

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ELIZABETH ANTONIA DE OLIVEIRA

ACADEMIA: A INDÚSTRIA DO TEXTO
CONTROLE DE QUALIDADE DA MANUFATURA E CHOQUES IDEOLÓGICOS

BELO HORIZONTE
MARÇO 2016

ELIZABETH ANTONIA DE OLIVEIRA

ACADEMIA: A INDÚSTRIA DO TEXTO
CONTROLE DE QUALIDADE DA MANUFATURA E CHOQUES IDEOLÓGICOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Linha de pesquisa: Linguística do Texto e do Discurso. 2A – Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^ª. Dra. Eliana Amarante de Mendonça Mendes (UFMG)

Coorientadora: Marion Carel (EHSS)

Bolsa: CAPES

BELO HORIZONTE
MARÇO 2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

O48a Oliveira, Elizabeth Antonia de.
Academia [manuscrito] : a indústria do texto. Controle de qualidade da manufatura e choques ideológicos / Elizabeth Antonia de Oliveira. – 2016.
261 f., enc. : il.,grafs (color).
Orientadora: Eliana Amarante de Mendonça Mendes.
Coorientador: Marion Carel.
Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.
Linha de Pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 246 –250.
Anexos: f. 251- 254.
Apêndices: f. 255-261.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Linguística textual – Teses.
3. Produção de textos – Teses. 4. Comunicação escrita – Teses.
5. Estratégia discursiva – Teses. I. Mendes, Eliana Amarante de Mendonça. II. Carel, Marion. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 418



FOLHA DE APROVAÇÃO

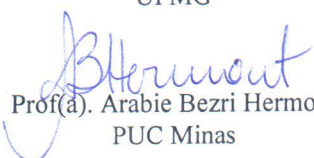
**ACADEMIA: A INDÚSTRIA DO TEXTO
CONTROLE DE QUALIDADE DA MANUFATURA E CHOQUES
IDEOLÓGICOS**

ELIZABETH ANTONIA DE OLIVEIRA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa.

Aprovada em 29 de março de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Eliana Amarante de Mendonca Mendes - Orientadora
UFMG


Prof(a). Arabie Bezri Hermont
PUC Minas


Prof(a). Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho
UFMG


Prof(a). Maria Auxiliadora da Fonseca Leal
UFMG


Prof(a). Júlio César Machado
UEMG/FESP

Belo Horizonte, 29 de março de 2016.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, eu, particularmente, devo agradecer a Deus. Esta energia suprema, que tudo move, tem me sustentado sob e sobre as suas asas.

À professora Eliana Amarante de Mendonça Mendes, minha querida orientadora. Eliana Amarante, Amar antes, Amar sempre. Aceitou as minhas dúvidas, acreditou nos meus sonhos, pois sabia que eu sabia que uma pesquisa não é para o pesquisador. Quanto vale um orientador humilde e rico de tanto saber? Ah, não tem preço! Aquele dia que você fez o sinal da cruz em mim, chorei copiosamente, e vi que não estava mesmo sozinha.

À professora Marion Carel, que aceitou prontamente a minha proposta de pesquisa na EHESS, onde recebi um importante suporte teórico e metodológico. Ali participei de ricos seminários ministrados por ela e pelo professor Oswald Ducrot, bem como de tantos outros, ministrados por outros professores da linguística e da antropologia.

Ao professor Oswald Ducrot, minhas reverências mais humildes. Nunca me aprofundi em nenhuma teoria. Não conheço muita coisa importante de perto, a não ser Oswald Ducrot, com quem tive a honra de estar face a face, meses a fio, integrados como um *blend* acadêmico, ou, quem sabe, como um encadeamento argumentativo. Ele, tão comum. E eu, tão deslumbrada e entrelaçada.

Aos professores Michel de Fornel, Francis Zimmermann, Alfredo Lescano, Margot Salsmann e Julien Longhi, alguns do grupo de pesquisa de Carel, pela oportunidade de participar de ricas e importantes discussões, que muito serviram para esta tese.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que acreditou no meu projeto e valorizou este importante encontro com a EHESS, principalmente, por intermédio da professora Marion Carel e do professor Oswald Ducrot. Obrigada à sociedade brasileira, de onde saíram os recursos da minha bolsa.

Obrigada ao professor Wander Emediato, por tantas orientações e, por me escutar.

À querida professora Janice Marinho, uma importante referência, obrigada!!! Obrigada por tantas lições.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMG, obrigada.

Ao Grupo Oficinas de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos da PUC Minas, onde nasceu este projeto e tantos outros da minha vida profissional e pessoal, o meu eterno obrigada!

À minha mais brilhante e gentil coordenadora, Ana Maria Botelho, com quem tive a honra de, de tanto trabalhar, aprender um pouco.

Aos centros de pesquisa, Universidades, Faculdades e, principalmente, aos professores, pesquisadores e estudantes que aceitaram colaborar com este trabalho, o meu muito obrigada!

À professora e minha querida amiga Maria do Carmo Oliveira, a Madu, inteligência brilhante, com muita sutileza.

À Jaqueline Prados, uma irmã acadêmica, uma amiga social.

Ao Paulo Geovane Silva, outro irmão acadêmico e grande amigo social.

Ao professor Júlio César Machado, da UEMG de Passos-MG, e da École também, por que não?, muita gratidão! Meu grande guia para chegar à École. Não existem amigos virtuais. Amigos são aqueles que querem nos servir só porque são generosos, cavalheiros, além de muito inteligentes.

À professora e revisora Irene Guimarães, o meu muito obrigada! Obrigada por jogar os nossos dados nos gráficos. Obrigada à Nair Pôssas, revisora final do meu trabalho. Obrigada à professora de Informática, Yolanda de Oliveira Queiroz, pela importante revisão dos gráficos

Ao André Willian, obrigada pelas dicas!

À Mary Sathler, obrigada!

Ao professor Cláudio Primo Delanoy, da Faculdade de Letras da PUCRS, obrigada pelo lindo presente: o livro “*Polifonia y argumentacion*”, de Oswald Ducrot.

À sociedade mineira, por meio do Governo do Estado de Minas Gerais, um dos meus locais de trabalho, obrigada pelo apoio que tive para deixar o Brasil quando fui contemplada com a bolsa da CAPES.

À minha professora e irmã Sil Oliveira, pela brilhante e verdadeira pedagogia de caminhar com a educação e, também, comigo. Eu apenas tentei seguir seus passos!

Ao Sr. Edmundo Silvestre, meu querido papai. Ele me mostrou a terra através do nosso Atlas de capa cinza, dos velhos mapas, dos livros e almanaques, muitos almanaques, e eu, descobri o mundo. Amei! O maior geógrafo que conheço, mas o chamam também de filósofo.

À minha querida mamãe, Leivina Cassimiro. Uma mulher bela, elegante e sincera. A melhor cozinheira, a maior costureira. Até hoje, nos seus 82 anos, uma contadora de histórias para os netinhos. Foi com você que aprendi a tentar repartir tesouros.

Ao meu maior e melhor médico, meu irmão Silvestre Oliveira, muito obrigada! Haja coração pra suportar!

À minha irmã Yolanda Oliveira, obrigada! Obrigada, Juninho Inhame! Cid, Lelê.

Aos meus amados Letícia, Kadu Julinho, obrigada pela inspiração. Vocês me fazem acreditar no mundo.

À minha Dinda Sônia Oliveira, pelas orações.

À Alessandra Santtos, por ser a minha guia espiritual quando eu achava que o mundo ruía.

A ciência é um dos poderes simbólicos menos ilegítimos.

Pierre Bourdieu

*A atenção é a mais importante de todas as faculdades
para o desenvolvimento da inteligência humana.*

Charles Darwin

RESUMO

Este trabalho consiste em um estudo, instigado pela riqueza do pensamento de Saussure, que traz à baila uma discussão que toma a língua como um sistema que se funda numa entidade estrutural e também ideológica. A partir dessa premissa, partimos para uma pesquisa de campo, na qual aplicamos uma Resenha Acadêmica Temática em graduandos de seis instituições brasileiras e em mais um conjunto de pesquisadores com passagem pelo exterior, cujas produções se transformaram em nosso objeto de análise. Objetivando vincular texto a ideologia, interessou-nos, sobretudo, voltar os olhos para problemas relacionados a combinações argumentativas, ou encadeamentos e entrelaçamentos de segmentos argumentativos, tomando a argumentação na língua, a partir de Ducrot. Para esta primeira etapa, recorreremos a três teorias fundamentais: Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e Teoria da Argumentação Polifônica (TAP), todas de Ducrot, bem como à Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), desenvolvida por Carel, sustentada na TAL e na TAP. A seguir, tentamos responder a questões relativas à qualidade do texto acadêmico, bem como às suas especificidades vinculadas a posturas ideológicas e identitárias dos sujeitos produtores. Nessa esteira de pensamentos, as propostas de Marx, relativas a ideologia de Bourdieu, sobre poder simbólico, e de Eagleton, que tratam da ideia de cultura e de civilização, foram fundamentais. Toda a investigação foi motivada pela tentativa de sustentar que a academia, tendo em vista as suas especificidades, primando por um padrão de qualidade diferente dos textos produzidos socialmente, poderia ser chamada de indústria do texto.

Palavras-chave: Academia. Indústria do texto. Argumentação na língua. Ideologia. Identidade

RÉSUMÉ

Ce travail consiste en une recherche inspirée par la richesse de la pensée de Ferdinand de Saussure, qui apporte une discussion selon laquelle on conçoit la langue comme un système composé sur une entité structurelle et aussi idéologique. À partir de cette prémisse, nous avons fait une recherche sur terrain, à travers de une Résumé Critique Thématique, aux étudiants de six institutions universitaires brésiliennes et à un groupe de chercheurs qui ont fait la recherche à l'étranger. Donc le sujet d'analyse a été constitué de leurs productions textuelles. En visant à créer un lien entre texte et idéologie, intéressé à nous, surtout, tourner nos yeux sur les problèmes liés aux combinaisons argumentatifs, ou les enchaînements, et les entrelacements des segments argumentatifs, en prenant l'argument dans la langue, de Ducrot. Pour cette première étape, nous utilisons trois théories fondamentales: la Théorie de l'Argumentation de la Langue (TAL) et la Théorie de l'Argumentation Polyphonique (TAP) de Ducrot, et aussi la Théorie des Blocs Sémantiques (TBS), développée par Marion Carel et soutenue dans la TAL et la TAP. Ensuite, nous essayons de répondre à des questions relatives à la qualité du texte académique et de ses spécificités liées à des positions idéologiques et aussi identitaire des sujets producteurs. Sur ce point de vue, les propositions de Marx, sur l'idéologie, les réflexions de Bourdieu à propos du pouvoir symbolique et les idées d'Eagleton, qui traite de l'idée de la culture et de la civilisation, ont été fondamentales. Toute la recherche a été motivée en jugeant que l'académie – compte tenu de leurs spécificités, luttant pour un niveau de qualité différente des textes produits socialement – pourrait être appelée d'industrie du texte.

Mots-clés: Académie. industrie du texte. Argumentation dans la langue. Idéologie. Identité

ABSTRACT

This work consists in a study instigated by the richness of the thoughts of Saussure, which brings a discussion which sees the language as a system that is based on a structural and also ideological entity. From this premise, we set off for a field research in which we applied a Thematic Academic Review in graduate students from six Brazilian institutions and in another group of researchers, that made their researches, or at least parts of them, in other countries, whose productions have become our object of analysis. Aiming to link text and ideology, interested us, above all, turn ours eyes to the problems related to either argumentative combinations, and threads and twists of argumentative segments, taking the argumentation in the language, from Ducrot. On this first step, we used three fundamental theories: The Theory of The Argumentation of Language (TAL) and The Theory of Argumentation Polyphonic (TAP), developed by Ducrot and the Theory of Semantic Blocks (TBS), developed by Carel, sustained in the TAL and TAP. In the next part, we tried to answer questions regarding the quality of the academic text and its specificities linked to ideological positions and thus identity of the producers. On this thread of thoughts the proposals of Marx relative to ideology, the ideas of Bourdieu, about symbolic power, and Eagleton, dealing with the idea of culture and civilization, were fundamental. All the research was motivated by trying to sustain that the academy, in view of its specific features striving for a standard of quality of text which would differ from the socially produced texts, could be called the industry of the text.

Keywords: *Academy. Industry of the text. Argumentation in the language. Ideology. Identity*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conexão (coesão) entre parágrafo.....	141
Gráfico 2 – Tempo mais recorrente.....	141
Gráfico 3 – Aspas.....	142
Gráfico 4 – Gerenciamento das vozes.....	143
Gráfico 5 – Costura vozes.....	144
Gráfico 6 – Conclusão.....	144
Gráfico 7 – Aspectos textuais.....	146
Gráfico 8 – Modo predominante de organização do discurso.....	147
Gráfico 9 – Proposta.....	148
Gráfico 10 – Tese.....	148
Gráfico 11 – Nível acadêmico das resenhas.....	149
Gráfico 12 – Posição sobre o tema.....	150
Gráfico 13 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	151
Gráfico 14 – Tempo mais recorrente.....	154
Gráfico 15 – Aspas.....	155
Gráfico 16 – Gerenciamento das vozes.....	156
Gráfico 17 – Costura vozes.....	158
Gráfico 18 – Conclusão.....	159
Gráfico 19 – Aspectos textuais.....	160
Gráfico 20 – Modo predominante de organização do discurso.....	161
Gráfico 21 – Proposta.....	162
Gráfico 22 – Tese.....	163
Gráfico 23 – Nível acadêmico das resenhas.....	163
Gráfico 24 – Posição sobre o tema.....	164
Gráfico 25 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	166
Gráfico 26 – Tempo mais recorrente.....	167
Gráfico 27 – Aspas.....	167
Gráfico 28 – Gerenciamento das vozes.....	168
Gráfico 29 – Costura vozes.....	169
Gráfico 30 – Conclusão.....	169
Gráfico 31 – Aspectos textuais.....	170
Gráfico 32 – Modo predominante de organização do discurso.....	171
Gráfico 33 – Proposta.....	172
Gráfico 34 – Tese.....	172
Gráfico 35 – Nível acadêmico das resenhas.....	173
Gráfico 36 – Posição sobre o tema.....	173
Gráfico 37 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	175
Gráfico 38 – Tempo mais recorrente.....	175
Gráfico 39 – Aspas.....	176
Gráfico 40 – Gerenciamento das vozes.....	177
Gráfico 41 – Costura vozes.....	178
Gráfico 42 – Conclusão.....	178
Gráfico 43 – Aspectos textuais.....	179

Gráfico 44 – Modo predominante de organização do discurso.....	180
Gráfico 45 – Proposta.....	181
Gráfico 46 – Tese.....	181
Gráfico 47– Nível acadêmico das resenhas.....	182
Gráfico 48 – Posição sobre o tema.....	182
Gráfico 49 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	184
Gráfico 50 – Tempo mais recorrente.....	185
Gráfico 51 – Aspas.....	186
Gráfico 52 – Gerenciamento das vozes.....	187
Gráfico 53 – Costura vozes.....	188
Gráfico 54 – Conclusão.....	189
Gráfico 55 – Aspectos textuais.....	190
Gráfico 56 – Modo predominante de organização do discurso.....	191
Gráfico 57 – Proposta.....	192
Gráfico 58 – Tese.....	192
Gráfico 59 – Nível acadêmico das resenhas.....	193
Gráfico 60 – Posição sobre o tema.....	194
Gráfico 61 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	196
Gráfico 62 – Tempo mais recorrente.....	196
Gráfico 63 – Aspas.....	197
Gráfico 64 – Gerenciamento das vozes.....	197
Gráfico 65 – Costura vozes.....	199
Gráfico 66 – Conclusão.....	200
Gráfico 67 – Aspectos textuais.....	200
Gráfico 68 – Modo predominante de organização do discurso.....	201
Gráfico 69 – Proposta.....	202
Gráfico 70 – Tese.....	203
Gráfico 71 – Nível acadêmico das resenhas.....	204
Gráfico 72 – Posição sobre o tema.....	205
Gráfico 73 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	207
Gráfico 74 – Tempo mais recorrente.....	208
Gráfico 75 – Aspas.....	209
Gráfico 76 – Gerenciamento das vozes.....	209
Gráfico 77 – Costura vozes.....	211
Gráfico 78 – Conclusão.....	211
Gráfico 79 – Aspectos textuais.....	212
Gráfico 80 – Modo predominante de organização do discurso.....	213
Gráfico 81 – Proposta.....	214
Gráfico 82 – Tese.....	215
Gráfico 83 – Nível acadêmico das resenhas.....	216
Gráfico 84 – Posição sobre o tema.....	216
Gráfico 85 – Total de expressões Nova Classe Média.....	218
Gráfico 86 – Média das expressões Nova Classe Média.....	218
Gráfico 87 – Levantamento das melhores e piores avaliadas.....	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação: linhas teóricas de Ducrot e de Carel.....	97
Quadro 2 – Quadro avaliativo das produções de texto.....	129
Quadro 3 – Relação das cores recorridas.....	136
Quadro 4 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	141
Quadro 5 – Tempo mais recorrente.....	141
Quadro 6 – Aspas.....	142
Quadro 7 – Gerenciamento das vozes.....	143
Quadro 8 – Costura vozes.....	144
Quadro 9 – Conclusão.....	145
Quadro 10 – Aspectos textuais.....	146
Quadro 11 – Modo predominante de organização do discurso.....	147
Quadro 12 – Proposta.....	148
Quadro 13 – Tese.....	148
Quadro 14 – Nível acadêmico das resenhas.....	150
Quadro 15 – Posição sobre o tema.....	150
Quadro 16 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	151
Quadro 17 – Tempo mais recorrente.....	154
Quadro 18 – Aspas.....	155
Quadro 19 – Gerenciamento das vozes.....	157
Quadro 20 – Costura vozes.....	158
Quadro 21 – Conclusão.....	159
Quadro 22 – Aspectos textuais.....	160
Quadro 23 – Modo predominante de organização do discurso.....	162
Quadro 24 – Proposta.....	162
Quadro 25 – Tese.....	163
Quadro 26 – Nível acadêmico das resenhas.....	163
Quadro 27 – Posição sobre o tema.....	164
Quadro 28 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	166
Quadro 29 – Tempo mais recorrente.....	167
Quadro 30 – Aspas.....	167
Quadro 31 – Gerenciamento das vozes.....	168
Quadro 32 – Costura vozes.....	169
Quadro 33 – Conclusão.....	170
Quadro 34 – Aspectos textuais.....	171
Quadro 35 – Modo predominante de organização do discurso.....	171
Quadro 36 – Proposta.....	172
Quadro 37 – Localização da tese.....	172
Quadro 38 – Nível acadêmico das resenhas.....	173
Quadro 39 – Posição sobre o tema.....	174
Quadro 40 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	175
Quadro 41 – Tempo mais recorrente.....	176
Quadro 42 – Aspas.....	176
Quadro 43 – Gerenciamento das vozes.....	177

Quadro 44 – Costura vozes.....	178
Quadro 45 – Conclusão.....	178
Quadro 46 – Aspectos textuais (discursivos).....	180
Quadro 47 – Modo predominante de organização do discurso.....	180
Quadro 48 – Proposta.....	181
Quadro 49 – Tese.....	181
Quadro 50 – Nível acadêmico das resenhas.....	182
Quadro 51 – Posição sobre o tema.....	182
Quadro 52 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	184
Quadro 53 – Tempo mais recorrente.....	186
Quadro 54 – Aspas.....	186
Quadro 55 – Gerenciamento das vozes.....	187
Quadro 56 – Costura vozes.....	189
Quadro 57 – Conclusão.....	189
Quadro 58 – Aspectos textuais (discursivos).....	191
Quadro 59 – Modo predominante de organização do discurso.....	191
Quadro 60 – Proposta.....	192
Quadro 61 – Localização da tese.....	192
Quadro 62 – Nível acadêmico das resenhas.....	193
Quadro 63 – Posição sobre o tema.....	194
Quadro 64 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	196
Quadro 65 – Tempo mais recorrente.....	197
Quadro 66 – Aspas.....	197
Quadro 67 – Gerenciamento das vozes.....	198
Quadro 68 – Costura vozes.....	199
Quadro 69 – Conclusão.....	200
Quadro 70 – Aspectos textuais.....	201
Quadro 71 – Modo predominante de organização do discurso.....	201
Quadro 72 – Proposta.....	202
Quadro 73 – Localização da tese.....	203
Quadro 74 – Nível acadêmico das resenhas.....	204
Quadro 75 - Posição sobre o tema.....	205
Quadro 76 – Conexão (coesão) entre parágrafos.....	207
Quadro 77 – Tempo mais recorrente.....	208
Quadro 78 – Aspas.....	209
Quadro 79 – Gerenciamento das vozes.....	210
Quadro 80 – Costura vozes.....	211
Quadro 81 – Conclusão.....	211
Quadro 82 – Aspectos textuais.....	213
Quadro 83 – Modo predominante de organização do discurso.....	213
Quadro 84 – Proposta.....	215
Quadro 85 – Tese.....	215
Quadro 86 – Nível acadêmico das resenhas.....	216
Quadro 87 – Posição sobre o tema.....	217

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 METODOLOGIA.....	25
2.1 Processo de produção.....	25
2.2 Considerações.....	27
1ª PARTE.....	29
CAPÍTULO I.....	30
3 ACADEMIA: VOZES QUE FALAM SOBRE O TEXTO, DA IMAGEM ACÚSTICA AO CONCEITO.....	30
3.1 Considerações.....	32
4 O TEXTO: A MANUFATURA, OS CONTEXTOS.....	33
4.1 Considerações.....	36
4.2 Manufatura acadêmica – padrão e poder.....	36
4.2.1 Considerações.....	42
4.3 Números e histórias.....	42
4.3.1 Considerações.....	48
4.4 Cultura de massa e a segregação do saber.....	48
4.4.1 Considerações.....	53
5 LÍNGUA: ADAPTAÇÕES AMBIENTAIS, SIGNO IDEOLÓGICO E POLÍTICAS DE CONTROLE.....	54
5.1 Considerações.....	59
5.2 Língua, leis, marcas sociais e acadêmicas.....	59
5.2.1 Considerações.....	62
5.3 O significante e o significado: facés múltiplas da língua.....	62
5.3.1 Balanço sobre o capítulo I.....	64
CAPÍTULO II.....	66
6 LÍNGUA OU TEXTO – ESPECIFICIDADES ACADÊMICAS.....	66
6.1 Considerações.....	68
7 "SEGUNDO EU" OU "SEGUNDO FULANO"? AJUSTES DA MANUFATURA.....	69
7.1 Considerações.....	74
8 QUE ARGUMENTAÇÃO?.....	75
8.1 Considerações.....	76
8.2 Os atos de linguagem e as performances.....	77
8.2.1 Considerações.....	79
9 ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: ENCADEAMENTOS E ENTRELAÇAMENTOS.....	81
9.1 Considerações.....	91
9.2 Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).....	91
9.2.1 Considerações.....	96

9.3 Os modalizadores e combinações argumentativas.....	97
9.3.1 Considerações.....	100
10 DESENTRELAÇANDO A TBS.....	101
10.1 Considerações.....	105
10.2 Sobre a negação: metalinguística, descritiva e polêmica.....	105
10.2.1 Considerações.....	106
10.3 Sobre a predicação.....	107
10.3.1 Considerações.....	108
10.4 Modalização: uma nova reflexão em Carel.....	108
10.4.1 Considerações.....	110
10.5 Usos do “mas”.....	110
10.5.1 Considerações.....	112
10.6 Considerações sobre a TBS.....	112
11 OBJETO MOTIVADOR – O NASCEDOURO.....	113
11.1 Análise a partir do objeto motivador.....	114
11.2 Comentário sobre o resultado da nossa pequena análise.....	117
11.3 Do nascedouro ao nosso problema – ampliando para outros contextos acadêmicos.....	118
11.3.1 Considerações.....	122
12 PESQUISA DE CAMPO – primeira etapa.....	124
12.1 Primeiros passos de nossas análises – dados quantitativos e qualitativos das Produções acadêmicas.....	124
12.2 Análise quantitativa e qualitativa – nomenclaturas.....	126
12.2.1 Considerações sobre esta etapa quantitativa e qualitativa (argumentativa).....	134
13 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	136
13.1 Análise dos gráficos.....	138
13.2 Instituição A – Ensino Público Federal (Centro-Oeste).....	140
13.2.1 Instrumentos de coesão – combinações e combinações vazias.....	140
13.2.2 O tempo da enunciação.....	141
13.2.3 As aspas, um recurso para também gerenciar as vozes.....	142
13.2.4 Entrelaçamentos.....	144
13.2.5 Encadeamentos.....	145
13.2.6 Encadeamentos: lógica e retórica.....	147
13.2.7 Topos.....	148
13.2.8 Qualidade e posição autoral.....	149
13.2.9 Considerações sobre a Instituição A.....	150
13.3 Instituição B - Faculdade privada (Sudeste).....	151
13.3.1 Instrumentos de coesão – combinações e combinações vazias.....	151
13.3.1.1 Encadeamentos: análises a partir de Ducrot.....	152
13.3.2 Uso do advérbio “(a)onde” com função conectiva.....	152
13.3.3 O tempo da enunciação.....	154
13.3.4 As aspas, uma perspectiva objetiva.....	155
13.3.5 Gerenciamento das vozes.....	156
13.3.6 Entrelaçamentos: análises fundadas na TBS.....	158
13.3.7 Encadeamento a partir da predicação conectiva.....	160

13.3.8 Encadeamento centrado no grupo verbal.....	161
13.3.9 Negação metalinguística.....	163
13.3.10 Nova predicação centrada no grupo verbal.....	164
13.3.11 Considerações a partir dos resultados das análises da Instituição B....	165
13.4 Instituição C – Ensino Público Regional (Sul).....	166
13.5 Instituição D - Universidade Pública Federal (Sudeste).....	174
13.6 Instituição E - Universidade Federal Pública (Norte).....	183
13.6.1 Instrumentos de coesão – combinações e combinações vazias.....	184
13.6.1.1 Encadeamentos: análises a partir de Ducrot.....	184
13.6.1.2 Uso do advérbio “(a)onde” com função conectiva.....	185
13.6.2 O tempo da enunciação.....	185
13.6.3 Gerenciamento das vozes - uso das aspas.....	186
13.6.4 Ato cuja voz faz falar os enunciadores.....	188
13.6.5 Sujeito: atributivo ou modal.....	190
13.6.6 Encadeamento centrado na predicação conectiva.....	191
13.6.7 Predicação centrada no sujeito.....	193
13.6.7.1 Considerações a partir das análises dos quadros da Instituição E..	194
13.7 Instituição F – Ensino Público Federal (Sudeste).....	195
13.7.1 Encadeamentos: análises a partir de Ducrot.....	196
13.7.2 O tempo da enunciação.....	196
13.7.3 As aspas, um recurso para também gerenciar as vozes.....	197
13.7.4 Entrelaçamentos.....	199
13.7.5 Predicação.....	200
13.7.6 Novos entrelaçamentos.....	202
13.7.7 Predicação centrada no grupo verbal.....	204
13.7.8 Considerações a partir das análises da Instituição F.....	205
13.8 Instituição G – Pesquisadores (Brasil/externo).....	206
13.8.1 Instrumentos de coesão – combinações e combinações vazias.....	206
13.8.2 O tempo da enunciação.....	208
13.8.3 Topos gradual.....	208
13.8.4 Encadeamento a partir da predicação conectiva.....	210
13.8.5 Negação parcial - o “mas”.....	212
13.8.6 Proposta.....	214
13.8.7 Encadeamento centrado no grupo verbal.....	215
13.8.8 Posição sobre o tema.....	216
13.8.9 Considerações a partir das análises dos quadros da Instituição G.....	217
13.9 Expressões com sentido de nova classe média.....	218
13.10 Quadros comparativos: instituições pior e melhor avaliadas.....	219
2ª PARTE.....	221
CAPÍTULO III.....	222
14 DIFERENÇAS DO SABER – IDEOLOGIA.....	222
14.1 O saber e suas especificidades.....	222
14.1.1 Considerações.....	227
15 IDEOLOGIA (?).....	228
15.1 A ideologia e seus sentidos.....	228
15.1.1 Ideologia e dialogia – ensino.....	233
15.1.2 Considerações.....	234
15.2 Ideologia, signos e símbolos.....	234

15.2.1 Considerações.....	236
15.2.2 Sobre a natureza do signo.....	236
15.2.3 Considerações.....	240
15.3 Ideologia e inteligência (comportamento).....	240
15.3.1 Considerações.....	242
15.4 Ideologia e identidade.....	242
15.4.1 Considerações.....	246
15.5 Balanço sobre o capítulo III.....	246
16 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	248
REFERÊNCIAS.....	252
ANEXO 1 – TEXTOS MOTIVADORES PARA A PRODUÇÃO DA RESENHA ACADÊMICA TEMÁTICA.....	256
APÊNDICE 1 – INFORMAÇÃO METODOLÓGICA SOBRE ATIVIDADE PROPOSTA.....	262
APÊNDICE 2 – MODELO DA FOLHA DE PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES E DOS PESQUISADORES.....	264
APÊNDICE 3 – QUADRO DE AVALIAÇÃO DAS RESENHAS.....	266
APÊNDICE 4 – ATIVIDADES FRUTO DA PESQUISA DE CAMPO, ARQUIVADAS EM CD.....	268

1 INTRODUÇÃO

Como pesquisadora e professora de Língua Portuguesa, participei¹, a partir do segundo semestre de 2008, por meio do Departamento de Letras da PUC Minas, de um projeto denominado *Oficinas de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*. Dentro do projeto, tive a oportunidade de trabalhar com dois cursos de departamentos distintos – um das Ciências Sociais e outro das Ciências Econômicas e Gerenciais – aplicando atividades de leitura e produção de textos. Nas oficinas, trabalhávamos uma sequência didática que compreendia atividades de produção de esquemas, resumos e resenhas. Em seguida, migrei para o Departamento de Ciências Econômicas e Gerenciais, onde, de 2009 a 2013, trabalhei como professora assistente. Nesse Departamento, lecionamos a disciplina *Seminários: Leitura, produção de textos acadêmicos e argumentação*, que era oferecida a um dos cursos.

Nessa fase, na condição de pesquisadora e professora, juntamente com outros professores, começamos a observar que a “qualidade”² das produções textuais dos alunos variava muito de um curso para o outro. Notamos, por exemplo, que os alunos do curso das Ciências Sociais apresentavam maior dificuldade com a escrita, isto é, não conseguiam adequar a estrutura textual à organização das ideias, visando a um melhor ajuste à norma culta, própria do padrão textual acadêmico. A partir desse momento, nasceram alguns questionamentos. Dentre esses questionamentos, vieram as perguntas: o que poderia estar acarretando tão relevante diferença na qualidade textual, e o que seria “norma culta” e “língua padrão”?

Para “norma”, Neves (2003) traz duas noções básicas. Numa primeira acepção, “[...] **norma** [...] é a modalidade linguística “normal” no sentido de ser a média dos falares, estabelecida, a princípio, pela regularidade e pela frequência de uso [...]” (p. 65). Numa segunda acepção, Neves diz que “[...] **norma** é a modalidade linguística que serve à normatização dos usos, estabelecida pela eleição de um determinado uso – ou conjunto de usos – considerado modelar.” (p. 65). Essa teórica propõe, então, que há uma diferença entre o “território do uso” e o “território do bom uso”. O “bom uso”, sustenta Neves, nasce do privilégio a algum estrato social, da valorização do falar de uma época e ainda de alguma região. No Brasil, a concessão

¹ Objetivando distinguir a fala desta pesquisadora da fala da construção da pesquisa de um modo geral, usaremos ora a primeira pessoa do singular, para marcar pessoalidade, ora a primeira do plural, para marcar ciência.

² Usamos essa palavra entre aspas porque preferimos aqui o sentido relativo do termo. O que seria “qualidade”? A indústria também fala em qualidade: controle de qualidade.

indiscriminada de canais de rádio e televisão, às Organizações Globo, a partir do final dos anos 50, que se estendeu para todas as regiões do país, privilegiou uma “língua nacional”, característica de um estrato social típico do Sudeste urbano brasileiro. “Isso representa, em síntese, passar-se de uma consideração em que a língua está a serviço da aglutinação social para uma consideração em que a língua, estigmatizando e excluindo indivíduos, serve à discriminação social.” (NEVES, 2003, p. 66).

Conforme Faraco (2008), o sentido atribuído a “cultura” “[...] pode sugerir que esta norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura.” (p. 54). Ele observa, ainda, que esse fenômeno de prestígio está vinculado a uma cultura ocidental, elitista e aristocrata, privilegiada econômica e socialmente. Inclusive, porque o sentido de “cultura” teria sido dado pelos próprios falantes de uma variedade da língua que estaria, ainda, vinculada à escrita:

A expressão norma culta/comum/*standard* [...] designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social (FARACO, 2008, p. 71).

Conclui-se, então, que a norma culta brasileira constituiu-se a partir de um comportamento linguístico muito particular, em uma língua padronizada, modelar, estratificadora e, logo, privilegiada, o que lhe confere esse caráter particular. A partir das respostas que levantamos e dessas proposições, particularizamos o discurso acadêmico, que, para nós, deve, então, ser diferente do discurso social. Com isso, passamos a denominar o texto produzido na Universidade de “manufatura acadêmica”³. Sob essa perspectiva, para sustentarmos como hipótese essa analogia, fazemos, aqui, uma comparação correlacional entre a academia e a indústria. A academia passa a ser, para nós, a “indústria do texto”, aquela que exige um padrão de qualidade diferente dos padrões que circulam socialmente. Mas, acima de tudo, tentamos defender que o texto acadêmico é ideológico, o que pode, logo, servir para distinguir seus produtores.

³ “Manufatura acadêmica” foi o termo que encontramos para sustentar que a Universidade deve ser, realmente, esse lugar do texto normativo, padronizado. Lembramos aqui, que além dos aspectos linguístico- textuais, os gêneros acadêmicos exigem o cumprimento das normas da ABNT, que interferem também nos aspectos linguístico- textuais. Por exemplo, o resumo, uma parte da tese, deve constituir um único parágrafo; a conclusão não deve apresentar citações nem menção a autores não citados no corpo do trabalho etc.

Hipotetizamos, então, que o padrão de escrita acadêmica que conhecemos e ao qual estamos nos referindo pode estar estritamente vinculado à adequação da linguagem a padrões socialmente valorizados, conforme sustentam Neves (2003) e Faraco (2008). Neves (2003) observa, ainda, que a norma prescritiva deveria ser relativizada e que eleger um padrão apelando para um uso ou para um conjunto de usos considerados modelares é insustentável, tendo em vista as variações e evoluções por que passam as línguas. “Essas construções, na verdade, em geral, se erigiram em modelo porque socioculturalmente representam o uso de uma elite intelectual do momento, e não porque são as “legítimas” e “puras” construções da língua portuguesa [...]” (NEVES, 2003, p. 46).

Em linhas gerais, se a norma culta se alimenta de modelos estratificadores e privilegiados, a norma-padrão nasce justamente a partir das especificidades que determinam a norma culta. Bagno (2015) explica que quem geralmente melhor domina a norma-padrão são justamente os professores, um tipo de sujeito acadêmico que a conhece bem, o que, na visão dele, não é uma vantagem. Além disso, essa variação da língua tende a ser “conservadora, tradicional, literária, clássica.” (BAGNO, 2015, p. 104), o que, logo, restringe o acesso a ela e seu uso. Por isso, a dificuldade dos estudantes universitários com a redação do texto acadêmico, já que é sustentado pela norma-padrão, que nasce, como vimos, a partir da norma culta.

Pensando nas produções dos estudantes universitários, podemos dizer que a dificuldade com a manufatura acadêmica, no processo de criação, de revisão estrutural e de retextualização, tende a estar relacionada, no conjunto, à referenciação temática, ou seja: à coesão, principalmente, nominal, entre parágrafos, entre frases e também dentro das frases; ao emprego de instrumentos da microestrutura, principalmente, de conectores/operadores argumentativos, além das questões relativas à retomada do texto, no que tange, sobretudo, ao gerenciamento das vozes e à força de sentido de algumas palavras. Podemos ter, aqui, então, uma primeira noção de texto acadêmico.

Na nossa caminhada docente, houve ocasiões em que as condições de produção exigiam, especialmente dos alunos das Ciências Sociais, uma resposta específica, mas eles, além dos problemas acima elencados, traziam novas discussões, posicionavam-se em outros contextos e distanciavam-se totalmente das propostas.

Por outro lado, os alunos dos cursos vinculados às Ciências Econômicas e Gerenciais apresentavam uma redação mais bem estruturada, mais clara e objetiva e, logo, uma argumentação mais consistente e de acordo com a proposta e a manufatura acadêmica.

Observando essa diferença, vi a oportunidade de refletir com maior profundidade sobre esses dois contextos, que, apesar de tão próximos, pareciam tão distintos, tão específicos. Então, a partir dessa reflexão, nasceu a necessidade de também explorar algumas questões relativas à “qualidade” do texto argumentativo produzido na academia brasileira, bem como às identidades dos sujeitos produtores, tomando para tal a tessitura do texto; o que me levou a propor esse projeto de pesquisa em Linguística, apresentado a este Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o qual desenvolvemos para chegarmos a esta tese de doutoramento.

Dentre os objetivos propostos, uma pergunta foi determinante: alunos que apresentam mais dificuldade na produção de textos acadêmicos e, em decorrência, em atender às propostas do professor, podem ter características intelectuais e, logo, ideológicas, distintas? Porém, no decorrer dos trabalhos de pesquisa, novos questionamentos, que se relacionam à identidade dos estudantes, passaram a fazer parte do nosso interesse: o discurso acadêmico representa algum “poder simbólico”? Como nascem as vocações? Alunos que têm dificuldade com a norma culta e, ainda, de produzir textos ditos de “qualidade”, poderiam ser apontados como analfabetos funcionais? Nesse contexto, segundo Bagno (2015), 75% dos brasileiros são analfabetos funcionais. E o que é mais grave: esse dado engloba também a população acadêmica.

Em suma, o que poderia estar acarretando essa dificuldade, essa diferença no saber e, logo, esses dados apresentados por Bagno (2015), se os sujeitos fazem parte do mesmo campo simbólico,⁴ ou seja, da academia? Sabemos que eles já percorreram uma longa jornada da vida, que começa, geralmente, aos seis anos de idade, nas escolas, nos “galpões” da indústria do texto. E, como sujeitos ideológicos, responsivos e ativos, precisariam, todos, dar conta da mesma “qualidade” textual para avançarem na vida acadêmica.

⁴ Discutiremos, principalmente, a partir do item 15.2.2, sobre a noção de campo simbólico, conforme Karl Bühler (2011), mas, nosso objetivo aqui é muito mais reforçar a ideia de que o texto acadêmico é essencialmente distinto do texto que circula socialmente.

Não encontramos, ainda, teorias que discutam essas questões sob a perspectiva da manufatura e identidade acadêmicas. Talvez Neves (2003), Perini (1996) e (2005) e Bagno (2015) possam nos orientar a partir de algumas propostas sobre o uso social da língua e suas relações com a gramática normativa. Porém, eles trazem propostas voltadas sobretudo para a alfabetização e para o letramento, mas, no nosso entender, não atendem à manufatura acadêmica. Na falta de pesquisas que nos ajudem a sustentar a nossa proposta relativa à manufatura, buscamos respostas para nossos questionamentos, analisando Resenhas Acadêmicas Temáticas, partindo de uma leitura estrutural, aplicando, para tanto, em especial, as teorias de Ducrot (1980), (1987), (1989), (1990) e de Carel (2011). Na sequência, no desenrolar deste trabalho, tentamos, sob o viés ideológico, levantar outras respostas que sirvam para desmitificar⁵ o conhecimento acadêmico, as vocações e, acima de tudo, a produção textual acadêmica.

Estamos defendendo, portanto, que a academia é esse lugar que trabalha com padrões específicos de estruturas textuais. Por isso, para nós, a academia é a indústria do texto, do pensar normatizado e, logo, do controle do padrão de qualidade. Apesar de acreditarmos que a palavra “qualidade” possa ter sentidos nada consistentes, utilizamos aqui essa palavra, propondo uma analogia com o sentido de “qualidade” vinculado à definição de manufatura industrial. Essa manufatura não permite “peças” com problemas, ou seja: inconsistências discursivas, inadequação na referenciação temática, no emprego de instrumentos da microestrutura, principalmente, conectores/operadores argumentativos, e, ainda, o mau gerenciamento das vozes, dentre outros, que possam resultar em argumentos que passamos a chamar aqui de contraditórios⁶. Além de afetar a qualidade argumentativa, podem prejudicar a compreensão leitora. Mas, será que esses problemas podem estar relacionados às identidades dos sujeitos produtores desses discursos? A nossa hipótese é que a maneira como o sujeito acadêmico organiza e materializa suas construções tecnológicas, digo, textuais, pode apontar aspectos importantes referentes à sua formação e ao seu contexto histórico e social e, logo, identitário e ideológico. Sob essa perspectiva, passamos a fazer uma análise comparada das produções, observando não a tessitura das resenhas, mas a qualidade das produções.

⁵ Tentaremos mostrar que na Escola, na Universidade, lidamos o tempo todo com um texto diferente dos textos que usamos no dia a dia para marcar nossas posições ideológicas. Marcamos isso, o tempo todo nos textos dos alunos, e depois tentamos sustentar que o texto acadêmico é o mesmo texto social.

⁶ Estamos chamando de argumentos contraditórios, recursos que não são bem aceitos pelo padrão acadêmico, isto é, pela indústria do texto.

Finalizadas as nossas análises, reservamos uma **2ª parte** deste trabalho para discutirmos e tentarmos chegar a uma conclusão sobre as questões que já levantamos, em especial, aquelas relativas às identidades dos sujeitos acadêmicos, participantes de um meio institucional, certamente constituído de algum poder simbólico. Dentro desse contexto, ampliamos as nossas discussões sobre o que são argumentos contraditórios e, logo, tentamos mostrar como nascem as vocações e se podemos apontar estudantes universitários, graduandos e/ou pesquisadores, como analfabetos funcionais.

Falhas, inexatidão de sentido e enunciados contraditórios apontam incoerências entre as palavras escolhidas e a ideia que se quer transmitir em uma produção textual acadêmica, mas, acima de tudo, reforçam identidades, acreditamos, e sustentam posturas ideológicas. Reforçando esta ideia, Benveniste (1989) sustenta que a linguagem é marcada pela subjetividade, pelo “eu”. E, no texto escrito, mesmo que esse “eu” tente se superar, se subverter, se dissimular, ele está sempre lá, nas marcas que traz o discurso. E, quem mais percebe e conhece esse “eu” é justamente o outro.

Além disso, conforme defendem alguns teóricos, o mundo sobre o qual falamos não é real, mas mediado pelas percepções de cada sujeito e/ou grupos, comunidades específicas. A realidade apresenta-se a nós com relativa estabilidade contextual, isto é, se você sai do contexto, algo pode se desestabilizar, uma vez que a estabilidade é intersubjetiva e interdependente. Portanto, o contexto acadêmico que, como vimos, tem especificidades, normas, é o lugar da manufatura do texto, do padrão de qualidade.

Objetivando pontuar algumas marcas discursivas e identitárias que possam caracterizar o sujeito estudante acadêmico, bem como verificar se é possível confirmar que a escrita acadêmica é regida por um padrão específico, propomos a análise quantitativa e qualitativa de recursos presentes em alguns textos argumentativos (**Resenhas Acadêmicas Temáticas**) produzidos por sujeitos acadêmicos de algumas Universidades/Faculdades das cinco regiões do Brasil, de cursos bem e mal conceituados, de acordo com a avaliação oficial do Ministério da Educação (MEC).

É importante destacar que o nosso objetivo foi justamente tentar apontar a pluralidade de possibilidades de níveis de usos da língua no meio acadêmico, considerando-se a pluralidade de sujeitos e, logo, de histórias acadêmicas que marcam essas regiões, bem como as mais

variadas formas de construção do conhecimento, considerando o tamanho do Brasil, e a diversidade de possibilidades de uso da língua, ainda mais com tantas influências que o mundo pode nos proporcionar hoje.

Nosso objetivo inicial era fazer nossa pesquisa de campo em um conjunto maior de Universidades e Faculdades no Brasil. Desejávamos pesquisar em duas Universidades/Faculdades de cada uma das cinco regiões brasileiras (uma bem avaliada pelo MEC e outra mal avaliada) e fazer uma análise comparativa. No entanto, como nos encontrávamos em Paris, onde desenvolvemos parte deste trabalho, não conseguimos cumprir esse objetivo. Decidimos, então, ampliar nosso campo de trabalho, fazendo uma comparação mais abrangente, e incluímos, em nossa análise, textos produzidos por pesquisadores de alguns estados das cinco regiões brasileiras, que desenvolveram suas pesquisas, ou parte delas, no exterior. Assim, fizemos uma pesquisa para comparar não só graduandos brasileiros, mas também pesquisadores com cotutela ou pesquisa integral, mestrado, doutorado ou pós-doutorado, no exterior, o que, além de fortalecer a nossa comparação, nos ajudou a confirmar algumas especificidades do texto acadêmico.

Esses pesquisadores, das mais variadas áreas do conhecimento, trouxeram uma importante contribuição para o nosso trabalho. Eles deveriam ter passado ou se encontrar no exterior, bolsistas ou não, entre os anos de 2012 e 2015, período desta pesquisa de doutoramento. Os graduandos e pesquisadores que também se transformaram em nossos instrumentos de pesquisa fizeram a mesma atividade: uma **Resenha Acadêmica Temática**. Para tanto, tiveram que recorrer aos mesmos textos e percurso metodológico, conforme nossas orientações⁷.

Nossa proposta, com essa pesquisa de campo, foi verificar se em outros contextos também ocorrem as diferenças que constatamos anteriormente, na nossa experiência docente, conforme já relatamos. Para tanto, depois da produção das **Resenhas Acadêmicas Temáticas**, pelos graduandos e pelos pesquisadores, fizemos, na **1ª parte** deste trabalho, uma análise comparada das atividades de produção textual, a partir, principalmente, dos instrumentos já citados.

⁷ Vide APÊNDICES

Nessa etapa, uma vez que consideramos o texto acadêmico como manufatura, recorreremos principalmente às teorias que se ocupam da argumentação na língua, para a análise quantitativa e qualitativa das resenhas produzidas pelos sujeitos acima referidos.

Na **2ª parte**, examinamos se é possível, tendo em vista as condições de produção (sala de aula, onde predomina a falta de espontaneidade acarretada pelas formalidades propostas pela língua culta e por instrumentos de modalização) levantar as identidades sócio-históricas e especificidades ideológicas desses sujeitos produtores. É importante observar que as condições de produção nem sempre estão em consonância com os interesses pessoais e até acadêmicos dos estudantes, principalmente dos graduandos, muitas vezes obrigados a utilizar não somente do padrão culto da língua, mas outros instrumentos de normatização e de aferição da “qualidade”, de acordo com as propostas dos cursos.

A **primeira etapa** da pesquisa – análise de textos argumentativos produzidos por graduandos e pesquisadores (*corpus* constituído de 107 redações) – foi por nós trabalhada recorrendo primeiro à estrutura, tendo por base o importante legado de Saussure (1997), que sustenta que todo signo é ideológico, mas também devido à salutar influência de sua obra sobre o trabalho de Ducrot e de outros teóricos que aqui discutimos. O nosso objetivo é comparar não recursos sintáticos, ou da textualidade das resenhas, mas instrumentos que sirvam para distinguir a qualidade das mesmas. Em seguida, ampliamos a análise para a argumentação na língua, tomando como instrumental teórico a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), com base principalmente nos trabalhos de Ducrot (1980), (1988), (1989), (1990), (1997); e depois a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), de Carel (2011), etapa esta que trabalhei sobretudo na *École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)*, em Paris, sob a orientação da professora **Marion Carel**. Apesar de hoje Ducrot e Carel desenvolverem um trabalho conjunto, voltado para a TBS, estamos priorizando aqui algumas discussões que, de certa forma, os distinguem como teóricos.

Essa importante oportunidade de trabalhar com Ducrot e Carel, fez-me pensar a argumentação como um recurso ainda mais amplo, que se sustenta a partir da estrutura da língua, que se encadeia e se entrelaça na organização e no sentido do discurso acadêmico, marcando uma presença sócio-histórica e ideológica determinantes. Embora estruturalistas, Ducrot (este com um pé na pragmática) e Carel não se dão conta da importância didática e pedagógica de suas propostas. Como os nossos objetivos buscam primeiro compreender o texto acadêmico,

visando a um entendimento ideológico, para trabalhar as questões relacionadas à progressão textual, à coesão dos recursos da língua, destacamos a relevância dos trabalhos desses dois teóricos, fundamentais para a nossa pesquisa, principalmente pensando as análises estruturais que propomos.

Com base no resultado das análises do referido *corpus*, confirmadas as **diferenças quantitativas e qualitativas** entre as produções textuais dos alunos dos diferentes cursos, passamos a verificar se essas diferenças poderiam indiciar características sócio-históricas e ideológicas específicas de cada grupo de alunos, o que se esclarece na **segunda etapa**.

Ainda na **segunda etapa** da pesquisa, desenvolvemos parte na UFMG, e outra pequena parte, não menos importante, na **EHESS**, sob orientação do professor Michel de Fornel. Nessa etapa, destacamos as obras de Malinowski (2002), de Marx (1999), de Althusser (1983), de Eagleton (2011) e de Hall (2002).

Apresentada a introdução deste trabalho para que o leitor se inteire dos nossos objetivos e percursos de desenvolvimento da pesquisa, passamos agora à metodologia, para mostrarmos a organização e as etapas da pesquisa teórica e de campo.

2 METODOLOGIA

A produção textual na Escola, inclusive no meio acadêmico, se dá, muitas vezes, visando à avaliação pelo professor, e não à circulação de informações, à comunicação e à persuasão. Na academia, pensamos, a produção textual deveria estar relacionada, acima de tudo, à defesa de pontos de vista, e, principalmente, à pesquisa. Apesar de ser também um importante objetivo do texto acadêmico, a avaliação recebe importante destaque e serve não só para colocar os estudantes dentro de uma cadeia muito bem estratificada, que vai de baixa qualidade à excelência, mas também para a confirmação, pelo professor, da identidade de quem produz o texto avaliado. Isto é, a nota aponta os “bons” e os “maus” produtores, ou melhor os “bons” e os “maus” alunos. Mas, quem seriam esses “bons” e “maus” alunos? Seria possível identificá-los apenas a partir da tessitura do texto?

Para a construção do nosso *corpus*, planejamos a aplicação da atividade de produção de uma **Resenha Acadêmica Temática** em graduandos de algumas Universidades/Faculdades das cinco regiões do Brasil, bem como em pesquisadores também de vários centros de pesquisa de Universidades brasileiras que desenvolveram suas pesquisas, ou parte delas, no exterior. A produção da atividade deveria ser sustentada a partir da leitura de três textos, conforme o ANEXO 1, a saber: uma entrevista, uma matéria jornalística e uma resenha de divulgação, dentro do tema *Brasil: desenvolvimento econômico e mobilidade social*. Em seguida, no APÊNDICE 1, colocamos as instruções metodológicas e estruturais do que seria uma Resenha Acadêmica Temática. Para as questões propostas de produção dos textos, montamos um cabeçalho de identificação dos estudantes e pesquisadores, dispostos no APÊNDICE 2.

2.1 Processo de produção

Para os graduandos, a atividade proposta foi manuscrita, em sala de aula. Depois do recebimento do material e das orientações metodológicas, eles tiveram, no máximo, 1 hora e 30 minutos para produzir as resenhas. Já os pesquisadores, desenvolveram as produções no computador. Todos eles receberam a atividade por correio eletrônico e tiveram, no máximo, 2 horas para ler o material e produzir as atividades. Em seguida, eles nos devolveram as produções também por correio eletrônico.

Os graduandos, além de informarem o curso e a Universidade onde estudam, conforme APÊNDICE 2, tiveram também que se identificar, informando o nome, o endereço, o telefone, o *e-mail*. A necessidade de uma identificação mais completa desses sujeitos deu-se justamente devido aos objetivos da nossa pesquisa: tentar melhor conhecer o histórico acadêmico e pessoal desses indivíduos, pois a partir do momento em que aceitaram participar da nossa pesquisa, passaram também a ser observados enquanto sujeitos acadêmicos e sociais. Infelizmente, essa observação mais antropológica não se deu, tendo em vista, principalmente, a falta de tempo e de recursos mais completos.

O foco principal da **1ª parte**, análise das produções, foi especialmente os instrumentos da microestrutura, aspectos linguístico-textuais, argumentativos, bem como o gerenciamento de vozes. A partir do resultado dessa parte, apontamos importantes traços, sobretudo, identitários e ideológicos dos produtores das resenhas, características que serão discutidas e analisadas na **2ª parte** desta tese.

De posse de todas as produções, pensamos a progressão da pesquisa a partir de três instrumentos de análise, a saber:

Primeiro instrumento de análise: as atividades de produção, a partir dos sujeitos produtores. Para separar e identificar esses sujeitos, partimos do contexto de produção, isto é, separamos as produções acadêmicas por instituição, levando em consideração a qualidade textual das resenhas. O nosso objetivo era fazer essa classificação a partir das notas das Universidades/Faculdades junto ao MEC, mas não conseguimos ter acesso a todas as instituições que selecionamos para aplicar a pesquisa. Tivemos alguns problemas de deslocamento, mas tivemos, principalmente, problemas para agendamento de datas com alguns Departamentos de Universidades/Faculdades por nós selecionadas. Quanto aos pesquisadores, haja vista o fato de participarem de uma etapa mais avançada da vida acadêmica, os consideramos em separado.

A partir daí, fazemos uma análise comparada entre as produções, tomando os instrumentos já elencados acima, a citar: referência temática, que abrange atenção à proposta; localização da tese e costura do tema; emprego de instrumentos da microestrutura, em especial, os conectores/organizadores argumentativos e outros recursos com função conectiva ou argumentativa, como modalizadores, aspas, tempo verbal; bem como gerenciamento de vozes.

O uso sistematizado (organizado e hierarquizado) desses instrumentos, como é sabido, implica textos claros, objetivos, com argumentos sólidos, consistentes, o que pressupõe que os esses textos, geralmente, precisam passar por importante processo de revisão estrutural e de retextualização.

Segundo instrumento de análise: os textos que apresentaram “melhor qualidade” acadêmica e os que apresentaram “pior qualidade”. Aqui, identificamos e agrupamos, também por instituição, os sujeitos que construíram textos mais claros e coerentes e os separamos dos sujeitos cujas produções apresentaram sentidos contraditórios, que denominamos de textos com inconsistência acadêmica, uma vez que não estão de acordo com a indústria do texto, ou seja, com o padrão acadêmico. A partir de então, elaboramos quadros, APÊNDICE 3, com os resultados. Em seguida, com base nesses quadros, elaboramos um gráfico representativo de cada instituição.

Terceiro instrumento de análise: essa etapa tão importante, mas tão delicada e fluida, passa pela identificação dos sujeitos produtores. Tentamos, aqui, verificar se aspectos relativos a peculiaridades acadêmico-textuais poderiam apontar características ideológicas e, logo, identitárias, específicas desses sujeitos. Para tanto, desenvolvemos um novo gráfico, objetivando visualizar esses novos dados, bem como os resultados das análises. Nessa etapa, separamos e categorizamos, em uma escala, os estudantes que produzem textos com mais consistência acadêmica e os que produzem textos com menos consistência acadêmica, ou seja, que cumpram as normas para a manufatura.

2.2 Considerações

Em relação às etapas acima, pensamos no fato de que há no Brasil um consenso de que os grandes centros concentram, geralmente, instituições e laboratórios considerados mais avançados e, conseqüentemente, profissionais e estudantes mais bem “preparados”, isto é, mais adaptados à manufatura acadêmica. Tentamos verificar/levantar se esse consenso procede. Para isso, as etapas de análises partem, conforme já observado, do processo de produção textual, passando pelos contextos de produção, até chegar aos sujeitos produtores.

Bakhtin (1992) afirma e Althier-Revuz (1990) reafirma que os sujeitos assumem identidades diversas, de acordo com as conjunturas históricas, sociais e ideológicas que os cercam. Isso significa que deve haver uma heterogeneidade enunciativa no tocante às formas de dizer e de mostrar dos sujeitos objetos de nossa pesquisa, tendo em conta a origem familiar, social e histórica de cada um deles. Essas formas de dizer e de mostrar parecem ter importante relação com as vocações acadêmicas desses sujeitos. Contudo, na situação aqui em análise, atendendo às especificidades do padrão acadêmico, alguns desses sujeitos, estudantes universitários, tentaram mobilizar vozes que não conseguem sustentar. Vamos ver, logo mais, quais respostas teremos.

1ª PARTE

CAPÍTULO I

3 ACADEMIA: VOZES QUE FALAM SOBRE O TEXTO, DA IMAGEM ACÚSTICA AO CONCEITO

Conforme já demarcamos, a nossa pesquisa concentra-se no texto escrito, mais especificamente, no texto escrito acadêmico. Considerando-se a analogia que estamos fazendo entre a academia e a indústria, a esse texto estamos chamando de manufatura. Logo, como uma peça na fábrica, para nós o texto passa por um processo de fabricação e o resultado final é um produto, que pode chegar à condição de produto ideológico.

Em *A fórmula do texto*, Emediato (2010) propõe, a partir de uma forma lógica de organização das orações dos períodos, um “método sistêmico de produção textual”, o qual o aluno deve seguir para desenvolver o seu texto. “Na fórmula textual, toda estrutura oracional do texto já está pronta, cabendo ao estudante desenvolvê-la com o conteúdo, ou seja, com suas ideias mais interessantes.” (p. 73). Logo, texto, aqui, é um conjunto de períodos oracionais, que bem sistematizados a partir de uma ideia, passa a ter um sentido. O método proposto pode ser chamado de realidade linguística e o trabalho do aluno, realidade discursiva. Logo, há algo de estrutural no texto, passível de ser enunciado, discursivizado (DUCROT, 1987).

Nesta pesquisa, como já dissemos, buscamos confrontar, mas ainda tentar marcar encontros entre realidades linguísticas e discursivas distintas, levando em conta pelo menos três caminhos possíveis: o da estrutura, o do texto e o do sujeito produtor. Para tanto, pensamos o texto como um produto que nasce da estrutura escrita, e somente depois de pronto vira um produto do meio, o resultado de percursos ideológicos pontuais, mas também sociais. Isso significa que, para nós, o texto não pode ser nem somente uma concepção tradicional de amontoado de frases, nem somente de discurso, como propõem alguns. Logo, texto seria a soma desses dois recursos: estrutura e discurso. O texto é, para Ducrot, uma unidade de sentidos.

Para esse confronto, tentamos, dentre as mais diversas realidades linguísticas e discursivas, marcar bem o que Saussure (1997) propõe no seu *Curso de Linguística Geral*; e ainda apontar aspectos de uma semântica argumentativa encadeada e entrelaçada à estrutura. Como a nossa pesquisa sustenta-se principalmente a partir do viés estrutural, construído sob o ponto de vista

da argumentação, a semântica encadeada e entrelaçada somente poderia ser buscada nos trabalhos de Ducrot (1980), (1988), (1989), (1990), (1997), quando propõe a sua Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e também a Teoria Argumentativa da Polifonia (TAP), bem como nos de Carel (2011), minha coorientadora na EHESS, França, que também sustenta os seus estudos a partir das metodologias teóricas propostas por Ducrot, quando funda a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Os trabalhos desses dois autores foram determinantes para a construção do nosso percurso de análises, bem como para a busca dos nossos resultados.

Para marcar o nosso ponto de vista sobre o funcionamento da indústria do texto, recorreremos a um instrumental teórico amplo, mas necessário, sobre o qual debruçamos um novo olhar em busca das melhores respostas para a nossa investigação. Desse instrumental, destacamos aqui algumas discussões que tratam do texto acadêmico e de suas fórmulas, principalmente, as de Koch (2002), (2003) e (2009), Emediato (2010) e Marcuschi (2008).

Para situar, rapidamente, a pesquisa sob o viés da instância enunciativa, recurso fundamental para trabalhar e analisar categorias discursivas, recorreremos a Benveniste (1989), Bakhtin (1992), Authier-Revuz (1990) e Charaudeau (2008). A Linguística da enunciação proposta por Benveniste (1989) postula que a enunciação é um ato individual de colocar a língua em funcionamento no âmbito social. Ducrot (1990) observa que a aparição do conceito de enunciação data de 1950, e deve-se a Benveniste, que cunhou o termo derivação delocutiva, um mecanismo de formação das palavras na língua, sob uma tripla condição: da forma, passando pela sintaxe, até o sentido, isto é, até a enunciação. Logo, para Ducrot, ao dizer “João é inteligente”, tenho a impressão de estar fazendo uma descrição, mas estou, de fato, argumentando. Ele sustenta que é o discurso que apresenta o locutor, e não o contrário.

Também Bakhtin, um dos precursores da teoria da enunciação, pensa a sua teoria a partir dos espaços sociais. Bakhtin (1992) afirma que a oração é uma unidade da língua que não está em contato com a realidade e não possui a capacidade de determinar uma atitude responsiva ativa do sujeito. Ou seja, as orações são, para ele, apenas formas da língua. Este teórico sustenta que a oração, enquanto apenas unidade da língua, é desprovida de expressividade. Já o enunciado exige uma atitude responsiva do interlocutor, que precisa ativar conhecimentos prévios para compreender o discurso do outro.

A oração é para Bakhtin o que a frase é para Ducrot, porém Ducrot defende ser a frase uma entidade teórica, linguística. Já o enunciado é, para Ducrot, uma das múltiplas realizações possíveis da frase. Ou ainda, uma realidade empírica, observável. Já uma língua é, para Ducrot, um conjunto de frases (DUCROT, 1990). Logo, podemos dizer que Ducrot pensa e trabalha a língua numa perspectiva que interessa ao âmbito acadêmico, isto é, ele traz uma rica e pedagógica descrição de instrumentos da língua. Já Saussure (1997) pensa a língua levando em conta tanto a sua condição de entidade teórica quanto de entidade empírica. Porém, Ducrot não nega o fato de a língua ser uma entidade do mundo, que ele leva para o texto. “Para mim o produtor do enunciado é o *sujeito empírico SE*. Por outro lado, chamo de locutor L a pessoa apresentada como a responsável pelo enunciado”⁸ (DUCROT, 1990, p. 66, tradução nossa).

Na sequência, retomamos ainda Saussure, para rápidos diálogos com Bühler (2011) e outros teóricos, principalmente os da semiótica, visando a tratar alguns percursos do signo linguístico, da estrutura significante ao significado, ou do conceito ideológico. Pensando na complexidade de fazer esta investigação a partir de instituições acadêmicas, da forma a funções da língua⁹, e, visando a melhor sustentar o sentido de ideologia, bem como o seu vínculo com identidade e vocação, fazemos uma rápida, mas consistente discussão, quando trazemos como referencial teórico, sobretudo, Marx (1999), passando por Althusser (1983), Bakhtin (1981), Eagleton (2011) até Hall (2002). Contudo, tendo em vista a complexidade de sentidos que pode ter esse conceito, propomos ainda outras noções possíveis para a palavra ideologia.

3.1 Considerações

Traçamos, até aqui, um importante percurso metodológico e teórico, visando a situar a nossa pesquisa na perspectiva acadêmica do discurso, em que se concentra o nosso objeto de análise. Logo, essas são algumas das orientações teóricas que definirão a costura das discussões que fazemos na nossa tese.

⁸ *Para mí el productor del enunciado es el sujeto empírico SE, y que por otra parte llamo locutor L a la persona presentada como responsable del enunciado* (DUCROT, 1990, p. 66).

⁹ Observamos que “língua”, na nossa pesquisa, tem quase sempre sentido de língua escrita = texto acadêmico, uma possibilidade do dizer.

4 O TEXTO: A MANUFATURA, OS CONTEXTOS

Quando da elaboração da nossa dissertação de mestrado, foi investigada a construção do sentido, bem como aspectos identitários e ideológicos, a partir da análise de instrumentos da língua, palavras com força argumentativa, tomando como objeto de pesquisa o discurso do Partido dos Trabalhadores. Recorremos, para tanto, à quantificação e à qualificação de algumas palavras levantadas na produção textual do Partido dos Trabalhadores (PT), por meio de jornais, folhetos, volantes e folders, produtos das campanhas relativas à primeira e à última disputas à presidência da República, anos 1989 e 2006, antes de iniciada aquela pesquisa de mestrado.

A partir dessa pesquisa e do trabalho que desenvolvemos, de 2008 a 2013, com graduandos de uma Universidade privada de Minas Gerais, fui instigada a saber se é possível apontar características ideológicas, mas principalmente, identitárias e vocacionais do sujeito acadêmico, graduandos e pesquisadores, tomando como objeto de análise as produções textuais deles, isto é, **Resenhas Acadêmicas Temáticas**. Nessa empreitada, para analisarmos as produções, recorreremos também a métodos quantitativos e qualitativos.

Em se tratando do discurso do mundo acadêmico, se consideramos que a academia é o lugar privilegiado da manufatura textual, somos levados a concluir que, principalmente lá, o texto, enquanto recurso instrumental, isto é, estrutural, também é determinante, motivo pelo qual, para nós, a teoria de Ducrot também o é. Na academia, e principalmente lá, o texto passa por importante processo de criação, de revisão estrutural, de retextualização, para, só então, chegar à condição de discurso oficial, ideológico, que equivale à consolidação das ideias do sujeito acadêmico. Podemos pontuar outras instituições que seguem etapas de criação textual relacionadas com a indústria do texto, entre elas, editoras de livros, de jornais, porém, tais instituições tendem a sofrer influência da academia, exigindo textos manufaturados.

Pensando a frase como instrumento estrutural, fundamental para as etapas de consolidação do discurso acadêmico, vemos a importância, para o nosso trabalho, de algumas teorias que nascem sob a influência da Linguística do sistema, de Saussure. Destacamos aqui Ducrot e Carel e a relevância pedagógica dos trabalhos que eles vêm desenvolvendo sobre encadeamentos argumentativos (Ducrot) e entrelaçamentos argumentativos (Carel), os quais

marcam, principalmente em Carel, uma firme postura sobre a pertinência de conceitos estruturais da língua para a construção dos sentidos.

Além disso, insistimos que nossa tese diz respeito às frases, e não aos enunciados, e que a frase é para nós uma entidade teórica – construído, logo – sem a realidade empírica, mas suscetível, através de suas ocorrências, de dar lugar a uma infinidade de enunciados. E é particularmente bem possível que a transformação em enunciado anule ou ignore certos valores argumentativos da frase. (DUCROT, 1997, p. 116, tradução nossa)¹⁰.

