

INTRODUÇÃO

“Através da escrita, fazemos nosso marco no mundo, um marco potencialmente pensado, feito com habilidades e desenvolvido maduramente.”

Charles Bazerman

Aquele(a) que trabalha com o ensino de Língua Portuguesa, inevitavelmente, se vê refém de uma situação preocupante: a produção textual na escola. Após passarem por anos a fio nos bancos escolares, os alunos, supostamente, deveriam apresentar um domínio razoável da língua em sua modalidade escrita. No entanto, o que se nota particularmente é que os resultados obtidos não têm sido satisfatórios, pois os textos produzidos por alunos do Ensino Médio se mostram muito aquém do pretendido.

Um dos problemas a serem considerados na produção textual escolar diz respeito ao uso acentuado de *advérbios aspectualizadores* no chamado *texto dissertativo*, fato que nos leva a postular a idéia de que esses advérbios tenham se tornado um mecanismo de construção textual, para os alunos, destituído de maior significação nos textos.

Nesta dissertação, pretende-se analisar o uso dos advérbios aspectualizadores *atualmente*, *hoje em dia*, *cada vez mais* e *muitas vezes* em textos produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Curitiba. Para o desenvolvimento deste estudo, foram tomados como objeto de análise 129 textos e a escolha recaiu sobre os advérbios elencados devido à grande incidência em que aparecem nesses textos.

Estruturam esta dissertação três capítulos. O primeiro capítulo versará sobre dissertação, gêneros e tipos textuais, tipos discursivos e seqüências textuais. No Ensino Médio, o tipo textual mais explorado é o dissertativo, pois, numa escala de

complexidade, esse tipo seria aquele que exigiria do aluno uma maior habilidade no uso do pensamento crítico e do raciocínio lógico associados a um maior domínio de mecanismos de textualização. Porém, a própria conceituação de “dissertação” causa polêmica, pois não há consenso entre teóricos que tratam do assunto. Para alguns, *dissertar* é sinônimo de *argumentar*; para outros, a ato de *dissertar* se caracterizaria por outras possibilidades, as quais serão relatadas no desenvolvimento deste estudo.

Tendo em vista que o uso dos advérbios aspectualizadores tem relação com o *gênero textual*, o *tipo textual* e as *seqüências textuais*, ainda no primeiro capítulo, exporemos as teorias mais recentes que envolvem essas questões. Essa exposição tem importância crucial para estabelecermos uma comparação entre os textos que compõem o *corpus* e os *tipos discursivos* estabelecidos por Bronckart (2003) e as *seqüências textuais* de Adam (2001).

Os tipos discursivos relevantes para este estudo serão o *discurso teórico* e o *discurso interativo*, e as seqüências *descritiva*, *explicativa* e *argumentativa*. Ainda, no capítulo, trataremos da importância da concepção de “*gênero textual*” no ensino da língua.

A conceituação de advérbios aspectualizadores e de Aspecto como categoria constituirá a base do segundo capítulo, o qual elucidará questões pertinentes ao uso desses advérbios no texto dissertativo escolar. A categoria Aspecto distingue-se, semanticamente, da categoria Tempo ao demarcar as noções de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim.

O Aspecto, dentro dos limites do fato, observa se este é passível de conter frações de tempo. Segundo Castilho (2003), Aspecto é uma propriedade da predicação, que não dispõe de morfologia própria e o falante, para codificá-lo, utiliza diversos mecanismos lingüísticos, dentre eles, os advérbios aspectualizadores.

De acordo com Ilari et alii (1992), o emprego das expressões adverbiais é muito diversificado o que leva a equívocos quanto à análise de seu uso. Rotula-se como advérbios uma série de palavras que não correspondem aos critérios

estabelecidos pela gramática tradicional, ou que atendem apenas em parte a eles. Ilari et alii estabelecem uma proposta para a classe dos advérbios, com isso caracterizam-se os advérbios aspectualizadores, cuja principal função é indicar a frequência com que um evento se reitera.

No terceiro capítulo, procederemos à apresentação e à análise do *corpus* obtido. Primeiramente, será apresentada a proposta de produção textual utilizada para a confecção do texto: ENEM (2000). A opção por essa proposta tem a ver com a exigência feita no enunciado da questão: *redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo*.

Os alunos, por conta do que lhes é exigido, vão tentar adequar seus textos à tipologia que foi lhes foi ensinada, vão escolher estratégias para a escritura do texto e surgem, com ênfase, os advérbios aspectualizadores.

É nesse momento que passaremos a verificar as estruturas lingüísticas que fundamentam os textos, ou seja, checaremos as seqüências textuais prototípicas e os tipos de discurso que os constituem.

Primeiramente, por meio de dez textos selecionados do *corpus*, verificaremos as seqüências textuais mais recorrentes, para isso retomaremos com detalhes as seqüências *descritiva*, *explicativa* e *argumentativa* (já expostas no primeiro capítulo) e observaremos como elas ocorrem nos textos.

Em seguida, os tipos de discurso, *teórico* e *interativo*, terão sua vez. Serão retomadas suas propriedades mais significativas para que verifiquemos como elas se manifestam nos textos dos alunos. Para a análise dos tipos discursivos, um número maior de textos será utilizado, inclusive textos nos quais os advérbios aspectualizadores não se concretizam, mas que exemplificam satisfatoriamente as teorias apresentadas.

Por fim, cada um dos advérbios aspectualizadores tomados como objeto de estudo para este trabalho será analisado. Quais suas funções mais pertinentes e como se dá a ocorrência dos advérbios *atualmente*, *hoje em dia*, *cada vez mais* e *muitas*

vezes interessa-nos para que observemos se esses advérbios constituem-se como um recurso de construção textual.

Todas as ocorrências desses advérbios no *corpus* serão expostas e observaremos, quanto à frase, em que posição os advérbios aparecem, se no início ou em posição periférica; e, quanto ao texto, se os advérbios o iniciam ou manifestam-se mais no meio ou no final dele. Também interessa-nos checar se todos os advérbios usados têm como escopo a sentença, já que uma das características dos advérbios em estudo é a de serem sentenciais; e mais, se os advérbios estudados, no *corpus*, exercem a função de aspectualizadores.

CAPÍTULO 1

GÊNERO, TIPO, DISSERTAÇÃO

1.1 O DISSERTAR NA ESCOLA: UMA VISÃO TRADICIONAL

Segundo Possenti (1996, p.17), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.” Em outras palavras, a escola tem a função de ensinar a norma de maior prestígio junto à sociedade, a norma culta ou padrão, principalmente, em sua modalidade escrita e não, propriamente, a língua em si. É o que confirma o autor (op. cit., p.32):

(...) a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito (...) Até porque, quando a escola ensina, o que ela ensina mesmo é a modalidade escrita dessa língua, mas não propriamente a língua. Inclusive, para ensinar a modalidade escrita, deve pressupor – e pressupõe de fato – um enorme conhecimento da modalidade oral.

Como a escola procura criar condições para o aprendizado da escrita, as atividades de leitura e produção de textos têm um papel significativo nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, é consenso entre teóricos e professores de Língua Portuguesa que o tema redação provoca muita discussão, pois a atividade de redigir textos constitui-se em ponto nevrálgico no ensino da língua materna.

Sousa afirma:

Sabemos que a produção de texto na escola, um tema bastante discutido, tem suscitado muitos estudos, pesquisas e experimentações com o intuito de tornar essa atividade, na qual o sujeito atua por meio da língua escrita, um instrumento que lhe permita ter o domínio para lidar com a diversidade de textos, como forma de alcançar seus objetivos e atender às suas necessidades, não só escolares, mas também as que estar no mundo exige. (2004, p.147)

Porém, observa-se que a escola trata da questão do ensino da língua de forma fragmentada, o que não contribui para alcançarmos satisfatoriamente o objetivo expressado pela autora.

Há uma divisão notória nas aulas de Língua Portuguesa: há as aulas de gramática, há as aulas de literatura e há as aulas de redação. Nas aulas de redação, geralmente, pede-se ao aluno que produza um determinado tipo de texto (narração, descrição, dissertação) para que seja avaliado quanto à sua habilidade escrita.

É comum, na escola, principalmente no Ensino Médio, uma preferência pelo texto do tipo dissertativo-argumentativo, pois acredita-se que com essa modalidade será possível capacitar o aluno a desenvolver senso crítico e raciocínio lógico, habilidades muito valorizadas hoje nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sem deixar de mencionar que o texto dissertativo-argumentativo é também o mais solicitado nos vestibulares e é o texto típico da prova de redação do ENEM¹ (Exame Nacional do Ensino Médio).

Segundo Costa (2005, p.182): “a dissertação estaria ligada à representação do pensamento e do raciocínio, uma realidade mais complexa e sua exploração didática é, normalmente, prevista para os níveis de ensino mais avançados, especialmente para o ensino médio.”

¹ Nas provas de redação do ENEM, os enunciados das propostas explicitam que o aluno deve produzir um texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Ao tratar da trajetória do ensino de redação, Costa (op. cit) constata que a escola considera como simples a realidade representada pela descrição (representação de indivíduos, objetos e cenários) e pela narração (representação da atuação de personagens em seqüências de eventos), por isso a exploração didática desses tipos textuais ocorre até o quarto ciclo do nível fundamental. A partir dessa prática, subentende-se uma atribuição de graus de dificuldade diferentes à narração, à descrição e à dissertação. Costa conclui:

O ponto mais alto da escala é ocupado pelos textos expositivos (dissertativos) e argumentativos, por seu caráter de representação de uma realidade mais complexa e abstrata. Os textos dissertativos têm uma circulação restrita ao contexto escolar e representam o objetivo maior de ensino de redação nos níveis fundamental e médio: registrar a reflexão sobre um tema atual e socialmente relevante, num texto isento de marcas que revelem a presença dos sujeitos, seja na imagem de um autor, seja de um interlocutor, produzido com o objetivo de demonstrar a capacidade de organização do pensamento sobre um tema dado e o domínio das normas da escrita. (2005, p.183)

Sousa (2004, p.147) ratifica a afirmação de Costa:

O tipo de texto que tem sido contemplado pela escola é o dissertativo, talvez, pelo fato de reagrupar diferentes escritas escolares destinadas a conceituar, classificar, enumerar, demonstrar, expor, descrever, explicar, prescrever e até persuadir. Porém, em muitas atividades propostas nas aulas de Português, esse tipo de texto tem sido aplicado para que o aluno não só demonstre conhecimento sobre o tema, mas também a capacidade de argumentar.

Nas últimas palavras da autora, reside um problema significativo para o professor e para o aluno quando a este se pede que produza uma dissertação.

Em que consiste o dissertar? O que é produzir uma dissertação? É expor idéias sobre um determinado tema? É defender uma opinião por meio de argumentos? Argumentos são inerentes ao texto dissertativo? É tentar persuadir o leitor de nosso texto e convencê-lo de que nosso ponto de vista é o correto?

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), o mínimo indispensável para a argumentação se efetivar é a existência de uma linguagem em comum, a qual possibilitaria a comunicação. Essa linguagem seria uma das condições para a formação de uma comunidade efetiva dos espíritos, cuja adesão é o objetivo maior daquele que argumenta. Os autores afirmam:

(...) quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois *toda argumentação visa à adesão de espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual*. (p. 16)

A argumentação, sob a visão de Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit), envolve escolha racional, a qual fundamenta e dá sentido à liberdade humana:

Apenas a existência de uma argumentação, que não seja nem coerciva nem arbitrária, confere um sentido à liberdade humana, condição de exercício de uma escolha racional. Se a liberdade fosse apenas adesão necessária a uma ordem natural previamente dada, excluiria qualquer possibilidade de escolha; se o exercício da liberdade não fosse fundamentado em razões, toda escolha seria irracional e se reduziria a uma decisão arbitrária atuando num vazio intelectual. (p. 581)

Como podemos observar, para Perelman e Olbrechts-Tyteca, argumentar tem a ver com intelecto, com escolha, sobretudo, com liberdade, valor inestimável ao homem.

No que concerne ao ensino, os próprios teóricos que tratam dessas questões² não chegam a um consenso quando se trata de definir o ato de “dissertar”. Alguns diferenciam dissertar de argumentar; outros, de forma mais simples, caracterizam

² Delcambre, Citelli, Platão e Fiorin, Pelegrini e Ferreira são estudiosos elencados cujas abordagens serão brevemente expostas no decorrer do capítulo 1.

ambos os tipos de textos – dissertativo e argumentativo - como equivalentes. Mas em sala de aula qual é a abordagem mais adequada no sentido de levar nosso aluno a produzir textos dissertativos?

Tradicionalmente, em sala de aula, o que se faz? Resumidamente, o professor, ao tentar atingir seu objetivo, incute no aluno que a dissertação é o tipo de texto em que se defende uma idéia por meio de argumentos, que seu texto deve ser claro, objetivo, coeso e coerente, para que o interlocutor possa entender o texto da maneira como o autor deseja que seja entendido. É o texto que deve apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão, e os argumentos devem se apresentar em progressão sem redundância.

Aparentemente essa “conceituação” comumente exposta parece ser de fácil assimilação por parte dos alunos, mas por que seus textos não correspondem ao que se espera?

A incursão na dissertação acontece levemente já na sétima série do Ensino Fundamental e é um pouco mais aprofundada na oitava série, porém é no primeiro ano do Ensino Médio que se exige obrigatoriedade mais acentuada na produção de dissertações. Tenta-se, nessa etapa escolar e nas seguintes, instrumentalizar o aluno para que consiga identificar e produzir esse tipo de texto, tanto na modalidade escrita quanto na oral, pois sabe-se que o tipo dissertativo é traço característico que perpassa vários gêneros textuais³, gêneros esses que devem ser dominados pelos alunos, afinal, o estar no mundo e o interagir exigem esse domínio. A partir dessa concepção, nosso trabalho em sala de aula deve ser norteado pela idéia de que se produzem textos na escola e não exclusivamente para a escola (Sousa, 2004).

Contudo, no Ensino Médio, percebe-se que o que a escola faz é tentar preparar o aluno para o ingresso na universidade, instrumentalizando-o nos gêneros e

³ As noções referentes a *tipos textuais* e *gêneros textuais* serão exploradas no decorrer deste capítulo.

tipos que se tornaram padrão nos vestibulares ou em qualquer outro exame classificatório e/ou avaliativo.

1.1.1 EM QUE CONSISTE O DISSERTAR E O ARGUMENTAR?

Desde que foi implantado, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), em sua prova de redação, tem proposto aos concluintes do Ensino Médio a produção de um texto dissertativo-argumentativo.

A partir do ano de 1999, o enunciado da proposta ⁴ da prova de redação solicitava:

*“Com base na leitura dos quadrinhos e depoimentos, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Cidadania e participação social.**”*

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Depois de selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de seu ponto vista, elabore uma proposta de ação social.”

Esse tipo de enunciado, logicamente versando sobre temáticas diferentes, é praticamente o mesmo até o ano de 2003 e apresenta insistentemente a expressão “do tipo dissertativo-argumentativo”.

Em 2004, o enunciado sofre uma leve alteração que se mantém em 2005:

*“Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação em prosa sobre o seguinte tema: **Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?**”*

⁴ As propostas completas das provas de redação do ENEM de 1999 até 2005 estão à disposição nos anexos deste trabalho.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e propostas.”

Talvez, por considerarem redundante usarem no enunciado a expressão “dissertativo-argumentativo” e a recomendação “selecione, organize e relacione argumentos”, os elaboradores da prova tenham preferido suprimir o termo “argumentativo”.

Em síntese, mesmo com a alteração feita, o que se exige é que se escrevam textos dissertativos que apresentem argumentos na defesa de um ponto de vista sobre um determinado tema de cunho social. Mas e os teóricos? O que dizem sobre o dissertar e o argumentar?

Sousa, ao citar Delcambre, relata que, de acordo com esse autor:

(...) a argumentação é centrada no destinatário; busca persuadir o seu destinatário. Já a dissertação é centrada no emissor que procura informar e mostrar o que sabe e o que conhece. Na dissertação, geralmente, o aluno apresenta um discurso de deliberação, em que a investigação não se apóia nas premissas, mas nas conclusões. (2004, p. 157)

Citelli (1994, p.6) explica: “Um discurso será dissertativo pelo fato de nele prevalecerem os argumentos, a exposição de idéias; isto não significa dizer, contudo, que estejam ausentes as tabelas indicativas de uma certa pesquisa, as enumerações de nomes, as caracterizações físicas de uma pessoa, as figuras de linguagem, as imagens poéticas.”

Segundo o autor, o ato de dissertar está presente em nosso dia-a-dia, é só observarmos à nossa volta e prestarmos atenção aos discursos aos quais estamos expostos: os textos de publicidade, os debates nas aulas, os jornais, a internet, as discussões com os familiares ou amigos etc. Para esse autor, dissertar e argumentar são atos sinônimos.

Ainda, segundo Citelli (op.cit., p.7): “Convencer ou persuadir através do arranjo de diversos recursos oferecidos pela língua é, numa formulação muito simples, a marca fundamental do texto dissertativo/argumentativo.”

Assim, declaram Pellegrini e Ferreira:

A dissertação exige reflexão e compromisso. É o tipo de texto em que importam as opiniões sobre os fatos, a postura crítica diante do mundo e reflexões que contribuam para o aprofundamento da discussão sobre os temas postos pela própria vida em sociedade. Ela se desenvolve sempre em torno de um *tema* (assunto), ao qual se agregam *argumentos*, que culminam numa *tese* (idéia passível de discussão). (1999, p.169)

As autoras, em sua obra, não fazem referência a texto argumentativo, simplesmente elencam os textos narrativo, descritivo e dissertativo.

Platão e Fiorin (2001), em *Lições de texto: leitura e redação*, contemplam cada item em capítulos separados. De acordo com os autores, algumas características do texto dissertativo são:

O texto dissertativo é temático. Explica, analisa, classifica, avalia os seres concretos. Por isso, sua referência ao mundo faz-se por conceitos amplos, modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço. (...) O discurso dissertativo típico é o da ciência, o da filosofia, o dos editoriais dos jornais etc. (p. 253)

No capítulo intitulado *Argumentação*, lê-se:

Pela sua origem, podemos dizer que argumento é tudo aquilo que faz brilhar, cintilar uma idéia. Assim, chamamos argumento a todo procedimento lingüístico que visa a persuadir, a fazer o receptor aceitar o que lhe foi comunicado, a levá-lo a crer no que foi dito e a fazer o que foi proposto. Nesse sentido, todo texto é argumentativo, porque todos são, de certa maneira, persuasivos. (p.284)

O que se pode observar por meio da última consideração é que os autores também não fazem uma distinção acentuada entre texto dissertativo e texto argumentativo.

Ao analisar essas considerações, percebemos que somente Delcambre faz uma diferenciação mais demarcada entre dissertar e argumentar, mas, atendo-nos à maioria das citações elencadas, os atos de dissertar e argumentar parecem constituir faces de uma mesma moeda, o que torna compreensível e aceitável o uso da expressão “dissertativo-argumentativo” na orientação aos alunos sobre o tipo de texto que se espera que eles produzam.

Dos autores relacionados para análise no que concerne à fundamentação dos conceitos sobre o dissertar e o argumentar, convém explicitar que Platão e Fiorin, Pellegrini e Ferreira e Citelli expõem suas teorias em material didático dirigido ao estudo do texto no Ensino Médio.

1.2 GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

Recentemente uma das questões mais discutidas na lingüística textual tem sido os gêneros (discursivos ou textuais). Nas esferas acadêmicas, os teóricos priorizam o gênero como categoria quando tratam de qualquer aspecto que envolva mecanismos de textualização. Porém não só a academia está preocupada com a questão do gênero. O ensino, hoje, quando trata da análise de textos, de leitura e produções textuais se pauta nas modernas reflexões e considerações a respeito dos gêneros. Isso acontece em especial desde 1997/1998, quando a noção de gênero foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa, os quais indicam o gênero como objeto de ensino de leitura e produção de textos escritos e orais.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (...) Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que os textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCNs 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, p.23)

Nos PCNs, percebe-se a tendência de se apresentar a noção de gênero como um instrumento melhor para o trabalho com o texto em sala de aula do que aquele que vinha sendo utilizado até então, quando as caracterizações narração, descrição e dissertação eram as únicas considerações de base para a análise e produção de textos.

Porém o que se observa é que, embora os PCNs induzam ao trabalho com os gêneros, nas escolas, ainda, perdura uma concepção tradicional da “redação escolar”. Inclusive alguns teóricos consideram a dissertação como um gênero discursivo.

A concepção de Bakhtin (1997) que considera as modalidades da enunciação como constitutivamente articuladas aos gêneros discursivos, que se constituem e atuam nas variadas esferas da atividade humana, tem servido como argumento para a defesa do gênero redação escolar, principalmente na forma da dissertação, como o gênero pertencente à esfera da educação formal. Para os defensores dessa leitura, a atividade escolar produz um gênero discursivo que lhe é próprio: o dissertativo. (Sousa, 2004, p.147)⁵

Antes que exponhamos as teorias pertinentes a gêneros e tipos textuais, cabe fazermos considerações a respeito das terminologias *gênero discursivo* e *gênero textual*. Ora, nos textos de teóricos que tratam da questão do gênero, encontramos o termo *gênero discursivo*, ora encontramos *gênero textual*, e alguns, ainda, usam os dois termos concomitantemente.

⁵ No decorrer do capítulo, serão expostas teorias a respeito de gênero textual, as quais sustentarão o fato de que a dissertação produzida na escola constitui um gênero.

Segundo Rojo (2005), duas vertentes passaram a tratar do assunto gênero: a teoria dos *gêneros do discurso* (ou *discursivos*) e teoria de *gêneros de texto* (ou *textuais*). Embora ambas estejam norteadas por releituras de Bakhtin e seu círculo, a primeira centra-se no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos; a segunda, na descrição da composição e da materialidade lingüística e trabalha com noções herdadas da lingüística textual (*tipos, protótipos, seqüências típicas etc.*) que integrariam a composição dos textos.

Marcuschi afirma que não se deve confundir texto e discurso. Conforme o autor (2005, p.24): “pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos.”

A partir da afirmação de Marcuschi, Rojo (2005) chega à conclusão de que a designação *gênero do discurso* estaria pautada na busca da significação, da acentuação valorativa do *tema* do enunciado (aquilo que o texto/enunciado produz ao se manifestar em alguma instância discursiva). Por outro lado, o conteúdo temático não seria de competência da teoria de *gêneros textuais*, à qual caberia fazer uma descrição mais *textual*, quando se trata da materialidade lingüística do texto, ou mais *funcional/contextual*, quando se trata de abordar o gênero.

Bronckart (2003) também se refere à confusão terminológica existente que sobrepõe expressões como gênero de texto, gênero do discurso, tipo de texto, tipo de discurso etc. e decide:

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de **gênero do discurso**. (p.75)

Bronckart (2003) propõe uma equivalência de termos usados por ele e por Bakhtin, considerado referência primeira no estudo dos gêneros. Em conformidade com Bronckart, a terminologia usada pelo teórico russo é problemática por causa da evolução interna de sua obra e também por problemas de tradução. O autor sugere (op. cit., p.143)

- *as formas e tipos de interação de linguagem* e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral **ações de linguagem**⁶;

- *os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados* de Bakhtin⁷ podem ser chamados de **gêneros de textos**; *os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos* podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais no nível da frase;

- *as línguas, linguagens e estilos*, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso**⁸.

Tendo por base a equivalência estabelecida por Bronckart, sentimo-nos licenciados a adotar qualquer uma das duas terminologias: *gênero do discurso* ou *gênero textual*. Neste trabalho, ambas estarão referindo o mesmo objeto de estudo.

“*Gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados*”⁹.

Essa é a conceituação¹⁰ de Bakhtin já exaustivamente abordada nos textos acadêmicos

⁶ A opção de negritar os termos nessa passagem é minha.

⁷ As concepções de Bakhtin sobre gêneros do discurso serão retomadas ao longo do capítulo.

⁸ As noções que envolvem a concepção de tipos de discurso de Bronckart serão expostas detalhadamente na parte 4 deste capítulo.

⁹ “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gênero do discurso.” (Bakhtin, 1992, p.179)

¹⁰ Rodrigues (2005) sugere cuidado na leitura do termo tipo no conceito de Bakhtin. Segundo a autora, a noção de gênero como tipo de enunciado não é a mesma de outros teóricos

que tratam do assunto gênero. Bakhtin e seu círculo são referência, o ponto de partida, para a base teórica de muitos autores relevantes envolvidos na questão do gênero.

Segundo Bakhtin (1992), a língua se efetiva em forma de enunciados (quer sejam orais ou escritos) que os integrantes de uma esfera da atividade humana utilizam. O enunciado é a unidade real da comunicação verbal, ele nunca se repete, é um evento único, individual, apresenta características estruturais que lhe são comuns e possui fronteiras delimitadas que são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes. O discurso só se concretiza por meio de enunciados.

Cada esfera de comunicação apresenta especificidades que lhe são inerentes e que marcam no enunciado três elementos que se fundem indissolivelmente:

- a) conteúdo temático: é o objeto do discurso que é dizível por meio do gênero;
- b) estilo: consiste na seleção de recursos gramaticais, léxicos, fraseológicos;
- c) construção composicional: textos pertencentes a um gênero compartilham de determinados procedimentos composicionais em sua estrutura.

A situação de produção dos enunciados e a apreciação valorativa do locutor sobre o tema e de seus interlocutores determinam essas especificidades no enunciado, o qual se caracteriza como unidade real e concreta da comunicação discursiva.

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e se fundamenta principalmente pelo conteúdo do objeto de sentido. Dependendo do que representa o objeto de sentido (problemas de execução) para o locutor/autor, determina-se a escolha dos recursos lingüísticos e do gênero do discurso.

Embora heterogêneos, todos os enunciados possuem características comuns:

(...) no texto *Os gêneros discursivos*, Bakhtin apresenta como características distintivas do enunciado:

como Adam, por exemplo. A noção de Bakhtin estaria ligada a uma tipificação social dos enunciados que se constituíram historicamente nas atividades humanas; os falantes reconhecem uma situação de comunicação estável que se constituiu na história.

a) a alternância dos sujeitos do discurso: cada enunciado, como unidade, possui um início e um fim absolutos, que o delimitam dos outros enunciados. As fronteiras de cada enunciado se delimitam pela alternância dos sujeitos do discurso, que, numa situação específica, dentro dos seus propósitos discursivos, constituem-se pelo fato de que o falante concluiu o que objetivava dizer (*dixi* conclusivo), termina o seu enunciado, para passar a palavra ao outro, para dar lugar a sua compreensão ativa, a sua postura de resposta (verbal ou não, imediata, retardada, silenciosa etc.);

b) a expressividade: o enunciado é a instância da expressão da posição valorativa do seu autor frente ao objeto do seu discurso e aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados (já-ditos, pré-figurados). O momento expressivo está presente em todos os enunciados, pois não pode haver enunciado neutro; a expressividade é uma característica do enunciado, não é uma propriedade da língua (sistema);

c) a conclusividade: representa a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado. O interlocutor toma uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro porque percebe o *dixi* conclusivo do falante, “calculado” a partir de três fatores interligados: o tratamento exaustivo do objeto e do sentido (o que pôde ser dito naquela situação), a intencionalidade do falante (projeto discursivo) e os **gêneros do discurso** (grifo meu). (Rodrigues, 2005, p.161)

Para Bakhtin, a diversidade e a complexidade que marcam as diversas esferas sociais em seus aspectos ideológicos e culturais resultam em um número ilimitado de gêneros:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (1992, p.179)

Dependendo do grau de complexidade apresentado pelos gêneros, o autor os divide em *gênero de discurso primário (simples)* e *gênero de discurso secundário (complexo)*. Para Bakhtin, os gêneros primários são aqueles que se constituem em circunstâncias de comunicação espontânea, tais como: conversa de salão, carta, diário, bilhete, etc. Os gêneros secundários se efetivam em situações de comunicação mais complexa e relativamente evoluídas, principalmente na escrita, são exemplos: romance, livro didático, palestras, editorial, teses etc.