Visando a trabalhar suas teorias descritivas, Ducrot, Anscombe¹¹ e Carel não negam outras teorias e/ou caminhos possíveis para estudar a língua, mas apenas escolhem e tentam se manter em um caminho: o da frase, que se localiza, claro, dentro do texto escrito. E, mesmo escolhendo a frase, sob importante influência da lógica sistemática de Saussure, Ducrot nos trouxe, outrora, uma semântica um tanto quanto pragmática, pois recorreu também a recursos relacionados aos atos de fala, a partir da Filosofia da Linguagem, em Austin, e da enunciação e do discurso, em Benveniste. “No momento da enunciação, as leis do discurso vão modificar as significações fundamentais” (DUCROT, 1988, p. 53, tradução nossa)¹². Mesmo assim, Ducrot defende que há uma semântica independente da pragmática. E é no interior dessa semântica que ele e Carel se instalam, para desenvolver suas relevantes discussões sobre argumentação na língua.

Do interior dessa semântica, em que se acham os recursos argumentativos propostos por Ducrot e Carel, destacamos, para a nossa pesquisa, alguns instrumentos da microestrutura, que podem ser usados no processo de criação, de revisão estrutural e de retextualização, como: os conectores/operadores argumentativos e todas as suas formas encadeantes possíveis; a predicação; o sujeito; algumas formas verbais; instrumentos de negação etc. São esses os primeiros recursos do nosso processo de análise, pois, como já destacamos, a nossa pesquisa passa por três etapas fundamentais, e a primeira é o texto escrito, pensado a partir de uma Linguística estrutural. Só depois partimos para um viés mais discursivo e social, isto é, ideológico, até porque, conforme Carel, ir à Pragmática é sair da Linguística. A partir daqui,

¹⁰ *D'autre parte, nous insistons sur le fait que notre thèse concerne les phrases, et non pas les énoncés, et que la phrase est pour nous une entité théorique – construite donc – sans réalité empirique mais susceptible, au travers de ses occurrences, de donner lieu à une infinité d'énoncés. Il est notamment tout à fait possible que la transformation en énoncé annule ou ignore certaines valeurs argumentatives de la phrase.* (DUCROT, 1997, p. 116).

¹¹ Como Ducrot sempre esteve à frente dessa teoria, que depois foi abandonada por Anscombe, a maior parte do tempo utilizaremos apenas o nome de Ducrot.

¹² *Au moment de l'énonciation, les lois de discours vont modifier les significations fondamentales* (DUCROT, 1988, p. 53).

entramos, conforme bem dizemos, numa etapa de análise ideológica e, conseqüentemente, identitária dos sujeitos, tendo em vista especificidades levantadas nas suas produções.

Para o nosso percurso de análises, pensamos, então, em pelo menos duas entidades para discutir as produções acadêmicas: a forma da língua, isto é, a estrutura textual, enquanto recurso que se localiza no âmbito acadêmico; e o funcionamento da língua, isto é, o discurso, no sentido de uso da língua. Consoante já sustentado, para nós, o texto acadêmico só pode ganhar dimensão social depois de passar por importantes etapas de revisão e de retextualização. Logo, não há como negar que o discurso científico tem não só estreita relação com a estrutura como depende dela.

Essa dependência funciona em escala, e as escalas variam não só de universos para universos, mas de usuário para usuário. Não prestamos muita atenção nisso, mas cada palavra que escolhemos para escrever ou revisar um texto e, não só as palavras, mas a forma pela qual as empregamos, principalmente, no texto acadêmico, vêm marcadas e/ou motivadas, o que significa que a estrutura é também ideológica, conforme propõe Saussure, – apesar de a Escola, e até mesmo a academia, nem sempre levarem isso em conta. Por isso, a importância de darmos início às nossas análises a partir de aspectos estruturais, tomando por base principalmente a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Ducrot e a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), de Carel, que, a partir principalmente de Saussure, dão relevante atenção ao sentido das palavras no texto.

Assim, para tratarmos do que vamos chamar de aspectos argumentativos do discurso acadêmico e tentarmos chegar às intenções que podem estar por detrás dos recursos linguísticos dos quais os alunos se apropriam, objetivando mostrar suas habilidades discursivas ao professor, pretendemos abranger importantes aspectos relacionados não só à estrutura do texto escrito, mas também ao sentido do enunciado, pensando e destacando, claro, recursos argumentativos.

Pode-se dizer que comunicamos por intermédio de encadeamento de enunciados, chamados de textos, que tomam a forma de instrumentos discursivos, e que, para os compreendermos melhor, precisamos fazer inferências, e, ainda, que, as principais funções dos textos podem ser: informar, discutir e, principalmente, convencer, agir sobre o outro.

Todas essas funções estão relacionadas a processos de comunicação, e são exploradas por vários teóricos, começando com Aristóteles, até chegar à contemporaneidade. Porém, duas funções das quais esses teóricos não tratam, e que, de certa forma, estão relacionadas a processos de comunicação, são aqui fundamentais: o ensino-aprendizagem e a avaliação. Grande parte dos textos que circulam socialmente é derivada de práticas associadas a instituições ou domínios sociais particulares. No caso do texto acadêmico, com as suas funções relacionadas ao ensino-aprendizagem e à avaliação, fica evidenciada a condição de instrumento da manufatura. Os sujeitos ali colocados são marcados a partir, principalmente, desses dois aspectos: o ensino-aprendizagem e a avaliação.

Pensando, portanto, a academia como a indústria do texto, para tratarmos de noções relacionadas a identidade, podemos começar nos valendo dos conflitos que Eagleton (2011) propõe referentes a sentidos para “civilização” e “cultura”. Ele traz uma reflexão histórica, na qual discute sobre a crise da civilização, reflexão esta que tem importante relação com o conceito de ideologia e, principalmente, de identidade. Contudo, para fechar o nosso referencial teórico numa perspectiva identitária, destacamos as ideias de Hall (2002), sobretudo quando ele propõe cinco “descentramentos” da identidade do sujeito na pós-modernidade.

4.1 Considerações

Nessa parte introdutória do **Capítulo I**, trouxemos um rápido comentário sobre importantes direções teóricas que pretendemos dar ao nosso trabalho, que se dará, sobretudo, recorrendo à argumentação na língua. Abaixo, tomamos outras perspectivas teóricas, objetivando aprofundar as discussões relativas a padrões de conhecimento, bem como sobre conceitos de formações discursivas.

4.2 Manufatura acadêmica – padrão e poder

Morin (2000) fala que o século XX viveu sob o reinado da racionalidade, o que produziu um gigantesco progresso em todos os domínios do conhecimento científico, mas, ao mesmo tempo, produziu uma grande “cegueira” sobre os problemas globais, fundamentais e complexos, devido à compartimentação do saber, à especialização. Ele discorre ainda que isso não significa que se deva abandonar o saber das partes pela totalidade nem a análise pela

síntese, mas que esses aspectos devem ser conjugados. “Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a capacidade de tratar de problemas especiais” (MORIN, 2000, p. 44, tradução nossa)¹³.

Pensando nos diversos tipos de linguagem e, especialmente, na Linguística hoje, acreditamos que não se pode desprezar nem aspectos da estrutura (esqueleto) nem aspectos enunciativos do texto escrito. Mari (2008) observa que há várias possibilidades de construção do sentido. Segundo ele, o sentido pode estar no sistema, no sujeito e na história: “[...] há textos cujo sentido resiste a uma decodificação linear da relação significante/significado; há textos que resistem a uma significação automática, já que certos significantes precisam ter o seu significado reconstruído” (MARI, 2008, p. 47).

No texto acadêmico, os significados são, na maior parte do tempo, determinados a partir do olhar do auditório, isto é, do professor. O sujeito produtor, consciente ou não dessa realidade, tenta, quase que mecanicamente, uma posição a mais favorável possível.

Emediato (2010) acrescenta aos tipos textuais narração, descrição e argumentação, as formas enunciativas, que, segundo ele, “evidenciam a opção do sujeito falante e seu posicionamento em relação ao interlocutor, ao que está sendo dito e à referência externa” (p. 135). Com isso, reforça-se que o sujeito acadêmico, graduando ou pesquisador, experimenta não só as leituras que foram feitas em sala de aula, mas as leituras que trouxe de sua história de vida.

Porém, sentimos que a Escola Básica¹⁴, e também a Universidade, vêm, desde sempre, sistematicamente desprezando essas histórias, ou pior, priorizam um padrão de histórias que está justamente vinculado à norma culta e, geralmente, não sabem muito bem o que fazer com as outras histórias. Em entrevista à revista *Profissão Mestre*, de maio de 2015, ao falar sobre o resultado do último Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que revelou baixo desempenho dos estudantes brasileiros em redação, o professor e escritor Marcos Bagno afirmou que “o ensino de língua portuguesa e de produção de texto é um fracasso”.

¹³ “*Plus puissante est l’intelligence générale, plus grande est sa faculté de traiter des problèmes spéciaux*” (MORIN, 2000, p. 44).

¹⁴ “Escola Básica” se refere aos Ensinos Fundamental e Médio, conforme definição usada pelo MEC.

Nessa entrevista, como em seu livro *Preconceito linguístico*, Bagno (2015) volta a defender que 75% da população brasileira é analfabeta funcional, o que inclui profissionais que trabalham com a cultura letrada. Para o professor Bagno, os cursos, por exemplo, de Pedagogia e de Letras no Brasil são um equívoco, pois atraem as camadas mais “pobres”¹⁵ da população, que, segundo ele, vão ler um livro inteiro, pela primeira vez, ali na Universidade. O que o professor deve estar dizendo é que é um equívoco alguém que nunca leu um livro inteiro se interessar por um curso de Letras ou de Pedagogia. Bagno completa, na entrevista, que, além disso, “A formação que se dá nos cursos de Pedagogia e de Letras em nosso país é péssima, anacrônica, ultrapassada”. A quem se destinam, então, as Universidades? Aqui, parece ficar evidente que as vocações podem estar sendo encobertas por, por exemplo, posições socioeconômicas. O sujeito pode ter vocação, mas não tem aptidão. Não recebeu formação adequada para chegar à Universidade. Daí as limitações na escrita.

Segundo o professor Bagno (2015), “[...] para que as pessoas possam ler e escrever bem, elas têm que ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, reler e reescrever, rerreler e rerreescrever ...” (p. 101). Ele completa, na página seguinte, que “Só depois de muita leitura e muita escrita é que a escola poderá levar o cidadão a refletir sistematicamente sobre o fenômeno da língua e da linguagem, a observar as regularidades do sistema linguístico, a compreender que ele funciona segundo regras [...]” (p. 102). Antes disso, o professor faz uma importante crítica ao uso indiscriminado da gramática normativa e atribui a ênfase a essa metodologia a uma questão cultural, tendo em vista o fato de o latim, desde a queda do Império Romano, ter sido, por séculos, talvez, a única língua oficial usada nas instituições de ensino de vários povos.

O ensino do latim, língua cada vez menos falada, até se tornar “língua morta”, era baseado na leitura e análise gramatical. Esse tipo de ensino da língua continuou sendo utilizado, mesmo quando já se tratava do ensino de outras línguas, como, por exemplo, o Português. Essa influência do latim perdura até hoje, e muitos ainda defendem a gramática para ensinar a ler e escrever. Segundo Perini (2005): “Em uma palavra, deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor” (p. 55-56).

¹⁵ Aspas nossas.

Apesar dessas questões, envolvendo a qualidade da educação no Brasil, as quais também apontam conflitos nos rumos a seguir, entendemos que, de qualquer forma, o estudante deveria chegar à academia preparado para atender às demandas da indústria do texto, que são: refletir sistematicamente sobre a língua, compreender que ela funciona segundo regras muito específicas e, com isso, ainda escrever bem. Isso significa que o graduando e, em especial, o pesquisador, deveriam estar prontos para argumentar de forma clara, objetivando produzir a manufatura acadêmica. Quando o sujeito acadêmico constrói textos inconsistentes, cujas frases não se encadeiam de forma coesa, visando à construção de um argumento-conclusão, funda-se um vácuo na comunicação manufaturada. Mas, quando e como isso ocorre? É o que tentamos mostrar nas nossas análises, tendo em vista dois padrões de sujeitos com os quais estamos trabalhando: um que acabou de se instalar na Universidade e outro que já percorreu um longo caminho acadêmico. Seria possível estabelecer relações e até fazer comparações entre as produções textuais deles? Tentaremos mostrar as nossas respostas, depois das análises quantitativas e qualitativas das **Resenhas Acadêmicas Temáticas**, na **2ª parte** desta pesquisa.

As discussões acima ajudam a sustentar que o texto acadêmico pode ser um rico e importante instrumento de pesquisa. Teóricos como Koch (2003), (2009), Emediato (2010), Marcuschi (2008), entre outros, mesmo não trabalhando de forma consciente sob o viés da manufatura acadêmica, têm reforçado posturas que demarcam as especificidades da produção textual na Universidade, como vemos a seguir.

Segundo Emediato (2010): “Não basta o texto ter frases, orações e períodos. É preciso que ele tenha um sentido que possa ser interpretado por seu destinatário” (p. 229). Emediato estava, naquele momento, tratando do texto manufaturado, da indústria acadêmica, a qual demanda métodos de produção. Porque o texto oral, que se usa para falar com o vizinho, ou o bilhete para a mãe, por exemplo, podem ser retocados em seguida, até mesmo por telefone ou por meio de uma mensagem eletrônica. Isto é, podem ser retomados várias vezes, ou até mesmo ficarem como estão, se só apresentam “pequenos” erros. Mas, o texto acadêmico não, pois enquanto ainda apresenta inconsistências, vai passando por ajustes, revisões, retextualizações e não é tratado ainda como instrumento ideológico.

Além disso, na academia, o texto tem ainda outra função, quase sempre mais importante que influenciar as pessoas por meio da comunicação. Koch (2009) observa que na situação escolar “o gênero deixa de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo,

objeto de ensino-aprendizagem” (p. 56). Aqui, Koch nos ajuda a reforçar a nossa tese de que a manufatura acadêmica parece ter mesmo um lugar apartado da comunicação cotidiana, a que se dá no âmbito social. Além disso, Bagno (2015) observa que:

Existe um mito ingênuo de que a linguagem humana tem a finalidade de “comunicar”, de “transmitir ideias” – mito que as modernas correntes da linguística, como a sociologia da linguagem e a análise do discurso, vêm tratando de demolir, provando que a linguagem é muitas vezes um poderoso instrumento de ocultação da verdade, de manipulação do outro, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento. Ao lado dele, também existe o mito de que a escrita tem o objetivo de “difundir as ideias”. No entanto, uma simples investigação histórica mostra que, em muitos casos, a escrita funcionou e ainda funciona, com a finalidade oposta: ocultar o saber, reservá-lo a uns poucos para garantir o poder àqueles que a ele têm acesso. (BAGNO, 2015, p. 188)

A fala de Bagno poderia desconstruir a proposta de Koch (2009), que sustenta que o texto acadêmico serve não só para comunicar, mas também para a construção do conhecimento, e nos instiga a dizer mais: o texto acadêmico serve também para avaliar os estudantes, e aqui estamos nos referindo ao padrão de qualidade, sobre o qual já falamos, pois, para nós, os sujeitos acadêmicos se encontram encarcerados pela indústria do texto.

Como já mencionamos, o texto acadêmico pode servir também para a confirmação da identidade de quem o produz. Por isso, para nós, é importante verificar se as produções textuais dos sujeitos objetos de nossa pesquisa podem trazer marcas históricas, sociais, ideológicas e, logo, identitárias, que os especifiquem.

Se a história de cada um traz uma heterogeneidade enunciativa no tocante às formas de dizer e de mostrar de cada sujeito, conforme defendem alguns teóricos, entre eles Saussure (1997), Bakhtin (1992) e Althier-Revuz (1990) e, em outros contextos, Perini (1996) e (2005) e Bagno (2015), na nossa proposta, estamos pensando não no sujeito inserido no contexto social mais amplo, conforme propõe Bakhtin, mas no sujeito que ocupa o âmbito acadêmico, assujeitado à indústria do texto. Para nós, um acadêmico só pode recorrer ao verbo “ter”, objetivando usá-lo no lugar de “haver”, como faz Bagno (2015, p. 86), se deixar claro que está querendo polemizar. Isto é, somente pode desconstruir a norma-padrão, quebrar as suas regras, e ainda ser prestigiado por isso, quem a conhece de muito perto, como também o fizeram, por exemplo, Mário de Andrade, Guimarães Rosa, que ainda representam uma pequena elite intelectual.

Segundo Neves (2001), “Como a função primeira da linguagem é a de estabelecer a comunicação entre os homens, todas¹⁶ as manifestações linguísticas devem apresentar estrutura temática coerente, estrutura que é observável tanto no âmbito da frase como no do discurso multiproposicional” (p. 24). Tendo em vista a rigidez desta fala, isso significa que alguns sujeitos objetos de nossa pesquisa, principalmente, estudantes universitários, podem estar tentando mobilizar vozes que, efetivamente, não conseguiriam sustentar, ou ainda, com as quais não concordam. Com isso, acreditamos que os sujeitos acadêmicos são, muitas vezes, forçados a assumir identidades diversas daquelas oriundas das conjunturas históricas, sociais e ideológicas que os cercam. Essas posturas, espontâneas ou não, são denominadas por Charaudeau (2006) e outros teóricos como jogo das máscaras.

No Brasil e na maior parte do mundo, os jovens estudantes e pesquisadores e inclusive os que estão fora da Escola, participam de um contexto social que impõe regras de convivência que nascem e se sustentam no âmbito de uma genética cultural que é, para nós, mais determinante do que a genética biológica, a qual determina não só o que dizer, mas o que querer e o que eles são. Esses sujeitos não poderiam, em uma situação formal, sem ser de alguma forma censurados, escrever “ter” no lugar de “haver”. Estamos nos referindo aqui especialmente às formações discursivas, conforme propõe Foucault (1969), quando aponta a falta de autonomia nas práticas discursivas, somadas ao pensamento de Pêcheux (1995), que pensa as formações discursivas a partir de relações ideológicas entre classes sociais.

Pêcheux (1995) e Orlandi (1993) defendem que as palavras mudam de sentido, segundo as posições assumidas por aqueles que as empregam, isto é, elas mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva a outra. Para Orlandi (1993), uma formação discursiva liga um lugar sócio-institucional a um posicionamento ideológico. Ela defende, ainda, que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas dos falantes, quando colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Neste mesmo sentido, Mari (2008) afirma que “O sentido [...] se mostra como resultado de configurações atreladas a uma formação ideológica específica que está submetida a uma formação social de teor mais amplo” (p. 27).

¹⁶ Grifo nosso.

Acreditamos, então, que existem alguns caminhos que podem ser usados para levantar as identidades dos sujeitos acadêmicos objetos de nossa pesquisa: a capacidade de estabelecer comunicação, mas, acima de tudo, a capacidade de se inserir na indústria do texto, isto é, de produzir textos que atendam não só às formações discursivas vigentes na academia, mas principalmente às ideológicas, tendo em vista as regras impostas pela manufatura acadêmica. Assim sendo, e considerando a realidade da educação no Brasil, esperamos que as análises das produções dos sujeitos acadêmicos por nós selecionados possam nos apontar importantes características acadêmicas e, logo, históricas, sociais e ideológicas desses atores. Mas, acima de tudo, esperamos respostas que falem de um mundo estratificado, que se estabeleceu a partir do topo da pirâmide do saber e se sustenta, desde então, de cima para baixo – o mundo da educação e do conhecimento científico.

4.2.1 Considerações

Depois de algumas considerações sobre padrões de conhecimento, que nos levaram a discussões sobre formações discursivas e ideológicas, partimos agora para a exposição de um conjunto de números que podem clarear algumas das nossas questões, uma vez que apontam hipóteses sobre nossas investigações. Mas, antes, registramos que, tendo em vista a complexidade e amplitude de sentido do termo “ideologia”, conforme já apontamos, trazemos, na **segunda parte** deste trabalho, conceitos que sirvam não só para determinar o sentido de ideologia, mas que possam também determinar, esperamos, a ideologia acadêmica.

4.3 Números e histórias

Segundo Charaudeau (1996) “[...] parece que reconhecer no sujeito falante uma identidade sociológica não quer dizer que esta deva ser considerada como absoluta nem mesmo como necessariamente predominante” (p. 19). Isso significa que o nosso trabalho não é uma tarefa fácil. Mas, sabe-se que é a partir da avaliação, pelo professor, das produções textuais dos alunos e/ou dos pesquisadores, que se pode pelo menos parametrizar o nível de desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, ou seja: verificar se a manufatura já está bem industrializada. Partindo do princípio de que a escrita é um meio de comunicação secularmente elitizado, acreditamos que a dificuldade, hoje, de avaliar o texto produzido pelo estudante amplia-se ainda mais, principalmente, devido à heterogeneidade social e identitária dos estudantes que estão tendo acesso aos portais acadêmicos.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos anos compreendidos entre 1998 e 2008, o número de jovens brasileiros cursando o ensino superior dobrou. Dados do Censo da Educação Superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no dia 09 setembro de 2014, apontam que o total de estudantes que ingressaram no ensino superior, em 2013, chegou a 2.742.950, um número 76,4% maior do que o registrado há dez anos. No mesmo ano, 2013, o Brasil registrou 7.305.977 de estudantes matriculados em cursos de graduação no ensino superior. São 268.289 matrículas a mais do que em 2012, um crescimento de 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada. Desse total de estudantes universitários, 5,3 milhões (73,5%) estão nas instituições particulares. O restante (1,9 milhão) se divide entre instituições federais (1,1 milhão), estaduais (604 mil) e municipais (190 mil). Os alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil estão distribuídos em 31.866 cursos, oferecidos por 2.391 instituições. A maior parte formada por Universidades e Faculdades particulares, 2.090 e o restante são instituições públicas, 301.

Apesar do importante salto no ingresso de estudantes no ensino superior, a evasão ainda é muito alta, o que pode ser reflexo, dentre outros, de problemas vividos lá na Educação Básica. Estudo feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), baseado em dados de 2013, divulgado em novembro de 2015, faz um panorama da educação em 46 países e aponta que em 2013, 54% dos adultos brasileiros com idade entre 25 e 64 anos não terminaram o Ensino Médio. A média levantada entre os outros países foi de 24%. A situação das Universidades não é diferente. O estudo aponta que, dos estudantes brasileiros que ingressaram nas Universidades, apenas 14% concluíram os cursos. Número bem abaixo da média dos outros países, 34%. Nesse estudo, o Brasil fica atrás de países como a Colômbia, México e Costa Rica.

Entre 2005 e 2012, o investimento em educação nos Ensinos Fundamental e Médio aumentou 82%, o maior investimento entre todos os países avaliados pela OCDE. Apesar desse dado, em 2013, o Brasil tinha a maior quantidade de jovens entre 20 e 24 anos fora das salas de aula, um total equivalente a 76%. No mesmo período, o país apresentou a mais alta taxa de emprego na mesma faixa de idade. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, o Brasil tem até 2024 para garantir que pelo menos 33% da população entre 18 e 24 anos esteja matriculada no Ensino Superior. Em 2015, os números representam apenas 14,6% dessa faixa etária. O país terá também que assegurar, em 10 anos, que 85% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos se matriculem no ensino médio. No mesmo período, 2015, os números representavam 59,5%.

Além dessas cifras, não faltam críticas e até restrições quanto à qualidade de Universidades e Faculdades particulares, onde adentram a maioria dos estudantes que conseguem passar pela primeira e segunda etapas, Ensinos Fundamental e Médio; e até quanto à qualidade de algumas instituições públicas, o carro chefe da formação intelectual da elite brasileira, desde a inauguração da primeira Universidade, em 18 de fevereiro de 1808, em Salvador-BA, pela família real. O Conceito Preliminar de Curso (CPC) do Ministério da Educação (MEC), que avalia os cursos de graduação, listou, em 2011, a relação de centros de ensino e notas. Para essa avaliação, o MEC leva em consideração alguns indicadores de qualidade, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as avaliações feitas por especialistas em visitas aos campi das Universidades e Faculdades. Na publicação referente à visita de 2011, em que os avaliadores verificaram, por exemplo, o corpo docente, as instalações físicas e organização didático-pedagógica dos cursos, a avaliação máxima, 5, foi conquistada por apenas 27 centros de Ensino Superior. O total, conforme já registramos, chega a quase 2.400 instituições.

Somada aos problemas acima elencados, a diferença nos números entre a população negra e branca na Universidade ainda é grande, apesar de políticas adotadas pelo Governo Federal em agosto de 2012, objetivando ampliar o acesso da população negra ao Ensino Superior. Mas, no período de três anos, até agosto de 2015, a medida permitiu o acesso de mais de 100 mil estudantes negros ao Ensino Superior. Conforme dados do IBGE, entre 1997 e 2007, o acesso dos negros ao ensino superior cresceu, mas se manteve na metade do número de brancos.

Entre os jovens brancos com mais de 16 anos, 5,6% frequentavam o Ensino Superior em 2007, enquanto que entre os negros esse percentual era 2,8%. Em 1997, esses patamares estavam em 3% e 1%, respectivamente. Em outras etapas do ensino também há desigualdade entre brancos e negros. O último censo do IBGE aponta que, entre os 14 milhões de brasileiros com mais de 15 anos considerados analfabetos, 30% são brancos e os outros 70% são negros ou pardos.

Apesar do salto no número de estudantes que têm ingressado nas Universidades, inclusive e especialmente de negros, os dados da OCDE apontam que, no Brasil, a proporção de alunos que concluem o ensino superior em relação aos que ingressam nas Universidades é ainda de apenas 14%. Bagno (2015) traz números que podem ajudar a explicar essa realidade. Dados

levantados por ele, no *site* do Instituto Paulo Montenegro, mostram que “[...] apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática”. Ou seja, $\frac{3}{4}$ da nossa população é analfabeta funcional, o que equivale a algo perto de 150 milhões de pessoas entre 14 e 64 anos – um escândalo!” (p. 154). E, a discussão que se ouve, principalmente na mídia, e até nos corredores das Faculdades, é que muitos estudantes estão chegando às Universidades sem qualificação e saindo de lá com deficiência no desenvolvimento e aplicação (uso) das habilidades intelectuais, o que envolve a capacidade de produzir textos claros e coerentes. Vide, acima, a fala do professor Marcos Bagno. Quem seriam, então, esses sujeitos? Como encaram a manufatura textual?

Para fechar esses dados, trazemos uma breve discussão sobre a história da educação no Brasil. Todos que estudaram história no Ensino Médio sabem que o acesso à educação formal no Brasil teve início através dos Jesuítas, sempre sob um viés político-eclesiástico, o que significa segregatório. O principal objetivo da coroa portuguesa era governar e catequizar. A coroa, que decidiu, por longos anos, os rumos da história do Brasil, dava prioridade aos mais abastados no acesso à educação. Quando ainda não havia Universidades no Brasil, esses abastados estudavam em Coimbra.

Segundo o historiador mineiro José Murilo de Carvalho, com o fim da coroa portuguesa no Brasil, as elites brasileiras continuaram a mandar seus filhos para estudar em Coimbra pelo menos até a metade do século XX. O curso mais procurado era o de Direito, até hoje, talvez, a área mais manufaturada, elitizada e marcada por estigmas imperialistas e colonizantes do Brasil. Nesse período, pode-se dizer que a Universidade de Coimbra foi a Universidade dos brasileiros, ou melhor, da elite brasileira, já que pobre não costumava frequentar banco superior, quiçá um curso ginásial. Em Coimbra graduaram mais de 2.500 jovens ricos, nascidos no Brasil.

Naquela época, uma grossa camada da população brasileira que não tinha recursos financeiros para ir a Coimbra, nem estava preparada para pensar de forma “manufaturada”, não podia participar da indústria do conhecimento. Essa camada, formada por vastos estratos sociais, não tinha condições – nem sob influência familiar, nem da Escola – de decidir se queria ou não ingressar na Academia, ou seja, nem sabia se tinha interesse pela pesquisa, o que ainda acontece nos nossos dias. Por esses longos mais de 500 anos, vimos esse modelo se repetir. E ainda assistimos, em pleno século XXI, o importante descaso da população – parte dela

formada por famílias cujos ascendentes não foram a Coimbra estudar – por projetos que propõem que todos tenham acesso à educação, como, por exemplo, as cotas raciais.

Porém, acreditamos que um dos grandes equívocos da educação no Brasil hoje é acharmos que a Universidade é para todos. Concluímos que o que nos parece é que a Universidade brasileira está destinada àqueles que têm “vocaçãõ”¹⁷. Isso significa que o estudante, pobre ou rico, branco ou preto, deveria ter o direito legítimo de decidir se quer ir para a Universidade, e mais ainda, de decidir, por “vocaçãõ”, qual curso quer fazer, seja este curso das áreas biológicas, exatas ou das humanidades. Sabemos que isso nunca ocorreu no Brasil, porque quem sempre decidiu quem e o que vai estudar na Universidade brasileira foi uma pequena elite, somada a recentes políticas de acesso à Universidade. Como as políticas são, claro, sociais, tentam incluir as classes mais pobres no universo acadêmico, o que aumenta o contingente, mas mantém os paradigmas: ricos tendem a ingressar em cursos de maior prestígio social e/ou que garantam melhor remuneração, e pobres em cursos de mais fácil acesso, uma vez que não estão preparados, conforme já demonstramos, para reproduzir a manufatura acadêmica.

Percebemos, então, que oportunidade é diferente de “vocaçãõ”. Muitas pessoas que estão nas Universidades têm oportunidades, mas isso não é um sinal de “vocaçãõ”. Enquanto isso, muitos que têm “vocaçãõ” estão fora das Universidades e, quando têm oportunidade, não podem decidir sozinhos o que devem fazer ali. Talvez seja essa uma das causas da importante evasão acadêmica.

Esses números não representam “vocaçãõ” e, isso sim, tem causado um importante desastre, pois aqueles que ainda não leram um livro inteiro, que não se prepararam, ou que não têm interesse pela vida acadêmica, acabam procurando não as áreas de interesse, mas os cursos de mais fácil acesso, que podem ser traduzidos por cursos das humanidades, estigmatizados, inclusive porque alguns são desprestigiados pelo mercado de trabalho. Veja, por exemplo, o que vem ocorrendo com as licenciaturas, no Brasil, hoje. Vários cursos chegaram a fechar as portas porque, devido ao grande desprestígio do mercado, não têm atraído nem as camadas menos “preparadas”.

¹⁷ Estamos aspendo, a partir daqui, a palavra “vocaçãõ”, pois passamos a ver nela um sentido contraditório, que explicaremos logo mais.

Mesmo assim, estamos vivendo, a partir do início deste século, uma importante corrida rumo às Universidades brasileiras, implementada pelas políticas de inclusão social. Mas, confirmou-se, principalmente, a partir dessas políticas, que o senso comum de que alguns cursos superiores, em especial o das Ciências Humanas e Sociais, são mesmo de mais fácil acesso, faz sentido. Estigmatizados ou não, esses cursos, em geral, registram menos candidatos por vagas, e não exigem que o estudante pare de trabalhar para fazer estágios. Além disso, não requerem investimento muito alto em livros e materiais afins.

Com isso, a nossa hipótese é que as políticas públicas de acesso ao Ensino Superior podem estar levando para as Universidades sujeitos com algumas posturas muito distintas das propostas pela indústria do texto, pouco domínio da leitura e sobretudo, grande dificuldade na produção textual. Essa realidade tende a trazer como consequência importantes conflitos ideológicos, os quais podem ser mais uma das causas da grande evasão acadêmica.

Muitas vezes discriminados e marginalizados, por não se adaptarem ao meio universitário, esses estudantes passam a levar uma vida acadêmica vazia e até solitária, pois podem não conseguir interagir com o curso e, logo, com os colegas e professores. O resultado parece ser mesmo o fracasso do qual trata o professor Bagno, não pelo simples fato de esses sujeitos não terem ainda conhecimentos sobre a indústria do texto, mas pelo fato de, por não terem interesse por ela, não estarem “prontos” para a vida acadêmica. Muitos desses sujeitos só se dão conta da perda de tempo e de dinheiro quando saem das Universidades, pois ao tentar ingressar no mercado de trabalho não sentem qualquer aptidão ou interesse pela área escolhida. Logo, pode ser esse um dos principais motivos de muitos desses cursos estarem fechando as portas.

Gostaríamos, no entanto, de deixar bem claro que não estamos dizendo aqui que o “conhecimento” não sirva para todos. Defendemos justamente o contrário. E acreditamos que jovens “bem preparados” para a vida, pelas famílias e pelo Estado, principalmente, por meio de acesso à cultura e a uma educação básica de qualidade, teriam mais condições de decidir se teriam ou não interesse pela vida acadêmica. Isso significa que deveriam ter outras oportunidades de acesso ao conhecimento, como por exemplo, por meio de cursos profissionalizantes, como fabricação e montagem de carros, de navios, de aviões, cursos de culinária, de estética etc. Significa também que a academia não deveria ser para todos, mas

somente para aqueles que têm interesse, gosto mesmo pela pesquisa; logo, a escolha deveria partir do sujeito, e não do mercado. E, muito menos do governo ou da própria academia.

A partir daqui e de nossas hipóteses, verificamos que as nossas dúvidas e questionamentos indicam a necessidade de uma pesquisa aprofundada sobre tais problemas, que pode trazer respostas mais objetivas sobre as identidades desses sujeitos, mas principalmente sobre a realidade acadêmica no Brasil hoje. O meio em que vivemos, nossos contextos históricos, podem interferir na qualidade de nossas produções textuais acadêmicas? Como somos recebidos e tratados pela indústria do texto?

4.3.1 Considerações

Depois da apresentação de alguns dados sobre a educação no Brasil e de nossas discussões relativas a questões políticas, sociais e ideológicas que possam estar relacionadas a eles, faremos novas incursões, agora sobre a massificação da cultura, a segregação dos povos pelo saber. Trabalhamos ainda adaptações ambientais e o conhecimento, bem como a importância de fatores pragmáticos para sustentar a ciência, o que propomos para a nossa pesquisa.

4.4 Cultura de massa e a segregação do saber

Tratando da mercantilização da obra de arte, os filósofos Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), da Escola de Frankfurt, usaram, pela primeira vez, no ensaio *Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947, o termo “indústria cultural”. O objetivo deles era criticar a produção em série da obra de arte, a perda de sentido cultural proporcionada pela indústria, inclusive porque dava a todos o acesso à arte, o que chamaram, pejorativamente, de massificação. No nosso entender, não se deram conta eles de que já estavam tratando da indústria do texto, que deve ser o primeiro e maior pilar de sustentação da arte.

Eagleton (2011), em importante crítica à ideia de cultura e seus complexos extremos na atualidade, fala que a emergência da cultura de massa, comercialmente organizada, tornou-se uma preocupação para a idade moderna e, conseqüentemente, pós-moderna, já que passou a ser vista como importante ameaça aos “valores civilizados”. A indústria cultural, que nasceu no pós-guerra, fez surgir também uma sociedade massificada. A cultura passou a fazer parte

do processo de produção de mercadorias, o que deu origem a uma cultura sem classes, já que o consumismo também o era. “A cultura de massa não foi apenas uma afronta à alta cultura; ela sabotou toda a base moral da vida social” (p. 182).

Diferentemente da indústria cultural, que serviu para massificar a obra de arte, a indústria do texto, ou do conhecimento, pode servir para separar o conjunto das pessoas que não fazem parte da grande massa, o que pode equivaler, de certa forma, a segregação cultural. Parece-nos que devemos reconhecer que ainda hoje há um relevante receio, inclusive por parte da academia, da massificação do conhecimento. A exigência da elaboração de discursos mais rebuscados, que ancorem um padrão de texto ainda hoje reconhecido como erudito, pode, talvez, confirmar isso. Aristóteles, na antiguidade clássica, tratando da eloquência, do estilo, faz uma separação entre um orador “culto” e um “rústico”, o que também distingue os homens “sábios” dos “rudes”. A distinção que faz Aristóteles entre homens “sábios” e “rudes” soa ainda hoje muito próxima de nós, marcada por complexos e paradoxais muros sociais e culturais.

A título de exemplificação, relatamos um caso atual, protagonizado por uma professora europeia, atualmente em exercício numa universidade brasileira. Comentou a professora em uma aula: “As pessoas aqui têm dificuldade de pensar. Pensam de forma mais lenta.” E completa: “Eu acho que é o clima. Na Europa, no inverno nós estudamos, brincamos com jogos pedagógicos, em casa. Aqui é sempre sol. As crianças ficam na rua jogando bola”, no nosso entendimento, a professora está tratando justamente da indústria cultural, nos parâmetros nascidos e vigentes a partir da Grécia antiga, ou da indústria do conhecimento, e ainda, separando os homens “sábios” dos “rudes”.

Para nós, a infeliz e “politicamente incorreta” declaração da professora aponta importantes estigmas sociais que marcam as sociedades desde a antiguidade clássica, que separam os povos ditos “evoluídos” dos povos “em evolução” e ainda os “atrasados”. Esses estigmas, direta ou indiretamente, são discutidos nos trabalhos de Foucault, de Eagleton, de Bourdieu, entre outros. Segundo Goffman (1985), a construção da identidade se dá por meio de técnicas comuns que os indivíduos usam para procurar controlar a impressão que os outros têm deles.

Já Foucault (1969), tratando de mecanismos de constituição do saber a partir da medicina, defende que são as instituições que fabricam práticas, dizeres, sobre o corpo. Isto é, as

formações discursivas, as modalidades enunciativas, as estratégias discursivas, não seriam autônomas.

Tomando principalmente as ideias de Foucault sobre “mecanismos de constituição do saber”, bem como as propostas de Eagleton sobre as ameaças aos “valores civilizados”, podemos construir pelo menos uma hipótese sobre a fala da referida professora europeia e as ideias que estamos tentando sustentar nesta tese: o pensamento aristotélico migrou, da antiguidade clássica, para um conjunto de países do centro-norte da Europa, e ganhou força notadamente depois da revolução francesa, 1789. Recorrendo a uma potente indústria do conhecimento civilizatório, esses países ainda tentam distinguir, por meio dos seus mecanismos de constituição do saber, entre homens “sábios” e “rudes”. Logo, apesar de preconceituosamente irrefletida, a fala da professora pode ser pertinente. Se o sujeito tem o hábito de jogar xadrez, ou entra em uma linha de montagem de carros, com treinamento específico para executar tais e tais tarefas, vai desenvolver as habilidades físicas e/ou motoras que atendam às necessidades básicas para desempenhar bem a tarefa, assim como para jogar futebol, ou escrever um texto. Isto é, as nossas habilidades físicas e/ou motoras podem ser desenvolvidas, se estimuladas. Essas ideias, relativas às influências do meio, podem ser melhor reforçadas quando tratarmos, logo mais, da pesquisa do professor Richard Nisbett, da Universidade de Michigan, sobre QI, bem como do experimento realizado em uma Escola na Finlândia.

Tratando da variação da língua no tempo e no espaço, e, conseqüentemente, da fala, Saussure (1997), já observava que alguns estudiosos consideravam as mudanças fonéticas como uma adaptação às condições do solo e do clima. Ele trata da interdependência dos termos da língua e não duvida de que o clima e as condições de vida possam bem influenciar a sua evolução no tempo e no espaço, mas mostra que não é tão simples assim. Saussure lembra que ao lado dos idiomas escandinavos, tão carregados de consoantes, os dos lapões e dos finlandeses são mais vocálicos que o próprio italiano. (*op. cit.* p. 172). Mas lembra também que, ao mesmo tempo, certas línguas, de certas regiões, acumulam mais consoantes, devido à queda de vogais postônicas. Vide o alemão. Já outras, de outras regiões, fazem emprego mais amplo das vogais, donde seu som harmonioso. Isso ocorre entre as línguas latinas e um dos exemplos é o próprio português.

No português brasileiro falado em algumas regiões, por exemplo Minas Gerais, a queda de sílabas e aglutinação de palavras, como “*Lidilei*” = “litro de leite”, podem estar relacionadas

ao que Saussure chama de lei do menor esforço. Ele observa que a lei do menor esforço tende, por exemplo, a substituir duas articulações por uma só, ou uma articulação difícil por outra mais cômoda. “[...] a influência do clima, a predisposição da raça, a tendência ao menor esforço existem de maneira intermitente, ora num ponto ora noutro do sistema fonológico? Um sucesso histórico deve ter uma causa determinante; [...] Eis o ponto difícil de esclarecer.” (SAUSSURE, 1997, p. 174).

Logo, discussões relativas a adaptações ao solo, ao clima, predisposição racial, como parece propor a professora europeia, não são novas, mas dependem ainda de muitas respostas, que merecem ser buscadas. E há ainda outras questões, que podem ser pensadas paralelamente. Por exemplo, a publicação da revista *Nature Neuroscience* de maio de 2014 confirma¹⁸ que diferenças socioeconômicas podem desencadear diferenças cognitivas. Sabe-se, também, que nas famílias em que a educação é prioritária, as crianças têm melhor desempenho cognitivo. Verifica-se que essas são questões delicadas, sobre as quais muitos pesquisadores preferem não falar. Essas questões parecem estar vinculadas a uma constituição genética mais cultural, conforme a tese de Eagleton. Aqui, estamos tentando demonstrar que o meio pode determinar muitas características físicas e cognitivas do sujeito e que isso não significa que algumas dessas características sejam mais ou menos importantes do que outras: são apenas diferentes.

Morin (2005) observa que a ciência funda-se tanto a partir do consenso como do conflito e que ela se sustenta sobre quatro patas independentes e interdependentes: a racionalidade, o empirismo, a imaginação, a verificação. “Há permanente conflito entre racionalismo e empirismo; o empírico destrói construções racionais que se reconstituem a partir de novas descobertas empíricas”¹⁹ (p. 139, tradução nossa). Isto é, na complexidade científica, a presença do não-científico não pode, para Morin, anular o científico, inclusive porque a todo momento a ciência se depara com algo novo, que vem de onde ela menos espera, a vida cotidiana, para mudar conceitos e paradigmas já cristalizados.

Feitas essas considerações, pensando numa via mais pragmática possível para construir o nosso percurso de análises, recorreremos não às propostas de cada curso sobre teorias afins ou temas socialmente estabelecidos, mas à maneira como os estudantes se apropriam de recursos

¹⁸ Grifo nosso.

¹⁹ *Il y a conflictualité permanente entre rationalisme et empirisme; l'empirique détruit les constructions rationnelles qui se reconstituent a partir des nouvelles découvertes empiriques.* (MORIN, 2005, p. 139).

linguístico-textuais para discutir sobre teorias e temas na hora de produzir o texto acadêmico, objetivando o desenvolvimento das habilidades textuais, ou seja: a produção da manufatura acadêmica. Também, não fizemos uma análise propriamente do *corpus*, mas uma análise comparada, relativa à qualidade de instrumentos levantados no *corpus*. Para tanto, não só recorreremos à Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Ducrot, principalmente, nas suas ricas discussões sobre encadeamentos argumentativos, bem como à Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), de Carel, como sustentamos que são propostas que podem trazer resultados, mas ainda apontar importantes respostas sobre a argumentação na língua, isto é, caminhos que sirvam para compreender a consistência e também inconsistência textual acadêmica²⁰. Acreditamos que essas teorias poderiam merecer maior atenção, e ser mais discutidas no meio acadêmico, principalmente, nos cursos de licenciatura.

Não temos, evidentemente, a pretensão de exaurir todas as possibilidades de análise do discurso acadêmico, que são múltiplas. A nós nos interessa tão somente buscar, a partir de instrumentos da microestrutura, os sentidos construídos na produção do gênero acadêmico resenha, objeto da prática de produções textuais de alunos do 4º período de algumas Universidades e Faculdades selecionadas²¹ para participar da nossa pesquisa, bem como de pesquisadores que desenvolveram seus trabalhos, ou parte deles, no exterior. Esses sentidos, como já observamos, devem passar por um segundo processo de análise, etapa que deve se dar pensando-se o caráter ideológico que perpassa todo texto.

É importante observar que a decisão de trabalhar com o 4º período não foi aleatória. Pressupõe-se que nessa etapa o aluno já esteja familiarizado com a proposta do curso que escolheu, bem como já tenha iniciado as práticas de produção textual acadêmica. Já a inclusão dos pesquisadores com passagem pelo exterior nasceu a partir da nossa dificuldade de deslocamento e, inclusive, de apoio pessoal e material para aplicar a pesquisa em pelo menos duas Universidades e/ou Faculdades de cada uma das cinco regiões brasileiras, nossa proposta inicial. O fato de esta pesquisadora se encontrar no exterior, tendo em vista as limitações mencionadas anteriormente, fez nascer a rica possibilidade e oportunidade do desenvolvimento de uma pesquisa ainda mais comparada, quando foram incluídos os pesquisadores.

²⁰ Desenvolveremos mais as propostas de Ducrot e Carel, principalmente a partir do item 9.

²¹ A seleção das Universidades/Faculdades, se deu, conforme já explicamos, a partir das notas do MEC, mas também, das nossas condições humanas e financeiras para os necessários deslocamentos para a pesquisa de campo, bem como da abertura ou não, dos departamentos, nos acolher.

Para a consolidação deste trabalho, conforme já destacamos, percorremos dois caminhos distintos: a análise de instrumentos estruturais e argumentativos dos textos que selecionamos para constituir o *corpus* desta pesquisa (etapa linguística), seguida da análise de aspectos históricos, sociais e ideológicos, que equivalem a identitários, dos produtores dos textos (etapa pragmática), isto é: os estudantes produtores das resenhas passaram à condição de também objetos de nosso trabalho, porém, sob a perspectiva da tessitura dos textos que produziram, ou melhor, tentamos apreender as identidades dos sujeitos produtores através dos textos por ele produzidos.

A partir daí, fizemos uma análise comparada não só das produções textuais, mas ainda da realidade empírica dos sujeitos produtores. Isto é, observamos e comparamos não apenas a indústria textual, compilada a contextos acadêmicos específicos: Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências Biológicas e Ciências Exatas, mas o estudante/pesquisador, enquanto produtor da manufatura acadêmica, vinculado a essas especificidades contextuais, mas principalmente na condição de produtor de texto. A nossa proposta é tentar apontar características históricas, sociais e ideológicas que possam identificar esses sujeitos, a partir da análise do percurso de produção de cada um, começando, é claro, como já sinalizamos, pelos instrumentos da microestrutura das resenhas, passando do texto, até o contexto de produção. Seria possível dizer quem são os sujeitos produtores? Adéquam-se eles à indústria do texto? Estudantes que passam por processos similares de aquisição do conhecimento científico apresentam importantes variações na construção da manufatura acadêmica? Se sim, por que essas diferenças?

4.4.1 Considerações

Considerando que o texto acadêmico é manufaturado e que o estudante deve se adaptar a algumas normas para produzi-lo, acreditamos que os estudantes e pesquisadores avaliados devam se enquadrar nessas normas, já que estão inseridos na academia. Na sequência, objetivando ampliar nossas discussões, passamos a tratar das especificidades relativas ao sentido de adaptação ambiental, mas, acima de tudo, trazemos novas discussões sobre o que estamos chamando de indústria do texto.

5 LÍNGUA: ADAPTAÇÕES AMBIENTAIS, SIGNO IDEOLÓGICO E POLÍTICAS DE CONTROLE

Para Saussure (1997), historicamente, a fala vem antes da língua (este teórico define fala como atividade social, uso da língua. E língua como sistema, ao qual recorreremos para falar.) Saussure (1997) observa que “[...] assim como um jogo de xadrez está todo inteiro na combinação das diferentes peças, assim também a língua tem o caráter de um sistema baseado completamente na oposição de suas unidades concretas” (p. 124). Ele compreende a língua como um jogo de xadrez em que as peças são os elementos da língua e as regras, a sua gramática. Tratando de sintagmas relativos à raiz da língua, este teórico observa que “Quando alguém diz *vamos!*, pensa, inconscientemente, em diversos grupos de associação em cuja interseção se encontra o sintagma *vamos!*” (*op. cit.*, p. 151).

Os pontos de vista acima, adotados por Saussure, nos oferecem, logo, a possibilidade de fazer novos estudos e experimentos sobre a evolução da língua em uso, do signo como instrumento de um sistema, mas também e aqui, de sua condição ideológica. Um aspecto, para nós muito rico, de sua teoria, são as discussões relacionadas a adaptações da língua no espaço e no tempo, que envolvem vários fatores da condição humana nas relações sociais e com a natureza. Conforme já discutimos um pouco, Saussure considera que mudanças fonéticas podem ter importante relação com adaptação às condições do clima e do solo.

Saussure, (1857-1913), talvez nossa mais importante referência aqui, no seu *Curso de Linguística Geral*, discutindo principalmente variações linguísticas, a evolução da língua no tempo e no espaço, vem trazer especialmente uma proposta que aborda o uso da língua e, em decorrência, as posturas ideológicas dos seus usuários. Ele sustenta que, nesse processo, dois sistemas²² são fundamentalmente importantes: o ideológico, cujo exemplo mais clássico seria a escrita chinesa; e o fonético: reprodução dos sons que se sucedem nas palavras, que também, para nós, carrega importantes traços ideológicos, conforme ele mesmo já sustentou, quando fala sobre a maior concentração de consoantes ou de vogais em algumas línguas.

Historicamente, foi a partir de Saussure que foram melhor sistematizadas as concepções de ideologia e de signo, que, para ele, decorrem do caráter social da língua. Antes dele, as

²² Grifo nosso.

palavras eram vistas como meros rótulos dados às coisas. Ao colocar a visão de mundo particular de cada povo dentro de um processo sistêmico e evolutivo da linguagem, Saussure transformou o estudo da linguagem em um importante mecanismo para compreender a ideologia, isto é, o modo de pensar dos povos e, logo, de dar sentido ao mundo.

Saussure (1997) limita seu estudo a uma ciência mais geral dos signos, tomando como instrumentos de análise principalmente recursos fonéticos, a partir da sua língua nativa, o francês. Com isso, ele mostra que a **língua** evolui sem cessar e que a escrita tende a permanecer imóvel. Para melhor entendimento de suas ideias, tomamos, entre os exemplos trabalhados por ele, a palavra francesa²³ *oiseau* (passarinho). Enquanto grafema, tal palavra não traz nenhum som da palavra falada *wazo*, nada restando da imagem da língua. Saussure observa que “[...] é na fala que se acha o germe de todas as modificações.” (p. 115). Aqui, evidenciamos novamente registros ideológicos que podem perpassar as línguas, os quais se sustentam a partir do modo pelo qual os povos se organizam e fazem escolhas para estar e se relacionar com o mundo.

Isto é, a fala, – que vai se adaptando aos espaços e ao tempo, que se alia a fatores etimológicos, analógicos, aglutinatórios, conforme bem lembra esse teórico – transforma a língua. Saussure observa que, nesse sentido, a escrita é cheia de incoerências e que esse caráter das modificações fonéticas se deve à arbitrariedade do signo linguístico, que não tem nenhum vínculo com a significação, mas com fatores ideológicos que determinam os falantes.

Então, se Saussure (1997) sustenta que a escrita é cheia de incoerências, isso significa que os sentidos também o são. Para ele, “A língua é um traje coberto de remendos feitos de seu próprio tecido” (*op. cit.* p. 200). Aí pode estar um dos obstáculos e dos limites deparados na lida com a escrita acadêmica. Se ela já é, tendo em vista as adaptações da língua no espaço e no tempo, cheia de incoerências, imaginemos, então, quando entra no processo de manufatura industrial do texto, isto é, no domínio das regras e especificidades da norma-padrão? Saussure não propõe uma discussão sobre essa etapa do uso da língua. Já Bagno (2015) sustenta que na academia, o sujeito deveria ter pleno domínio do funcionamento normativo da língua.

²³ Entre as línguas mais conhecidas pela comunidade brasileira, a língua francesa é, talvez, a que apresenta menor variação na grafia, com importantes transformações fonéticas ao longo de sua história.

Como se vê, essas discussões podem nos ajudar a esclarecer alguns aspectos importantes sobre a produção textual escrita acadêmica. Se a língua evolui sem cessar e a escrita tende a evoluir com bastante vagar, às vezes chegando a ficar imóvel (vide a escrita da língua francesa), por que a escrita acadêmica é de tão difícil elaboração, tão distante do mundo, tão burocrática? A resposta vem, acreditamos, principalmente, do fato de se tratar de uma modalidade de língua que diverge muito da língua oral, e do fato de o texto acadêmico, essa “manufatura”²⁴ sobre a qual muito já falamos, que é “fabricada” objetivando a atender a um público específico, ter critérios muito rígidos para o controle da qualidade. Deve-se enquadrar num padrão de exigência de qualidade que estaria no topo da pirâmide, como acontece com a indústria na hora de fabricar o seu produto: a clientela é segmentada.

Como sustenta a maioria dos teóricos da Linguística: Saussure, Bühler, Bakhtin, Benveniste, Charaudeau, entre vários outros, a produção textual é social. Mas, a fala acadêmica vai além das estruturas sociais, pelo menos das cotidianas: ela é como o coser da roupa ou o cozer do alimento, um processo pelo qual se fabrica uma vestimenta ou se prepara a comida. Veja, hoje, tanto o *prêt-à-porter* quanto o *fast-food* não são considerados processos de produção de “qualidade”, porque são como a língua de improviso, falada nas estruturas sociais cotidianas: tem lá a sua utilidade para as massas sociais; serve para comunicar, para marcar um posicionamento ideológico. E pode até ser usada para discussões mais elaboradas na Escola e na Universidade, mas como objeto de investigação, uma vez que não serve, ainda, como produto na indústria do conhecimento.

Quando ingressei pela primeira vez na Universidade, nos anos 90, para fazer o meu curso de Comunicação Social, participei ativamente de um “laboratório”, do jornal *O marco*. Depois, no curso de Letras, também ativamente, trabalhei com importantes “oficinas” de Leitura e Produção de Texto Acadêmico. Eu estava dentro da indústria do texto, mas, como Adorno e Horkheimer, não me dava conta disso. Foucault (1979), tratando da tecnologia do poder, termo que forja a partir da tecnologia industrial, para falar das relações de poder, do seu caráter repressivo, sustenta que a ciência, com seus valores socialmente aceitos, se instala no cotidiano dos sujeitos com uma postura normatizante e produtora da verdade. Para tanto, ela

²⁴ Se você procurar nos dicionários, na internet, vai encontrar, para a palavra manufatura desde o primeiro significado, de algo feito à mão, até a transição para o sentido da produção nas fábricas, quando passou a significar produção de bens em série padronizada, ou seja, quando são fabricados muitos produtos iguais.

faz uso do discurso institucional, o que colabora para que Foucault afirme que também a língua é investida dessa tecnologia, o que, portanto, tira do sujeito comum o seu domínio.

Sob um outro olhar, referindo-se às inovações analógicas, Saussure observa que “Nada entra na língua sem ter sido antes experimentado na fala, e todos os fenômenos evolutivos têm sua raiz na esfera do indivíduo.” (p. 196). Morin, na sua obra, prefere dar importante destaque ao sujeito, e Benveniste (1989), numa perspectiva totalmente linguística, falando da relação *eu-tu*, que ocorre na e pela enunciação, trata do ser egocêntrico, no sentido de centro da enunciação. Ele lembra que nesse processo, “As formas denominadas tradicionalmente “pronomes pessoais”, “demonstrativos”, aparecem agora como uma classe de “indivíduos linguísticos” [...]” (p. 85). “Eu” é aquele que fala, logo, é autor referencial. EU e TU não têm a mesma natureza do ELE. ELE está em um outro nível, mas participa. ELE: referência conceitual. Construído discursivamente. Tem função diferente em termos de referência. O EU e o TU são constantes e o ELE é inconstante.

Apesar de Saussure, Benveniste, e outros teóricos sustentarem a importância da esfera individual para tratar do desenvolvimento da língua, bem como para descrevê-la, sabemos que o mundo civilizado e suas formações discursivas e ideológicas impõem muitas regras ao indivíduo. Políticas institucionais e até territoriais podem determinar o funcionamento e mais, a utilidade de uma língua. A língua portuguesa, falada em oito países, devido a questões territoriais e interesses políticos, vem perdendo expressão, e precisa, hoje, se beneficiar de projetos políticos para se garantir. Há, inclusive, projetos que visam a tentar passar o português à condição de língua oficial junto a órgãos como a UNESCO, o que poderia dar-lhe um novo vigor.

Enquanto estive na EHESS, na França, para importante etapa desta pesquisa, uma das palavras que mais ouvi na academia foi “diáspora”. Para pensarmos um pouco no sentido que tem hoje essa palavra no mundo, trazemos aqui um pequeno comentário que fez a professora Sonia Neela Das, da *New York University*, no seminário com o professor Michel de Fornel, na EHESS, sobre o que acontece hoje com o *Tamil* – língua de origem indiana, falada também no Sri Lanka, – no Canadá, mais especificamente em Montreal e em Quebec. As comunidades imigrantes ou refugiados naquele país, oriundas da Índia ou do Sri Lanka, falantes do *Tamil*, são obrigadas a se integrar ao inglês ou ao francês. Isto é, o Estado separa e decide que grupos de imigrantes falarão inglês e que grupos falarão francês. Essa situação é uma das marcas da

diáspora hoje, e/ou da dificuldade de integração socioespacial de grupos minoritários transnacionais. Distinta do nosso objeto, podemos fazer aqui uma analogia com as políticas públicas de acesso das classes populares à academia. Os sujeitos oriundos dali tendem a ficar, geralmente, com os cursos de menor prestígio, conforme já pontuamos. As políticas civilizatórias e o observador ainda tentando controlar o leme do mundo.

Aqueles que proclamam a necessidade de um período de incubação ética para preparar homens e mulheres para a cidadania política são também aqueles que negam a povos colonizados o direito de autogovernar-se até que estejam “civilizados” o suficiente para exercê-lo responsavelmente. (EAGLETON, 2011, p. 17)

Aqui, estamos tentando mostrar o que, em outras situações, Foucault (1979) chama de caráter repressivo de algumas formas de poder, que funciona, nessa situação, através do Estado, que normatiza políticas de comportamento social, que são transferidas também para as instituições do saber. Com isso, pode-se confirmar, como mostramos com o português, que as línguas mais ou menos importantes, assim como as formas de uso delas, não só sociais, mas, sobretudo, institucionais, vêm passando, na sua evolução histórica e social, por crivos políticos.

Com isso, destacamos que há, desde a antiguidade clássica, culturas que servem apenas para ser observadas, ou seja, são vistas como objetos de controle ou de estudos; e outros, símbolos de “civilização”, que servem para observar, já que são consideradas instrumentos civilizatórios. Essas culturas, modelos a serem seguidos, devem garantir o fornecimento de recursos materiais e intelectuais para a construção do conhecimento no mundo. Mas, mesmo entre os “observados”, há imposições culturais, claro. Na própria Índia, como em todas as colônias no mundo, marcadas por importante processo civilizatório, há entre as castas dificuldades de compreender o *Tamil*, o que vai enfraquecendo a língua. Então, o que pode sustentar uma língua para que se mantenha como instrumento de comunicação e/ou pelo menos acadêmico?

Como já dissemos, essa pequena discussão serve para reforçar que, conforme observa Eagleton (e com ele concordamos), a cultura tem sido controlada pela civilização. E a academia, na condição de importante instrumento político civilizatório, parece reforçar esse instrumento de controle. Pensamos que deveria ela, na condição de detentora do saber

“civilizado”, além de questionar a civilização, assumir que, mesmo assim, ocupa esse lugar, que serve justamente ao saber especializado.

O que vimos acima é que forças políticas tinham ontem e têm, ainda hoje, cada vez mais controle e poder sobre os povos e suas culturas, inclusive para decidir se uma língua pode ser fortalecida ou enfraquecida. Veja o caso do inglês. A academia, não só a brasileira, parece ter andado sempre nessa direção.

5.1 Considerações

Vimos, neste item, que a capacidade de adaptação ambiental da língua, no espaço e no tempo, passa por processos estritamente ideológicos. Além disso, tomando em consideração o próprio sistema, Saussure (1997) defende que também aí o signo é um importante recurso ideológico, por isso ser a língua ideológica. De tão ideológica, vimos que tem sido cercada por importantes políticas de controle não somente institucional, mas também territorial, e que as instituições do saber podem reforçar esse controle. Porém, veremos abaixo que a língua é fundamentalmente regida por uma herança social que deveria independender do sujeito.

5.2 Língua, leis, marcas sociais e acadêmicas

Saussure (1997), que não pensou a língua como instituição política, mas social, trabalha a partir do ponto de vista de que a língua é uma herança de época precedente, o que exclui toda mudança repentina, inclusive porque, segundo ele, os indivíduos não têm plena consciência das leis da língua. Isso significa que as ações sociais são, antes de tudo, reguladas por leis que estão em sincronia. Ele fala em sincronia no sentido de ordem, de regularidade natural, espontânea. Sendo assim, o pai da Linguística observa que a verdade sincrônica parece ser a negação da verdade diacrônica, mas lembra de que uma das verdades não exclui a outra.

Como não pensa em questões de ordem política, Saussure (1997) sustenta que a língua não existe, senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Ele faz uma descrição sistematizada da linguagem e, principalmente, da língua como sistema, mas, à língua este teórico já chamava de instituição social. Ele ainda compara esse sistema, como já bem lembramos, a um jogo de xadrez. “Em Linguística, como no jogo de xadrez, existem **regras** que sobrevivem a todos os acontecimentos.” (*op. cit.*, p. 112). Ele

está dizendo que não seria tão simples assim mudar essas regras. E pergunta: “Do mesmo modo que a planta é modificada no seu organismo interno pelos fatores externos (terreno, clima etc.), assim também não depende o organismo gramatical constantemente dos fatores externos da modificação linguística?” (SAUSSURE, 1997, p. 30).

Em outro contexto e outro tempo, com pressupostos teóricos diferentes, Bagno (2015) propõe que as leis que regem a língua sejam mais flexíveis e que deixem não só o falante, mas também o produtor de textos mais livres. Bagno sustenta que quem deveria determinar as regras de funcionamento da gramática normativa deveria ser o usuário. “A ortografia oficial é fruto de um decreto, de um ato institucional por parte do governo, e fica muitas vezes sujeita aos gostos pessoais ou às interpretações dos fenômenos linguísticos por parte dos filólogos que ajudam a estabelecê-la.” (p. 187). Para este autor, há uma inversão nisso, como se as pessoas só tivessem passado a falar uma língua depois de terem acesso à gramática. Em uma analogia semelhante à que faz Saussure, Bagno lembra que, para as plantas existirem, elas não precisaram primeiro ser descritas nos livros de botânica.

Bagno, porém, não nega que o letramento é fundamental para o pleno exercício da cidadania. Este teórico observa que quando falamos ou escrevemos tendemos a nos adaptar às situações em que nos encontramos. Bagno (2015) fala que é inadequado, por exemplo, o uso de gírias ou de expressões regionais por um palestrante em um congresso científico. “Essa nossa tentativa de *adequação* se baseia naquilo que consideramos ser o grau de *aceitabilidade* do que estamos dizendo por parte do nosso interlocutor ou interlocutores” (p. 184). Aqui, ele está tratando de sujeitos bem letrados, capazes de se adequar a todos os tipos de auditórios, conforme propõe o pensamento aristotélico. Assim, podemos certificar, mais uma vez, que o texto acadêmico é regido por leis muito específicas, mais específicas do que as exigidas por outros gêneros, determinantes para a consolidação do conhecimento científico.

Neves (2003), referindo-se à produção escrita como um todo, reconhece essas exigências:

Ora, não há como não ver que, na produção escrita, diferentemente do que ocorre na produção oral, ficam muito evidentes as marcas – e a ausência de marcas – de concordância, de regência, de flexão etc., e, assim, ficam testemunhadas as quebras sintáticas. (NEVES, 2003, p. 45).

Se assim é para qualquer produção escrita, mais ainda o será para a escrita acadêmica.

Como já observamos, estamos tratando não somente de padrões linguísticos, mas também de regras de articulação textual. Tendo em vista a riqueza de recursos da língua, e a tendência à estabilidade da escrita, que é, quase sempre, mais complexa, pensamos que, sem passar pelo crivo das leis, poderia ficar ainda mais difícil a redação do texto acadêmico.

Tanto é que Bagno não nega as regras e as especificidades dos contextos regidos pela língua literária (escrita). E, a partir de um ponto de vista crítico, repressor e restritivo, num percurso parecido com o que faz Saussure, a distingue bem daquela usada nos contextos sociais.

O ensino tradicional da língua, no entanto, quer que as pessoas falem sempre do mesmo modo como os grandes escritores escreveram suas obras. A gramática tradicional despreza totalmente os fenômenos da língua oral, e quer impor a ferro e fogo a língua literária como a única forma legítima de falar e escrever [...]. (BAGNO, 2015, p. 86)

Saussure (1997) diz que a língua, como unidade de estudo²⁵, nos obriga a considerá-la ora estática ora histórica. Este teórico trabalha a partir de duas vertentes: i) a linguística sincrônica, relativa à descrição dos estados da língua, onde se situam o sistema, o espaço, e pode ser chamada de Gramática e, para nós, a academia contempla principalmente a linguística sincrônica; ii) e a linguística diacrônica é relacionada a tudo que diz respeito à evolução no tempo. O meio social contempla mais essa segunda instância. “Se a língua tem um caráter de fixidez, não é somente porque está ligada ao peso da coletividade, mas também porque está situada no tempo” (SAUSSURE, 1997, p. 88).

Nos pontos de vista, tanto de Saussure quanto de Bagno, em contextos e situações específicas, fica evidenciado que as leis que regem a língua no âmbito social são diferentes das que a regem no meio acadêmico. Porém, a partir de Bagno, podemos dizer que hoje alguns intelectuais e imponentes projetos políticos vêm tentando incluir o seio social no domínio acadêmico, mas parece que não há ainda receitas claras sobre como fazer isso. Por outro lado, as posturas tanto de Saussure quanto de Bagno reforçam que na academia as leis da língua tendem a chegar ao usuário na forma de manufatura mesmo. Isso mostra que talvez não adiante ao sujeito acadêmico fugir da sua condição de instrumento da indústria do texto.

²⁵ Grifo nosso.

Tratando das relações do homem, enquanto ser social, com o conhecimento, Bourdieu (1982) observa que a ciência exerce um poder simbólico muito importante. Mesmo assim, este teórico sustenta que ela é um dos poderes simbólicos menos ilegítimos, “[...] especialmente quando toma a forma de uma ciência de poder simbólico capaz de restituir aos sujeitos sociais a importância de falsas transcendências que a ignorância não cessa de criar e recriar” (p. 56, tradução nossa)²⁶.

As discussões, tanto de Bagno (2015) quanto de Bourdieu (1982), nos fazem pensar que a academia deveria ser mais transparente em relação à sua condição de responsável pela construção do poder científico e, logo, simbólico. Deveria ela também reconhecer que algumas de suas especificidades podem servir para legitimar ainda mais o seu poder simbólico. Se pensarmos na dialética marxista, sobre a qual trataremos logo mais, podemos propor, mais uma vez, que a academia, na condição de espírito pensante, ficaria no topo da pirâmide do saber e sobraria, então, à matéria social a dependência das decisões do espírito acadêmico, ou substância pensante.

5.2.1 Considerações

Como herança social, verificamos que a abordagem da língua pode ser dividida, conforme propõe Saussure, em duas instâncias, uma sincrônica e outra diacrônica. Percebemos, também, que o meio acadêmico pode ser mais diacrônico. Isso significa que a acadêmico deve ser mais propensa a uma herança que estabeleça vínculos não só com a ciência, mas também com o meio. Teorias que tratam de faces múltiplas do signo podem apontar esses vínculos.

5.3 O significante e o significado: faces múltiplas da língua

Se, como entendemos, o texto acadêmico é uma produção manufaturada, isso significa que o processo de produção só pode começar pela matéria-prima: a estrutura. Não se fabrica um carro sem antes fabricar cada peça que será levada para a linha de montagem. Saussure, com a sua linguística do sistema, teoria que, conforme já frisamos, muito inspirou Ducrot e Carel, mas também tantos outros importantes teóricos de várias linhas de pensamento, colabora fundamentalmente para que prestemos mais atenção aos instrumentos estruturais da língua, os

²⁶ [...] spécialement lorsqu'elle prend la forme d'une science des pouvoirs symboliques capable de restituer aux sujets sociaux la maîtrise des fausses transcendences que la méconnaissance ne cesse de créer et de recréer. (BOURDIEU, 1982, p. 56).

quais nos proporcionam uma rica incursão na linguística sincrônica, principalmente, como objeto de estudo acadêmico, para, então, mergulharmos, compreendermos e avançarmos sobre a evolução histórica da língua, isto é, a linguística diacrônica ou as outras tantas esferas da linguagem.

A partir dos estudos dos signos linguísticos, no Curso de Linguística Geral, Saussure (1997) desenvolve uma teoria geral do signo, a Semiologia, que privilegia os aspectos linguísticos. Esta teoria, de onde nasceu também a semiótica²⁷, foi um marco fundamental para os estudos do signo, além de servir, como já observamos, como instrumento de apoio a outras tantas teorias e estudos, inclusive à psicanálise. É de conhecimento acadêmico que uma das discussões mais importantes e talvez mais polêmicas sobre o trabalho de Saussure, pelo menos no Brasil, está relacionada à proposta que faz e a relação que traz sobre significante e significado. Para ele, o signo, uma entidade psíquica de duas faces, é convencional. Só para reforçar a relevância das ideias de Saussure, passamos rapidamente por Lacan (1957), quando ele discute os processos inconscientes, que para ele seriam estruturados como a linguagem, toma essa proposta de Saussure, e apresenta uma nova relação para as faces do signo. Ele passa a tratar o significante de “o inconsciente” e o significado de “o consciente”.

Com isso, Lacan sustenta que o significante é determinante e estável, enquanto o significado é instável, pode variar, pois não tem uma ligação estreita com o inconsciente e não pode determinar a estrutura mental do paciente. Esse esquema de Lacan fixa uma analogia com a imagem acústica e o conceito, por exemplo, da palavra árvore. Mas, acima de tudo, reforça que o que dá estabilidade à língua, na condição de signo ideológico, é a estrutura.

Eagleton (2011), na sua crítica aos processos civilizatórios, observa que a cultura seria o corpo e a civilização, a mente. Isso significa, aqui para nós, que a cultura teria, então, estreita relação com o sentido de significante em Saussure e, em Lacan, com o sentido de estabilidade.

Na perspectiva da TAP, Ducrot (1990) pensa a língua não a partir do significante e do significado, mas da significação e do sentido. Ele sustenta que a significação equivale ao valor semântico de uma frase e o sentido ao valor semântico do enunciado, ou da realização

²⁷ Discutiremos mais sobre signo a partir do item 15.2.

da frase. Ele explica que significação consiste num conjunto de instruções, de diretivas que permitem interpretar os enunciados das frases, já o sentido marca uma orientação, uma direção.

Admirador de Saussure e de Benveniste, Ducrot reconhece a importância hoje da Análise do Discurso, e de tudo que concerne ao enunciado²⁸ (ou à enunciação), mas defende que é preciso igualmente continuar a estudar a língua, as palavras, as frases, a gramática. Tratando da família das palavras e, numa relação íntima com elas, Saussure mostra a importância de se buscar o passado das palavras através de um percurso etimológico. Essa busca pode, para Saussure (1997), encontrar algo que melhor as explique, pois, para ele “Com efeito, uma palavra representa sempre uma ideia relativamente determinada, pelo menos do ponto de vista gramatical [...]” (p. 216).

Neste item fizemos uma pequena incursão ao conceito de signo e suas faces a partir do significante e do significado, bem como as analogias que se pode fazer com essa dupla relação, objetivando sustentar a relevância da palavra e dos sistemas estruturais nas construções textuais. Logo mais, no **Capítulo II, item 9**, tomando Ducrot e Carel, ampliamos a discussão, quando tratamos da estrutura a partir da argumentação na língua.

5.3.1 Balanço sobre o capítulo I

Para fechar este capítulo, gostaríamos de dizer que as nossas reflexões, principalmente, sobre o que estamos chamando de indústria do texto, nasceram a partir não só de nossas experiências docentes, mas, acima de tudo, de uma longa vivência acadêmica, na condição de estudante (fiz dois cursos superiores) e pesquisadora. E, além disso, de um instigante interesse por buscar respostas que pudessem confirmar e explicar a gritante diferença, já constatada por nós, que as produções textuais universitárias podem revelar em cursos diversos, e, assim, melhor compreender os meandros do âmbito acadêmico.

Passamos, então, a sustentar que a academia, na sua conjuntura, é gerida e sustentada pelo texto e que o texto acadêmico tem um caráter estritamente normativo. Nesse sentido, passamos a denominar as produções textuais escritas ali confeccionadas de manufatura acadêmica.

²⁸ Enunciado é a realização da frase. (DUCROT, 1990) = a enunciação.

Mas, a partir daí, surgiram muitas outras reflexões, reflexões estas relacionadas à qualidade da Universidade no Brasil e no mundo e aos instrumentos de poder disciplinar, simbólico, ideológico que perpassam o saber e, logo, o âmbito acadêmico.

Para chegar a um denominador comum, pensamos o texto a partir da sua matéria mais bruta: a estrutura, a qual somente se consolida (toma forma e sentido) a partir de um conjunto de revisões e retextualizações, até chegar à manufatura pronta, quando pode receber o “selo de qualidade” e assumir características ideológicas distintas, que identifiquem o sujeito produtor. Isto é, pode ser divulgado ou publicado.

CAPÍTULO II

6 LÍNGUA OU TEXTO – ESPECIFICIDADES ACADÊMICAS

Desde que ingressei na Faculdade de Letras, em 2003, tenho ouvido falar, bem como tenho participado de polêmicas discussões, propostas tensas, visando a não só separar, mas também a afirmar uma importante diferença entre fala, língua, texto, discurso, comunicação, linguagem etc.

Pautado nas ideias de Saussure (1997), Marcuschi (2008) observa que:

Hoje em dia, não faz muito sentido discutir se o texto é uma unidade da langue (do sistema da língua) ou da parole (do uso da língua). Trata-se de uma unidade comunicativa (um evento) e de uma unidade de sentido realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema. Tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais na produção textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 76).

Com clara influência das propostas saussureanas, Marcuschi defende que a oralidade e a escrita fazem parte do mesmo sistema da língua. Aqui, fazemos um aparte para mostrar a noção de texto que propomos para este trabalho. O texto seria, para nós, uma unidade comunicativa, realizada tanto no nível do sistema quanto no do uso. Porém, sustentamos mais, que a academia atende, a princípio, somente o primeiro nível (condição de manufatura). Quanto ao segundo nível, só seria alcançado se o texto chegasse a ser publicado (condição ideológica).

Marcuschi está tratando, aqui, da Linguística do Texto (LT), e observa que, metodologicamente falando, a LT trata de um domínio empírico, em funcionamento, e não da forma da língua, o que eliminaria parte importante da proposta de Ducrot e de Carel. Nessa perspectiva, Marcuschi reforça uma tese importante: a de que os teóricos que estudam a Linguística hoje, com medo de deixarem de fora os sujeitos no âmbito social, evitam tratar da estrutura.

Conforme já destacamos, decidimos trabalhar o texto acadêmico, nos seus aspectos que perpassam do estrutural ao enunciado e do enunciado à enunciação. Logo, fizemos uma análise mais aprofundada, principalmente, de instrumentos da microestrutura, tais como conectores argumentativos e outros recursos com função conectiva ou argumentativa, como

modalizadores, aspas, algumas formas verbais, partindo em seguida para o gerenciamento das vozes no texto, até chegarmos aos sujeitos produtores. É claro que tentaremos ter o devido cuidado para que a costura das análises fique bem ajustada, evitando, assim, perdas importantes entre a estrutura, o enunciado e a enunciação, que, para nós, têm especificidades complementares e são, num certo sentido, interdependentes.

Retomando a fala de Koch (2009), que, para nós, confirma, na sua teoria, como tantos outros teóricos aqui trabalhados, as especificidades da escrita acadêmica, lembramos que ela diz que a enunciação tende a ser mais livre, serve para comunicar. Já o enunciado, principalmente o acadêmico, está ancorado em regras linguísticas muito específicas, que se adéquam, consoante já pontuamos, à indústria do texto. Logo, somente quem está integrado aos padrões desta indústria, às suas peculiaridades, pode construir enunciados que atendam às noções de coerência e clareza ali distinguidas, ou seja, enunciados com consistência acadêmica. “O texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples²⁹ nem obedecem a regras fixas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 77). Esta fala mostra que cada contexto vai proporcionar uma leitura específica para cada enunciado. É importante reforçar que, tendo em vista a nossa proposta de análise, podemos ainda dizer que o professor pode não se dar conta do que o aluno disse, por pelo menos dois motivos: porque o enunciado pode ter sentido diferente do da enunciação e porque, no que tange ao aluno, o seu padrão textual, pode não atender, ainda, o padrão que rege a manufatura acadêmica.

Destacamos, mais uma vez, que vários teóricos com os quais temos trabalhado, nas suas falas, deixam transparecer, e até reconhecem, que a Escola e principalmente a Universidade são ainda esses lugares marcados por uma língua padronizada, separada. No livro *Da fala para a escrita – atividades de retextualização* (2007), de Marcuschi, essa situação pode ser evidenciada. Mas, percebe-se, também, no trabalho deste teórico e de muitos outros autores, a tentativa de levar para dentro dos muros das Escolas as práticas sociais da língua, conforme mostramos em Bagno. Na prática, parece que as propostas ainda não funcionam muito bem.³⁰ E, como poderiam ser aplicadas no meio acadêmico, a sala VIP da linha de montagem do texto?

²⁹ Grifo nosso.

³⁰ Muitos professores, embora teoricamente defendam essas práticas sociais da linguagem dentro da universidade, na prática adotam postura tradicional, grande rigor na correção gramatical dos textos dos estudantes.

6.1 Considerações

Aqui, tendo em vista a nossa proposta de análise, traçamos alguns comentários visando a pensar a língua enquanto forma e funcionamento, isto é, estrutura enunciativa e enunciação. Para tanto, tentamos distinguir principalmente entre língua e texto. A partir daí, constatamos, mais uma vez, que os contextos sociais e acadêmicos tendem mesmo a se distinguir, tendo em vista especificidades que marcam os processos enunciativos, quando inseridos no contexto acadêmico. Uma dessas especificidades é o posicionamento autoral.

7 “SEGUNDO EU” OU “SEGUNDO FULANO”? AJUSTES DA MANUFATURA

Como já observado, a nossa pequena experiência docente foi fundamental para a construção deste projeto, bem como para a consolidação deste trabalho. Por isso, com base em nossas primárias e pequenas vivências, ousamos dizer que grande parte dos estudantes que chegam à Universidade tem dificuldade de distinguir, em suas produções textuais, entre “segundo eu” e “segundo fulano”, isto é, de gerenciar as vozes dos autores dos quais se apropriam para fazer discutir e organizar o texto, bem como de gerenciar a própria voz, inclusive para dar voz a esses autores, e ainda se posicionar como sujeitos autorais, ideológicos, donos de suas falas.

O problema pôde ser mais facilmente detectado na escrita, principalmente nas produções autorais, neste caso, **Resenhas Acadêmicas Temáticas** e **Resenhas de Divulgação** experienciadas na nossa caminhada, na condição de docentes, com estudantes de vários períodos de dois cursos distintos, que nos revelaram algumas dificuldades relacionadas à capacidade de posicionamento autoral. Nas produções das resenhas, durante o nosso percurso docente, constatamos que o aluno, muitas vezes, não nomeia claramente os “donos” das vozes que usa em seus textos, isto é: não diz se o locutor é ele mesmo ou se é, na verdade, a voz de outrem. Esses problemas serão também discutidos, juntamente com outros aspectos estruturais e textuais-discursivos, nos quadros e gráficos posicionados a partir do **item 12**, que elaboramos para demonstrar os problemas levantados.

Essa situação deságua em outra, também relevante e que discutimos aqui. Alguns estudantes, na condição de sujeitos acadêmicos, além de não saberem distinguir entre “segundo eu” e “segundo fulano”, não têm plena convicção, quando redigem, do uso e dos movimentos que fazem com instrumentos linguístico-textuais e, logo, discursivos, que deveriam servir não só para atender aos padrões da manufatura acadêmica, mas, acima de tudo, para produzir sentidos e estabelecer comunicação, nem que seja apenas com o professor. Como exemplos, podemos destacar problemas relacionados à falta de encadeamentos e/ou de entrelaçamentos argumentativos no texto, que também podem ser visualizados nos dados quantitativos e qualitativos, expostos a partir do **item 12**, bem como nas análises subsequentes. Para analisar essas inconsistências textuais, destacamos, mais uma vez, a relevância das propostas de Ducrot e de Carel, importante instrumental teórico sobre o qual nos debruçamos para desenvolver o nosso trabalho de análise dos recursos da língua. Destacamos, ainda, que vemos os trabalhos desses dois teóricos, acima de tudo, como ricas ferramentas pedagógicas,

que podem ser usadas para dar suporte ao ensino nos estágios anteriores ao ingresso dos estudantes nas Universidades, bem como às disciplinas voltadas para a produção textual, trabalhadas nos primeiros anos dos cursos superiores.

Aplicando, principalmente, as teorias de Ducrot e Carel, a nossa hipótese é que as respostas alcançadas sirvam para direcionar o nosso olhar para aspectos ideológicos, mas, acima de tudo, históricos, sociais e especialmente identitários, bem ou mal enquadrados na indústria do texto. Os aspectos ideológicos, conforme veremos logo mais, serão trabalhados tomando como referência sobretudo as noções advindas do sentido de capital econômico, de espírito dominante e de mais-valia, em Marx (1999).

Como já observamos, os sujeitos que apresentam importantes dificuldades de posicionamento autoral podem não ter ainda se ajustado a algumas especificidades do texto acadêmico. Sustentamos, então, que o aluno verdadeiramente ajustado à indústria do texto é aquele que, no processo de produção, não só participa efetivamente da elaboração do texto, mas também se posiciona como sujeito ideológico, e ainda busca atingir seu objetivo na comunicação. No entanto, em algumas situações, conforme já observamos, tendo em vista fatores sócio-histórico-culturais, muitos sujeitos, apesar de fazerem parte da academia, não sentem muita aptidão pelo texto, pois não o veem como um efetivo instrumento de conhecimento.

Bagno (2015) atribui esse problema à ênfase dada à gramática tradicional. Em sua crítica incisiva e dura à gramática normativa, observa que algumas leis da língua, bem como alguns sujeitos defensores dessas leis fazem parte de uma “[...] tradição que atribui ao domínio da escrita um elemento de distinção social, que é na verdade um elemento de *dominação* por parte dos letrados sobre os iletrados.” (p. 188).

Sobre modalidades de prestígio social, Neves (2003) observa que “Não é necessário grande esforço de investigação para verificar, historicamente, que as sociedades sempre elegeram padrões linguísticos como desejáveis, o que já deixa assentado que a questão é primordialmente social, não inerentemente linguística, [...]” (p. 66).

No confronto entre uso e norma, Neves aponta alguns “pecados”. O primeiro deles, segundo essa teórica, é associar uso (*usus*) a rusticidade e norma (*auctoritas*) a urbanidade. Segundo Neves (2003), no esquema de usos da língua, de um lado, o uso (*usus*) está relacionado com

modernidade e com rusticidade; de outro lado, a norma (*auctoritas*), está relacionada com antiguidade e com urbanidade: “assim, o modelo autorizado é o antigo e urbano, enquanto o uso comum, não pautado pela norma, é o moderno e rústico.” (p. 67). Neves fala que apesar de mudanças, o padrão antigo, “clássico” ainda serve para garantir o argumento de autoridade.

Aqui, podemos pensar a noção de textos primários e secundários em Aristóteles (2003). Nessa perspectiva aristotélica, o homem “rude” é aquele que tem dificuldade de organizar textos mais bem elaborados; já o homem erudito é o sujeito apto a produzir bons textos, isto é, textos complexos, principalmente, o texto científico. Mas, Aristóteles sustenta também que o produtor do texto não deve ser nem demasiado erudito nem demasiado rude. Ou seja: deve adequar-se às diversas situações de comunicação. Logo, Aristóteles, na condição de observador, vê o produtor do texto como um sujeito já treinado para atender à indústria do texto, aquele que sabe escolher conteúdos e formas, a partir do que pede a ocasião.

Antunes (2011) observa que o texto acadêmico precisa ter uma progressão articulada, em que o todo nos dê a sensação de que estamos diante de uma unidade “[...] de que somos capazes de reconhecer seu começo e seu fim.” (p. 69). Ela lembra que o sentido do texto se dá pela junção entre o léxico e a gramática, entre o linguístico e o pragmático, entre o texto e a situação: “Qualquer isolamento de um desses elementos reduz a significação e a funcionalidade das ações de linguagem.” (p. 175).

No nosso ponto de vista, a partir da nossa pequena experiência docente, podemos dizer que alguns dos nossos alunos não foram, talvez, durante a vida escolar, treinados para fazer essa junção, sobretudo, entre o linguístico e o pragmático, entre o texto e a situação. Logo, como bem pontuamos, podem não conseguir, no âmbito acadêmico, ter um posicionamento autoral claro, que sustente as ideias que trazem do mundo, isto é, têm dificuldade de fazer a transposição dos recursos que usam no mundo para a indústria do texto.

Confirma-se, então, como é sabido, que o texto escrito, em especial o institucional, acadêmico, exige do produtor, no seu posicionamento autoral, recursos linguísticos outros, além de uma organização textual diferente da usada na fala, que conta com instrumentos específicos do momento da enunciação, como os gestos, o olhar, e até com a informalidade, a repetição, a retomada, como ocorre na maioria das situações. Como tentaremos demonstrar com as nossas análises, um dos recursos mais importantes que o texto acadêmico exige,

inclusive para ter a progressão articulada, da qual fala Antunes (2011), são justamente os instrumentos de conexão propostos por Ducrot, que sustenta que todo texto se constitui de “um argumento + DONC + conclusão”. “DONC”, aqui, é justamente o instrumento conectivo, que serve para costurar as ideias e fazer o texto fluir³¹. O estudante acadêmico que não consegue conjugar bem esses recursos, visando não só a sustentar o seu texto, mas ainda a demarcar uma posição autoral clara, pode estar trazendo, da vida e da Escola Básica, “deficiências” que acabam por gerar o que estamos chamando de inconsistências acadêmicas.

Acreditamos que um dos principais fatores responsáveis por essas “inconsistências” pode ser o fato de as produções acadêmicas, muitas vezes, serem vistas, inclusive pelo professor, como um processo cujo produto seria a nota, isto é, pode ocorrer também ao sujeito que está na Universidade produzir um texto exclusivamente para cumprir uma formalidade da disciplina e, é claro, para ser avaliado, nem tanto pensando no ensino-aprendizagem, proposto por Koch (2009), ou na possibilidade de marcar uma posição ideológica, como ocorre em várias instituições, políticas, religiosas e, é claro, deve ocorrer também nas Escolas, mas buscando, quem sabe, apenas um diploma.

Com a ampliação no número de Universidades e, principalmente, de Faculdades, no Brasil, a partir mais especificamente de 2011, e de um maior incentivo por parte do Governo aos estudantes a frequentarem um curso superior, muitos alunos podem estar ali apenas em busca de títulos, talvez pouco representativos, se não se identificam os com contextos propostos pelo meio acadêmico.

Se alguns sujeitos que chegam às Universidades não têm condições de marcar posições ideológicas claras, pois não se identificam com o padrão acadêmico, pouco podem também oferecer para a construção do conhecimento científico, tão complexo e instável. Pensando no poder simbólico, em Bourdieu (1982), defendemos que na Universidade deveriam habitar, de forma conjugada, o sentido da pesquisa, do laboratório, da troca, e não apenas o da transmissão do conhecimento e dos títulos. Com isso, a academia deveria, acima de tudo, assumir o seu papel de instrumento de poder simbólico, mas com a importante função científica de também tentar desconstruir alguns mitos do conhecimento, conforme propõe Bagno (2015).

³¹ Explicaremos melhor, logo mais, o sentido dessa expressão.

Dessa forma, depois da eufórica “corrida do ouro” rumo ao “mercado” acadêmico, proporcionada por políticas públicas visando a suscitar desejos pelo conhecimento, poderia, quem sabe, brotar, a partir de uma maior reflexão por parte do governo e dos próprios jovens, uma estabilidade de consciência e uma maior concentração na vocação, sem aspas, acadêmica. Dados do MEC, publicados no final de 2014, informam que o Censo da Educação Superior no Brasil de 2013 registrou que a partir de 2013, depois de 10 anos de ascensão, desde 2004, o número de estudantes que concluíram o ensino superior caiu. Como já demonstramos, conforme dados da OCDE, em 2013, apenas 14% dos ingressantes concluíram os cursos. Houve também uma pequena redução na entrada de alunos nas Universidades e Faculdades de 2012 para 2013. Porém, de 2003 a 2013, segundo o mesmo Censo, o total de matriculados aumentou 85,6%, passando de 3,9 milhões para 7,3 milhões. Há algumas divergências entre os dados do Censo da Educação Superior e da OCDE.

Mas, com esses números, podemos levantar mais uma hipótese: a estabilidade no aumento do número de pessoas com acesso à academia, somada à dificuldade de permanência lá, pode ser um índice da relação entre a dificuldade de posicionamento autoral e a permanência na indústria do texto. A nossa proposta é, recorrendo à análise das **Resenhas Acadêmicas Temáticas**, frutos da nossa pesquisa de campo, verificar se podemos confirmar também essa hipótese.

Outra proposta que trazemos, é inserir no cotidiano da Educação Básica brasileira o ensino-aprendizagem da argumentação na língua. Mas, para isso, dependeríamos de políticas pedagógicas mais precisas, que sustentassem a relevância desse projeto, visando não só à formação científica dos sujeitos, mas, sobretudo, a uma relação mais transparente com as “vocações”.

Tratando da Pedagogia Retórica, Mendes (2010) observa que “o papel do ensino, mais do que nunca, deve ser o de ensinar a pensar e ensinar a aprender” (p. 11). Aqui, ela não está tratando de fórmulas prontas, mas de instrumentos metodológicos, que possam cooperar com o processo de aprendizagem do estudante. Logo, esse processo deve ser longo, e não poderia, jamais, começar na Universidade.

7.1 Considerações

A partir dessas discussões sobre gerenciamento de vozes na Universidade, entendemos que problemas relativos ao posicionamento autoral podem ter algum vínculo com o abandono da indústria do texto e que a falta de aptidão para padrões de prestígio pode ser uma das causas. Pensamos, também, na hipótese de tais problemas serem oriundos de etapas anteriores à caminhada acadêmica e que a argumentação na língua, nessas etapas, poderia ser uma ferramenta importante como proposta de ensino.

Como veremos abaixo, a argumentação é um modo de organização do discurso que tem faces múltiplas, que passam da estrutura do texto, ao texto, alcançando ainda o discurso e o sujeito, nas suas mais variadas relações com o outro e com o mundo.

8 QUE ARGUMENTAÇÃO?

De acordo com os clássicos, a argumentação é marcada por três faces: a lógica, a dialética e a retórica. A princípio, argumentação e retórica eram praticamente sinônimos, mas novas discussões redefiniram esses conceitos, uma vez que se conseguiu demonstrar que a face lógica seria mais matemática e a retórica mais filosófica, se assim podemos dizer. A lógica baseia-se em argumentos demonstrativos, sustentados por fatos, dados, verdades, objetivando convencer o outro. O raciocínio mais adequado na argumentação lógica é o dedutivo. Busca-se a validade dos argumentos e não necessariamente a aceitação deles³².

Pontuando rapidamente a argumentação demonstrativa, trazemos um pouco de Toulmin (2006), para quem a argumentação é uma operação mental, de raciocínio, de pensamento. Em uma perspectiva diferente da de Ducrot, ele trabalha com a noção de campos discursivos, em que o argumento e a conclusão são dependentes, pois devem ter a mesma lógica. Esse teórico propõe a primazia do pensamento sobre a linguagem na busca dos sentidos e sustenta que “[...] os *critérios* ou os tipos de motivo necessários para justificar a conclusão variam de campo para campo” (TOULMIN, 2006, p. 51).

A face dialética nasceu com os diálogos socráticos, escritos por Platão. Esses diálogos servem tanto para ensinar (a maiêutica) quanto para refutar (a ironia). Aqui, estamos tratando da dialética instrucional, e não da combativa. Interessa-nos os diálogos que o aluno pode estabelecer com os temas propostos pelo professor, bem como com o próprio professor, e com o mundo, visando à construção do conhecimento científico.

A face retórica funda-se em argumentos ideológicos e nela prevalece uma relação estreita entre argumentos e orador. Segundo a retórica, os auditórios, por serem diferentes, exigem do orador estratégias argumentativas diferenciadas, visando à aceitação. Se a lógica serve para convencer, a dialética pode servir para instruir, e a retórica, para persuadir. Para garantir a persuasão, conforme propõem Aristóteles, Kant e Perelman, os valores, a subjetividade e a emoção são recursos fundamentais.

³² Discussão desenvolvida a partir do quadro proposto por Emediato no livro *A Fórmula do Texto* (2010).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) chamam a retórica aristotélica de lógica dos juízos de valor – mais do que convencer, ela serve para persuadir. Eles ainda sustentam que na argumentação retórica dois auditórios se destacam por sua relevância filosófica: o de um só indivíduo e o da coletividade. Interessa-nos aqui, principalmente, o auditório individual, posto que o aluno, inclusive na Universidade, contrariando mais uma vez os teóricos que sustentam que o texto é um instrumento social, tende a escrever especificamente para um único sujeito, o professor.

Koch (2002), tratando da construção e reconstrução do texto acadêmico, o qual também configura um ato ideológico de persuasão, lembra que do enunciador³³ são exigidas competências enunciativas de acordo com o auditório que pretende atingir.

O auditório a que dirigimos os nossos discursos mais ou menos determina o que devemos selecionar como argumentos. Esse processo deve se dar também na construção do texto científico, pois sabemos que o ensino-aprendizagem é um dos recursos que podem servir de ponte entre o texto e o mundo. Porém, infelizmente, no Brasil, os estudantes tendem a estabelecer maior relação entre suas produções e o mundo se e quando passam à condição de pesquisadores. Antes dessa etapa, esses alunos, muitas vezes, posicionam-se como sujeitos cujas funções podem ser apenas responder a questões propostas ou produzir textos para serem avaliados. Logo, correm o risco de ver o professor não como seu auditório, mas sim como um mero instrumento de controle de qualidade, de avaliação, cujo único *feedback* que pode dar sobre a produção discursiva é a nota.

8.1 Considerações

Vimos aqui que a argumentação abrange um terreno amplo e complexo, mas pretendemos ficar, segundo já frisamos, na argumentação na língua, modo de organização que não é discutido pelos clássicos, pois nasce a partir de Ducrot, teórico que discutiremos logo mais.

Passamos agora a tratar de um aspecto mais pragmático da língua: a argumentação a partir dos atos de fala, objetivando apontar, logo mais, relações entre eles e as propostas principalmente de Ducrot, já que, conforme observamos, ele desenvolveu a sua teoria também a partir de Austin, um dos principais teóricos a trabalhar os atos de fala.

³³ Não é, em nossa pesquisa, importante separar e especificar os sentidos que possam ter os termos locutor, autor, enunciador, que, para nós, têm funções muito similares.

8.2 Os atos de linguagem e as performances

Como já observamos, a Argumentação na Língua, introduzida por Ducrot, prioriza e trabalha com enunciados, ou frases, o que também faz a Teoria dos Atos de Fala, proposta por John Austin, filósofo inglês (1911-1960). Ducrot (1997) prefere usar o termo, “frase” – que diz ser um sistema mais abstrato –, a enunciado. “Os encadeamentos argumentativos possíveis em um discurso são ligados à estrutura linguística dos enunciados e não às informações que eles veiculam” (p. 9, tradução nossa)³⁴.

Austin (1970), a partir de uma lógica pragmática, traz a frase, ou seja, os enunciados, para situações de uso e os denomina de “atos de fala” ou “atos de linguagem”. Este teórico, sob a influência do filósofo austríaco Wittgenstein (1889-1951), parte para uma demonstração devidamente contextualizada dos atos de linguagem. Numa linha de raciocínio bem próxima da já proposta por Malinowski (2002), Austin (1970) entende, por exemplo, uma afirmação não do ponto de vista da frase (ou proposição), mas do ponto de vista de um ato de discurso, isto é, uma ação social (p. 54). Austin, assim como Malinowski, sustenta que o funcionamento da língua não pode contradizer as ações dos homens, pois já é a própria ação.

Mas, diferentemente de Malinowski, que pensa a língua numa perspectiva antropológica, e desenvolve uma Teoria Etnográfica da Linguagem – usa dados linguísticos para fazer uma descrição etnográfica de povos de ilhas do Pacífico Ocidental –, a proposta de Austin aponta para um homem mais organizado socialmente, quer dizer: toma a fala como uma ação social institucionalizada, como já defendia, em outra perspectiva, Saussure. Porém, diferente de Malinowski e de Saussure, que fazem descrições da língua, Austin se dedica menos ao código linguístico e mais às convenções sociais.

Segundo Austin (1990), “[...] a ocasião do proferimento de um ato tem enorme importância e as palavras usadas têm de ser, até certo ponto, “explicadas” pelo “contexto” [...]” (p. 89). Este teórico trabalha com a tese de que dizer algo é fazer algo, ou que ao dizer algo estamos fazendo algo, ou ainda: por dizer algo fazemos algo. Ou seja, os atos de fala são, para ele, ações performativas.

³⁴ *Les enchaînements argumentatifs possibles dans un discours sont liés à la structure linguistique des énoncés et non aux seules informations qu'ils véhiculent* (DUCROT, 1997, p. 9).

A partir do dizer e do fazer de Austin, Searle (1995) faz uma classificação dos atos de linguagem, e expande a ideia dos atos de fala para além dos usos performativos. Para Searle, um locutor pode querer dizer mais do que efetivamente diz. Nesse processo, ocorre um ajuste entre as ações de linguagem e os efeitos dessas ações no mundo. Esse teórico propõe, por exemplo, que atos de fala indiretos são aqueles em que “um ato ilocucionário é realizado indiretamente através da realização de um outro” (SEARLE, p. 48/49). O falante diz uma coisa, quer significá-la, mas quer também significar algo mais. Searle defende que o ato indireto comporta dois tipos de valores: ilocucional (realização de uma força) e perlocucional (realização de um efeito). Se eu digo “Está chovendo. Por favor, feche a janela!”, esse enunciado tem uma força, tendo em vista o conteúdo proposicional e a relação entre os interlocutores, etc., e pode gerar também um efeito: alguém fechar a janela, acender a luz, etc. Austin e Searle sustentam que todo enunciado é uma ação pragmática, o que, como já observamos, em outra perspectiva também sustenta Malinowski. Para Austin, uma asserção, por exemplo, deixa entender não só uma crença, mas condições de realização no mundo. Se X diz: “Prometo fazer y”, alguém no mundo espera a ação de X. Logo, nesse sentido, as propostas de Austin e Searle, a princípio adotadas por Ducrot, não têm relação principalmente com as discussões trazidas por Carel, que, como veremos logo mais em sua teoria, nega qualquer relação do enunciado com o mundo.

Austin (1970) diz que, nos atos performativos temos uma tendência a acordar um valor especial a primeira pessoa. A pessoa que enuncia “EU”, ao efetuar uma ação, entra em cena: voz ativa. Nessa situação, podemos estabelecer uma pequena relação com o locutor L apropriado de Ducrot por Carel, para construir a sua Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), mas, na proposta de Carel, o “L” fica no texto e o “EU” vai para o mundo. Aqui, pontuamos, então, a inclusão do interlocutor, pois, se há um “EU”/“L” que fala, há também um “TU” que ouve. Para Benveniste (1989), o EU é um sujeito em um ato de ocupação da posição egocêntrica. Benveniste fala que todo homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*. Não há, logo, para Benveniste, como construir minha identidade sem afirmar e negar outras identidades. Nem Austin nem Carel negam esse interlocutor, mas é justamente Ducrot, a partir da importante influência de Benveniste, quem tenta instaurar um “TU” no seu percurso descritivo do texto, inclusive na condição de interlocutor, que pode fazer inferências a partir do discurso do outro.

Na nossa caminhada, observamos que parece ser ele, o interlocutor, a pessoa mais importante na construção do sentido do discurso, principalmente, no que tange ao texto acadêmico, pois, para nós, ali, o interlocutor é a pessoa que decide sobre o sentido do texto.

Trabalhando a língua também a partir do domínio institucional e burocrático, mas bem específico, e de nosso interesse aqui, o acadêmico, Marcuschi (2008) observa que “Um ato linguístico pode ser formalmente igual do ponto de vista do enunciado, mas, do ponto de vista de sua significação e dos seus efeitos, ele será bem diverso, a depender do lugar que o condiciona, isto é, das condições de produção em que foi realizado” (p. 67-68). Isso reforça a importância do outro no discurso acadêmico, inclusive porque Marcuschi trata aqui das condições de produção.

Vemos que na academia, tendo em vista as especificidades da manufatura e as condições de produção, os efeitos tendem a ser sentidos justamente pelo sujeito que pratica os atos de linguagem “EU”, cujas performances costumam sempre depender do interlocutor “TU”, o professor. Essa inversão performativa pode se dar justamente pelo fato de a academia ter um caráter muito específico. Para tentar entender essa inversão performativa, propomos novas hipóteses, conforme abaixo:

- Primeiro: o texto acadêmico tem um caráter lógico-matemático, já que segue normas rigorosamente padronizadas, como faz a grande indústria;
- Segundo: o interlocutor parece ter mais poder na construção do sentido do texto do que o locutor e, quando esse texto é acadêmico, o poder do interlocutor, sendo ele o professor, tende a se ampliar, e muito;
- Terceiro: o texto acadêmico nasce, na maioria das situações, como uma obrigação e, por falta de sustentação verdadeiramente ideológica, não tem, muitas vezes, um sentido claro, apesar de ser essa, com certeza, a primeira demanda institucional: clareza.

8.2.1 Considerações

Pensamos que, se os atos de fala são ações performativas que provocam efeitos nos interlocutores, na academia os efeitos parecem estar posicionados na contramão do sentido. A

pessoa que enuncia “EU”, passa pelo crivo do interlocutor “TU”, ou, do professor, que pode provocar uma nova ação no enunciador.

Agora, fazemos uma transposição para uma fase um pouco mais instrumental e didática, que é a descrição dos instrumentos da língua, principalmente a partir da TAL, proposta por Ducrot e da TBS, proposta por Carel, que, sob o nosso ponto de vista, podem servir como importantes ferramentas para a construção do conhecimento acadêmico.

9 ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: ENCADEAMENTOS E ENTRELAÇAMENTOS

A teoria da argumentação na língua nasceu a partir da publicação, por Oswald Ducrot, em meados dos anos 70, do livro *Escalas argumentativas*. Ducrot, que é filósofo e matemático, passou a se interessar pela Linguística a partir do seu contato com a obra de Saussure, quando se preparava para ingressar na *École des Hautes Études Commerciales* de Paris (EHEC). E, mais tarde, ao trabalhar a sua tese em história da filosofia, no *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), passou a conviver também com a filosofia da linguagem, de onde vêm as suas ideias relacionadas, principalmente, às propostas de Austin e, depois, de Benveniste. A partir de então, Ducrot passou a dedicar-se à argumentação, de onde nasceu a Teoria da Argumentação na Língua (TAL).

Pensando em processos de encadeamentos construídos a partir de dois instrumentos, ou segmentos fundamentais - um argumento e uma conclusão -, Ducrot (1990), com a colaboração de Anscombe, constrói, então, a Teoria da Argumentação na Língua. A tese principal desses teóricos é que a significação das palavras se constitui nos encadeamentos argumentativos. Eles refutam que a argumentação sirva para passar de um conhecimento a outro – uso da língua –, pois a argumentação estaria no próprio sentido, na significação das palavras. “Todos temos a impressão de que as palavras expressam propriedades ou qualidades das coisas. Mas penso que a principal utilidade da linguística é mostrar que esta impressão é enganosa”³⁵ (DUCROT, 1990, p. 32, tradução nossa). A partir dessa proposta, podemos ter a seguinte equação: dois **segmentos**, **S1** e **S2**, formam um único encadeamento, sendo **S1** (segmento 1) o argumento e o **S2** (segmento 2) a conclusão.

Para demonstrar o que Ducrot observa acima, temos a seguinte frase:

E³⁶ *Faz bom tempo, vamos passear.*³⁷

Segundo Ducrot, na concepção tradicional sobre argumentação, “*faz bom tempo*” pode ser julgado como verdadeiro ou falso. Depende da lógica, da psicologia, da sociologia, ou seja:

³⁵ *Todos tenemos la impresión de que las palabras expresan propiedades o cualidades de las cosas. Pero pienso que la principal utilidad de la linguística es mostrar que esta impresión es engañoso.* (DUCROT, 1990, p. 32)

³⁶ Toda vez que usarmos este **E**, ele terá valor de “enunciado”, conforme Ducrot. Lembramos que, para este teórico, não é relevante a distinção entre enunciado e enunciação.

³⁷ *Hace bom tiempo, vamos a pasear.* (op. cit. p. 73)

trata-se de um sentido exterior à língua. Já para a *Argumentation dans la langue* “faz bom tempo” é um segmento, um argumento A, proposto por um locutor L em relação a um interlocutor, a favor de uma conclusão C.

Temos:

S1³⁸ *Não domina bem a escrita acadêmica* (argumento)

S2 *não produz textos manufaturados.* (conclusão)

Tratando de peculiaridades sobre a *Argumentation dans la langue*, Ducrot e Anscombe (1997) observam que alternativas entre leis lógicas e leis argumentativas não estão situadas no plano do observável, mas se relacionam a hipóteses internas, garantidas nos encadeamentos entre argumento e conclusão. Essas garantias são, na verdade, tópicos argumentativos. Ducrot (1990) toma o termo “topos” de Aristóteles e o adapta à Teoria da Argumentação na Língua³⁹. Para Aristóteles, um topos é uma espécie de depósito, que geralmente se localiza na mente do sujeito, onde um bom orador pode encontrar toda classe de argumentos que sirvam para defender suas teses. “O topos é, para mim, uma garantia, que assegura a passagem do argumento à conclusão.”⁴⁰ (DUCROT, 1990, p. 102, tradução nossa).

Logo, para Ducrot, um ponto de vista é argumentativo se orienta para uma conclusão e se, para chegar a essa conclusão, convoca o princípio argumentativo que chama de topos. A esse princípio ele atribui três características: o topos é comum ou coletivo; é geral e é gradual. Tomemos o exemplo abaixo para explicar como funciona o princípio geral.

Temos:

Para uma pessoa X que não gosta de gastar dinheiro, há pelo menos dois enunciadores

E1 que diz que X é avaro (não gasta DONC avaro)

e

E2 que diz que X é econômico (não gasta DONC econômico)

³⁸ S equivale a segmento.

³⁹ Quanto mais Ducrot se aproxima da TBS, mais vai abandonando recursos de sua teoria relativos à pragmática, porém, tendo em vista os nossos objetivos, não desprezaremos algumas fases anteriores, da teoria dele, entre elas suas propostas sobre argumentação e polifonia (1990).

⁴⁰ *El topos es, para mí, un garante que asegura el paso del argumento a la conclusión.* (DUCROT, 1990, p. 102).

A expressão “não gosta de gastar dinheiro” pode convocar o topos geral “quanto menos se gasta, mais se tem.” → (poupança)

Vamos, agora, tratar do princípio gradual. Segundo Ducrot, os topos estabelecem uma relação gradual entre duas escalas. Tomando uma escala quantitativa e outra argumentativa, por exemplo, podemos afirmar que, para o clima brasileiro, “maio é quase frio” é menos forte que “junho é frio”. Logo, “quase”, aqui, marca quantidade e argumento. Sabemos que em uma dada comunidade, as mulheres não votam. Logo, em *Maria não votará.*, temos um princípio gradual, que equivale a dedução. Segundo Ducrot (1990), o argumento mais forte depende do nosso ponto de vista sobre uma informação dada. Argumentar é, para ele, integrar ao estado de coisas de que se fala uma categoria mais geral. Aqui, podem ficar mais evidentes os três princípios: coletivo, gradual e geral.

Como estamos discutindo, principalmente, a partir da Teoria Argumentativa da Polifonia (TAP), visando a melhor compreender esta teoria, recorreremos a outros exemplos. A TAP sustenta, por exemplo, que “gastador” e “generoso” convocam topos opostos. Temos uma pessoa desprendida de dinheiro. Alguns a veem como “gastador” e outras como “generoso”. O adjetivo “gastador” pode convocar o topos “quanto mais se gasta, menos se tem” → (prejuízo). Já “generoso” pode convocar o topos “quanto mais se gasta, mais se tem”. → (lucro).

A partir da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), Carel influencia Ducrot a abandonar a noção de topos, que possui um viés um tanto quanto empírico. Mas, parece-nos que pode ser justamente daqui que nasce a proposta dela relativa aos predicados, conforme veremos a partir do **sub- item 9.2.**

O que principalmente Ducrot e também Anscombe constroem pode ser denominado pragmática integrada: uma combinação de sintaxe, semântica e argumentação, visando a descrever ações languageiras. Mas, Ducrot traz mais dinamicidade a essa definição. Para ele, a linguística é sempre um ponto de vista. A noção de “ponto de vista” vem das discussões de Gilles Fauconnier (1984) sobre espaços mentais, bem como de Robert Martin (1987), a partir da sua proposta sobre Linguagem e crenças, citados por Ducrot e Anscombe (1997). Ducrot (1990) sustenta, então, que todo enunciado apresenta pontos de vista relativos às situações sobre as quais se fala.

Os enunciadores não são pessoas, mas pontos de perspectivas inscritos no texto (DUCROT, 1990, p. 20). Assim, em um enunciado “*não p*” há pelo menos dois enunciadores: um que afirma *p* e outro que nega *p*.

Na perspectiva de Ducrot, é fácil separar as representações do mundo que é perceptível das representações do mundo que é linguístico. Porém, na sua caminhada até aqui, a TAL passou por importantes fases, até chegar às mãos de Carel, quando preparava a sua tese de doutoramento em Matemática aplicada às Ciências Sociais, na EHESS, cuja conclusão deu-se em 1992. Apoiada na TAL, ela a transformou em Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Carel, que prioriza os discursos metafóricos⁴¹, também busca, nos conteúdos dos enunciados, combinações argumentativas entre as palavras. Essas combinações podem destacar tanto situações lógicas (coerência) quanto situações não lógicas (incoerência), o que configura o que ela chama de entrelaçamentos argumentativos, que sustentam que um mesmo enunciado pode ter muitos conteúdos.

Sabe escrever **DC** produz a manufatura (escreve “bem”) → situação lógica (ligação normativa)

Sabe escrever **PT** não produz a manufatura (escreve “mal”) → situação não lógica (ligação transgressiva)

Veja que até aqui, Ducrot não trabalha com a nomenclatura usada por Carel (2011), “blocos”. Ele usa, por exemplo, em 1997, a palavra “*contenus*” (p. 85) para denominar os termos encadeantes. Nas combinações argumentativas, de acordo com a proposta de Ducrot, todo enunciado orienta para uma dada conclusão e essa orientação faz parte do sentido: todo enunciado se funda em uma estrutura **argumento DONC conclusão**, recurso que é incorporado por Carel e transformado em **predicado DC** e **predicado PT**, uma vez que ela vê a língua não como um encadear, mas como um entrelaçar de argumentos. A construção em DC representa o sentido lógico da língua, já a construção em PT está vinculada ao sentido não lógico, não evidente. Explicando melhor, se alguém grita: “SOS”, o interlocutor não pode pensar: PT está tudo bem.

⁴¹ Metáfora é uma figura de linguagem em que, por analogia, um termo ou expressão substitui o outro. Ex. Ele é um touro: carregou a mesa.

Neves (2000) observa que “Os predicados são semanticamente interpretados como designadores de propriedades ou relações, e suas categorias são distinguidas segundo suas propriedades formais e funcionais.” (p. 23). Carel, segundo já demonstramos, tenta ficar nas propriedades formais, ou seja: na estrutura do texto. A noção de predicado, proposta por ela, é tomada numa perspectiva semântica da língua, logo, o predicado pode ser buscado, inclusive, fora da frase. Tomando, então, a noção de topos proposta por Ducrot, que sustenta que o topos é uma garantia, na língua, da passagem do argumento à conclusão, aqui, parece haver uma sutil relação entre o topos de Ducrot e o predicado, ao qual recorre Carel. Um abandono da crença, no mundo, pelo aspecto, na estrutura textual.

É importante reforçar que, uma vez que pretendemos mostrar como podem funcionar a TAL, a TAP e a TBS, estamos abordando, aqui, as teorias de Ducrot e de Carel separadamente. Inclusive, porque sentimos em Ducrot um ainda importante vínculo com as suas antigas teorias. Hoje, ele trabalha a TBS, de Carel. Mas, à parte disso, o que Ducrot disse antes de se vincular à TBS, não foi refutado por outra teoria. Ele apenas deixou de trabalhar com as suas antigas propostas.

Voltamos agora ao encadear e ao entrelaçar propostos por esses dois teóricos, objetivando explicar o funcionamento dos recursos utilizados por eles para marcar a passagem das combinações argumentativas. O recurso utilizado por Ducrot (1997), **DONC**, refere-se mesmo à conjunção “*donc*” (PORTANTO/LOGO), que é apropriada por ele com função de operador argumentativo, ou conector, visando a fazer a ligação dos segmentos argumentativos. Carel (2011) observa que, enquanto a descrição proposta por Ducrot impõe uma ligação em “*donc*”, que, segundo ela, é suscetível de outros empregos, além de conectivo, a TBS impõe duas ligações: uma em **DC**, que tem, claro, uma relação com “*donc*” (PORTANTO/LOGO), mas equivale a ligação não conectiva⁴², mas normativa; e outra em **PT**, que tem uma relação com *pourtant* (ENTRETANTO), mas equivale à ligação não conectiva, mas transgressiva, entre os predicados argumentativos, objetivando apontar a dependência entre esses dois segmentos. Por isso, o nome “blocos” (p. 401).

Para melhor explicar o funcionamento das combinações argumentativas propostas por Ducrot e Carel, vamos recorrer a um enunciado levantado dentro da nossa proposta para a pesquisa de campo: “Brasil: desenvolvimento econômico e mobilidade social”.

⁴² Aqui, estamos nos referindo à conexão proposta por Ducrot entre dois segmentos: argumento DONC conclusão. Veja que Carel abandona o DONC.

Lembramos que em Ducrot todo enunciado funda-se em uma estrutura **argumento DONC conclusão**. Então, **temos**:

Desenvolvimento econômico tem como consequência mobilidade social

Em Ducrot, constrói-se o seguinte encadeamento: desenvolvimento DONC mobilidade social

S1 desenvolvimento (argumento)

S2 mobilidade social. (conclusão)

Já em Carel, constroem-se os seguintes entrelaçamentos:

- 1 desenvolvimento **DC** mobilidade – ligação normativa (enunciador favorável à mobilidade)
- 2 desenvolvimento **PT** mobilidade – ligação transgressiva (enunciador não favorável à mobilidade)

Para melhor explicar a passagem do argumento à conclusão, criamos o seguinte esquema:

Topos (em Ducrot) = garantia da passagem + ou – → a predicação (em Carel)

Essas discussões serão melhor exemplificadas logo mais, além de serem também trabalhadas nas nossas análises.

Com estreita dedicação à frase, Ducrot desenvolve a sua teoria a partir de **encadeamentos argumentativos**, que são descritos por ele visando a apontar a riqueza dos sentidos que se pode levantar nos recursos da língua. Observamos que este foi o aspecto de sua teoria que mais sustentou as nossas análises, e, principalmente, cooperou, na nossa caminhada, para a confirmação de que um dos principais problemas na construção do sentido do texto acadêmico, a conexão entre parágrafos, entre frases e dentro da frase pode estar relacionada à falta de uma prática que oriente os aprendizes, sob essa perspectiva. Isso significa que os estudantes, principalmente, nas etapas anteriores à vida universitária, deveriam passar por um processo de estudo mais aprofundado dos instrumentos relacionados à coesão textual, a partir, principalmente, da argumentação na língua, proposta por Ducrot.

Ducrot (1997) defende que há um *fait général* nos enunciados. Essa fala reforça não só que todo enunciado orienta o destinatário para uma dada conclusão, mas que todo enunciado tem, também, um caráter referencial. “Quando falamos em argumentação, nós nos referimos sempre a um discurso que comporta ao menos dois enunciados: E1 e E2, sendo que um é colocado para autorizar, justificar ou impor o outro; o primeiro é o argumento e o segundo a conclusão”⁴³ (DUCROT, 1997, p. 163, tradução nossa).

A argumentação provoca, então, uma interdependência dos recursos da língua. Para Ducrot (1997), “De uma forma geral, atribuímos a todo enunciado⁴⁴ um aspecto argumentativo – e em particular uma orientação argumentativa – e um aspecto “temático”, ligado a uma asserção *a priori*, parte de seu significado⁴⁵ (p. 149, tradução nossa). Segundo Ducrot (1997), podemos compreender essas relações porque fazemos inferências e conhecemos os instrumentos conectivos que dão sentido aos enunciados.

Considerando esses aspectos de sua teoria, é como se ouvíssemos Ducrot dizer: já que todo enunciado traz uma orientação argumentativa, quando pensamos no ensino-aprendizagem, precisamos dar mais atenção à estrutura, à frase e às suas correlações, no processo de construção do texto manufaturado. A fala de Ducrot serve para reforçar que vemos, na teoria dele e na de Carel, uma relevante alternativa pedagógica, que pode, acreditamos, ser colocada a serviço da indústria do texto acadêmico e de etapas anteriores.

Voltando às definições propostas pela teoria de Carel, verificamos que ela procura se instalar mesmo na semântica, independente da pragmática, e tenta ir além dos encadeamentos propostos por Ducrot, se dedicando aos **entrelaçamentos argumentativos**. Como já observamos, e melhor visualizaremos nos exemplos trazidos por ela – bem como nas análises das **Resenhas Acadêmicas Temáticas**, baseadas em sua teoria –, em Carel (2011) o predicado é sempre o argumento mais forte e, quanto mais metafórico o texto, mais instigante pode ser a busca de sentidos para as palavras. “[...] admito que os empregos ditos metafóricos

⁴³ *Lorsque nous parlons d'argumentation, nous nous référons toujours à des discours comportant au moins deux énoncés E1 et E2 dont un est donné pour autoriser, justifier ou imposer l'autre; le premier est l'argument, le second la conclusion.* (DUCROT, 1997, p. 163).

⁴⁴ Grifo nosso.

⁴⁵ *D'une façon générale, nous attribuerons à tout énoncé un aspect argumentatif – et en particulier une orientation argumentative – et un aspect “thématique”, lié à une assertion préalable faisant partie de son sens.* (DUCROT, 1997, p. 149).

são geralmente bons exemplos para se encontrar a significação argumentativa de um termo.” (CAREL, 2011, p. 97, tradução nossa)⁴⁶.

Tanto Ducrot quanto Carel desenvolvem suas teorias, conforme já destacamos, a partir da frase, mas não negam as possibilidades de relações interlocutivas, enunciativas etc. do texto com o mundo.

De outra parte, insistimos que nossa tese diz respeito às frases e não aos enunciados, e a frase é para nós uma entidade teórica – construída – logo, sem realidade empírica, mas suscetível, através de suas ocorrências, de dar lugar a uma infinidade de enunciados. É notadamente possível que a transformação em enunciado anule ou ignore certos valores argumentativos da frase⁴⁷ (DUCROT, 1997, p. 116, tradução nossa).

Aqui, parece ficar evidente uma certa rejeição, por Ducrot, ao trabalho de Austin. Apesar de, na Teoria da Argumentação na Língua, a forte relação com o contexto vir deste autor, aos poucos Ducrot vai se afastando desse campo, até parecer abandoná-lo definitivamente, quando deixa de trabalhar com atos ilocutórios, no último capítulo do livro *Le dire et le dit* (1987), para ficar mais próximo mesmo de Saussure e de Benveniste, se aproximando ainda mais de Carel, e reforça, “com reservas”⁴⁸, a proposta das relações argumentativas inscritas na língua. Tendo em vista essas “reservas”, não desprezamos, nas discussões de Ducrot, um lado um tanto quanto pragmático da TAL. Nessa perspectiva, Ducrot, que faz uma relevante análise descritiva da língua, também orientava sobre a importância da busca de sentidos a partir das implicaturas, das inferências, do mundo; mas, é claro, defende também que, acima de tudo, a estrutura linguística deve satisfazer condições para constituir um argumento a favor de uma dada conclusão. Ele sustenta que argumentação e inferência fazem parte de ordens bem distintas. A argumentação se situa na ordem do discurso (texto) e a inferência está ligada a crenças relativas à realidade empírica. “Em que se baseia então a argumentação, senão na possibilidade de se fazer inferências?”⁴⁹ (DUCROT, 1997, p. 14, tradução nossa). Essa fala

⁴⁶ [...] je admets que les emplois dits métaphoriques sont généralement de bons exemples pour trouver la signification argumentative d'un terme. (CAREL, 2011, p. 97).

⁴⁷ D'autre part, nous insistons sur le fait que notre thèse concerne les phrases, et non pas les énoncés, et que la phrase est pour nous une entité théorique – construite donc – sans réalité empirique mais susceptible, au travers de ses occurrences, de donner lieu à une infinité d'énoncés. Il est notamment tout à fait possible que la transformation en énoncé annule ou ignore certaines valeurs argumentatives de la phrase. (DUCROT, 1997, p. 116).

⁴⁸ Aspas nossas.

⁴⁹ Sur quoi se fonde donc l'argumentation si ce n'est sur les possibilités d'inférence? (DUCROT, 1997, p. 14).

de Ducrot reforça também as observações que já fizemos sobre a relevância da presença do interlocutor no nosso discurso.

Se partirmos do pressuposto de que os atos de linguagem são ações, seria prudente pensar em inferências sobre essas ações? Acreditamos que sim, pois a inferência parece ser sempre uma ação do outro, mesmo que esse outro seja o próprio produtor, em uma outra situação. A construção, principalmente, do texto acadêmico, se dá, acreditamos, a partir do domínio de recursos da língua por parte do produtor, mas ainda das inferências que faz o interlocutor, determinantes para o arremate do sentido do discurso. Aqui, reforça-se a noção de auditórios, sobre os quais trata Perelman. O sujeito constrói o seu texto sempre a partir, sob a perspectiva, do outro.

Pensando as combinações argumentativas entre as palavras, que se dão na construção textual, Ducrot descreve a língua, como já falamos, sob a perspectiva dos encadeamentos. Nos exemplos que trazemos abaixo, dentre outros propostos por Ducrot, ele reforça essa relação encadeante entre as palavras, do argumento à conclusão. Aqui, recorremos a um exemplo proposto a partir do recurso da negação.

Temos:

E1 O jantar está quase pronto.⁵⁰

e

E2 O jantar ainda não está⁵¹ pronto.

Os exemplos em **E1** e **E2**, apesar de equivalerem a oposição argumentativa, direcionam para a mesma conclusão.

Além da oposição argumentativa, há também na língua, segundo Ducrot, graus diferentes de argumentatividade. Por exemplo, para ele *Le tonneau est plein* é argumentativamente superior a *Le tonneau est presque plein*. O instrumento *presque* não garante uma plena conclusão para o argumento. Logo, argumentação na língua equivale, para Ducrot, a fazer metalinguagem, ou seja, a buscar os sentidos na própria língua, ou seja, no conjunto de frases. Mas, como já

⁵⁰ E1 *Le dîner est presque prêt*. E2 *Le dîner n'est pas encore tout à fait prêt*. (DUCROT, 1997, p. 164)

⁵¹ Grifos nossos.

observamos em outros momentos, Ducrot defende também que cada enunciação pode ter uma multiplicidade de valores semânticos e que essas possibilidades saem da metalinguagem, pois estão relacionadas a hipóteses externas, isto é, ao contexto subentendido, à situação, aos valores inferenciais e às potencialidades discursivas já inscritas no texto.

A partir da TAP, Ducrot (1990) sustenta que a significação equivale ao valor semântico de uma frase e o sentido, ou direção argumentativa, ao valor semântico do enunciado, ou da realização da frase. Ele explica que significação consiste num conjunto de instruções, de diretivas que permitem interpretar os enunciados das frases. Logo, para ele, o primeiro instrumento do sentido de um enunciado é a apresentação dos pontos de vista dos diferentes enunciadorees.

Temos:

Situação mais ancorada na estrutura linguística = significação

E1 Jean bebeu pouco álcool → Jean não bebeu álcool⁵²

e

E2 Jean bebeu pouco álcool → Jean bebeu um pouco de álcool

Situação mais ancorada na realização da frase = sentido

E1 Custa 100 francos e pode custar 150⁵³. → provar que pode ser caro

e

E2 Custa 100 francos e pode custar 100. → provar que pode ser barato

“Minha concepção de sentido está embasada na teoria da polifonia”⁵⁴ (DUCROT, 1990, p. 65, tradução nossa). Não pretendemos, aqui, percorrer uma linha histórica da teoria de Ducrot, que é, por sinal, muito rica, pois o nosso objetivo maior é tentar mostrar alguns instrumentos dela, bem como recursos da teoria de Carel, que podem ser colocados a serviço da construção

⁵² E1 *Jean a bu peu d'alcool* → *Jean n'a pas bu d'alcool*. E2 *Jean a bu peu d'alcool* → *Jean a bu un peu d'alcool*.

⁵³ E1 *Il coûte 100 francs et peut-être même 150*. E2 *Il coûte 150 francs et peut-être même 100*. (DUCROT, 1990, p. 61)

⁵⁴ “Mi concepción del sentido está basada en la teoría de la polifonía.” (DUCROT, 1990, p. 65)

do conhecimento científico. Assim, passamos agora a uma discussão um pouco mais aprofundada também sobre a TBS.

9.1 Considerações

Uma vez que estamos tentando abordar as teorias de Ducrot e de Carel de forma separada, vimos que a argumentação na língua pode consistir de encadeamentos (Ducrot) e de entrelaçamentos (Carel), que equivalem à interdependência semântica dos instrumentos da língua, marcada em Ducrot por DONC e em Carel por DC e PT. Enquanto Ducrot trabalha sob a perspectiva do argumento-conclusão, Carel tende a se concentrar no predicado. Como trabalham basicamente com as hipóteses internas à língua, a eles não interessa se o enunciado é verdadeiro ou falso, ponto de vista do observável.

Nas análises das **Resenhas Acadêmicas Temáticas**, propomos novas discussões sobre a TAL, a TAP e também a TBS, com aplicações dessas teorias. Agora, objetivando clarear as ideias, bem como mostrar melhor o caminho das nossas análises, tratamos especialmente da Teoria dos Blocos Semânticos.

9.2 Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)

Carel, na sua Teoria dos Blocos Semânticos, toma a língua em blocos, e, diferente de Ducrot, nega, veementemente, as hipóteses externas, mas, como ele, traz também uma proposta de análise descritiva das hipóteses internas da língua, o que pressupõe a atribuição de uma significação precisa à palavra. Carel (2011) sustenta que “A Teoria dos Blocos Semânticos é uma abordagem predicativa da argumentação, [...]”⁵⁵ (p. 77, tradução nossa), o que vai ao encontro da proposta de Ducrot, que também constrói a sua teoria a partir de predicados argumentativos.

Porém, para a TBS, o predicado é o argumento mais importante e, como já observamos, pode ser buscado fora da frase. Já o sujeito passa à condição de um instrumento anedótico.

⁵⁵ *La théorie des Blocs Sémantiques est d'abord une approche prédicative de l'argumentation, [...]* (CAREL, 2011, p. 77).

Temos:

E “Pierre diante uma situação de perigo donc ele não faz.”⁵⁶ Isso mostra que Pierre é prudente.

Temos, então:

1. Prudente \supset DANGER DC NEG FAIRE (perigoso **DC** neg. fazer)
= ligação em **DC** \rightarrow normativa
2. Predicado \rightarrow PRUDENTE

Percebe-se que Carel, a partir da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e da Teoria Argumentativa da Polifonia (TAP), de Ducrot, mas, sob importante influência da matemática, adapta uma certa lógica dos números a uma lógica dos predicados, usando, para tal, a estrutura da língua, objeto de sua teoria. Porém, ela se intitula estruturalista. Esta autora agrupa entre predicados, os **nomes**, os **adjetivos** e os **verbos** e sustenta que a significação de um predicado da língua (nome, adjetivo, verbo), “[...] é constituída, e unicamente constituída, de aspectos argumentativos.” (CAREL, 2011, p. 103). Logo, segundo a sua teoria, todo predicado da língua será reduzido a um predicado argumentativo.⁵⁷ Isso não significa, para ela, que alguns fenômenos não possam receber, também, uma análise enunciativa. Temos: argumento estrutural (frase) e argumento contextual (enunciado).

Porém, para sustentar a predicação argumentativa, Carel não dispensa as noções, por exemplo, de locutor e enunciador, nem de interlocutor. As noções de locutor e enunciador, Carel as traz de Ducrot, principalmente, a partir da Teoria da Argumentação Polifônica (1990). Ela define locutor L como um ser teórico que coloca em cena, no texto, a frase e também os personagens, ou enunciadores. Para Carel (2011), o locutor, ao produzir atos e enunciações, realiza os atos por duas vozes distintas: ao se assimilar a tal ou tal enunciador ou pelo fato mesmo de fazer falar os enunciadores. “O enunciador de um pressuposto não é

⁵⁶ E *Pierre s'est trouvé devant une chose dangereuse à faire donc il a renoncé* (CAREL, 2011, p. 78).

⁵⁷ Grifo nosso.

ninguém além de ON⁵⁸, uma voz coletiva no interior da qual o locutor é armazenado” (2011, p. 324). Ela ainda não concorda com a distinção que faz Ducrot entre sujeito falante e locutor L e observa que as atitudes do locutor são puramente discursivas e indicam o papel que terá o conteúdo no discurso. “Eu admito que todo enunciado tem um autor, responsável pela introdução de vários conteúdos. Este autor será chamado de *locutor* e será distinto do *sujeito falante*, que é o fabricante real do enunciado.⁵⁹” (CAREL, 2011, p. 291, tradução nossa).

Esta autora reforça o seu posicionamento, incluindo uma crítica à proposta de Bakhtin sobre a apresentação de conteúdos, quando diz:

[...] eu distingo (mais radicalmente que Ducrot) o locutor que “fala”, e o “eu” de que falamos. Minha hipótese, reduzida ao nível do texto, seria bastante diversa do que propõe Bakhtin na análise dos romances de Dostoievski. Proponho que um enunciado tem por finalidade a apresentação de conteúdos.⁶⁰ (CAREL, 2011, p. 300, tradução nossa).

Sua proposta evidencia, logo, que as crenças do locutor não dependem da voz com a qual fala. Apesar de desprezar qualquer possibilidade de pensar os tópicos argumentativos ou os discursos contextualizados, Carel não nega a referência a partir do mundo. Simplesmente, não seria essa a direção da sua proposta, não porque as outras formas de referir não sejam importantes, mas porque a semântica, como as outras linhas, tem uma área de atuação restrita. Como esta autora trabalha com as hipóteses internas, isto é, com a palavra, o referente da palavra passa a ser a própria palavra e, mais do que isso, conforme propõe o entrelaçamento argumentativo, essas palavras são ainda semanticamente dependentes.

Temos:

E “A criança fez barulho, logo, a professora a puniu.” (p. 46)

= fazer barulho **DC** punir → normativa

⁵⁸ “On” é a voz da opinião pública. Logo mais traremos exemplos, objetivando visualizar melhor a proposta de Carel.

⁵⁹ *J'admettrai que tout énoncé se donne un auteur, responsable de l'introduction des divers contenus. Cet auteur sera appelé locuteur et sera distingué du sujet parlant, qui est le fabricant réel de l'énoncé.*

⁶⁰ *[...] je distingue (plus radicalement que Ducrot) le locuteur qui “parle”, et le “je” dont on parle. Mon hypothèse, qui, ramenée au niveau des textes, serait tout à fait contraire à ce que Bakhtine dit des romans de Dostoievski, est qu'un énoncé n'a jamais pour fin la seule présentation de contenus.* (CAREL, p. 300).

Aqui, Carel sustenta que é impossível separar argumento de conclusão, porque, no interior da argumentação, as expressões “fazer barulho” e “punir” têm interdependência semântica.

Para compreender melhor o sentido de interdependência, no exemplo “Pierre é rico e logo ele é feliz.”, Carel (2011) observa que uma interdependência semântica é instaurada pela conjunção “logo” (*donc*) entre os constituintes sintáticos “rico” e “feliz”, o que instaura, também, uma relação argumentativa (p. 42). “Muitas vezes, observou-se que o significado de tal ou tal palavra depende de seu contexto de aparição, e mais precisamente de outras palavras da sua situação de ocorrência.”⁶¹ (*op. cit.*, p. 44, tradução nossa).

No exemplo acima, “*Pierre s’est trouvé devant une chose dangereuse à faire, donc il a renoncé.*”, Carel propõe como predicado a palavra “prudente”, que é preciso buscar fora da estrutura. Dizer que Pierre foi prudente é igualmente dizer que ele deixou de fazer algo, tendo em vista o fato de ser perigoso. Logo, a significação de **prudente** contém o encadeamento DANGER DC NEG FAIRE. É nesse sentido que o predicado argumentativo de “Perigoso, logo Pierre renunciou é comparável com ser prudente”.

Para distinguirmos o funcionamento das ligações em **DC**, normativas, e em **PT**, transgressivas, recorreremos ao exemplo abaixo.

Temos:

Pierre devant une chose dangereuse DC renoncera à la faire

Pierre devant une chose dangereuse PT se précipitera pour la faire (CAREL, p. 29)

Temos, então:

Danger **DC** (renoncer à faire) → ligação normativa

Danger **PT** (ne renoncer pas) → ligação transgressiva

⁶¹ *On a en effet souvent noté que le sens de tel ou tel mot dépend de son contexte d'apparition, et plus précisément des autres mots de son énoncé d'occurrence.* (CAREL, p. 44).

Temos, acima, duas interdependências do argumento à conclusão, sendo que a primeira mostra que um encadeamento em **DC** é sempre normativo, isto é, obedece ao sentido lógico da língua. Já em **PT** é sempre transgressivo, porque está fora do sentido lógico da língua, mas não deixa de ser compreendido semanticamente. Logo, as duas expressões estão entrelaçadas no interior da argumentação e são semanticamente interdependentes.