Bakhtin justifica a importância teórica da distinção entre gêneros primários e secundários, pois só com esta condição uma análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais.

Importante ressaltar que os gêneros não são apenas forma, portanto não podem ser distinguidos entre si unicamente por propriedades formais, a constituição e o funcionamento dos gêneros só podem ser apreendidos em uma situação de interação social; e, a partir de novas situações de interação, os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente (Rodrigues, 2005).

Marcuschi (2005) define os gêneros textuais como fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social. São fruto do trabalho coletivo e contribuem para ordenar e organizar as atividades comunicativas. Os gêneros não são instrumentos engessados, estanques, são eventos textuais maleáveis, plásticos e dinâmicos. Surgem das necessidades e atividades sócio-culturais e devem ser definidos mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por seus aspectos formais (lingüísticas e estruturais).

Marcuschi (op. cit.) ressalta que não se trata de desprezar totalmente a forma pertinente a um gênero; embora não sejam os aspectos formais que definem os gêneros textuais e sim seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais, ela tem relevância na determinação de um ou outro gênero. Mas o autor revela que haverá casos em que o próprio suporte ou ambiente em que os textos circulam definirão o gênero de texto.

O uso das novas tecnologias e suas interferências nas atividades de interação verbal fazem surgir novas formas discursivas e, conseqüentemente, novos gêneros. Exemplos disso são: cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), blogs (diários), videoconferências, aulas virtuais etc. Embora novos, esses gêneros não são inovações absolutas, Marcuschi relata que Bakhtin já havia tratado em seu texto *Os gêneros do discurso* da questão da transmutação dos gêneros e da assimilação de um gênero por outro. Um exemplo seria o gênero e-mail que gera mensagem e tem nas

cartas (pessoais/comerciais) e nos bilhetes seus precursores.

Partindo do pressuposto de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual e com uma visão que trata a língua como atividade social, histórica e cognitiva, Marcuschi determina sua posição teórica: “toda postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” (2005, p.22)

De acordo com Marcuschi, para a noção de tipos textuais predominaria a identificação de seqüências lingüísticas típicas, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto; “para a noção de gênero textual, predominam critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade (...)” (2005, p. 24)

Com base nessa afirmação, ao identificarmos um texto como narrativo, descritivo ou argumentativo, estamos nos referindo ao predomínio de um tipo de seqüência e não nomeando um gênero. Ao relacionar os tipos textuais, Marcuschi, com base em Werlich, caracteriza-os de acordo com o predomínio dos seguintes traços:

- a) textos narrativos – elemento central: seqüência temporal
- b) textos descritivos – predomínio das seqüências de localização
- c) textos expositivos – predomínio de seqüências analíticas ou explicitamente explicativas
- d) textos argumentativos – predomínio de seqüências contrastivas explícitas
- e) textos injuntivos – predomínio de seqüências imperativas

Marcuschi (op. cit., p.27) designa os gêneros como “uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si” e define que a habilidade

em se fazer a costura das seqüências tipológicas dentro dessa “armadura” constitui as bases da coesão textual.

A noção de seqüências foi (e é) objeto de estudo de vários teóricos. Diferenciadas orientações teóricas promoveram explicações distintas para essa noção e, também, distintas delimitações quanto ao número de seqüências.

Buscando organizar um levantamento das características das seqüências em diferentes autores, Machado (2005, p.246-7) desenvolve um quadro¹¹ no qual esquematiza os tipos de seqüências, as representações que orientam a organização de uma seqüência específica e suas fases características.

SEQÜÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto do discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto do discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto do discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão

¹¹ Segundo a autora, o quadro foi inspirado em Estefogo e em Bronckart.

Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

O quadro exposto traduz didaticamente as principais concepções pertinentes à noção de tipos de seqüências. Neste trabalho, a noção de seqüências que fundamentará a análise do *corpus* será a de Adam¹² (2004), a qual se assemelha muito com a do esquema elaborado por Machado.

Para Schneuwly (2004), o conceito de base é: *gênero é instrumento*, o qual permite ao sujeito agir em situações de linguagem. Essa definição o teórico relaciona à concepção bakhtiniana de gênero. A definição de parâmetros que conduzem a ação comunicativa determina a escolha do gênero, o que caracteriza uma relação de meio-fim. Nesse sentido:

... há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (Schneuwly, 2004, p.26-7)

¹² Adam não relaciona a seqüência injuntiva por considerá-la parte da descrição.

O instrumento é objeto socialmente elaborado que determina o comportamento do indivíduo sobre um objeto ou situação. Essa seria a função do gênero, um instrumento a ser apropriado por um sujeito, o qual, uma vez instrumentalizado, pode adquirir novos conhecimentos e saberes. O conhecimento e a concepção da realidade estão contidos nos meios para agir sobre ela, o que embasa a noção, enfatizada por Schneuwly, de instrumento como meio de conhecimento.

Fundamentando-se em Vygotsky, o teórico faz uso do conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* ao tratar das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky estabelece os conceitos de *nível de desenvolvimento real* (quando a criança demonstra que pode cumprir uma tarefa sem nenhum tipo de ajuda) e *nível de desenvolvimento potencial* (quando a criança é capaz de cumprir tarefas com ajuda de adultos ou de outros mais capazes que ela). Por meio desses conceitos, define o que vem a ser a *zona de desenvolvimento proximal*.

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento - real e potencial - que Vygotsky define a **zona de desenvolvimento proximal** como “ a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

A **zona de desenvolvimento proximal** refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. (Oliveira, 1997, p.60)

O *nível de desenvolvimento proximal*, na concepção de Vygotsky, constitui-se em um instrumento a ser utilizado pelo indivíduo para transformar o que está por vir (prospectivo) em algo real e concreto (retrospectivo) (Oliveira, 1997).

Schneuwly (2004, p.29), ao retomar os conceitos de gêneros primários e gêneros secundários explorados por Bakhtin, relaciona como dimensões para os gêneros primários:

- troca, interação, controle mútuo pela situação;
- funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- nenhum ou pouco controle metalingüístico da ação lingüística em curso.

No enfoque de Schneuwly , os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea, bastam-se a si mesmos, funcionam por reflexo ou automatismo, são aqueles que instrumentalizam a criança e permitem a ela agir em novas situações discursivas: “Os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários.” (op. cit., p.35)

Os gêneros secundários introduzem uma ruptura entre um nível muito pouco evoluído de desenvolvimento e outro mais complexo. Essa ruptura se manifesta em dois níveis:

- não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma é freqüentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros, tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato;
- isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais. (op. cit., p.33)

Para Schneuwly, é a passagem de um sistema (gêneros primários) para outro (gêneros secundários) o que caracteriza a *Zona de Desenvolvimento Proximal* ou *Potencial* de Vygotsky. O autor ressalta que o surgimento do novo sistema não anula nem substitui o antigo, mas o transforma profundamente.

Rojó (2005) salienta que as teorias que envolvem os gêneros textuais têm pontos em comum e determina quatro deles como principais:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de *gênero como família de textos*, sendo que famílias podem ser reconhecidas por *similaridades* (no dizer de Wittgenstein, por *formatos*). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do *texto* – textuais/de composição; lingüísticas/de estilo – ou do *contexto* ou situação/condição de produção) – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários;
- todas buscam compatibilizar análises textuais/da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de *seqüências e operações textuais* (Adam/Marcuschi), seja por meio dos *tipos de discurso* (Bronckart)¹³;
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção; e, finalmente;
- todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano. (p. 192-3)

Acreditamos haver embasamento teórico suficiente para retomarmos e reforçarmos a posição assumida pelos teóricos que afirmam ser a dissertação trabalhada na sala de aula um gênero textual. Embora a dissertação produzida na escola seja fruto de uma realidade apresentada ao aluno, pode-se concluir que existe um gênero escolar, cujo texto referencial é o dissertativo, “visto que é feito para a escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade e não existe, evidentemente, fora da escola” (Koch, 2006, p.59).

Vale ressaltar que no texto dissertativo, ou dissertativo-argumentativo, espera-se que o aluno utilize um tipo de discurso que compõe vários outros gêneros e não apenas aqueles caracterizados por definições, justificativas, enumerações, classificações etc. (Sousa, 2004, p.161).

¹³ As considerações de Bronckart e Adam a respeito dos gêneros e tipos textuais são fundamentais para este trabalho, por isso, devido ao enfoque que esses dois teóricos trazem para o estudo que está sendo desenvolvido, a apresentação de suas teorias será feita de maneira mais pormenorizada no final deste capítulo.

1.3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

A partir da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, a disciplina de Língua Portuguesa se dividiu em Língua e Literatura, o que abriu uma brecha para as escolas promoverem uma separação entre gramática, literatura e redação. Muitas escolas passaram a manter professores especialistas e aulas específicas para cada área, como se elas não tivessem relações entre si, o material didático também refletia essa prática. Esse trabalho fragmentado não satisfaz e novos caminhos foram explorados na busca de um ensino mais eficiente da língua.

Os PCNs trouxeram uma nova concepção para o ensino de língua, que privilegia a natureza social e interativa da linguagem em contraposição ao que se vinha fazendo até então: a língua descomprometida com o uso social.

Nos PCNs (1998) do Ensino Médio para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, temos a afirmação de que a unidade básica da linguagem verbal é o texto e o aluno deve ser considerado como um produtor de textos, aquele que pode se fazer entender pelos textos que produz, o que o constitui como ser humano. Cabe à escola garantir o uso da linguagem de forma ampla dentro de seu espaço, para instrumentalizar o aluno no que concerne ao seu desempenho social.

Em geral, as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não “comunicam” ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos. Há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais. Nada contra ensiná-las, o problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo. A gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuições de significados devendo portanto ser objeto, também, único de análise/síntese. (PCNs – Ensino Médio – Linguagem, código e suas tecnologias, 1998, p.7)

Como já exposto, os PCNs incorporaram a noção de gênero como objeto de ensino de leitura e produção de textos orais e escritos, com isso reforça-se a tese de

que o texto, como unidade básica da linguagem verbal, é o instrumento que tornará o indivíduo capaz de interagir nas variadas situações comunicativas, já que todo texto pertence a um determinado gênero. Portanto, tanto para a produção como para a compreensão de textos, torna-se importante um maior conhecimento sobre os gêneros textuais como suporte de aprendizagem (Marcuschi, 2005).

Schneuwly e Dolz, no artigo “*Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*”, promovem considerações significativas no tocante aos gêneros textuais como objetos de ensino. Nesse texto, os autores desenvolvem a idéia de que “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.” (2004, p.71)

As práticas sociais são mediadas pela linguagem, ou pelas práticas de linguagem que implicam dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação. Os agentes da situação comunicativa analisam e interpretam essa situação, o que depende da identidade social dos agentes, das noções que têm dos usos possíveis da linguagem e de sua apreciação valorativa.

Schneuwly e Dolz partem da hipótese de que (op. cit., p.74) “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.”, pois “os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero.”

A escola sempre trabalhou com gêneros, uma vez que sempre usou textos no trabalho de ensinar a ler, escrever e falar, porém há um fato complexo na situação escolar. Nela, o gênero é objeto de ensino-aprendizagem e não apenas instrumento de comunicação, com isso criam-se práticas de linguagem fictícias para fins de aprendizagem. A isso os autores chamam de *desdobramento* do gênero, no qual a comunicação desaparece e o gênero “torna-se pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo.” (op. cit., p.76) O gênero como forma de comunicação entre alunos e

professores não é tematizado, o que desvincula o gênero de qualquer relação com uma situação comunicativa autêntica.

Tradicionalmente, os gêneros, no que concerne à produção de textos, resumiram-se a uma situação na qual “seqüências relativamente estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto sofrer variações importantes, a “descrição – narração – dissertação” (op. cit., p.76-7), o que os autores denominam de *produtos culturais da escola*, que servem como instrumento para avaliar a capacidade escrita dos alunos.

Numa avaliação progressiva, os gêneros vão sendo ordenados de acordo com suas complexidades: partindo-se de uma seqüência que começa com a descrição de realidades mais simples chega-se aos gêneros ligados a realidades mais complexas.

Em síntese, o trabalho que se tem desempenhado com os gêneros nega à escola sua função de “lugar autêntico de comunicação”, uma vez que o alvo estabelecido nesse trabalho é a necessidade de dominar situações, ou seja, pretende-se que o aluno domine uma situação comunicativa correspondente ao gênero estudado.

Schneuwly e Dolz (2004) propõem uma nova abordagem no trabalho com os gêneros como objeto de ensino aprendizagem e alertam que isso implica levar em consideração dois aspectos importantes:

a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor reproduzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.;

b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. (...) Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como

realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (p. 80-1)

Uma via didática a ser empregada para a efetivação desse trabalho os autores chamam de *modelos didáticos* de gêneros, que serão norteados por três princípios, os quais são interativos e dependentes uns dos outros. Os princípios são (op. cit., p.82): de *legitimidade*, de *pertinência*, de *solidarização* que levam em consideração, respectivamente, a referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas; referência às capacidades do aluno, às finalidades e objetivos da escola, bem como aos processos de ensino-aprendizagem; a coerência dos saberes em função dos objetivos visados.

Segundo Schneuwly e Dolz (op. cit., p.82), os modelos didáticos devem ser elaborados de modo a planejar o ensino, pensando na progressão da aprendizagem. Os teóricos apontam duas características fundamentais para cada modelo:

- a) ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
- b) ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas.

Os autores exemplificam como possibilidades de modelos o *debate*, a *entrevista radiofônica* e o *resumo*. Resumidamente: a dinâmica do debate, pelas suas peculiaridades, constitui um instrumento interessante quando se visa a atingir o desenvolvimento de determinadas capacidades de linguagem, principalmente, a argumentação; a partir da entrevista radiofônica, o aluno interioriza um papel social para si e para seus parceiros, aprende a ser um mediador da conversa formal; o resumo constitui-se como essencial para o trabalho de análise e interpretação de textos.

Como conclusão, Schneuwly e Dolz (op. cit., p. 89) estabelecem que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de

capacidades de linguagem diversas que a eles estão associadas.”

No tocante ao ensino, Marcuschi (2005) também ressalta a significância do estudo dos gêneros textuais para se lidar com a língua nos seus mais diversos usos no cotidiano. Em sala de aula, o autor sugere que se trate dos gêneros, orais e escritos, tendo em vista levar os alunos a produzirem e analisarem eventos lingüísticos variados. Essas são atividades que instruem e propiciam a produção textual, além de estarem de acordo com a proposta oficial dos PCNs.

Exemplificando, Marcuschi (op. cit.) cita como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com o intuito de fazê-los identificar os gêneros textuais contidos nos dois suportes e pedir que elenquem as características desses gêneros: conteúdo, composição, estilo, intenções, aspectos lingüísticos.

Ao se referir ao material didático pertinente à língua portuguesa, o teórico afirma que este apresenta uma variedade de gêneros textuais, porém uma observação mais profunda revela que os gêneros presentes são sempre os mesmos, alguns figuram apenas para enfeite ou distração dos alunos, poucos trazem uma abordagem mais sistematizada e o que se vê é a prioridade dos gêneros escritos em detrimento dos orais.

Marcuschi (op. cit., p.36) questiona se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua e, para o autor, tudo indica que a resposta seja não e completa: “Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.”

Sousa (2004, p.163) afirma que a adoção dos gêneros como objeto de ensino oferece vantagem, pois:

“facilitam a compreensão de aspectos sócio-históricos fundamentais para o processo de compreensão e produção de textos; permitem que o aluno tenha parâmetros em relação às formas de dizer que circulam no meio social, tendo a chance de compreender e de produzir textos mais eficazes; fornecem instrumentos para que as práticas de uso de linguagem, na escola, tenham fundamento e uma seqüenciação funcional e exeqüível.”

Em conformidade com a autora, para se produzir um texto é necessário que (op. cit., p.164):

- se tenha o que dizer;
- se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;

e finaliza:

- se escolham estratégias para realizar os itens acima (o gênero, capaz de executar os itens acima, o *tipo de discurso* e de *seqüências*, o estilo, a construção sintática, o léxico).

O gênero, o tipo de discurso e de seqüências fazem parte das estratégias estabelecidas por um enunciador ao elaborar o seu texto, para adaptá-lo ao que se pretende enunciar.

Autores considerados neste trabalho, tais como Marcuschi (2005) e Schneuwly e Dolz (2004), também fazem referência às teorias dos *tipos de discurso* de Bronckart e às *seqüências prototípicas* de Adam. As concepções estabelecidas por esses dois autores são fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação e merecem um enfoque especial.

1.4 OS TIPOS DE DISCURSO DE BRONCKART E AS SEQÜÊNCIAS TEXTUAIS DE ADAM

1.4.1 OS TIPOS DE DISCURSO DE BRONCKART

Bronckart (2003) estabelece que qualquer texto pode ser designado em termos de gênero, todo texto pertence a um determinado gênero. Os gêneros, por resultarem das situações de interação comunicativa, estão em perpétuo movimento,

são múltiplos, infinitos e não podem ser definíveis unicamente por critérios lingüísticos. Segundo o autor, “somente os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios” (op. cit., p.75). Esses segmentos apresentam-se em número finito e podem ser identificados por suas características lingüísticas. São produto de um trabalho de semiotização ou de colocação em forma discursiva, por isso são chamados de *discursos*; e, por apresentarem fortes regularidades (seqüências identificáveis) de estruturação lingüística, pertencem ao domínio dos tipos, portanto, surge dessas concepções a denominação **tipo de discurso**, adotada por Bronckart.

De acordo com Bronckart (op. cit.), para produzir um texto, o sujeito faz representações de três mundos interiorizados: mundo físico, mundo social e mundo subjetivo. O mundo físico é aquele em que os signos remetem a aspectos do meio físico, representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente; o social, em que os signos incidem sobre a maneira de organizar a tarefa, modalidades convencionais de cooperação entre membros de um grupo; o subjetivo, em que os signos incidem sobre as características próprias de cada um dos indivíduos, conhecimentos coletivos acumulados. O conjunto dos elementos dos mundos social e físico estabelece o contexto de produção, o qual norteia a maneira de um texto se organizar, se realizar.

Bronckart (op. cit., p.93) afirma: “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto “físico”, que é definido pelos seguintes parâmetros: **o lugar de produção**: o lugar físico em que o texto é produzido; **o momento de produção**: extensão de tempo para a produção do texto; **o emissor**: aquele que produz o texto, oralmente ou na forma escrita; **o receptor**: quem recebe o texto concretamente.

Todo texto também é resultado de uma interação comunicativa que implica o mundo social e o mundo subjetivo dos indivíduos. Esse contexto tem como parâmetros: **o lugar social** (qual formação social, qual instituição, em que modo de

interação o texto é produzido); **a posição social do emissor** (o papel social do emissor (enunciador) na interação); **a posição social do receptor** (o papel social do destinatário do texto); **o objetivo** (o ponto de vista do enunciador, o efeito que pode ser produzido no destinatário).

Bronckart toma por base a oposição de mundos¹⁴ criada por Weinrich e, por convenção, estabelece uma distinção entre *mundo ordinário* (mundos representados por agentes humanos) e *mundos discursivos* (mundos virtuais criados pela atividade de linguagem).

Os mundos discursivos se constroem com base em dois subconjuntos de operações que se referem “à construção das coordenadas gerais do mundo discursivo e à especificação das relações existentes entre a situação das instâncias de agentividade em ação nesse mundo discursivo e os parâmetros físicos da ação de linguagem que se desenvolve no mundo ordinário.” (op. cit., p.152)

As coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático podem ser apresentadas como *disjuntas* ou *conjuntas* das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem.

Quando disjuntas, as representações mobilizadas referem-se a fatos passados e atestados, a fatos futuros e a fatos plausíveis ou imaginários e ancoram-se em uma origem espaço-temporal. Nessa ancoragem, os fatos são **narrados** como se fossem passados (op.cit., p.153). Mas, ainda, pode haver uma distinção entre “fatos organizados em um mundo efetivamente colocado no passado” e “os fatos organizados em um mundo narrado autônomo ou atemporal”¹⁵ (p. 153).

¹⁴ Weinrich, em seus estudos referentes aos tempos da narração e tempos do comentário, associa à distinção desses dois tempos uma oposição de *mundos*, que o teórico caracteriza como “*objeto semântico x que pode tomar as formas mais variadas segundo as comunicações*” (Bronckart, 2003, p. 150).

¹⁵ Essa distinção demarca o que Bronckart denomina de *mundo do relato interativo* e *mundo narrativo*.

Quando conjuntas, as representações referem-se às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso; os fatos, nessas condições, são apresentados como acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas, eles são mostrados, ou **expostos** e não narrados. É a partir dessas considerações que Bronckart (op. cit.) distingue os mundos da ordem do NARRAR e os mundos da ordem do EXPOR.

O mundo discursivo da ordem do **narrar** é situado em um “outro lugar”, mas deve situar-se como um mundo “parecido”, um mundo que pode ser reconhecido por aquele que lerá o texto; no mundo discursivo da ordem do **expor**, o conteúdo temático deve sempre ser interpretado de acordo com os critérios de validade do mundo ordinário.

Também devem ser consideradas as operações de explicitação da relação com os parâmetros da ação da linguagem em curso, as quais podem se dar de maneira explícita ou não. Quando explícitas, no texto há referências dêiticas aos parâmetros de ação de linguagem que se integram ao conteúdo e, para se interpretar adequadamente esse texto, devem ser conhecidas as suas condições de produção. Quando não explícitas, o texto, para ser interpretado, não requer conhecimento das condições de produção, pois há uma relação de autonomia com os parâmetros da ação de linguagem. Isso significa que outra distinção pode ser feita entre os mundos discursivos: há os que revelam uma relação de implicação com os parâmetros da ação de linguagem e há os que mantêm autonomia com relação a esses parâmetros.

Ao combinar as distinções estabelecidas (oposição entre a ordem do NARRAR e a ordem do EXPOR e oposição entre implicação e autonomia), Bronckart define quatro mundos discursivos (op. cit., p.155)

- a) Mundo do EXPOR implicado;
- b) Mundo do EXPOR autônomo;
- c) Mundo do NARRAR implicado;
- d) Mundo do NARRAR autônomo.

Segundo o teórico, esses mundos são dependentes das formas lingüísticas

que os semiotizam e só podem ser identificados, assim como as operações em que se baseiam, por meio dessas formas. O autor apresenta o seguinte quadro (op. cit., p.157):

Coordenadas gerais dos mundos			
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
de produção	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Tendo por base o esquema estabelecido por Bronckart , podemos relacionar a redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo aos moldes do discurso teórico, quando não acontece uma fusão de características do discurso interativo e do discurso teórico, dadas as características levantadas pelo autor de acordo com a relação ao ato de produção.

Resumidamente: o discurso teórico pertence à ordem do EXPOR, é articulado a um mundo conjunto ao mundo ordinário do agente, é autônomo em relação aos parâmetros do atos de produção, seu conteúdo é apresentado como se sua validade fosse absoluta ou independente das circunstâncias do ato de produção. O discurso interativo diferencia-se do discurso teórico no que concerne a implicação daquele ao ato de produção, ou seja, para se interpretar adequadamente esse tipo de texto é necessário conhecer suas condições de produção.

O tipo textual dissertação, pelas características apresentadas por Bronckart em seus mundos discursivos, propicia a construção de frases com sentido genérico, que é determinado pelo gênero textual, pelos sintagmas nominais, pelos tempos verbais e, juntamente com estes, os **advérbios aspectualizadores** podem contribuir para essa genericidade.

Os tipos de discurso são caracterizados por Bronckart (op. cit., p. 149) como: formas lingüísticas identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional.”

O texto é organizado segundo um folhado composto por três camadas superpostas. Essa é a metáfora usada por Bronckart para se referir à infra-estrutura geral do texto, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos. Particularmente, interessam-nos os mecanismos de textualização, os quais “contribuem para marcar ou “tornar mais visível” a estruturação do conteúdo temático (plano geral que combina tipos de discurso e, eventualmente, seqüências)” (op. cit., p.119).

Os mecanismos de textualização contribuem para o estabelecimento da coerência temática, explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. São eles:

- a **conexão**: marca a articulação da progressão temática, constitui-se de organizadores textuais (advérbios, locuções adverbiais, conjunções, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases) que podem ser aplicados no texto.
- a **coesão nominal**: tem por função introduzir temas e/ou personagens ou de promover sua retomada ou substituição (função anafórica) ao longo do texto.
- a **coesão verbal**: estabelece a organização temporal e/ou hierárquica dos processos no texto, é demarcada pelos tempos verbais. As marcas morfológicas dos verbos podem aparecer integradas a outras unidades de valor temporal, tais como advérbios e organizadores textuais, e dependem dos tipos de discurso em que aparecem.

Os constituintes obrigatórios dos sintagmas verbais (lexemas verbais e seus

determinantes, tais como auxiliares e flexões verbais) levam a identificar três classes gerais de significados: tempo-realidade, aspectualidade e modalidade.

Essas considerações a respeito da coesão verbal vão nos direcionar no sentido de checar como a aspectualidade se apresenta no texto dissertativo escolar, com especial enfoque nos advérbios aspectualizadores.

1.4.2 AS SEQÜÊNCIAS TEXTUAIS DE ADAM

Tendo por base as considerações de Bakhtin e seu círculo, Adam (2004) formula um conjunto de três hipóteses que devem fundamentar os estudos sobre os gêneros:

- 1ª - Os gêneros são de uma diversidade infinita e podem se multiplicar infinitamente. Segundo o autor, os gêneros constituem (op. cit. p.88): “formas comunicativas historicamente construídas por diversas formações sociais, em função de seus interesses e de seus objetivos próprios”. Por conta dessas diversas formações sociais, a diversidade e a multiplicidade se efetivariam.
- 2ª - O caráter normatizado do gênero, sem impedir a variação, não só possibilita a interação verbal, mas lhe é indispensável. De acordo com Adam, os gêneros são definidos por dois princípios complementares e contraditórios (op. cit., p.90-1):
 - *um princípio centrípeto de identidade, voltado para o passado, para a repetição, para a reprodução e governado por regras (núcleo normativo);*
 - *um princípio centrífugo de diferença, voltado para o futuro e para inovação, mudando as regras (variação).*
- 3ª - Os gêneros influenciam potencialmente todos os níveis de textualização. (op. cit., p.91)

Segundo Costa (2005, p. 180), a terceira hipótese retoma a concepção de Bakhtin para quem “as escolhas relacionadas ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional se encontram em relação de dependência com o gênero do discurso”.

Adam, segundo Bonini (2005, p.214), concebe o gênero de acordo com cinco núcleos de atenção. A saber:

1) o estatuto dos enunciadores e dos co-enunciadores; 2) as circunstâncias temporais e locais da enunciação; 3) o suporte e os modos de difusão; 4) os temas que podem ser introduzidos; e 5) a extensão e o modo de organização. Adam afirma também que os gêneros compõem categorias de natureza prático-empíricas, prototípicas e reguladoras dos enunciados.

Segundo Bonini (2005), Adam delimita o campo de ação da Linguística Textual indicando-a como responsável pelo estudo dos mecanismos de textualização, sendo a seqüência textual um dos mecanismos que se efetivam como recurso composicional de vários gêneros, em outras palavras, os gêneros “são entendidos como componentes da interação social e as seqüências, como esquemas em interação dentro de um gênero.” (op. cit., p.215)

Adam (*apud* Bonini, 2005, p.217) define seqüência como:

- uma rede relacional hierárquica: grandeza decomponível em partes ligadas entre si e ligados ao todo que elas constituem;
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais vasto do qual faz parte.

Uma menor variabilidade é o que distingue fundamentalmente uma seqüência de um gênero. Os gêneros são heterogêneos, constituem-se nas interações comunicativas, apresentam-se em número infinito, enquanto a seqüência é

relativamente estável e, por isso, passível de classificação por se apresentar em um número limitado de tipos. O teórico assume cinco tipos de seqüência: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

Dois traços caracterizam uma seqüência: por um lado, ela é um conjunto hierarquicamente organizado de macroposições¹⁶; de outro, é atualizada mediante as exigências pragmáticas do enunciado. Vale ressaltar que um texto pode apresentar mais de uma seqüência, mas apenas uma delas deverá ser dominante.

Para o texto dissertativo produzido na escola, as *seqüências argumentativa e explicativa* estabelecidas por Adam, têm considerável significância, pois são seqüências que correspondem ao que se espera encontrar na composição de um texto desse tipo (dissertativo). Entretanto, ao procedermos à análise do *corpus*, junto às seqüências já relacionadas, sentimos a necessidade de explorar a *seqüência descritiva*, a qual também será alvo de nossa análise.

1.4.2.1AS SEQÜÊNCIAS EXPLICATIVA, ARGUMENTATIVA, DESCRITIVA

Conforme Adam (2004) a seqüência explicativa tem por objetivo responder às perguntas *Por quê? E Como?*. A explicação tende a explicitar claramente uma idéia, um ponto de vista, e responde às perguntas com o objetivo de transformar uma convicção.

Bonini (op. cit.), ao expor a seqüência explicativa de Adam, afirma:

¹⁶ Bonini (2005, p.217) esclarece que as proposições “não são representações lingüísticas, mas unidades de conteúdo que, em forma de teia, mapeiam as relações significativas postas em um texto”, e organizam-se em agrupamentos prototípicos. As macroposições correspondem a uma das características da seqüência e “podem ser atualizadas por uma ou várias proposições na superfície do texto”.

O esquema típico da seqüência explicativa apresenta três partes, havendo uma parte não computável no início, uma vez que se trata de uma preparação para o começo da explicação. Nessas três fases da explicação, busca-se levantar um questionamento, responder o questionamento ou resolver o problema, detalhando-o, e, por fim, sumarizar a resposta, avaliando o problema.

O esquema esboçado por Adam (2001, p.132), para representar a seqüência explicativa, corresponde a:

Seqüência explicativa prototípica:

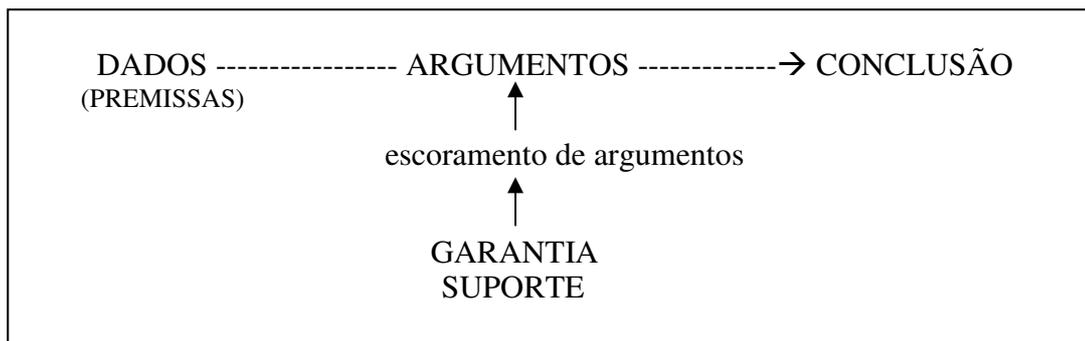
- | | |
|-------------------------|--|
| 0. | <i>Macroproposição explicativa 0: esquematização inicial</i> |
| 1. Por que X?(ou Como?) | <i>Macroproposição explicativa 1: Problema (questão)</i> |
| 2. Porque | <i>Macroproposição explicativa 2: Explicação (resposta)</i> |
| 3. | <i>Macroproposição explicativa 3: Conclusão-avaliação</i> |

Segundo Bonini (2005, p.220-21):

Argumentar, no sentido mais elementar, é direcionar a atividade verbal para o convencimento do outro ou, mais especificamente, é a construção por um falante de um discurso que visa modificar a visão de outro sobre determinado objeto, alterando, assim, o seu discurso.

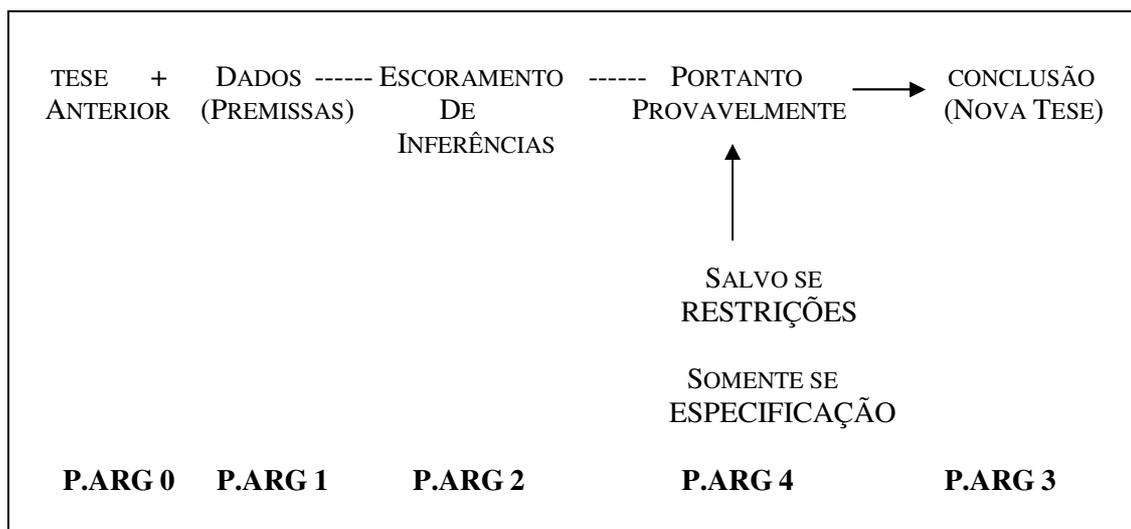
Podemos constatar que as considerações do autor a respeito do ato de argumentar não diferem daquelas feitas por outros teóricos já apresentados nesta pesquisa. O ato argumentativo consiste na oposição de enunciados, os quais vão estar interligados por operadores argumentativos.

Adam (op. cit., p.117) expõe um esquema simplificado para uma seqüência argumentativa:



Tendo por princípio a idéia de que uma argumentação consiste em dois movimentos: na demonstração de uma tese e na refutação dessa mesma tese, o esquema de base é retomado e ampliado, representando o que Adam denomina de seqüência argumentativa prototípica.

Esquema da seqüência argumentativa prototípica (2001, p. 118):



Esse esquema tem como base três macroposições: os dados (P. arg 1), as inferências (P. arg.2) e a conclusão (P.arg 3), as quais estão relacionadas a uma tese anterior (P. arg 0), uma afirmação, a qual será refutada. É interessante observar que essa tese não precisa estar explícita no texto, assim como não estão as inferências, as quais são determinadas pelo sentido do enunciado. Os dados (afirmações) levam, por meio de operadores de conclusão ou restrição, a uma conclusão (opinião do enunciador), que pode servir de base a uma nova seqüência argumentativa.

Os dois tipos de seqüências prototípicas, explicativa e argumentativa, deveriam traduzir as características do texto dissertativo produzido na escola, pois costuma-se instruir o aluno no sentido de que : “O texto dissertativo caracteriza-se por expor, explicar, interpretar uma idéia ou ainda formar e influenciar a opinião do leitor. Pressupõe exame crítico de determinado assunto; organização prévia de raciocínio, clareza, coerência e objetividade na exposição das idéias.” (Jordão e Oliveira, 1999, p.70)

Essas são seqüências que podem atravessar vários gêneros e que, pretendese, manifestem-se, com regularidade, no texto escolar do tipo dissertativo.

Porém, como já relatado, ao desenvolver análise do *corpus* obtido, observamos a necessidade de expor também a seqüência descritiva, a qual, para Adam, seria uma reinterpretação de casos apontados como exposição (o teórico acredita não haver uma seqüência expositiva)¹⁷.

Segundo Adam (2001), a seqüência descritiva apresenta uma resposta que descreve passos no sentido de atingir um objetivo, portanto, a pergunta mais pertinente seria *Como fazer para...?*.

Bonini (2005), ao expor a teoria de Adam sobre a seqüência descritiva, relata que a descrição é a seqüência menos autônoma de todas, em outras palavras, caberia à descrição a função de compor outras seqüências, principalmente a narrativa.

O autor aponta para a descrição três partes, a saber:

- 1) uma ancoragem (onde se tem um tema-título);
 - 2) uma dispersão de propriedades, contendo dois processos básicos:
 - aspectualização: caracteriza o objeto em seu aspecto físico.
- Divide-se em dois subprocessos:
- relato de propriedades do objeto (qualidades)

¹⁷ Adam (2004) elenca apenas as seqüências argumentativa, explicativa, narrativa, dialogal e descritiva.

- relato de partes do objeto (sinédoque)¹⁸

- estabelecimento de relação: consiste em usar as características de uma parte relatada para compor outra.

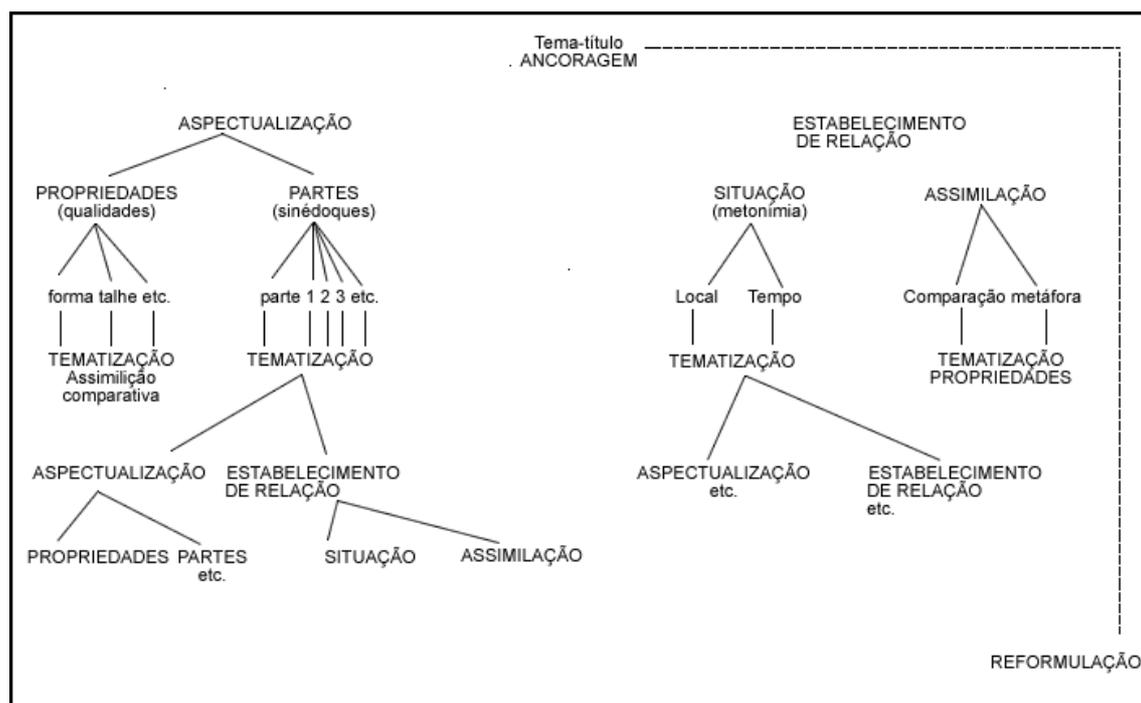
Divide-se em dois subprocessos:

- a situação do objeto (seja no espaço ou no tempo)

- assimilação¹⁹ de características (mistura das características para compor um terceiro aspecto)

3) uma reformulação (onde se tem uma nova visualização geral do tema).

Para Adam, a seqüência descritiva prototípica apresentaria o seguinte esquema (2001, p.84):



Por meio do esquema, observamos ser a descritiva uma seqüência cuja

¹⁸ Cada uma das partes relatadas pode ser especificada, reaplicando-se ciclicamente os mesmos processos (tematização).

¹⁹ A assimilação pode ocorrer por meio de comparação ou de metáfora.

ordem é não-linear, vertical e hierárquica, como ressalta Brandão (2000). A autora ainda caracteriza essa seqüência como “um processo de enumeração e expansão que mobiliza a competência lexical do descritor” (p.30).

Machado (2005, p.247) afirma que “as seqüências seriam em grande parte determinadas pelos tipos de discurso, i. é., há uma tendência ao predomínio de determinadas seqüências em cada tipo de discurso.”

Partindo desse princípio, parece-nos claro que as duas noções, tipos de discurso e seqüências, estão intimamente ligadas e manifestam-se regularmente nos textos, portanto concretizam-se, também, nos textos escolares. Mas como isso acontece?

O objetivo maior da exposição das teorias pertinentes aos *tipos de discurso* de Bronckart e das *seqüências* de Adam é o de fundamentar a análise de textos dissertativos produzidos na escola e verificar como se dá o uso dos advérbios aspectualizadores *hoje em dia, cada vez mais, atualmente e muitas vezes*.

No capítulo seguinte, exporemos em que consiste a aspectualidade e caracterizaremos os denominados advérbios aspectualizadores, objeto de estudo nesta dissertação, os quais parecem constituir um mecanismo de textualização inerente ao texto chamado dissertativo no contexto escolar.

CAPÍTULO 2

ASPECTO VERBAL E ADVÉRBIOS ASPECTUALIZADORES

Os denominados advérbios aspectualizadores, principalmente, *hoje em dia*, *cada vez mais*, *atualmente*, *muitas vezes* parecem constituir um mecanismo de textualização inerente ao texto do tipo dissertativo produzido na escola, tal é a frequência de seu uso nesse tipo de texto.

Neste capítulo, para dar seqüência ao anterior e embasar o capítulo seguinte, interessa-nos expor em que consiste o aspecto como categoria e o advérbio como classe gramatical. Por ser a aspectualidade traço inerente aos advérbios que estão sendo analisados neste trabalho, essa noção fundamenta o seu uso.

Além disso, a explicitação das especificidades de cada um dos advérbios elencados para este estudo é de significativa relevância já que entender sua aplicabilidade nas sentenças nos ajuda a entender como eles são usados no texto escolar: se constituem um recurso lingüístico esvaziado de sentido ou não.

2.1 O ASPECTO VERBAL COMO CATEGORIA

Segundo Costa (1990, pág.17), o Tempo²⁰ e o Aspecto constituem as duas categorias lingüísticas a fazerem referência ao tempo físico em português. Tomando

²⁰ Seguirei o exemplo da autora que, ao fazer menção a categorias lingüísticas, usa letras maiúsculas. Ex.: Tempo é a categoria lingüística que refere o tempo físico.

como princípio o ponto dêitico²¹ da enunciação, o Tempo é a categoria “que marca na língua, através de lexemas, de morfemas, de perífrases, a posição que os fatos referidos ocupam no tempo.”

A categoria Tempo demarca, semanticamente, as noções de presente, passado e futuro e suas subdivisões, e diz respeito “à localização do fato enunciado relativamente ao momento de sua enunciação” (Costa, 1990, p.19), ou seja, o Tempo refere o fato tendo como base a linha de tempo e o momento da fala (enunciação).

A categoria Aspecto distingue-se, semanticamente, da categoria Tempo ao demarcar as noções de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim. O Aspecto, dentro dos limites do fato, observa se este é passível de conter frações de tempo.

De acordo com a autora: “... o Aspecto é a categoria lingüística que informa se o falante toma em consideração ou não a constituição temporal interna dos fatos enunciados (...) visto que centra o tempo no fato e não o fato no tempo.” (Costa, 1990, p.21)

Para exemplificar essa noção:

(1) Estudei para a prova.

(2) Estive estudando durante todo o mês para a prova.

Em (1), situa-se o fato antes do momento de sua referência, nesse enunciado o fato de *estudar* está ancorado em um ponto dêitico, portanto há demarcação da categoria Tempo. Em (2), não há somente a demarcação do momento em que a ação de *estudar* ocorreu (antes da fala), mas também expressa-se o desenvolvimento dessa ação, ou seja, dentro dos limites da ação (começo e fim) de *estudar* percebem-se *frações de tempo*.

²¹ O ponto dêitico da enunciação toma a noção de *dêixis*: uma propriedade da língua que tem no falante a referência básica para designar os referentes.

Jakobson (apud Castilho, 2002, p.85-86) distingue Tempo e Aspecto: “Aspect characterizes the narrated event itself without involving its participants and without reference to the speech event. Aspects quantify the narrated event. Tense characterizes the narrated event with reference to the speech event. Thus the preterit informs us that the narrated event is anterior to the speech event.”

Para Castilho (2002, p.83), “o Aspecto verbal é uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado de coisas aí codificado, ou, por outras palavras as fases que ele pode compreender.” Em seu texto Aspecto Verbal no Português Falado, Castilho²² descreve o problema do Aspecto verbal na tentativa de propor uma tipologia a essa categoria.

Segundo o autor, não há morfologia própria para o Aspecto e o falante para codificá-lo utiliza diversos mecanismos lingüísticos, por conta disso observam-se três fases no desenho da história da Aspectologia:

(a) Uma “fase léxico-semântica”, durante a qual foram identificadas as classes semântico-aspectuais do verbo, ou *Aktionsarten*. Esta perspectiva atribui à semântica do radical verbal as noções aspectuais apuradas. (...)

(b) Uma “fase semântico-sintática”, ou “composicional”, durante a qual se examina o Aspecto como resultante da combinação da *Aktionsart* do verbo com a) a flexão e os verbos auxiliares, b) os argumentos do verbo e os adjuntos adverbiais, aqui incluídas as sentenças condicionais temporais. Nesta perspectiva, o Aspecto passa a ser encarado mais claramente como uma propriedade da predicação. (...)

(c) Uma “fase discursiva”, em que se investigam as condições discursivas que favorecem a emergência dos aspectos assim constituídos. (...) (Castilho, 2002, p.84)

Cabe aqui uma descrição das classes de *Aktionsart* do verbo (ou classes aspectuais) para darmos continuidade ao estudo de Castilho. Tomemos como base o

²² Para este trabalho, essa descrição torna-se fundamental na medida em que a teoria do autor é a mais completa de que dispomos para embasar o estudo dos Advérbios Aspectualizadores.

estudo desenvolvido por Wachowicz e Foltran (2005) para elucidar questões que tradicionalmente vem à tona quando se discute aspecto e classes aspectuais²³.

Segundo as autoras, ao se tematizar aspecto, há dois domínios que se relacionam, ao nos referirmos a fatos lingüísticos que levam à interpretação de uma sentença: o domínio do aspecto lexical e o domínio do aspecto gramatical.

O aspecto lexical está relacionado às classes aspectuais²⁴ (*Aktionsarten*) e diz respeito a “propriedades lexicais que ou são caracterizadas por uma morfologia derivacional ou não são lexicalmente caracterizadas (...) É aí que localizamos a oposição télico vs. atélico.” (p. 1)

O domínio gramatical caracteriza-se “por uma morfologia flexional que acarreta a distinção perfectivo vs. imperfectivo”²⁵ (p. 1).

Para referir as classes aspectuais, Wachowicz e Foltran (2005), retomam a tipologia de Vendler que distingue: **estados**, **atividades**, **accomplishments** e **achievements**²⁶. De acordo com Vendler, há quatro classes acionais entre verbos que expressam *estados* e verbos que expressam *acontecimentos*.

Os verbos de *estados* expressam qualidades, caracterizam-se por serem homogêneos, não-agentivos e por não indicarem processos que se desenvolvem no tempo, tais como: *saber*, *ser*, *estar*, *amar*.

²³ A exposição que segue é feita apenas com o intuito de elucidar questões básicas referentes ao aspecto; não se pretende, neste trabalho, desenvolver fundamentações mais complexas sobre o assunto.

²⁴ Wachowicz e Foltran, por questões metodológicas, preferem o termo “classes acionais”. Como Castilho usa o termo “classes aspectuais” com regularidade, continuarei fazendo uso desse termo.

²⁵ A distinção perfectivo vs. imperfectivo (aspecto gramatical) já está expressa nos exemplos da página anterior (a) Estudei para a prova.; (b) Estive estudando para as provas. Os exemplos foram usados para que se fundamentasse uma noção mais básica sobre aspecto, porém as noções referentes ao aspecto gramatical serão detalhadas mais adiante.

²⁶ As classes *accomplishments* e *achievements*, geralmente, na literatura que trata da *Aktionsart*, são referidas com os termos ingleses.

Ex.: João ama Lúcia.

Uma característica que distingue os estados dos acontecimentos é que os estados são verdadeiros para instantes. Ou seja, se João ama Lúcia por toda a vida, isso será verdade também para cada instante que existe na vida de João (inclusive, quando ele estiver dormindo ou pensando em outra coisa que não em Lúcia)²⁷

Nesse caso, o sujeito de um verbo indicador de estado ou verbo *estativo* (João) não tem a função de agente (não pratica a ação). Esse sujeito é caracterizado como experienciador da ação.

Os verbos que expressam *atividades* caracterizam-se por serem homogêneos, agentivos, constituem resposta adequada à pergunta “o que (...) faz?” e desenvolvem-se no tempo, como em:

Ex.: João caminha pela praça.²⁸

Accomplishments são verbos que, como as atividades, também se desenvolvem no tempo, com a diferença que denotam a propriedade de culminarem, são dotados de um “telos”, ou seja, encaminham-se “para um ponto determinado que é logicamente necessário para ser o que é.” (Wachowicz e Foltran, 2005, p.3)

Ex.: João construiu a casa.

Quando afirmamos que “João construiu a casa”, é preciso que João tenha construído a casa completamente para que essa sentença seja verdadeira, isto é, um ponto deve ser atingido: a construção completa da casa. Ao contrário, quando dizemos “João caminha pela praça”, não é preciso atingir um determinado ponto para que a

²⁷ Segundo Wachowicz e Foltran (2005, p.3), “se os verbos de estado são verdadeiros em um intervalo de tempo específico, eles também serão verdadeiros em cada subintervalo desse intervalo”.

²⁸ Tanto as atividades como os estados são homogêneos, porém distinguem-se entre si pelo fato de que nas primeiras é possível identificar diferenças nos subintervalos de um intervalo. Ou seja, em “João caminha pela praça”, poder haver fases diferentes: momentos em que João caminha mais ou menos devagar, momentos em que João pára etc.

sentença seja verdadeira, para que “caminhar” seja o que é.

Achievements são verbos que visam a atingir um fim (um “telos”) e cessam quando esse fim é atingido. Não admitem tempos contínuos (não se desenvolvem no tempo) e caracterizam-se por marcar eventos pontuais .

Ex.: João encontrou o livro.

Em “João encontrou o livro”, o evento começa e culmina no mesmo momento, é algo instantâneo.

Castilho reforça a idéia de que o Aspecto é uma das propriedades da predicação, entendendo-se aí a predicação como “concepção de algo real ou imaginário que possa ocorrer em algum mundo” e que dispõe de propriedades semântico-sintáticas, dentre elas o Aspecto. O autor, ao tratar das diferenças entre Tempo e Aspecto, propõe que o Aspecto se inscreve em um campo lingüístico simbólico: “o Aspecto tem a autonomia que lhe é dada por sua propriedade simbólica.” (Castilho, 2002, p.85)

Castilho apresenta duas faces para a tipologia do Aspecto: uma face qualitativa e outra quantitativa.

Na face qualitativa, temos os Aspectos Perfectivo e Imperfectivo. No primeiro, configuram-se verbos de *Aktionsart* télica, isto é, verbos que denotam uma ação a qual pode ser contínua ou pontual, mas que deve ter uma culminância para que esses verbos constituam uma sentença verdadeira.

No segundo, configuram-se verbos de *Aktionsart* atélica, ou seja, denotam ação durativa, não acabada (a ação tem existência assim que começa e dispensa seu desfecho)²⁹.

Quanto à face quantitativa, temos uma distinção entre ação de ocorrência

²⁹ Castilho reconhece outras diferentes fases de processamento no Aspecto Imperfectivo: a) fase inicial = Imperfectivo Inceptivo; b) fase medial = Imperfectivo Cursivo; c) fase final = Imperfectivo Terminativo. Porém, não vem ao caso explicitar de maneira mais pormenorizada esses Aspectos, pois não terão relevância no trato deste estudo.

singular, episódica (Aspecto Semelfactivo) e ação de ocorrência múltipla, habitual ou reiterada (Aspecto Iterativo).

Exemplos:

(1) Perfectivo: João espirrou.

(2) Imperfectivo: João espirrou durante cinco minutos.

(3) Semelfactivo: João nasceu em 1964, ano da revolução.

(4) Iterativo: João visitava a mãe várias vezes no mês.

Os exemplos apresentados em (1) e (2) concorrem para ratificar a afirmação de que o Aspecto do verbo pode ser determinado pela composição semântica estabelecida entre o verbo e demais elementos do predicado. O verbo *espirrar* é télico, mas tem sua telicidade comprometida quando há a composição *espirrar* (verbo) + durante cinco minutos (adjunto adverbial) em (2).

É o que ressalta Castilho (2002, p.87-88) ao propor que todos os Aspectos apresentados dependem de composicionalidade semântica dos seguintes elementos:

(i) da *Aktionsart* do verbo enquanto item lexical; (ii) da interação da *Aktionsart* com a flexão de tempo, ou com o auxiliar, nas perífrases; (iii) da interação do complexo assim constituído com os argumentos verbais externo e interno, e/ou com os adjuntos adverbiais aspectualizadores.