Vejamos:

No contexto dos predicados argumentativos, a palavra prudente, pode ter, então, pelo menos cinco significados: DANGER **DC** PRÉCAUTION; PRUDENT **DC** SÉCURITÉ; PRUDENT **PT** NEG SÉCURITÉ; RESPONSABLE **DC** PRUDENT e NEG RESPONSABLE **PT** PRUDENT.

Aqui, chamamos atenção, conforme temos observado, para a relevância da teoria de Carel para propostas de ensino-aprendizagem relativas à análise textual. Pensamos, nos diversos sentidos que podem perpassar os textos, principalmente, na condição de objetos científicos.

Para demonstrar um pouco mais o sentido da teoria de Carel, propomos mais um exemplo:

“Rico, Pierre [**DC**] tinha muitos amigos.” (2011, p. 82)

Como bem já observamos, Carel sustenta que o predicado é o argumento mais importante e o sujeito passa à condição de um instrumento anedótico. Sendo assim, ela diz que a palavra “rico” intervém argumentativamente no enunciado, o que sustenta que, como já defende Ducrot, algumas palavras têm/podem ter mais força argumentativa que outras. Interessante esse ponto de vista, pois, no nosso entender, ele implica que a gramática normativa não mais daria conta de garantir essa relação sujeito-predicado, no sentido de que o predicado, na GN, seria menos importante que o sujeito. Inclusive, neste caso, o sujeito poderia, por exemplo, vir marcado apenas por um pronome pessoal “ele”.

Todas essas incursões, conforme já observamos, a TBS propõe que sejam feitas buscando recursos na própria estrutura da língua. Porém, quando, por exemplo, os alunos de Carel fizeram, em Seminário, a análise do poema *Les chats*, de Baudelaire, e decidiram que o sentido de “savans” poderia ser “estudantes”, o fizeram a partir de um contexto:

pesquisadores, da EHESS, que trabalham com a professora Marion Carel, que pesquisa a estrutura da frase. Logo, para eles, nessa linha de pesquisa, as palavras, com os seus múltiplos sentidos, já estão inscritas na língua. É ali que as buscam, enquanto sujeitos devidamente contextualizados academicamente. Isso significa que em outra situação, outro espaço, outros estudantes poderiam buscar outro termo, tendo em vista a contextualização do conhecimento. Logo, tendo em vista ainda a analogia que fizemos entre predicação e topoi, poderia a pesquisa de Carel ter um viés pragmático?

A resposta de Carel será, talvez, sempre não. Mas, também, não é essa a discussão que queremos destacar aqui. O que nos interessa é reforçar a pertinência da TAL e da TAP, de Ducrot, bem como da TBS de Carel, para as propostas de construção do conhecimento acadêmico, a partir de combinações argumentativas nas relações metalinguísticas, que é o que fazem esses autores, conforme bem observa Ducrot. Também não é nossa proposta apontar se uma teoria pode ser mais útil que a outra, mas mostrar as possibilidades de uso delas para análise e compreensão do texto científico, pensando, principalmente, a partir dos aspectos referenciais, que são uma das maiores marcas dessas duas teorias, e condição fundamental para que o texto fique “pronto”.

9.2.1 Considerações

Segundo já esclarecemos, a TBS nasce da TAL e da TAP, de Ducrot, sendo que essas teorias trabalham, sob paradigmas similares, a passagem (Ducrot) ou interdependência semântica (Carel) de segmentos. Sente-se que o objetivo de Carel, a partir da proposta de Ducrot, é avançar sobre a estrutura da língua. Para tanto, ela se centra principalmente na predicação, quando sustenta, por exemplo, que o sujeito pode passar à condição de um recurso anedótico.

Para melhor compreendermos a TAL, a TAP e a TBS, bem como algumas semelhanças e diferenças pontuais que as unem e separam, segue abaixo, o Quadro 1, que visualiza importantes aspectos que discutimos acima, e que perpassam essas linhas teóricas. Como bem lembramos, aqui, tentamos fazer as nossas descrições, distinguindo as teorias de Ducrot da de Carel.

Quadro 1 – Comparação: linhas teóricas de Ducrot e de Carel

Ducrot - TAL e TAP		Carel – TBS	
01	combinações argumentativas	01	combinações argumentativas
02	trabalha encadeamentos na frase	02	trabalha entrelaçamentos na frase
03	interdependência semântica	03	interdependência semântica
04	DONC	04	DC / PT
05	Sequências argumentativas / <i>contenus</i>	05	Blocos semânticos
06	locutor e alocutário	06	Locutor = ser teórico
07	Enunciado é o retrato da enunciação	07	enunciado = frase
08	situação discursiva – passagem pelo topos	08	predicados argumentativos
09	multiplicidade de valores semânticos	09	Parafrases
10	encadeamentos argumentativos	10	entrelaçamentos semânticos
11	argumento – conector – conclusão	11	predicação – passagem do argumento à conclusão
12	sujeito no mundo – frase/enunciado	12	sujeito grammatical
13	pragmática integrada	13	semântica argumentativa
14	encadeamentos: argumento conclusão	14	entrelaçamentos = paráfrases
15	argumentação na língua	15	Estruturalista
16	Metalinguagem	16	Metalinguagem
17	Mundo	17	mundo (não)

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Depois de apresentarmos um esqueleto do pensamento de Ducrot e Carel, cumpre lembrar que pretendemos utilizar importante parte das descrições propostas por eles, para trabalharmos, logo mais, as análises, a partir do nosso *corpus*, 107 **Resenhas Acadêmicas Temáticas**, frutos da nossa pesquisa de campo.

Tendo em vista as propostas de Ducrot e Carel, de trabalhar as combinações argumentativas sob o viés da interdependência semântica, passamos agora a uma nova etapa desta pesquisa, quando tentamos apontar e discutir a interdependência entre modalizadores e operadores argumentativos ou instrumentos de conexão textual.

9.3 Os modalizadores e combinações argumentativas

Ducrot e Anscombre (1980), quando discutem sua proposta de combinação entre a sintaxe, a semântica e a argumentação, ou, a pragmática integrada, trabalham, sobretudo, com os

conectores ou operadores argumentativos. Os conectores têm, para esses autores, um papel crucial na relação entre as sequências argumentativas, pois foi a partir deles que Ducrot e Anscombe pensaram os encadeamentos (argumento DONC conclusão) que sustentam a sua teoria. Com base na proposta desses autores e, tendo em vista a relevância que têm os instrumentos de conexão com a nossa pesquisa, passamos a mostrar a função deles para a referenciação textual, bem como possíveis relações com posições modais.

As marcas de coesão no discurso, Reboul e Moeschler (1998) chamam, a partir de Ducrot, de conectores pragmáticos. Isso porque, para eles, a significação dos conectores está também relacionada ao uso. Eles propõem, então, recorrendo a esses instrumentos, uma interface entre a língua e a realidade. Segundo esses autores, os conectores servem para: i) articular as unidades linguísticas, quando, por exemplo, dão instruções sobre a maneira de ligar as unidades; ii) na função discursiva, como argumentos; iii) impor conclusões. Para eles, no tratamento linguístico, funcionam como códigos, já no tratamento pragmático, atuam como recursos inferenciais e/ou instrucionais. Essa proposta se funda basicamente na teoria de Ducrot.

O que Reboul e Moeschler (1998) chamam de conectores pragmáticos, outros autores chamam de *conectores discursivos*; de *conectores interativos*; já Ducrot (1980) chama de *palavras do discurso*. Conforme já observamos, Reboul e Moeschler sustentam que Ducrot fundou o princípio da pragmática integrada. Isso significa que o encadeamento na língua, proposto por Ducrot, se dá na inter-relação entre argumento – conector – conclusão, sem desprezar os sujeitos produtores, o contexto, as condições sociais de produção.

Sabemos que Ducrot tem uma preferência explícita pela LÍNGUA e, como já relatamos, ele e Carel pensam a língua a partir de predicados formais. Para Fiorin (2000), as modalidades são também predicados que marcam tanto as invariantes (estrutura) como as variantes (discurso). Ele diz que o sujeito é naturalmente modal nas suas ações de querer, poder e dever fazer alguma coisa. Para este teórico “Todas as palavras lexicais podem manifestar modalidades” (p. 180). Mas, entre os instrumentos modais, ele dá destaque para os **adjetivos**, os **verbos**, os **advérbios**.

Fiorin (2000) lembra ainda que “uma teoria do discurso precisa de uma teoria forte das modalidades, pois a modalidade é inerente ao ato de dizer e, portanto, um elemento

indispensável para a compreensão da discursivização” (p. 191). A fala deste teórico, bem como a de Reboul e Moeschler, sustentam a relevância dos trabalhos de Ducrot e Carel, como instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão do texto científico. Ducrot não aborda a modalização desta forma, mas recorrendo a encadeamentos entre conectores, os quais, para nós, servem também para modalizar os sentidos, conforme bem observa Fiorin.

A modalização se dá, geralmente, por meio de recursos aos quais recorreremos para fortalecer o sentido do texto, como em “A qualidade das resenhas dos graduandos tende a ser, então, inferior à dos pesquisadores”. Veja que no enunciado acima o modalizador “então” pode ser suprimido. Já os instrumentos conectivos servem para garantir a coesão interna e, logo, também o sentido do texto. Temos: “A qualidade das resenhas dos graduandos é boa, mas a dos pesquisadores é muito boa”. Diferentemente do instrumento de modalização, o de conexão “mas” não pode ser suprimido. Logo, a conexão interna entre os instrumentos do texto colabora para a construção das relações de sentido, que são expressas pelos elementos de coesão.

Os conectores são tão ricos e importantes na comunicação, que, apesar de a gramática normativa não dar a devida atenção a eles, podemos dizer que seria impossível o texto, dentro do padrão proposto pela manufatura acadêmica, sem o uso desses recursos no processo de produção textual. Eles são fundamentais para o sentido global do texto, mas, principalmente, para o acadêmico, porque é ali que é exigida a “melhor” costura argumentativa. São como a linha para o coser: sem eles, o tecido acadêmico ficaria comprometido.

Somos tão habituados a usar os modalizadores, que eles saem de nós como saem as ideologias: nascem quase que do senso comum. Porém, na academia, passamos a dar mais atenção a eles, uma vez que podem, mais do que costurar e bordar o nosso texto, fortalecer os sentidos. Podem, inclusive, garantir mais credibilidade. Para exemplificar o que estamos dizendo, trazemos abaixo o excerto da resenha de um pesquisador.

“Este é, pois, o assunto que motivou a produção desta resenha acadêmica temática, cuja discussão está inserida também na pesquisa [...]”.

É bom notar que o excerto acima poderia funcionar com clareza e coerência sem os três instrumentos marcados. Mas, com eles, o texto parece tomar uma nova roupagem e até um

novo sentido. Veja que a construção não se dá somente pelo emprego dos conectores, mas também e, acima de tudo, pela escolha do posicionamento deles no tecido.

É claro que nem todos os modalizadores podem funcionar, diretamente, como conectores. É o caso, por exemplo, das aspas. Elas também atuam mormente como modalizadores, e servem ainda para marcar o discurso indireto. Logo, é uma das formas de gerenciar a voz do autor do texto discutido e, também, de fazer conexão entre a fala, no caso, do resenhista e do autor do texto resenhado.

9.3.1 Considerações

Vimos que há um importante imbricamento entre instrumentos modais e de conexão e que ambos são fundamentais na construção da sequência argumentativa, principalmente, do texto manufaturado. Vimos também que as aspas são importantes recursos para a identificação das vozes, permitindo distinguir entre as vozes dos autores recorridos pelo sujeito acadêmico e a sua própria voz.

Com esta pequena discussão sobre as relações entre modalização e conexão, partimos, agora, para uma abordagem mais aprofundada sobre a TBS. Nosso objetivo é compreender melhor a proposta desta teoria, bem como apontar recursos dela que mais sirvam para as nossas análises.

10 DESENTRELAÇANDO A TBS

Conforme já observamos, para uma descrição da língua através da TBS, Carel (2011) prefere os instrumentos metafóricos, tendo em vista sua riqueza semântica. Por isso, para desenvolver seus estudos, ela tem recorrido à poesia. Isso porque a proposta de Carel, para tratar dos sentidos possíveis que podem ter os predicados argumentativos, é recorrer a palavras outras já inscritas na língua. Ela sustenta que os enunciados têm dupla função: exprimem aspectos e evocam encadeamentos. Situações que podem parecer ambiguidade argumentativa, para ela podem ser, na verdade, polifonia. (CAREL, 2011, p. 289).

Temos:

E Sim, faz bom tempo, mas me doem os pés.⁶²

Conforme a Teoria Argumentativa da Polifonia (TAP), proposta por Ducrot, temos aqui a possibilidade de quatro enunciadores, a saber:

E1 – ponto de vista: bom tempo

E2 – justifica o convite a partir do bom tempo

***E3** – apresenta as dores nos pés

E4 – conclui a partir da dor nos pés que não fará o passeio.

O locutor **L** assume o ponto de vista de ***E3**. Logo, negar o passeio é o que quer fazer entender ao interlocutor.

O locutor **L**, na concepção de Ducrot e Carel é polifônico, mas ele, o locutor, suporta a argumentação e não o ato de argumentar, que cabe aos enunciadores. A Teoria dos Blocos Semânticos defende que o locutor **L**, ao produzir atos e enunciações, realiza os atos por duas vozes distintas: **ao se assimilar a tal ou tal enunciador** ou **pelo fato mesmo de fazer falar os enunciadores**.

⁶² E Sí, hace buen tiempo pero me duelen los pies. (DUCROT, 1990, p. 68)

Aqui, trabalhamos essa proposta, recorrendo a pequenas demonstrações de nossa pesquisa de campo. Para tanto, trazemos alguns recortes das releituras que fizemos a partir das análises das **Resenhas Acadêmicas Temáticas** que foram aplicadas nos graduandos e também nos pesquisadores que participaram da nossa pesquisa de campo.

Temos:

1. Ato cuja voz se assimila a tal ou tal enunciador

Nova classe média **PT** precarizada.⁶³ (ligação transgressiva)

Aqui, a partir das nossas análises, verificamos que os resenhistas, na condição de locutores **L**, tendem a assimilar a voz do sociólogo Jessé de Souza⁶⁴. Parece-nos que essa assimilação dá-se não só quando o estudante deixa de usar o discurso direto, as aspas, mas sobretudo quando começa a participar da discussão, assumindo, inclusive, o ponto de vista defendido pelo autor do texto resenhado.

Na análise das resenhas, constatamos que um número importante de acadêmicos tendem a aderir ao discurso de Jessé de Souza, quando este sustenta que a nova classe média é precarizada. Logo, se assimilam ao enunciador.

2. Ato cuja voz faz falar os enunciadores

Nova classe média **DC** pobres mais ricos. (ligação normativa).

Aqui, conforme pode ser conferido na entrevista com Marcelo Neri, também no ANEXO 1, bem como no resultado das análises, na **2ª parte** desta tese, os resenhistas apenas tendem a deixam falar o enunciador do texto trabalhado, Marcelo Neri, o qual afirma, sem restrições, a existência de uma nova classe média.

⁶³ Vide o texto na íntegra, no ANEXO 1.

⁶⁴ Um dos autores trabalhados na produção das Resenhas Acadêmicas Temáticas. Vide ANEXO 1.

Para mostrar como esses atos se realizam por meio de vozes distintas, Carel, tomando a palavra “muro”, propõe, então, duas leituras possíveis para esta palavra, isto é: duas possibilidades de análise dos instrumentos da língua.

Temos:

E Um casal separado pelas famílias, a distância é como um MURO entre eles.
(CAREL, 2011, p. 92, tradução, parafraseada, nossa)

Um “muro” *separa* duas coisas que *POURTANT* têm uma razão para estarem juntas. O muro é, por si, uma transgressão (sentido metafórico, claro).

Trazendo para a nossa pesquisa, podemos ter:

E A qualidade é um muro entre graduandos e pesquisadores.
Graduandos **PT** separados dos pesquisadores (ligação transgressiva)

Carel mostra, do francês, que também serve para o português, que não se pode dizer: “Separar um vidro em dois”, mas “Quebrar um vidro em dois”, da mesma forma, não se diz: “Separar uma peça em duas”, mas “Dividir uma peça em duas”. Isso sustenta que algumas situações não aceitam mais de uma leitura, mas, metaforicamente, podemos dizer:

séparer = désunion. DISTINCT DC NEG UNI

Logo, MURO teria o sentido de provocar desunião, já que o casal é formado por pessoas distintas.

As palavras de Carel, aqui, sustentam que a língua pode ser marcada por especificidades, regras mesmo de “convivência” entre elas, que vão moldando os sentidos ou ainda forjando outros, de acordo com as situações de uso. Mesmo no âmbito social, se estou, por exemplo, no Sul do Brasil e uso uma gíria ou até mesmo uma expressão que é característica de Minas Gerais, o sentido pode não se completar, ou demandar um tempo para ser assimilado. Já outras expressões, principalmente, se metafóricas, podem ter os sentidos facilmente assimilados, até entre fronteiras de países de línguas distintas, como português e francês

(depois de traduzidas, claro, ou quando trazem grafias muito similares), como o exemplo dos sentidos que pode ter a palavra “separar”, relacionados a “muro”, propostos por Carel.

Sentidos para separar, relacionados a *muro*

Emprego literal: um objeto = muro

Emprego figurado: distância no espaço

Leitura referencial: descrever ou informar = a distância é como um MURO

Leitura atributiva: MURO marca uma distância

Leitura predicativa: o próprio encadeamento, inscrito na língua = muro DC separar

Com os exemplos acima, recorrendo ao verbo “separar”, Carel (2011) vem registrar as infinitas possibilidades que podemos ter ao buscarmos os sentidos das palavras, sem dependermos do mundo. “[...] é a própria língua quem atribui certos *garants* para determinadas palavras⁶⁵” (p. 136, tradução nossa).

Como esta autora descreve a língua principalmente a partir dos entrelaçamentos dos predicados argumentativos, sustentando-se principalmente nos recursos metafóricos e nos “*garants*” que podem atribuir sentidos à língua, tentaremos, abaixo, adaptar alguns aspectos da teoria de Carel a parte do nosso objeto de estudo. Para tanto, recorreremos novamente à entrevista com o sociólogo Jessé de Souza, visando a resgatar o seu olhar sobre o conceito de “nova classe média”, e conferir sentidos que podem ter essa expressão.

Sentidos para “nova classe média”, relacionados a precarizada

Emprego literal: estrato social = precarizado

Emprego figurado: “riqueza utópica”

Leitura referencial: descrever ou informar = o novo estrato social é PRECARIZADO

Leitura atributiva: PRECARIZADA marca o sentido de nova classe média

Leitura predicativa: o próprio encadeamento, inscrito na língua = nova classe média

PT precarizada

⁶⁵ [...] *c'est la langue elle-même qui attache certains garants à certains mots* (CAREL, 2011, p. 136).

10.1 Considerações

Aqui, tentamos demonstrar como a TBS, embasada na TAP, trata a polifônica, bem como descreve os elementos polifônicos. Vimos também as várias relações de sentido que podem ser construídas com as palavras, no texto, tendo em vista o modo que as empregamos. Passamos agora a outro aspecto da teoria de Carel, para demonstrarmos como ela descreve, em sua teoria, por exemplo, instrumentos de negação.

10.2 Sobre a negação: metalinguística, descritiva e polêmica

Segundo propõem a TAP (DUCROT, 1990) e a TBS, negação metalinguística marca a rejeição, pelo locutor L, de um enunciado efetivo anterior.

Temos:

E1 *Cet hôtel est cher.* Ato de argumentar

e

E2 *Cet hôtel n'est pas cher.* Ato de argumentar de orientação inversa = negação metalinguística.

Já a negação descritiva está presente no enunciado que simplesmente veicula um conteúdo negativo. O aspecto opositivo se mostra atenuado ou apagado.

Temos:

E Não dá para estacionar o carro aqui.

Quanto à negação polêmica, esta se apresenta na maioria dos enunciados negativos, pois opõe dois enunciadores.

Temos:

E Pedro passou no vestibular com a nota mínima.

E1 Pedro não é inteligente!

E2 Pedro é inteligente!

A partir da Teoria de Argumentação Polifônica, Carel explica que toda vez que um locutor **L** põe em cena uma frase negativa *não p*, ele põe também em cena dois enunciadores: um que nega e um que afirma. Carel (2011) diz que, por exemplo, os enunciados *X é P* e *X não é P* dizem respeito às mesmas representações: (a ideia de X e a ideia de P), e se distinguem pela postura do locutor **L** (p. 302). Logo, negação de uma nova classe média já traz, intrinsecamente, a informação de que uma *nova classe média* existe. Temos aqui uma negação polêmica. O negativo exclui o positivo, mas, ao mesmo tempo, a negação já tem uma afirmação intrínseca.

O locutor **L** pode se identificar com o enunciador **E**, mas ele apenas suporta a argumentação, e não o ato de argumentar. Isto é, a negação é, para Carel e Ducrot, polifônica.

Temos:

E1 Concordo que exista uma nova classe média. Ato de argumentar

e

E2 Não concordo que exista uma nova classe média. Ato de argumentar de orientação inversa = negação metalinguística.

Ducrot, sob outra perspectiva, sustenta, conforme já vimos acima, com os exemplos **E1** *Le dîner est presque prêt* e **E2** *Le dîner n'est pas encore tout à fait prêt*, que uma oposição argumentativa (afirmação e negação) pode conduzir à mesma conclusão: o jantar não está pronto.

10.2.1 Considerações

Ficou claro, sobretudo com os exemplos relativos à negação metalinguística e à negação polêmica, que a negação polifônica demanda que sejam colocados em cena dois enunciadores que se opõem.

10.3 Sobre a predicação

Conforme já pontuamos, a Teoria dos Blocos Semânticos trabalha com três tipos de predicação, que também podem ser aproveitadas nas nossas análises: **a. predicação conectiva**, a mais relevante aqui para nós, que faz ligações normativas, em **DC**, ou transgressivas, em **PT**; **b. predicação centrada sobre o grupo verbal**; **c. predicação centrada sobre o grupo sujeito**. Visando a esclarecer o funcionamento da predicação a partir da gramática tradicional, trazemos uma pequena fala de Neves (2000):

Os verbos, em geral, constituem os **predicados** das **orações**. Os **predicados** designam as propriedades ou relações que estão na base das **predicações** que se formam quando eles se constroem com os seus **argumentos** (os **participantes** da relação predicativa) e com os demais elementos do enunciado. (NEVES, 2000, p. 25)

- a) Predicação conectiva:** segundo muito já exemplificamos, essa predicação faz do sujeito gramatical um argumento para o predicado.

Temos:

1 Mais capital cultural **DC** nova classe média⁶⁶

2 Mais dinheiro **PT** nova classe média

- b) Predicação centrada sobre o grupo verbal**

Temos:

E A nova classe média brasileira é precarizada.

Aqui, segundo Carel, o locutor apresenta dois julgamentos: *o Brasil tem uma nova classe média e essa nova classe é precarizada*. Isto é:

O locutor concorda/confirma: o Brasil tem uma nova classe média

O locutor põe: a nova classe média é precarizada

O locutor exclui: não há uma nova classe média

⁶⁶ Novos exemplos trabalhados a partir dos textos utilizados para a pesquisa de campo, conforme Anexo 1.

O locutor irônico (exclui): o Brasil tem uma nova classe média

Isso significa que, segundo Carel (2011), um locutor **L** pode apresentar um **conteúdo** de pelo menos três maneiras: **concordar**, **por** e **excluir**. Isto é, muitos conteúdos podem aparecer no interior de um mesmo enunciado. E ainda, como na negação polêmica, um conteúdo excluído partilha certas características do conteúdo posto. (p. 309 e 315).

De acordo com Carel (2011), “[...] um conteúdo posto pode ser apresentado com a voz de **L** ou com a voz do MUNDO, enquanto o conteúdo excluído pode ser apresentado com a voz de **IL** (ele) ou a voz de **TU**” (p. 378, tradução nossa)⁶⁷. Isso significa que o conteúdo posto independe do ponto de vista de alguém, pois representa o fato em si.

c) Predicação centrada sobre o grupo sujeito

Ligação entre a descrição do conteúdo, a descrição do enunciado e as atitudes do locutor.

E Jessé de Souza é sociólogo, logo, sabe o que diz.

-**exprime**: sociólogo DC sabe

-**Evoca**: 1. *Jessé de Souza é sociólogo, logo, posso concordar com ele.* 2. Sociólogos entendem de classes sociais

10.3.1 Considerações

De acordo com a nossa proposta inicial, destacamos aqui particularmente a predicação conectiva. Observamos também que a predicação centrada no grupo verbal traz importante marca polifônica, uma vez que o locutor **L** pode apresentar o conteúdo de pelo menos três maneiras: concordar, por e excluir.

10.4 Modalização: uma nova reflexão em Carel

Tratando ainda da TAP (Teoria Argumentativa da Polifonia), Carel (2011) descreve como funciona o emprego **atributivo** e o emprego **modal** de alguns verbos de opinião. Ela explica que o conteúdo atributivo se refere ao necessário, já o conteúdo modal, ao desnecessário. Para

⁶⁷ [...] un contenu posée peut être présenté avec la voix de L ou avec la voix du MONDE tandis qu'un contenu exclu peut être présenté avec la voix de IL ou la voix de TU. (CAREL, 2011, p. 378).

Carel, os verbos *dizer* e *saber*, por exemplo, podem ter dois empregos: atributivo e modal. Já outros verbos, têm emprego somente atributivo.

Temos:

E1. *On dit qu'il va faire beau, sortons.* O ON, (voz da opinião pública) marca um conteúdo atributivo, ou seja, necessário.

e

E2. *Pierre dit qu'il va faire beau; je vais donc sortir. Pierre dit que* (voz de um sujeito comum), marca um conteúdo modal, ou seja, desnecessário.

Veja que também aqui Carel traz uma novidade importante. O que a gramática normativa chama de “sujeito”, para Carel pode passar à condição de modalizador, pois o locutor L pode dizer diretamente: “Vai fazer bom tempo.”, como em **E1**. Lembramos que a sua teoria tem o predicado e não o sujeito como recurso mais importante. Assim, ela mostra que, para a construção do sentido, a argumentação não precisa passar por enunciadores pontuais; o enunciado, a partir de L, basta. Dessa forma, ressaltamos que, para Carel, toda vez que o locutor usa “eu” sobre si, está modalizando. Já quando usa “ele” está atribuindo. Quer dizer, o “eu”, na teoria de Carel, não só pode perder a função de sujeito, mas pode ainda passar a ser desnecessário.

Temos:

E1 *Je conviens que ce musée est très beau. Nous avons bien fait de venir.*

e

E2 *Pierre convient que ce musée est très beau. Nous avons bien fait de venir.*
(CAREL, 2011, p. 372)

Nos exemplos acima apresentados, podemos encontrar o modal (desnecessário) em **E1**, primeira pessoa gramatical “je” (eu) = sujeito desnecessário. Já em **E2**, há uma função atributiva (necessária) para Pierre (ele). Nessa perspectiva, estamos chamando o exemplo **E1** de menos gramatical e o **E2** de mais gramatical.

Segundo Carel, os verbos determinam a condição de modal ou de atributivo ao sujeito. Esta proposta vai ao encontro das nossas discussões sobre as particularidades da indústria do texto, que tem, ainda, por exemplo, dificuldade de recorrer ao “eu” nas produções científicas, mas também não o coloca na condição de modalizador, isto é: ainda não sabe bem o que fazer com ele, pois se refere à primeira pessoa gramatical e, para alguns linguistas e filósofos, por exemplo, Benveniste (1989), Austin (1990), Morin, (1996), o “eu” é a voz mais importante, o sujeito que fala, o que vem, de certa forma, de Saussure, de Aristóteles. Outra proposta interessante, discutida por Carel, é a modalização verbal. Nesse processo de modalização, ela sustenta que alguns verbos, por exemplo, **dizer** e **saber**, são menos gramaticais do que outros.

10.4.1 Considerações

Nesta seção, demonstramos que os verbos modais são desnecessários, já os atributivos, são necessários, o que significa que alguns verbos podem ser mais gramaticais do que outros. Da mesma forma, a voz da opinião pública, que representa uma situação dada, teria mais força gramatical do que a voz de um sujeito que fala, que pode passar à condição de modalizador. Inclusive, Carel diz que toda vez que **L** usa “eu” sobre si, está modalizando.

10.5 Usos do “mas”

No capítulo 10 do seu livro sobre a TBS, dedicado à conjunção “mas”, Carel (2011) observa que essa conjunção está ligada, geralmente, a dois fenômenos: um de **concessão** e um de **oposição**. “[...] Eu me proponho a mostrar que todo emprego de *A mas B* nega parcialmente um de seus segmentos, excluindo um de seus conteúdos e afirmando um outro” (p. 397, tradução nossa).⁶⁸ Segundo ela, o conteúdo afirmado pela negação parcial pode ser concedido ou posto; **concedido**, se a negação parcial parte do primeiro segmento; **posto** se a negação parcial parte do segundo. Carel reforça que todos os empregos de “mas” marcam uma negação parcial, e ainda, que a descrição de “mas” aditivo demanda que a expressão parcialmente negada esteja presente na frase onde está o “mas”, conforme vemos abaixo.

Exemplo de uma negação parcial em Carel (2011, p. 398):

⁶⁸ [...] je me propose de montrer que tout emploi de *A mais B* nie partiellement l'un de ses segments, en excluant l'un de ses contenus et en affirmant un autre (CAREL, 2011, p. 397).

Responder a um convite para fazer uma caminhada com: *il fait beau mais je suis fatigué*, equivale a **por** “*je suis fatigué*” em detrimento de “*il fait beau*” e recusar a caminhada. Ao contrário, responder *je suis fatigué mais il fait beau*, equivale a **por** “*il fait beau*” em detrimento de “*je suis fatigué*”, aceitar a caminhada.

Carel diz que a negação parcial é a associação de duas unidades do discurso, uma em que o conteúdo é *exclu* e outra em que o conteúdo é *affirmé*. Se o conteúdo afirmado é **posto**, a negação parcial também o é. Se a afirmação é **concedido**, a negação parcial também o é, conforme vemos abaixo, a partir de excertos das **Resenhas Acadêmicas Temáticas** por nós propostas.

E1 Há uma nova classe média, mas precarizada. (sem capital cultural)

Aqui, é **posto** precarizada, em detrimento de nova classe média. Logo, **E1** nega, exclui nova classe média e afirma precarizada.

Se a afirmação fosse:

E2 Precarizada, mas uma nova classe média.

Teríamos, **posto** nova classe média, em detrimento de precarizada. **E2** negaria precarizada e afirmaria nova classe média.

No entrelaçamento proposto pela TBS, temos em **E1**

Conteúdo posto: A nova classe média é precarizada

Conteúdo excluído: Há uma nova classe média

Conteúdo concedido: Não há uma nova classe média

Logo:

Unidade posta: NEG CAPITAL CULTURAL DC NEG NOVA CLASSE MÉDIA

Unidade excluída: NEG CAPITAL CULTURAL PT NOVA CLASSE MÉDIA

unidade concedido: CAPITAL CULTURAL DC NOVA CLASSE MÉDIA

10.5.1 Considerações

A negação parcial, em Carel, traz, ao mesmo tempo, a concessão e a oposição de conteúdos. Ao mesmo tempo que exclui um conteúdo, afirma outro sobre o excluído, além de apresentar possíveis coordenações.

10.6 Considerações sobre a TBS

Uma vez que Carel (2011) sustenta que muitos conteúdos podem ser encontrados no interior de um mesmo enunciado, objetivando mostrar a riqueza da sua teoria, recorreremos, acima, a algumas combinações possíveis que podem ser feitas a partir dos entrelaçamentos argumentativos, conforme propõe a TBS. Como tentamos demonstrar, acreditamos que a academia pode recorrer a esses entrelaçamentos para fazer descrições, sobretudo, de cunho pedagógico, objetivando a construção do texto científico.

11 OBJETO MOTIVADOR – O NASCEDOURO

O que tentamos trazer aqui é justamente uma análise mais empírica da realidade acadêmica, se assim podemos dizer. Uma vez que o nosso objetivo é levantar, a partir de instrumentos ancorados na estrutura do texto, aspectos ideológicos e identitários do sujeito acadêmico, diante disso, verificamos que as teorias que mais poderiam nos atender neste momento, para a análise do nosso material, seriam mesmo as que tratam da **argumentação na língua**, desenvolvidas por Ducrot e Carel. Mas, é relevante dizer também que as discussões que buscam definir e explicar o texto acadêmico, bem como as que apontam relações entre ele e o seio social, foram fundamentais para a consolidação das nossas ideias. Entre essas discussões, destacamos os trabalhos de Koch (2002), (2003) e (2009), de Emediato (2010), de Pires (2000), de Bagno (2015). Apesar de não proporem uma teoria sobre o texto acadêmico, apontam caminhos sobre as suas especificidades.

Nesta perspectiva pedagógica, Pires (2000) observa que o professor deve estar “na mesma condição de espectador da cena textual que o seu aluno [...]” (p. 28). Ela fala que o texto, como atividade discursiva, pressupõe uma situação social mais ampla. “[...] a atividade de produzir textos é parte⁶⁹ de um mundo que os homens concebem, interpretam, organizam e vivenciam” (p 28-29). A fala de Pires denuncia, mais uma vez, que as tentativas de dizer que a academia faz parte do âmbito social parecem frustradas. Para nós, essas afirmações servem para mostrar que há mesmo uma lacuna entre a academia e a massa social, entre o texto falado e o texto escrito, e que a escrita acadêmica demanda a ativação, conforme já observamos, de especificidades discursivas que a colocam à parte. Nessa perspectiva, podemos nos perguntar também se os estudantes universitários e até os pesquisadores têm consciência clara de que a manufatura acadêmica é específica.

A amostra a seguir traz alguns dos problemas que chamaram a nossa atenção sobre os caminhos que poderia tomar a nossa pesquisa. O excerto que estamos propondo foi recortado de texto produzido por estudante das humanidades, de uma Universidade privada do Estado de Minas Gerais. Os problemas aqui levantados, como tentamos sustentar, estão também relacionados, principalmente, à microestrutura do texto. Entre eles, destacamos aqui recursos que sustentam a referenciação textual, como anafóricos, mas ainda os operadores

⁶⁹ Grifo nosso.

argumentativos, importantes encadeantes, como já sustenta Ducrot, bem como algumas formas verbais, os quais servem para garantir a fluidez da sequência argumentativa, mas, se mal empregados, podem afetar o sentido e a qualidade do discurso como um todo, principalmente, se se trata de manufatura acadêmica.

Quando os sujeitos acadêmicos, no processo de produção textual, não conseguem escolher as palavras mais adequadas e organizá-las de forma clara e coerente, pode ocorrer não só prejuízo no ensino-aprendizagem, na comunicação, mas também o que estamos chamando aqui de inconsistência acadêmica. Tendo em vista o fato de a indústria do texto ter normas bem específicas, o auditório desses sujeitos, no caso, o professor, já espera que o aluno esteja enquadrado e adaptado ao padrão acadêmico. Caso contrário, o texto é considerado inconsistente, e começa o processo de revisão.

Vamos, então, conhecer um pequeno recorte desta etapa preliminar.

11.1 Análise a partir do objeto motivador

Texto α

“Uma questão crítica é muito complicada, é a relação existente entre homens e mulheres, os casais em geral. Na vida familiar entra muitas questões, pois maridos que são alcoólatras, agredem as esposas, é o medo que elas possuem de realizarem a denúncia é a policia não tomar as devidas providências, e o marido ficar revoltado e passar à agredila mais.”⁷⁰

Estudante β

Análise a partir de propostas da indústria do texto – problemas levantados

1. Marcas referentes à dimensão linguística

conectores: “pois”

⁷⁰ Excerto extraído de um artigo de opinião produzido a mão por aluno do 3º período - curso das Ciências Sociais. (Grifos nossos)

anafóricos: “homens e mulheres” são retomados como “casais em geral”; “maridos” e “esposas” retomam “vida familiar”; “elas” retoma “esposas agredidas”; “la” retoma “elas”. Veja que aqui temos a retomada de apenas dois referentes: “homens” e “mulheres” na condição de casais.

verbos: tempos que marcam o presente: “são”, “possuem”, “agredila”

2. Dimensão textual/referencial

A expressão “*relação existente entre homens e mulheres*” é retomada como uma “*questão crítica, complicada*”, mas não fica claro qual seria o referente. Já o referente homens e mulheres é retomado como “*os casais em geral*”, “*maridos*”, “*esposas*”, “*elas*”, “*la*” (de ‘a ela’). O referente “*alcoólatras*” não havia sido usado antes e não fica claro por que o autor do texto introduz este referente.

Apesar da riqueza temática dos instrumentos linguístico-textuais usados pelo estudante (vide, por exemplo, os anafóricos), que são elencados de forma a garantir uma importante referenciação textual, a construção não se concretiza em um discurso claro. Num primeiro momento fica a impressão de que o autor do texto vai falar sobre problema de alcoolismo no contexto familiar. Em seguida, ele defende que a polícia é despreparada para resolver problemas de violência doméstica: “*não tomar as devidas providências*”.

O conector “*pois*” não está ligando um encadeamento argumento-conclusão, pois o argumento não é garantido. Quando se chega à conclusão, há dificuldade de buscar informação na memória discursiva sobre o argumento. “*Na vida familiar entra muitas questões, pois maridos que são alcoólatras, [...]”.*

Os adjetivos “*crítica*”, e “*compricada*” não nos preparam para uma informação precisa em torno deles, isto é: não trazem a ideia da existência de um referente marcando a introdução do enunciado. Vejamos:

“Uma questão crítica é muito compricada, é a relação existente entre homens e mulheres, os casais em geral.”

O estudante recorre a alguns verbos no presente, entre eles os verbos “possuir” (ter) e “realizar” (fazer). Talvez ele tenha, com isso, tentado enriquecer o texto, mas, no caso do

verbo “realizar”, a qualidade acadêmica fica um pouco prejudicada, pois não se realiza denúncia, mas faz-se denúncia.

Todos esses temas não são desenvolvidos nos outros parágrafos da produção do aluno, mas, o que mais chamou a nossa atenção foi, apesar da riqueza, a falta de organização das ideias nesse parágrafo.

Algumas análises sustentadas pela TAL, pela TAP e pela TBS

Predicados que podemos destacar

Alcoólatras **DC** agressores (ligação normativa)

Denunciar **DC** segunda agressão (ligação normativa)

Denunciar **PT** providências (ligação transgressiva)

Predicação centrada sobre o grupo sujeito

“Maridos alcoólatras são agressores, e denunciar pode gerar mais agressão.”

Exprime: alcoólatras **DC** agressores

Evoca: 1. Maridos alcoólatras agredem esposas. 2. Maridos alcoólatras deixam as esposas inseguras. 3. Maridos alcoólatras não respeitam a polícia.

A negação, segundo Carel

“a polícia não tomar as devidas providências”

Temos aqui, segundo Carel, uma negação polêmica, que se trata da rejeição de um ato de asserção presente no enunciado. Negar que a polícia tomará providências já traz, intrinsecamente, a informação de que ela toma providências. Conforme sustenta Carel, toda vez que um locutor **L** coloca em cena uma frase negativa **não p**, coloca também em cena dois enunciadores: um que nega e um que afirma. Logo, toda negação contém uma afirmação.

11.2 Comentário sobre o resultado da nossa pequena análise

Apesar de a produção acima analisada apresentar importantes problemas na organização textual e não se adequar ao padrão acadêmico, numa análise a partir da TAL, da TAP e da TBS, constatamos que a discussão do aluno das Ciências Sociais traz um rico domínio referencial. Ele recorre a bons predicados, por exemplo, os verbos atributivos “agredir” e “denunciar”; constrói relações entre eles, e faz importantes combinações argumentativas.

Segundo Koch (2003), “Como a coesão não é suficiente, há sequências linguísticas coesas, para as quais o receptor não pode ou dificilmente consegue estabelecer um sentido global que as faça coerentes” (p. 51). Veja que, conforme já demonstramos na nossa rápida análise a partir de Ducrot e de Carel, é possível compreender claramente as questões que o estudante está discutindo, mas o texto apresenta muitas inconsistências acadêmicas e a comunicação pode, nesse sentido, haja vista a proposta da indústria do texto, ficar prejudicada. E, considerando a fala de Koch, pensamos que, num caminho inverso, apesar de importantes problemas de coesão na discussão, conseguimos estabelecer um sentido global para o texto.

Porém, pensando também na proposta de Pires (2000), ela observa que, enquanto professores, somos coactantes no processo de produção do aluno. Logo, quando intervimos no trabalho dele, damos direção a um novo domínio referencial na sua produção e nos tornamos coparticipantes da cena textual. Nesse sentido, a nossa avaliação não poderia ser o único ponto de vista sobre os problemas levantados no texto analisado acima. Mas, a academia, sobretudo no âmbito da graduação, passa, geralmente, pelo crivo de um único olhar, que aprova, aprova com restrições, ou reprova a manufatura. Além disso, tendo em vista as propostas da indústria do texto em relação à qualidade, essa produção pode nunca chegar à condição de produto.

Então, como temos sustentado, diferentemente do espaço social, em que o domínio referencial é geralmente de responsabilidade do locutor, na academia a fala tem sempre um coparticipante, mas com função avaliativa. Isso significa que se o estudante citado não conhece, ainda, como é a proposta, a manufatura acadêmica, se ainda não está inserido na indústria do texto, tendo por causa, por exemplo, a falta de oportunidade ou devido a outras escolhas ou outras posturas ideológicas, com certeza não adotará os mesmos critérios que

podem adotar as pessoas já inseridas nesse contexto. Logo, pode ficar ainda mais dependente de um coparticipante.

11.3 Do nascedouro ao nosso problema – ampliando para outros contextos acadêmicos

Nesta pequena etapa, tentamos mostrar como pode se dar o processo para se chegar a um padrão textual que atenda às demandas acadêmicas.

Como sabemos, a produção textual institucional é sempre marcada por regras bem específicas. E, em se tratando da indústria do texto, essas regras, além de se ampliarem, parecem ser mais rígidas. Para participar da academia, o sujeito precisa, de uma longa jornada de práticas diversas, consoante nosso sistema de hipóteses abaixo.

1. A partir da Educação Básica ele passa por um longo processo de formação cujo objetivo maior é a padronização intelectual do sujeito;
2. para entrar na Universidade, o sujeito precisa ter um projeto, pequeno que seja, e um objeto de interesse. Esta etapa é informal;
3. o tópico 1. não é padronizado, pelo menos no Brasil e na maior parte do mundo. Sabemos que as instituições do saber são estratificadas e podem ser avaliadas de ótimas a péssimas. Geralmente, as Escolas públicas recebem as piores notas. Quanto ao tópico 2., muitos estudantes, no Brasil, chegam à Universidade sem um projeto. Escolhem o curso pensando não em objetivos acadêmicos, mas em outras questões sobre as quais já discutimos um pouco aqui. E, além de tudo, há hoje no Brasil uma “lei” que diz que todo mundo deve frequentar uma Universidade, mesmo sem saber o que vai fazer com o título e, claro, com o conhecimento. Esses estudantes, como já defendemos e voltaremos a falar, pertencem a dois paradigmas distintos: o dos sujeitos com “vocaçãõ” e dos com vocaçãõ. Acreditamos que em ambas as situações os contextos são determinantes nas escolhas.

Acreditamos, então, que, para participar da vida acadêmica, o estudante/pesquisador, além de ter um bom projeto – estamos tratando aqui de projetos informais, sonhos, desejos, mas fundados em algum conhecimento, empírico e ou científico –, precisa também se interessar pelo percurso que constrói o encadeamento das melhores palavras, para a formação do argumento-conclusão, conforme propõem Ducrot e Carel.

Precisa saber da relevância de se escolher as palavras mais adequadas, tendo em vista o *surrounding field* proposto por Bühler (2011). Isto é, o estudante universitário e o pesquisador precisam, consciente ou inconscientemente, se dar conta de que eles fazem parte da indústria do texto. Logo, devem, acima de tudo, levar para a academia uma boa bagagem “cultural”⁷¹ e intelectual. Isso significa que a vocação, no sentido estrito da palavra, considerando fatores sociais e principalmente econômicos, pode ficar para um segundo plano. Logo, os estudantes mais enquadrados no mundo “civilizado”, conforme nos instiga a pensar Eagleton (2011), ainda podem fazer as “melhores” escolhas, mesmo sem vocação, aqui, também sem aspas.

Como nascem, então, as “vocações”? Parecem nascer de um *modus vivendi* muito particular. Devem ser originárias de paradigmas que representam o mundo “civilizado”, marcado por conhecimentos que somente certos tipos de leituras, de artes e outras informações muito particulares podem proporcionar. Defendemos isso porque tomando, por exemplo, o trabalho de Eagleton, sabemos que a “cultura” ainda serve para ser observada, estudada, compreendida, desejando consolidar a “civilização”. Como consequência, a nossa hipótese é que as “vocações” podem ser determinadas a partir de uma genética cultural. O sujeito acadêmico precisa passar por um processo civilizatório que começa na família, passa pela Escola Básica, até chegar à Universidade. Althusser (1983) defende, por exemplo, que a família, a Escola, a igreja, são importantes aparelhos ideológicos do Estado. O meio e o *modus vivendi* do sujeito podem determinar a sua capacidade acadêmica.

Ao que estamos chamando de “genética cultural”, que parece servir para determinar as “vocações”, Marx (1999) chama de “mais-valia”. Temos um produto comprado a 100 reais e vendido a 100 reais + 10 reais = 110 reais. Para esse processo, Marx traz a seguinte fórmula: “D – M – D’”, em que $D' = D + \Delta D$, isto é, igual à soma de dinheiro originalmente adiantada mais um acréscimo. A esse acréscimo ou o excedente sobre o valor primitivo chamo de mais-valia (valor excedente)” (MARX, 1999, p. 181). Onde D = dinheiro; M = mercadoria; Δ = acréscimo. “A taxa da mais-valia é, por isso, a expressão precisa do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista.” (p. 254)

⁷¹ Aspamos aqui a palavra “cultural” porque estamos nos referindo a cultura no sentido de civilização, e suas contradições, conforme Eagleton (2011).

Assim, Marx sustenta que a jornada de trabalho é constituída do trabalho necessário + o trabalho excedente. Ele mostra, através de cálculos, como o trabalhador, além de lucro, gerado a partir do trabalho excedente, gera também tempo livre para o capitalista. Isso fala “[...] do tempo em que o trabalhador reproduz o valor de sua força de trabalho e do tempo em que produz a mais-valia.” (p. 266). Logo, ao capital sobra o lucro e o tempo que o trabalhador dedicou reproduzindo a mais-valia. É desse lucro e desse tempo que o sujeito que mais tem acesso à “civilização” ou ao “capital cultural”, pode usufruir.

A partir daqui, passamos, então, a vincular “vocação” a “mais-valia”, conforme propõe Marx (1999), bem como a “capital cultural”, conforme Bourdieu (1982). Isso significa que o sujeito mais “vocacionado” para a manufatura acadêmica tende a ser aquele que teve tempo e dinheiro para se dedicar ao conhecimento e à cultura que são oferecidos pelo mundo “civilizado”. Voltando às nossas discussões introdutórias, dizemos mais: que os sujeitos cujos pais assinam jornais, revistas, levam os filhos ao teatro, cinema, tendem a melhor se adequar à indústria do texto. A esse conhecimento Bourdieu chama de “capital cultural”. Já os recursos e o tempo que o sujeito tem livre para usufruir do conhecimento, Marx denomina “mais-valia”. Isso não significa que esses sujeitos estejam prontos para produzir a manufatura.

No momento da abordagem dos pesquisadores que participaram deste trabalho, tivemos, por exemplo, o cuidado de informar que avaliar normas gramaticais não era o foco da nossa pesquisa. Mesmo assim, verificamos que alguns deixaram claro que ficaram tensos na hora da produção, outros não aceitaram participar da atividade. Pouco mais de 50% dos pesquisadores que não participaram, não informaram o motivo. Alguns não responderam aos nossos e-mails, deixando de formalizar o motivo da recusa da colaboração; outros alegaram falta de tempo. Como hipótese, acreditamos que um dos fatores que possa ter levado alguns pesquisadores a deixar de colaborar com a nossa pesquisa de campo pode estar relacionado ao fato de o tempo para a produção ter sido cronometrado. Eles tinham 1h30 para ler o material e produzir as Resenhas Acadêmicas Temáticas. Os graduandos, depois de orientados sobre a metodologia, tiveram 1 hora para fazer as atividades. Aqui, tentamos evidenciar que, mesmo no sujeito vocacionado e treinado, a manufatura acadêmica pode causar estranhamento e ainda gera incertezas.

Para fazermos uma análise comparada das produções, e chegarmos a possíveis inconsistências textuais, bem como a identidades acadêmicas, pensamos que uma descrição de instrumentos da língua, conforme propõem a TAL, a TAP e a TBS, poderia trazer bons resultados para a primeira etapa da nossa investigação, que se deu, como já observamos, a partir de recursos da estrutura textual. A partir dessa etapa, tudo que tentamos trazer, relacionado a aspectos ideológicos que apontam coesões entre o texto e o sujeito produtor, tende a ser o resultado de co-construções entre nós e as resenhas analisadas, partindo sempre, claro, da estrutura.

Há uma vastidão de possibilidades de pensar e discutir a língua e as linguagens, conforme propõe Carel (2011). Temos sempre a forma e a função, a figura e o fundo, a teoria e a prática, as palavras e as coisas no mundo, a gênese e a evolução. Temos a linguagem, a língua, a linguística. São muitos os caminhos, mas ficamos neste, que parte da forma da língua (o texto acadêmico), rumo ao sujeito ideológico, mas tentando ficar sempre ali, no texto. Para esse percurso, para nós, o Curso de Linguística Geral de Saussure é completo. Sem falar da fundamental influência dele sobre o pensamento de Ducrot, quanto às combinações argumentativas, que poderíamos interpretar como “combinações sígnicas.”

Antes de discutirmos sobre as possíveis inconsistências textuais e chegarmos a identidades acadêmicas, pensamos na possibilidade de uma metodologia que mais pudesse nos amparar, mas verificamos que não há notícia de que tenham sido realizados outros estudos referentes ao domínio acadêmico, na relação ensino-aprendizagem, envolvendo as categorias de análise aqui propostas. Algumas pesquisadoras, entre elas Motta-Roth e Roxane Rojo, têm desenvolvido importantes trabalhos em caminhos paralelos. Temos também as contribuições de Malu Matêncio, que fez relevantes pesquisas sobre retextualização e letramento, e de Anna Rachel Machado, que se dedicou incansavelmente a pesquisas referentes ao fazer docente. Ela também publicou importantes trabalhos sobre o fazer acadêmico, isto é, sobre produção textual em sala de aula. Mas, não conseguimos levantar, em nenhuma época, propostas de pesquisas que relacionassem o texto acadêmico com a manufatura industrial.

Mesmo assim, não posso negar que os trabalhos, principalmente, de Anna Rachel Machado, foram determinantes na orientação de algumas propostas deste trabalho, principalmente, didáticas e metodológicas. A decisão de aplicar, nos estudantes que participaram da nossa pesquisa, a atividade de produção de Resenhas Acadêmicas, partiu do meu envolvimento com os trabalhos de Machado (2004), no meu percurso docente. Segundo Machado (2004) e a

maioria dos teóricos que trabalham os gêneros textuais acadêmicos, temos dois tipos de resenhas: a crítica e a descritiva, sendo que a crítica se subdivide em três partes, a saber: acadêmica, temática e de divulgação. Explicamos, aqui, que preferi chamar a Resenha Temática, proposta por Anna Rachel Machado, de Resenha Acadêmica Temática, uma vez que se trata de um gênero textual também acadêmico.

Conforme já observado, o *corpus* utilizado nas nossas análises foi constituído a partir de textos, **Resenhas Acadêmicas Temáticas**, produzidos por estudantes de Universidades e de Faculdades, públicas e privadas, de **quatro regiões**⁷² brasileiras, bem como de **Resenhas Acadêmicas Temáticas**, produzidas por pesquisadores brasileiros de várias regiões, com passagem pelo exterior. Para a aplicação da atividade, foram utilizados o mesmo material e metodologia. A fim de atender à nossa proposta, além desta etapa, fizemos uma escala do conjunto de produções que apresentou mais inconsistência textual para o conjunto de produções que apresentou mais consistência textual. A partir dessa escala, buscamos aspectos ideológicos que melhor identificassem os sujeitos produtores das resenhas.

11.3.1 Considerações

O nosso objetivo com essas incursões foi pontuar que mesmo tendo bons projetos que atendam à manufatura acadêmica, o estudante/pesquisador pode ter lá as suas inseguranças com o texto. Hipotetizamos também que as “vocações” acadêmicas tendem a estar vinculadas à “mais-valia” ou “capital cultural”. Para trabalharmos, então, as nossas análises, contamos com um aparato teórico que discute questões linguístico-estruturais, Saussure, Ducrot, Carel -, até ideológicas, Marx, Bourdieu, Eagleton, entre outros; passando, claro, por importante proposta didático-metodológica, com Machado.

Passamos agora à **Primeira etapa** das nossas análises, que começa a partir dos resultados da nossa pesquisa de campo, que se deu com o meu deslocamento⁷³ até pelo menos um Estado de cada uma das quatro regiões (excetuando o Nordeste) brasileiras pesquisadas, objetivando a aplicação da nossa atividade proposta, **Resenha Acadêmica Temática**, em alunos de pelo menos um curso de uma Universidade ou Faculdade de cada uma dessas regiões.

⁷² Infelizmente, tivemos relevantes limitações junto aos colaboradores e Departamentos de Universidades e Faculdades do Nordeste, não sendo possível aplicar a atividade lá dentro do nosso tempo.

⁷³ Quando não pudemos nos deslocar, recorreremos ao apoio de professores/estudantes da região, para a aplicação da pesquisa de campo.

Observamos que, tendo em vista a nossa dificuldade não só de deslocamento, mas ainda de apoio de algumas Universidades e/ou Faculdades na aplicação da pesquisa (alguns cursos não autorizaram a aplicação da pesquisa; outros não nos deram uma resposta), optamos pelo caminho mais curto: recorreremos às Universidades e/ou Faculdades que aceitaram nos receber, o que não nos impediu de fazer uma pesquisa comparada, a partir da construção de uma escala, partindo das resenhas com mais inconsistência acadêmica até as com mais consistência.

12 PESQUISA DE CAMPO – PRIMEIRA ETAPA

12.1 Primeiros passos de nossas análises – dados quantitativos e qualitativos das produções acadêmicas

Para a construção desta etapa, dedicar-nos-emos à análise de instrumentos quantitativos e qualitativos levantados no nosso *corpus* – **Resenhas Acadêmicas Temáticas**, produzidas pelos graduandos e pesquisadores que colaboraram com a nossa pesquisa –, objetivando apontar possíveis inconsistências textuais e, a partir daí, tentar distinguir identidades acadêmicas. Lembramos que, conforme já observamos, fazemos uma análise comparada não da tessitura das resenhas, mas de recursos que possam distinguir a qualidade das produções. Esses recursos foram, por nós, discriminados em um conjunto de gráficos e quadros.

Para mostrarmos os resultados desta primeira etapa, estamos trabalhando com gráficos e quadros que servem para visualizar esses dados quantitativos e qualitativos. Esses gráficos serão em seguida discutidos e depois transformados em um único gráfico, que contemple todos os outros, o qual servirá para melhor visualizar os dados gerais.

Antes disso, a partir do ponto de vista desta pesquisadora, apresentamos os resumos dos textos trabalhados nas atividades de produção das **Resenhas Acadêmicas Temáticas** pelos graduandos e pesquisadores, os quais podem ser lidos na íntegra no ANEXO 1.

RESUMOS dos textos propostos para a pesquisa de campo: produção de **Resenhas Acadêmicas Temáticas** (lugares comuns a partir do meu olhar. Vide os textos na íntegra no ANEXO 1.

Texto 1*

“Para a classe média, o que prevalece é o capital cultural” (entrevista com o professor Jessé de Souza, O Globo - 21.03.13)

Professor fala que houve uma ascensão de uma “nova classe trabalhadora precarizada” e defende que o capital cultural é mais importante que o capital econômico. Ele divide a

sociedade brasileira em quatro classes: a alta, que tem mais capital econômico; a média, que tem mais capital cultural; a nova classe trabalhadora, que consome; e os muito pobres (ralé), que servem para garantir que as classes alta e média reproduzam seu capital econômico e cultural.

Texto 2

“Nova classe média?” (resenha de divulgação do livro do mesmo nome “Nova classe média” - 14.06.12)

Estudo sobre mobilidade na base da pirâmide social no início do século XXI. Refuta a ideia do surgimento de uma nova classe média. O que houve, para o autor, foi o aumento do consumo pela classe trabalhadora. Crescimento das ocupações formais, com remuneração muito próxima do salário mínimo.

Texto 3

“É o lado belga da Belíndia que está nas ruas” (matéria jornalística, O Estado de S. Paulo - 28.06.13)

Para Marcelo Neri, Ministro-chefe da Secretaria para Assuntos Estratégicos, pobres beneficiados na última década não são maioria em protestos. Neri defende que forte queda da desigualdade estaria provocando uma reação de parte da sociedade. Fala, em palestra, que em 10 anos a renda dos 10% mais pobres cresceu 550% e a dos mais ricos 10%. “O pessoal do lado belga da Belíndia talvez tenha razões para não estar satisfeito”, disse.

*Não foi por acaso que enumeramos os textos a serem resenhados nesta sequência. O primeiro tem características ideológicas mais acadêmicas. Veja que Jessé de Souza se pauta basicamente em dois teóricos: Marx e Bourdieu. O segundo texto fica numa posição mediana entre uma postura ideológica acadêmica e uma postura política. Já o terceiro, tem importante tendência política. Isso significa que os estudantes deveriam discuti-los nesta ordem, ou na ordem inversa, do terceiro para o primeiro, o que poderia proporcionar uma progressão mais lógica e, logo, encadeamentos mais bem costurados.

Questão proposta

Aqui, temos a questão proposta aos graduandos. A proposta aos pesquisadores, com pequenas diferenças estruturais, pode ser visualizada no APÊNDICE 2.

Estudante: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

e-mail: _____

Universidade/Faculdade: _____

Curso: _____

Nome da Escola em que cursou o Ensino Médio: _____

Pesquisa de campo: produção de texto

Caro(a) estudante, a partir da leitura dos três textos por nós indicados e dos conhecimentos que você já tem sobre o tema proposto: ***Brasil: desenvolvimento econômico e mobilidade social***, produza uma RESENHA ACADÊMICA TEMÁTICA. Use, para isso, o percurso estrutural e metodológico que instrui a produção textual acadêmica, conforme nossas orientações. Se desejar, relacione as leituras propostas com outras leituras que você já tenha feito sobre o assunto.

12.2 Análise quantitativa e qualitativa – nomenclaturas

Aqui, vamos nos dedicar a uma análise **quantitativa (dados)** e **qualitativa (argumentos)** de alguns instrumentos linguístico-textuais e discursivos levantados nas **Resenhas Acadêmicas Temáticas**, objetos de nossa pesquisa de campo. O levantamento desses recursos e consequente análise avaliativa, seguida dos resultados, se deu com a nossa tentativa de descrever instrumentos da língua e suas combinações argumentativas, pensando, a priori, o ponto de vista de Ducrot (1990, p. 116) sobre topos⁷⁴. Ducrot sustenta que a argumentação, como fenômeno linguístico, funciona sob três princípios, quais sejam: comuns, ou coletivos, graduais e gerais.

⁷⁴ Conforme já explicamos, estamos, aqui, tentando distinguir as teorias de Ducrot e Carel e, apesar de Ducrot ter abandonado as discussões sobre topos, acreditamos que a sua proposta muito pode servir para este trabalho, pois tentaremos mostrar, também, como se dão algumas passagens do argumento à conclusão. Além de estabelecermos uma comparação, logo mais, com os topos aristotélicos.

Primeiramente, damos destaque especial ao princípio gradual, em seguida tentamos apontar como funciona o princípio geral. Se os topos estabelecem uma relação gradual entre duas escalas argumentativas e apontam que para cada argumento deve haver uma direção de conclusão, podemos construir os nossos quadros de análise tomando uma escala quantitativa (recursos da língua) e outra qualitativa (ideológica). Buscamos, a partir daí, um topos geral, relativo ao conhecimento científico, na sua condição de manufatura. Para tanto, pensamos a produção textual acadêmica como um produto cujo parâmetro de certificação de qualidade é a nota, ou ainda conceitos; critérios que são utilizados, em escalas graduais, para avaliar e separar os “bons” e os “maus” alunos.

Esta etapa de nossa pesquisa exigiu especial rigor. Ela foi desempenhada por mim, mas passou pelo crivo de outros professores pesquisadores e de revisor. As resenhas foram estudadas, parágrafo a parágrafo, objetivando uma detalhada avaliação de aspectos quantitativos e qualitativos que posicionamos numa escala gradual de qualidade, a mais fiel possível a escalas propostas pela indústria do texto.

Nesta etapa, primeiramente, escalamos gradualmente as Universidades/Faculdades cujos cursos participaram da nossa pesquisa de campo, e as classificamos das “piores” às “melhores”, tomando como parâmetro a qualidade das produções, conforme propõe a indústria do texto. Uma vez que, tendo em vista problemas de logística, deixamos de aplicar a pesquisa com base apenas nas notas do MEC, não conseguimos também estabelecer relação entre a qualidade das produções e as notas que as instituições/cursos pesquisados receberam do MEC. Assim, as notas dessas instituições também deixaram de ser critério para a construção da escala. Para construirmos a escala, atentamo-nos para, principalmente, os instrumentos estruturais, os linguístico-discursivos e os metodológicos.

Entre os recursos estruturais, pensando nas combinações argumentativas que nascem de Ducrot, queremos destacar, principalmente, a necessidade de conectores/organizadores textuais. À ausência de combinações, ou de conexão, entre parágrafos e entre frases, passamos a chamar aqui de combinações vazias. Entre os recursos linguístico-discursivos, destacamos o gerenciamento das vozes e, principalmente, aspectos relacionados à enunciação, à argumentação científica, bem como à clareza textual. Para avaliar os aspectos metodológicos, pensamos as etapas estruturais propostas para o gênero textual **Resenha Acadêmica Temática**, conforme o APÊNDICE 2, quando analisamos se os sujeitos produtores das

resenhas dão conta da referenciação que perpassa as etapas introdução, desenvolvimento e conclusão, quando devem ser costuradas as vozes, bem como marcado o posicionamento autoral do sujeito produtor da resenha.

Para tanto, cada parágrafo de todas as produções, um total de 107, recebeu, por nós, um conjunto de avaliações que englobou os seguintes recursos estruturais⁷⁵: + coesão a – coesão; presente, passado, futuro ou futuro do pretérito; + gerenciamento de vozes a – gerenciamento; + costura vozes a – costura vozes; + enunciativo a – enunciativo; + argumentativo a – argumentativo; + descritivo a – descritivo; + avaliativo a – avaliativo; + proposta a – proposta; + tese a – tese. Em seguida, levando também em conta os critérios elencados acima, passamos a uma etapa mais discursiva da análise das **Resenhas Acadêmicas Temáticas**, e chegamos aos seguintes paradigmas avaliativos: de + acadêmica a – acadêmica e de ótima a fraca. A avaliação do conjunto das produções se deu dentro de uma escala que variou para mais ou para menos.

Para um maior entendimento do funcionamento, na nossa pesquisa, desses recursos, os mesmos podem ser visualizados já posicionados nos quadros alfa-elencados da **letra a. à letra L.**, abaixo. O conjunto de resultados foi transformado em porcentagem e transferido para gráficos, que, dentro da análise de cada Universidade/Faculdade, foram posicionados acima dos quadros. Voltando à nossa proposta inicial, o nosso objetivo foi fazer a análise de instrumentos da estrutura das atividades de produção textual, objetivando, a partir daí, apontar também aspectos ideológicos dos sujeitos produtores. Chegamos a esses instrumentos de análise porque vimos a necessidade de apresentarmos respostas mais objetivas e científicas, tendo em vista, principalmente, a complexidade do texto acadêmico, bem como das múltiplas possibilidades de avaliação do mesmo.

Apesar de estarmos recorrendo às teorias da argumentação na língua (Ducrot e Carel), para comparar as qualidades das produções dos sujeitos que participaram da nossa pesquisa de campo, estamos buscando, nesta etapa, também a outras teorias, que sirvam para instruir sobre o funcionamento de recursos da estrutura. Inclusive porque o funcionamento dos instrumentos abaixo elencados não pode, na maioria das situações, ser relacionado à argumentação na língua. Dessa forma, chegamos aos quadros abaixo, tomando alguns instrumentos teóricos

⁷⁵ Usamos, no masculino, os instrumentos textuais-discursivos aos quais recorreremos para fazer as comparações, uma vez que estamos pensando o texto enquanto estrutura, bem como o sujeito produtor desse texto.

sustentados por Ducrot (1997), por Emedidato (2010), por Benveniste (1989), bem como por Charaudeau (2008), ancorada também nas ideias inspiradas em uma experiência por mim vivida, em seminário que participei na EHESS, em Paris, com o professor Julien Longhi, quando ele discutiu, a partir de quadros e números, dados comparativos relativos às identidades de jovens da periferia de Paris. Vamos ao Quadro 2⁷⁶.

Quadro 2 – Quadro avaliativo das produções de texto

a. Conexão (coesão) entre parágrafos

+ coesão	+ - coesão	- coesão	- coesão entre frases	- coeso na frase	(a)onde como conector

Os dados relativos à coesão textual nasceram com base na Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot (1997), no que tange às combinações argumentativas, ou encadeamento de segmentos. Nesta etapa, tentamos mostrar como funciona o encadeamento em DONC ou a falta dele, nas produções dos sujeitos que participaram da nossa pesquisa de campo. Como já observamos, estamos adotando as duas teorias separadamente.

b. Tempo mais recorrente

presente	passado	futuro	futuro do pretérito

Os dados relativos ao tempo verbal serviram para demarcar a posição do sujeito ideológico no contexto de produção. Sabemos que as pessoas tendem a falar do lugar e do tempo em que elas se encontram e que o presente parece ser o demarcador desse tempo.

Conforme Benveniste (1989), os indivíduos linguísticos nascem do momento da enunciação. “Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo” (p. 85). Isso significa que o presente é a origem do tempo. Benveniste sustenta que o homem somente vive o “agora” e o torna atual pela inserção do discurso no mundo. Ele fala também que a enunciação se dá em um presente contínuo (tempo), cada vez que se renova o discurso. Sendo assim, para este teórico, o único tempo que interessa ao ser humano é o tempo da enunciação, em que se cria o aqui e agora. A enunciação ocorre no presente, que é uma categoria de tempo. “O presente é propriamente a fonte do tempo” (*op. cit.*, 83).

⁷⁶ O Quadro 2 foi desmembrado, para melhor explicação da proposta de cada item.