Interessa-nos, particularmente, o item (iii), pois nele inclui-se a classe dos advérbios aspectualizadores, motivo de estudo neste trabalho.

Conforme já observado, o tipo de Aspecto denotado pelo verbo pode ser quantificado pela composição com adjuntos adverbiais aspectualizadores. Como a classe dos adjuntos adverbiais aspectualizadores não é uniforme, Castilho (op.cit.) acredita ser necessário distinguir: (i) *Advérbios Aspectualizadores Qualitativos Durativos e Pontuais*, de (ii) *Advérbios Aspectualizadores Quantitativos*.

Castilho (op.cit. p.116) conclui: “Adjuntos adverbiais qualificadores durativos favorecem a emergência do Imperfectivo, e os pontuais, do Perfectivo, ao

passo que os adjuntos adverbiais quantificadores favorecem o Iterativo.”

Segundo Castilho (2002, p. 110):

“Os Advérbios Quantificadores Aspectualizadores selecionam mais de um indivíduo no conjunto constituído pela predicação verbal. Os significados iterativos assim gerados apresentam a predicação como que se repetindo não-especificamente, indeterminadamente, ou numa forma específica, determinada, em que os intervalos são previsíveis.

Como se vê, pela sua caracterização, os *Advérbios Quantificadores Aspectualizadores* têm estreita relação com o Aspecto Iterativo do verbo pelas propriedades intrínsecas dessa categoria:

- (1) Representa uma quantificação do Imperfectivo e do Perfectivo. Desse ponto de vista, não se trata a rigor, de “um outro Aspecto” e, em conseqüência, haverá um Iterativo Imperfectivo e um Iterativo Perfectivo. (...)
- (2) O sujeito das expressões quantificadas é habitualmente /não-específico/, pluralizado.(...)
- (3) O componente léxico é irrelevante na composição iterativa, se descontarmos poucos itens com marcação iterativa derivacional em *-ejar, -itar*, ou Auxiliares como *costumar, habituar-se a*. Com isto o Iterativo depende mais acentuadamente que os outros aspectos dos fatores de natureza composicional. (Castilho, 2002, p.116)

Relevante a classificação e enumeração dos *Advérbios Quantificadores Aspectualizadores* (Castilho, op.cit.), quando estes evocam e/ou concorrem para uma interpretação iterativa não-específica. Enquadram-se nesse rol: a) advérbios em *-mente* derivados de adjetivos em cujas propriedades intensionais se encontra o traço de frequência (Ex.: raramente); b) o advérbio *sempre*; c) os adverbiais formados com o item *vez* quantificado universalmente (tais como: muitas vezes, cada vez mais³⁰).

³⁰ As locuções adverbiais sublinhadas, no parágrafo, constituem o fundamento de estudo desta dissertação.

2.2 O ADVÉRBIO COMO CLASSE GRAMATICAL E OS ADVÉRBIOS ASPECTUALIZADORES

Tradicionalmente, em conformidade com Ilari et alii (1989), a classe dos advérbios é caracterizada segundo critérios morfológicos (palavra invariável de caráter modificador que não se aplica a substantivos), critérios sintáticos (palavra que modifica verbo, adjetivo ou outro advérbio) e critérios nocionais (palavra que indica circunstância e modificação). Esse último critério “define o advérbio como modificando a idéia expressa pelo verbo ou denotando “as circunstâncias” em que se dá o processo a que ele faz referência.” (Ilari et alii, 1989, p.68)

Exemplos:

- (a) Elas correram rápido até a farmácia.
- (b) Elas correram mais rápido hoje.
- (c) Elas, muito rápidas, venceram a corrida.

Os exemplos, propositalmente, relacionados ratificam o que a gramática tradicional conceitua como classe de advérbios. Nos três exemplos, os advérbios *rápido*, *mais* e *muito* não se aplicam a substantivos; estão, respectivamente, modificando um verbo (correram), um outro advérbio (rápido) e um adjetivo (rápidas); indicam circunstância de modo e intensidade.

Na gramática tradicional, na clássica divisão quanto à importância dos termos que constituem uma oração (termos essenciais, termos integrantes e termos acessórios), os advérbios compõem o quadro dos termos com função acessória. Modernamente esses termos são caracterizados como “argumentais” (termos essenciais e integrantes) e “não-argumentais” (termos acessórios)³¹.

31 A divisão termos “argumentais” e “não-argumentais” embasa-se na relação semântica estabelecida entre o verbo e os outros termos da oração: “Essa distinção diz respeito à função semântica dos constituintes, ao fato de se integrarem ou não num dos “espaços” ou “papéis” associados ao verbo (...).” (Ilari et alii, 1989, p.68-69)

Porém, se seguirmos rigidamente o que é estabelecido pela gramática tradicional, deparar-nos-emos com situações que colocam em xeque a classificação dos advérbios na língua. O emprego das expressões adverbiais é muito diversificado o que leva a equívocos quanto à análise de seu uso. Rotula-se como advérbios uma série de palavras que não correspondem aos critérios estabelecidos, ou que atendem apenas em parte a eles.

Segundo Ilari et alii:

“ (...)as gramáticas enquadram atualmente entre os advérbios uma quantidade enorme de palavras de que seria mais correto dizer que, apenas em algumas ocorrências particulares e em alguns ambientes sintáticos, atendem aos critérios tradicionais para a classificação como advérbios.” (Ilari et alii, 1989, p.69)

Ilari et alii reforçam:

“As expressões que a gramática tradicional denominou “advérbios” constituem uma classe extremamente heterogênea, e caracterizam-se pelo caráter extremamente variado das funções sintáticas que exercem e dos ambientes sintáticos em que ocorrem.” (Ilari et alii, 1989, p.134)

Alexiadou (1997) ressalta que, por falta de estudos mais aprofundados a respeito dos advérbios, é difícil enquadrá-los de acordo com uma categoria gramatical definida:

“Adverb as a grammatical category has been notoriously difficult to define. There are several reasons for this. On the one hand, the conglomeration of words that has been lumped together under this label is too heterogeneous to come together as a single category. On the other hand, the difficulty of finding a usable definition tends to reflect the lack of knowledge about adverbs.” (Alexiadou, 1997, p.4)

Observemos os casos que seguem: as expressões sublinhadas são tradicionalmente classificadas pela gramática normativa como advérbios.

- (1) Um trabalho assim eu não aceito.
- (2) Isto aqui não é certo.
- (3) Ele fez muito pelos pobres.
- (4) Ele não quer mais filhos.
- (5) Exatamente sete alunos faltaram hoje.

Ilari et alii (1989, p.78) afirmam que “os critérios tradicionais não são imediatamente aproveitáveis para uma análise rigorosa” dessas expressões destacadas. Em (1) e (2), os autores classificam *assim* e *aqui* como sinalizadores (flags)³² dentro da sentença. Em (3), *muito* tem propriedade sintática que o aproxima dos indefinidos neutros. Em (4) e (5), temos, respectivamente, a modificação de um nome (filhos) e de um numeral (sete).

Mesmo sendo tratados de maneira superficial, - “Cada um desses advérbios – na realidade cada um desses empregos – demandaria um tratamento aprofundado (...)”³³ (p.79) - esses exemplos ilustram significativamente a afirmação feita pelos autores, que ressaltam:

Uma descrição completa do advérbio dependeria do domínio de dois tipos de gramática: a) uma gramática que estuda as expressões do ponto de vista da sua constituição morfosintática e de sua conexidade; b) uma gramática que define e organiza unidades relevantes para a compreensão do fluxo de informações e da coesão textual. (1989, p.88)

³² Ilari et alii relatam que, nos casos (1) e (2), as expressões *assim* e *aqui* desempenham função adnominal junto a “um trabalho” e “isto”, respectivamente. Segundo os autores, parece haver um mecanismo que corresponde a “*um processo de planejamento verbal e sinalização pelo qual uma expressão genérica antecipa o tipo de função sintática e semântica que se vai realizar na expressão que segue(...)*”. (1989, p.70 -71)

³³ Ilari et alii (1989) ainda afirmam que, dentro das classes de advérbios tradicionalmente conhecidas, deveria haver uma distinção dos chamados, por eles, advérbios dêíticos, advérbios intensificadores e advérbios de verificação.

Ilari et alii (1989) esboçam uma proposta para as classes de advérbios. Uma de suas primeiras afirmações diz respeito à relação que o advérbio mantém com a sentença, com o discurso e com os constituintes da sentença. Quando aplicado aos constituintes da oração, o advérbio corresponde aos preceitos tradicionais de sua classificação; quando define uma reorganização do discurso, o advérbio marca mudança de tópico e de orientação discursiva, porém esses são casos não relevantes para o estudo dos advérbios aspectualizadores, cujo escopo, segundo o autor, é a sentença.

Observemos os exemplos:

(a) *Atualmente*, o país tem sofrido um turbilhão de denúncias contra políticos.

(b) O Brasil, *cada vez mais*, parece ser um país de Terceiro Mundo por causa da corrupção.

(c) *Muitas vezes* nos deparamos com casos de denúncia sem provas concretas.

(d) *Hoje em dia*, ninguém mais quer saber de política.

Nos casos relacionados, os advérbios em destaque têm por escopo³⁴ a oração como um todo, eles não se referem a nenhum constituinte em particular, não fazem parte do conteúdo proposicional. Nesses exemplos figuram o que Ilari et alii nomeiam de advérbio sentencial³⁵, do qual fazem parte os advérbios aspectualizadores, tais como: *atualmente*, *hoje em dia*, *cada vez mais* e *muitas vezes*, cuja característica significativa é indicar a frequência com que um evento se reitera.

³⁴ Para Ilari et alii, a noção de escopo é a mais importante para observarmos a contribuição semântica dos advérbios. O escopo seria um conjunto de conteúdos afetados por algum operador; no caso dos advérbios sentenciais, o escopo é a sentença, a oração.

³⁵ Os autores também relacionam como advérbios sentenciais os *hedges*, cujo traço relevante é “limitar o ponto de vista sob o qual pode ser considerada correta a asserção”; os *quase-modais*, que “modalizam a asserção”; e os de *atitude proposicional*, que “referem uma apreciação, geralmente do falante, sobre o conteúdo da asserção”. (Ilari et alii, 1989, p.84)

Poderíamos chamá-los de “quantificacionais” ou “quase-quantificacionais”, mas por expressarem uma quantificação sobre eventos (e não sobre objetos) e pelas restrições que impõem ao aspecto do verbo, parece mais interessante referi-los à categoria do aspecto, bem conhecida dos lingüistas, atribuindo-lhes a denominação de “aspectualizadores”. (Ilari et alii, 1989, p.83-84)

No desenvolvimento de sua proposta, no tocante à classificação dos advérbios, Ilari et alii (1989) os distinguem em dois grandes grupos de acordo com a aplicabilidade de predicação de segunda ordem. São apresentados os advérbios predicativos e os advérbios não-predicativos. Para os predicativos, a idéia de predicação de segundo grau se aplica naturalmente; para os não-predicativos, a representação como predicados de segundo grau não procederia.

Tradicionalmente sabemos que, segundo critérios morfológicos, sintáticos e nocionais da gramática tradicional, advérbio é palavra que indica circunstância ou modificação ao verbo, ao adjetivo ou a outro advérbio. Nessa afirmação fica implícita a hipótese de que o advérbio expresse uma predicação superior ao verbo e ao adjetivo em uma frase, uma vez que estas duas últimas classes atribuem, respectivamente, uma ação e uma propriedade ao sujeito. Portanto, pelo conceito tradicional, “o advérbio predicaria uma propriedade da qualidade ou ação que se atribui ao sujeito: assim, em “João caminha lentamente”, descreve-se como sendo lenta a ação de caminhar que se atribui a João”. (Ilari et alii, 1989, p.89)

Esse é o critério utilizado para a divisão dos advérbios em predicativos e não-predicativos, que ocorre motivada pelas ocorrências adverbiais de acordo com sua função.³⁶

Ilari et alii (1989) traçam uma linha divisória entre os advérbios *bem*, *muito*, *autenticamente* e os advérbios *aqui*, *cedo*, *inclusive* e *não* e exemplificam:

³⁶ Ilari et alii (1989) ressaltam que essa diferença se dá pelos papéis que os advérbios desempenham e propõe para marcá-la que o leitor realize um artifício de raciocínio em três etapas: “1) considerar o verbo ou o adjetivo “em estado de dicionário”; 2) refletir sobre sua definição lexical, chegando a um núcleo significativo; 3) verificar de que modo esse núcleo significativo foi afetado pelo advérbio.

(1) chegar *bem*
 falar *muito*
autenticamente brasileiros

(2) chegar *aqui*, chegar *cedo*
não falar
 melhorar a sinalização, *inclusive* vertical

Os primeiros advérbios elencados se caracterizariam como predicativos, pois nesses exemplos os verbos (chegar, falar) e o adjetivo (brasileiros) tiveram seus núcleos afetados pelo acréscimo dos advérbios (houve qualificação e intensificação afetando os núcleos); e os segundos, como não-predicativos, pois os núcleos de sentido dos verbos (chegar, falar) e do adjetivo (vertical) mantiveram-se intactos, houve apenas indicações de circunstância de tempo e lugar e de limites de sua aplicação.

Nesse sentido, segundo o autor, os advérbios predicativos corresponderiam a predicados de segunda ordem e os não-predicativos funcionariam como argumentos de primeira ordem ou como operadores lógicos na sentença.

Estão incluídos no rol dos advérbios não-predicativos os advérbios de verificação (inclusive, só, exatamente) e os circunstanciais³⁷; e, no dos advérbios predicativos, os advérbios qualitativos (comer bem), os intensificadores (sofrer mais, muito triste), os quase modais (Certamente P), os de circunscrição (Felizmente P), os de atitude proposicional (Tecnicamente P)³⁸ e, por fim, os advérbios aspectualizadores.

³⁷ Para Ilari et alii (1989), os advérbios circunstanciais se limitam à classe dos *advérbios dêiticos*, se tomarmos o sentido de “*palavras cuja referência é função do contexto*”, mas, se tomarmos o sentido de “*palavras cuja referência é função do aparelho da enunciação*”, essa classe sofrerá restrições, o que demonstra que os advérbios dêiticos têm um comportamento particular. Isso aconselha, segundo os autores, a tratá-los como uma classe gramatical à parte.

³⁸ Os advérbios “quase modais”, os “de circunscrição” e os “de atitude proposicional” têm atuação semelhante e se aplicam a sentenças completas, por conta dessa semelhança, Ilari et alii sugerem reuni-los em uma classe intermediária, subordinada à dos predicativos: “advérbios modalizadores”.

Resumindo, os advérbios podem ter suas ocorrências classificadas quanto à sua função: predicativos e não-predicativos; e quanto ao tipo de unidade sintática a que se aplicam: advérbios de constituinte e advérbios sentenciais.

Em seu texto *Sobre os advérbios aspectuais*, Ilari et alii (1992) retomam as razões para distinguir uma classe à parte de advérbios: os advérbios aspectualizadores. Segundo eles (op. cit., p.153): “O principal argumento para reconhecer a autonomia dessa classe de advérbios é a existência de um tipo particular de restrição de co-ocorrência que envolve aspecto.”

Os autores ratificam essa afirmação tomando por exemplo o advérbio *geralmente* aplicado em sentenças com verbos no perfeito do indicativo e no imperfeito, cuja diferença se dá em um sentido aspectual (perfectivo vs. imperfectivo), pois o perfeito refere acontecimentos isolados, enquanto o imperfeito refere reiteração.

Para verificarmos essa consideração, observemos os exemplos que seguem:³⁹

(a) Meu irmão não tem carro e trabalha longe, então geralmente ele está indo de carona com um amigo.

(b) Meu irmão não tem carro e trabalha longe, então geralmente ele tem ido de carona com um amigo.

(c) (?) Meu irmão não tem carro e trabalha longe, então geralmente ele foi de carona com um amigo.

Nota-se que há restrição de gramaticalidade no caso (c), a ocorrência parece-nos estranha. Para comprovar que não há somente uma restrição ao tempo, podemos colocar toda a sentença no passado.

³⁹ Por opção, não são usados os mesmos exemplos dos autores, os quais se basearam em amostras retiradas do NURC.

(d) Meu irmão não tinha carro e trabalhava longe, então geralmente ele foi de carona com um amigo.

(e) Meu irmão não tinha carro e trabalhava longe, então geralmente ele ia de carona com um amigo.

O fato de que o advérbio *geralmente* expressa generalização sobre fatos que se repetem somado às caracterizações do perfeito e do imperfeito conferem a idéia de que alguns advérbios denotam sentido aspectual.

No estudo dos advérbios aspectualizadores é importante observar as relações semânticas que estes mantêm com o resto da oração.

Em termos extremamente gerais, essas relações dizem respeito à maneira como é representado o processo descrito pela oração, representação essa que é afetada de maneira crucial pela natureza do próprio adjunto, pela escolha do verbo enquanto unidade lexical, pelo tempo verbal em que ele é conjugado e pela quantificação dos sintagmas nominais. (Ilari et alii, 1992, p.155)

Quanto à natureza do adjunto, Ilari et alii elencam como exemplo o advérbio *atualmente*, o qual deve ser usado “se quisermos falar de hábitos e situações que marcam, a especificidade de toda uma época”. (op.cit., p.155)

*Atualmente*⁴⁰ é comparado com o advérbio *agora*, os quais compartilham uma função dêitica nas sentenças, porém não são sinônimos perfeitos, pois não podem ser usados indistintamente nos mesmos contextos. Segundo Ilari et alii (op. cit., p.156):

“(...) agora fala de momentos ou de períodos; atualmente fala sempre de um período, em que valem determinadas relações, duram determinados estados de coisas ou se reiteram determinados eventos. Agora e atualmente ilustram, em suma, uma diferença de aspecto, no sentido de “atenção às dimensões internas de um processo”.”

Ilari et alii, para comprovar as semelhanças e diferenças entre os

⁴⁰ *Atualmente* é um dos advérbios escolhidos para estudo neste trabalho devido à sua alta incidência nos textos produzidos na escola.

advérbios *agora* e *atualmente*, elaboram quatro scripts que ajudam a entender as circunstâncias de uso desses advérbios.

- A aplicabilidade de *agora* e *atualmente* é possível nos seguintes scripts:

- o locutor fala de situações e fatos da época atual, correspondendo para ele à idade adulta ou à velhice; contrasta a época atual com épocas anteriores, correspondentes, por exemplo, à sua infância;

- o livro de história descreve uma fase atual da história brasileira (por exemplo, a Nova República) em oposição às anteriores (por exemplo, o período militar);

- Porém, o uso de *atualmente* não é possível nos dois seguintes:

- o locutor chamado inesperadamente ao telefone por um amigo que partiu em viagem ao exterior, indaga sobre a origem do telefonema por meio da pergunta: “Onde é que você está + advérbio de tempo”;

- do telhado da casa, o marido bricoleur, que procura a melhor posição para a antena de TV deslocada pela ventania, pergunta (Como está?) pela qualidade da imagem à mulher míope, que está embaixo, na sala.

O fato de *atualmente* não ser aplicável aos dois últimos scripts se deve à incapacidade desse advérbio em identificar um momento único, noção relevante para observarmos o uso desse advérbio na redação escolar, já que os alunos comumente costumam iniciar sentenças com esse advérbio. O mesmo parece acontecer com a locução *hoje em dia*⁴¹, cuja aplicabilidade se configura nos mesmos contextos de *atualmente*.

Na relação entre o advérbio e a sentença, convém observar que muitos desses adjuntos, além de denotarem aspecto, também expressam tempo e estabelecem

⁴¹ *Hoje em dia* é outro dos advérbios escolhidos para estudo neste trabalho. Inclusive a sua incidência nos textos produzidos na escola é ainda maior do que *atualmente*.

uma relação cronológica entre o processo referido na sentença e outros processos ou momentos recuperáveis em um contexto próximo. É o que Ilari denomina de anáfora de tempo e é a partir dessa consideração que o autor relaciona os advérbios anafóricos e os advérbios dêiticos.

Nessa questão, tornam-se significativas a similaridade e a distinção entre anáfora temporal e dêixis de tempo. Ilari (1992) relaciona como principais semelhanças:

- as noções de simultaneidade, anterioridade e posterioridade;
- possível referência a horários e calendários e medição do tempo de acordo com convenções estabelecidas;
- possível sugestão de cálculos de cronologia que podem recorrer à noção de momento ou de intervalo.

E a diferença:

- a dêixis temporal sempre localiza momentos ou períodos por referência ao momento de fala.

Uma vez distinguidos com clareza os dois processos, torna-se fácil perceber que uma parte dos adjuntos de tempo podem ser empregados indiferentemente como anafóricos ou dêiticos, ao passo que outros são apenas dêiticos, e outros ainda apenas anafóricos. (Ilari et alii, 1992, p.160)

Ao descreverem os adjuntos de tempo *atualmente* e *cada vez mais*⁴², Ilari et alii (op. cit.) os classificam da seguinte maneira:

- (a) *atualmente*⁴³: denota simultaneidade e caracteriza-se como dêitico.
- (b) *cada vez mais*: denota posterioridade e é passível de ser caracterizado como anafórico.

A idéia de vez configura-se como relevante no estudo dos advérbios aspectualizadores, no sentido de que uma de suas noções é significativa no que

⁴² *Cada vez mais* é outro dos advérbios elencados para este estudo.

⁴³ Pode-se incluir nessa mesma descrição a locução *hoje em dia*.

concerne a repetição e reiteração de eventos. As noções que a palavra vez comporta são, de acordo com Ilari (op. cit.):

(Vez1) noção que se refere à reiteração cíclica de eventos;

(Vez2)⁴⁴ noção que corresponde à ensejo, ocasião, oportunidade.

A noção de vez1 tem seu emprego mais típico quando responde à pergunta “quantas vezes?”. Essa associação de vez1 com a pergunta *quantas vezes?* permite distinguir as sentenças que expressam aspecto semelfactivo (uma só vez) das que expressam aspecto iterativo. Ao perguntarmos quantas vezes uma ação se repete, podemos relacionar eventos únicos e eventos plurais, e a pluralidade pode ser demarcada em termos numéricos ou em termos indefinidos, pode ser apresentada como mais ou menos numerosa, pode-se indicar se a pluralidade é aleatória ou regular, se ela pode ou não ser medida em períodos, se ela pode ou não ser confrontada com determinados períodos.

Nesse sentido, alguns advérbios aspectualizadores relacionam-se intrinsecamente com os eventos plurais pela sua natureza de indicar a freqüência com que um evento ou processo se reitera, ou seja, indicam quantificação do evento, como é o caso da locução *muitas vezes*⁴⁵, a qual responde à pergunta *quantas vezes?*, denota pluralidade indefinida mais numerosa e generalização sobre eventos.

É interessante ressaltar que o adjunto pode exprimir indiretamente uma quantificação sobre indivíduos, como em:

(a) Os políticos *muitas vezes* pensam apenas em si mesmos e não no povo que sofre.

Ilari et alii (op. cit.) indicam como uma interpretação possível da frase anterior o fato que há muitos políticos que só pensam em si mesmos e, se essa leitura for feita, a locução *muitas vezes* equivale ao quantificador *muitos*, ou seja, um

⁴⁴ Essa noção não é relevante neste estudo.

⁴⁵ *Muitas vezes* é outro dos advérbios elencados para estudo neste trabalho.

quantificador do SN⁴⁶-sujeito (os políticos).

Ilari et alii (1992), ao recapitularem e resumirem sua exposição sobre advérbios aspectuais, estabelecem três grupos de adjuntos aspectuais, ou três maneiras de os advérbios se relacionarem ao aspecto.

A primeira seria o caso de adjuntos, como *recentemente*⁴⁷, que selecionam processos de tipo determinado ao localizarem processos no tempo. A segunda diz respeito aos adjuntos de duração (por exemplo, *em três semanas, por três semanas*), os quais operariam uma distinção entre tempo empregado e tempo escoado e cujo estudo resultaria em uma investigação mais aprofundada da natureza aspectual dos predicados, sua estrutura cronológica inerente.

A terceira corresponderia aos advérbios que exprimem reiteração (por exemplo, *muitas vezes*), os quais podem, também, equivaler a uma quantificação de nomes. O estudo desses casos, segundo Ilari (op. cit., p.191-2), ajudaria “a esclarecer a relação entre quantificar e expressar reiteração – uma relação não de todo surpreendente se nos lembrarmos que reiterar é quantificar sobre momentos.”

Os advérbios aspectualizadores manifestam-se no texto escolar como um mecanismo de textualização inerente à dissertação. O advérbio **atualmente** e as locuções adverbiais **hoje em dia**, **muitas vezes** e **cada vez mais** são, recorrentemente, utilizados pelos alunos como recurso lingüístico próprio desse tipo de texto. É só verificarmos as produções que nos chegam às mãos e checarmos o número de vezes que esses advérbios aparecem.

Por conta do acentuado número de ocorrências, **atualmente**, **hoje em dia**, **muitas vezes** e **cada vez mais** foram escolhidos como objeto de estudo neste trabalho, ou seja, sob um ponto de vista quantitativo esses advérbios são mais

⁴⁶ SN – sintagma nominal.

⁴⁷ *Recentemente* é um adjunto que se associa a predicados de *accomplishment* e *achievement* e, segundo Ilari et alii (op. cit.), o estudo desse caso resultaria em uma análise dos “roteiros de localização temporal”.

relevantes para fundamentar a hipótese que está sendo desenvolvida: observar que os advérbios aspectualizadores constituem um recurso lingüístico esvaziado de sentido no texto dissertativo produzido na escola.

Outros advérbios aspectualizadores também são usados com certa freqüência no texto dissertativo escolar, como, por exemplo, o advérbio **sempre**, mas, por opção, para não cairmos na prolixidade, somente os quadro advérbios elencados serão nosso tema de pesquisa.

Pretende-se, por meio do *corpus* obtido, averiguar como se dá a ocorrência desses advérbios aspectualizadores nos textos dos alunos. Os advérbios aspectualizadores são usados como um mecanismo de textualização pouco eficiente? O advérbio e locuções elencados mantêm sempre a função de aspectualizadores nos textos? Eles sempre quantificam eventos ou também quantificam indivíduos? Em que posição esses advérbios aparecem no texto? No início, no meio, no fim? E, na frase, como se dá essa ocorrência?

Essas questões constituirão o princípio norteador na averiguação da ocorrência desses advérbios no texto dissertativo produzido na escola.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Junto a alunos do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola particular de Curitiba, foi solicitada a produção de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, seguindo os moldes de proposta do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Foi utilizada a proposta do ano de 2000⁴⁸, na qual os alunos deveriam se posicionar sobre o seguinte tema: *Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?*



- Proposta ENEM/2000

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão”.

Artigo 227, *Constituição da República Federativa do Brasil.*

⁴⁸ As outras propostas do Enem, na íntegra, encontram-se nos anexos deste trabalho.

(...) *Esquina da Avenida Desembargador Santos Neves com Rua José Teixeira, na Praia do Canto, área nobre de Vitória. A.J., 13 anos, morador de Cariacica, tenta ganhar algum trocado vendendo balas para os motoristas. (...)*

“Venho para a rua desde os 12 anos. Não gosto de trabalhar aqui, mas não tem outro jeito. Quero ser mecânico”. *A Gazeta*, Vitória (ES), 9 de junho de 2000.

Entender a infância marginal significa entender porque (*sic*) um menino vai para a rua e não à escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

Gilberto Dimenstein. *O cidadão de papel*. São Paulo, Ática, 2000. 19a. edição.

Com base na leitura da charge, do artigo da Constituição, do depoimento de A.J. e do trecho do livro *O cidadão de papel*, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto.

Observações:

- ▶ Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua.
- ▶ Espera-se que o seu texto tenha mais do que 15 (quinze) linhas.
- ▶ A redação deverá ser apresentada a tinta na cor preta e desenvolvida na folha própria.
- ▶ Você poderá utilizar a última folha deste Caderno de Questões para rascunho.

Essa produção estava inserida no planejamento da disciplina de Língua Portuguesa, a qual, por sua vez, inseria-se em um projeto maior da escola: *Projeto Direitos Humanos*. Acreditava-se que os alunos teriam respaldo suficiente para confeccionar seus textos, pois assuntos inerentes a crianças e a jovens e seus direitos tinham sido exaustivamente discutidos dentro da escola nas mais variadas disciplinas, ou seja, embasamento por meio de informações prévias existia, o que nos interessava era checar como essas informações seriam transpostas por meio da linguagem escrita.

Nas aulas de português, sempre que se trabalhou a produção textual, houve todo um preparo tendo em vista o tipo de texto exigido: narração e dissertação

(principalmente). A nomenclatura utilizada nos enunciados sempre foi muito discutida, esclarecida, para que os alunos soubessem precisamente o que deveriam fazer. Portanto a expressão “redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo”, no enunciado do instrumento, não causou estranheza.

Os alunos sabiam que deveriam expor seu ponto de vista sobre o tema e o que havia sido discutido sobre ele, até mesmo porque o comando da questão explicitava isso: “*Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto.*”

Os textos foram escritos na própria sala de aula (aproximadamente 80 minutos) e deveriam apresentar um mínimo de 15 e um máximo de 20 linhas. Neles, objetivava-se observar quantas vezes cada um dos advérbios aspectualizadores elencados aparecia e como se dava o uso desses advérbios, ou seja, qual sua função e relevância nos textos.

Também houve a preocupação de checar se os textos dos alunos apresentavam as características observadas por Adam (2004) e Bronckart (2003), quanto à ocorrência de seqüências e tipos discursivos, respectivamente, pois acredita-se que o tipo de texto influencia a escolha e o uso dos advérbios aspectualizadores.

Devido ao número significativo de textos recolhidos que formaram o *corpus*, foi necessária uma seleção de exemplos para o estabelecimento da relação entre os textos dos alunos e as seqüências prototípicas (descritiva, explicativa e argumentativa) de Adam e os tipos de discurso (discurso interativo e discurso teórico) de Bronckart.

Também, por praticidade, para demonstrar a ocorrência de todos os advérbios no *corpus* como um todo, optou-se pela transcrição de fragmentos dos textos e não pelo texto completo para comprovar a tese de que o uso acentuado dos advérbios aspectualizadores na redação escolar se mostra problemático na medida em

que estes perdem força expressiva e se tornam um mecanismo textual esvaziado de sentido.

Vale ressaltar: a professora não interveio diretamente no momento de produção e foi recolhida a primeira versão da escrita do texto sem correção. Além disso, os alunos não foram avisados de que seus textos serviriam de objeto de estudo para esta dissertação. Com essa atitude, pretendia-se dar maior liberdade a eles para que não se sentissem pressionados pela nota que receberiam (a produção fazia parte do planejamento da disciplina) e pela exposição pública de seus textos (seus nomes não constam do trabalho).

Foram recolhidos 129 textos, dos quais 67 apresentavam advérbios aspectualizadores. Apareceram os seguintes advérbios: **cada vez mais** (14 vezes), **hoje em dia** (28 vezes), **atualmente** (10 vezes), **muitas vezes** (33 vezes), **sempre** (6 vezes).

Dada a grande incidência das locuções adverbiais “**hoje em dia**” e “**muitas vezes**” e de significativa presença de “**cada vez mais**” e do advérbio “**atualmente**” (equivalente à expressão *hoje em dia*), o interesse desta pesquisa recaiu principalmente sobre eles, ou seja, o que embasou a escolha desses advérbios foi a quantidade em que aparecem nos textos.

O que se pretende é demonstrar como o papel dos advérbios aspectualizadores se efetiva na redação escolar tendo por alicerce os estudos referidos nos capítulos anteriores e os textos produzidos pelos alunos, que serão tomados como base para este trabalho.

3.2 SEQUÊNCIAS E TIPOS DE DISCURSO

Sousa (2004) afirma ser necessário escolher estratégias para a elaboração de um texto: o gênero, o estilo, a construção sintática, o léxico, o tipo de discurso e de seqüências. A escolha do gênero (no caso, gênero escolar do tipo dissertativo), feita

pelos alunos cujos textos integram este trabalho, mostra-se significativa e fundamenta-se de acordo com o que se tem a dizer a respeito do tema (direitos das crianças e adolescentes), de uma razão para dizer o que se tem a dizer (texto a ser avaliado com uma nota), que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer (a professora de português). Os alunos, conseqüentemente, vão tentar adequar seus textos àquilo que lhes é exigido.

Os textos que seguem fazem parte do *corpus* levantado e foram transcritos na íntegra tal qual os alunos os produziram. Esses textos servirão de base para verificarmos as estruturas lingüísticas que os fundamentam, ou seja, checarmos as seqüências textuais prototípicas e os tipos de discurso que os constituem.

3.2.1 SEQÜÊNCIAS PROTOTÍPICAS DE ADAM

Acreditamos que dez textos podem representar satisfatoriamente o universo de textos analisados.

Texto 1

Hoje em dia a criança, o adolescente tem total direito a uma vida justa, com dignidade, respeito e educação. Nós brasileiros temos sonhos a ser realizados, o futuro do mundo de hoje depende de nós pois fazemos projetos solidários sendo que não precisaríamos visto que pagamos impostos.

*Várias crianças pedem esmolas por falta de comida em casa, ou até mesmo por falta de escola, pois várias escolas do Brasil estão com péssimas condições ou **atualmente** não tem professores.*

*Porém **hoje em dia** muitas crianças roubam, ficam revoltadas, agridem pessoas, moram nas ruas porque falta uma família, uma mãe, um pai. É necessário que as mães brasileiras sejam conscientizadas para que não abandonem as crianças.*

Portanto, para ajudarmos nosso país devemos nos conscientizar, antes de qualquer decisão, pois pessoas conscientes tem melhor escolha sobre o que deve e o que não deve fazer.

Texto 2

*As crianças merecem dignidade, direito à saúde, uma boa alimentação mas isso não ocorre **atualmente** em nossos países.*

A sociedade em vez de ajudar essas crianças, a sociedade acaba tendo medo, pois pensam que as crianças querem lhe fazer mal e assim acabam se distanciando desse problema que ocorre na sociedade atual.

Em vez dessas crianças estarem na escola estão trabalhando na rua. As crianças que estão na rua acabam se prostituindo, vendendo coisas no sinal, pedindo esmola em vez de estar em uma boa escola e assim tendo uma boa educação, uma boa alimentação como é o direito de todas as crianças.

***Hoje em dia** encontramos muitos jovens nos sinaleiros fazendo malabares e vendendo doces, assim para garantir o seu sustento que ele e a sua família.*

*Esse é um dos maiores problemas que a sociedade enfrenta **hoje em dia** e nos países **atualmente**.*

Texto 3

***Atualmente** no Brasil quase ninguém respeita os direitos das crianças e dos adolescentes, forçando-os a trabalhar o dia inteiro vendendo bala, trabalhando como entregador de água sacoleiro de mercado ou até só pedindo dinheiro nos sinais.*

***Normalmente** as pessoas que fazem seus filhos trabalharem e a classe pobre pois não tem dinheiro, então seu filho trabalhando ajuda a família a comprar comida. Para enfrentar este assunto deveria o estudo ser de graça, não precisar pagar para estudar, ter mais empregos, pois aí com mais empregos os pais dessas crianças iriam trabalhar e as crianças poderiam estudar.*

***Hoje em dia** tem colégios públicos, mais do que adianta uma família que não tem pra pagar um colégio, tem que comprar o material, então o estudo devia ser obrigado e de graça assim acabaria com crianças e adolescentes precisem trabalhar.*

Texto 4

*As crianças e os adolecentes **hoje em dia**, estão perdendo **cada vez mais** os seus direitos à educação, alimentação, e entre outras coisas.*

***Cada vez mais** crianças vão as ruas para conseguir dinheiro para levar para casa para ajudar eles, ou para eles suprirem os próprios vícios. Assim, essas crianças ficam mendigando durante o horário de aula e o de*

almoço. Sendo assim, essas crianças iram ter nenhum futuro, mais não por culpa delas, e sim pelos pais.

Isso tem que acabar, o governo tem que criar programas em meios de comunicação, onde todo o “povão” assiste, assim coecêntizando as pessoas do que é melhor para fazer, e como acabar com essa injustiça.

Texto 5

Existe lei sim. Mas não é cumprida e nunca foi. Os adolescentes e as crianças estão desamparados no Brasil. E talvez seja por esse motivo de não ter nenhum apoio moral e muito menos psicológico, que as crianças estão usando drogas, roubando e até se prostituindo.

*As crianças estão deixando de ir para a escola, para irem para as ruas, pedir esmola, algumas vezes obrigadas pelos pais. Quer dizer, isso quando eles têm pais, pois **muitas vezes** estes abandonam os bêbes por aí, e eles são forçados a viverem nas ruas, a dormirem em papelão, a comerem restos de comidas e a sobreviverem sem amor e carinho de mãe. Completamente ao contrário do que propõe a lei e os direitos da criança e do adolescente.*

*É muito triste constatar que **cada vez mais** os direitos da criança e do adolescente não estão sendo respeitados, pois nossas crianças estão perdendo a inocência, **cada vez mais** cedo e sem expectativa de melhora. Para essas crianças não existe mais um sonho pra sonhar.*

Texto 6

*Crianças e adolescentes carentes também tem direito de ter dignidade e respeito, o que **muitas vezes** não acontece **hoje em dia**.*

*Os jovens carentes que não tem uma oportunidade na vida e normalmente ficam nos sinaleiros pedindo esmolas ou vendendo objetos **muitas vezes** não tem carinho dos pais e também os pais não tiveram uma oportunidade de estudo e essas pessoas normalmente vieram do interior para a cidade grande à procura de emprego e percebem que não é fácil e acabam tendo que morar nas favelas e catar papel, e os seus filhos vão pedir esmolas nos sinaleiros em vez de estudar.*

O governo deveria investir na educação e criar mais empregos para que essas crianças e adolescentes não fiquem na rua e sim na escola.

Texto 7

Muitas vezes mães com gravidez indesejada, por não terem condição de criar seus filhos, acabam os abandonando na rua, fazendo deles provavelmente futuros marginais.

*Segundo a lei, toda criança tem o direito de ter saúde e educação, mas, **muitas vezes**, não é o que acontece, por falta de organização política e/ou corrupção, que envolve todo o dinheiro público que deveria ser utilizado para tais fins.*

Um grande erro dos governos estaduais é oferecer educação (por mais precária que seja), mas não oferecer alimentação e saúde. Assim os jovens preferem ir para a rua pedir esmola, do que ir para a escola.

O governo mal estruturado e mal organizado não oferece condições básicas para a formação de um jovem, que é o futuro do país.

Texto 8

Muitas crianças vão para as ruas em busca de dinheiro para a sua sobrevivência, a mando de seus pais. Infelizmente, é essa a realidade a qual vivemos hoje.

*Uma criança que deveria estar na escola, pode estar em um sinaleiro pedindo esmolas. Elas não tem mais direito à uma boa alimentação, um bom atendimento médico, não conhecem a cultura, além de serem, **muitas vezes**, abusadas por seus pais.*

*Vender balas e jornais nos sinaleiros, não vai fazer o futuro dessas crianças, apesar de **muitas vezes** fazerem por falta de opção. Muitos jovens são abandonados por seus pais, tendo que se sustentar somente com o que ganham na rua. Vivendo assim sem carinho e amor dos pais, e sem saber o que é felicidade.*

No Brasil, acontece muito disso, por ser um país subdesenvolvido, com muitos problemas de governo, ainda estamos longe de uma solução para os jovens que vivem nas ruas.

Texto 9

Nos dias de hoje estamos passando por uma crise.

*Muitas crianças estão sendo maltratadas e exploradas, **muitas vezes** pais exploram seus filhos enquanto isso estão em cada sem fazer nada.*

Isso não pode, mas ninguém faz nada contra isso, ou faça com que isso acabe.

Seria uma boa solução se todas as crianças deveriam ter o direito de ter um bom estudo, uma boa alimentação, claro as crianças que mais necessitam.

Um dos direitos principais da criança é o que diz que o trabalho infantil é proibido, porém as leis não são respeitadas, onde crianças são alugadas para trabalhar.

Mas a principal solução é o governo se mobilizar para não acabar com o futuro brasileiro.

Texto 10

Hoje em dia, na Constituição Brasileira, existem os Direitos da criança e do adolescente. Entre esses direitos, estão o direito à saúde, alimentação, cultura e convivência familiar.

Está claro que, para muitas crianças, esses direitos não servem de nada. Crianças que estão nas ruas, não têm família, não têm escola, não tem sequer o que comer. Muitas estão trabalhando para sustentar a casa, e outras, se prostituindo, arruinando suas vidas com as drogas.

É preciso que o Estatuto da criança e do adolescente valha também para as crianças pobres, para as crianças de rua, pois na verdade são elas as que realmente sofrem, são elas quem realmente precisam de leis a seu favor.

Pelo trabalho desenvolvido, em sala de aula, quanto às características do texto dissertativo, esperava-se uma predominância dos protótipos das seqüências argumentativa e explicativa. Porém o que se observa, no *corpus*, é que os textos se distanciam desses protótipos e se caracterizam, essencialmente, pela seqüência descritiva.

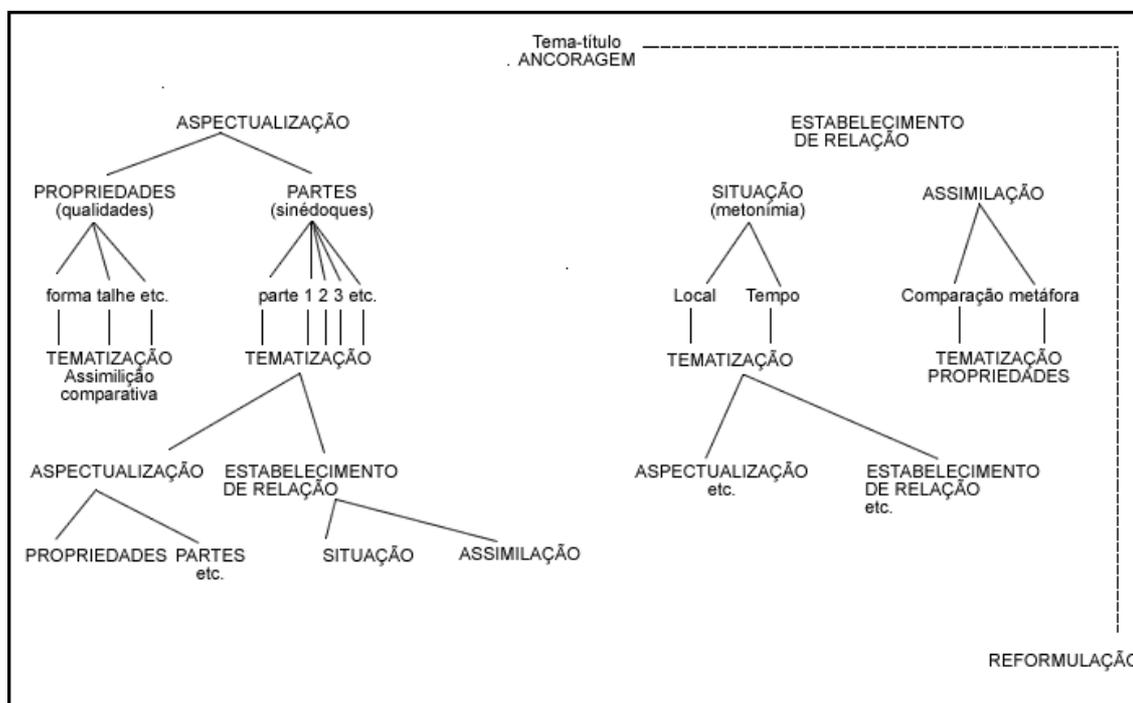
Predominante é a seqüência descritiva, mas também, como se trata de texto do tipo dissertativo e no enunciado da proposta haver a indicação para selecionar, organizar e relacionar argumentos, encontramos, no interior dos textos, seqüências argumentativas e explicativas, ou mais precisamente, tentativas de seqüências argumentativas e explicativas.

Isso é possível já que vários tipos de seqüências podem estar presentes em um texto.

Para embasar essa possibilidade, Bonini (2005), ao tematizar Adam, afirma:

“as seqüências são atualizadas no texto mediante as exigências pragmáticas de enunciado (correspondentes em parte aos gêneros), o que faz com que uma seqüência prototípica se mostre, na superfície textual, geralmente de modo parcial em relação aos seus traços típicos. Nesse sentido, também, tais exigências podem levar o texto a explicitar, em sua superfície, mais de uma seqüência, ao que *uma delas será dominante*, devendo as demais a ela se adequar.” (op. cit. p. 218)

Para checarmos a predominância da seqüência descritiva⁴⁹, retomemos o esquema de Adam:



Nos textos selecionados, observa-se que obedecem regularmente aos seguintes procedimentos:

a) procedimento de *ancoragem* (responsável por colocar em evidência o

⁴⁹ Bonini (2005) caracteriza o esquema da seqüência descritiva como virtual, pois os processos apresentados não seguem radicalmente uma ordem em que devem ocorrer. O objetivo do esquema é, apenas, compor um quadro dos processos da seqüência descritiva.

todo) – indica, por meio de um tema-título, a entrada de quem/do que vai se tratar.

b) procedimento de *aspectualização* (operação responsável pelo recorte em partes) ou procedimento de *estabelecimento de relação* (operação que consiste em usar características de uma parte relatada para compor outra).

c) procedimento de reformulação (onde se tem uma nova visualização geral do tema)

Vejamos como isso se concretiza no *corpus*⁵⁰:

Texto 1

Ancoragem (1º§ - tema):

Hoje em dia a criança, o adolescente tem total direito a uma vida justa, com dignidade, respeito e educação. Nós brasileiros temos sonhos a ser realizados, o futuro do mundo de hoje depende de nós pois fazemos projetos solidários sendo que não precisaríamos visto que pagamos impostos.

Estabelecimento de relação (2º, 3º§):

*Várias crianças pedem esmolas por falta de comida em casa, ou até mesmo por falta de escola, pois várias escolas do Brasil estão com péssimas condições ou **atualmente** não tem professores.*

*Porém **hoje em dia** muitas crianças roubam, ficam revoltadas, agredem pessoas, moram nas ruas porque falta uma família, uma mãe, um pai. É necessário que as mães brasileiras sejam conscientizadas para que não abandonem as crianças.*

Reformulação (4º§):

Portanto, para ajudarmos nosso país devemos nos conscientizar, antes de qualquer decisão, pois pessoas conscientes tem melhor escolha sobre o que deve e o que não deve fazer.

⁵⁰ Nos textos, na verificação da ocorrência da seqüência descritiva, opta-se por tomar como referência o texto como um todo, e não apenas suas partes ou parágrafos.

Texto 2

Ancoragem (1º§ - tema):

*As crianças merecem dignidade, direito à saúde, uma boa alimentação mas isso não ocorre **atualmente** em nossos países.*

Aspectualização (2º§ nossos países – sociedade):

A sociedade em vez de ajudar essas crianças, a sociedade acaba tendo medo, pois pensam que as crianças querem lhe fazer mal e assim acabam se distanciando desse problema que ocorre na sociedade atual.

Estabelecimento de relação (3º, 4º§)

Em vez dessas crianças estarem na escola estão trabalhando na rua. As crianças que estão na rua acabam se prostituindo, vendendo coisas no sinal, pedindo esmola em vez de estar em uma boa escola e assim tendo uma boa educação, uma boa alimentação como é o direito de todas as crianças.

***Hoje em dia** encontramos muitos jovens nos sinaleiros fazendo malabares e vendendo doces, assim para garantir o seu sustento que ele e a sua família.*

Reformulação (5º§):

*Esse é um dos maiores problemas que a sociedade enfrenta **hoje em dia** e nos países **atualmente**.*

Texto 3

Ancoragem (1º§ - tema):

***Atualmente** no Brasil quase ninguém respeita os direitos das crianças e dos adolescentes, forçando-os a trabalhar o dia inteiro vendendo bala, trabalhando como entregador de água sacoleiro de mercado ou até só pedindo dinheiro nos sinais.*

Aspectualização (2º§ ninguém – as pessoas que fazem seus filhos trabalharem):

***Normalmente** as pessoas que fazem seus filhos trabalharem e a classe pobre pois não tem dinheiro, então seu filho trabalhando ajuda a família a comprar comida.*

Estabelecimento de relação (2º- 3º§)

Para enfrentar este assunto deveria o estudo ser de graça, não precisar pagar para estudar, ter mais empregos, pois aí com mais empregos os pais dessas crianças iriam trabalhar e as crianças poderiam estudar.

Reformulação do 2º e 3º§ (5º§):

***Hoje em dia** tem colégios públicos, mais do que adianta uma família que não tem pra paga um colégio, tem que comprar o material, então o estudo devia ser obrigado e de graça assim acabaria com crianças e adolescentes precisem trabalhar.*

Texto 4

Ancoragem (1º§ - tema):

*As crianças e os adolecêntes **hoje em dia**, estão perdendo **cada vez mais** os seus direitos à educação, alimentação, e entre outras coisas.*

Aspectualização (2º§ - parte - crianças):

***Cada vez mais** crianças vão as ruas para conseguir dinheiro para levar para casa para ajudar eles, ou para eles suprirem os próprios vícios. Assim, essas crianças ficam mendigando durante o horário de aula e o de almoço. Sendo assim, essas crianças iram ter nenhum futuro, mais não por culpa delas, e sim pelos pais.*

Reformulação (3º§):

Isso tem que acabar, o governo tem que criar programas em meios de comunicação, onde todo o “povão” assiste, assim coecêntizando as pessoas do que é melhor para fazer, e como acabar com essa injustiça.

Texto 5

Ancoragem (1º§ - tema):

Existe lei sim. Mas não é cumprida e nunca foi. Os adolescentes e as crianças estão desamparados no Brasil. E talvez seja por esse motivo de não ter nenhum apoio moral e muito menos psicológico, que as crianças estão usando drogas, roubando e até se prostituindo.

Estabelecimento de relação (2º§):

*As crianças estão deixando de ir para a escola, para irem para as ruas, pedir esmola, algumas vezes obrigadas pelos pais. Quer dizer, isso quando eles têm pais, pois **muitas vezes** estes abandonam os bêbes por aí, e eles são forçados a viverem nas ruas, a dormirem em papelão, a comerem restos de*

comidas e a sobreviverem sem amor e carinho de mãe. Completamente ao contrário do que propõe a lei e os direitos da criança e do adolescente.

Reformulação (3º§):

*É muito triste constatar que **cada vez mais** os direitos da criança e do adolescente não estão sendo respeitados, pois nossas crianças estão perdendo a inocência, **cada vez mais** cedo e sem expectativa de melhora. Para essas crianças não existe mais um sonho pra sonhar.*

Texto 6

Ancoragem (1º§ - tema):

*Crianças e adolescentes carentes também tem direito de ter dignidade e respeito, o que **muitas vezes** não acontece **hoje em dia**.*

Estabelecimento de relação (2º§):

*Os jovens carentes que não tem uma oportunidade na vida e normalmente ficam nos sinaleiros pedindo esmolas ou vendendo objetos **muitas vezes** não tem carinho dos pais e também os pais não tiveram uma oportunidade de estudo e essas pessoas normalmente vieram do interior para a cidade grande à procura de emprego e percebem que não é fácil e acabam tendo que morar nas favelas e catar papel, e os seus filhos vão pedir esmolas nos sinaleiros em vez de estudar.*

Reformulação (3º§):

O governo deveria investir na educação e criar mais empregos para que essas crianças e adolescentes não fiquem na rua e sim na escola.

Texto 7

Ancoragem (2º§ - tema):

*Segundo a lei, toda criança tem o direito de ter saúde e educação, mas, **muitas vezes**, não é o que acontece, por falta de organização política e/ou corrupção, que envolve todo o dinheiro público que deveria ser utilizado para tais fins.*

Estabelecimento de relação (3º§):

Um grande erro dos governos estaduais é oferecer educação (por mais precária que seja), mas não oferecer alimentação e saúde. Assim os jovens preferem ir para a rua pedir esmola, do que ir para a escola.

Reformulação (4º§):

O governo mal estruturado e mal organizado não oferece condições básicas para a formação de um jovem, que é o futuro do país.

Na análise dos textos, percebe-se não uma discussão fundamentada em argumentos tal como a proposta solicita, mas sim a exposição de fatos, com informações calcadas numa visão restrita da realidade que se pretende avaliar. Como relata Machado (2005), nesses textos, o aluno (o descritor) guia nosso olhar, fazendo-nos “ver” os fatos e problemas apresentados.

Quanto ao uso dos advérbios aspectualizadores, observemos:

Texto 1

***Hoje em dia** a criança, o adolescente tem total direito a uma vida justa, com dignidade, respeito e educação. Nós brasileiros temos sonhos a ser realizados, o futuro do mundo de hoje depende de nós pois fazemos projetos solidários sendo que não precisaríamos visto que pagamos impostos.*

*Várias crianças pedem esmolas por falta de comida em casa, ou até mesmo por falta de escola, pois várias escolas do Brasil estão com péssimas condições ou **atualmente** não tem professores.*

***Porém hoje em dia** muitas crianças roubam, ficam revoltadas, agridem pessoas, moram nas ruas porque falta uma família, uma mãe, um pai. É necessário que as mães brasileiras sejam conscientizadas para que não abandonem as crianças.*

***Portanto**, para ajudarmos nosso país devemos nos conscientizar, antes de qualquer decisão, pois pessoas conscientes tem melhor escolha sobre o que deve e o que não deve fazer.*

O texto 1 apresenta 4 parágrafos, o parágrafo 1 tem seu início com a locução **hoje em dia**; nos parágrafos 3 e 4, os operadores **porém** (argumentativo) e **portanto** (conclusivo) dão seqüência à progressão do texto. Dessa construção, inferimos que a locução **hoje em dia** foi usada pelo aluno como um mecanismo de textualização com o mesmo valor dos outros operadores.

Em cinco dos textos selecionados (1, 3, 7, 9, 10), os advérbios

aspectualizadores “inauguram” os textos, ou seja, o procedimento de ancoragem tem seu início com esses advérbios.