O tempo no passado pode indicar que o sujeito que fala não se identifica tanto com os fatos sobre os quais fala, pois tende a deixá-los ali, onde ocorreram. Já o futuro do pretérito pode marcar uma modalização na fala do locutor. Quando recorremos ao futuro do pretérito, modalizamos a nossa voz, não assumimos totalmente como nosso o que dizemos. O resenhista que diz “O fator econômico deveria estar, não apenas neste caso, intimamente relacionado a outros caracteres, tais quais a educação básica de qualidade [...]” (excerto da produção de um pesquisador), para se posicionar como sujeito autoral responsável pela sua fala, deveria dizer: “O fator econômico deve estar [...]”.

c. Aspas

aspas	aspas estratégicas	citação	aspas sem fonte	cita sem aspas	não aspas

Quanto aos paradigmas relacionados aos elementos vinculados às **aspas**, ao **gerenciamento das vozes, letra d.**, bem como à **costura das vozes, letra e.** e à **conclusão, letra f.**, abaixo, vimos nas escalas, a partir desses recursos, uma importante relação com a coesão textual proposta por Ducrot. Esses instrumentos servem também para tratar de princípios graduais relativos ao discurso direto, ao indireto, ou ao indireto livre. As aspas estratégicas como, por exemplo, em “privilegiados”; “criada”, “bolsas auxílios”, levantadas nas resenhas de uma instituição do Sudeste, marcam o posicionamento autoral do resenhista, que recorre a temas ou expressões que possam apontar ironia, humor etc.

d. Gerenciamento das vozes

+ gerencia	+ - gerencia	gerencia outra voz	+ autoral

Aqui, o nosso objetivo é investigar como as vozes citadas são conduzidas no novo texto, neste caso, as Resenhas Acadêmicas Temáticas produzidas pelos estudantes, graduandos e pesquisadores. As escolhas linguísticas do resenhista podem apontar a sua habilidade ou não de posicionamento autoral. O gerenciamento das vozes serve para demarcar as vozes do texto e ainda a do autor da resenha. Logo, o gerenciamento é, para nós, o primeiro passo para a costura das vozes.

e. Costura das vozes

+ costura	+ - costura	- costura

A **costura das vozes**, por exemplo, marca a dialogia heterogênea entre a voz do sujeito resenhista e as vozes dos sujeitos resenhados. Mas, queremos destacar aqui a relação que a costura pode ter com a coesão entre os recursos da língua, no texto: argumento DONC conclusão, em Ducrot, bem como com o entrelaçamento desses recursos em DC e PT, conforme Carel.

f. Conclusão

+ costura textos	+ - costura textos	- costura textos	+ sustenta tese	+ - sustenta tese	- sustenta tese	sem conclusão

Para a conclusão, pensamos as etapas tradicionais que especificam o texto escolar/acadêmico: introdução, desenvolvimento e conclusão. Logo, esperamos, aqui, que o fechamento das resenhas retome e costure as vozes dos textos resenhados, e ainda, faça uma análise crítica do tema discutido, devendo o resenhista sustentar ou não a tese proposta nos textos resenhados.

g. Aspectos textuais

+ enunciativo	+ - enunciativo	+ argumentativo	+ acadêmico	+ - acadêmico	- acadêmico

Para tratarmos dos aspectos textuais discursivos, encadeados nos quadros relacionados da **letra g.**, acima, à **letra l.**, abaixo, pautamo-nos, principalmente, nos modos de organização do discurso, a partir da teoria de Charaudeau (2008), aos quais Emediato (2010) também recorre.

Nas escalas discutidas nas **letras g. e h.**, observamos que Charaudeau (2008) defende que o texto é enunciativo quando aponta o modo como o sujeito falante age. “[...] o foco está voltado para os *protagonistas*, seres de fala, internos à linguagem.” (p. 81). Alguns desses recursos servem também para apontar, conforme Benveniste (1989), a permanência do sujeito no não tempo, onde está somente a linguagem. Na enunciação, o sujeito ficaria, então, separado do tempo físico, já que este independe do ser humano.

Quando tratamos, acima, do texto “argumentativo”, estamos pensando não só na clareza, mas na complexidade das ideias. Segundo Charaudeau (2008), “[...] não se pode *anular* uma narrativa. [...] Em contraste, uma argumentação pode ser anulada em seu próprio funcionamento ou, em todo caso, anulada em sua validade.” (p. 201). Um texto + argumentativo pode, na nossa concepção, passar por uma escala de + acadêmico a – acadêmico. Como sabemos, a indústria do texto tende a exigir uma argumentação mais científica. Logo, se a argumentação é menos científica, pode ser avaliado como - acadêmico⁷⁷. Aqui, distinguimos claramente a argumentação vinda da retórica da argumentação na língua, proposta por Ducrot.

h. Modo predominante de organização do discurso

+ descritivo	+ - descritivo	+ avaliativo	+ - avaliativo

Segundo Charaudeau (2008), a descrição pode referir-se ao que foi visto, já a narração, ao que foi vivido ou feito. Charaudeau exemplifica: “Descreva o seu dia de domingo” (p. 107). Na descrição de instrumentos das resenhas, poderíamos destacar a retomada de dados ou fatos. No que tange ao modo predominante de organização do discurso, segundo também Charaudeau e os teóricos que tratam da argumentação, que Ducrot chama de tradicional, entre eles Toulmin (2006), quanto mais descritivo é um texto, mais ele tende a ser científico. Do contrário, quanto mais avaliativo é um texto, mais ele tende a ser não científico. O texto avaliativo tende a apresentar, de um modo especial, mais adjetivos.

i. Proposta

+ proposta	+ - proposta	+ para – proposta	- proposta

Nesta etapa avaliativa, o nosso olhar se voltou para a relação das produções não só com o tema, mas com a metodologia concernente ao gênero Resenha Acadêmica Temática, de acordo com nossas orientações.

j. Tese

+ tese	+ - tese	- tese

⁷⁷ Vide as nossas considerações concernentes aos discursos primário e secundário, sobretudo a partir da p. 222.

Nessas etapas, quadros **letra j.**, **letra k.** e **letra l.**, para fazermos as nossas descrições, tentamos recorrer a aspectos mais pragmáticos. Para tanto, escalamos categorias um pouco menos formais, mas não menos importantes, uma vez que essas categorias marcam a história da Educação Básica e acadêmica brasileira. Uma dessas categorias, a localização e sustentação ou não da tese do(s) texto(s) trabalhado(s), tende a ser um problema recorrente nas produções acadêmicas, na graduação, porém, essa questão não é muito discutida no dia a dia da indústria do texto.

k. Nível acadêmico das resenhas

discuss. ótima	discus. + boa	discus. Boa	discus. – boa	discus. + média	discus. Média	discus. - média	discus. + fraca	discus. fraca	discus. - fraca

Nesta parte do quadro, o nosso objetivo foi, depois de passarmos pelas etapas acima, apresentar uma avaliação genérica das produções. Ela foi fundamental, pois nos deu importante direção para escalarmos das piores às melhores resenhas.

l. Posição sobre o tema

pro nova classe média	nega nova classe média	neutro	não há conclusão*

*Algumas resenhas não apresentaram conclusão.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Este quadro de análise: **Posição sobre o tema**, serviu para orientar as nossas discussões relativas principalmente à referenciação textual, no que tange à identificação ou não do resenhista com o tema proposto, e mais, com as vozes dos sujeitos que participam das discussões dos textos resenhados.

As instituições cujos cursos participaram da nossa pesquisa de campo, um total de **sete**, estão abaixo gradualmente elencadas em ordem crescente, da - acadêmica à + acadêmica, conforme o nosso critério de avaliação, tendo em vista alguns padrões que propõe a indústria do texto. Elencamos da instituição cujas produções apresentaram mais inconsistências acadêmicas à instituição cujas produções apresentaram menos inconsistências, ou mais consistência acadêmica.

É relevante reforçar que tivemos algumas limitações na aplicação da pesquisa de campo, o que fez com que não trabalhássemos a partir das notas do MEC. Houve importante dificuldade de comunicação com alguns possíveis colaboradores – estudantes e/ou professores, que ajudariam na aplicação a atividade; além disso, algumas instituições e/ou cursos não aceitaram participar da pesquisa. Dessa forma, tendo em vista o fato de os eixos Minas Gerais - Sudeste serem menores, optamos por começar a nossa pesquisa de campo aplicando a atividade em duas Universidades e uma Faculdade de dois Estados desta região, cujos departamentos abriram as portas para nos receber. As outras **três instituições**, representam as regiões Centro-Oeste, Norte, e Sul. Uma **sétima** “instituição” foi constituída por pesquisadores de várias regiões do Brasil, com passagem pelo exterior entre 2012 e 2015. Voltando à pesquisa junto aos cursos superiores, observamos que a atividade foi aplicada em alunos de um único curso de cada instituição, mas não houve critério na seleção dos cursos. O objetivo foi abranger as mais variadas áreas possíveis, porém, os alunos, conforme já explicamos, deveriam estar cursando o 4º período.

12.2.1 Considerações sobre esta etapa quantitativa e qualitativa (argumentativa)

Esta etapa será apresentada e visualizada através de gráficos que desenvolvemos a partir do Quadro 2, acima, cujos recursos foram elencados de **a.** a **I.** Descrevemos nesses gráficos formas e funções já disponíveis nos textos “peças-motivo” (textos indicados para leitura, objetivando a produção das resenhas), bem como as novas formas e funções, a partir das “peças-padrões” (resenhas prontas, com as respectivas criatividades lexicais e linguístico-discursivas dos sujeitos produtores, ou seja: autorais).

Reforçamos que vemos nas teorias de Ducrot e de Carel um significativo recurso instrumental para as primeiras etapas do ensino-aprendizagem sobre argumentação, principalmente, a partir do Ensino Médio. Sob o nosso olhar, elas muito podem servir para o desenvolvimento de metodologias referentes à pedagogia do texto, pois tratam da argumentação na língua, fazendo descrições a partir de encadeamentos e entrelaçamentos argumentativos, sob uma rica dimensão linguístico-referencial. Instrumental ainda pouco usado no ensino-aprendizagem, sustentamos que pode bem ser aproveitado para amparar a construção textual antes da vida acadêmica e também nos primeiros semestres da caminhada universitária.

Partimos agora para exposição dos gráficos que construimos, visando a demonstrar o máximo de dados possíveis, levantados na descrição das **Resenhas Acadêmicas Temáticas** frutos da nossa pesquisa de campo.

13 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta **primeira etapa**, dedicar-nos-emos à tentativa de uma avaliação minuciosa das **Resenhas Acadêmicas Temáticas** frutos da nossa pesquisa de campo. Para começar, apresentamos, abaixo, o Quadro 3, com a relação das cores que utilizamos para distinguir e separar os instrumentos textuais que poderiam ser importantes para a nossa pesquisa. Em seguida, (FIG. 1) o exemplar de uma resenha para que se possa visualizar melhor a aplicação dessas cores. Como já explicamos, na busca de um sentido global para o texto os instrumentos por nós selecionados foram depois contabilizados.

Abaixo, tem-se o Quadro 3 com a relação das cores que utilizamos para marcar a estrutura textual, objetivando chegar aos números que elencamos nos quadros.

Quadro 3 – Relação das cores recorridas

CORES	SIGNIFICADO
	recursos argumentativos
	conectores/modalizadores
	sem conexão
	com gerenciamento
	sem gerenciamento
	gerencia a outra voz
	recorre a aspas
	localiza tese
	desvia o assunto
	+ autoral
	+ descritivo
	+ avaliativo
	presente
	passado
	futuro do pretérito

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

A seguir, cópia de uma **Resenha Acadêmica Temática** demarcada com as cores, bem como com as anotações que fizemos para chegarmos à avaliação final.

Figura 1 – Exemplo de uma resenha demarcada com as cores, conforme Quadro 3

Universidade Federal de Minas Gerais
 Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras – Poslin
 Orientadora: Eliana Amarante de Mendonça Mendes
 Pesquisadora: Elizabeth Antonia de Oliveira (doutoranda em Linguística)

Estudante: _____
 Endereço: _____
 Telefone: _____
 e-mail: _____
 Universidade/Faculdade: _____

Pesquisa de campo: produção de texto

Caro(a) estudante, a partir da leitura dos três textos por nós indicados e dos conhecimentos que você tem sobre o tema proposto: *Brasil: desenvolvimento econômico e mobilidade social*, produza uma RESENHA ACADÊMICA TEMÁTICA. Use, para isso, o percurso estrutural e metodológico que instrui a produção textual acadêmica, conforme nossas orientações. Se desejar, relacione as leituras propostas com outras leituras que você já fez sobre o assunto.

Tamanho médio: uma página e meia, manuscrita
 (Assinar e datar)

Atualmente é que maior parcela é que me fornece a desigualdade social, com dominantes, que já tinham uma mega classe social, mas não são e o grupo social, ou milhões, e uma sociedade de nível baixo, por um tempo e uma "bolha" que está prestes a estourar.

Isso está reflexo, em uma nova classe, como grupos de alto, está relacionado em desigualdade. As relações de uma classe social podem ser uma grande fonte de desigualdade, com grupos baixos, e quanto a contos de de, mas isso está sendo revisado para pagar, em relação ao trabalho, o trabalho está aumentando. Quem está pagando essa conta?

O governo, por isso, está obrigado a aumentar os gastos públicos, aumentando o nível de desemprego e recessão, aumentando desigualdade e inflação e isso por esse tipo de medidas, e diminuindo o padrão de consumo das classes, gerando uma redução da renda.

Então é obscuro que as classes estão exigindo as classes baixas, e mas o trabalho está sendo revisado em relação ao trabalho.

que Ducrot e Carel definem como argumentação, realizada por um locutor **L**, ou do ato de argumentar, realizado pelos enunciadores.

Observamos que alguns números exibidos em porcentagem, bem como discriminados nos quadros (principalmente do primeiro ao quinto quadros, começando por dados relativos ao uso de operadores argumentativos, **Conexão (coesão) entre parágrafos**⁷⁸; passando pelos números que apontam os tempos verbais mais recorrentes, como em **Tempo mais recorrente**; bem como a marcação da posição dos sujeitos do discurso, como em **Aspas**; em **Gerenciamento das vozes** e em **Costura das vozes**), se referem a necessidades estruturais pontuais e específicas, as quais levantamos a partir de um trabalho de localização e/ou de contagem de palavras, no texto, isto é, nas **Resenhas Acadêmicas Temáticas** objetos da nossa pesquisa de campo. Já os outros números, registrados nos quadros subsequentes, representam dados mais genéricos, relativos a uma observação integral da constituição estrutural e linguístico-discursiva das resenhas, levando-se em conta o padrão e a metodologia propostos pela manufatura acadêmica.

Os números exibidos nos gráficos e nos quadros, que discriminaremos a seguir, a partir das análises relativas à **Instituição A**, tendo em vista os nossos objetivos, servirão para, a partir das propostas de Ducrot e Carel (que tratam da argumentação na língua e suas combinações argumentativas), demonstrar, ao final de cada etapa, por exemplo, a descrição de **conexões e suas ligações em DONC; a noção de topos; a predicação conectiva, centrada no grupo verbal, no sujeito, e suas ligações em DC ou PT; o sujeito modal; a diferença entre argumentação e ato de argumentar; as vozes dos enunciadores, no ato de argumentar; a negação e a negação parcial**, visando a apontar respostas mais genéricas sobre o sentido global do texto e, especialmente, de cunho ideológico.

Nesta etapa, estamos classificando as instituições, partindo das produções que apresentam, sob o nosso olhar, “pior qualidade” às que apresentam “melhor qualidade”, recorrendo, para esta etapa, às avaliações que receberam, por nós, nas **Resenhas Acadêmicas Temáticas**. Para chegarmos a essa ordem, como já explicamos, fizemos uma rigorosa análise dos instrumentos estruturais e, logo, semânticos e dos textos. Porém, para isso, recorreremos a uma análise do *corpus* partindo não só da estrutura do mesmo, mas das correlações quantitativas e

⁷⁸ Para melhor compreender essas nomenclaturas, você pode voltar ao item 12.2 ou aguardar as nossas análises, exibidas nos gráficos e quadros, abaixo.

qualitativas que pudessem ser levantadas, tomando os resultados dos números que levantamos, na análise dos instrumentos da textualidade, como coesão, gerenciamento de vozes, costura de vozes, argumentatividade etc.

Nomeamos as instituições, um total de sete, da **Instituição A**, a pior colocada, à **Instituição G**, a melhor colocada, como se vê, ordenadas abaixo.

13.2 Instituição A – Ensino Público Federal (Centro-Oeste)

Trabalha também com Pós-Graduação, *stricto e lato sensu*.

Nota junto ao MEC: 4

Curso em que foi aplicada a pesquisa: História, 4º período

Total de produções: 10

O nosso objetivo, nesta etapa de análise comparativa, é mostrar a possibilidade de uma proposta pedagógica, que sirva para apontar e ajudar a solucionar possíveis inconsistências no sentido do texto acadêmico. Para tanto, recorreremos às teorias de Ducrot e Carel⁷⁹, ricas na descrição de instrumentos da língua, e tentaremos, a partir das descrições que eles propõem, apresentar um conjunto de análises estruturais e qualitativas do nosso objeto: **Resenhas Acadêmicas Temáticas**. Ou seja: essas teorias seriam a base para a proposição de uma pedagogia para o ensino da produção textual.

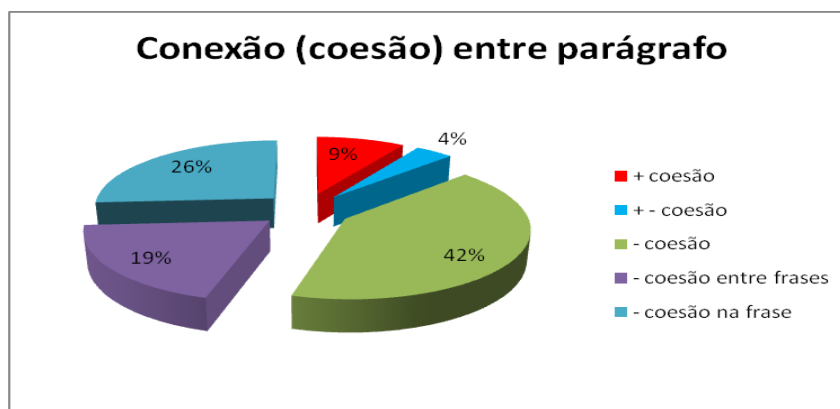
O nosso objetivo, com o recurso dos gráficos e quadros que apresentamos, mais do que exibir as avaliações atribuídas às produções, é apresentar dados comparativos que sirvam, portanto, para pensar a construção do conhecimento científico, partindo da argumentação na língua. Mas, acima de tudo, tentamos transpor os resultados para uma etapa ideológica, quando passamos a atribuir ao texto acadêmico a condição de manufatura industrial.

13.2.1 Instrumentos de coesão – combinações e combinações vazias

Para melhor entendimento, à falta de encadeamento entre parágrafos, chamamos de combinações vazias.

⁷⁹ Estamos tratando as teorias separadamente.

Gráfico 1 – Conexão (coesão) entre parágrafos



Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Quadro 4 – Conexão (coesão) entre parágrafos

+ coesão	+ - coesão	- coesão	- coesão entre frases	- coesão na frase	(a)onde como conector
7	3	32	15	20	5

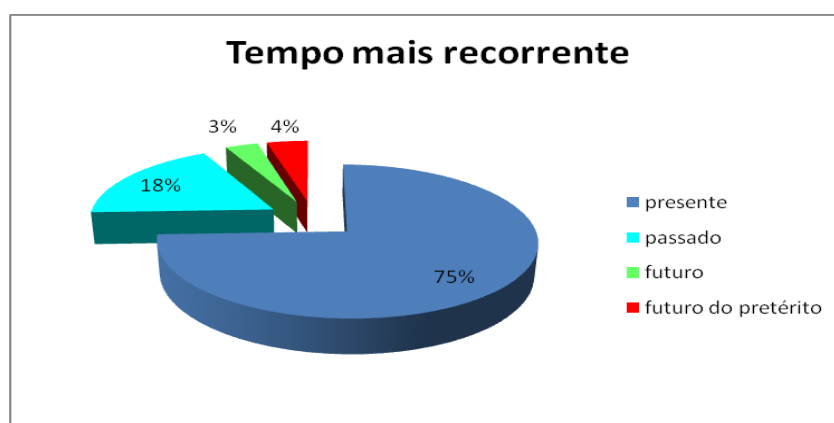
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Gráfico 1 acima mostra que, somados os dados negativos, os estudantes deixaram de fazer os encadeamentos, ou combinações argumentativas em 87% das necessidades.

Temos: Necessidade de encadeamento **DC** nega fazer

13.2.2 O tempo da enunciação

Gráfico 2 – Tempo mais recorrente



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 5 – Tempo mais recorrente

presente	passado	futuro	futuro do pretérito
180	41	4	10

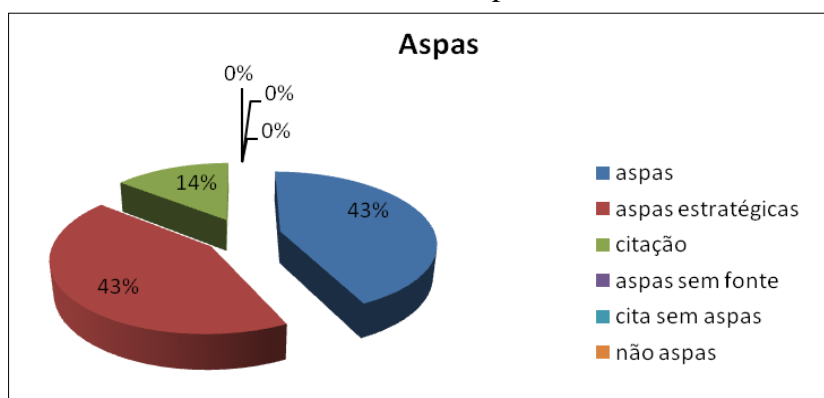
Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Sabendo que as pessoas tendem a falar do lugar e do tempo em que elas se encontram, e que o tempo verbal presente parece ser o demarcador desse tempo. Podemos explicar esses números, voltando à fala de Benveniste (1989).

Ele sustenta que o homem somente vive o “agora” e o torna atual pela inserção do discurso no mundo, isto é, pela enunciação, uma vez que o único tempo que interessa ao ser humano é o tempo da enunciação. Podemos concluir, então, que nesta **Instituição A**, prevalece o tempo da enunciação, o que também é recorrente em todas as outras produções. Isso pode apontar maior proximidade entre os produtores das resenhas e o assunto tratado nos textos resenhados. Já o passado traz uma roupagem de narrativa para o discurso, o que também poderia sugerir um certo distanciamento, dos resenhistas, do assunto tratado, o que pouco ocorreu, conforme pode ser conferido nos números.

13.2.3 As aspas, um recurso para também gerenciar as vozes

Gráfico 3 – Aspas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

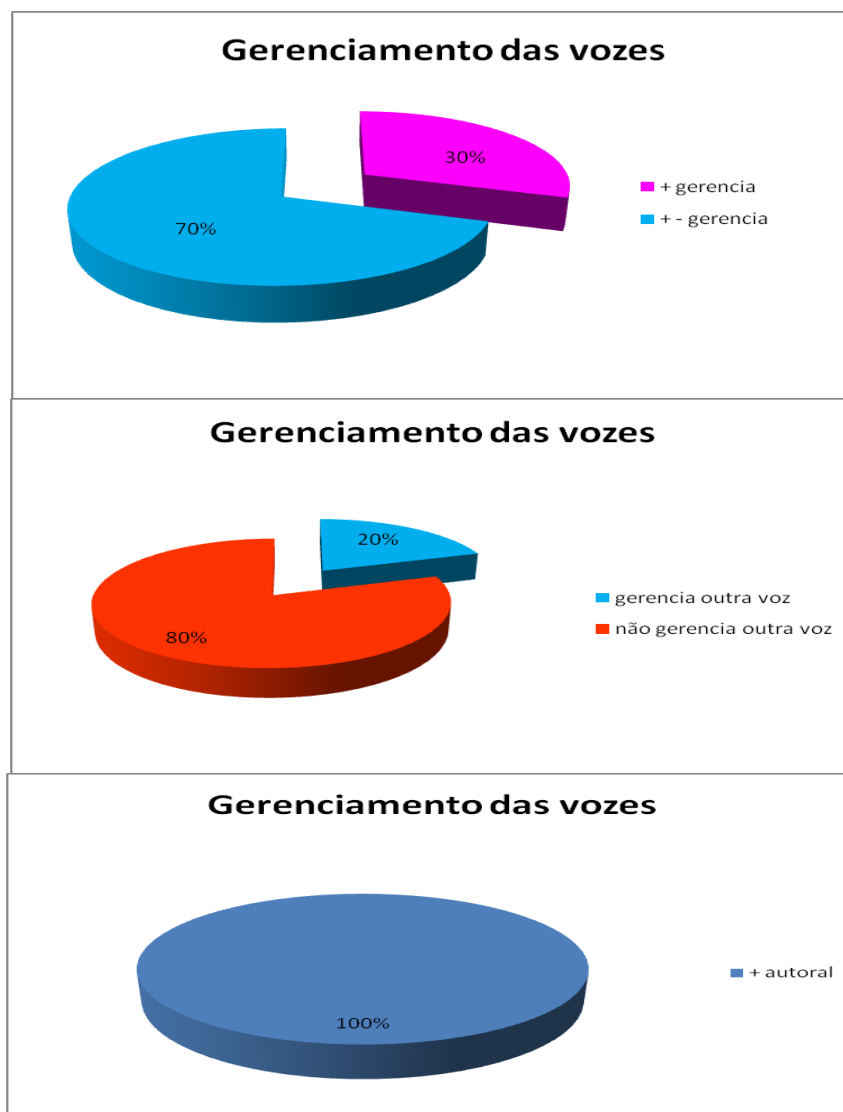
Quadro 6 – Aspas

aspas	aspas estratégicas	citação	aspas sem fonte	cita sem aspas	não aspas
6	6	2	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

As aspas, conforme já demarcamos, podem servir também para gerenciar as vozes que falam, isto é, para conduzir o olhar de quem lê o texto.

Gráfico 4 – Gerenciamento das vozes



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 7 – Gerenciamento das vozes

+ gerencia	+ - gerencia	gerencia outra voz	+ autoral
3	7	2	10

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

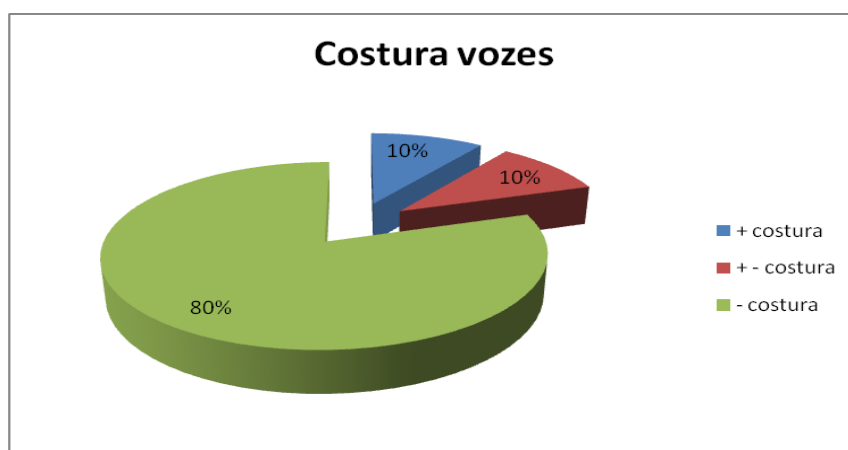
Gerenciar vozes equivale a assimilar ou rejeitar enunciadores. Porém, o gerenciamento de outra voz, Gráfico 4, acima, se dá quando o sujeito deixa de tomar as vozes que são responsáveis pelos textos resenhados e se apropriam, de forma equivocada, de outras vozes, citadas ou não nesses textos. Nesta **Instituição A** 100% dos produtores das resenhas, Gráfico 4, tendem a ser mais autorais, o que indica, como já explicamos, que os textos deles têm um caráter não acadêmico, pois partem para propostas mais subjetivas.

Temas: Mais autorais **DC** menos acadêmicas

13.2.4 Entrelaçamentos

Os Gráficos 5 e 6, **Costura das vozes**, servem para visualizar algumas propostas de entrelaçamentos que podemos buscar no texto, a partir da argumentação na língua.

Gráfico 5 – Costura vozes



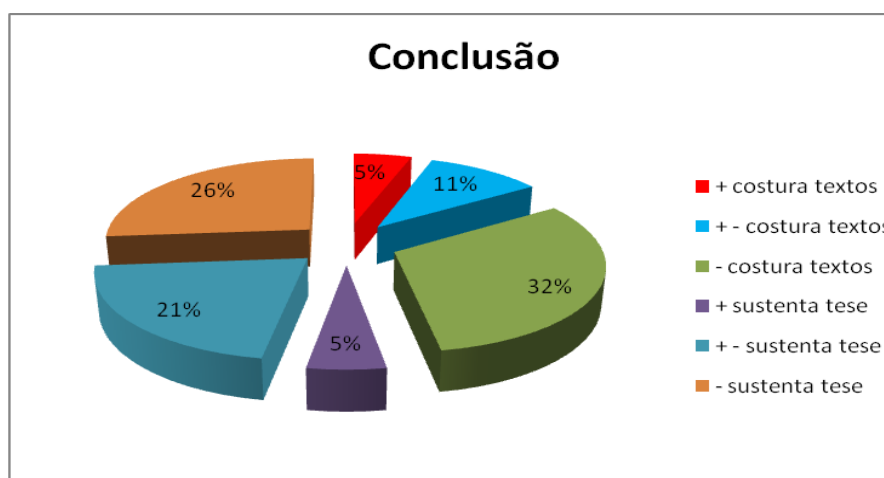
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 8 – Costura vozes

+ costura	+ - costura	- costura
1	1	8

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Gráfico 6 – Conclusão



Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Quadro 9 – Conclusão

+ costura textos	+ - costura textos	- costura textos	+ sustenta tese	+ - sustenta tese	- sustenta tese	sem conclusão
1	2	6	1	4	5	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

No Gráfico acima, 6, estamos nos referindo à última etapa que deve ter um texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e **Conclusão**. A costura das vozes, em todas as etapas, bem como na conclusão, assim como a sustentação da tese, podem apontar como se entrelaçam os recursos da língua, conforme Carel. Costurar as vozes equivale a mostrar, na resenha, concordância ou discordância entre as posições dos autores dos textos resenhados. Nesta **Instituição A**, 80% dos produtores não costuram as vozes.

Temos: - costuram as vozes **DC** - acadêmicos

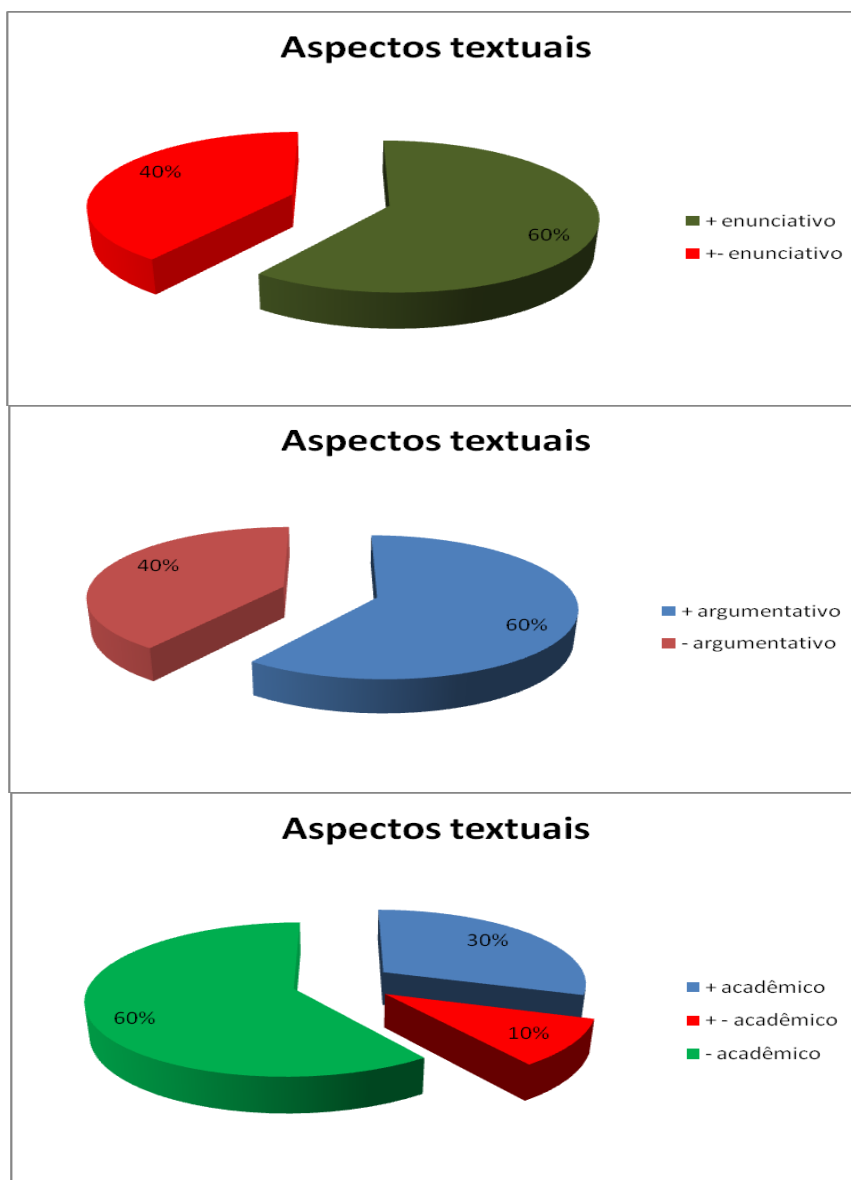
13.2.5 Encadeamentos

Os Gráficos 7 e 8 foram construídos tomando como referência a teoria de Charaudeau (2008), sobre os modos de organização do discurso. Observamos que não pretendemos, aqui, apontar qualquer vínculo entre Charaudeau e as teorias de Ducrot e Carel, às quais estamos recorrendo com o objetivo de tentar demonstrar inconsistências e também consistências acadêmicas nas produções textuais frutos da nossa pesquisa de campo: Resenhas Acadêmicas Temáticas.

Conforme propõe Charaudeau (2008), organizar o discurso é ordenar categorias da língua em função da finalidade discursiva. Observamos que, em se tratando da manufatura acadêmica, quando se fala em discursos mais enunciativos, há importante relação com o texto científico. “O enunciativo é uma categoria de discurso que aponta para a maneira pela qual o sujeito falante age na enunciação do ato de comunicação[...]” (p. 81).

Logo, tendo em vista as normas acadêmicas, os enunciados ali produzidos devem apresentar argumentos mais objetivos, isto é, mais científicos. Tomando o Gráfico 7, podemos dizer que quanto mais enunciativos são os textos, mais tendem a se prestar à manufatura acadêmica.

Gráfico 7 – Aspectos textuais



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 10 – Aspectos textuais

+ enunciativo	+ - enunciativo	+ argumentativo	+ acadêmico	+ - acadêmico	- acadêmico
6	4	6	3	1	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Como pode ser observado nos **Aspectos textuais**: Gráfico 7, acima, 60% as produções foram por nós avaliadas como + argumentativas. Por outro lado, consideramos que 60% tinham características - acadêmicas, mesmo Gráfico. Logo, tendo em vista os resultados desta **Instituição A**, essa argumentatividade pode não estar vinculada ao padrão acadêmico, mas ao senso comum, relativo aos discursos mais primários. Quando sustentamos, aqui, que uma

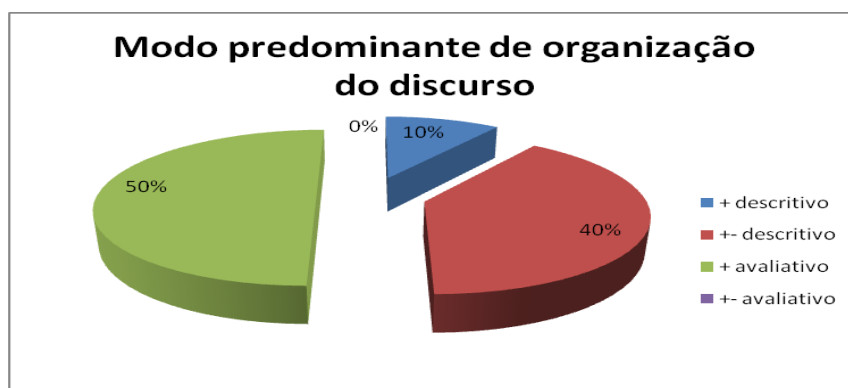
atividade tem um caráter + autoral, estamos nos referindo a textos menos científicos, ou seja: mais subjetivos.

Temos: + argumentativo PT - acadêmicos

13.2.6 Encadeamentos: lógica e retórica

Os teóricos da argumentação tradicional tendem a sustentar que os discursos descritivos estão para a lógica, assim como os avaliativos estão para a retórica. Porém, uma avaliação não perde o caráter científico, se ela é também científica.

Gráfico 8 – Modo predominante de organização do discurso



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 11 – Modo predominante de organização do discurso

+ descritivo	+ - descritivo	+ avaliativo	+ - avaliativo
1	4	5	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

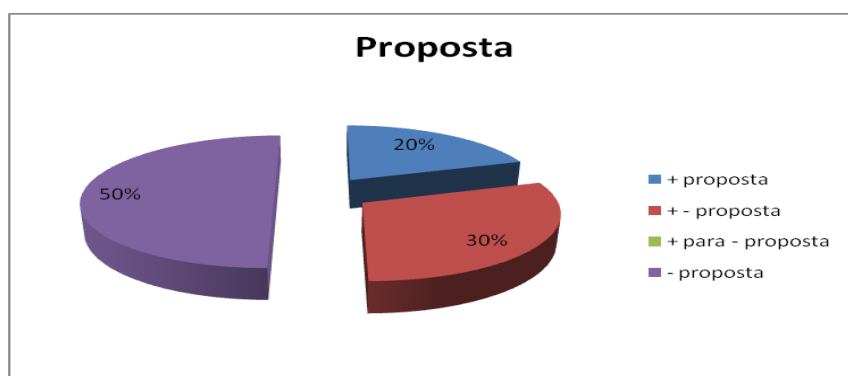
Tendo em vista nossas observações acima, sobre a qualidade das resenhas produzidas pelos acadêmicos desta **Instituição A**, podemos dizer que atribuímos + avaliativo a 50% das produções. Tendo em vista o caráter primário destas resenhas, importantes problemas na coesão e na organização das ideias, o fato de serem avaliativas não pode representar um aspecto científico. Isto é, elas trazem importantes inconsistências acadêmicas e, logo, não se adequam à indústria do texto.

Temos: - descritivo e + avaliativo DC + inconsistências acadêmicas

13.2.7 Topos

Para explicar os Gráficos 9 e 10, abaixo, podemos construir, aqui, uma relação com o topos ducrotiano, que, apesar de abandonado por ele, foi por nós apropriado, inclusive para comparar a sua proposta, quando diz que os topos são garantias que devem ser buscadas no texto, com a aristotélica, para quem os topos são buscados na mente.

Gráfico 9 – Proposta



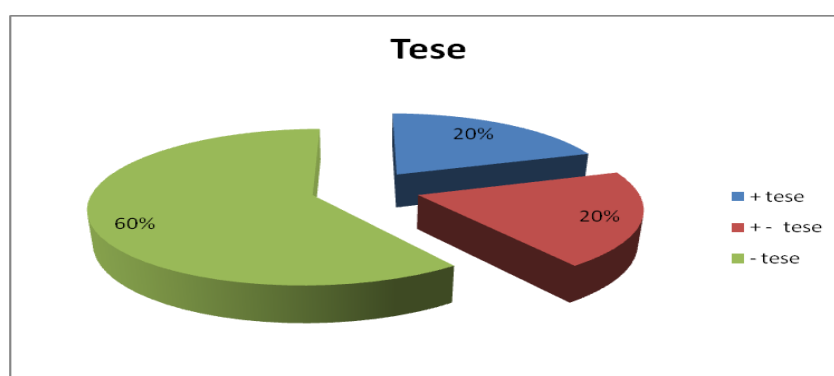
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 12 – Proposta

+ proposta	+ - proposta	+ para - proposta	- proposta
2	3	0	5

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Gráfico 10 – Tese



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 13 – Tese

+ tese	+ - tese	- tese
2	2	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Estamos relacionando os Gráficos 9 e 10 a topos, na perspectiva ducrotiana, porque, tendo em vista as especificidades da indústria do texto, os sujeitos produtores da manufatura, para fazerem uma boa passagem do argumento à conclusão precisam não só se adequar à proposta, como também sustentar a tese discutida no ou nos textos trabalhados. Logo, podemos chamar, aqui, “proposta” e “tese”, de “garantias”, entre aspas, para a adequação às ideias resenhadas.

Se 50% dos estudantes desta instituição produzem textos que não atendem à proposta e, ainda, 60% deles não trazem a tese para a discussão, podemos considerar que a nossa avaliação quanto à inconsistência textual neste conjunto de produções deve proceder. Logo,

Temos: 50% - proposta e 60% - tese **DC** – acadêmicos

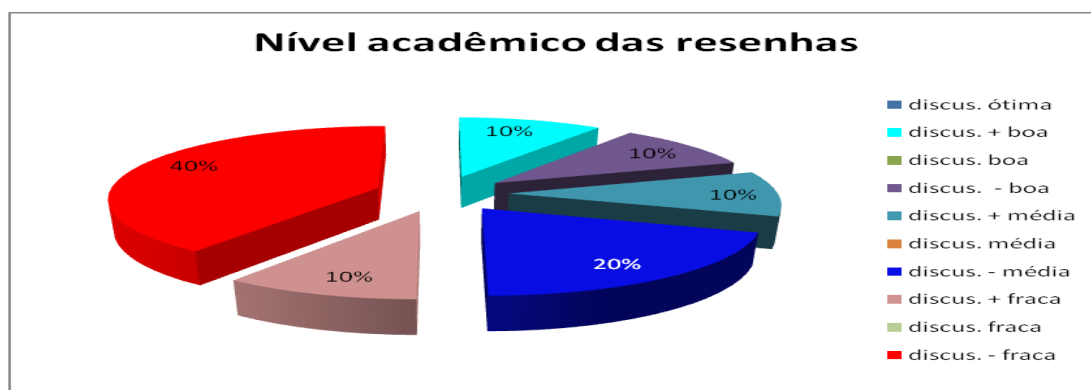
O topos ducrotiano não prevê um universitário que não saiba escrever bem, isto é, não prevê transgressão no texto acadêmico. Logo, não podemos ter: + culto **PT** neg. escrever bem. Então,

Temos: + culto **DC** + escreve bem e - culto **DC** - escreve bem

13.2.8 Qualidade e posição autoral

Se o Gráfico 11 propõe uma avaliação sobre a qualidade textual, o 12 possibilita uma análise da posição autoral do sujeito produtor do texto acadêmico.

Gráfico 11 – Nível acadêmico das resenhas



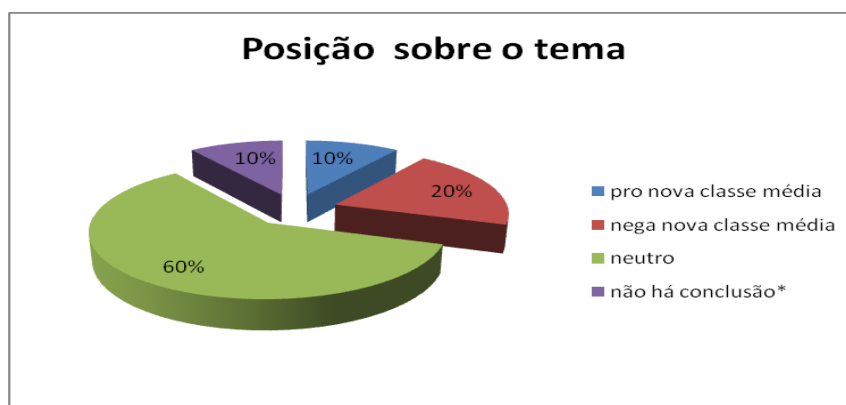
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 14 – Nível acadêmico das resenhas

discus. Ótima	discus. + boa	discus. Boa	discus. – boa	discus. + média	discus. média	discus. - média	discus. + fraca	discus. fraca	discus. - fraca
0	1	0	1	1	0	2	1	0	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Gráfico 12 – Posição sobre o tema



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 15 – Posição sobre o tema

pro nova classe média	nega nova classe média	neutro	não há conclusão*
1	2	6	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Esses dois instrumentos de avaliação tendem a ser mais autorais, ou subjetivos. Por isso, para evitar importante tendência parcial, os deixamos para o final. Conforme pode ser observado no Gráfico 11, o nível acadêmico das resenhas varia muito, mas 70% das produções recebeu avaliação de discussão média a discussão - fraca. É relevante observar que apontamos 60% das posições sobre o tema como neutras. O fizemos porque, devido a relevantes inconsistências acadêmicas nas produções, não evidenciamos um posicionamento claro dos autores nem negando nem defendendo a existência de uma nova classe média.

Temos: discussões médias a fracas DC não manufatura

13.2.9 Considerações sobre a Instituição A

Tendo em vista as descrições que tentamos propor, depois de observadas e analisadas as produções desta **Instituição A**, tivemos a seguinte impressão:

Instituição A DC - coesão

Instituição A DC presente mais recorrente
 Instituição A DC + aural (subjetivo)
 Instituição A DC + enunciativo e - acadêmico
 Instituição A DC - sustenta tese

13.3 Instituição B - Faculdade privada (Sudeste)

Faculdade de Negócios. Trabalha também com MBA, e Pós-Graduação, *stricto e lato sensu*

Nota junto ao MEC: 5

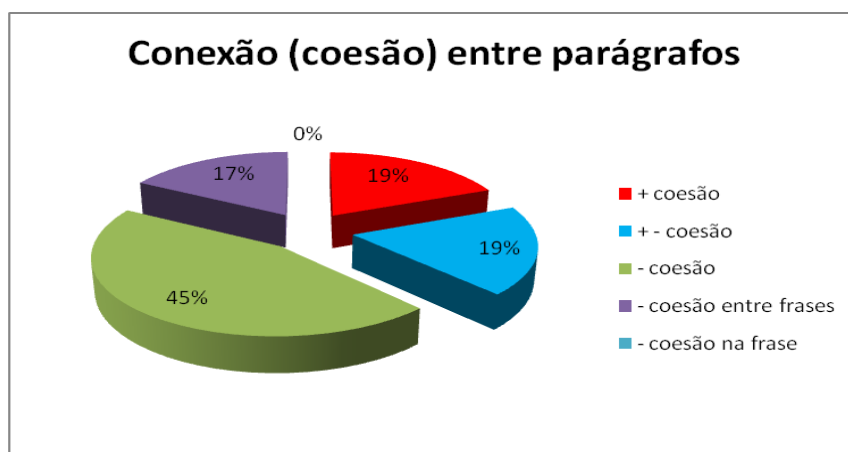
Curso em que foi aplicada a pesquisa: Administração, 4º período

Total de produções: 15

13.3.1 Instrumentos de coesão – combinações e combinações vazias

Como já observamos, à falta de encadeamento entre parágrafos, passamos a chamar de combinações vazias.

Gráfico 13 – Conexão (coesão) entre parágrafos



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 16 – Conexão (coesão) entre parágrafos

+ coesão	+ - coesão	- coesão	- coesão entre frases	- coesão na frase	(a)onde como conector
10	10	24	9	0	9

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

O Gráfico 13 mostra que, em 62% das necessidades, os acadêmicos da **Instituição B** deixaram de fazer os encadeamentos, ou combinações argumentativas, logo, temos 62% de combinações vazias.

Temas: Instituição B DC 62% de combinações vazias

13.3.1.1 Encadeamentos: análises a partir de Ducrot

No tecer das resenhas produzidas por esses estudantes, notamos que os alunos conseguem encadear bem os argumentos-conclusões dentro das frases, porém, houve alguns problemas de coesão entre elas, e importantes problemas entre os parágrafos. Analisando as 15 resenhas produzidas, verificamos que nos encadeamentos entre parágrafos, de **53** necessidades, em apenas **10** situações há encadeamentos que realmente deixam os textos coesos. Entre frases, levantamos **9** problemas. Não levantamos relevantes problemas de conexão dentro das frases.

Temas: + necessidades **PT** - combinações argumentativas

Tendo em vista esses relevantes números, relativos à falta de combinações entre os segmentos, que também demonstramos na **Instituição A**, destacamos a relevância de um olhar sobre o funcionamento dos encadeamentos argumentativos, tomando a argumentação na língua.

13.3.2 Uso do advérbio “(a)onde” com função conectiva

No Gráfico 13, que escalamos para ordenar as discussões relativas à coesão entre e dentro dos parágrafos, trouxemos também uma coluna para o advérbio “(a)onde”, objetivando mostrar o seu funcionamento como instrumento de conexão. É importante observar que muitos graduandos, principalmente, nos períodos iniciais, tendem a recorrer a esse “conector” com maior frequência. Chamou a nossa atenção o fato de alguns estudantes darem a ele a função de uma “muleta”.

Sustentamos aqui que essa necessidade parece ser mínima no âmbito social. No dia a dia as pessoas não costumam recorrer a esse “conector” com tanta frequência. Parece-nos que a maioria das pessoas não o usa, o que reforça a nossa tese sobre as especificidades do espaço

acadêmico. Esse fato daria uma boa discussão, mas não é o nosso objetivo neste momento. O sujeito acadêmico precisa fazer conexões na escrita, que não são demandadas ao sujeito no espaço social, uma vez que ali a boa conexão é mais que a costura. É como o bordar no tecido, o que pode valorizar a peça. Então, a recorrência do advérbio “onde” com função conectiva vem mostrar que nessa fase da vida acadêmica, 4º período, os sujeitos já tomaram consciência da necessidade da organização metodológica e sistemática do texto, mas ainda não encontraram os “melhores” recursos e formas de estruturá-lo e articulá-lo, conforme propõe a manufatura acadêmica. Queremos ressaltar, porém, que a Linguística e muitos professores de português têm convivido relativamente bem com a participação desse “conector”, no texto escolar e até no texto acadêmico.

Marinho (2002) lembra que, no Brasil, gramáticos e linguistas tendem a dar funções diferentes para o “onde”. A gramática normativa dá a essa palavra funções de pronome relativo ou adverbiais e, nessas condições, pode ser substituído por “em que” ou “no qual”, “na qual”. Já os linguistas brasileiros veem outros comportamentos para o “onde”. A partir da descrição feita por Marinho, podemos dizer que entre os linguistas o “onde” é considerado, principalmente, um instrumento de coesão referencial, que serve tanto para fazer conexão entre recursos frasais, como entre discursivos, pragmáticos.

Na descrição que faz da palavra “onde”, em sua tese, Marinho (2002) propõe que “[...] ele poderia introduzir ora **um argumento** [...] “porque”, “já que”-; ora **uma reformulação** [...] “ou seja”, além disso”, “ainda”-; ora **uma consequência** [...] “tanto que”, “de modo que”, “de tal forma que” (p. 84). Ela observa que o “onde”, no português brasileiro, funcionando como instrumento com valor referencial, estabelece relação de conclusão, de explicação e ainda, de finalidade, marcando, geralmente, uma sequência argumentativa. Isto é, serve para fazer conexão entre segmentos, conforme propõe Ducrot. Na nossa análise descritiva e avaliativa das atividades produzidas pelos estudantes desta **Instituição B**, levantamos um total de **9** recorrências do advérbio “**onde**” com função conectiva. Um estudante chegou a recorrer a esse “conector” **4** vezes. Para demonstrar exemplo do uso “onde” com função conectiva,

Temos:

“Mostra a visão do governo, onde o mesmo afirma que houve uma grande mobilidade social onde os mais pobres aumentaram suas riquezas [...]”

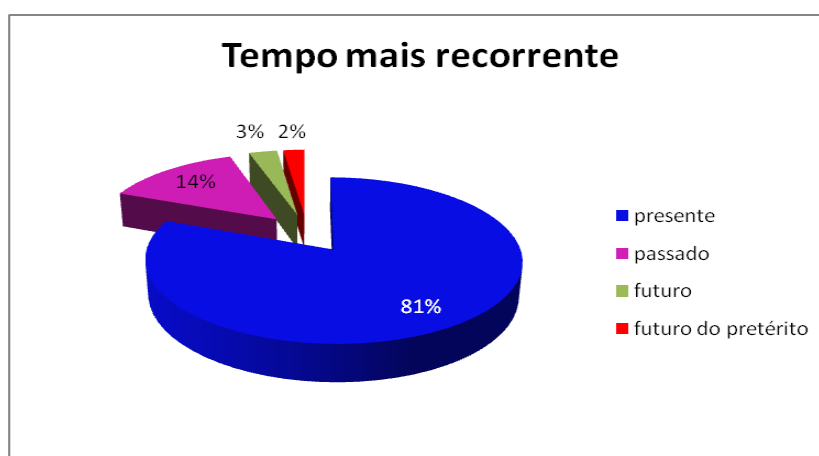
No exemplo acima, ambos os “conectores” “onde” podem operar como pronomes relativos, e poderiam ser substituídos, respectivamente, por exemplo, por “a partir da qual” e “através da qual”. Porém, é importante observar que tanto como está como se reformulada, a frase é bem provida de sentido.

Temos: estudantes: [onde DC “muleta”]

Marinho (2002): [onde DC argumento/reformulação/consequência]

13.3.3 O tempo da enunciação

Gráfico 14 – Tempo mais recorrente



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 17 – Tempo mais recorrente

presente	passado	futuro do pretérito	futuro
336	58	9	12

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Sabendo que as pessoas tendem a falar do lugar e do tempo em que elas se encontram, e que o presente parece ser o demarcador desse tempo, podemos explicar esses números, Gráfico 14, voltando à fala de Benveniste (1989), Gráfico 2, quando lembramos que ele defende que o único tempo que interessa ao ser humano é o tempo da enunciação, ou seja: o presente. Podemos concluir, então, que também nesta **Instituição B** prevalece o tempo da enunciação, o que também pode garantir uma maior proximidade entre os produtores das resenhas e o assunto.

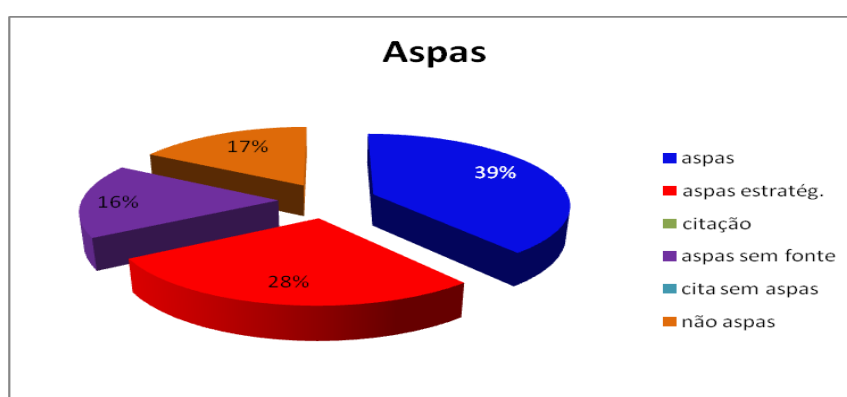
Temos: falar sobre o cotidiano DC 81% usa o presente

13.3.4 As aspas, uma perspectiva objetiva

Observamos que o sujeito que busca dar mais cientificidade à sua produção textual tende a se apropriar mais das palavras do(s) texto(s) que discute, inclusive e, principalmente, com o recurso das aspas. Quem usa aspas quer deixar claro que traz uma perspectiva objetiva, parcial, sobre o texto que trabalha. A partir da TAP, de Ducrot, podemos ver nas vozes gerenciadas, de fato, atos dos enunciadores. As aspas falam ainda do discurso reportado, da intertextualidade, apontam a fusão de dois discursos, pois demarcam quem fala e ainda ajudam a conduzir a referência textual.

Quando o aluno deixa de usá-las, ele pode correr o risco de se apropriar do discurso do outro, ocorrendo a fusão das ideias. Mas, o sujeito pode se apropriar da fala do outro, como se o discurso fosse seu, conforme sustenta a heterogeneidade discursiva proposta por Bakhtin (1992), também quando, por já dominar um assunto, se sentir à vontade para elaborá-lo numa nova perspectiva. Logo, uma análise subjetiva das unidades, funda-se no sujeito, já uma análise mais objetiva, pode fundar-se no mundo, no objeto, na própria ciência. É preciso, então, atenção no processo avaliativo, pelo professor, visando a distinguir entre esses dois aspectos do texto acadêmico.

Gráfico 15 – Aspas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 18 – Aspas

aspas	aspas estratégicas	citação	aspas sem fonte	não aspas
7	5	0	3	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

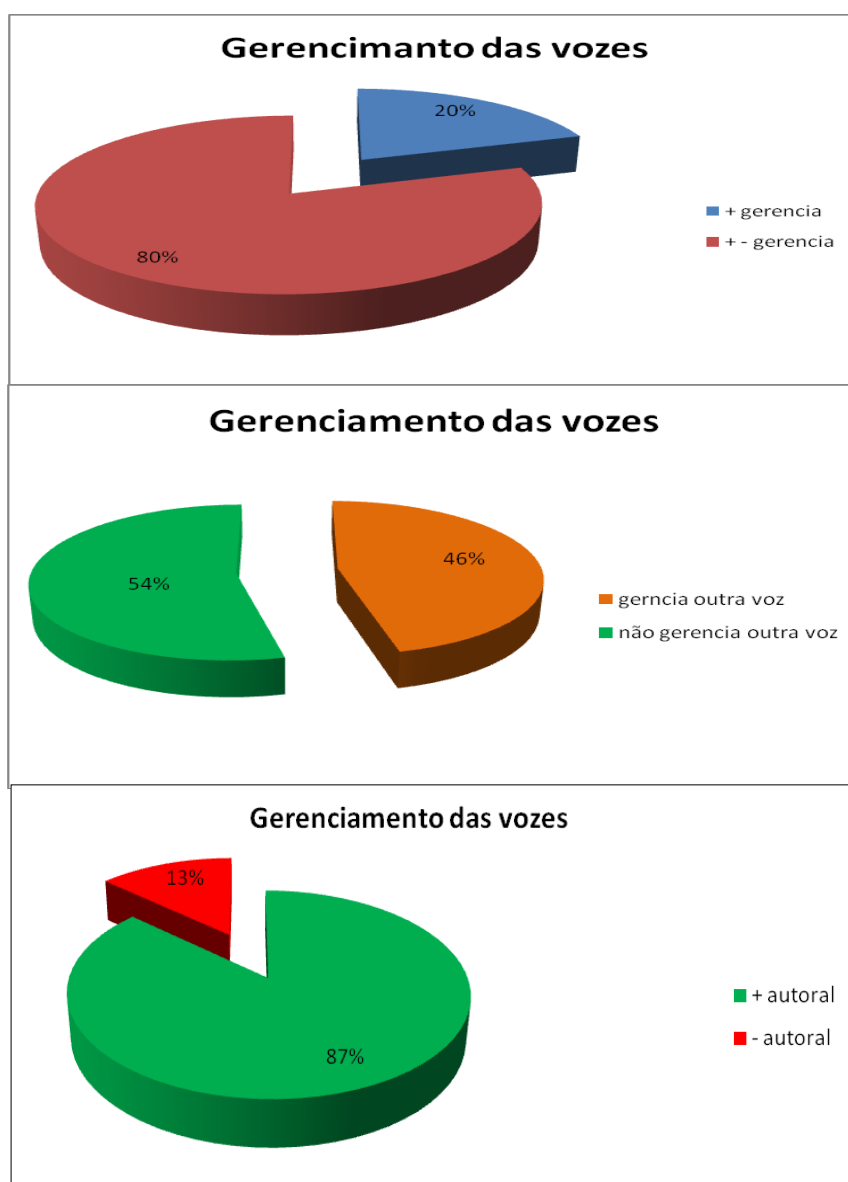
Do conjunto de 15 produções, os estudantes recorreram às aspas sobretudo para citar a expressão “*nova classe média*”. Não há citações completas das referências, de acordo com o padrão acadêmico, quando o título do texto trabalhado é, geralmente, aspado. Houve duas produções com citações, mas incompletas, das referências, como: “Quando o professor Jessé de Souza diz que apesar do aumento de renda, a “*nova classe média*” não é tão diferente [...]”.

Temas: aspas **DC** + objetivo

aspas **PT** citações incompletas

13.3.5 Gerenciamento das vozes

Gráfico 16 – Gerenciamento das vozes



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 19 – Gereciamento das vozes

+ gerencia	+ - gerencia	gerencia outra voz	+ autoral
3	12	6	13

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

É relevante pontuar que a maior parte dos resenhistas desta **Instituição B**, 87%, produziram resenhas + autorais. Como já salientamos, estamos tratando de + autorais as produções que tendem a ser mais subjetivas e, logo, - acadêmicas. Outro número que queremos destacar é o gereciamento de outra voz, 60%. Para nós, gerenciar as vozes dos autores dos quais nos apropriamos para fazer discutir e organizar o texto, bem como gerenciar a própria voz é saber distinguir, em nossas produções textuais, entre “segundo eu” e “segundo fulano”. Pensando a predicação centrada no grupo verbal,

Temos:

E *Os alunos da Instituição B, acima, tendem a ser + autorais.* **DC** - profissionais da manufatura

Temos dois julgamentos: **1.** A Faculdade B tem alunos e **2.** Eles tendem a ser + autorais.

O locutor concorda/confirma: A Faculdade B tem alunos + autorais

O locutor posa: Os alunos da Faculdade B tendem a ser + autorais

O locutor exclui: Não há alunos + autorais na Faculdade B

O locutor irônico (exclui): Os alunos da Faculdade B são + autorais
+ autoral = 13 (87%), para um total de 15 produções

Temos, então, no entrelaçamento:

Sentidos para + **autoral**, relativos as resenhas

Emprego literal: do autor, feito pelo sujeito

Emprego figurado: subjetivo, sem credibilidade (ponto de vista acadêmico)

Leitura referencial: descrever ou informar = + autoral não é científico

Leitura atributiva: + autoral marca uma posição subjetiva do sujeito

Leitura predicativa: o próprio encadeamento, inscrito na língua = + autoral **DC** + subjetivo

Tomando os sentidos para + **autoral**, acima, pensando, principalmente, a **predicação centrada no grupo verbal**, a partir do Gráfico 16, **Gerenciamento de vozes**, verificamos que os estudantes desta instituição tendem a ser, nesta situação específica, menos científicos, uma vez que de um total de 15 produções, 13 delas, ou 87%, conforme o mesmo Gráfico 16, foram conceituadas como + autorais, o que indica que, mesmo que haja qualidade nas produções, houve um distanciamento muito grande do padrão sustentado pela indústria do texto.

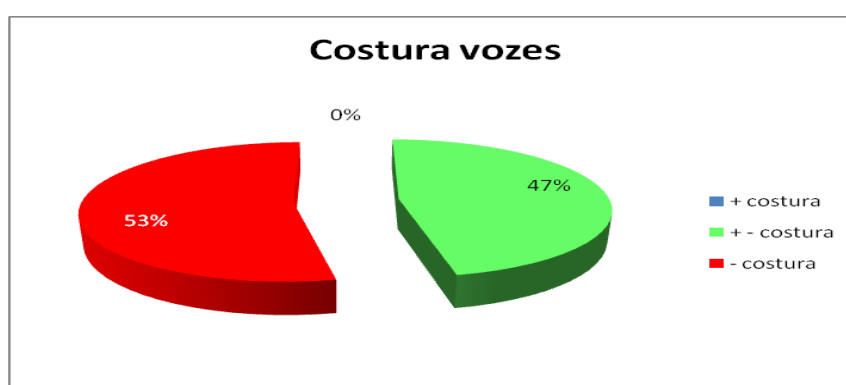
Com base, então, no entrelaçamento proposto por Carel, na nossa busca de sentidos para + autoral, relativos a resenhas, podemos dizer, tendo em vista a **Leitura atributiva**, que + autoral marca uma posição subjetiva do produtor, ou ainda, uma posição – acadêmica.

Logo, no encadeamento

Temos: [+ autoral **DC** + subjetivo] (ligação normativa) e [+/- gerencia **PT** + autoral (ligação transgressiva)

13.3.6 Entrelaçamentos: análises fundadas na TBS

Gráfico 17 – Costura vozes



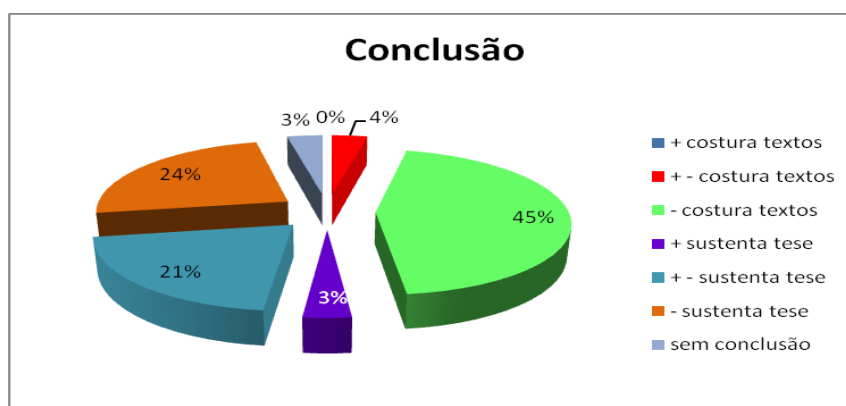
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 20 – Costura vozes

+ costura	+ - costura	- costura
0	7	8

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Gráfico 18 – Conclusão



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 21 – Conclusão

+ costura textos	+ - costura textos	- costura textos	+ sustenta tese	+ - sustenta tese	- sustenta tese	não há conclusão
0	1	13	1	6	7	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Tomando agora a TBS, recorreremos a alguns dos resultados alcançados nas nossas análises, objetivando propor uma descrição mais pontual, que demonstre com maior clareza algumas das respostas mais relevantes nelas levantadas. Para tanto, recorreremos a dados levantados nos Gráficos 17 e 18.

Temos:

E Os estudantes não costuraram bem as vozes, nem sustentaram bem a tese.

Se toda vez que um locutor **L** coloca em cena uma frase negativa **não p**, ele coloca também em cena dois enunciadores: um que nega e outro que afirma, tem-se uma negação polêmica. Sob a perspectiva da negação polêmica, **temos:**

E1 *Eles não souberam organizar as ideias nem localizar a tese!*

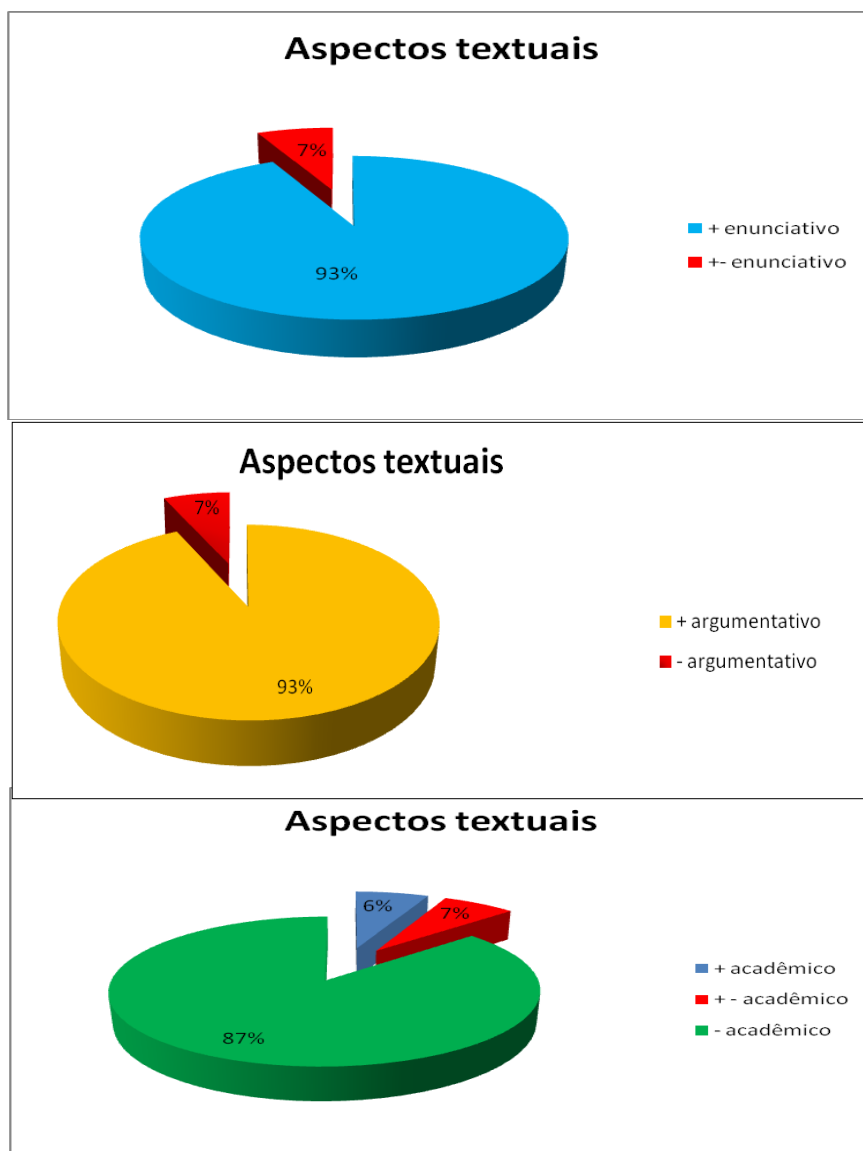
e

E2 *Eles sabem escrever!*

13.3.7 Encadeamento a partir da predicação conectiva

Voltando à predicação, que, conforme a TBS, faz do sujeito gramatical um argumento para o predicado, propomos o exemplo do Gráfico 19, Quadro 21, a seguir.

Gráfico 19 – Aspectos textuais



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 22 – Aspectos textuais

+ enunciativo	+ - enunciativo	+ argumentativo	+ acadêmico	+ - acadêmico	- acadêmico
1	14	14	1	1	13

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temas: Aspectos textuais

+ argumentativo = 14 (93%), e – acadêmico = 13 (87%), logo, recorrendo à TBS,

Temas: + argumentativo DC - acadêmico

Pensando a relação entre grau de argumentatividade e qualidade acadêmica, podemos dizer que, quanto mais subjetiva é a argumentação, - acadêmico tende a ser o texto.

O encadeamento acima, que trata da predicação conectiva, aponta que quanto mais argumentativo é o texto, mais ele tende a ser menos acadêmico. A combinação entre este argumento-conclusão procede, uma vez que a indústria do texto exige um padrão de argumentatividade que não passe pela subjetividade, isto é, que recorra a argumentos mais científicos.

13.3.8 Encadeamento centrado no grupo verbal

Passamos agora a mostrar como pode funcionar, a partir de alguns dos resultados da análise desta instituição, nova predicação centrada no grupo verbal. Recorremos, para tanto, ao **Modo de organização do discurso**, (Graf. 20) e à **Proposta** (Graf. 21).

Gráfico 20 – Modo predominante de organização do discurso



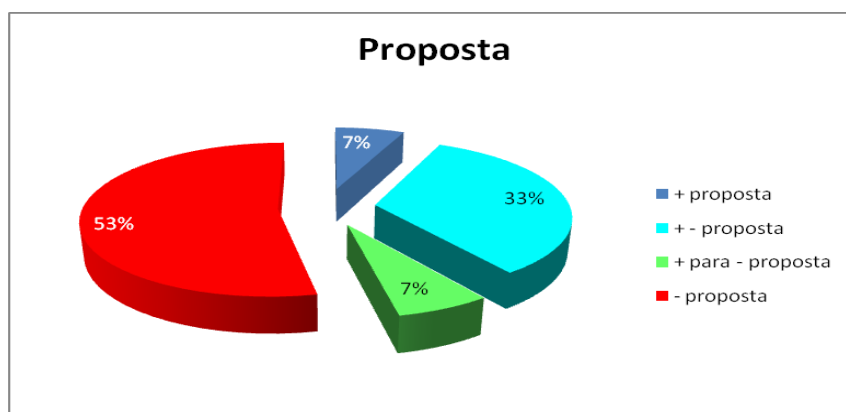
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 23 – Modo predominante de organização do discurso

+ descritivo	+ - descritivo	+ avaliativo	+ - avaliativo
0	2	10	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Gráfico 21 – Proposta



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 24 – Proposta

proposta	+ - proposta	+ para - proposta	- proposta
1	5	1	8

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Para a predicação centrada no grupo verbal

Temos:

E Os alunos da **Instituição B**, acima, tendem a ser + avaliativos e - proposta.

Temos dois julgamentos: **1.** A **Instituição B** tem alunos e **2.** Eles tendem a ser mais avaliativos e atender menos à proposta

O locutor concorda/confirma: Alunos + avaliativos **DC** - proposta

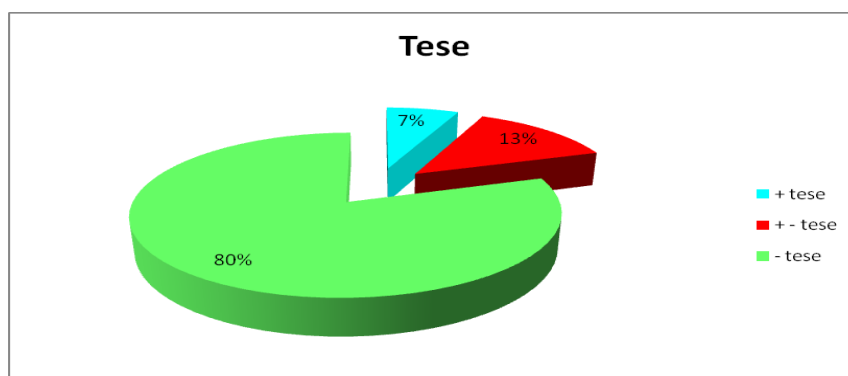
O locutor põe: Alunos avaliativos **DC** neg. proposta

O locutor exclui: Neg. alunos avaliativos **DC** proposta e alunos avaliativos **PT** proposta

13.3.9 Negação metalinguística

De acordo com a TAP, a negação metalinguística marca a rejeição, pelo locutor **L**, de um enunciado efetivo anterior. Para demonstrar como funciona a negação metalinguística, utilizamos os recursos dos Gráficos 22 e 23.

Gráfico 22 – Tese



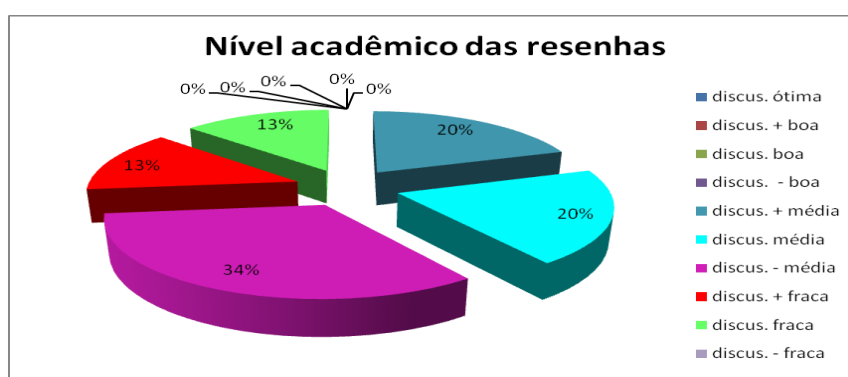
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 25 – Tese

+ tese	+ - tese	- tese
1	1	13

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Gráfico 23 – Nível acadêmico das resenhas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 26 – Nível acadêmico das resenhas

discus. ótima	discus. + boa	discus. Boa	discus. - boa	discus. + média	discus. Média	discus. - média	discus. + fraca	discus. fraca	discus. - fraca
0	0	0	0	3	3	5	2	2	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temos:

E1 A maioria dos estudantes desta Instituição localizou a tese dos textos e produziu ótimas resenhas. Ato de argumentar

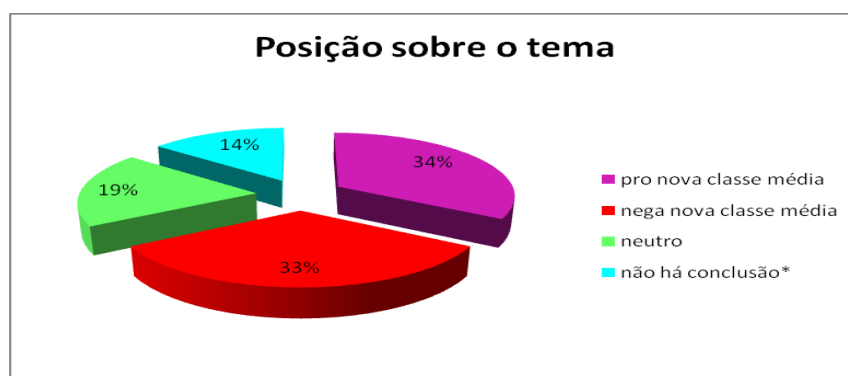
e

E2 Oitenta por cento dos estudantes não localizou a tese, logo, as resenhas não ficaram boas. Ato de argumentar de orientação inversa = negação metalinguística.

Temos: - tese **DC** discussões menos acadêmicas

13.3.10 Nova predicação centrada no grupo verbal

Gráfico 24 – Posição sobre o tema



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 27 – Posição sobre o tema

pro nova classe média	nega nova classe média	neutro	não há conclusão*
7	7	4	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

E Os alunos da **Instituição B**, acima, *tendem a ser* - neutros.

Temos dois julgamentos: **1.** A **Instituição B** tem alunos e **2.** Eles tendem a ser - neutros

O locutor concorda/confirma: A **Instituição B** tem alunos - neutros

O locutor põe: Os alunos da **Instituição B** tendem a ser - neutros

O locutor exclui: Não há alunos - neutros na **Instituição B**

O locutor irônico (exclui): Os alunos da **Instituição B** são - neutros

13.3.11 Considerações a partir dos resultados das análises da Instituição B

Apesar de os estudantes desta **Instituição B** demarcarem bem, conforme propõem Ducrot e Carel, o locutor **L** polifônico, na costura da argumentação textual, bem como nos atos de argumentar, isto é, de se posicionarem como locutores **L** que fazem falar os enunciadores, que são não só as vozes dos autores por eles resenhados, mas também suas próprias vozes, quando se assimilam aos enunciadores ou ainda quando trazem novas discussões, objetivando reforçar os encadeamentos e entrelaçamentos argumentativos, suas atividades de produção de **Resenhas Acadêmicas Temáticas** incorrem em importantes problemas, tendo em vista o fato de não atenderem, em parte, o padrão proposto pela indústria do texto.

Tomando os dados levantados nos nossos quadros de análise, bem como os resultados das análises que fizemos a partir dos encadeamentos argumentativos, em Ducrot e dos entrelaçamentos argumentativos, em Carel, podemos concluir que as produções desses alunos apresentam importantes inconsistências acadêmicas e, logo, não atendem bem à indústria do texto. Os dados levantados nessas produções, referentes à conexão entre os parágrafos, mostram que de um total de 53 necessidades, em apenas 10 situações as construções são apontados como + coesas. A partir da Argumentação na Língua, proposta por Ducrot, isso pode ser um índice de relevante problema na referenciação textual. Outro problema relevante que podemos destacar é o fato de 87% dessas resenhas tenderem a ser mais autorais, fugindo à metodologia proposta para este gênero textual. Quando dizemos + autorais, aqui, estamos chamando a atenção para subjetividades.

Depois de observadas e analisadas as produções desta **Instituição B**, tivemos a seguinte impressão:

Instituição B DC - coesão

Instituição B DC + autoral (subjetivo)

Instituição B DC - costura vozes

Instituição B DC + avaliativo

Instituição B DC - proposta

Instituição B DC - sustenta tese

Passamos agora à demonstração dos dados levantados a partir das análises das **Resenhas Acadêmicas Temáticas** produzidas pelos graduandos da **Instituição C**, localizada na região Sul do Brasil.

13.4 Instituição C – Ensino Público Regional (Sul)

Trabalha também com Pós-Graduação, *stricto e lato sensu*.

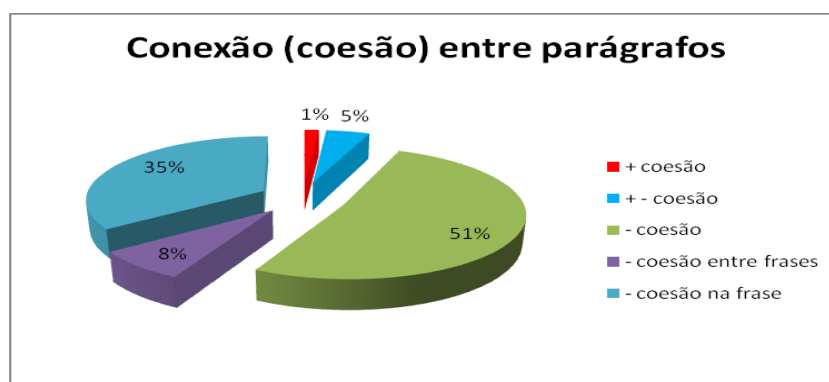
Nota junto ao MEC: 4

Curso em que foi aplicada a pesquisa: Letras inglês, 4º período

Total de produções: 10

Conforme já ressaltamos, o nosso objetivo aqui é, além de demonstrar os dados que levantamos a partir da nossa pesquisa de campo, escalar as instituições da “pior” à “melhor”, segundo a nossa avaliação, fundamentadas, claro, nas propostas da indústria do texto. Mas, principalmente, tentar apontar os resultados a partir de descrições na língua, tomando as teorias de Ducrot e de Carel. Vamos à **Instituição C**, à qual demos a terceira pior nota.

Gráfico 25 – Conexão (coesão) entre parágrafos



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 28 – Conexão (coesão) entre parágrafos

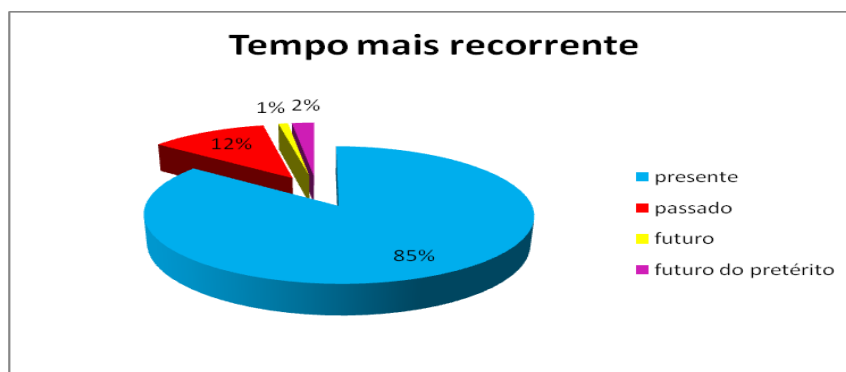
+ coesão	+ - coesão	- coesão	- coesão entre frases	- coesão na frase	(a)onde como conector
1	3	34	5	23	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

As produções dos estudantes desta **Instituição C** apresentaram relevante problema de coesão entre parágrafos, 51%. Logo,

Temas: Instituição C DC - coesão entre parágrafos

Gráfico 26 – Tempo mais recorrente



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 29 – Tempo mais recorrente

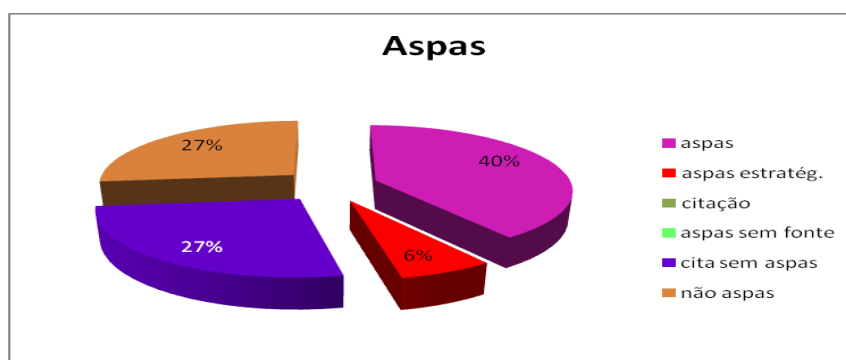
presente	passado	futuro	futuro do pretérito
271	37	3	7

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Sobre o tempo verbal mais recorrente, observamos que neste caso também prevalece o tempo da enunciação: presente. Conforme já observamos, esse dado pode apontar uma importante relação entre os produtores das resenhas e o contexto, assunto tratado.

Temas: Instituições A, B e C DC + tempo presente

Gráfico 27 – Aspas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 30 – Aspas

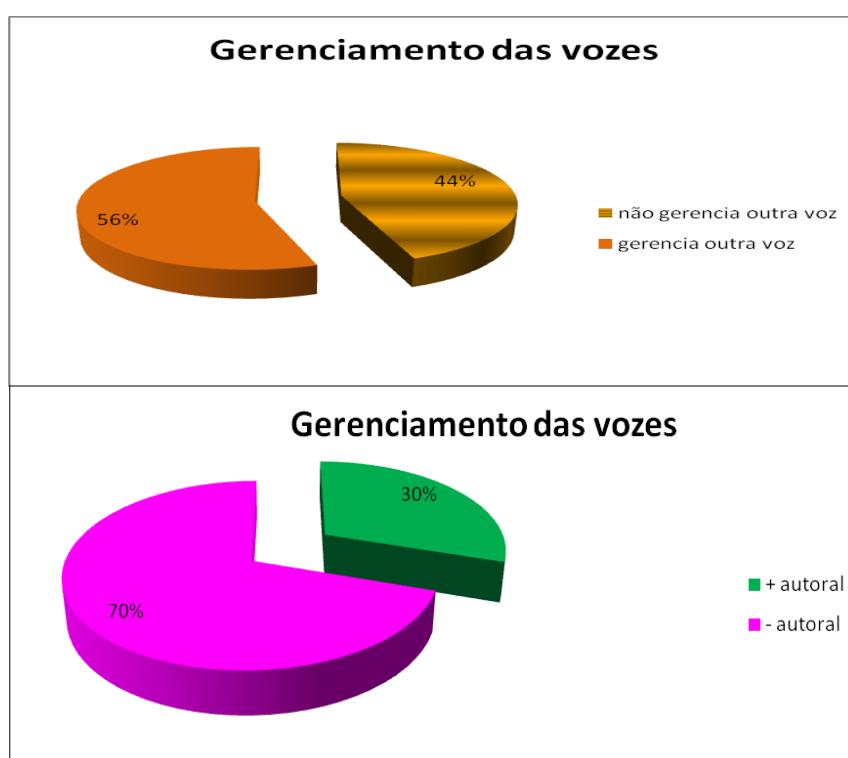
aspas	aspas estratégicas	citação	aspas sem fonte	cita sem aspas	não aspas
6	1	0	0	4	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

As aspas, conforme já observamos, servem não só para demarcar, mas para destacar as falas que são, para nós, importantes. Se não demarcamos as vozes que resenhamos, podemos estar nos apropriando da fala do outro. Nesta Instituição, em 27% das situações ocorre citações sem aspas, o que significa que o resenhista não demarcou a voz do texto resenhado.

Temos: cita sem aspas **DC** não demarca vozes

Gráfico 28 – Gerenciamento das vozes



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 31 – Gerenciamento das vozes

+ gerencia	+ - gerencia	gerencia outra voz	+ autoral
4	6	5	3

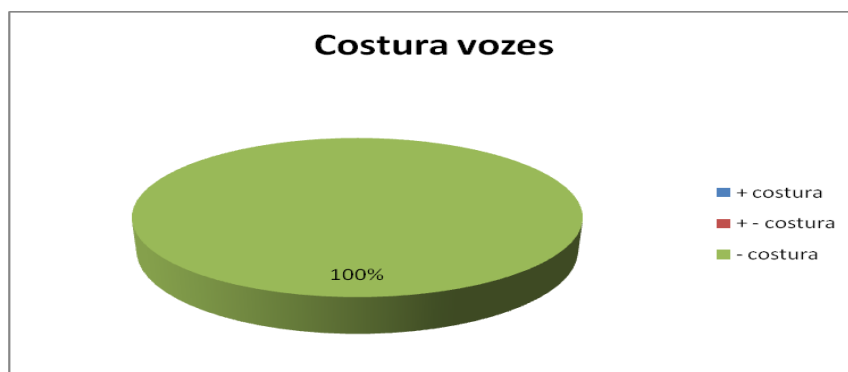
Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Aqui, destacamos o fato de uma quantidade acima da média das resenhas apresentar problemas relativos ao gerenciamento das vozes dos textos resenhados, bem como ao posicionamento autoral dos produtores das resenhas. Mas, veja que a qualidade, comparado com as **Instituições A e B**, apresenta uma melhora.

Temos: **Instituição C DC** + qualidade no gerenciamento das vozes que **Instituições A e B**

Passamos agora à análise da **costura das vozes** dos textos resenhados.

Gráfico 29 – Costura vozes



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 32 – Costura vozes

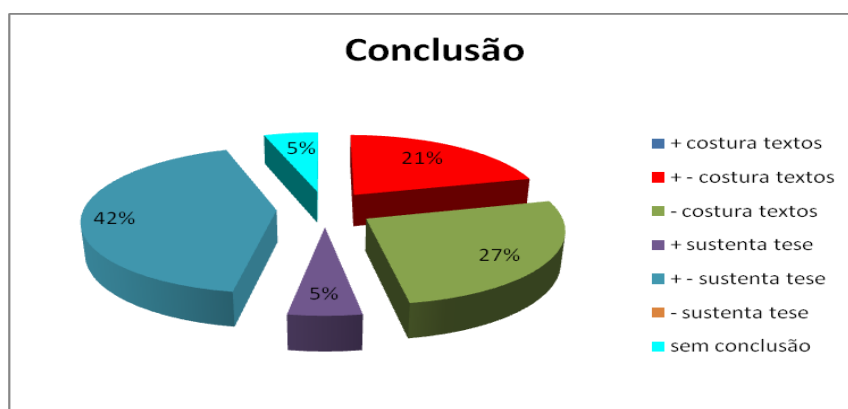
+ costura	+ - costura	- costura
0	0	10

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Neste gráfico, como pode ser facilmente visualizado, 100% dos produtores das resenhas, **Instituição C**, não costuram as vozes dos autores dos textos resenhados.

Temas: Gerenciamento das vozes melhor que **Instituições A e B PT** não costuram vozes

Gráfico 30 – Conclusão



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 33 – Conclusão

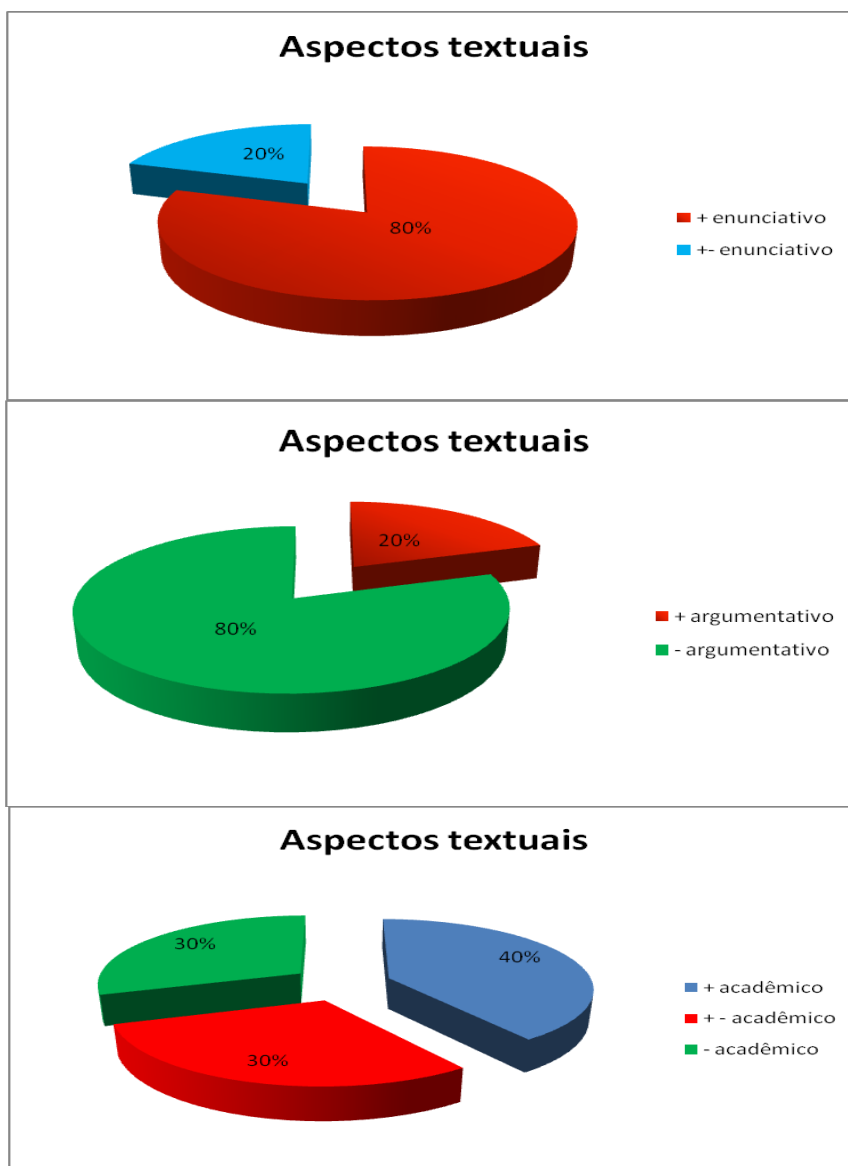
+ costura textos	+ - costura textos	- costura textos	+ sustenta tese	+ - sustenta tese	- sustenta tese	sem conclusão
0	4	6	1	8	0	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Se na totalidade do corpo das resenhas, 100% dos produtores, conforme Gráfico 29, não costumam as vozes. Também tenderão a não o fazer nas conclusões, porém, tendo em vista o caráter dissertativo e mais autoral desta parte das redações, apenas 27% das resenhas foram aí avaliadas como - costumam os textos resenhados.

Temas: conclusões DC + costura vozes do que no corpo das resenhas

Gráfico 31 – Aspectos textuais



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 34 – Aspectos textuais

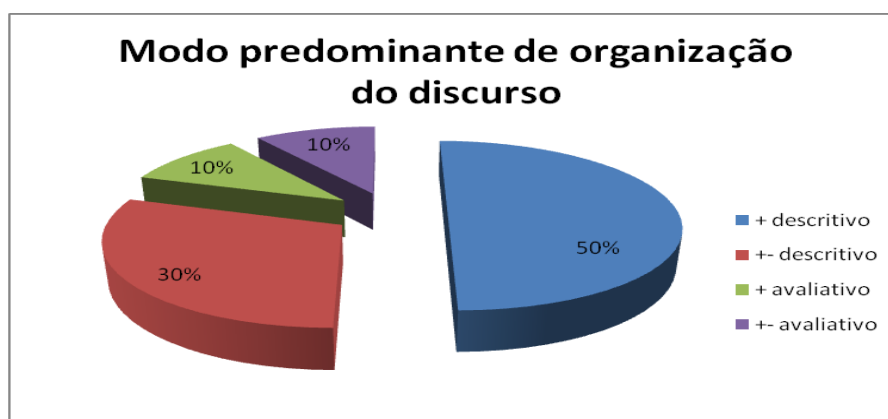
+ enunciativo	+ - enunciativo	+ argumentativo	+ acadêmico	+ - acadêmico	- acadêmico
8	2	2	4	3	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Apesar de os aspectos textuais das produções desta **Instituição C** apontarem que as mesmas tendem a ser + enunciativas, 80%, isso não garante que as resenhas sejam, na mesma proporção, + acadêmicas.

Temas: + enunciativas **PT** – acadêmicas

Gráfico 32 – Modo predominante de organização do discurso



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 35 – Modo predominante de organização do discurso

+ descritivo	+ - descritivo	+ avaliativo	+ - avaliativo
5	3	1	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

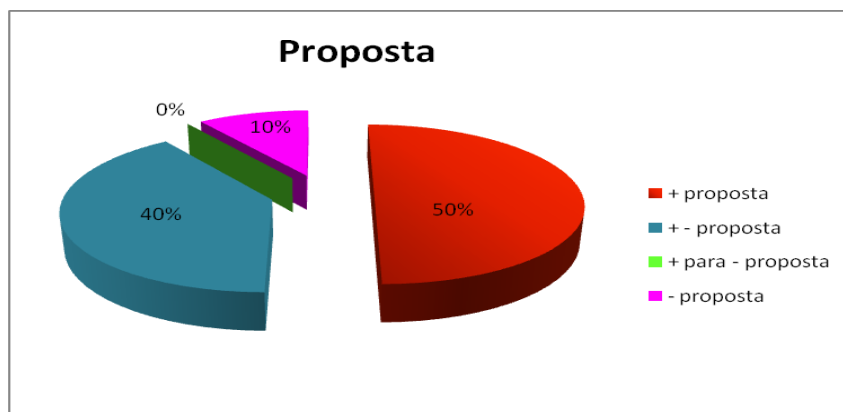
Como já salientamos, a descrição tende a ser mais científica e a avaliação, mais autoral, subjetiva. Também observamos que as produções desta **Instituição C** começam a caminhar para uma média de qualidade que atende à indústria do texto. Logo, a média das produções tende a ser + descritiva, 50%.

Temas: + descritivo **DC** tendência + acadêmica

Agora, passamos a analisar os Gráficos 33, **Proposta**, e 34 **Tese**. Aqui, confirmamos que a tendência das produções desta **Instituição C** a uma média de qualidade da manufatura

procede. A média dos resenhistas atendem à proposta, bem como localizam a tese discutida nos textos resenhados.

Gráfico 33 – Proposta



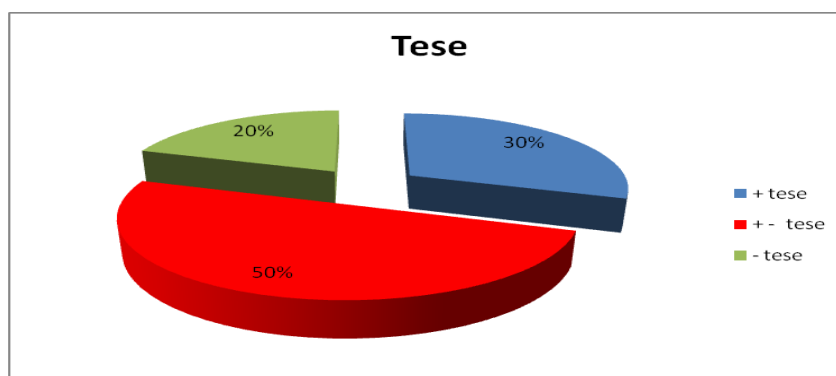
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 36 – Proposta

+ proposta	+ - proposta	+ para - proposta	- proposta
5	4	0	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Gráfico 34 – Tese



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 37 – Localização da tese

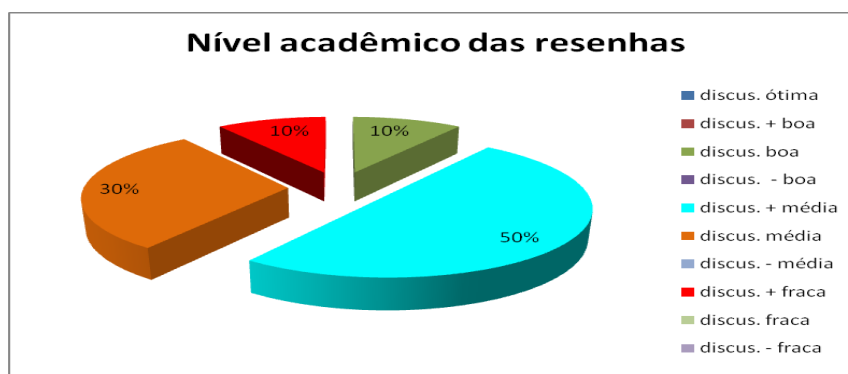
+ tese	+ - tese	- tese
3	5	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Temas: média dentro da proposta DC média localiza a tese

É importante observar que o segundo resultado não é consequência do primeiro. A localização da tese não depende, diretamente, da manutenção da proposta.

Gráfico 35 – Nível acadêmico das resenhas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 38 – Nível acadêmico das resenhas

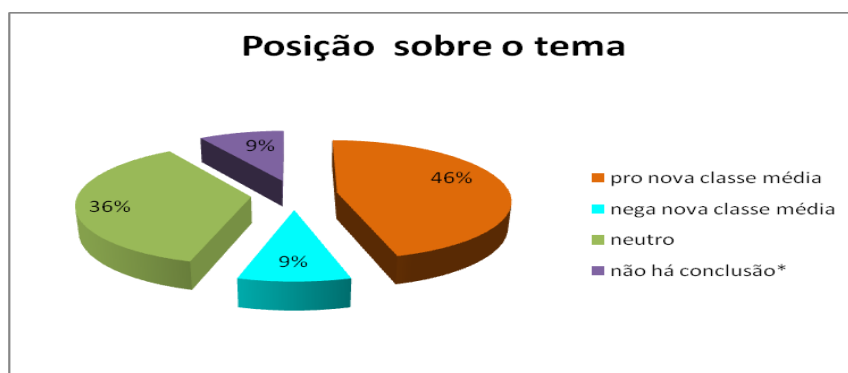
discus. ótima	discus. + boa	discus. boa	discus. - boa	discus. + média	discus. média	discus. - média	discus. + fraca	discus. fraca	discus. - fraca
0	0	1	0	5	3	0	1	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Neste quadro, podemos sustentar a nossa expectativa sobre a qualidade das resenhas desta **Instituição C**. Apesar de 40% das produções apresentarem discussões abaixo da média de qualidade, 50% dos graduandos produziram resenhas que foram avaliadas como discussão + média, o que significa que estão um pouco acima da média.

Temas: Instituição C DC 50% das discussões com qualidade média

Gráfico 36 – Posição sobre o tema



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 39 – Posição sobre o tema

pro nova classe média	nega nova classe média	neutro	não há conclusão*
5	1	4	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Abaixo, a nossa impressão geral sobre as análises relativas a esta **Instituição C**.

Instituição C DC – coesão entre parágrafos

Instituição C DC + cita sem aspas

Instituição C DC - costura vozes

Instituição C DC + enunciativo

Instituição C DC + média descritivo

Instituição C DC + média proposta

Instituição C DC discussão média

Tentamos, agora, descrever alguns dados que acreditamos serem também importantes, relativos às análises das **Resenhas Acadêmicas Temáticas** produzidas pelos graduandos da **Instituição D**, localizada na região Sudeste do Brasil.

13.5 Instituição D - Universidade Pública Federal (Sudeste)

Instituição pública de nível superior. Trabalha também com Pós-Graduação, *stricto e lato sensu*

Nota junto ao MEC: 5

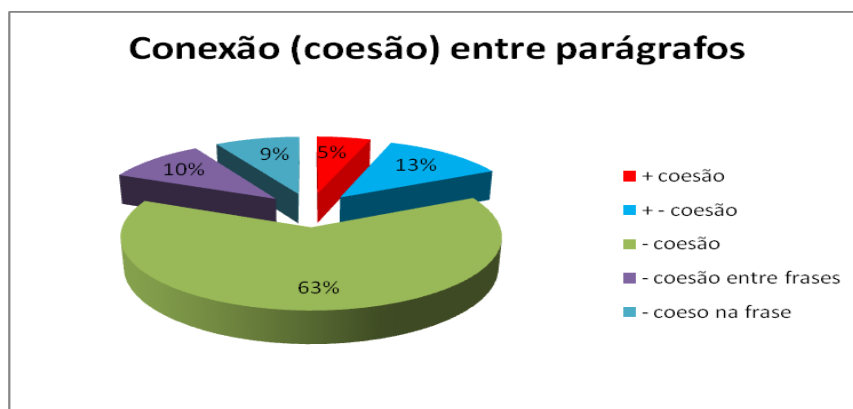
Curso em que foi aplicada a pesquisa: Tecnologia em Radiologia, 4º período

Total de produções: 26⁸⁰

Aqui também, tratando desta **Instituição D**, que ficou em quarto lugar (trabalhamos com um total de sete instituições), fazemos uma demonstração dos dados levantados na nossa pesquisa de campo, tomando novamente alguns recursos da argumentação na língua, propostos pela TBS. Logo mais, trazemos gráficos genéricos, que servirão para uma comparação mais abrangente das produções de todas as instituições.

⁸⁰ A nossa proposta foi trabalhar com de 10 a 15 alunos, mas, se o número excedia, não dispensávamos.

Gráfico 37 – Conexão (coesão) entre parágrafos



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 40 – Conexão (coesão) entre parágrafos

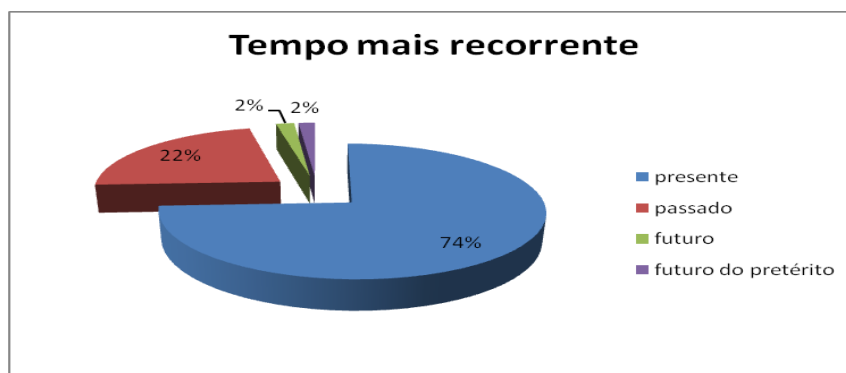
+ coesão	+ - coesão	- coesão	- coesão entre frases	- coeso na frase	(a)onde como conector
7	16	81	13	11	9

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Como já demonstramos nas instituições analisadas anteriormente, A, B e C, confirma-se a uma tendência a relevante problema no encadeamento entre parágrafos, até aqui. Nesta **Instituição D**, em 63% das necessidades houve problema de falta de coesão entre parágrafos. Logo,

Temas: Instituições A, B, C e D DC - coesão entre parágrafos

Gráfico 38 – Tempo mais recorrente



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 41 – Tempo mais recorrente

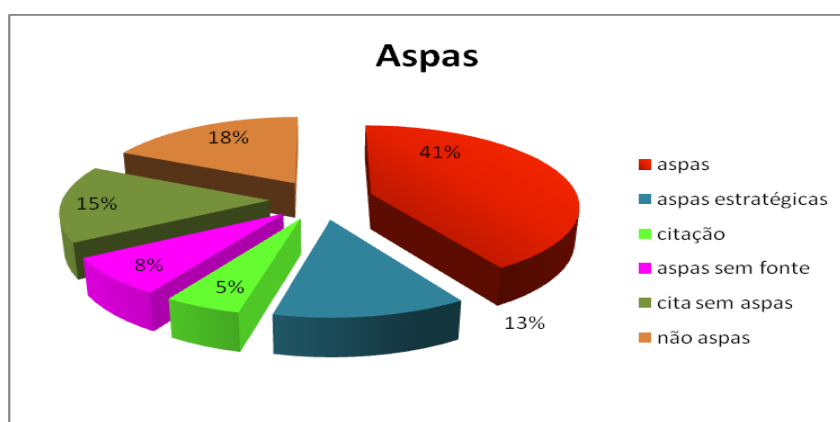
presente	passado	futuro	futuro do pretérito
412	10	12	9

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Aqui, observamos que o tempo presente também é uma tendência, o que pode revelar também uma característica universal do sujeito que fala.

Temos: escrever ou falar **DC** + tempo presente

Gráfico 39 – Aspas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 42 – Aspas

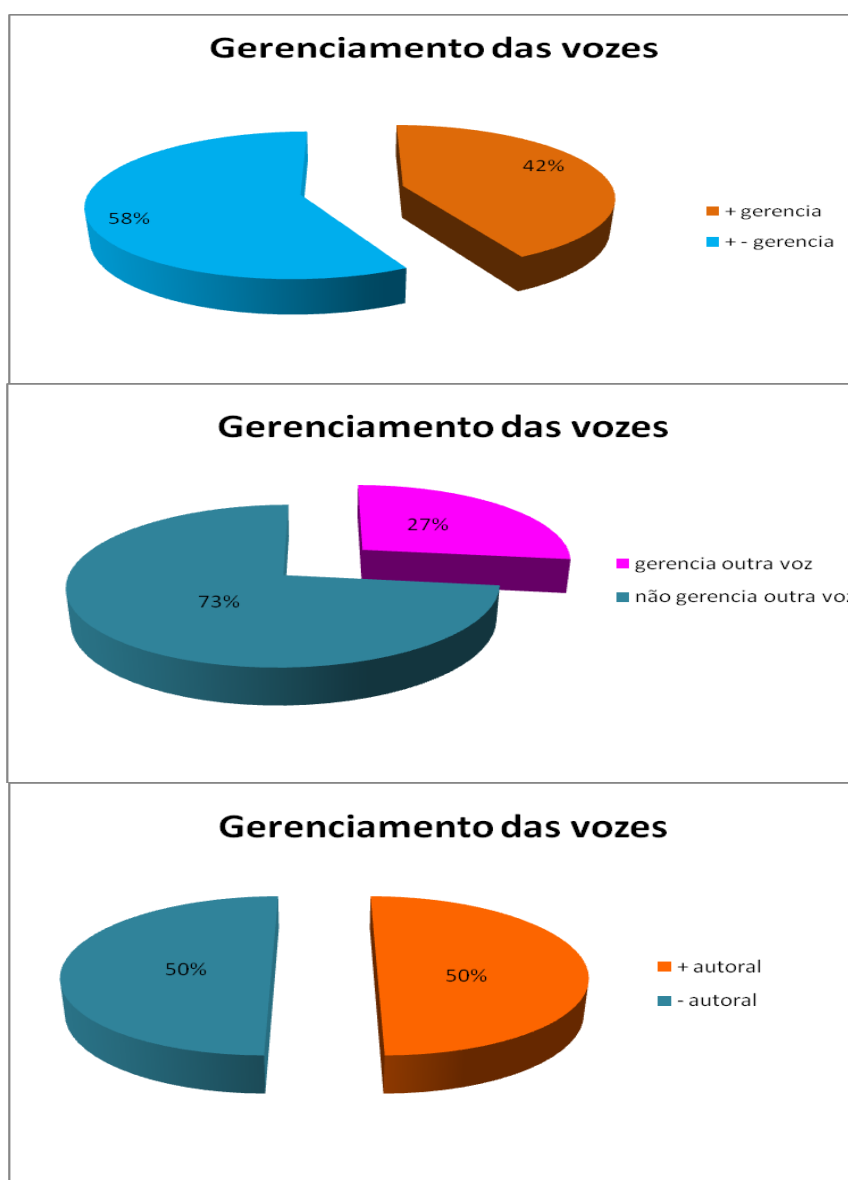
aspas	aspas estratégicas	citação	aspas sem fonte	cita sem aspas	não aspas
16	5	2	3	6	7

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Sob o nosso olhar, as aspas servem para distinguir, excluir, destacar e até gerenciar as vozes. Apesar de nesta instituição o número de resenhas produzidas ser maior, um total 26, a média de recursos às aspas equivale à média levantada nas instituições anteriores, cujo total de produções variou de 10 a 15. Enquanto nas **Instituições A, B e C** houve uma média de seis “aspas”, nesta contamos 16, conforme o Quadro 41. Também destacamos o fato de ter havido seis situações em que houve citações, sem o recurso das aspas.

Temos: + aspas **PT** + citações sem aspas

Gráfico 40 – Gerenciamento das vozes



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 43 – Gerenciamento das vozes

+ gerencia	+ - gerencia	gerencia outra voz	+ autoral
11	15	7	13

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

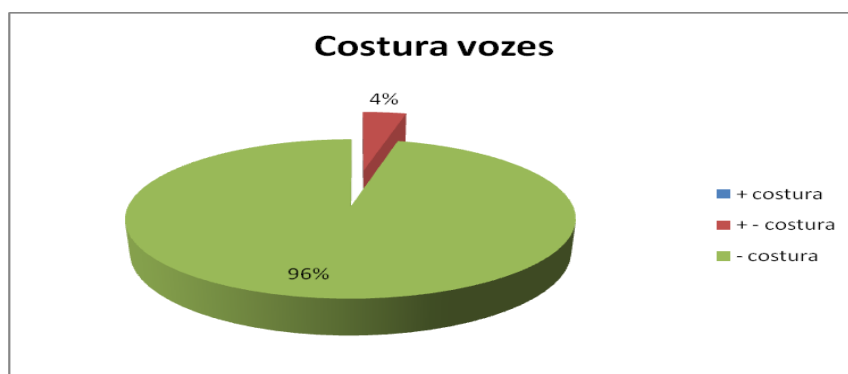
Relativo ao gerenciamento das vozes, destacamos, nesta **Instituição D**, o fato de 27% dos produtores das resenhas gerenciar outra voz, bem como de 50% trazer discussões mais autorais.

Temas: Intituição D DC 27% gerencia outra voz

Instituição D DC 50% producoes mais autorais

Descrevemos agora os resultados levantados na costura das vozes no corpo das resenhas e na conclusão.

Gráfico 41 – Costura vozes



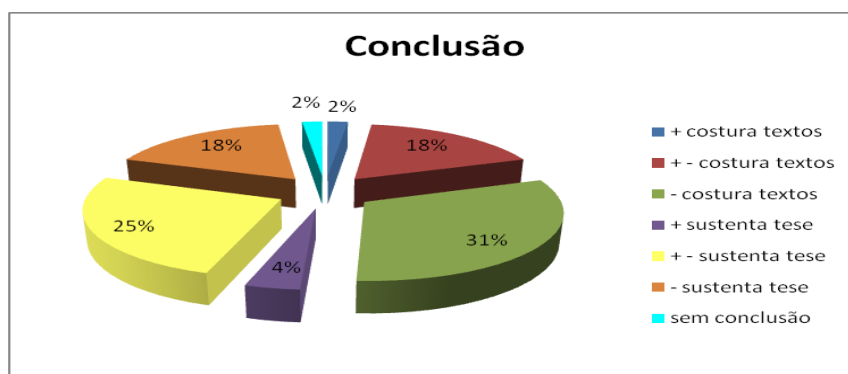
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 44 – Costura vozes

+ costura	+ - costura	- costura
0	1	25

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Gráfico 42 – Conclusão



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 45 – Conclusão

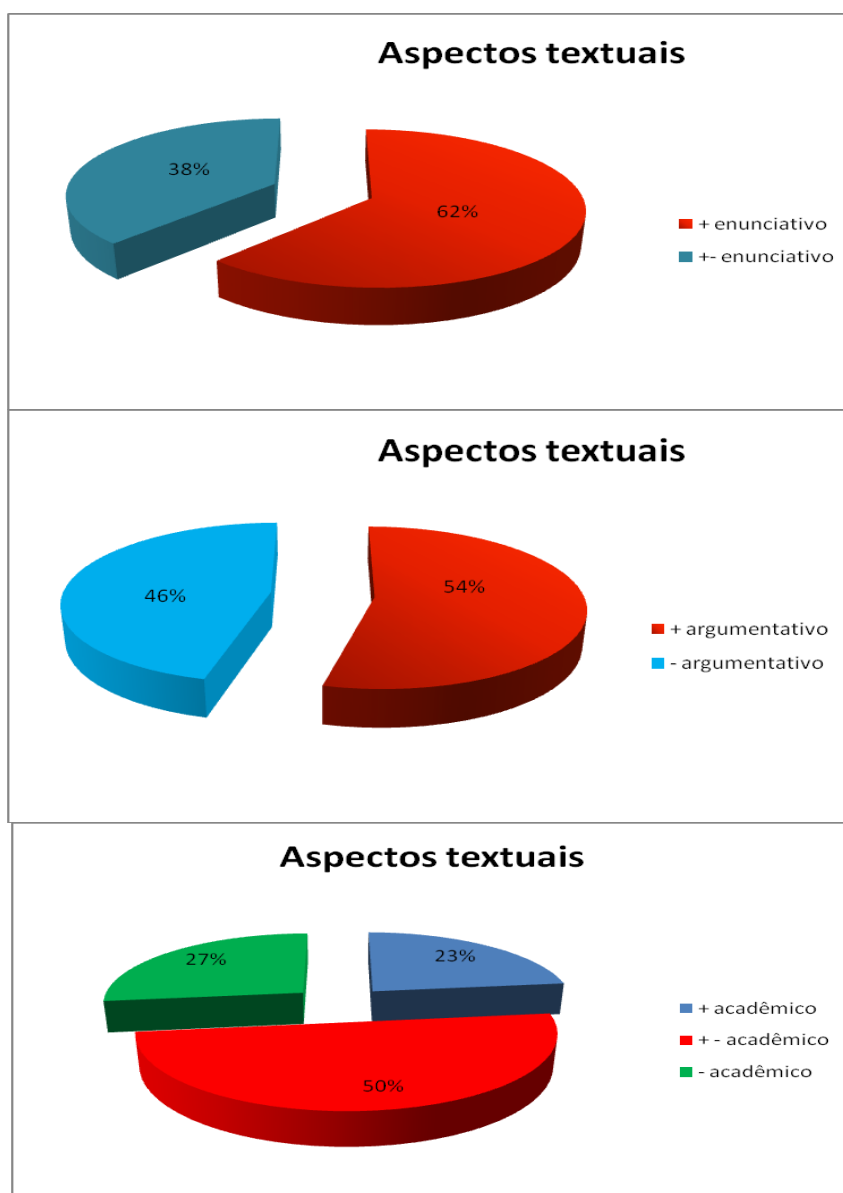
+ costura textos	+ - costura textos	- costura textos	+ sustenta tese	+ - sustenta tese	- sustenta tese	não há conclusão
0	9	17	4	13	9	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

No entrelaçar das vozes dos textos resenhados, no corpo das resenhas e na conclusão, destacamos que prevalece uma tendência à falta de costura entre as vozes. Veja no Gráfico 41, acima. Também neste Gráfico 42, que traz os resultados da análise das conclusões, há relevante falta de costura dos textos resenhados, um total de 31%.

Temas: - costura vozes no corpo do texto **DC** - costura na conclusão

Gráfico 43 – Aspectos textuais



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 46 – Aspectos textuais (discursivos)

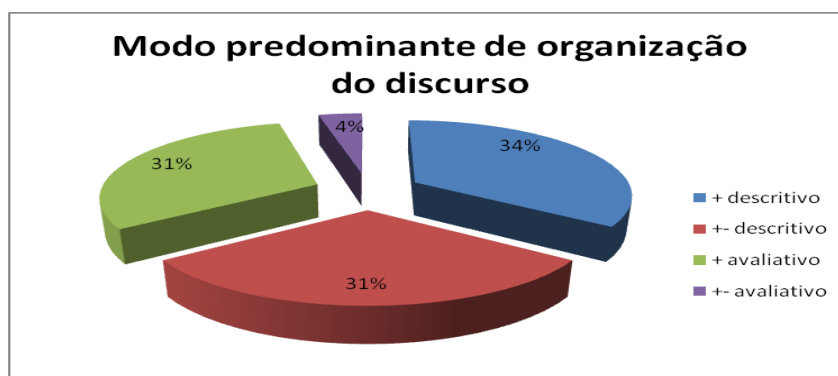
+ enunciativo	+ - enunciativo	+ argumentativo	+ acadêmico	+ - acadêmico	- acadêmico
16	10	14	6	13	7

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Tratando do aspectos textuais, destacamos o fato de, pela primeira vez, termos um conjunto de produções em que a média dos produtores tende a ser + enunciativo, + argumentativo e + acadêmico.

Temos: + enunciativo **DC** + argumentativo **DC** + acadêmico

Gráfico 44 – Modo predominante de organização do discurso



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 47 – Modo predominante de organização do discurso

+ descritivo	+ - descritivo	+ avaliativo	+ - avaliativo
9	8	8	1

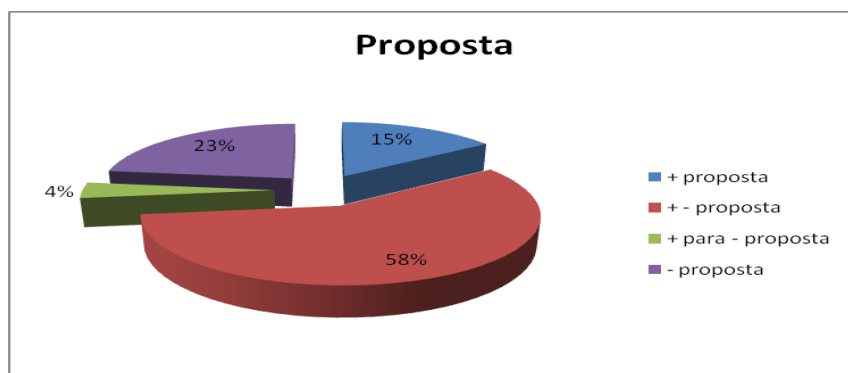
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quanto ao modo predominante do organização do discurso, mantem-se ainda uma tendência menos acadêmica. Apenas 34% das produções apresentam características + descritivas, o que pode garantir um texto mais científico. Enquanto isso, 31% delas foram apontadas como + avaliativas, o que tende a pender para a subjetividade e demarcar inconsistências acadêmicas.

Temos: resenhas + descritivas **PT** + avaliativas

Os dados que apontam os resultados do Gráfico 44, acima, modo de organização do discurso, podem ter pesado sobre a adequação à proposta e a sustentação da tese, Gráficos 45 e 46, abaixo.

Gráfico 45 – Proposta



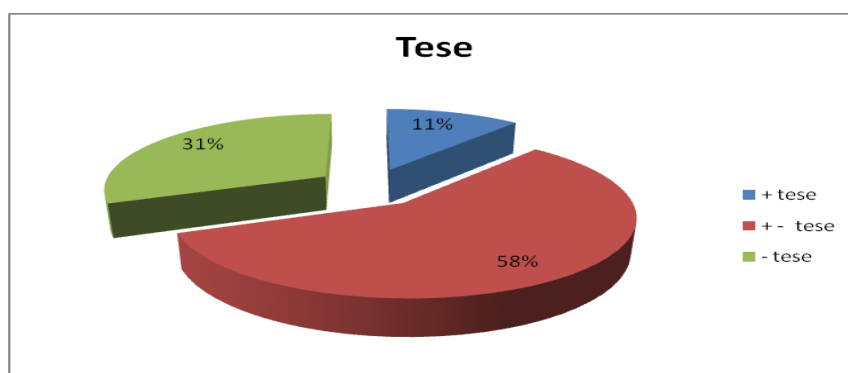
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 48 – Proposta

+ proposta	+ - proposta	+ para - proposta	- proposta
4	15	1	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Gráfico 46 – Tese



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 49 – Tese

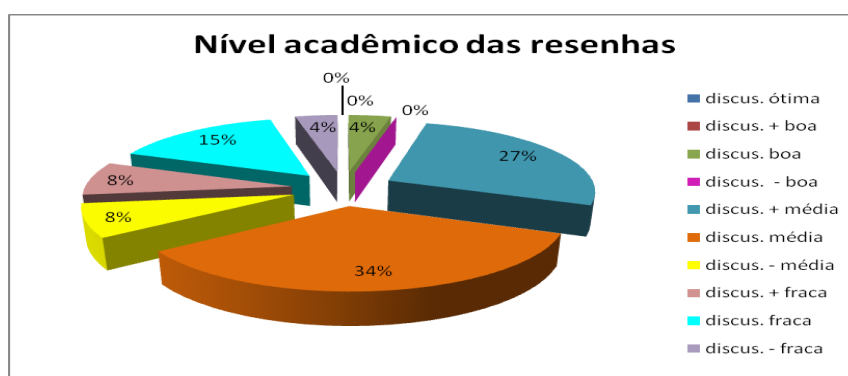
+ tese	+ - tese	- tese
3	15	8

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Apesar de apenas 34% dos produtores terem feito resenhas mais descritivas, Gráfico 44, os aspectos avaliativos, 31%, podem não ser tão relevantes. O primeiro número pode estar relacionado à dificuldade de adequação à proposta e de sustentação da tese.

Temos: - descritivo **PT** - avaliativo

Gráfico 47– Nível acadêmico das resenhas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

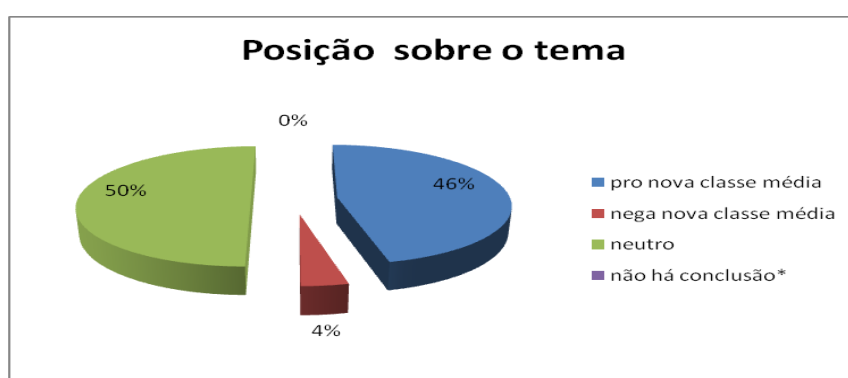
Quadro 50 – Nível acadêmico das resenhas

discus. ótima	discus. + boa	discus. Boa	discus. – boa	discus. + média	discus. Média	discus.- média	discus. + fraca	discus. fraca	discus. - fraca
0	0	1	0	7	9	2	2	4	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Sobre o nível acadêmico das resenhas, destacamos o fato de, até aqui (excetuando a **Instituição A**, cuja média das produções se mantém de - média a fraca) haver uma tendência à manutenção da média da qualidade das produções. Porém, essa média ainda é descendente.

Gráfico 48 – Posição sobre o tema



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 51 – Posição sobre o tema

pro nova classe média	nega nova classe média	neutro	não há conclusão
12	1	13	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

No gráfico e quadro relativos à posição sobre o tema, acima, 46% das produções foram avaliadas como “pro nova classe média”. Esse número tende a cair entre as produções seguintes, uma vez que, quanto mais acadêmicas são as resenhas, mais os resenhistas passam a negar a existência de uma nova classe média.

A seguir, nova impressão geral sobre as análises: **Instituição D.**

Instituição D DC - coesão entre parágrafos

Instituição D DC + aspas

Instituição D DC - gerencia

Instituição D DC - costura vozes

Instituição D DC + enunciativo

Instituição D DC - descritivo

Instituição D DC + pro nova classe média

Tomamos, abaixo, as análises que fizemos a partir da **Instituição E**, objetivando tentar fazer novas descrições de instrumentos da língua.

13.6 Instituição E - Universidade Federal Pública (Norte)

Instituição pública de nível superior. Trabalha também com Pós-Graduação, *stricto e lato sensu*

Nota junto ao MEC: 5

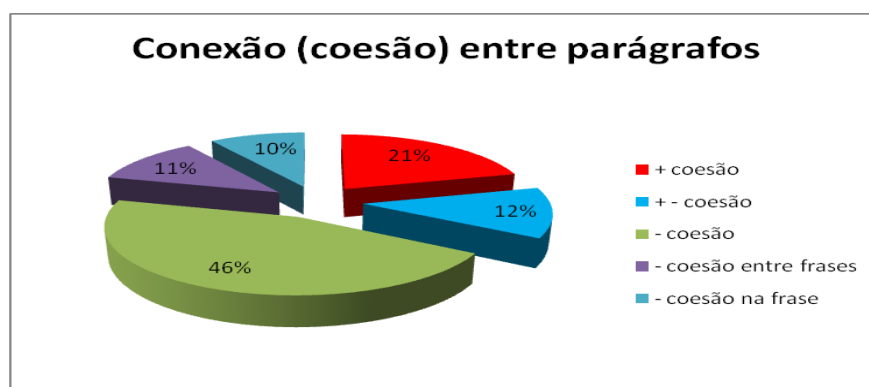
Curso em que foi aplicada a pesquisa: Engenharia Ambiental, 4º período

Total de produções: 20

Partimos agora para uma segunda etapa das análises. Recorremos, para tanto, às resenhas produzidas pelos graduandos da Universidade da região Norte, que estamos chamando de **Instituição E**, a qual ficou em terceiro lugar na avaliação das **Resenhas Acadêmicas Temáticas**. Objetivando apontar possíveis inconsistências textuais, recorremos, mais uma vez, às teorias de Ducrot e Carel, cujas propostas apresentam, para nós, um fio condutor imbricado, desde a TAL, passando pela TAP, até a TBS.

13.6.1 Instrumentos de coesão – combinações e combinações vazias

Gráfico 49 – Conexão (coesão) entre parágrafos



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 52 – Conexão (coesão) entre parágrafos

+ coesão	+ - coesão	- coesão	- coesão entre frases	- coeso na frase	(a)onde como conector
22	13	48	12	10	11

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Conforme já pontuamos na avaliação das atividades da **Instituição B** e em outras situações anteriores, os instrumentos de coesão são os responsáveis pela costura das vozes dos textos, objetivando uma clara e coerente progressão textual. Para tanto, são usados recursos da língua definidos por Ducrot como operadores argumentativos, responsáveis por encadear os segmentos que promovem a argumentação, ou, os atos de argumentar.

13.6.1.1 Encadeamentos: análises a partir de Ducrot

No tecer das Resenhas Acadêmicas Temáticas produzidas pelos estudantes desta **Instituição E**, um total de 20, levantamos 10 problemas nas necessidades de encadeamento dos argumentos dentro das frases; 12 problemas entre frases e importantes problemas entre os parágrafos. Na coesão entre parágrafos, de 95 necessidades, apenas em 22 situações há encadeamentos que realmente deixam os textos coesos. Há um total de 61 situações ou 58% em que os organizadores argumentativos, ou a falta deles, provocou importantes problemas no encadeamento argumentativo entre os parágrafos. Reforçamos que essa situação vem se repetindo nas produções de todas as instituições. Aqui, já estamos na terceira colocada.

Temos: resenhas + acadêmicas **PT** - encadeamentos entre parágrafos

13.6.1.2 Uso do advérbio “(a)onde” com função conectiva

Na nossa análise descritiva e avaliativa das produções dos alunos desta instituição, levantamos um total de 11 ocorrências do advérbio “onde” com função conectiva. Assim como o problema de conexão, o emprego do “onde” também é recorrente, porém, vemos que entre os pesquisadores a recorrência tende a ser mínima.

Ex. de uso do “onde” funcionando como conector

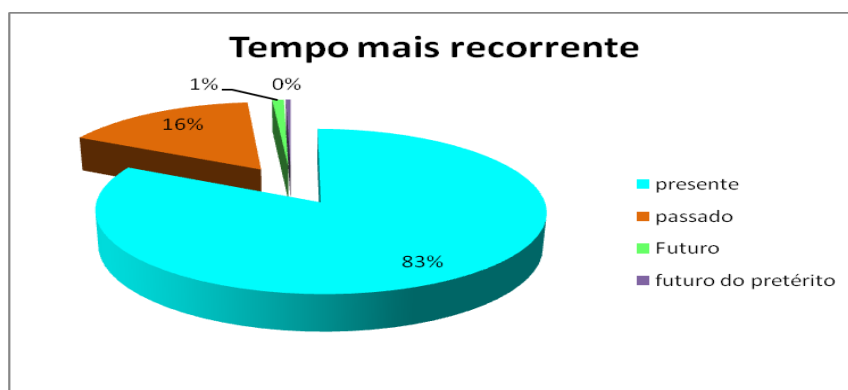
E “A copa do mundo do Brasil é um exemplo dessa desigualdade patrocinada, onde o argumento principal é muito simples. Os altos gastos nos estádios serão bens utilizados por poucos, ou pela elite [...]”

No enunciado acima, caberia, por exemplo, um ponto e vírgula depois de “patrocinada”, com supressão do “onde”. O estudante poderia também recorrer a dois pontos depois de “muito simples”. Mas, o “onde” parece se referir também a “desigualdade patrocinada”, e funcionaria como pronome relativo, ou instrumento explicativo. Neste caso, poderia ser substituído por “e”, com sentido não aditivo, mas explicativo.

Temos: “onde” DC instrumento explicativo

13.6.2 O tempo da enunciação

Gráfico 50 – Tempo mais recorrente



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 53 – Tempo mais recorrente

presente	passado	futuro	futuro do pretérito
426	84	5	2

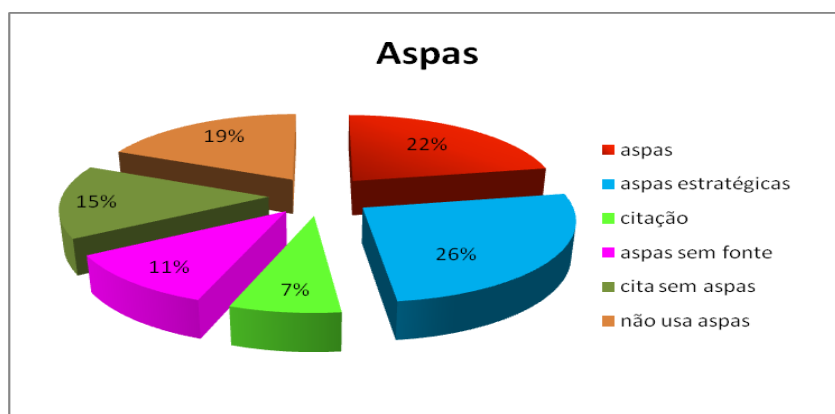
Fonte: elaborado pela autora, 2016.

Em cada gráfico, tentamos destacar algum aspecto relevante, que aponte os caminhos da nossa pesquisa. Como pode ser visto nos dados das instituições anteriores, bem como nos desta **Instituição E**, o presente tende a ser uma recorrência nas produções. Logo mais traremos uma proposta de análise sobre o futuro do pretérito.

13.6.3 Gerenciamento das vozes - uso das aspas

Conforme já observamos, o gerenciamento das vozes serve não só para demarcar quem fala, mas também para ordenar e conduzir a progressão textual. E ainda, a partir da TAP, de Ducrot, podemos apontar essas vozes gerenciadas como atos dos enunciadores. Para esta etapa, recorreremos aos gráficos 51 e 52.