Mais interessante é o texto 3:

Texto 3

***Atualmente** no Brasil quase ninguém respeita os direitos das crianças e dos adolescentes, forçando-os a trabalhar o dia inteiro vendendo bala, trabalhando como entregador de água sacoleiro de mercado ou até só pedindo dinheiro nos sinais.*

***Normalmente** as pessoas que fazem seus filhos trabalharem e a classe pobre pois não tem dinheiro, então seu filho trabalhando ajuda a família a comprar comida. Para enfrentar este assunto deveria o estudo ser de graça, não precisar pagar para estudar, ter mais empregos, pois aí com mais empregos os pais dessas crianças iriam trabalhar e as crianças poderiam estudar.*

***Hoje em dia** tem colégios públicos, mais do que adianta uma família que não tem pra pagar um colégio, tem que comprar o material, então o estudo devia ser obrigado e de graça assim acabaria com crianças e adolescentes precisem trabalhar.*

Há três parágrafos e todos são iniciados por advérbios aspectualizadores: **atualmente** (parágrafo 1), **normalmente**⁵¹ (parágrafo 2), **hoje em dia** (parágrafo 3), ou seja, todos os procedimentos da descrição estão amarrados a esses advérbios.

Esse exemplo reforça o parecer que se desenvolve neste trabalho: alunos fazem uso dos advérbios aspectualizadores como mecanismos de construção textual, mas precisa-se averiguar até que ponto esse recurso expressivo tem validade nos textos.

⁵¹ O advérbio **normalmente** também se caracteriza como aspectualizador, porém não é objeto de estudo neste trabalho.

Retomando o esquema de seqüência explicativa esboçado por Adam:

Seqüência explicativa prototípica:

- | | |
|--------------------------------|--|
| 0. | <i>Macroproposição explicativa 0: esquematização inicial</i> |
| 1. <i>Por que X?(ou Como?)</i> | <i>Macroproposição explicativa 1: Problema (questão)</i> |
| 2. <i>Porque</i> | <i>Macroproposição explicativa 2: Explicação (resposta)</i> |
| 3. | <i>Macroproposição explicativa 3: Conclusão-avaliação</i> |

analisemos o **Texto 8**, o qual apresenta semelhança com essa seqüência:

1º§ - Proposição inicial:

Muitas crianças vão para as ruas em busca de dinheiro para a sua sobrevivência, a mando de seus pais. Infelizmente, é essa a realidade a qual vivemos hoje.

2º§ - Problema /questão

*Uma criança que deveria estar na escola, pode estar em um sinaleiro pedindo esmolas. Elas não tem mais direito à uma boa alimentação, um bom atendimento médico, não conhecem a cultura, além de serem, **muitas vezes**, abusadas por seus pais.*

3º§ - Explicação:

*Vender balas e jornais nos sinaleiros, não vai fazer o futuro dessas crianças, apesar de **muitas vezes** fazerem por falta de opção. Muitos jovens são abandonados por seus pais, tendo que se sustentar somente com o que ganham na rua. Vivendo assim sem carinho e amor dos pais, e sem saber o que é felicidade.*

4º§ - Conclusão/avaliação

No Brasil, acontece muito disso, por ser um país subdesenvolvido, com muitos problemas de governo, ainda estamos longe de uma solução para os jovens que vivem nas ruas.

Tomando por base a seguinte caracterização do ato argumentativo:

“Consiste essencialmente na contraposição de enunciados, tendo sua sustentação em operadores argumentativos. Estes operadores são palavras que têm função de opor um enunciado que está sendo proferido a um já-dito, denominado *topos*. O operador argumentativo mais característico é a conjunção *mas*.” (Bonini, 2005, p. 221)

podemos relacionar nos textos-base seqüências argumentativas:

Texto 1

Hoje em dia a criança, o adolescente tem total direito a uma vida justa, com dignidade, respeito e educação.

Porém hoje em dia muitas crianças roubam, ficam revoltadas, agredem pessoas, moram nas ruas porque falta uma família, uma mãe, um pai.

Texto 2

*As crianças merecem dignidade, direito à saúde, uma boa alimentação mas isso não ocorre **atualmente** em nossos países.*

Texto 3

Hoje em dia tem colégios públicos, mais do que adianta uma família que não tem pra pagar um colégio, tem que comprar o material, então o estudo devia ser obrigado e de graça assim acabaria com crianças e adolescentes precisem trabalhar.

Texto 4

Sendo assim, essas crianças iram ter nenhum futuro, mais não por culpa delas, e sim pelos pais.

Texto 5

Existe lei sim. Mas não é cumprida e nunca foi. Os adolescentes e as crianças estão desamparados no Brasil. E talvez seja por esse motivo de não ter nenhum apoio moral e muito menos psicológico, que as crianças estão usando drogas, roubando e até se prostituindo.

Texto 6

Crianças e adolescentes carentes também tem direito de ter dignidade e respeito, o que muitas vezes não acontece hoje em dia.

Texto 7

Segundo a lei, toda criança tem o direito de ter saúde e educação, mas, muitas vezes, não é o que acontece, por falta de organização política e/ou corrupção, que envolve todo o dinheiro público que deveria ser utilizado para tais fins.

Texto 9

*Muitas crianças estão sendo maltratadas e exploradas, **muitas vezes** pais exploram seus filhos enquanto isso estão em cada sem fazer nada.*

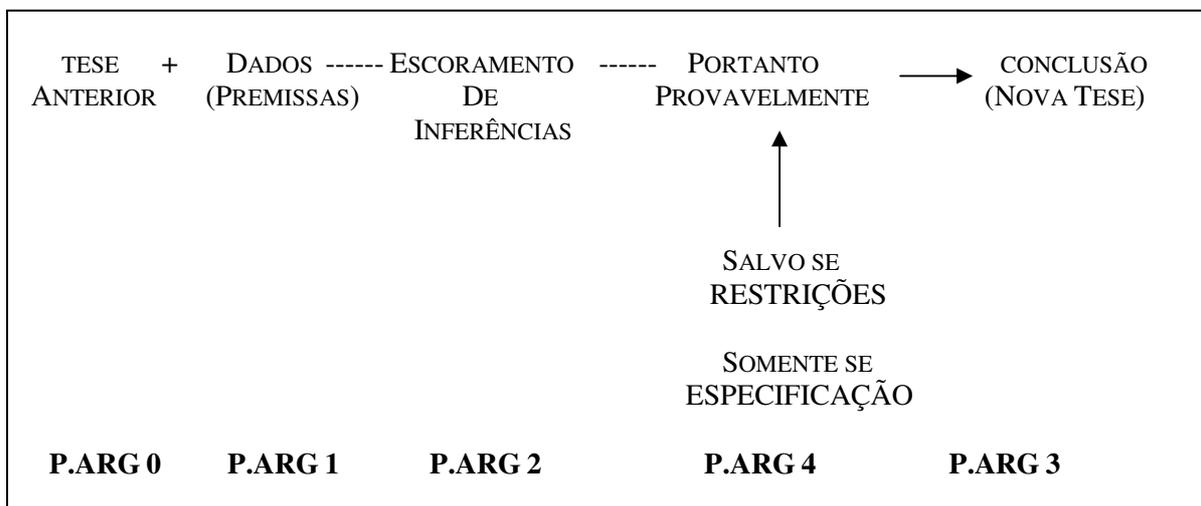
Isso não pode, mas (1) ninguém faz nada contra isso, ou faça com que isso acabe.

Um dos direitos principais da criança é o que diz que o trabalho infantil é proibido, porém (2) as leis não são respeitadas, onde crianças são alugadas para trabalhar.

Mas (3) a principal solução é o governo se mobilizar para não acabar com o futuro brasileiro.

O **texto 9** apresenta uma particularidade, ele constitui uma junção de seqüências argumentativas sem muita articulação entre si: há o uso dos operadores mas(duas vezes) e porém. Em 1 e 2, os operadores são empregados como indicadores de contra-posições ao que foi expresso, algo próprio da argumentação; em 3, isso não acontece. O que se nota é que, em 3, o operador mas é usado como um mecanismo discursivo de realce, de ênfase ao que vai ser expresso.

O **Texto 10** é um dos poucos textos do *corpus* que apresenta semelhança com uma seqüência argumentativa nos moldes estabelecidos por Adam:



1º§ - Tese a ser refutada:

Hoje em dia, na Constituição Brasileira, existem os Direitos da criança e do adolescente. Entre esses direitos, estão o direito à saúde, alimentação, cultura e convivência familiar.

2º§ - Dados:

Está claro que, para muitas crianças, esses direitos não servem de nada. Crianças que estão nas ruas, não têm família, não têm escola, não tem sequer o que comer. Muitas estão trabalhando para sustentar a casa, e outras, se prostituindo, arruinando suas vidas com as drogas.

3º§ - Conclusão:

É preciso que o Estatuto da criança e do adolescente valha também para as crianças pobres, para as crianças de rua, pois na verdade são elas as que realmente sofrem, são elas quem realmente precisam de leis a seu favor.

Interessante observar que, em seis das seqüências argumentativas apresentadas, aparecem (oito vezes) os advérbios aspectualizadores *muitas vezes*, *atualmente* e *hoje em dia* e parece-nos relevante o não aparecimento de *cada vez mais* nesse levantamento. Nos textos (2), (5) e (6), a seqüência argumentativa inicia o texto, nos demais essa seqüência se encontra mais no meio. No caso do texto (9), no parágrafo final, o mas não se caracteriza como operador argumentativo.

3.2.2 OS DISCURSOS TEÓRICO E INTERATIVO DE BRONCKART

Retomando as considerações a respeito dos tipos de discurso estabelecidos por Bronckart (2003), podemos relacionar as características dos textos que compõem o *corpus* deste trabalho com o *discurso teórico* e, também, com alguns traços que distinguem o chamado *discurso interativo*. Para ilustrar essa relação, foram tomados como referência os dez textos já apresentados para as seqüências prototípicas e outros que contemplam de forma mais satisfatória as caracterizações; também textos que compõem o *corpus* e que não contêm advérbios aspectualizadores são utilizados para reforço dos dados. Alguns textos foram transcritos na íntegra; de outros, só há fragmentos.

- **Discurso teórico**

São características do discurso teórico, segundo Bronckart:

- autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem;
- é conjunto ao mundo ordinário do agente-produtor;

- é, em princípio, monologado⁵² e escrito, sobretudo, com frases declarativas;
- nítida dominância das formas verbais do presente, ausência quase total de formas do futuro;
- dois tempos de base: o presente e o passado composto têm um valor genérico;
- ausência de unidades que remetam aos interactantes, ou ao espaço-tempo da produção;
- ausência de nomes próprios e de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular com valor exofórico, ou de verbos na primeira e segunda pessoa do singular;
- presença significativa de frases passivas;
- a presença de organizadores com valor lógico- argumental;
- grande frequência, ao lado das anáforas pronominais, de anáforas nominais ou de procedimentos de referência dêitica intratextual;
- densidade verbal fraca, densidade sintagmática elevada.
- os elementos de conteúdo que organiza (noções, conceitos, teorias) são apresentados como validade absoluta.

Verifiquemos como se manifestam essas características nos textos do

corpus:

1) Com relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem, a maioria dos textos apresenta-se autônoma quanto ao lugar e ao momento de produção, ao receptor e ao emissor; os textos mostram-se conjuntos ao mundo ordinário⁵³ do agente-

⁵² Segundo Bronckart (2003), no plano do contexto, podemos identificar produções *monologais* ou *dialogais*. Essa classificação depende do número de agentes que interagem em um texto: *monologais* implicam apenas um agente; *dialogais*, dois agentes.

⁵³ O mundo ordinário do agente produtor diz respeito aos mundos representados por agentes humanos.

produtor e são monologados.

(a) *“Atualmente, as crianças e os adolescentes têm o direito de ter um bom estudo, uma boa qualidade de vida, com saúde e respeito.*

Embora existam muitas escolas públicas, as crianças de classe baixa, ao invés de ir para aula, vão procurar uma forma de ganhar dinheiro para ajudar em casa, vendendo doces no semáforo, pedindo alimentos nas casas, esmolas e diversas outras maneiras.

Os direitos não são respeitados e a qualidade de vida dos menos favorecidos financeiramente é muito baixa.

O dever do Estado é dar boa qualidade de vida às crianças e aos adolescentes de boas condições financeiras, o que é ignorado e não feito pelo governo.”

(b) *“No Brasil existem muitas crianças nas ruas, pedindo esmola, trabalhando, mas deveriam estar na escola, estudando.*

É dever do governo dar educação, alimentação, saúde, para as crianças e adolescentes do Brasil, mas não é isso que acontece, a maioria das crianças ficam pelas ruas cheirando cola, roubando.

O governo deveria colocar todas as crianças nas escolas e dar incentivo para que elas queiram ir a escola e continuar estudando e entendam que isso é para seu futuro. Alguns pais exploram seus filhos os colocando para vender doce, jornal e pedir dinheiro no semáforo.

Se houvesse incentivo pela parte do governo e por parte da família, para a criança freqüentar a escola, a situação brasileira melhoraria muito.”

2) Todos os textos apresentam-se escritos com frases declarativas, com nítida predominância das formas verbais do presente. As formas verbais indicadoras de tempo futuro são pouco freqüentes, principalmente o futuro do presente, e, quando aparecem, algumas são usadas com desvio da norma padrão, como acontece no exemplo **(d)**.

(a) *“Existe lei sim. Mas não é cumprida e nunca foi. Os adolescentes e as crianças estão desamparados no Brasil. E talvez seja por esse motivo de não ter nenhum apoio moral e muito menos psicológico, que as crianças estão usando drogas, roubando e até se prostituindo.”*

(b) “É muito triste constatar que cada vez mais os direitos da criança e do adolescente não estão sendo respeitados, pois nossas crianças estão perdendo a inocência, cada vez mais cedo e sem expectativa de melhora. Para essas crianças não existe mais um sonho pra sonhar.”

(c) “Os pais devem dar incentivo aos filhos a irem as escolas para garantirem um bom futuro e os governantes devem buscar melhoras para a situação de crianças e adolescentes, com isso poderão melhorar um pouco do Brasil, mas mesmo assim, precisará melhorar muito para deixar de ser um país de Terceiro Mundo.”

(d) “Como enfrentar esse desafio de nosso país, devemos ajudar principalmente as pessoas de baixa renda, ajudando as pessoas arranjam emprego, pois não adianta dar a eles alimentos e dinheiros, pois daí as pessoas mais velhas dessas famílias pensaram que não poderam mais trabalhar pois o governo daram a eles dinheiro e comida para suas famílias.”

Em um universo de 129 textos, somente 12 deles apresentam como recurso expressivo frases interrogativas, as quais aparecem mais freqüentemente no início ou no meio do texto (exemplos **(a)** **(b)** **(c)** **(d)**). Somente um caso há em que a interrogativa conclui o texto (exemplo **(e)**).

(a) “Páscoa? Natal? Dia das crianças? Essas são apenas algumas perguntas que as crianças que convivem com a crueldade e a marginalidade se perguntam quando vêem outras crianças ganhando o que eles nunca tiveram.”

(b) “Será que todas as crianças tem seus direitos respeitados? Será que elas tem direito à saúde, alimentação, cultura, à uma família? Porque as crianças que moram nas ruas não tem seus direitos e as que possuem uma vida melhor tem seus direitos?”

(c) “De acordo com a constituição brasileira, a criança e o adolescente “possuem” inúmeros direitos, que são assegurados aos cidadãos pelo governo brasileiro, certo? Errado, sabe-se que não é essa a realidade que encontramos em nosso país, em suas diversas ruas e praças.”

(d) “O que faz de um país verdadeiramente um bom lugar para se viver? O que forma a esperança de um futuro? No que deve-se colocar os desejos e sonhos? Na mão das crianças?”

(e) “O governo deveria se esforçar um pouco mais, a família deveria ter mais cultura, a sociedade em geral também deveria contribuir para que o nosso país melhorasse de tal forma que não tivessem mais crianças e adolescentes na rua, culpa do governo? das famílias? da sociedade? Sim um pouco de cada.”

Ao analisarmos o porquê das interrogativas, percebemos que as perguntas não se dirigem a um interlocutor particularmente, isto é, não se espera que alguém dê uma resposta a elas, o uso das interrogativas constitui-se, nos exemplos apresentados, um recurso retórico para a organização do texto.

3) O presente e o passado composto têm um valor genérico, há presença de frases passivas. Segundo Bronckart (2003, p. 301), o eixo de referência temporal, no discurso teórico, apresenta a particularidade de ser ilimitado ou não restrito e uma das maneiras de se demarcar essa particularidade é o uso formas de presente com valor gnômico.

(a) “Lei existe, mas não é cumprida por todos, pois nas ruas há jovens que vivem abandonados, daí seguem o caminho das drogas e da marginalidade. Todos acham que com a lei tudo muda, mas não é assim, pois cada vez mais aumenta o número de crianças nas ruas, o governo ajuda mas mesmo assim as mães dessas crianças as mandam para os sinais pedir dinheiro, cada dia a gente vê crianças roubando, matando, crianças que podiam estar em uma escola, e suas mães trabalhando, mas hoje em dia não é assim, se a lei “funcionasse” corretamente tudo seria diferente, todos teriam uma vida melhor.”

4) Presença de organizadores com valor lógico-argumental.

(a) “Hoje em dia a criança, o adolescente tem total direito a uma vida justa, com dignidade, respeito e educação.(...)”

Porém hoje em dia muitas crianças roubam, ficam revoltadas, agredem pessoas, moram nas ruas porque falta uma família, uma mãe, um pai. É necessário que as mães brasileiras sejam conscientizadas para que não abandonem as crianças.

Portanto, para ajudarmos nosso país devemos nos conscientizar, antes de qualquer decisão, pois pessoas conscientes tem melhor escolha sobre o que deve e o que não deve fazer.”

5) Densidade verbal fraca (muitos textos apresentam recorrentemente os verbos estativos **estar** e **ser**); a densidade sintagmática é elevada, sobretudo com

sintagmas nominais formados por substantivos (sublinhado). Há grande frequência das anáforas pronominais e de anáforas nominais (sem itálico).

(a) “Toda criança tem direito de brincar, estudar, ter dignidade, alimentação, saúde, família. Isso *está* escrito no artigo 227, da Constituição da República Federativa do Brasil, mas não é o que vemos em semáforos e ruas do nosso país. Na maioria das vezes, essas crianças trabalham para tentar ajudar a família que necessitam de dinheiro.

Muitas dessas crianças carentes, nem sabem o que é natal, páscoa, e em outros casos nem mãe e pai eles têm. E com isso acabam se envolvendo em drogas, bebidas e se tornando marginais, ladrões.

O governo tem vários projetos para tirar essas crianças das ruas, mas muitas vezes são as próprias crianças que se negam a sair, pois dizem que a vida na rua é mais fácil, o que não é verdade.”

6) Os elementos de conteúdo que organiza (noções, conceitos, teorias) são apresentados como validade absoluta, o que nos transmite um efeito de lei, de verdade que não pode ser contestada.

(a) “A sociedade não se preocupa mais com o futuro. Nossas crianças moram nas ruas, comem lixo, e ninguém faz nada. Sentir pena não ajuda, todos tem seus direitos. Quem não tem nada, também é humano. Os próprios adolescentes não podem opinar mais pelo que querem ser, eles não tem família, alimentação, mas necessitam disso, e quando não tem elas fazem outra escolha, acabam roubando para conseguirem o que querem. Ninguém acaba com isso.”

(b) “A educação de crianças e adolescentes de classe baixa, hoje em dia não é como deveria ser, com um alto nível de conhecimento. Com isso todos já imaginam o futuro do mundo: com pessoas ignorantes.

Isso acontece devido a falta de preocupação dos pais com os filhos, geralmente pessoas pobres acabam tendo mais filhos, já sem conhecimento, assim não dando atenção a nenhum deles. Outro motivo é o interesse do governo só na recreação das crianças, no esporte, e se arrumam uma escola, ainda há outras que precisam de ajuda. Também há crianças que saem trabalhar nas ruas para levar dinheiro para casa, assim não tendo tempo para si mesmo.

Para que isso acabe é preciso haver um interesse de todas as pessoas, principalmente das crianças e adolescentes, pois todos podem ser livres, mas com vários deveres, principalmente a educação.”

(c) “Os jovens sofrem cada vez mais com o abandono das famílias tendo que morar nas ruas.

Aos poucos vão se marginalizando, deixam de ir à escola, comem o que acham no lixo, se submetem a trabalhos de exploração ou começam a cometer furtos, roubos e crimes.

O destino dessas crianças e adolescentes certamente será trágico, pois precisam de apoio e carinho, já que foram abandonados pelos seus pais por não serem desejados.

Para que esse problema diminua um controle de natalidade seria essencial, havendo uma diminuição de filhos por casal.”

- **Discurso interativo**

As características elencadas para o *discurso teórico* são esperadas nas redações escolares que se enquadram no tipo dissertativo, mas podemos também encontrar:

- uso de pronomes de primeira pessoa que remetem diretamente ao autor do texto, ou ao par autor/destinatários;
- uso de frases imperativas;

fatores, de acordo com Bronckart , próprios do discurso interativo.

Esse estatuto misto decorre de uma dupla restrição exercida sobre o autor. Nas situações de produção discutidas, ele deve, de um lado, apresentar informações que são, a seu ver, verdades autônomas, independentes das circunstâncias particulares da situação material de produção e que se inscrevem, conseqüentemente, nas coordenadas de um mundo teórico; mas, ao mesmo tempo, e mesmo na ausência de contato direto com o receptor-destinatário, ele deve levar esse destinatário em conta, solicitar sua atenção, procurar sua aprovação, ou ainda antecipar suas objeções, inscrevendo-se, assim, nas coordenadas de um mundo interativo. (Bronckart, 2003, p.193-4)

Analisemos como se deu a ocorrência dessas características:

1) A mescla entre o discurso teórico e o discurso interativo se dá principalmente pelo uso de pronomes de primeira pessoa que remetem diretamente ao autor do texto, ou ao par autor/destinatários:

(a) “Os direitos da criança e do adolescente nunca foram respeitados. Há crianças abandonadas em todo o mundo.

Em minha opinião, nunca deixará de existir crianças abandonadas na rua pois sempre haverá jovens fugindo de casa para tentar a sorte nas ruas.”

(b) “Eu penso que essa dura realidade, infelizmente é enfrentada por milhares de crianças e adolescentes em nosso país. Na minha consciência isso se deve a falta de emprego, que gera pobreza e os políticos corruptos que desviam muito dinheiro e assim acabem tirando de muitos que precisam. Assim como os adultos não tem emprego, as crianças e principalmente os adolescentes, se obrigam a trabalhar para ajudar no sustento de casa.

Eu suspeito que essa situação já vem se agravando através dos anos, não é uma coisa que aconteceu de um dia para o outro. Isso que eu não falei da situação das crianças de rua, que são ainda piores, das que tem seus pais. São obrigadas a viverem sozinhas ou em grupos nas ruas das cidades.”

(c) “Deveria ter mais programas para a recuperação dos adolescentes e das crianças, acho que todos devem estar na escola, pois a escola fará o trabalho que a família não fez, irá ensinar e educar as crianças.”

(d) “Temos em mente que não são os adolescentes que escolhem o que fazer, mas sim fazem por que necessitam , pois apesar de não terem condições de higiene, alimentação, etc, eles tem algo que nenhum político tem o “poder de sonhar” com o amanhã.”

(e) “Nós brasileiros temos sonhos a ser realizados, o futuro do mundo de hoje depende de nós pois fazemos projetos solidários sendo que não precisaríamos visto que pagamos impostos.”

(f) “Nos sinaleiros das grandes cidades é comum encontrarmos crianças e adolescentes pedindo esmola aos motoristas que por ali passam por não terem outra alternativa.”

2) O caso de frases imperativas não se concretizou no *corpus*; porém, quando há a necessidade de se apresentar uma solução para o problema levantado na proposta, surgem frases com sentido calcado na obrigação de que é necessário que se faça algo e chovem locuções formadas pelo verbo **dever** + **infinitivo**.

(a) “E aí o país pergunta: como enfrentar esse desafio nacional? **Devemos nos conscientizar**, pois uma criança em vez de estar nas ruas vendendo bala, **devia estar** numa sala de aula estudando. Exercendo seu papel na sociedade. A responsabilidade não é só do governo. Todos temos que fazer alguma coisa para aliviar o sofrimento dessas crianças.

Devemos ajudá-los a ter a chance de uma vida mais digna.”

(b) “Isso é um problema que há de ser resolvido, mas para solucionar esse problema, **deve haver** mais que apenas uma conscientização geral, mas sim, **deve haver** uma mobilização tanto do governo, como da população.

Deveria ter mais programas para a recuperação dos adolescentes e das crianças, acho que todos **devem estar** na escola, pois a escola fará o trabalho que a família não fez, irá ensinar e educar as crianças.”

(c) “O Brasil **deve tomar** um outro rumo para sair dessa situação, ao invés de simplesmente “botar” o adolescente na escola, **deve-se cativá-lo** e mostrar ao mesmo os benefícios que isso irá trazê-lo, ao invés de oferecer saúde às crianças, **deve-se dar** a elas uma estrutura pública de qualidade, e assim por diante, resumidamente, o caminho para a excelência está diretamente relacionado à uma boa qualidade de vida oferecida e assegurada pelo governo para o povo brasileiro.”

(d) “Os pais **devem dar** incentivo aos filhos a irem as escolas para garantirem um bom futuro e os governantes **devem buscar** melhoras para a situação de crianças e adolescentes, com isso poderão melhorar um pouco do Brasil, mas mesmo assim, precisará melhorar muito para deixar de ser um país de Terceiro Mundo.”

Pécora (1983) caracteriza esse tipo de uso (**dever + infinitivo**) como *noção de dever*, o que, segundo o autor, contribui para descaracterizar o ato de linguagem e reduzir o texto a um enunciado de uma ordem sem um efeito expressivo significativo, pois essa noção: “não representa nem um esforço de observação da experiência individual ou coletiva que pudesse compor a argumentação, nem uma tentativa de análise do tema particular que foi proposto.” (p.78)

Levando em consideração todos os textos do *corpus*, é notório o fato de que quase a totalidade deles não contempla de maneira adequada o que a proposta solicita: *Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?*.

No comando da questão, há a indicação de que o aluno elabore propostas para a solução do problema discutido, porém o que se vê são textos que tratam o assunto de maneira genérica, sem um maior aprofundamento e sem a elaboração das propostas pretendidas.

No geral, há a exposição do assunto, a generalização de que as crianças e os adolescentes do Brasil não têm seus direitos respeitados, por isso estão nas ruas e se tornarão marginais e drogados e que tudo isso é culpa da sociedade e do governo, os quais devem desenvolver alguma ação para resolver esse problema.

Interessante observar que os autores dos textos se eximem de qualquer interferência no quadro social apresentado como se não fizessem parte da mesma sociedade que julgam e condenam por meio das afirmações que elaboram.