Gráfico 51 – Aspas



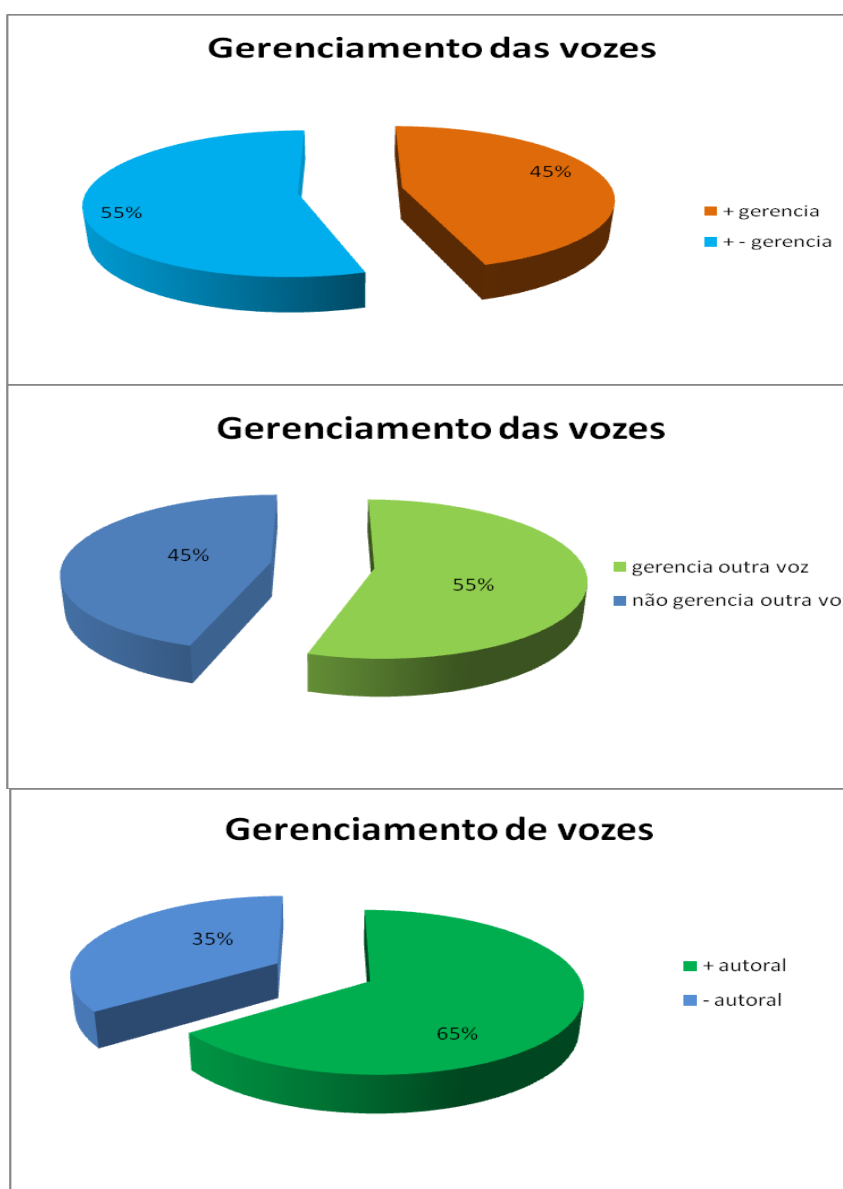
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 54 – Aspas

aspas	aspas estratégicas	citação	aspas sem fonte	cita sem aspas	não usa aspas
6	7	2	3	4	5

Fonte: elaborado pela autora, 2016.

Gráfico 52 – Gerenciamento das vozes



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 55 – Gerenciamento das vozes

+ gerencia	+ - gerencia	gerencia outra voz	+ autoral
9	11	11	13

Fonte: elaborado pela autora, 2016.

Nesta **Instituição E**, do total de 20 produções, somente um resenhista traz duas fontes completas e uma incompleta, como a seguir: “**No texto de Nice de Paula, publicado no vespertino digital O Globo Mais, retrata a visão de um sociólogo [...]**”. Todos os outros resenhistas recorrem às fontes de forma incompleta, como: “**O texto “Nova classe média?” trata principalmente da discordância [...]**”; ou simplesmente pontuaram: “**Nos textos que [...]**”; “**Segundo o autor do artigo [...]**”.

No excerto a seguir, o resenhista não havia falado antes sobre o teórico que cita e não traz a fonte. “**Segundo Jessé Souza, a sociedade brasileira não é tão gentil como acreditamos [...]**”. Levantamos ainda uma produção cuja citação está equivocada: “**Edmar Bacha em seu texto “É o lado belga da Belíndia que está nas ruas” aponta [...]**”. Aqui, a fala seria de Marcelo Neri. Na entrevista, Edmar Bacha é uma personagem secundária.

Como, então, apontar essas vozes gerenciadas, com ou sem aspas, como atos dos enunciadores? A partir da TAP, Carel (2011) defende, em sua teoria, que o locutor **L**, ao produzir atos e enunciações, realiza os atos por duas vozes distintas: ao se assimilar a tal ou tal enunciador ou pelo fato mesmo de fazer falar os enunciadores. Para mostrar como **L** faz falar os enunciadores, **temos**:

E “Segundo Jessé Souza, a sociedade brasileira não é tão gentil como acreditamos [...]”

Logo, “*Segundo*”, voz do texto, tem uma relação maior com **L**, já “Jessé Souza, a sociedade brasileira não é tão gentil como acreditamos [...]”, voz que vai para o mundo, com atos dos enunciadores.

13.6.4 Ato cuja voz faz falar os enunciadores

Recorrendo a dados relativos à costura das vozes e à sustentação da tese, trazemos abaixo outra tentativa de demonstrar como o locutor **L**, ao produzir atos e enunciações, pode fazer falar os enunciadores. Para tanto, recorreremos aos Gráficos 53 e 54.

Gráfico 53 – Costura vozes



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

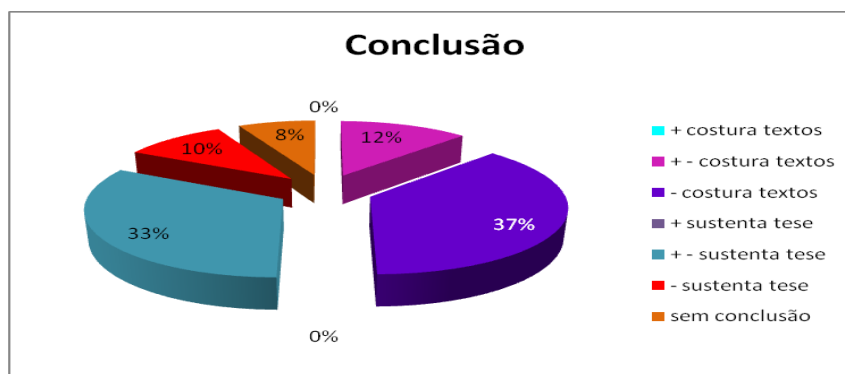
Quadro 56 – Costura vozes

+ costura	+ - costura	- costura
1	5	14

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temos: - costura vozes **PT** + manufatura

Gráfico 54 – Conclusão



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 57 – Conclusão

+ costura textos	+ - costura textos	- costura textos	+ sustenta tese	+ - sustenta tese	- sustenta tese	não há conclusão
0	5	15	0	13	4	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Carel propõe que o locutor **L** está inscrito no texto, logo, participa da argumentação. Já os enunciadores, vão do texto para o mundo, pois participam do ato de argumentar. Sendo assim, o locutor **L**, ao realizar uma enunciação, pode ou se associar a tal ou tal enunciador ou fazer falar os enunciados. Mostramos, abaixo, um exemplo referente à segunda opção: como o locutor **L** faz falar os enunciados.

Temos:

E Para os acadêmicos da **Instituição E**, costurar as vozes e sustentar a tese não é tão fácil.

Locutor L: participa da argumentação, pois está inscrito no texto. Uma marca importante da presença dele é a preposição “para”.

Enunciador: acadêmicos da **Instituição E**

Enunciação: *Para os acadêmicos de E, costurar as vozes e sustentar a tese não é tão fácil.*

Predicado: *costurar vozes e sustentar tese*

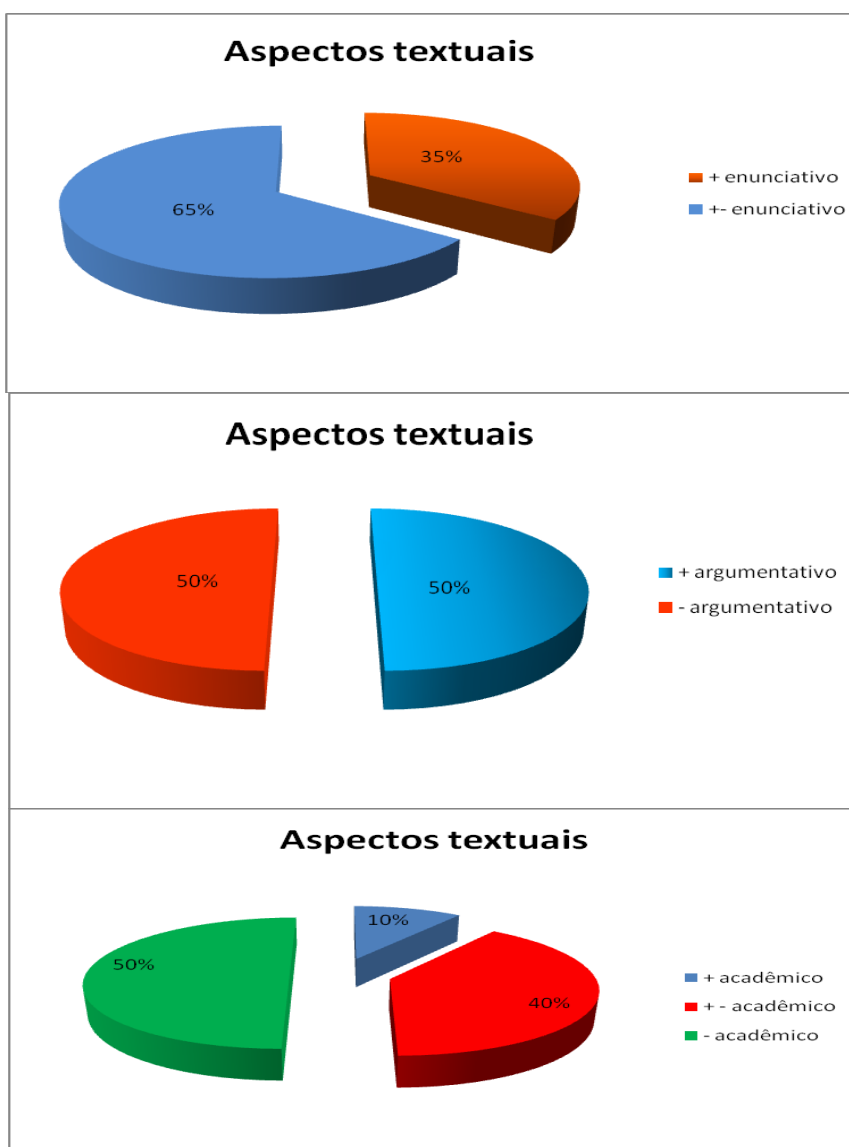
Temas: costurar vozes e sustentar tese **DC** difícil (ligação normativa)

- costura vozes **PT** + acadêmico (ligação transgressiva)

13.6.5 Sujeito: atributivo ou modal

Tomando agora alguns aspectos textuais e modos de organização do discurso, vamos tentar demonstrar, a partir da TBS, como pode funcionar o sujeito. Carel diz que o conteúdo atributivo se refere ao necessário, já o conteúdo modal, ao desnecessário e que o sujeito pode determinar se o verbo será modal ou atributivo. Para esta demonstração, recorremos aos Gráficos 55 e 56.

Gráfico 55 – Aspectos textuais



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

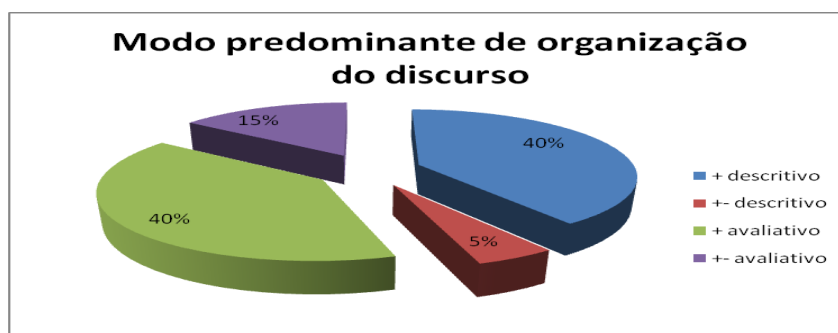
Quadro 58 – Aspectos textuais (discursivos)

+ enunciativo	+ - enunciativo	+ argumentativo	+ acadêmico	+ - acadêmico	- acadêmico
7	13	10	2	8	10

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temos: - enunciativo **DC** – acadêmico

Gráfico 56 – Modo predominante de organização do discurso



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 59 – Modo predominante de organização do discurso

+ descritivo	+ - descritivo	+ avaliativo	+ - avaliativo
8	1	8	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temos: + descritivo **PT** + avaliativo

E1 A pesquisa aponta que 40% dos estudantes produziram resenhas + descritivas e + avaliativas. = atributivo

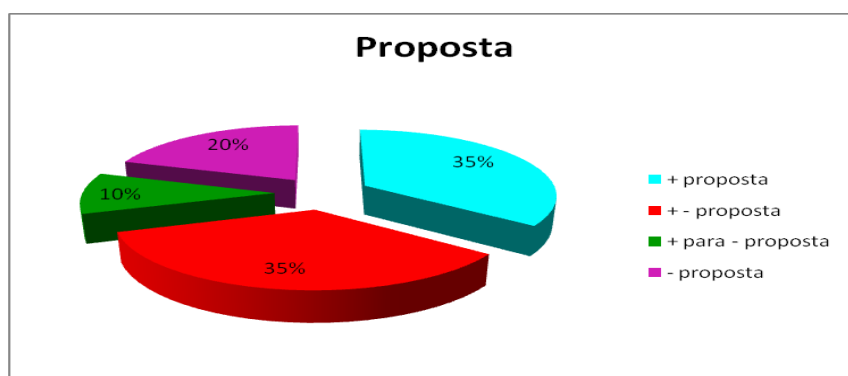
e

E2 A pesquisadora disse que 50% dos estudantes produziram resenhas – acadêmicas. = modal
Segundo Carel, os verbos determinam a condição de modal ou de atributivo ao sujeito. Isto é, se o locutor **L** tivesse dito: *A pesquisadora sustentou que 50% dos estudantes [...]*, o sujeito seria atributivo.

13.6.6 Encadeamento centrado na predicação conectiva

Sabemos que, conforme a TBS, o sujeito gramatical é um argumento para o predicado, ou ainda, um ser anedótico. Nessa perspectiva, mostraremos novos exemplos sobre predicação conectiva, visando a explicar os resultados das nossas análises. Recorremos, para tanto, a dados sobre a **Proposta**, Gráfico 57 e a **Tese**, Gráfico 58, abaixo.

Gráfico 57 – Proposta



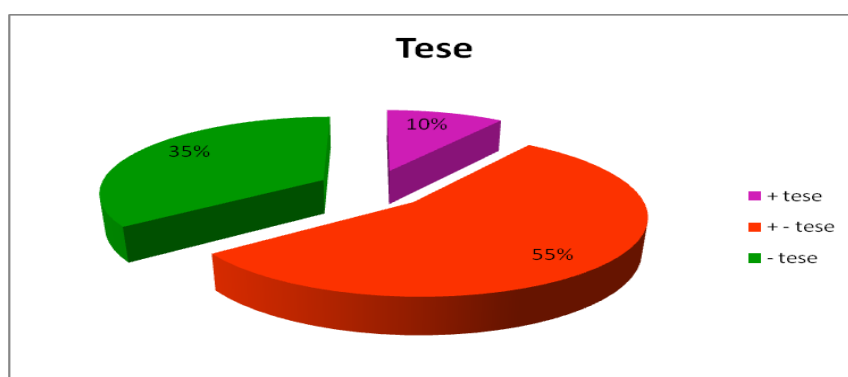
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 60 – Proposta

+ proposta	+ - proposta	+ para - proposta	- proposta
7	7	2	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Gráfico 58 – Tese



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 61 – Localização da tese

+ tese	+ - tese	- tese
2	11	7

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temos:

35% das produções desta instituição são + proposta

e

10% são + tese

Logo, recorrendo à TBS,

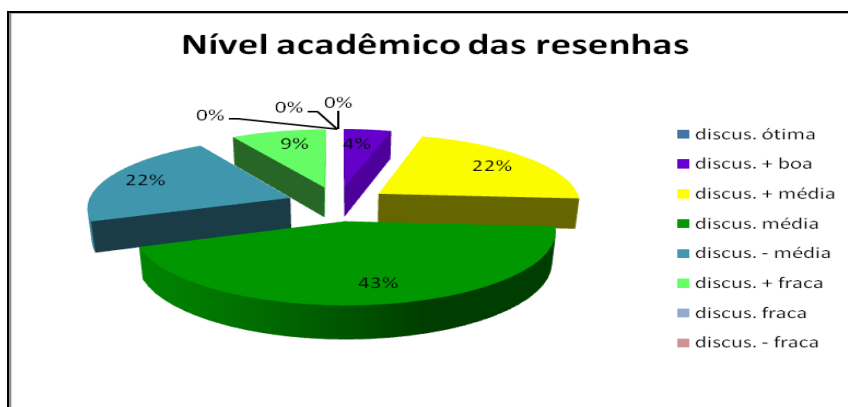
Temas: + proposta **PT** - tese (ligação transgressiva)

Há transgressividade, porque uma atividade acadêmica que está de acordo com a proposta deveria trazer a tese. Porém, aqui, “Proposta” está mais vinculado ao tema que apresentamos. Já a “Tese” envolve todas as discussões relacionadas aos três textos trabalhados. A predicação conectiva é determinante para reforçar a proposta inicial das nossas análises: verificar a progressão textual a partir dos operadores argumentativos, na língua.

13.6.7 Predicação centrada no sujeito

Neste tipo de predicação há importante relação entre a descrição do conteúdo, a descrição do enunciado e as atitudes do locutor. Recorremos, para esta análise, a dados sobre o **Nível acadêmico das resenhas**, Gráfico 59, e à **Posição sobre o tema**, Gráfico 60.

Gráfico 59 – Nível acadêmico das resenhas



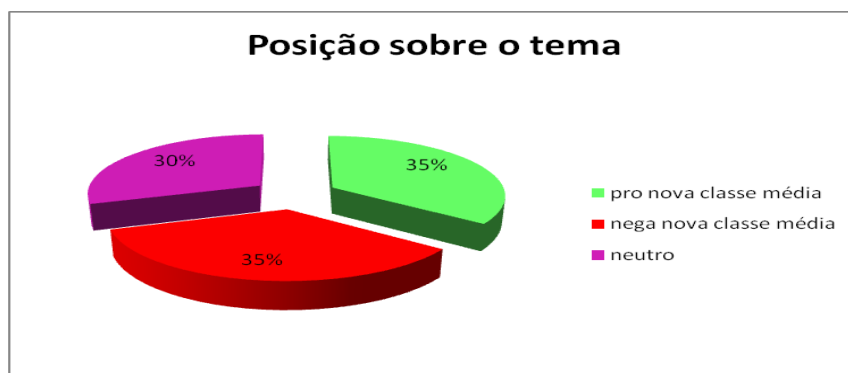
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 62 – Nível acadêmico das resenhas

Discussão ótima	Discussão boa	Discussão + média	Discussão média	Discussão - média	Discussão + fraca	Discussão fraca	Discussão - fraca
0	1	2	10	5	2	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Gráfico 60 – Posição sobre o tema



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 63 – Posição sobre o tema

pro nova classe média	nega nova classe média	neutro	não há conclusão*
7	7	6	1

*Um resenhista não traz conclusão, de acordo com o padrão acadêmico, mas conclui no meio do texto.
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temos:

E1 *A média dos estudantes não escreve bem, mas apenas 35% defende que há uma nova classe média.*

Exprime: não escreve bem **PT** não defende que há uma nova classe média

Evoca: 1. *Mesmo não escrevendo bem, estudantes não defendem que há nova classe.* 2. *Pessoas que não escrevem bem sabem que não há uma nova classe média*

13.6.7.1 Considerações a partir das análises dos quadros da Instituição E

Assim como na **Instituição A**, e como é uma tendência nas demais, destacamos aqui um importante número: o fato de 46% das atividades terem sido avaliadas como - coesas (estamos nos referindo somente à coesão entre parágrafos). Outro ponto importante que queremos destacar é o recurso ao advérbio “onde”. Foram levantadas 11 situações em que ele apareceu como conector (maior recorrência), o que pode ser um ponto positivo. Como já observamos, o acadêmico, nessa fase, começa a perceber a demanda da indústria de organizadores textuais. Aqui também, mas com porcentagem menor, 65% das resenhas foram avaliadas como +

autorais. (Na **Instituição B** este número chegou a 87%). Esse dado pode ajudar a reforçar o fato de 40% dos produtores desta **Instituição E** serem ao mesmo tempo + descritivas e + avaliativos. Além disso, 70% deles não costuram as vozes dos autores resenhados.

Queremos destacar, aqui, o importante recurso a aspas estratégicas, 29%, o que tem importante relação com o posicionamento autoral, mas vemos as aspas também como possível instrumento de coesão.

Apresentamos, abaixo, nossas impressões relativas à análise de instrumentos da língua levantados na **Instituição E**.

Instituição E DC - coesão entre parágrafos

Instituição E DC + aspas

Instituição E DC - gerencia

Instituição E DC - costura vozes

Instituição E DC - enunciativo

Instituição E DC - descritivo e - avaliativo

Instituição E DC + - pro nova classe média

Passamos agora à **Instituição F**. Localizada na região Sudeste, que foi a segunda colocada, ficando atrás apenas da **Instituição G**, pesquisadores.

13.7 Instituição F – Ensino Público Federal (Sudeste)

Trabalha também com Pós-Graduação, *stricto e lato sensu*.

Nota junto ao MEC: 4

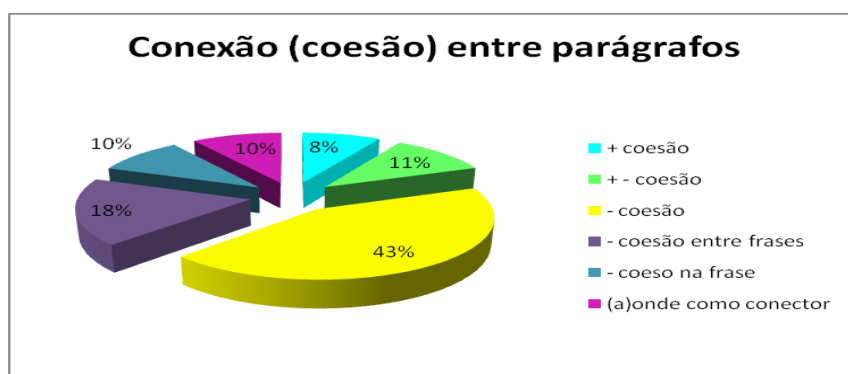
Curso em que foi aplicada a pesquisa: Letras inglês, 4º período

Total de produções: 13

Como já observamos, esta **Instituição F**, localizada no Sudeste, recebeu a melhor nota entre as Universidades/Faculdades nas quais foi aplicada a nossa pesquisa de campo. E ficou atrás apenas da **Instituição G**, pesquisadores.

13.7.1 Encadeamentos: análises a partir de Ducrot

Gráfico 61 – Conexão (coesão) entre parágrafos



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 64 – Conexão (coesão) entre parágrafos

+ coesão	+ - coesão	- coesão	- coesão entre frases	- coeso na frase	(a) onde como conector
7	9	36	16	8	8

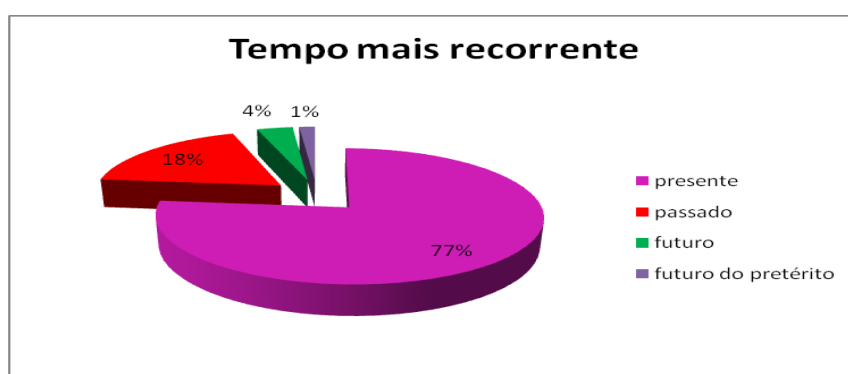
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Aqui, como em outras situações acima, pode-se ver que os alunos encadeiam bem os argumentos dentro das frases, porém, o problema de coesão entre elas dobra e, entre os parágrafos, multiplica. Nos encadeamentos entre parágrafos, do total de necessidades, em 43% houve problema na conexão. Em apenas 8% das situações há encadeamentos que realmente deixam os textos coesos.

Temos: indústria do texto **PT** dificuldade de encadeamento dos segmentos

13.7.2 O tempo da enunciação

Gráfico 62 – Tempo mais recorrente



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

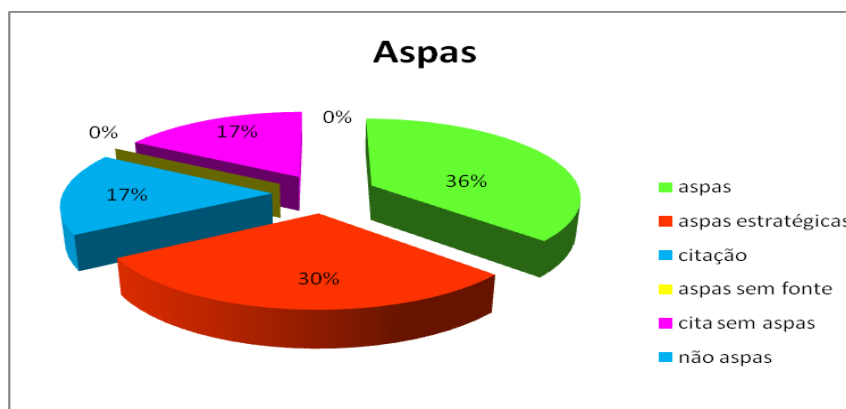
Quadro 65 – Tempo mais recorrente

presente	passado	futuro	futuro do pretérito
344	82	16	7

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

13.7.3 As aspas, um recurso para também gerenciar as vozes

Gráfico 63 – Aspas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 66 – Aspas

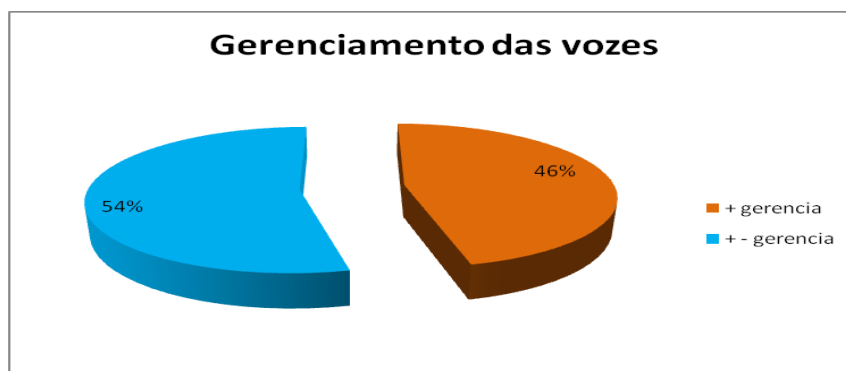
aspas	aspas estratégicas	citação	aspas sem fonte	cita sem aspas	não aspas
11	9	5	0	5	0

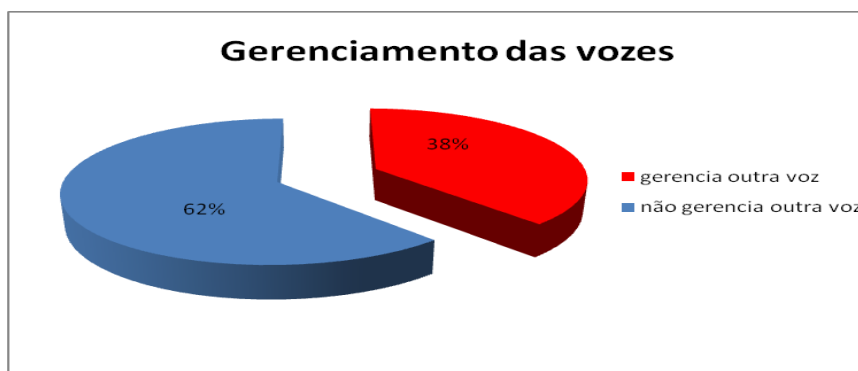
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Nesta **Instituição E**, destacamos o fato de 30% dos graduandos recorrerem a aspas estratégicas, o que pode não só apontar ironia, mas ser um indicador de maturidade acadêmica.

Temos: + indústria do texto **DC** + aspas estratégicas

Gráfico 64 – Gerenciamento das vozes





Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 67 – Gerenciamento das vozes

+ gerencia	+ - gerencia	gerencia outra voz	+ autoral
6	7	5	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

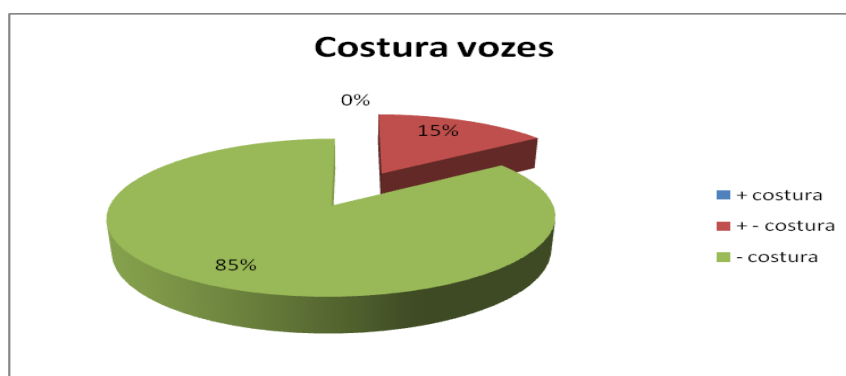
Nesta instituição, há importante problema no gerenciamento das vozes (do total de produções, 38% dos produtores gerencia outra voz), mas, apesar disso, a média das resenhas traz discussões dentro do padrão acadêmico, o que podemos verificar principalmente nos Gráficos 69, **Proposta**, 70, **Tese** e 71, **Nível acadêmico das resenhas**. Quanto ao gerenciamento de outras vozes, quando o aluno gerencia voz que não é responsável pelo texto, temos, por exemplo: “De Paula defende a ideia de exista uma luta entre as classes “com privilégios” contra as do “sem privilégios”. Aqui, a voz seria de Jessé de Souza. Nesta instituição houve um total de cinco ocorrências de gerenciamento de outra voz, como em: “Edmar Bacha discute também esse fortalecimento das classes populares.” Neste caso, a fala seria de Marcelo Neri.

No Gráfico 63, visualizamos que o recurso das aspas é importante, com destaque para palavras-chaves, como “nova classe medida”, “sem privilégios”, “capital cultural”, “maquiar”. Nesse conjunto de produções, um total de 13, duas trazem as referências completas dos textos trabalhados. Há citações completas das referências, de acordo com o padrão acadêmico, quando são usados o nome do texto, o suporte em que circulou, além da data, o local, como: “O terceiro texto, intitulado “É o lado belga da Belíndia que está nas ruas”, foi publicado em O Estado de São Paulo em junho de 2013 [...]”.

Alguns resenhistas apenas fazem menção aos textos, como em “Marcio Pochmann, em seu texto, também se posiciona contra essa ideia de surgimento de uma nova classe média.”. Ou: “Em uma reportagem para O GLOBO A MAIS, o professor da UFJF, Jessé Souza desaprova o uso do termo “nova classe média [...]”. Neste caso, trata-se de entrevista.

13.7.4 Entrelaçamentos

Gráfico 65 – Costura vozes



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 68 – Costura vozes

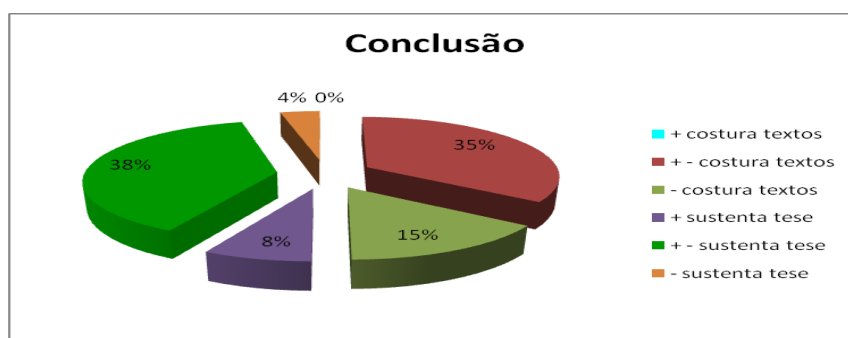
+ costura	+ - costura	- costura
0	2	11

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Referente ao Gráfico 65, acima, destacamos o fato de 85% dos acadêmicos desta **Instituição F** terem deixado de fazer a costura das vozes localizadas nos textos resenhados. Como pode ser verificado nos gráficos relativos às outras instituições, esta alta porcentagem é recorrente. E, pelo menos em uma instituição, a **Instituição C**, contabilizamos 100% de falta de costura das vozes pelos produtores. É relevante pontuar que no seio social há maior tendência à costura das vozes, o que pode estar relacionado à flexibilidade no recurso a instrumentos de conexão.

Temos: + manufatura acadêmica **PT** - costura vozes

Gráfico 66 – Conclusão



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 69 – Conclusão

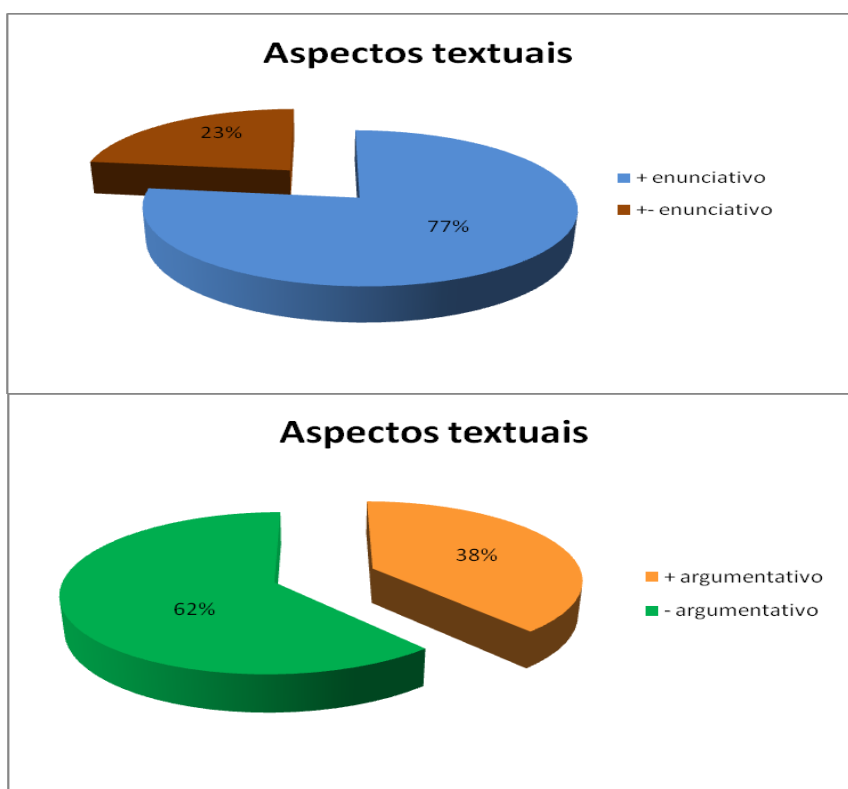
+ costura textos	+ - costura textos	- costura textos	+ sustenta tese	+ - sustenta tese	- sustenta tese	sem conclusão
0	9	4	2	10	1	1

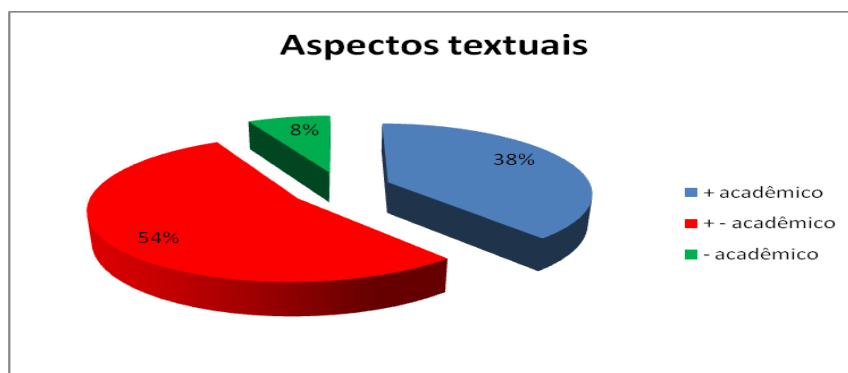
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

13.7.5 Predicação

Voltamos agora à predicação conectiva, que faz do sujeito gramatical um argumento para o predicado. Recorremos aos Gráficos 67 e 68.

Gráfico 67 – Aspectos textuais





Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 70 – Aspectos textuais

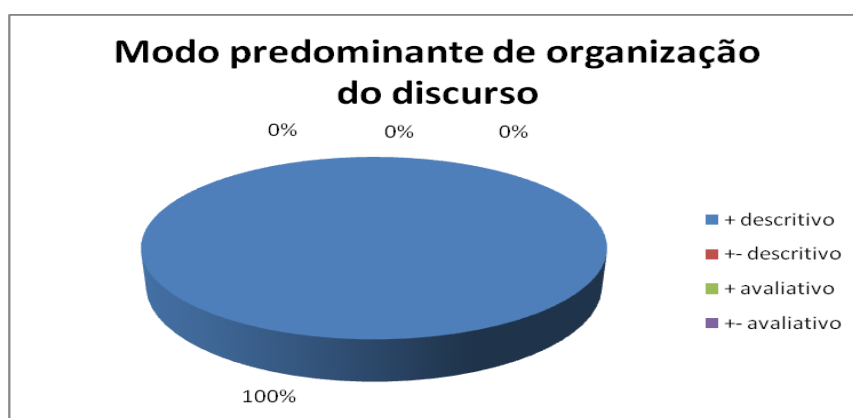
+ enunciativo	+ - enunciativo	+ argumentativo	+ acadêmico	+ - acadêmico	- acadêmico
10	3	5	5	7	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Para os aspectos textuais,

Temas: + enunciativo **DC** + acadêmico

Gráfico 68 – Modo predominante de organização do discurso



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 71 – Modo predominante de organização do discurso

+ descritivo	+ - descritivo	+ avaliativo	+ - avaliativo
13	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temas: + descritivo **DC** + acadêmico

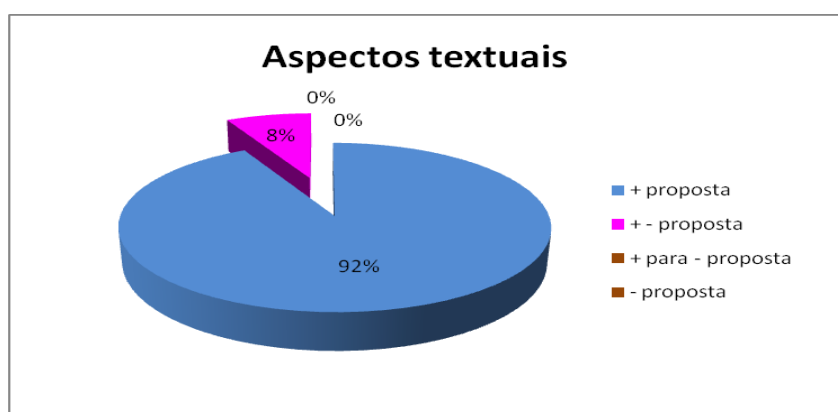
Logo,

Temos: [+ enunciativo **DC** + acadêmico] e [+ acadêmico **DC** + descritivo]

Tendo em vista a proposta da manufatura acadêmica, sabemos que quanto mais enunciativo é o texto, mais ele tende a ser + descritivo. Conforme Charaudeau (2008), a descrição se dá com a qualificação de coisas do mundo e do próprio mundo. Isso significa que o aluno que produz textos mais enunciativos deve atender para a indústria do texto, com a nomeação e localização de instrumentos que possam instruir a produção textual e, logo, o interlocutor.

13.7.6 Novos entrelaçamentos

Gráfico 69 – Proposta



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 72 – Proposta

+ proposta	+ - proposta	+ para - proposta	- proposta
12	1	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Sabemos, segundo a TBS, com base na polifonia de Ducrot, que o locutor **L**, ao realizar uma enunciação pode ou se associar a tal ou tal enunciador ou fazer falar os enunciados. Neste caso, destacamos mais um exemplo em que o locutor **L** faz falar os enunciados, tendo em vista as possibilidades de leitura para uma mesma palavra, sem passar pelo mundo.

Temos: 92% + proposta **DC** + manufatura acadêmica

Sentidos para + **proposta**, relacionado a resenha

Emprego literal: dentro do padrão, de acordo com a indústria do texto

Emprego figurado: não há

Leitura referencial: descrever ou informar = + **proposta** atende à metodologia da resenha

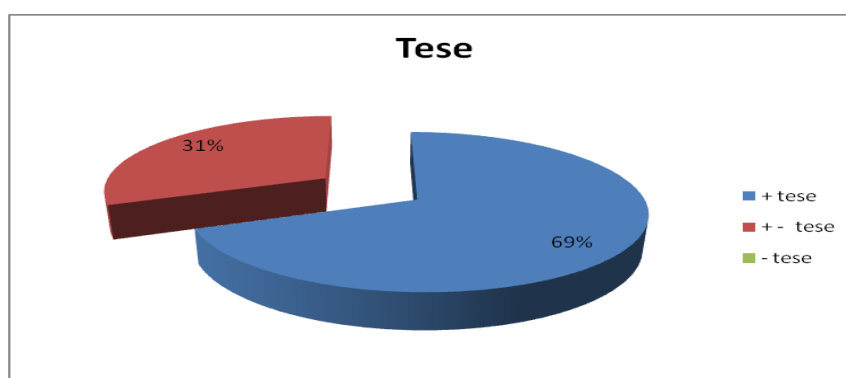
Leitura atributiva: + **proposta** marca uma posição acadêmica do texto

Leitura predicativa: o próprio encadeamento, inscrito na língua = + **proposta DC** + acadêmico.

Tomando os sentidos para + proposta, acima, constatamos que, conforme os resultados apontados nos quadros de análises desta **Instituição F**, os estudantes que participaram da nossa pesquisa, atenderam à proposta da atividade, o que significa que atentaram principalmente para a orientação metodológica que instruiu a elaboração das **Resenhas Acadêmicas Temáticas**. O que sustenta isso é o fato de 92% dos sujeitos terem produzido as resenhas dentro do padrão acadêmico, conforme pode ser confirmado no Gráfico 69, acima. Esse dado tende a refletir nos resultados do Gráfico 70, abaixo. Logo,

Temas: + Proposta **DC** + tese

Gráfico 70 – Tese



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

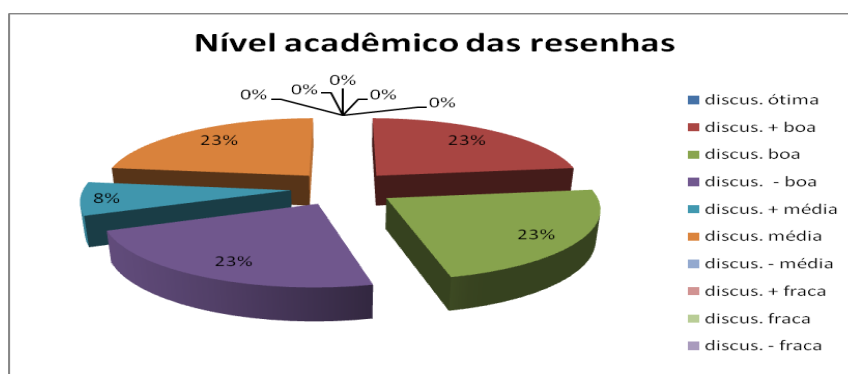
Quadro 73 – Localização da tese

+ tese	+ - tese	- tese
9	4	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

13.7.7 Predicação centrada no grupo verbal

Gráfico 71 – Nível acadêmico das resenhas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 74 – Nível acadêmico das resenhas

discus. ótima	discus. + boa	discus. boa	discus. - boa	discus. + média	discus. média	discus. - média	discus. + fraca	discus. fraca	discus. - fraca
0	3	3	3	1	3	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Passamos agora a demonstrar novos resultados tomando a predicação centrada no grupo verbal.

Temos:

E Os alunos da **Instituição F** tendem a produzir resenhas boas.

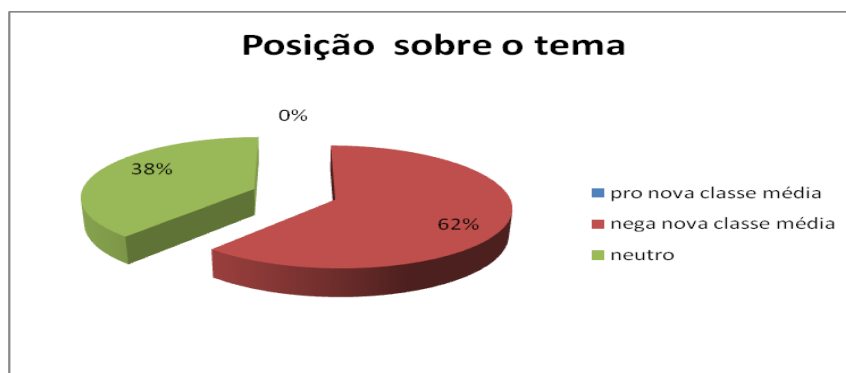
Temos dois julgamentos: 1. A **Instituição F** tem alunos e 2. Eles tendem a produzir resenhas boas

O locutor concorda/confirma: A **Instituição F** tem alunos bons produtores de resenhas

O locutor põe: Esses alunos tendem a escrever bem

O locutor exclui: Não há alunos bons produtores de resenhas na **Instituição F**

Gráfico 72 – Posição sobre o tema



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 75 - Posição sobre o tema

pro nova classe média	nega nova classe média	neutro	não há conclusão*
0	8	5	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temos: + manufatura **DC** mais nega nova classe média

13.7.8 Considerações a partir das análises da Instituição F

Tendo em vista os resultados levantados nas análises que fizemos, principalmente a partir dos Gráficos 67, **Aspectos textuais**; 68, **Modo predominante de organização do discurso**; 69, **Proposta** e 70, **tese**, podemos afirmar que as produções dos alunos desta instituição tendem a ser + enunciativas, + descritivas + propostas e + tese. Logo, as resenhas apresentam consistência acadêmica.

Também o Gráfico 71, relativo ao **Nível acadêmico das resenhas**, aponta que a maioria das atividades desenvolvidas por esses sujeitos, 69%, estão dentro de uma escala que podemos chamar de predominantemente boa. Logo, correspondem à qualidade exigida pela indústria do texto. Mas, aqui também, como nos exemplos de outras instituições, há importante problema de referenciarão temática, principalmente, quanto aos encadeamentos entre parágrafos, conforme já destacamos, nos dados que correspondem à **Conexão (coesão) entre parágrafos**. Nossas impressões, abaixo, relativas à análise de instrumentos da língua levantados na **Instituição F**.

Instituição F DC - coesão entre parágrafos

Instituição F DC + aspas estratégicas

Instituição F DC - costura vozes

Instituição F DC + enunciativo

Instituição F DC + descritivo

Instituição F DC + proposta

Instituição F DC + tese

Instituição F DC + discussão boa

Passamos agora à demonstração de alguns dados relativos à **Instituição G**, pesquisadores, primeira colocada.

13.8 Instituição G – Pesquisadores (Brasil/exterior)

Origem: 17%, de instituições particulares e 61% de públicas, de todas as regiões do Brasil, exceto Norte. 23% com pesquisa integral em outro país

Notas junto ao MEC: (não há)

Áreas de concentração: 23%, exatas; 77% humanidades; 17%, mestrados e 83% doutorandos

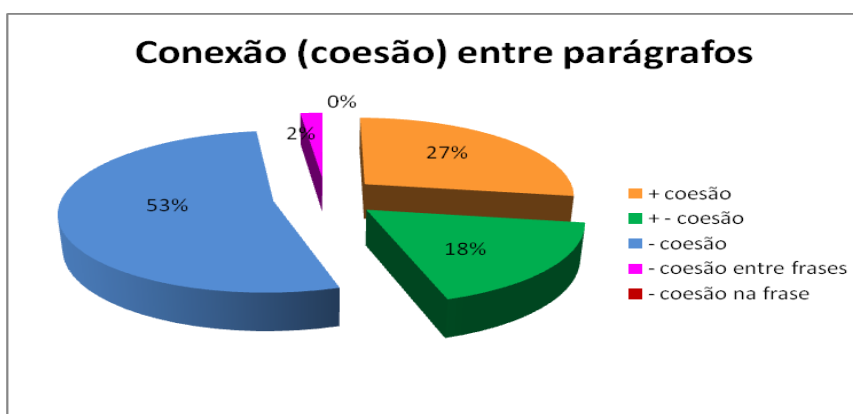
Total de produções: 13

Como já observamos, tendo em vista a nossa dificuldade de acesso a algumas instituições brasileiras, a possibilidade de aplicar a pesquisa de campo em pesquisadores com passagem pelo exterior alargou ainda mais a nossa margem de comparação. Com isso, pudemos ter respostas melhores e, logo, ampliar a qualidade das respostas. Passamos, então, às análises relativas à **Instituição G**, pesquisadores.

13.8.1 Instrumentos de coesão – combinações e combinações vazias

Aqui, queremos destacar duas situações: a manutenção das ocorrências de combinações vazias, ou falta de encadeamento, também entre os pesquisadores, a pequena recorrência do advérbio onde com função conectiva e a ampliação do uso de verbos no futuro do pretérito.

Gráfico 73 – Conexão (coesão) entre parágrafos



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 76 – Conexão (coesão) entre parágrafos

+ coesão	+ - coesão	- coesão	- coesão entre frases	- coeso na frase	(a)onde como conector
14	9	27	1	0	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Como dizem os números acima, entre os pesquisadores registramos 53% de combinações vazias, ou de falta de encadeamento entre os parágrafos.

Temos: boa manufatura **PT** - coesão entre parágrafos

Este dado é um índice relevante de que a manufatura acadêmica é marcada por especificidades não apresentadas no âmbito social, por isso, o trabalho pode ser sempre difícil. Como hipótese, atribuímos esse número alto ao fato de, sendo o tempo cronometrado, os pesquisadores terem dado prioridade a uma progressão das ideias menos atenta às necessidades de conexão argumentativa.

Sobre a discreta presença do advérbio onde, com função conectiva, este número também é relevante, pois pode confirmar a nossa hipótese de que no início da caminhada acadêmica esse “conector” pode funcionar como “muleta” e, no progredir da caminhada, descobrindo outros recursos, inclusive mais apropriados, o estudante vai abandonando o “onde”. Enquanto a média aritmética de ocorrências do “onde” entre os graduandos foi de 8,3, entre os pesquisadores foi de 1.

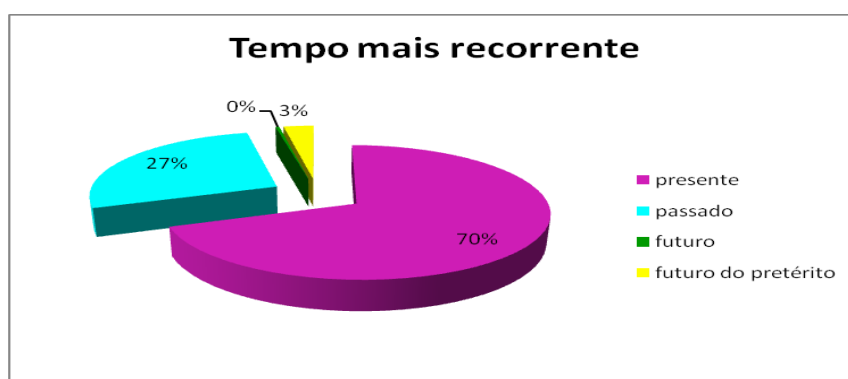
Temos: boa manufatura **DC** - conector “onde”

Uma vez que já apresentamos, nas análises de outras instituições, alguns exemplos tanto de conexão vazia quanto do emprego do “onde”, dedicamos essa seção apenas para chamar a atenção para os dados acima. Não trazemos exemplos aqui.

13.8.2 O tempo da enunciação

Também entre os pesquisadores prevalece o tempo da enunciação, porém, aqui também podemos destacar uma situação nova.

Gráfico 74 – Tempo mais recorrente



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 77 – Tempo mais recorrente

presente	passado	futuro	futuro do pretérito
375	146	2	16

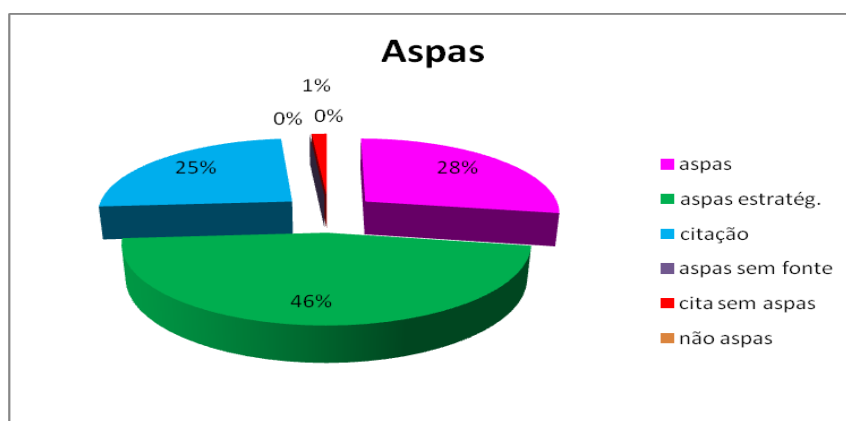
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

O futuro de pretérito, que serve para marcar, no texto científico, um certo distanciamento do sujeito que fala, do assunto tratado, é mais empregado entre os pesquisadores. Esse recurso pode indicar maturidade acadêmica. Alguns gramáticos chamam o futuro do pretérito de fórmula polida do presente. Com ele, você não assume total responsabilidade sobre o que afirma, logo, a sua fala passa a ter um caráter menos subjetivo e, conseqüentemente, é enxergado como mais científico. Enquanto a média de ocorrências desse tempo entre os graduandos foi de 8,33, entre os pesquisadores houve 16 ocorrências.

13.8.3 Topos gradual

Aqui, vamos nos dedicar ao topos gradual. Para tanto, recorreremos a uma comparação entre o uso das aspas e o gerenciamento das vozes.

Gráfico 75 – Aspas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 78 – Aspas

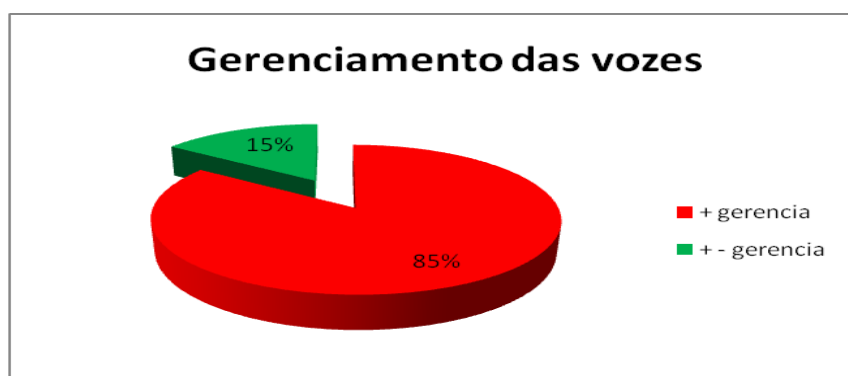
aspas	aspas estratég.	citação	aspas sem fonte	cita sem aspas	não aspas
19	32	17	0	1	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Relativo às aspas,

Temos: + manufatura DC + citações

Gráfico 76 – Gerenciamento das vozes



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 79 – Gerenciamento das vozes

+ gerencia	+ - gerencia	gerencia outra voz	+ autoral
11	2	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temos: + manufatura **DC** + gerencia vozes

Abaixo, excerto da produção de um pesquisador.

E “Os textos apresentados trazem para o centro do debate a problemática do uso conceitual e aplicado do termo “nova classe média”.

A expressão “nova classe média”, levantamos nos textos resenhados, conforme Anexo 1. Para nós, as aspas são, em muitas situações, quase iguais ao gerenciamento das vozes. Logo, temos duas situações: “as aspas são quase gerenciamentos” e “os gerenciamentos são mais pontuais do que as aspas”. Se os topos estabelecem uma relação gradual entre duas escalas argumentativas, temos uma escala para as “aspas” e outra para “gerenciamento das vozes”. Segundo Ducrot (1990), o argumento mais forte depende do nosso ponto de vista sobre uma informação dada e, neste caso, “*quase*” marca quantidade e argumento.

Na análise dos recursos que garantem o **gerenciamento das vozes** dos autores dos textos, é importante observar que o gerenciamento está vinculado uma progressão textual, distinguida pelos segmentos encadeados pelo argumento-conclusão, conforme principalmente Ducrot. E o gerenciamento das vozes, ou esse processo de referência, assim como as aspas, também podem condicionar a identidade semiótica das palavras, na perspectiva lógica ou descritiva.

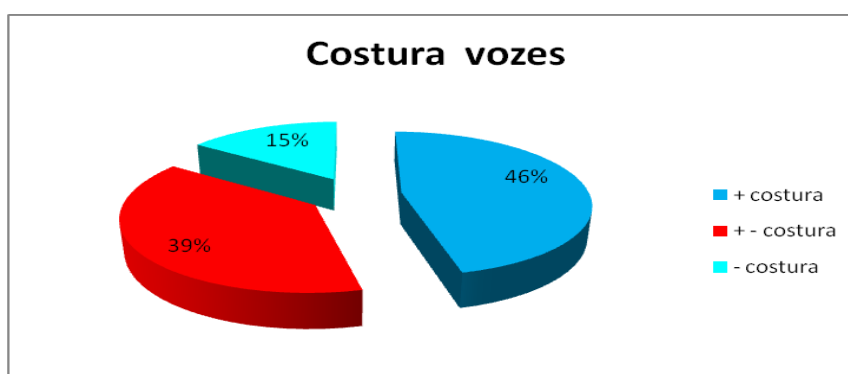
Então, **temos:**

$$\left. \begin{array}{c} + p + q \\ - p - q \end{array} \right\} \text{ e } \left. \begin{array}{c} + p - q \\ - p + q \end{array} \right\}$$

13.8.4 Encadeamento a partir da predicação conectiva

Se, para a TBS, a predicação faz do sujeito gramatical um argumento para o predicado, fazemos, abaixo, uma análise, tomando a **Costura das vozes** e da **Conclusão**, recorrendo à predicação conectiva.

Gráfico 77 – Costura vozes



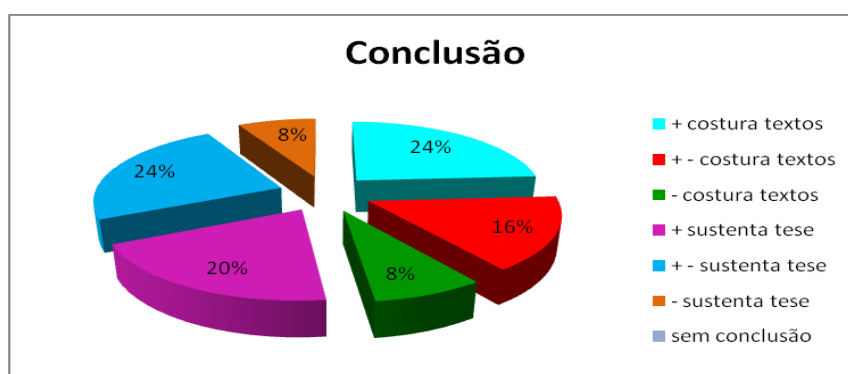
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 80 – Costura vozes

+ costura	+ - costura	- costura
6	5	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Gráfico 78 – Conclusão



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 81 – Conclusão

+ costura textos	+ - costura textos	- costura textos	+ sustenta tese	+ - sustenta tese	- sustenta tese	sem conclusão
6	4	2	5	6	2	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temos:

E Se a média dos pesquisadores costura bem as vozes, tende também a sustentar a tese.

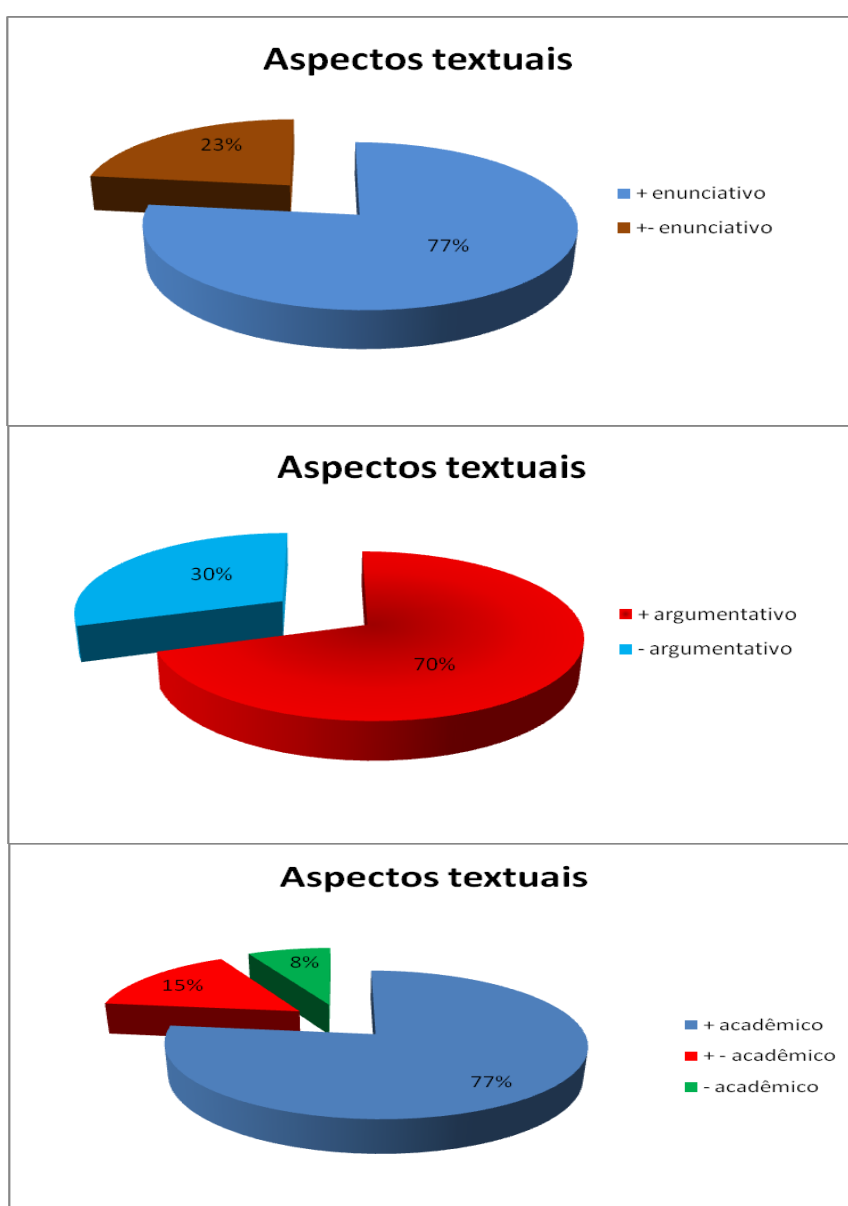
+ - costura vozes **DC** + - sustenta tese (ligação normativa)

Predicado: sustenta tese

13.8.5 Negação parcial - o “mas”

Carel (2011) sustenta que a conjunção “mas” está, geralmente, vinculada a dois fenômenos: um de **concessão** e um de **oposição**. Para ela, todo emprego de *A mas B* nega parcialmente um de seus segmentos, excluindo um de seus conteúdos e afirmando um outro. Para tentar demonstrar a negação parcial aqui, recorreremos a **Aspectos textuais**, Gráfico 79 e **Modo de organização do discurso**, Gráfico 80.

Gráfico 79 – Aspectos textuais



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

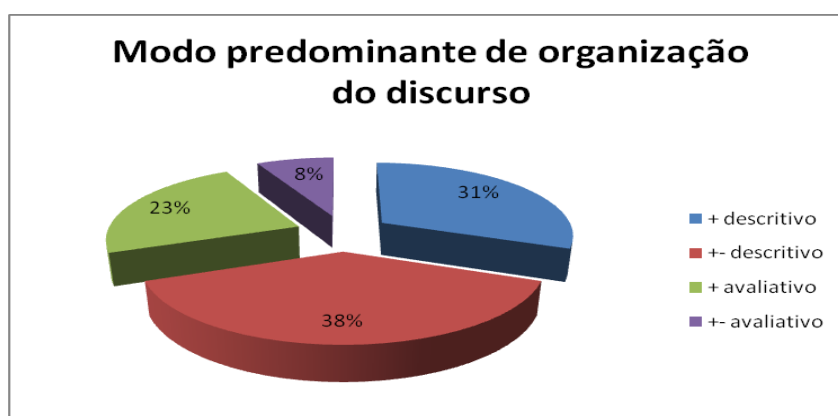
Quadro 82 – Aspectos textuais

+ enunciativo	+ - enunciativo	+ argumentativo	+ acadêmico	+ - acadêmico	- acadêmico
10	3	7	10	2	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temos: pesquisadores **DC** + enunciativo **DC** + argumentativos **DC** + acadêmicos

Gráfico 80 – Modo predominante de organização do discurso



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 83 – Modo predominante de organização do discurso

+ descritivo	+ - descritivo	+ avaliativo	+ - avaliativo
4	5	3	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

E As resenhas dos pesquisadores são + acadêmicas, mas não são + descritivas.

Segundo Carel, o conteúdo afirmado nesta negação parcial põe: “*não são + descritivas*”. Se a afirmação fosse: As resenhas dos pesquisadores são + avaliativas, mas são + acadêmicas, poria: são + acadêmicas.