O seguinte texto, na medida do possível, tenta adequar-se ao que lhe é exigido, ou seja, tenta elaborar as propostas pedidas:

“Como enfrentar esse desafio de nosso país, devemos ajudar principalmente as pessoas de baixa renda, ajudando as pessoas arranjam emprego, pois não adianta dar a eles alimentos e dinheiros, pois daí as pessoas mais velhas dessas famílias pensaram que não poderam mais trabalhar pois o governo daram a eles dinheiro e comida para suas famílias.

Devemos ajudar a todos os adolescentes e crianças a terem uma boa educação, à cultura, à liberdade, não podemos discriminar as famílias mais pobres só porque não podem ou não querem ter uma boa vida.

Vários meninos e meninas vão as ruas para pedir ou vender algo para ajudar a família ou muitas vezes comprar drogas, em vez de estarem na escola.”

Nota-se que o último parágrafo do texto anterior parece estar desvinculado dos dois parágrafos anteriores, isto é, o último parágrafo não constitui uma progressão do que foi escrito anteriormente. Explica-se: o texto deveria apresentar um mínimo de quinze linhas, mas, como esse objetivo não tinha sido atingido, o aluno fez acréscimos para preencher o número de linhas necessário, o que resultou em um problema comum nesse tipo de texto: falta de conexão (coesão) entre as partes que o compõem.

Os textos de discurso teórico e de discurso interativo são pertencentes ao mundo discursivo do **expor**, cujos traços levam à construção de textos calcados em abstrações e verdades universais.

Mas outro problema acontece na redação escolar quando o aluno não estabelece uma relação entre o universal e o mundo particular e concreto, ou seja, ele não consegue fazer com que as generalizações tenham uma fundamentação baseada em exemplos práticos e concretos da realidade. O aluno não consegue sair do mundo discursivo do **expor** e fazer incursões no mundo discursivo do **narrar**. A redação escolar se resume a comentários genéricos na exposição de teses e argumentos sem a consistência argumentativa almejada pelo professor.

No *corpus*, foram poucos os textos que apresentaram passagens marcadas pela narração, ainda que um dos textos a embasarem a proposta indicasse exemplos reais que podiam ser explorados pelos alunos. Os textos que seguem, de maneira mais feliz, fazem uso desse tipo de recurso, embora o texto (a), no que diz respeito à norma padrão, mostre-se sofrível em alguns aspectos.

(a) *“Diz o artigo 227 da constituição que é dever da família da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, à alimentação, à cultura, ao respeito, à dignidade, à liberdade e à convivência familiar além de colocá-los a salvo de todo tipo de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão, mas infelizmente não é o que acontece com A J morador da área nobre de vitória, mesmo não gostando de trabalhar lá trabalha desde os doze anos e sonha ser mecânico.”*

(b) *“Enquanto algumas crianças tem uma vida normal, freqüentando as escolas, fazendo um esporte, outras vivem na rua e ganham a vida vendendo balas.*

Em reportagem ao jornal A GAZETA, A. J. de 13 anos, diz que veio para as ruas por falta de opção. Se pudesse escolher, seria mecânico. É isso que leva-os para as ruas: a falta de escolha, porque sabemos que se eles pudessem escolher e tivessem oportunidade disso, levariam outra vida.”

Vale explicitar que a genericidade é característica inerente ao discurso teórico e os advérbios aspectualizadores, pelas suas especificidades, contribuem para a construção dessa genericidade nas redações escolares, porém eles não são os únicos recursos lingüísticos a produzir esse efeito. Outros fatores significativos contribuem também no processo, o que nos leva a inferir ser a genericidade algo de natureza composicional.

Müller (2000, pág. 132) afirma que “existem duas maneiras através das quais as línguas naturais podem expressar genericidade: expressões de referência a espécies e sentenças genericamente quantificadas.”

Segundo a autora, expressões de referência a espécies denotam toda uma classe de entidades e não cada uma delas concretamente; as sentenças genericamente quantificadas expressam regularidades ou leis mais gerais, expressam generalizações sobre entidades, eventos ou estados, são tipicamente estativas.

A genericidade pode se dar pelo uso de vários tipos de sintagmas nominais: o definido genérico, o definido plural, o indefinido genérico e sintagmas nominais sem determinantes (o singular nu e o plural nu); e, também, pelo predicado individual-level⁵⁴.

Porém, neste trabalho, não nos interessa tratar detalhadamente da genericidade no texto escolar, esse tipo de consideração requer estudos diferenciados dos que estão sendo desenvolvidos aqui, por isso não nos ateremos no caso.

⁵⁴ Exemplos dados por Müller (p. 131): definido genérico: **O automóvel** chegou ao Brasil no século XX; definido plural: **As cobras** são animais perigosos; indefinido genérico: **Um número par** é um número divisível por 2; singular nu: **Homem** não chora; plural nu: **Professores** trabalham muito. O predicado individual-level caracteriza-se por não fazer referência ao tempo ou ao espaço e designar características inalienáveis de um objeto, tal como em: As cobras **são animais perigosos**.

3.3 A OCORRÊNCIA DOS ADVÉRBIOS ASPECTUALIZADORES

Para iniciarmos a análise dos advérbios aspectualizadores no *corpus*, retomemos suas principais características:

- Quanto ao tipo de unidade a que se aplicam, são sentenciais, ou seja, têm por escopo a oração como um todo.
- Não se referem a nenhum constituinte em particular.
- Não fazem parte do conteúdo proposicional da oração.
- Indicam com que freqüência um evento se reitera.
- Quanto à função, são predicativos, porque afetam núcleos (verbos, adjetivos) das orações, ou seja, qualificam ou intensificam esses núcleos.

A seguir, observaremos todas as ocorrências dos advérbios **atualmente**, **hoje em dia**, **cada vez mais** e **muitas vezes** no *corpus*. Foram transcritos, por praticidade, apenas os fragmentos em que os advérbios elencados aparecem. Verificaremos, quanto à frase, em que posição os advérbios aparecem, se no início ou em posição periférica; e, quanto ao texto, se os advérbios o iniciam ou manifestam-se mais no meio ou no final dele. Também interessa-nos checar se todos os advérbios usados têm como escopo a sentença, já que uma das características dos advérbios em estudo é a de serem sentenciais; e mais, se todos os advérbios, no *corpus*, exercem, sempre, a função de aspectualizadores.

ATUALMENTE

Características:

O advérbio *atualmente* tem função dêitica nas sentenças (localiza momentos ou períodos tendo por referência o momento da fala) e indica simultaneidade. Como é incapaz de identificar um momento único, é empregado se quisermos falar de hábitos e situações que marcam a especificidade de toda uma época.

No corpus:

1. *Atualmente* encontramos muitas crianças fora de seu devido lugar, a escola, nas grandes cidades é difícil encontrar um semáforo que não tenha uma criança ou adolescente pedindo esmolas ou vendendo doces.
2. *Atualmente*, as crianças e os adolescentes têm o direito de ter um bom estudo, uma boa qualidade de vida, com saúde e respeito.
3. No Brasil, *atualmente* a situação dos meninos não tem muito futuro, eles se encontram marginalizados e nem se quer sabem o que é família e se sabem não gostam dela.
4. *Atualmente* o Brasil está lutando para que não exista mais criança e adolescente na rua.
5. *Atualmente* nos países de terceiro mundo, ocorre e muito de crianças de aproximadamente 10 anos já tem seu próprio trabalho para poder manter uma vida melhor aos seus familiares, elas que não tem estudos, passam fome, mas começam a trabalhar desde cedo.
6. *Atualmente* crianças e adolescentes estão perdendo seus direitos, não tendo mais respeito diante a sociedade.
7. As crianças merecem dignidade, direito à saúde, uma boa alimentação, mas isso não ocorre *atualmente* em nossos países.
8. Esse é um dos problemas que a sociedade enfrenta hoje em dia e nos países *atualmente*.

9. *Atualmente* no Brasil quase ninguém respeita os direitos das crianças e dos adolescentes, forçando-os a trabalhar o dia inteiro vendendo bala, trabalhando como entregador de água, sacoleiro de mercado ou até só pedindo dinheiro nos sinais.

10. Várias crianças pedem esmolas por falta de comida em casa, ou até mesmo por falta de escola, pois várias escolas do Brasil estão com péssimas condições ou *atualmente* não tem professores.

Considerações:

O advérbio *atualmente* efetiva-se dez vezes no *corpus*. Aparece:

	QUANTO À POSIÇÃO			
	INÍCIO	MEIO	FIM	TOTAL
No texto	8 VEZES	1 VEZ	1 VEZ	10 VEZES
Na frase	7 VEZES	2 VEZES	1 VEZ	10 VEZES

Por ser um advérbio sentencial, nada mais lógico que, nos dez casos em que se configura, *atualmente* seja usado em nove deles no início ou no meio da sentença. Inclusive, em seis das situações (exemplos 1, 2, 4, 5, 6, 9), esse advérbio é a primeira palavra do texto. Observa-se que seu uso se dá regularmente em frases declarativas com sentido mais genérico, demarcado, principalmente, pelo tempo verbal (presente) e pelo uso de sintagmas nominais.

O caso de número 8 :

“*Esse é um dos problemas que a sociedade enfrenta hoje em dia e nos países atualmente.*”, chama a atenção o fato de que dois advérbios sejam usados em uma sentença relativamente curta, parece que o autor da frase quis distinguir os dois sintagmas *a sociedade* e *os países* por meio dos advérbios.

HOJE EM DIA

Características:

O advérbio *hoje em dia* manifesta-se com função dêitica nas sentenças; indica simultaneidade; tem aplicabilidade nos mesmos contextos de atualmente, ou seja, é incapaz de identificar um momento único e é empregado para falar de hábitos e situações que marcam a especificidade de uma época.

No corpus:

1. *Hoje em dia*, em muitos estados, não há um ensino de qualidade como deveria ter, não existe respeito muito menos dignidade.
2. Como o futuro do nosso Brasil depende mais das crianças e adolescentes de *hoje em dia*, os maiores benefícios teriam que ser declarados a eles, mas infelizmente, todas as promessas e projetos, ficam apenas no papel do governo.
3. Mas essa é a realidade do nosso país, as criança de *hoje em dia* não possuem direito a nada, pois as famílias não conseguem oferecer o direito de ir a escola, direito a saúde, uma boa alimentação, e uma vida digna para o seu futuro.
4. *Hoje em dia* é normal encontrar um mendigo deitado no chão, bêbado, ou um menino pedindo dinheiro na rua, isso acontece por que eles não tiveram a oportunidade que outras pessoas quando nasceram tiveram.
5. *Hoje em dia* as crianças e os adolescentes não estão mais acreditando num futuro

melhor, algumas até pensam em crescer, mas não se esforçam.

6. Hoje em dia a situação do nosso país está tão bagunçada, que eles acabam esquecendo de quem realmente tem direito, é dever principalmente do governo de publicar notícias sobre a educação, promover escolas para todos.

7. Hoje em dia muitas mães deixam seus filhos jogados, pedindo dinheiro, comida mas será que essas crianças não querem estudar ou seus pais não o incentivam, mas muitas dessas 'Maes' abandonam seus filhos pois não podem criar ou os maltratam, os deixando revoltados e com raiva da sociedade, por isso muitos viram marginais ou acabam suas vidas nas drogas.

8. Hoje em dia muitas pessoas que estudam em colégio particular não dão valor se essa vaga fosse dada para outra pessoa de classe pobre seria melhor aproveitada.

9. Hoje em dia as drogas, tráfico, roubos e muitas outras coisas acontecem por que os filhos foram abandonados ou a mãe não criou seu filho como deveria e assim vão acontecendo mortes, roubos e drogas.

10. Um filho quando for criado deve ter escolas para estudar, comida para comer e nunca deixar o filho ser discriminado, mal-tratado e hoje em dia, tem pais que batem nos filhos e assim o filho é abandonado e depois começa a roubar, usar drogas e até morrer.

11. Hoje em dia em todos os países do mundo temos crianças e adolescentes que foram esquecidos pela família ou pela sociedade.

12. Hoje em dia, na Constituição Brasileira, existem os Direitos da criança e do adolescente. Entre esses direitos, estão o direito à saúde, alimentação, cultura e convivência familiar.

13. Hoje em dia existem muitas crianças morando nas ruas, com a irresponsabilidade de muitos que fazem filhos e deixam jogados no mundo, quem cria e cuida de seus filhos, acaba perdendo eles com a violência de quem se revolta contra a irresponsabilidade dos mesmos que os fizeram.

14. A educação de crianças e adolescentes de classe baixa, hoje em dia não é como

deveria ser, com um alto nível de conhecimento.

15. Hoje em dia a criança, o adolescente tem total direito a uma vida justa, com dignidade, respeito e educação.

16. Porém hoje em dia muitas crianças roubam, ficam revoltadas, agredem pessoas, moram nas ruas porque falta uma família, uma mãe, um pai.

17. As pessoas da família e a própria sociedade, deveriam se concentrar e tentarmos ajudar essas crianças para que tenham um futuro e seus filhos não sofrem as mesmas coisas que as crianças de hoje em dia sofrem.

18. Hoje em dia existem muitas crianças de rua, muitas querem ir à escola mas os pais não deixam, obrigando eles a trabalhar para conseguir o sustento da casa.

19. Hoje em dia encontramos muitos jovens nos sinaleiros fazendo malabares e vendendo doces, assim para garantir o seu sustento que ele e a sua família.

20. Esse é um dos maiores problemas que a sociedade enfrenta hoje em dia e nos países atualmente.

21. Hoje em dia tem colégios públicos, mais do que adianta uma família que não tem pra pagar um colégio, tem que comprar o material, então o estudo devia ser obrigado e de graça assim acabaria com crianças e adolescentes precisarem trabalhar.

22. Crianças e adolescentes carentes também tem o direito de ter dignidade e respeito, o que muitas vezes não acontece hoje em dia.

23. O nosso governo de hoje em dia não resolve nada nessa situação, e cada vez mais crianças moram no Brasil.

24. As crianças e os adolescentes hoje em dia, estão perdendo cada vez mais os seus direitos à educação, alimentação, e entre outras coisas.

25. Todos acham que com a lei tudo muda, mas não é assim, pois cada vez mais aumenta o número de crianças nas ruas, o governo ajuda dando vale gás e uma ajuda mas mesmo assim as mães dessas crianças as mandam para os sinais pedir dinheiro, cada dia a gente vê, crianças roubando, matando, crianças que podiam estar em uma escola, e suas mães trabalhando, mas hoje em dia não é assim, se a lei 'funcionasse'

corretamente tudo seria diferente, todos teriam uma vida melhor.

26. Concluí neste texto que o Brasil *hoje em dia* não respeita as leis, trabalho infantil e etc...

27. *Hoje em dia*, muitos adolescentes não estudam, estão perdendo oportunidades, entrando em caminhos diferente à educação.

28. *Hoje em dia* o que mais vemos por aí são crianças ou adolescentes pedintes ou trabalhando pelas ruas e lixos para ajudar seus pais sem ter uma boa educação para garantir um futuro digno, afinal todos nós temos a chance de ir a escola, independente de classe social e estilo de vida.

Considerações:

O advérbio *hoje em dia* efetiva-se vinte e oito vezes no *corpus*. Aparece:

QUANTO À POSIÇÃO				
	INÍCIO	MEIO	FIM	TOTAL
No texto	10 VEZES	9 VEZES	9 VEZES	28 VEZES
Na frase	15 VEZES	11 VEZES	2VEZES	28 VEZES

Nada surpreendente o advérbio *hoje em dia* figurar comumente no início ou no meio da sentença ou “inaugurando” o texto dadas as características dessa locução. Observa-se que alunos usam essa expressão aleatoriamente dentro do texto (início, meio, fim), ou seja, *hoje em dia* parece constituir-se um recurso expressivo sempre à mão quando necessário.

O tipo textual (dissertação), pelas características apresentadas por Bronckart em seus mundos discursivos, como também o tipo de seqüência (descritiva), apresentada nos textos, propiciam a construção de frases com sentido genérico. Basta observarmos que a expressão *hoje em dia*, justamente por seu valor semântico (indica simultaneidade ao momento em que se fala), se associa ao tempo do presente com valor genérico.

Todos os exemplos levantados constituem-se de frases declarativas, há uso acentuado de verbos estativos *ser* e *estar* e os sintagmas nominais (ex.: as crianças/ os adolescentes) apresentam-se com grande incidência.

Ao checarmos a ocorrência de *hoje em dia* e *atualmente* no corpus, averiguamos que esses advérbios, quanto à função que exercem nos textos, caracterizam-se como marcadores de tempo presente (genérico) do mundo discursivo do **expor**, além de um mecanismo de ancoragem (apresentação do tema) próprio da seqüência descritiva, quando observamos quantas vezes esses advérbios iniciam os textos.

CADA VEZ MAIS

Características:

O advérbio *cada vez mais* é elemento de substituição; tem função anafórica⁵⁵ nas sentenças; denota posterioridade; e é empregado com noção que refere reiteração cíclica de eventos.

⁵⁵ Segundo Ilari et alii (1992), a função anafórica se efetiva quando o advérbio estabelece uma relação cronológica entre o processo referido na sentença e outros processos ou momentos recuperáveis em um contexto próximo.

No corpus:

1. Sem esses direitos, crianças e adolescentes estão indo as ruas em busca de dinheiro com a venda de balas e doces, com isso ficam cada vez mais afastados da escola e bem longe de um futuro bom.
2. O problema é evidente. Culpa do país? Do governo? Os dois são culpados, a falta de informação e a idéia de quanto mais filhos mais o governo vai ajudar, faz com que as famílias de baixa renda tenham cada vez mais filhos.
3. Os jovens sofrem cada vez mais com o abandono das famílias tendo que morar nas ruas.
4. Andando por aí vemos crianças abandonadas muitas vezes só com a roupa do corpo usando drogas e não fazemos nada para ajudar, a sociedade tá cada vez mais indiferente em relação a isso.
5. E com a falta dos direitos das crianças e dos adolescentes as pessoas injustiçadas tornam-se bandidos, ladrões entre outras negligências que atingem cada vez mais a sociedade.
6. É muito triste constatar que cada vez mais os direitos da criança e do adolescente não estão sendo respeitados, pois nossas crianças estão perdendo a inocência, cada vez mais cedo e sem expectativa de melhora.
7. O nosso governo de hoje em dia não resolve nada nessa situação, e cada vez mais crianças morem no Brasil.
8. As crianças e os adolecêntes hoje em dia, estão perdendo cada vez mais os seus direitos à educação, alimentação, e entre outras coisas.
9. Cada vez mais crianças vão as ruas para conseguir dinheiro para levar para casa para ajudar eles, ou para eles suprirem os próprios vícios.
10. Todos acham que com a lei tudo muda, mas não é assim, pois cada vez mais aumenta o número de crianças nas ruas, o governo ajuda dando vale gás e uma ajuda mas mesmo assim as mães dessas crianças as mandam para os sinais pedir dinheiro,

cada dia a gente vê, crianças roubando, matando, crianças que podiam estar em uma escola, e suas mães trabalhando, mas hoje em dia não é assim, se a lei ‘funcionasse’ corretamente tudo seria diferente, todos teriam uma vida melhor.

11. Nos dias de hoje, cada vez mais os problemas vem aumentando, corrupção, violência e principalmente a exploração do trabalho infantil.

12. Cabe ao governo se mobilizar para que isso diminua cada vez mais, porque isso pode destruir o futuro Brasileiro.

13. Toda ajuda é bem vinda, está faltando não somente um ensino qualitativo, materiais didáticos mais modernos, com projetos novos, deixando cada vez mais divertido e interessante o ensino de nosso país.

Considerações:

O advérbio *cada vez mais* efetiva-se catorze vezes no *corpus*. Aparece:

QUANTO À POSIÇÃO				
	INÍCIO	MEIO	FIM	TOTAL
No texto	3 VEZES	7 VEZES	4 VEZES	14 VEZES
Na frase	2 VEZES	11 VEZES	1 VEZ	14 VEZES

Em suas catorze ocorrências, o advérbio *cada vez mais* configura-se regularmente no meio da sentença, isso porque esse advérbio parece quantificar o núcleo verbal da sentença, como, por exemplo, em:

“Os jovens sofrem cada vez mais com o abandono das famílias tendo que morar nas ruas.”

“Cabe ao governo se mobilizar para que isso diminua cada vez mais, porque isso pode destruir o futuro Brasileiro.”

Porém, nos casos que seguem:

“O problema é evidente. Culpa do país? Do governo? Os dois são culpados, a falta de informação e a idéia de quanto mais filhos mais o governo vai ajudar, faz com que as famílias de baixa renda tenham cada vez mais filhos.”

“O nosso governo de hoje em dia não resolve nada nessa situação, e cada vez mais crianças morem no Brasil.”

“Cada vez mais crianças vão as ruas para conseguir dinheiro para levar para casa para ajudar eles, ou para eles suprirem os próprios vícios.”,

Esse advérbio parece modificar os substantivos filhos (mais filhos) e crianças (mais crianças).

O que o advérbio *cada vez mais* realiza nas sentenças é intensificar ou quantificar o evento que modifica sem especificar o quanto mais, em outras palavras, cada vez mais também realça genericidade.

MUITAS VEZES

Características:

O advérbio *muitas vezes* responde à pergunta *quantas vezes?*; denota pluralidade indefinida mais numerosa de eventos, por conseqüência, generaliza esses eventos; e, também, pode quantificar indivíduos.

No corpus:

1. As crianças que moram nas ruas muitas vezes não tem direito a educação, alimentação e uma família .
2. Muitas vezes as crianças só passam necessidades por falta de oportunidades, falta de condições para que ela possa seguir seus sonhos.
3. Realmente, é um grande desafio lidar com os direitos da criança e do adolescente, que muitas vezes passam por coisas absurdas ou estão em lugares inapropriados de onde deveriam estar.
4. O trabalho externo (fora de casa) geralmente é caracterizado pelas crianças vendendo balas ou pedindo esmola, coisas que não dão valor às crianças, mas essenciais para suas sobrevivências, pois assim sustentam seus irmãos e muitas vezes, seus pais desempregados.
5. Tudo começa na família aonde os pais devem dar o conceito do que é ser cidadão sendo respeitador por eles e ter os direitos básicos de saúde, educação e liberdade, não se tornando então escravo de seus pais que podem ou não estar na miséria, os que estão obrigam muitas vezes aos seus filhos a mendigarem nas ruas para trazer o sustento a casa, já que nas grandes famílias aonde a renda é alta ou média os filhos sofrem por pressão e muitas vezes perdem seus direitos de expressão, podendo ou não ficar em depressão ou deprimidos causa das drogas, eles buscam algo que possa ajudar sua família, sua vida principalmente pegando o caminho errado.
6. As crianças e os adolescentes não deviam se abalar com os problemas dos pais e levantar a cabeça e continuar em frente, pois ainda tem um grande futuro para trilhar, e não ficar muitas vezes nas ruas sem estudar e se drogando.
7. Vários meninos e meninas vão as ruas para pedir ou vender algo para ajudar a família ou muitas vezes comprar drogas, em vez de estarem na escola.
8. Isso acontece porque essas pessoas não são educadas para se prevenir da gravidez, muitas vezes recebem as prevenções, como camisinha e pílulas mas não sabem como

usar, não tendo como se prevenir acabam tendo filhos e doenças.

9. Muitos passam o dia todo pedindo e dependem disso para obter muitas vezes, o sustento dele e até mesmo da família.

10. Muitas vezes crianças de famílias ricas necessitam trabalhar por causa do vício pelas drogas.

11. Muitas vezes por não terem emprego ???, muitas vezes elas se obrigam a roubar para terem o que comer.

12. Essas crianças muitas vezes ficam sujeitas à humilhações, muitas delas entram na criminalidade, se tornam dependentes das drogas a até roubam para sustentar seu vício.

13. Muitas vezes mães com gravidez indesejada, por não terem condição de criar seus filhos, acabam os abandonando na rua, fazendo deles provavelmente futuros marginais.

14. Segundo a lei, toda criança tem o direito de ter saúde e educação, mas, muitas vezes, não é o que acontece, por falta de organização política e / ou corrupção, que envolve todo o dinheiro público que deveria ser utilizado para tais fins.

15. Elas não tem mais direito à uma boa alimentação, um bom atendimento médico, não conhecem a cultura, além de serem, muitas vezes, abusadas por seus pais.

16. Vender balas e jornais nos sinaleiros, não vai fazer o futuro dessas crianças, apesar de muitas vezes fazerem por falta de opção.

17. Toda criança tem o direito de estudos e saúde, porém a 'rua' oferece melhores condições em questão de dinheiro, muitas vezes o lucro ganhado é mais interessante que, talvez um futuro decente.

18. O governo tem vários projetos para tirar essas crianças das ruas, mas muitas vezes são as próprias crianças que se negam a sair, pois dizem que a vida na rua é mais fácil, o que não é verdade.

19. Muitas vezes, essas crianças são obrigadas a sair da escola e começar a trabalhar para ajudar os pais em casa.

20. Muitas delas, não gostam de trabalhar, e de pedir esmolas, mais isso é uma forma de ganhar alguns tocados pois muitas vezes os pais não tem dinheiro, e muito menos comida para levar para casa.

21. Esses direitos não praticados podem ser o diferencial entra prática e palavra; em países como a Etiópia esses direitos também são muito pouco praticados ou respeitados, a fome, a saúde e a dignidade são algo muitas vezes dito e não feito, o problema está no mau cumprimento de alguns direitos da constituição de vários países, como o Brasil.

22. Muitas vezes, não há o apoio familiar e o amor materno, facilitando a saída das escolas e a ida para as ruas. Na rua ele pode arranjar seu dinheiro de várias maneiras, trabalhando ou até mesmo roubando por isso.

23. Crianças e adolescentes que moram em periferias de estados brasileiros, que não tem uma vida digna, muitas vezes não tem como estudar.

24. Mas no Brasil não é oque acontece no nosso dia-a-dia pois vimos muitas crianças pedindo esmola em semaforos e em esquinas, muitas vezes a culpa é dos pais que querem que eles trabalhem para ajudar nas despesas da casa ou mesmo que alugam crianças pra pedir dinheiro e alimento.

25. As crianças muitas vezes não tem culpa de estar nessa situação e por isso sofre consequências horríveis que influenciam no seu futuro.

26. Os direitos da criança e do adolescente no Brasil, são muitas vezes ‘atropelados’ pois não são cumpridos como deveria.

27. Muitas crianças estão sendo maltratadas e exploradas, muitas vezes pais exploram seus filhos enquanto isso estão em casa sem fazer nada.

28. Crianças e adolescentes carentes também tem o direito de ter dignidade e respeito, o que muitas vezes não acontece hoje em dia.

29. Os jovens carentes que não tem uma oportunidade na vida e normalmente ficam nos sinaleiros pedindo esmolas ou vendendo objetos muitas vezes não tem carinho dos pais e também os pais não tiveram uma oportunidade de estudo (...).

30. Andando por aí vemos crianças abandonadas *muitas vezes* só com a roupa do corpo usando drogas e não fazemos nada para ajudar, a sociedade ta cada vez mais indiferente em relação a isso.

31. As crianças são quase obrigadas a trabalhar, porém, são crianças sem recursos financeiros para se alimentar e *muitas vezes* alimentar toda família.

32. Quer dizer, isso quando eles têm pais, pois *muitas vezes* estes abandonam os bêbes por aí, e eles são forçados a viverem nas ruas, a dormirem em papelão, a comerem restos de comidas e a sobreviverem sem amor e carinho da mãe.

Considerações:

O advérbio *muitas vezes* efetiva-se trinta e quatro vezes no *corpus*. Aparece:

QUANTO À POSIÇÃO				
	INÍCIO	MEIO	FIM	TOTAL
No texto	5 VEZES	22 VEZ	7 VEZ	34 VEZES
Na frase	6 VEZES	28 VEZES	NENHUMA VEZ	34 VEZES

O advérbio *muitas vezes*, por seu valor semântico (indica quantas vezes um evento se reitera), é puramente aspectualizador e, quando empregado em sentenças de sentido genérico, reforça ainda mais essa genericidade, portanto, já que o texto do tipo dissertativo tem essa característica, não surpreende ser *muitas vezes* o advérbio mais usado nesse tipo de texto escolar.

Assim como acontece com os outros advérbios, *muitas vezes* aparece associado, na maioria dos casos, a verbos no presente simples, em frases

essencialmente declarativas. Os verbos estativos *ser* e *estar* marcam presença juntamente com os sintagmas nominais de valor genérico. Todas essas características são próprias do discurso teórico e do texto descritivo.

Pelas suas propriedades, os advérbios *cada vez mais* e *muitas vezes* têm inerentemente função aspectualizadora, ou seja, quantificam eventos, referem a reiteração desses eventos.

Entretanto convém salientar que Ilari et alii (1992, pág.187) alertam para o fato de que “a locução adverbial *muitas vezes* vale pelo quantificador *muitos*” e, portanto, esse adjunto pode exprimir quantificação sobre indivíduos. É o que acontece, por exemplo, nos casos seguintes:

“*As crianças que moram nas ruas muitas vezes não tem direito a educação, alimentação e uma família .*” (= muitas crianças)

“*Muitas vezes as crianças só passam necessidades por falta de oportunidades, falta de condições para que ela possa seguir seus sonhos.*” (= muitas crianças)

“*Muitas vezes crianças de famílias ricas necessitam trabalhar por causa do vício pelas drogas.*” (= muitas crianças)

“*Muitas vezes mães com gravidez indesejada, por não terem condição de criar seus filhos, acabam os abandonando na rua, fazendo deles provavelmente futuros marginais.*” (= muitas mães)

“*Elas não tem mais direito à uma boa alimentação, um bom atendimento médico, não conhecem a cultura, além de serem, muitas vezes, abusadas por seus pais.*” (= muitas delas, crianças)

“*Quer dizer, isso quando eles têm pais, pois muitas vezes estes abandonam os bêbes por aí, e eles são forçados a viverem nas ruas, a dormirem em papelão, a comerem restos de comidas e a sobreviverem sem amor e carinho da mãe.*” (= muitos pais)

Tomando por base os exemplos levantados, podemos observar que o uso dos advérbios aspectualizadores *hoje em dia*, *atualmente*, *muitas vezes* e *cada vez mais* em associação a outros fatores, tais como escolha do gênero textual, o tempo verbal (principalmente, presente simples), uso de sintagmas nominais de valor genérico e de verbos de valor estativo, compõem um quadro de genericidade.

Por meio da análise do *corpus* demonstrado, estamos autorizados a afirmar que o texto escolar do tipo dissertativo reproduz, principalmente, as características da seqüência descritiva de Adam, como também as dos discursos teórico e interativo de Bronckart, contudo os textos dos alunos mostram-se muito aquém do nível lingüístico que se espera ser dominado por alunos da 1ª série do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise da produção textual de alunos de Ensino Médio pode contribuir para uma orientação no sentido de se trabalhar a chamada “redação escolar”. A produção textual em sala de aula necessita de estratégias diferenciadas para que se atinja, no mínimo, um bom nível de construção textual de acordo com o gênero solicitado.

Pela grande incidência nos textos, parece-nos que os alunos, simplesmente, transformaram os advérbios aspectualizadores referidos neste trabalho como próprios do texto escolar, criando um mecanismo típico desse tipo de texto, tal é a dificuldade que encontram em se dissociar deles.

Esse é um dos problemas a serem trabalhados em sala de aula, outro seria a questão da genericidade, com a qual os advérbios aspectualizadores estão diretamente relacionados. A genericidade é própria do texto dissertativo (como já verificamos), porém, ao procedermos à análise do *corpus*, verificamos que os textos mostram-se sem maiores comprometimentos com uma visão crítica da realidade e do mundo.

A exposição das idéias e argumentos mostra-se deficiente, justamente porque os alunos não conseguem sustentar seus pareceres de maneira mais concreta, por meio de um raciocínio mais elaborado. Embora sejam expostos às informações, os alunos apenas reproduzem o senso comum e generalizam essas informações, fazendo uso de certos recursos lingüísticos, dentre eles os advérbios aspectualizadores, que podem comprometer a qualidade do texto.

Isso caracteriza, nos textos dos alunos, o que Pécora (1983) trata como *estratégia de preenchimento*: “uma mobilização de artifícios formais para tentar responder às exigências de uma tarefa que ultrapassam os meios efetivos à disposição do usuário.”(p. 40)

Bazerman (2006), como outros teóricos já apresentados nesta pesquisa, ressalta a importância do trabalho com os gêneros textuais como um conceito rico nos estudos lingüísticos.

Porém, alerta o autor, esse trabalho não pode ser reduzido a uma pedagogia formal, que visa, apenas, às formas lingüísticas. Esse tipo de pedagogia, no ensino de uma disciplina abstrata dissociada de seu uso social, vai perpetuar o que temos hoje: os alunos escrevem sem que lhes sejam dadas condições para que eles, sozinhos, se auto-afirmem por meio de seus textos.

Para Bazerman (op. cit.): “Uma visão interacional do gênero pode nos ajudar a expandir nossa pedagogia para fazer com que mais tipos de escrita se tornem mais significativos para nossos alunos” (p.16).

O autor complementa: “Uma visão social da escrita, contudo, pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação.” (op. cit. p. 19)

Segundo Brandão (2000), um dos equívocos cometidos por algumas abordagens pedagógicas é tratar um gênero como forma fixa e acabada, como se fosse um bloco homogêneo. A autora afirma que não se pode perder de vista a dimensão heterogênea inerente a um gênero, pois “há uma dimensão intergenérica, dialogal que um gênero estabelece com outro no espaço do texto.” (p.38)

Essa heterogeneidade é um dos requisitos pertinentes a um bom texto, no entanto o que se obtém como resultado, no texto escolar, é uma gama de textos homogêneos em termos tipológicos. São os mesmos recursos expressivos (por exemplo, os advérbios aspectualizadores), são as mesmas idéias, são os mesmos argumentos (ou tentativas argumentativas), é a repetição, é a estratégia de preenchimento de linhas.

Gustavo Bernardo (1985) enfatiza que os textos escolares constituem-se de uma repetição de lugares comuns e de preconceitos, sem observação de fatos, são reflexo de uma dependência verbal que imobiliza aquele que escreve. Para o autor:

“Escrever, por sua vez, é um movimento extremamente ativo, fazendo imagens, trazendo algumas do fundo e dando-lhes forma, trazendo outras do mundo e modificando-lhes a forma – na direção que um estilo pessoal.” (p.12)

Para que se atinja esse ideal, é preciso que a escola cumpra sua função de autêntico lugar de comunicação e instrumentalize o aluno para que este compreenda e produza textos mais eficazes, com exposição e argumentação mais fundamentadas e coerentes.

Assim, o aluno, pelo fato de estar na escola, não pode escrever somente assumindo o papel de aluno, somente para o professor e com um só objetivo: ser avaliado. É função da escola propiciar ao aluno a possibilidade de escrever a partir de diferentes lugares sociais e para diferentes interlocutores, com objetivos variados e dentro dos gêneros discursivos que atendam às necessidades dessas condições de produção. (Sousa, 2004, p. 156)

É responsabilidade da escola fazer de nossos alunos comunicadores efetivos, eles precisam aprender que sua escrita pode afetar o outro e promover transformações significativas em suas próprias vidas e nas dos outros.

Assim, por meio de seus textos, nossos alunos exercerão um legítimo ato de afirmação, pois, como diz Gustavo Bernardo (op. cit. p. 13) : “Quem não se afirma é o oprimido, é o submisso, o que se encontra no chão à espera das ordens.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.M. (2001) *Les textes: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Natan.
- _____. (2004) [1999] *Linguistique textuelle – Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- ALEXIADOU, A. (1997) *Adverb placement: a case study in antisymmetric syntax*. Amsterdam: John Benjamins.
- BAKHTIN, M. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAZERMAN, C. (2006) *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez.
- BONINI, A. (2005) A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- BRANDÃO, H. N. (2000) Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (Org.) *Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez.
- BRASIL. MEC. MEC/SEMTEC. (1998) Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- BRASIL. MEC. SEF. (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRONCKART, J. P. (2003) [1997] *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC
- CASTILHO, Ataliba T. de. (2002) O aspecto verbal no português falado. In: *Gramática do Português Falado*. V.8. Campinas: Ed. da Unicamp.
- CITELLI, A. (1994) *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione.
- COSTA, I. B. (2005) Gêneros textuais e tradição escolar. In: *Revista Letras*. Nº. 66. Curitiba:UFPR
- COSTA, S. B. B. (1990) *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto.
- ILARI, R. et alii. (1989) Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, A.T. (Org.) *Gramática do português falado: a ordem*. Vol.1.Campinas:Fapesp/Ed.da Unicamp.

- ILARI, R. et alii. (1992) Sobre os advérbios aspectuais. In: ILARI, R. (org.) *Gramática do português falado: níveis de análise lingüística*. Vol.2. Campinas:Ed.da Unicamp.
- JORDÃO, R.; OLIVEIRA, C. B. de (1999) *Linguagem: estrutura e arte*. Vol. 3. São Paulo: Moderna.
- KOCH, I. G. V. (2006) *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- KRAUSE, GUSTAVO BERNARDO (1985) *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo.
- MACHADO, A. R. (2005) A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- MARCUSCHI, L. A. (2005) [2002] Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MÜLLER, A. L. (2000) Sentenças genericamente quantificadas e expressões de referência a espécies no português brasileiro. In: *Cadernos de estudos lingüísticos*. Vol. 39. Campinas: Ed. da Unicamp.
- OLIVEIRA, M. K. de (1997) *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- PÉCORRA, A. (1983) *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes.
- PELLEGRINI, T.; FERREIRA, M. (1999) *Redação, palavra e arte*. São Paulo: Atual.
- PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1999) *Tratado da Argumentação, a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- POSSENTI, S. (1996) *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- RODRIGUES, R. H.(2005) Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- ROJO, R. (2005) Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J.L. (2001) *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.
- SCHNEUWLY, B. (2004) Gêneros e tipo de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004) Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

SOUSA, K. M. de (2004) As regras de construção dos gêneros discursivos produzidos na escola. In: FERNANDES, C. A; SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios.

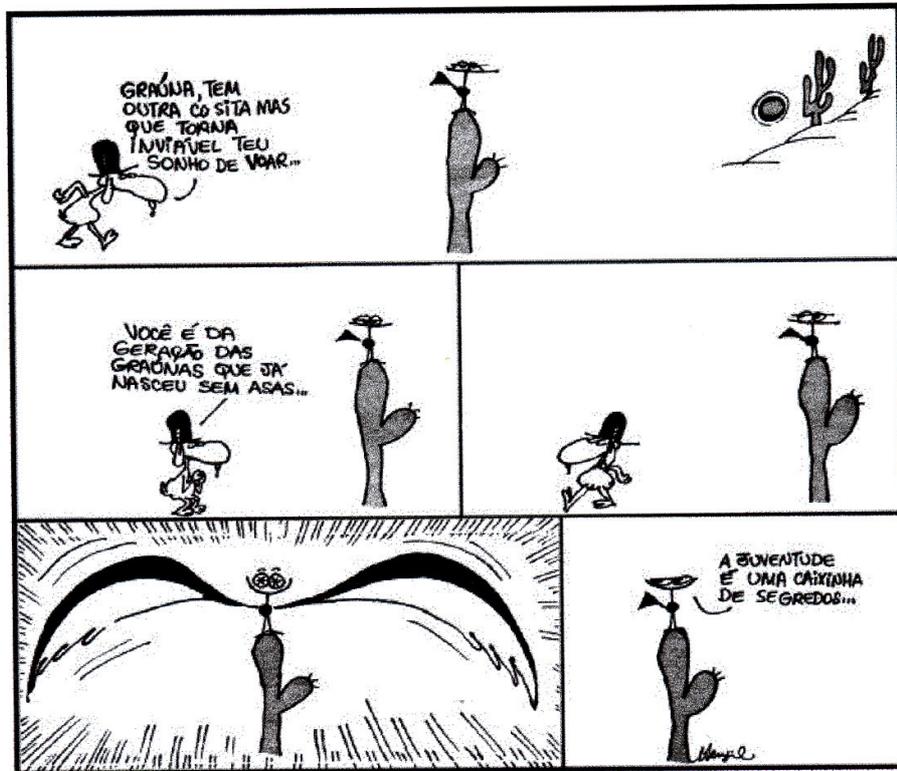
WACHOWICZ, T.C.; FOLTRAN, M.J. (2005) *Sobre a noção de aspecto*. Comunicação apresentada no 53º Seminário do GEL, São Carlos – SP.

ANEXOS⁵⁶

ANEXO 1 - PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM/1999	122
ANEXO 2 - PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM/2000	123
ANEXO 3 - PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM/2001	124
ANEXO 4 - PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM/2002	125
ANEXO 5 - PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM/2003	126
ANEXO 6 - PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM/2004	127
ANEXO 7 - PROSPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM/2005	128

⁵⁶ Disponível em: < <http://www.vestibular1.com.br/enem/enem.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

REDAÇÃO



(HENFIL. *Fradim*. Ed. Codecri, 1997, n. 20)

O encontro "Vem ser cidadão" reuniu 380 jovens de 13 Estados, em Faxinal do Céu (PR). Eles foram trocar experiências sobre o chamado **protagonismo juvenil**.

O termo pode até parecer feio, mas essas duas palavras significam que o jovem não precisa de adulto para encontrar o seu lugar e a sua forma de intervir na sociedade. Ele pode ser protagonista.

([Adaptado de] "Para quem se revolta e quer agir", *Folha de S. Paulo*, 16/11/1998)

Depoimentos de jovens participantes do encontro:

- *Eu não sinto vergonha de ser brasileiro. Eu sinto muito orgulho. Mas eu sinto vergonha por existirem muitas pessoas acomodadas. A realidade está nua e crua. (...) Tem de parar com o comodismo. Não dá para passar e ver uma criança na rua e achar que não é problema seu.* (E.M.O.S., 18 anos, Minas Gerais)
- *A maior dica é querer fazer. Se você é acomodado, fica esperando cair no colo, não vai acontecer nada. Existe muita coisa para fazer. Mas primeiro você precisa se interessar.* (C.S.Jr., 16 anos, Paraná)
- *Ser cidadão não é só conhecer os seus direitos. É participar, ser dinâmico na sua escola, no seu bairro.* (H.A., 19 anos, Amazonas)

(Depoimentos extraídos de "Para quem se revolta e quer agir", *Folha de S. Paulo*, 16/11/1998)

Com base na leitura dos quadrinhos e depoimentos, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Cidadania e participação social**.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Depois de selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de seu ponto de vista, elabore uma proposta de ação social.

A redação deverá ser apresentada a tinta na cor azul ou preta e desenvolvida na folha grampeada ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

REDAÇÃO



(Angeli, *Folha de S. Paulo*, 14.05.2000)

(...) Esquina da Avenida Desembargador Santos Neves com Rua José Teixeira, na Praia do Canto, área nobre de Vitória. A.J., 13 anos, morador de Cariacica, tenta ganhar algum trocado vendendo balas para os motoristas. (...)

"Venho para a rua desde os 12 anos. Não gosto de trabalhar aqui, mas não tem outro jeito. Quero ser mecânico".

A Gazeta, Vitória (ES), 9 de junho de 2000.

"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão".

Artigo 227, *Constituição da República Federativa do Brasil*.

Entender a infância marginal significa entender porque um menino vai para a rua e não à escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

Gilberto Dimenstein. *O cidadão de papel*. São Paulo, Ática, 2000. 19a. edição.

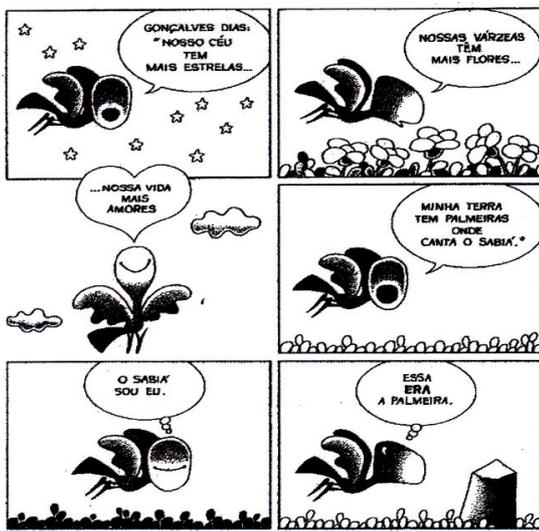
Com base na leitura da charge, do artigo da Constituição, do depoimento de A.J. e do trecho do livro *O cidadão de papel*, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto.

Observações:

- ▶ Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua.
- ▶ Espera-se que o seu texto tenha mais do que 15 (quinze) linhas.
- ▶ A redação deverá ser apresentada a tinta na cor preta e desenvolvida na folha própria.
- ▶ Você poderá utilizar a última folha deste Caderno de Questões para rascunho.

REDAÇÃO



(Cavlos, *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1978)

Conter a destruição das florestas se tornou uma prioridade mundial, e não apenas um problema brasileiro. (...) Restam hoje, em todo o planeta, apenas 22% da cobertura florestal original. A Europa Ocidental perdeu 99,7% de suas florestas primárias; a Ásia, 94%; a África, 92%; a Oceania, 78%; a América do Norte, 66%; e a América do Sul, 54%. Cerca de 45% das florestas tropicais, que cobriam originalmente 14 milhões de km quadrados (1,4 bilhão de hectares), desapareceram nas últimas décadas. No caso da Amazônia Brasileira, o desmatamento da região, que até 1970 era de apenas 1%, saltou para quase 15% em 1999. Uma área do tamanho da França desmatada em apenas 30 anos. Chega.

Paulo Adônio, Coordenador da Campanha da Amazônia do Greenpeace.
<http://greenpeace.termo.com.br>

Embora os países do Hemisfério Norte possuam apenas um quinto da população do planeta, eles detêm quatro quintos dos rendimentos mundiais e consomem 70% da energia, 75% dos metais e 85% da produção de madeira mundial. (...)

Conta-se que Mahatma Gandhi, ao ser perguntado se, depois da independência, a Índia perseguiria o estilo de vida britânico, teria respondido: "(...) a Grã-Bretanha precisou de metade dos recursos do planeta para alcançar sua prosperidade; quantos planetas não seriam necessários para que um país como a Índia alcançasse o mesmo patamar?"

A sabedoria de Gandhi indicava que os modelos de desenvolvimento precisam mudar.



O planeta é um problema pessoal - Desenvolvimento sustentável. www.wwf.org.br

De uma coisa temos certeza: a terra não pertence ao homem branco; o homem branco é que pertence à terra. Disso temos certeza. Todas as coisas estão relacionadas como o sangue que une uma família. Tudo está associado.

O que fere a terra, fere também os filhos da terra. O homem não tece a teia da vida; é antes um de seus fios. O que quer que faça a essa teia, faz a si próprio.

Trecho de uma das várias versões de carta atribuída ao chefe Seattle, da tribo Suquamish. A carta teria sido endereçada ao presidente norte-americano, Franklin Pierce, em 1854, a propósito de uma oferta de compra do território da tribo feita pelo governo dos Estados Unidos.

PINSKY, Jaime e outros (Org.). *História da América através de textos*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

Estou indignado com a frase do presidente dos Estados Unidos, George Bush.

"Somos os maiores poluidores do mundo, mas se for preciso poluiremos mais para evitar uma recessão na economia americana".

R. K., Ourinhos, SP. (Carta enviada à seção *Correio da Revista Galileu* Ano 10, junho de 2001).

Com base na leitura dos quadrinhos e dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto. Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos.

Observações:

- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narrativa.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última página deste Caderno.

REDAÇÃO



Comício pelas Diretas Já, em São Paulo, 1984.

Para que existam hoje os direitos políticos, o direito de votar e ser votado, de escolher seus governantes e representantes, a sociedade lutou muito.

www.iarabernardi.gov.br. 01/03/02.

A política foi inventada pelos humanos como o modo pelo qual pudessem expressar suas diferenças e conflitos sem transformá-los em guerra total, em uso da força e extermínio recíproco. (...)

A política foi inventada como o modo pelo qual a sociedade, internamente dividida, discute, delibera e decide em comum para aprovar ou reiterar ações que dizem respeito a todos os seus membros.

Marilena Chauí. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

A democracia é subversiva. É subversiva no sentido mais radical da palavra.

Em relação à perspectiva política, a razão da preferência pela democracia reside no fato de ser ela o principal remédio contra o abuso do poder. Uma das formas (não a única) é o controle pelo voto popular que o método democrático permite pôr em prática. Vox populi vox dei.

Norberto Bobbio. Qual socialismo? Discussão de uma alternativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Texto adaptado.

Se você tem mais de 18 anos, vai ter de votar nas próximas eleições. Se você tem 16 ou 17 anos, pode votar ou não. O mundo exige dos jovens que se arrisquem. Que alucinem. Que se metam onde não são chamados. Que sejam encrenqueiros e barulhentos. Que, enfim, exijam o impossível.

Resta construir o mundo do amanhã. Parte desse trabalho é votar. Não só cumprir uma obrigação. Tem de votar com hormônios, com ambição, com sangue fervendo nas veias. Para impor aos vitoriosos suas exigências – antes e principalmente depois das eleições.

André Forastieri. Muito além do voto. Época. 6 de maio de 2002. Texto adaptado.

Considerando a foto e os textos apresentados, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema **O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?**

Ao desenvolver o tema, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões, e elabore propostas para defender seu ponto de vista.

Observações:

- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última página deste Caderno.

REDAÇÃO

Para desenvolver o tema da redação, observe o quadro e leia os textos apresentados a seguir:



(Época, 02.06.03)

Entender a violência, entre outras coisas, como fruto de nossa horrenda desigualdade social, não nos leva a desculpar os criminosos, mas poderia ajudar a decidir que tipo de investimentos o Estado deve fazer para enfrentar o problema: incrementar violência por meio da repressão ou tomar medidas para sanear alguns problemas sociais gravíssimos?

(Maria Rita Kehl. Folha de S. Paulo)

Ao expor as pessoas a constantes ataques à sua integridade física e moral, a violência começa a gerar expectativas, a fornecer padrões de respostas. Episódios truculentos e situações-limite passam a ser imaginados e repetidos com o fim de legitimar a idéia de que só a força resolve conflitos. A violência torna-se um item obrigatório na visão de mundo que nos é transmitida. O problema, então, é entender como chegamos a esse ponto.

Penso que a questão crucial, no momento, não é a de saber o que deu origem ao jogo da violência, mas a de saber como parar um jogo que a maioria, coagida ou não, começa a querer continuar jogando.

(Adaptado de Jurandir Costa. O medo social.)

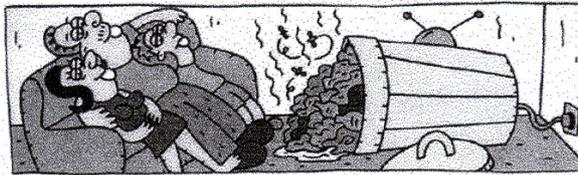
Considerando a leitura do quadro e dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?**

Instruções:

- Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Seleccione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto. Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos.
- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou de narrativa.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última folha deste Caderno.

REDAÇÃO

Leia com atenção os seguintes textos:



Caco Galhardo. 2001.

Os programas sensacionalistas do rádio e os programas policiais de final da tarde em televisão saciam curiosidades perversas e até mórbidas tirando sua matéria-prima do drama de cidadãos humildes que aparecem nas delegacias como suspeitos de pequenos crimes. Ali, são entrevistados por intimidação. As câmeras invadem barracos e cortiços, e gravam sem pedir licença a estupefação de famílias de baixíssima renda que não sabem direito o que se passa: um parente é suspeito de estupro, ou o vizinho acaba de ser preso por tráfico, ou o primo morreu no massacre de fim de semana no bar da esquina. A polícia chega atirando; a mídia chega filmando.

Eugênio Bucci. *Sobre ética e imprensa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Quem fiscaliza [a imprensa]? Trata-se de tema complexo porque remete para a questão da responsabilidade não só das empresas de comunicação como também dos jornalistas. Alguns países, como a Suécia e a Grã-Bretanha, vêm há anos tentando resolver o problema da responsabilidade do jornalismo por meio de mecanismos que incentivam a auto-regulação da mídia.

<http://www.eticanatv.org.br>
Acesso em 30/05/2004.

No Brasil, entre outras organizações, existe o Observatório da Imprensa – entidade civil, não-governamental e não-partidária –, que pretende acompanhar o desempenho da mídia brasileira. Em sua página eletrônica, lê-se:

Os meios de comunicação de massa são majoritariamente produzidos por empresas privadas cujas decisões atendem legitimamente aos desígnios de seus acionistas ou representantes. Mas o produto jornalístico é, inquestionavelmente, um serviço público, com garantias e privilégios específicos previstos na Constituição Federal, o que pressupõe contrapartidas em deveres e responsabilidades sociais.

<http://www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br> (adaptado)
Acesso em 30/05/04.

Incisos do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988:

- IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;
- X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação em prosa sobre o seguinte tema:

Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?

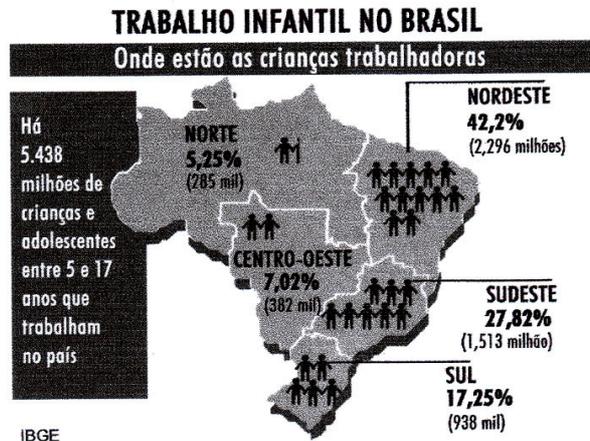
Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade culta da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última folha deste Caderno.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Leia com atenção os seguintes textos:



(O Globo. Magazine, 11/05/2004.)

“A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético.”

(Xisto T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil. *Diário de Natal*. 21/10/2000.)

“Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas.”

(Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna. www.proec.ufg.br.)

“Art. 4º. – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

(Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema:

O trabalho infantil na realidade brasileira.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta.
- O rascunho pode ser feito na última folha deste Caderno.