Temos: descritivo **PT** avaliativo
descritivo **DC** + acadêmico

Para Carel, todos os empregos de “mas” marcam uma negação parcial. Mas, aqui, queremos negar parcialmente “mais avaliativas”, objetivando, com isto, apontar que há uma tendência no texto científico à avaliação, o que não o faz perder a sua cientificidade, mas podemos

correr riscos. Observamos que, entre os pesquisadores, uma discussão avaliativa tende a ser diferente da discussão avaliativa dos graduandos. Estes tendem a ser mais subjetivos.

Temos:

E1 *E quando o atual presidente do IPEA fala sobre uma perversão da sociedade brasileira, faz uma avaliação correta, ao nosso ver, pois [...].* pesquisador

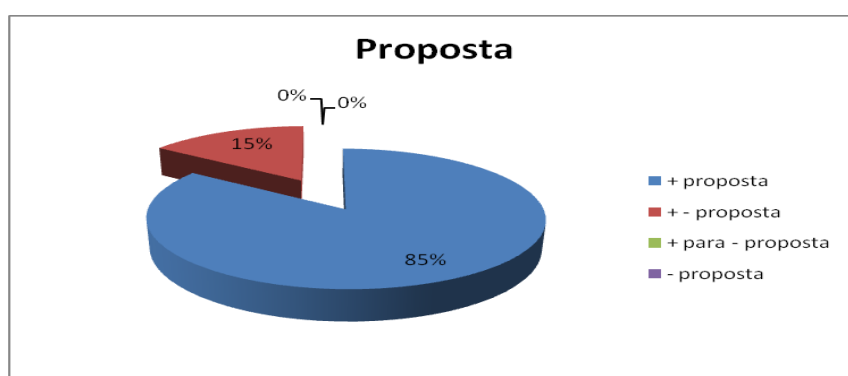
E1 põe: presidente do IPEA **DC** avaliação correta

E2 *Para a classe média, o que realmente mais conta é o capital cultural, visando conseguir através dele ocupar a classe alta.* graduando

E2 põe: [classe média **DC** capital cultural] e [capital cultural **DC** ocupar classe alta]

13.8.6 Proposta

Gráfico 81 – Proposta



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temos: pesquisadores **DC** + proposta

Quadro 84 – Proposta

+ proposta	+ - proposta	+ para - proposta	- proposta
10	3	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

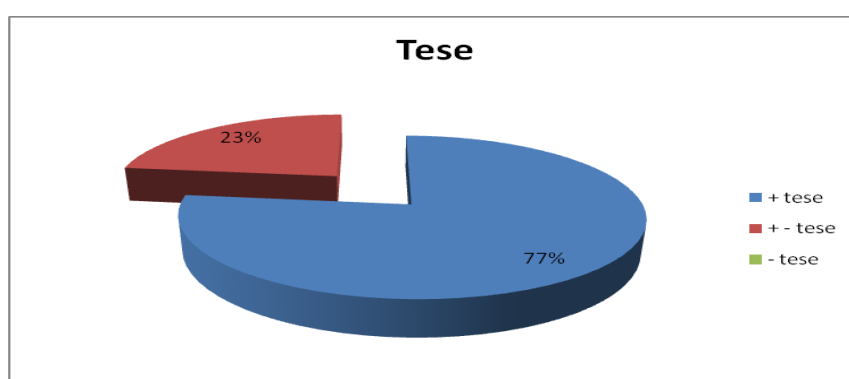
Aqui, no que tange à **Proposta**, queremos destacar que um número importante dos pesquisadores, 85%, tendem a atender à proposta. Entre os estudantes da **Instituição A** essa porcentagem média é de 20%. Porém, na **Instituição B** os números caem bastante, e atingem 7%. Mas voltam a subir quando levantamos os dados da **Instituição C**, que registrou 50% de

atendimento à proposta. Além deles, os melhores colocados entre os graduandos, os da **Instituição F**, chegaram a 92% de atendimento à proposta.

13.8.7 Encadeamento centrado no grupo verbal

Voltamos à predicação centrada no grupo verbal, objetivando a demonstrar o sentido de mais duas análises feitas por nós. Recorremos à **Tese** (GRAF. 82) e ao **Nível acadêmico das resenhas** (GRAF. 83).

Gráfico 82 – Tese



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

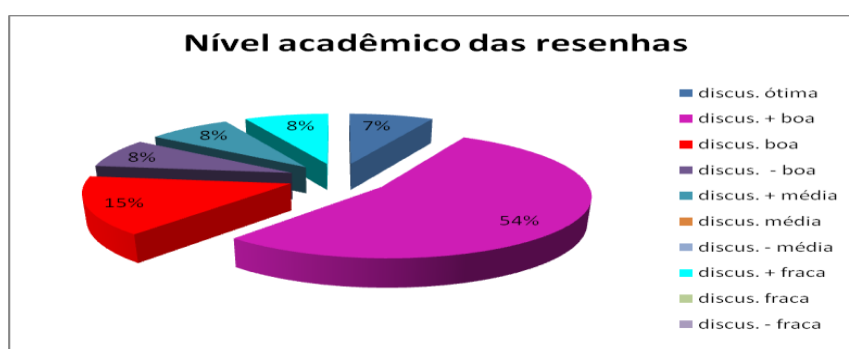
Quadro 85 – Tese

+ tese	+ - tese	- tese
10	3	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Temas: pesquisadores **DC** + tese

Gráfico 83 – Nível acadêmico das resenhas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 86 – Nível acadêmico das resenhas

discus. ótima	discus. + boa	discus. boa	discus. – boa	discus. + média	discus. média	discus. – média	discus. + fraca	discus. fraca	discus. – fraca
1	7	2	1	1	0	0	1	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Para a predicação centrada no grupo verbal, **temos**:

E Os pesquisadores da **Intuição G** localizaram bem a tese, logo, as resenhas ficaram boas.

Temos três julgamentos: **1.** A **Instituição G** tem pesquisadores; **2.** Eles localizaram bem a tese e **3.** As resenhas ficaram boas

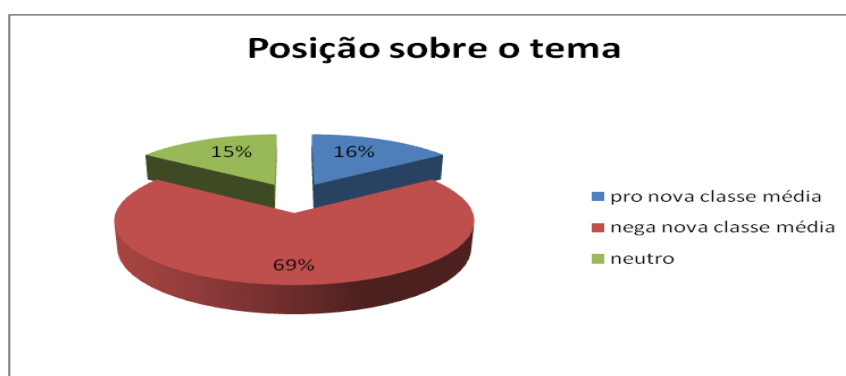
O locutor concorda/confirma: A **Instituição G** tem pesquisadores que localizam bem a tese e fazem boas resenhas.

O locutor põe: Os pesquisadores da **Instituição G** localizam a tese e fazem boas resenhas

O locutor exclui: Não há alunos que localizam a tese e fazem boas resenhas na **Instituição G**

13.8.8 Posição sobre o tema

Gráfico 84 – Posição sobre o tema



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 87 – Posição sobre o tema

pro nova classe média	nega nova classe média	neutro	não há conclusão
2	9	2	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quanto à posição adotada pelos pesquisadores sobre o tema, queremos destacar aqui o fato de 69% deles negarem a existência de uma nova classe média. Essa postura pode demonstrar um diálogo não só científico com os textos, mas também político, com a situação. Pode ainda representar maior intimidade com a manufatura acadêmica.

Temos: nega nova classe média DC atitude política

13.8.9 Considerações a partir das análises dos quadros da Instituição G

Para fechar as análises baseadas nas atividades de produção dos pesquisadores, destacamos aqui o fato de ter havido 27 necessidades de encadeamento entre parágrafos, com combinações vazias, problema recorrente também entre os graduandos. Por outro lado, houve entre os pesquisadores irrelevante ocorrência do advérbio “onde” com função conectiva.

Destacamos também o fato de, diferentemente dos graduandos, os pesquisadores terem recorrido 16 vezes ao futuro do pretérito, o que pode apontar também maior habilidade com a manufatura acadêmica. Tanto deve ser verdade, que 77% deles conseguiram localizar a tese dos textos trabalhados e, logo, 77% trouxeram resenhas com boa qualidade acadêmica.

A seguir, relacionamos as nossas impressões relativas à análise de instrumentos da língua, levantados na **Instituição G**.

Instituição G DC - coesão entre parágrafos

Instituição G DC + citações

Instituição G DC + gerenciamento das vozes

Instituição G DC + costura vozes

Instituição G DC + enunciativo

Instituição G DC + argumentativo

Instituição G DC + acadêmico

Instituição G DC + proposta

Instituição G DC + tese

Instituição G DC + discussão boa

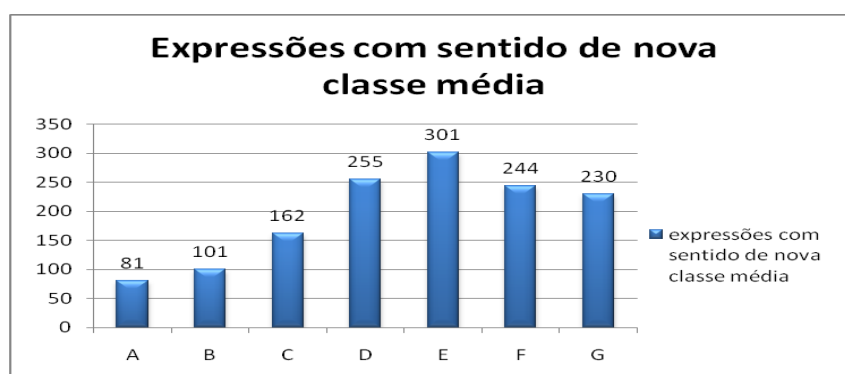
Demonstramos, abaixo, dois gráficos genéricos, nos quais mostramos dados relativos ao sentido que os produtores das resenhas trouxeram para expressão chave, “nova classe média”, contida nos textos resenhados.

Em seguida, trazemos um gráfico ainda mais completo, que pode ajudar a visualizar alguns dos resultados das nossas análises, os quais tomamos como decisivos para escalar as

instituições pesquisadas, das piores às melhores, pensando as produções na condição de manufaturas.

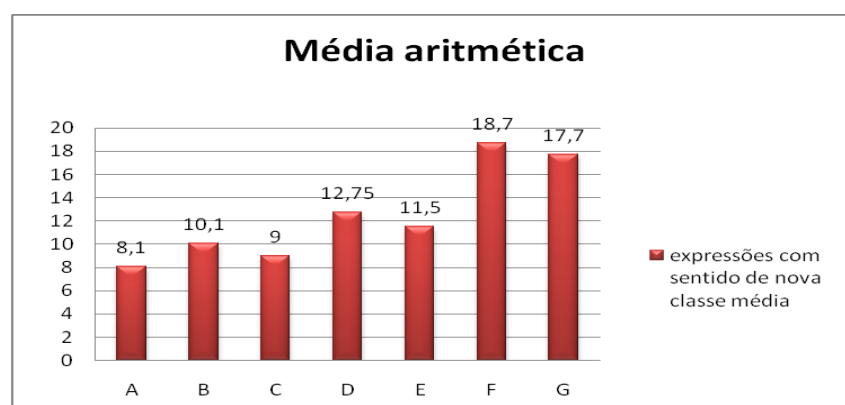
13.9 Expressões com sentido de nova classe média

Gráfico 85 – Total de expressões Nova Classe Média



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Gráfico 86 – Média das expressões Nova Classe Média



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

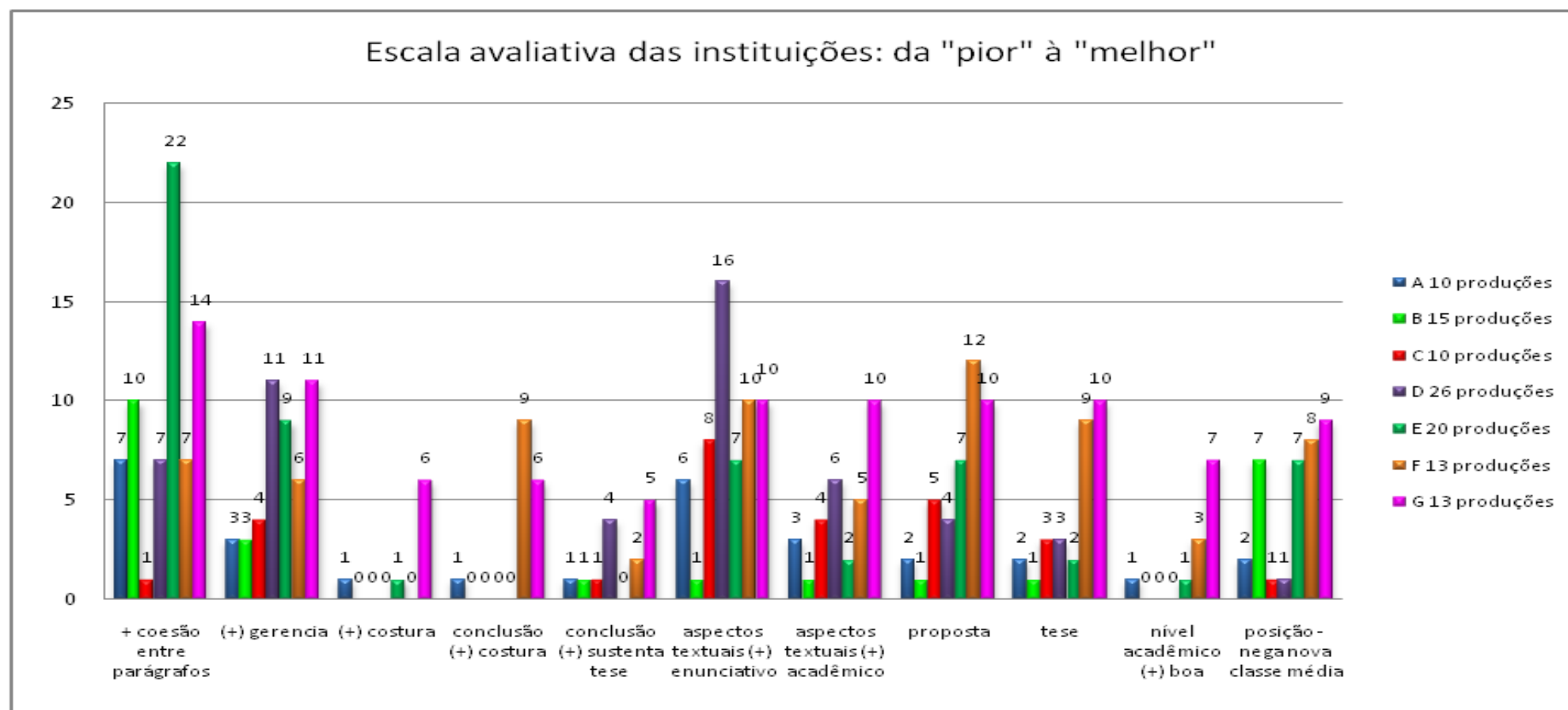
Os Gráficos 85 e 86 apontam que quanto mais acadêmicas são as resenhas, mais os autores tendem a retomar expressões com o sentido de “nova classe média”. Isso pode representar, acima de tudo, uma relevante marca de referência textual. Logo, podemos dizer que os melhores resenhistas tendem a fazer bons encadeamentos argumentativos, recorrendo a expressões que correspondam ao tema proposto, isto é, a sentidos para “nova classe média”.

Temos: nova classe média **DC** pobres mais ricos (ligação normativa)

nova classe média **PT** sem capital cultural (ligação transgressiva)

13.10 Quadros comparativos: instituições pior e melhor avaliadas

Gráfico 87 – Levantamento das melhores e piores avaliadas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

O Gráfico acima apresenta, como já explicamos, uma escala das instituições pior e melhor avaliadas por nós. Veja que há importante destaque para a **Instituição G**, pesquisadores. Porém, uma vez que esses números não estão em porcentagem, e as **Instituições E, F e D** são as que tiveram o maior número de produções, alguns itens relativos a essas instituições sobressaíram aos itens concernentes às atividades dos pesquisadores. Observamos que não apresentamos o gráfico em porcentagem, uma vez que a visualização das colunas pode ficar prejudicada, devido a porcentagens muito baixas.

Com essas escalas visamos, acima de tudo, a tentar sustentar que o texto, no seu tecido, é ideológico, logo, pode também distinguir características do sujeito produtor. Dessa forma, esperamos que os números que levantamos, recorrendo a todos os gráficos e quadros que produzimos, mas, em especial aos gráficos 85, 86 e 87, sirvam de orientações para a visualização de instrumentos de busca de respostas sobre o texto acadêmico na condição de manufatura industrial e, logo, ideológica. Acreditamos que os números que trouxemos, bem como as correlações que fizemos ajudam a sustentar isso.

Passamos agora à **2ª parte** desta pesquisa, onde tratamos especificamente do sentido de ideologia, vinculado sobremaneira aos sentidos de signo e de identidade, tentando confirmar os resultados dos gráficos e quadros por nós elaborados, bem como o nossa sistema de hipóteses, que diz que o texto acadêmico, na condição de manufatura, não só é ideológico, mas determina e caracteriza, ideologicamente, o sujeito produtor.

2ª PARTE

CAPÍTULO III

14 DIFERENÇAS DO SABER – IDEOLOGIA

Neste capítulo, tentamos discutir o resultado da nossa pesquisa de campo, bem como algumas peculiaridades do texto acadêmico, que nos fazem colocá-lo na mesma condição da manufatura industrial, na concepção de Marx, o que lhe garante um viés ideológico. Já demonstramos que estamos tentando construir essa relação tomando não só, mas em especial as ideias de Aristóteles (2003), de Marx (1999), de Bourdieu (1982) e de Eagleton (2011), fazendo uma progressão desde os conceitos de discurso primário e secundário, em Aristóteles, de ideologia e mais-valia em Marx, passando por instrumentos que possam garantir o poder simbólico, em Bourdieu, até os conceitos de civilização e cultura, propostos por Eagleton.

Devemos explicar, aqui, que trouxemos esta **2ª parte**, posicionada depois das análises, objetivando, primeiro, defender que os teóricos abaixo elencados dialogam com as nossas ideias de que o texto acadêmico, na condição de estrutura, bem como de manufatura, é marcado por aspectos ideológicos. O segundo objetivo, tendo em vista a complexidade das nossas análises e do nosso ponto de vista sobre o texto acadêmico, seria nos ancorar nas discussões desses teóricos é fundamental para a sustentação da nossa tese.

14.1 O saber e suas especificidades

Para alguns clássicos da argumentação, como Aristóteles e Cícero, a criação discursiva nasce dos lugares comuns, isto é, de tópicos que, a partir de nossa história, do meio em que vivemos, são armazenados na mente para orientações discursivas. Isso significa, conforme já observamos, que sujeitos que participam de grupos sociais mais restritos e comuns, como os familiares, podem ter mais habilidade com discursos primários, enquanto os sujeitos que participam de grupos mais amplos e complexos, como políticos, religiosos, acadêmicos etc., podem ampliar as habilidades para os discursos secundários. Essas habilidades para discursos primários ou secundários nada mais são do que posturas ideológicas. Pensando, então, a proposta de Eagleton (2011), podemos concluir que os discursos primários podem estar vinculados à ideia de “cultura”, já os secundários, de “civilização”.

Retomando os fundamentos da tópica, lembramos que ela faz parte da herança da cognição clássica (existia antes de Aristóteles, com os sofistas) e vem perpetuando até os nossos dias, mas foi em Aristóteles (2005) que ganhou expressão, quando este pensador passou a desenvolver suas reflexões em torno dos *topoi*, voltando-se a uma velha questão que parecia ter sido superada em Sócrates e Platão: a antiga arte da disputa, especialidade dos retóricos e sofistas. Para Aristóteles, a tópica pertence ao campo da dialética⁸¹, onde está a arte da discussão, que espera o raciocínio mais adequado sobre um dado problema, com oportunidade de reelaboração prática das questões entre os participantes. Essas reelaborações, a partir de tópicos, são, também, posturas ideológicas.

Destacamos, ainda, que os tópicos nascidos da herança cognitiva clássica podem ter estreita relação com o pensamento científico, ou “civilizado”, segundo Eagleton, pois pertencem ao campo da dialética, enquanto raciocínio mais adequado para atender a cada situação. Isso significa que a tópica pode ter relação com um mundo organizado e sistematicamente hierarquizado, ou ainda: estratificado. Além desse fator, Ducrot (1990) traz uma nova roupagem aos tópicos aristotélicos e os adapta à Teoria da Argumentação na Língua (TAP). Ele os desvincula da lógica mental, para vinculá-los ao texto, quando passam a servir para garantir a passagem do argumento à conclusão. A partir daí, propomos que a academia, como instituição pensante, deve estar mais vinculada a um depósito para os tópicos aristotélicos. Já os estudantes, na condição de sujeitos acadêmicos estariam mais vinculados aos topos propostos por Ducrot. Propomos a partir daí, então, uma bifurcação ideológica.

Aristóteles: lugares comuns = *topoi* (mente) → mais posturas ideológicas = academia

Ducrot: garantias = topos (texto) → menos posturas ideológicas = estudantes

De acordo com Crowley e Hawhee (1999), no que diz respeito aos tópicos, elas sustentam que “não há dúvida que uma ideologia pessoal é o resultado de experiências de vida e educação”. (p. 77). Essas autoras observam que os lugares comuns não são necessariamente verdadeiros, mas largamente acreditados, e podem mudar de sentido de uma época para outra. Elas dividem a definição e o sentido dos tópicos em três fases: i) para os clássicos, os tópicos eram lugares comuns, nas discussões da comunidade; ii) modernamente, podem ser levantados em livros ou em experiências pessoais. Modernos tratam o senso comum, ou, os lugares comuns,

⁸¹ Apesar de a tópica aristotélica ter a sua gênese na dialética, ela é também usada na retórica.

ou os tópicos/*topoi*, como representações de estruturas na mente humana; iii) hoje, tópicos ou lugares comuns têm relação com senso comum, que, segundo Crowley e Hawhee, chamam de ideologia.

Logo, podemos dizer que o senso comum é, na verdade, uma marca que trazem os membros de uma dada comunidade, que devemos chamar de ideologia. Mais do que isso, verifica-se que aspectos ideológicos nomeiam e separam as pessoas dentro dos grupos sociais pelos quais elas circulam. Na academia, por exemplo, as propostas ideológicas mais consistentes sustentam que os sujeitos acadêmicos devem participar de discussões científicas, sistematizar, desenvolver e construir o conhecimento, o que, logo, os coloca em um contexto separado. Para Aristóteles (2003) “[...] se o orador emprega as palavras que são próprias da disposição, exprimirá o caráter. Pois, um rústico e uma pessoa culta não podem empregar as mesmas palavras nem da mesma maneira.” (ARISTÓTELES, 2003, p. 223). Essa fala de Aristóteles é relevante porque ela confirma que desde a antiguidade clássica paira, principalmente pelas sociedades mais “civilizadas”, uma ideologia que propõe e sustenta uma separação entre as pessoas “rústicas” e “cultas”, de forma bem estereotipada. Isso nos faz pensar que o conhecimento é, desde então, elitizado e segregador.

Com isso, não se pode mais negar que parece que todo um aparato formal e estilístico é exigido para permanecer na academia. Na introdução do livro *Retórica*, publicado em 2005, em Lisboa, o introdutor, tratando da natureza e da finalidade da retórica, observa que:

Quando os antigos dizem que a retórica é a arte de bem falar, fazem-no na consciência de que, para se falar bem é necessário pensar bem, e de que o pensar bem pressupõe, não só ter ideias e tê-las lógica e esteticamente arrumadas, mas também ter um estilo de vida, um viver em conformidade com o que se crê. (ARISTÓTELES, 2005, p. 25)

Essa fala é para nós um tanto quanto civilizatória. Ela nos parece pertinente para os moldes acadêmicos, conforme propõe a indústria do texto, mas não para os moldes sociais, nem daquela época nem de hoje. Morin (2005), ao discutir o pensamento complexo, observa que o homem, em muitos aspectos, se assemelha à máquina, mas que esta constitui um artefato *organiséé*, enquanto o homem é uma máquina viva *auto-organiséé*. Para Morin (2005): “O pensamento simples resolve problemas simples, sem problemas de pensamento. O

pensamento complexo não resolve por si só os problemas, mas consiste de uma estratégia de ajuda para resolvê-los.” (p. 111, tradução nossa)⁸².

Este teórico está fazendo aqui comparações entre o homem e sistemas complexos de comunicação por meio de programas, como a cibernética. E diz que, quando o homem tem pensamentos “complexos”, está praticando ações não triviais e que a complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica. Conforme pontuamos acima, desde a antiguidade clássica, grandes pensadores fazem importantes distinções entre o pensamento complexo e o pensamento comum, entre *modus vivendi* intelectual e *modus vivendi* comum. Para nós, todas essas discussões servem, logo, para sustentar as especificidades da academia.

Segundo Marcuschi (2008) “[...] a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não constroem tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples” (p. 61). Isso quer dizer que as intenções dos sujeitos, que já exprimem um caráter ideológico, são também marcadas por aspectos identitários, e passam por diferentes escalas, de um nível particular a níveis comunitários. Além disso, os tópicos aos quais recorreremos (conforme propõem Aristóteles e também Ducrot), para produzirmos os nossos enunciados, podem passar a ter sentidos diversos na hora da recepção pelo interlocutor. Na Universidade, essa situação é evidenciada quando o professor, por exemplo, observa: “Não entendi o que você quis dizer com isso!”. Nesse momento, é instalada uma ruptura ideológica na comunicação, a qual é seguida por uma demanda: o texto deve ser reelaborado ou descartado, como se faz com uma peça, na fábrica, quando apresenta defeito.

Com isso, reforçamos, mais uma vez, o nosso ponto de vista sobre a condição do texto acadêmico, na qualidade de manufatura. Enquanto a indústria cultural massifica, a indústria do texto tenta segregar, quando dá um peso muito maior ao conhecimento civilizatório. Se na academia estamos cercados por oficinas, laboratórios, *workshops*, onde mora a dificuldade de assumirmos que estamos tratando da indústria do texto? Assumir isso poderia deixá-la, quem sabe, menos burocrática e segregatória. Por que esse discurso de que a academia é para todo mundo, se nem todos se enquadram nas ideologias ali circulantes; se nem todos têm interesse

⁸² *La pensée simple résout les problèmes simples sans problèmes de pensée. La pensée complexe ne résout pas d'elle-même les problèmes, mais elle constitue une aide à la stratégie qui peut les résoudre* (MORIN, 2005, p. 111).

pela manufatura do texto? É importante reforçar que não estamos negando aqui a importância da Escola e do conhecimento para todos, inclusive Escolas de formação técnica ou profissional.

Inclusive acreditamos que a academia pensante, interessada na pesquisa, na construção do texto científico, crítico; formadora de opinião, tende a se adaptar muito mais às “vocações” com aspas, germinadas dentro dos muros da civilização da qual trata Eagleton (2011). Isso significa que, no mundo inteiro, a “vocação” acadêmica, profissional, cultural, antes de ser marcada por perfis identitários, era e é determinada por perfis ideológicos muito específicos, que orientam a direção do pensar, do fazer e do viver. As escolhas passam, então, não por processos de identificação essencial, conforme desejava Marx, mas por processos de ideologização, também na perspectiva deste pensador. Aqui fica, então, explicado o sentido contraditório que vimos, desde o início, na palavra “vocação”. Matematicamente, podemos demonstrar que o estudante que tem mais “mais-valia” e mais “capital cultural”, tende a ter, naturalmente, mais “vocação”.

A nossa sociedade, desde os seus primórdios, foi e é estratificada e hierarquizada e, conforme tentamos mostrar nas nossas discussões e análises, as instituições sociais são responsáveis pela manutenção dessa condição de estratos hierárquicos. Com isso, o topo da pirâmide hierarquizante tende a dizer o que é melhor para a base, o que podemos chamar de valores descendentes. Como essas hierarquias nascem, geralmente, a partir de ideologias civilizatórias, a academia pode ser um lugar determinante e enfatizador desse topo. E, além dessa posição, a própria academia, dentro dos seus muros, parece sustentar ideologias hierarquizantes e segregatórias. Não estamos nos referindo, aqui, às hierarquias que marcam as etapas da construção do conhecimento, da graduação ao pós-doutoramento, por exemplo, mas algumas hierarquias do saber, entre as áreas do próprio saber científico.

Conforme já observamos, na Universidade algumas linhas de pesquisa, principalmente, das Ciências Biológicas e Exatas, são mais prestigiadas e, por isso, mais disputadas. Como resultado, geralmente, são aprovados nesses cursos somente⁸³ os sujeitos cujas “vocações” atendam ao “melhor” perfil ideológico vigente no mundo civilizado. Isso significa que quanto mais “mais-valia” tiver o sujeito, mais “vocação” ele poderá ter. Assim sendo, ele terá

⁸³ Grifo nosso.

também mais “capital cultural” e, logo, se enquadrará no perfil que atende ao padrão ideológico proposto pela academia.

Para nós, se não houver projetos políticos sérios, que efetivamente mudem o perfil ideológico da academia, ou, conforme já expressamos, que ela assuma esse lugar de instituição responsável pela construção do conhecimento civilizatório, talvez possamos dizer que a educação no Brasil é um fracasso, como observou o professor Marcos Bagno.

14.1.1 Considerações

O que nos faz colocar o texto acadêmico na condição de manufatura pode ser explicado, por exemplo, quando pensamos na implantação do sistema de cotas nas Universidades públicas brasileiras. Um dos discursos vigentes tratou do risco de esse modelo ameaçar a “qualidade” das instituições que receberiam os cotistas.

15 IDEOLOGIA (?)⁸⁴

A partir das análises da nossa pesquisa de campo, atividade de produção de **Resenhas Acadêmicas Temáticas**, por graduandos e pesquisadores de algumas regiões do país, cujos resultados apresentamos no **Capítulo II**, tentamos agora buscar respostas menos “materiais” e, logo, mais complexas, para as nossas discussões. Chamamos, então, essas discussões e possíveis respostas de fundamentos ideológicos, os quais, se pensados sob o olhar do pensamento marxista, não deixam de ser materiais. Para tanto, colocamos na roda, bem como aprofundamos alguns conceitos determinantes para esta etapa, os quais estão, de certa forma, vinculados ao sentido de ideologia proposto por Marx (1999), cujos fundamentos influenciaram, direta ou indiretamente, todos os teóricos cujas ideias foram por nós apropriadas para tratarmos sobre ideologia. Esses conceitos são: sentido; dialogia; signo e símbolo; inteligência; identidade.

15.1 A ideologia e seus sentidos

Para Morin (2005), ideologia é um sistema de ideias, e tem um sentido “absolutamente” neutro. “Quando falo sobre ideologia, não denuncio nem me refiro às ideias dos outros. Eu trago uma teoria, uma doutrina, uma filosofia no seu grau zero, o que é ser um sistema de ideias.” (p. 147, tradução nossa)⁸⁵.

De tão distintos e inovadores que são os conceitos da palavra ideologia, vários teóricos que a estudam, entre eles Althusser (1983), deixam registrada a origem da sua história, que foi forjada pelo médico Cabanis, pelo filósofo Destutt de Tracy e seus amigos – grupo de ideólogos que em 1795 representava a Academia de Ciências Morais e Políticas, na França – e designava por objeto a teoria (genérica) das ideias. Eles tratam as ideias como fenômenos naturais, isto é: as ideias seriam instrumentos que poderiam exprimir as relações do corpo do homem com o meio ambiente. Com o objetivo de elaborar uma gênese das ideias, Destutt de Tracy publica, em 1801, o livro *Elements d'Idéologie*. Eles eram contra o ensino da educação

⁸⁴ Tendo em vista a complexidade dos sentidos que perpassam essa palavra, trazemos junto um ponto de interrogação.

⁸⁵ *Quand je parle d'idéologie, je ne dénonce ni ne désigne les idées des autres. Je ramène une théorie, une doctrine, une philosophie à son degré zéro, qui est d'être un système d'idées* (p. 147).

religiosa e propunham o ensino das ciências físicas e químicas, para evitar o que chamavam de especulações vazias. Seriam eles positivistas.

Althusser (1983) observa que Marx (1999) retoma o termo e lhe confere um sentido totalmente distinto: “A ideologia é, aí, um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, 1983, p. 81). Já na visão de Althusser, a ideologia é mais uma questão de práticas do que de ideias. A fala de Marx nasce a partir da dialética materialista. Ele está tratando da matéria social, isto é: das relações de produção. Sai da dialética espiritual para entrar na dialética material, alienada, que coloca o trabalhador na mesma condição da matéria prima, isto é: dependente do espírito, do pensar da classe dominante. Essas definições ajudam a sustentar os sentidos de aparelhos ideológicos do Estado. “Há aqui uma distinção implícita entre a ideologia das massas e a teoria da *intelligentsia*.” (EAGLETON, 2011, p.163).

Dessa forma, para Althusser, na teoria marxista o termo “ideologia” é tomado com sentido negativo e está voltado para as relações sociais. As ideias passam a ser a expressão das ideias da classe dominante, o que significa que a massa se manteria apenas na condição material e coletiva. Confirma-se, conforme já tratamos, a perda da essência individual do sujeito social. Althusser (1983) apresenta duas teses para tratar o conceito de ideologia. Tese I: “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (p. 85). Tese II: “A ideologia tem uma existência material” [...] Isto é, “as “ideias” ou “representações” etc., que em conjunto compõem a ideologia, não tinham uma existência ideal, espiritual, mas material” (p. 88). O que Althusser propõe, diferentemente de Marx, é que não adianta ao sujeito fugir de sua condição de ser ideológico, ou seja, a massa social seria para ele também ideológica. Logo, se em Marx ideias é diferente de massa, em Althusser a massa é ideológica.

Fiel ao pensamento marxista, Chauí (1992) sustenta que os aparelhos ideológicos servem para legitimar a dominação e a exploração de homens que se apropriam de instrumentos ideológicos para parecerem verdadeiros e justos. Assim como Karl Marx, Chauí (1992) defende que a ideologia é um instrumento da dominação de classes, é uma das formas e o resultado da luta de classes, ou seja: "A ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, sem se tornarem ideias dominantes"

(CHAUÍ, 1992, p. 92). Isto é, o indivíduo passa a não ter consciência de si, de suas reais necessidades essencialmente individuais.

Como a proposta marxista parece sempre muito atual, reforçamos as discussões acima com a fala de Eagleton (2011), que sustenta que Marx é hostil tanto à abstração da universalidade do indivíduo quanto à separação do cidadão do indivíduo e ainda do valor de troca do valor de uso.

Para o pensamento socialista, o capitalismo, o primeiro modo de produção verdadeiramente global, havia estabelecido algumas das condições para um tipo mais positivo de universalidade. No entanto, para Marx pelo menos, essa universalidade tinha de ser realizada no nível da especificidade individual. (EAGLETON, 2011, p. 114.)

Agora, tentamos sair de um âmbito mais geral da regência do sentido de “ideologia”, que podemos chamar de socioeconômico, para tentarmos nos concentrar nas especificidades dos sentidos mais acadêmicos do termo. Observamos, primeiramente, como já demarcamos, que todas as propostas por nós apropriadas para tratarmos o conceito de “ideologia” nos remetem, de certa forma, ao pensamento marxista, que nos propõe, conforme se vê, um sistema de representação das ideias dominantes nas relações ideológicas.

Em sua arqueologia do saber, Foucault (1969), que evita o conceito de “ideologia” e fica no de saber/poder, sustenta que, diferentemente da formação dos instrumentos da natureza, a formação discursiva passa pelo portal do poder econômico. Aqui, as escolhas são ligadas à formação que o discurso econômico sustenta, e não se pode, segundo ele, esperar que se tenha sobre a natureza e a economia combinações discursivas. Sob importante influência de Althusser e de Foucault, Pêcheux, nessa perspectiva acadêmica, tratando das formações discursivas, defende ser a linguagem uma importante forma material da ideologia, as palavras não só mudam de sentido segundo a posição daqueles que as usam, mas:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Pêcheux (1995), tratando da construção do conhecimento científico relativo às linguagens, fala que a ideologia está atrelada não só ao sujeito, mas à língua e ao sentido, instrumentos

que, em conjunto, são constitutivos do discurso (ou podem estar nele instituídos) ou, do interdiscurso.

Fiorin (1988) observa que, se uma *formação ideológica* impõe o que pensar, uma *formação discursiva*⁸⁶ impõe o que dizer. O discurso é, segundo ele, muito mais lugar de reprodução (paráfrases) do que de criação. “São as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.” (BRANDÃO, 1998, p. 38). Veja que as falas tanto de Pêcheux quanto de Fiorin e de Brandão trazem, de qualquer forma, um viés um tanto quanto marxista, uma vez que retratam a relação de dependência proposta por Marx.

Também Verón (1980) propõe uma leitura do termo ideologia voltada para o discurso acadêmico. Ele defende que “uma ideologia não é um repertório de conteúdos, ‘opiniões’, ‘atitudes’, ‘representações’, para ‘deformação’ ou ‘ocultação’ do ‘real’, mas uma gramática de engendramento de sentido, de investimento de sentido em matérias significantes” (p. 197). Este teórico, numa perspectiva muito próxima da de Pêcheux (1995), fala que os discursos reproduzem crenças e as crenças é que podem gerar efeitos ideológicos.

Na mesma linha de raciocínio, Marcuschi (2008), tratando do uso social da língua, observa que:

As instituições, as ideologias, as crenças etc. são formas de coerção social e política que não permitem ao indivíduo agir como uma entidade plenamente individual. [...] Não se nega a individualidade nem a responsabilidade pessoal, mas se afirma que as formas enunciativas e as possibilidades enunciativas não emanam de um indivíduo isolado e sim de um indivíduo numa sociedade e no contexto de uma instituição. (MARCUSCHI, 2008, p. 67).

Mais cético e menos contemplativo, Eagleton (2011), cujas propostas também estão atreladas ao pensamento marxista, tratando da ideia de cultura, defende que “A linguagem ajuda a nos libertar da prisão de nossos sentidos, ao mesmo tempo em que nos abstrai nocivamente deles” (p. 141). Ele fala que assim como o capitalismo de Marx, a linguagem, além de possibilitar novas formas de comunicação, possibilita também novos modos de exploração: “Walter

⁸⁶ Conceitos trabalhados por Pêcheux a partir dos trabalhos de Althusser e de Foucault. Apesar de Pêcheux não deixar claro haver uma relação direta com as ideias de Marx, a obra de Foucault já traz profunda relação com este teórico.

Benjamin observou que o mito duraria tanto quanto o último mendigo, querendo sem dúvida dizer que a ideologia é indispensável enquanto houver injustiça.” Aqui, Eagleton está pensando no lado “bom” da ideologia e, para ele, “O marxismo vislumbra uma época em que homens e mulheres serão capazes de viver em grande medida pela cultura, livres do aguilhão da necessidade material” (*op. cit.*,154).

Parece-nos que, para Eagleton (2011), cultura e ideologia poderiam ter o mesmo sentido ou sentidos bem similares. Em contrapartida do que parece propor o pensamento marxista, ele defende que a ideologia opera mais por meio das emoções e de instintos do que por meio da razão. Porém, citando o poeta e crítico literário Eliot, que considera individualista, Eagleton diz que nem todos experimentarão a cultura da mesma forma, porque nem todos participarão dos processos culturais da mesma forma.

A partir de outros paradigmas, de lições sobre o conhecimento e instituições engajadas no saber, Bourdieu (1982), tratando do poder simbólico e, especialmente do culto do Estado, traz a noção de “religião secular”, objetivando lembrar que Estados totalitários, para se fortalecerem socialmente, recorrem a festas populares, a mitos nacionais, visando a justificar o desprezo e até a violência contra valores culturais, raciais etc., considerados periféricos. Mas, este teórico lembra que isso não ocorre somente nos Estados totalitários, e se dá, ainda, no culto da arte e da ciência, logo, “[...] pode contribuir para a legitimação de uma ordem social em parte baseada na distribuição, podendo contribuir para a legitimação de uma ordem social baseada na distribuição desigual do capital cultural” (BOURDIEU, 1982, p. 33, tradução nossa)⁸⁷.

O que Marx chama de ideologia, Bourdieu chama de poder simbólico. Este teórico também pensa o sujeito como pertencente a uma sociedade de classes, porém, para Bourdieu, mais importante do que o acesso ao capital econômico é o acesso ao capital cultural, que é controlado simbolicamente pelos Estados, pela arte e pela ciência, que ditam quais são os valores que devem ser lembrados e quais devem ser esquecidos, através de rituais que, assim como em Marx, tentam forjar que as ideias do poder simbólico são as ideias de todos, desprezando, assim, comunidades e culturas periféricas.

⁸⁷ [...] peuvent concourir à la légitimation d'un ordre social pour une part fondé sur la distribution, peuvent concourir à légitimation d'un ordre social pour une parte fondé sur la distribution inégale du capital culturel (BOURDIEU, 1982, p. 33)

Todas essas falas podem servir para reforçar a nossa tese de que o sujeito acadêmico é ancorado e, muito mais do que isso, determinado, a reproduzir não somente discursos, mas, acima de tudo, formas discursivas, que atendam a um padrão ideológico, simbólico e cultural muito específico, sobre o qual muito já falamos: a manufatura acadêmica. Pensando na crítica de Eagleton à ideia de cultura, que para ele está radicalmente polarizada entre um “universalismo vazio” e um “particularismo cego”, entre o natural e o espiritual, diríamos que na academia, corremos um risco similar referente à ideia de texto e de sentido, nos seus aspectos ideológico, simbólico ou cultural.

15.1.1 Ideologia e dialogia – ensino

Com base nos estudos de Bakhtin, Authier-Revuz (1990) observa que todo discurso é produto do interdiscurso. “[...] toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito [...]” (p. 25). A autora está tratando da heterogeneidade discursiva, que inscreve o outro na sequência do nosso discurso. Isto é: todo discurso se dá nas relações históricas, sociais, ideológicas. Isso significa que só tenho propriedade para falar de temas, assuntos, com os quais convivo. O discurso pressupõe ainda a existência do outro, tanto na condição de interlocutor como de quem o autor se apropria da fala para sustentar a sua posição ideológica. “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 291). Então, essa é uma discussão que todo mundo, pelo menos quem estuda as linguagens e até outras áreas afins, como Filosofia, Sociologia, Psicologia, deve, teoricamente, conhecer bem. Mas, como funciona a heterogeneidade discursiva, quando estamos tratando do texto escrito, acadêmico?

Bakhtin (1981) defende que as leis da evolução linguística são leis essencialmente sociológicas. E a criatividade da língua está ligada a valores ideológicos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1981, p. 123).

Concordamos que valores ideológicos da academia são estritamente dialógicos, mas, para nós, cheios de regras de conduta. Conforme já sustentamos, vários teóricos, inclusive alguns que estudam aspectos outros da língua, tratam-na e a seus usuários, como objetos observados, e demonstram pleno domínio sobre a língua e até sobre os usuários. Nesta proposta bakhtiniana,

aponta-se a relevância que tem o momento da enunciação e a posição ideológica de quem fala, como importante delimitador da construção do sentido das palavras. Pêcheux e Fiorin sustentam que não só as escolhas lexicais, mas quem as escolhe e o contexto discursivo são determinantes para a construção do sentido. Logo, o estudante, no processo de ensino-aprendizagem, deve ter clareza quando organiza e articula suas ideias objetivando estabelecer comunicação com o professor, pois mesmo quando o objetivo é apenas avaliar, o estudante não deixa de ser sujeito ideologicamente dono e responsável pelo seu discurso. As falhas, a falta de clareza, podem informar que esses sujeitos ainda não têm consciência da posição que querem, ou precisam ocupar, enquanto autores de suas falas.

15.1.2 Considerações

Depois dessa abordagem sobre ideologia e alguns dos seus possíveis sentidos, se a ideologia é material e está atrelada ao sujeito, conforme propõe Althusser, a questão, aqui, seria: se o estudante não tem pleno domínio sobre o seu texto, se não tem clareza da posição que está assumindo, enquanto sujeito histórico, social e, logo, acadêmico, que posição ideológica, nos termos que discutimos, a partir de Marx, estaria, então, assumindo? Esse mesmo aluno participa efetivamente dos aparelhos ideológicos ou, do poder simbólico?

Entramos agora em uma discussão que trata de aspectos mais específicos do instrumental ideológico do nosso cotidiano, os quais nem sempre são conscientemente incorporados no dia a dia dos sujeitos: os signos e os símbolos.

15.2 Ideologia, signos e símbolos

A primeira descrição minuciosa e sistemática de um idioma foi realizada por volta do século VI a.C. pelo indiano Panini. Ele elaborou uma gramática do sânscrito, língua sagrada da Índia. Mas só na Grécia antiga, a partir do século V a.C., teve início, de fato, a especulação racional sobre a linguagem. Como para os filósofos gregos linguagem e pensamento eram a mesma coisa, compreender o pensamento exigia estudar a linguagem. Dessa forma, veio também da Grécia antiga a primeira concepção de signo linguístico, definido por Aristóteles como um som com significado estabelecido.

Bem antes dos estudos e descrições da língua e das linguagens na Índia e na Grécia antiga, a humanidade já fazia uso, com consciência do sentido, mas sem interesse científico, de uma vastidão de signos e símbolos, para expressar as mais variadas formas de linguagens. A história da humanidade foi marcada, principalmente, por símbolos, sendo que há neles profundas relações em especial com a espiritualidade, com disputas e, logo, com o poder. Na pré-história o homem já sistematizava sua vida e projetos através de uma diversidade de símbolos criados a partir da arte rupestre, cujos primeiros registros remontam ao fim do período Paleolítico, como mostram os nossos livros de História. Acredita-se que o primeiro alfabeto tenha surgido no Egito, no ano 2000 a.C. Nessa época a escrita já tinha mais de um milênio.

Na Idade Média, os mais importantes símbolos estavam diretamente relacionados com a igreja Católica. Os templos Católicos sempre foram decorados com imagens sacras, pinturas e esculturas. O próprio são Tomás de Aquino chamou essas imagens de “signos da divindade”. Já na Renascença, a noção do signo como uma parte do que ele representa foi substituída por uma concepção que enfatizava seu caráter material. Ainda na Idade Média, só o grego e o latim, consideradas línguas de civilização, eram usados em textos ditos “cultos”: obras jurídicas, filosóficas, científicas. A poesia, a prosa e o teatro, por exemplo, ficavam para as línguas vulgares: principalmente, o português, o francês, o inglês. As primeiras academias: *Accademia Della Crusca*, fundada em 1572, em Florença, e a Academia Francesa, em 1634, tinham a missão de zelar pela pureza da língua. Mas, como propõe Saussure, o tempo se encarrega de determinar o sentido das coisas. Se até a Idade Média somente o grego e o latim eram línguas de civilização, hoje, temos, principalmente, o inglês, o francês, o alemão, o espanhol, o italiano. Um dialeto africano não é considerado língua de civilização. Porque não se vai à África buscar novos saberes teóricos para serem aplicados a propostas de pesquisa, mas vai-se à África para investigar algum objeto ou questionamento empírico.

Aqui, fazendo uma pequena transposição, podemos melhor compreender os pensamentos de Marx e de Bourdieu acerca dos sentidos que respectivamente deram aos conceitos de “ideologia” e de “poder simbólico”. Podemos dizer que então e ainda, somente as sociedades, instituições e ou pessoas que participavam e participam de estratos considerados “civilizados” tinham e têm acesso à “mais-valia”, conforme Marx, ou ao “capital cultural”, conforme Bourdieu. Podemos dizer, com isso, que as ideologias, são também essencialmente simbólicas.

15.2.1 Considerações

Se a linguagem é marcada especialmente por signos e a história por símbolos, pensando no uso desses instrumentos como recursos civilizatórios, ficam mais evidentes as relações que podemos fazer com ideologia, enquanto comportamento social e, sobretudo, institucional. Propomos, agora, retomar o conceito de signo objetivando estabelecer uma relação ainda mais estreita com o texto acadêmico, mas, em especial, visando a mostrar que novos pensamentos que tratam de ideologia e signo, de uma forma ou de outra, bem resgatam Saussure.

15.2.2 Sobre a natureza do signo

Sobre a natureza do **signo linguístico**, Saussure (1997), observa que se trata de uma entidade psíquica e que “[...] a unidade linguística é uma coisa dupla, constituída da união de dois termos.” (p. 79), de um conceito e de uma imagem acústica, sendo que o conceito seria o significado e a imagem acústica, o significante. E que o laço que os une é arbitrário, o que não dá ao falante a livre escolha do que fala. Isto é, é arbitrária a palavra cavalo para designar tal animal em português, como o é (*horse*) para designá-lo em inglês. Com essa proposta, Saussure funda a Semiologia: ciência dos signos linguísticos, ou da linguagem verbal. Mas, para nós, sustenta, mais uma vez, que a língua é ideológica.

É de conhecimento acadêmico que uma das discussões mais importantes e talvez mais polêmicas de Saussure, pelo menos no Brasil, seja a proposta que faz e a relação que traz sobre significante e significado. Mas os seus estudos foram fundamentais para novos e importantes trabalhos relativos ao signo. Do signo linguístico de Saussure nasce a semiótica, que ganha novas roupagens e serve para importantes outras pesquisas, principalmente, a partir de Charles Peirce (1839-1914). Enquanto Saussure destaca a função social do signo, Peirce prioriza a função lógica.

Peirce, menos linguista, propõe, então, uma nova ciência, que amplie ainda mais a noção de signo: a semiótica, que seria a ciência da significação. Para a semiótica, um signo pode representar tanto uma coisa quanto a ideia de uma coisa. Ela busca sentidos para todos os tipos de linguagens e fenômenos possíveis. Sob a influência do trabalho de Peirce, Umberto Eco (1932), mais linguista, propõe uma semiótica geral, no sentido de que os signos são plurivocais, e os divide entre signos naturais e artificiais, quando discute questões referentes

ao iconicismo e sistemas de comunicação. Os signos naturais estão relacionados, logo, aos elementos da natureza, e os artificiais às construções humanas.

Enquanto o signo linguístico, a partir de Saussure, é arbitrário, o símbolo, que geralmente tem sentido bem contextualizado e pontual, não pode ou pouco pode variar no tempo e no espaço. A balança é um símbolo internacional da justiça, já a palavra justiça, por exemplo, não é propriamente um símbolo, mas é constituída de vários signos arbitrários, cujos recursos concretos referentes à denominação do objeto, os fonemas, muito podem variar de línguas para línguas. Mesmo assim, como a lei, o signo linguístico é algo que se suporta, e não uma regra livremente consentida, conforme propõe Saussure (1997), pois a língua é um sistema social e não individual. Por isso, serve para apontar outros signos, os símbolos e o próprio mundo. “Os signos escritos nas páginas dos livros são instrumentos dêiticos que permitem trocas intersubjetivas em um sistema simbólico” (BÜHLER, 2011, p. 435). Para nós, todas as discussões acima apontam o caráter ideológico do signo.

Assim como Saussure (1997), Bühler (2011) propõe uma discussão sobre o caráter semiótico da língua, mas a sua pesquisa se volta para o campo simbólico (*surrounding field*), a partir de orientações dêiticas. Quando pensamos as palavras, para Bühler, devemos pensar a partir de valor de campo. Ou seja, as palavras contêm valor lexical, mas, acima de tudo, estão situadas em campos dêiticos, simbólicos, pragmáticos, o que significa que têm significado porque são contextualizadas e, logo, possuem valor ideológico. Este autor observa que até mesmo o sentido de uma sentença não é independente da situação ou mesmo de aspectos da sentença em si (*op. cit.*, p. 423).

Bühler (2011) se distancia um pouco de Ducrot e muito de Carel, mas se aproxima da nossa proposta. O que Bühler chama de *surrounding field*, podemos chamar de “formação discursiva” conforme propõe Pêcheux (1995), ou mesmo de “formação ideológica”. Quando defendemos que a manufatura acadêmica traz sentidos muito específicos, estamos sustentando também que estamos tratando de um campo simbólico muito específico. Quer dizer: o espaçoacadêmico tende a apontar para orientações simbólicas diferentes das tantas orientações que o âmbito social pode proporcionar.

Tendo como referente o campo simbólico, ou campo circunvizinho, Bühler observa que, pragmaticamente, não é suficiente dizer: “*Está chovendo*”, se não especifico onde. Faltaria

uma orientação dêitica, mas, se a construção é feita: “*Está chovendo no Lago Constance*”, o campo dêítico é logo fechado (p. 426). Bühler propõe ainda que “*I*”, “*here*” e “*now*” são dados fundamentais do campo dêítico. O reino do “*here*”, por exemplo, pode ser um espaço imaginário. Posso falar “*Aqui no Brasil*”, estando, por exemplo, em Belo Horizonte. Logo, para Bühler, o contexto pragmático em que é colocada a palavra dá a ela uma dada orientação semiótica, sendo o valor de cada palavra delimitado por esse contexto no mundo.

Foucault (1987) propõe que os signos estão naturalmente vinculados às nossas relações com o mundo, e isso podemos constatar também nas nossas interações languageiras acadêmicas, que, de uma maneira ou de outra, fazem parte do mundo. Logo, se o aluno não se dá conta dos sentidos que podem ter as palavras por ele escolhidas para produzir uma sequência argumentativa, em uma construção languageira proposta em sala de aula, ele, talvez, não dará conta nem da significância dos signos nem da significância da enunciação por ele elaborada. Logo, pode não demarcar bem o *surrounding field* de Bühler (2011), nem fazer falar a natureza, conforme Foucault. Dessa forma, pode ocorrer de o professor não conseguir identificar a posição ideológica adotada por esse sujeito.

Tratando da semelhança das coisas por simpatia, Foucault, observa que as semelhanças são também marcadas por sinais. “Que forma constitui o signo no seu singular valor de signo? – É a semelhança. Ele significa na medida em que tem semelhança com o que ele assinala.” (FOUCAULT, 1987, p. 45). No nosso caso, podemos trabalhar os signos na direção do que Foucault chama de hermenêutica: “[...] conhecimentos e técnicas que permitem fazer falar os signos e descobrir seus sentidos; [...]” (p. 45). Para Foucault, “Em toda parte há somente um mesmo jogo, o do signo e do similar, e é por isso que a natureza e o verbo podem se entrecruzar ao infinito, formando, para quem sabe ler, como que um grande texto único.” (*op. cit.*, 1987, p. 50). Essa hermenêutica, segundo ele, faz falar a natureza, faz um gráfico imóvel se transformar em palavra. Dá vida às linguagens adormecidas.

Se todos os fenômenos do mundo estão relacionados, de alguma forma, com sistemas de signos, é também importante pensar aqui como entendemos os signos linguísticos na Universidade. Ali, um *surrounding field* ou formação discursiva muito particular, eles nos são apresentados como instrumentos do saber, logo, apesar de serem praticamente os mesmos aos quais recorreremos no âmbito social, devem ganhar uma roupagem harmônica, como a música mesmo, a partir de uma hermenêutica bem precisa. As pessoas, em geral, as que dominam a

escrita ou não, têm mais habilidade para falar, mas nem todos conseguem, usando as mesmas palavras, produzir textos que atendam ao padrão acadêmico. Da mesma forma, nem todos conseguem usar todos os tons de voz necessários para cantar. Fazendo, então, uma analogia com a música, assim como fizemos com o cozer e o coser, podemos dizer que para produzir textos de acordo com o padrão acadêmico, seria preciso, além de “vocação”, muito treino. Isso significa que, se contextualizados, esses signos servem para produzir sentidos bem delimitados, o que, claro, comprova que a Universidade é mesmo um lugar com normas pontuais, ou seja: é o lugar da norma culta mesmo, um contexto ideológico próprio da civilização, na perspectiva de Eagleton, ou ainda, próprio do saber, na perspectiva aristotélica.

E, como estamos tratando da sala de aula e de uma relação particularmente específica: aluno-professor no processo de ensino-aprendizagem, essa delimitação de sentido pode ficar ainda mais particularizada. É lá que esses sujeitos precisam dar conta dos sentidos que querem ou devem dar ao mundo, a partir, claro, das demandas da indústria do texto. Para tanto, buscam as especificidades que garantam, logo, uma denotação científica. Mas, Barthes (1996), sob a influência do estruturalismo, ou do sistema da língua, de Saussure, ao tratar de aspectos da sua proposta semiológica, sustenta que a denotação e a conotação são, na verdade, dois sistemas de significação imbricados. Ou seja, para este teórico só existe a conotação, pois todo signo, que é para ele relativo, ganha expressão no mundo a partir de um ponto de vista particular, subjetivo.

Bakhtin, tratando do signo linguístico, observa que o signo é criado para uma função ideológica específica e defende que todo signo é ideológico. “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 1981, p. 32). O signo é, para ele, diacrônico. Isto é: toda palavra traz consigo os contextos de onde ela viveu sua vida de palavra, pois é instrumento dinâmico nos processos históricos, sociais, culturais, ideológicos.

O signo é, para Bakhtin, tão determinante, que ele chega a afirmar que “*Sem signo não existe ideologia*” (*op. cit.*, p. 17). Dentro da mesma linha de raciocínio de Bakhtin, Brandão (1995) observa que a linguagem, enquanto discurso, é um signo ideológico que se caracteriza por posicionamentos. Tratando dessa relação entre linguagem e ideologia, Brandão observa que:

Isso visa acarretar uma compreensão dos fenômenos linguagem e ideologia como noções extremamente vinculadas e mutuamente necessárias, uma vez que a primeira é uma das instâncias significativas em que a segunda se materializa. Nesse sentido, não há um discurso ideológico, mas todos os discursos o são (BRANDÃO, 1995, p. 27).

Benveniste sustenta que “O privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 66). Assim como as noções de ideologia vinculadas a dominação, propostas depois de Marx, registram especial relação com as ideias deste pensador, as noções de ideologia vinculadas a signo resgatam Saussure. As discussões concernentes a ideologia e ao signo servem para fortalecer a relação de sentido encadeada da forma à função, fundante da nossa pesquisa. Mas, acima de tudo, mostram a pertinência de construirmos o nosso trabalho a partir de Saussure, primeiro porque ele trata do sistema da língua, ou da estrutura; segundo, e fundamentalmente, porque ele toma esse sistema e seus recursos como signos ideológicos, cujos sentidos estão estreitamente relacionados a fatores temporais e principalmente espaciais, ou seja: culturais, que servem para situar os sujeitos social e ideologicamente.

A definição de alguns conceitos para retratar os sentidos do signo vem da necessidade de confirmarmos o importante vínculo desse recurso com ideologia, como propõe Saussure. Além disso, o signo deve ser a mais elementar forma dêitica que usamos. De tão lugar comum, talvez não pensemos nisso. Logo, demarcar o sentido não só da escolha das palavras, mas da forma de colocá-las no texto, diz muito não só sobre o que o sujeito quer apontar no mundo, mas também sobre o seu percurso identitário.

15.2.3 Considerações

Saímos agora da nossa discussão sobre os signos, e também sobre os símbolos, com a sensação de que os instrumentos simbólicos não têm muita representatividade no universo das linguagens e principalmente da língua, pois são muito escassos e pouco aproveitados, se comparados com os signos. Sem contar que, na manufatura acadêmica, os símbolos são pouco expressivos. Partimos então, para uma etapa que propõe um aprofundamento científico à noção de ideologia.

15.3 Ideologia e inteligência (comportamento)

Conforme já pontuamos, o conceito de topos em Aristóteles está substancialmente vinculado ao sentido de ideologia, isto é, lugares comuns e ideologia têm profunda relação. Quando pensamos, por exemplo, nos modos familiares de viver, em crenças, valores, doutrinas, ou em posturas mais institucionalizadas, como instituições culturais, políticas, religiosas etc.,

estamos tratando de lugares comuns, ou, de ideologia, principalmente, sob o ponto de vista de Crowley e Hawhee (1999). Da mesma forma, esses lugares comuns podem determinar se ali predominarão os discursos primários ou secundários. Essa distinção entre discursos primários e secundários poderia apontar apenas posturas ideológicas sociais espaciais, isto é, as pessoas adaptariam as falas aos lugares em que elas se encontram, se no contexto familiar, no trabalho etc., mas sabemos que os povos menos “civilizados” tendem a ficar nos discursos primários.

“Na conversação familiar, o modo de falar é um, em ambiente cerimonioso é outro.” (CEGALLA, 2008, p. 640). Tendo em vista essas diferenças e necessidades de adaptação, muitos se perguntam qual seria o segredo para se ter um QI elevado. Seria o resultado de uma boa formação genética? De alimentação e educação “adequadas” pela família? Ou seria o resultado do hábito de estudar muito? Muito se diz sobre a relação entre o alto QI e genética, já que existem casos de crianças muito pequenas que já demonstravam terem uma inteligência acima do normal. Porém, estudos recentes mostram que essa relação pode não ser verdadeira.

De acordo com o livro *“Intelligence and How to Get It”*, do professor de psicologia da Universidade de Michigan, Richard Nisbett, o QI alto só vem de, no máximo, 50% dos genes, ao contrário dos 80% que muitos cientistas costumavam sustentar. O professor Nisbett conseguiu provar que o ambiente⁸⁸ em que a criança vive influencia direta e definitivamente⁸⁹ no seu nível de inteligência.

Segundo informações dessa pesquisa, crianças que nascem órfãs ou são abandonadas, após serem adotadas por famílias da classe média, aumentaram seu nível de QI de 12 para 18. Além disso, por outro lado, crianças que estão há meses sem estudar sofrem um retrocesso no seu QI, principalmente, aquelas que não possuem o hábito da leitura. Aqui, podemos fazer uma analogia metafórica entre o conhecimento e uma floresta. Quanto mais árvores juntas, mais vigorosas elas tendem a ficar. E novas e até diferentes árvores tendem a nascer. Isso confirma que as sociedades que têm mais Escolas, Universidades, centros de pesquisa, que publicam mais jornais e livros, estimulam as pessoas que ali vivem não só a se alimentarem dos pensamentos que ali já circulam, mas a desenvolverem novas e diferentes ideias, além das já circulantes.

⁸⁸ Grifo nosso.

⁸⁹ Grifo nosso.

Outro exemplo da importância do ambiente para o desenvolvimento da inteligência é um experimento realizado na Finlândia. No fim dos anos 70, educadores finlandeses propuseram um programa nas escolas que, ao invés de focar em notas altas e bons resultados, incentivava a autoanálise e a compreensão do relacionamento entre o aluno e o estudo. Uma década depois, essas mesmas crianças se formaram com ótimos resultados e boas perspectivas para o futuro. Mas, é importante registrar que esses pensamentos e propostas estão diretamente vinculados às ideologias civilizatórias.

Dessa forma, tanto o professor Nisbett quanto os pesquisadores finlandeses mostraram que, para ser “inteligente”⁹⁰, não é necessário esperar por um milagre dos genes. Com estratégias que reforcem a importância de bons ambientes sociais, familiares e de estudos, os alunos poderão aproveitar mais o aprendizado e obter resultados que sirvam para a indústria do texto. Porém, de certa forma, essas propostas também sustentam que a construção do conhecimento deve estar vinculada a instrumentos civilizatórios que são garantidos principalmente, através da “mais-valia” ou do “capital cultural”.

15.3.1 Considerações

Vimos que os topos propostos por Aristóteles estão estritamente vinculados ao conceito de ideologia e que os topos aos quais recorrem os grupos sociais podem estar vinculados aos discursos primários ou secundários, mas, principalmente, que o meio pode determinar que discursos os sujeitos saberão produzir. Passamos agora a uma discussão essencial para os resultados da nossa pesquisa: a relação que propomos entre ideologia e identidade. Por aqui, tentamos mostrar também sob que aspectos identitários pode o sujeito ser vinculado à indústria do texto.

15.4 Ideologia e identidade

Aqui, estamos entrando numa segunda etapa por que passa a palavra ideologia, tendo em vista a perspectiva identitária. Com base, sobretudo, nessa perspectiva, tentamos vincular, agora, esse conceito aos sujeitos acadêmicos objetos de nossa pesquisa. O nosso referencial teórico foi particularmente Hall (2002).

⁹⁰ Aspas nossas.

Visando a compreender a identidade sociocultural do homem na pós-modernidade, Hall (2002) propõe, a partir das ideias de outros teóricos, cinco grandes “descentramentos” no pensamento ocidental do século XX. O primeiro “descentramento” da noção individual dos sujeitos, proposto por Hall, vem do pensamento marxista. Tomando uma fala de Marx, Hall observa que:

[...] os “homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas.” Seus novos intérpretes leram isso no sentido de que os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os “autores” ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob os quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores. (HALL, 2002, p. 34/35).

Hall observa ainda que Althusser (1918-1989) defende que Marx, ao colocar as relações sociais e não o homem, na sua essência, no centro da sua teoria, rejeita a faculdade individual do homem como sendo o sujeito que detém o controle da sua história, principalmente, porque é colocado na mesma condição da matéria-prima, substância não pensante. Pensando a manufatura acadêmica, se o sujeito produtor pode estar na mesma condição da matéria-prima, não poderá, então, decidir sobre o sentido que será dado ao seu trabalho.

“O segundo dos grandes “descentramentos” no pensamento ocidental do século XX vem da descoberta do inconsciente por Freud.” (HALL, 2002, p. 36). Hall lembra que Lacan se apropria das ideias de Freud sobre o inconsciente e as trata, nos seus estudos psicanalíticos, de “fase do espelho”. A partir da fase do espelho, em Lacan, Hall defende que a identidade não é inata. “Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (p. 38). Na condição de processo, este teórico sustenta que deveríamos falar em “*identificação*”, e não em identidade.

Porém, tendo em vista a nossa proposta e discussões que já trouxemos, pensando o inconsciente de Freud, acreditamos que essa identificação pode ser determinada de fora do sujeito, que não tem controle sobre os seus desejos nem sobre a sua vida. Por isso, decidimos trabalhar com os sentidos que conseguimos buscar na palavra “vocação” aspada. Os sujeitos acadêmicos podem, então, nascer a partir de processos de “*identificação*”, que tendem a selecionar os indivíduos que tiveram, durante a vida, mais acesso à “mais-valia” ou ao “capital cultural”.

O terceiro “descentramento” que nos traz Hall está associado ao trabalho de Saussure (1997), quando este teórico sustenta que a língua é um sistema social e não individual, pois quando falamos, ativamos uma infinidade de significados já estabelecidos e estabilizados em nossos sistemas culturais.

Saussure argumenta que nós não somos, em nenhum sentido, os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. (HALL, 2002, p. 40).

Essa fala de Hall traz à baila a ênfase que precisávamos dar à proposta de Saussure para melhor justificarmos a relevância da relação que tentamos construir entre o trabalho deste teórico e aspectos identitários da língua e, claro, do sujeito, nos sistemas social e cultural. Então, vejamos ainda:

O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua. Nós sabemos o que é a “noite” porque ela não é o “dia”. Observa-se a analogia que existe aqui entre língua e identidade. Eu sei quem “eu” sou em relação com “o outro” (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser. (HALL, 2002, p. 40-41).

Hall, da mesma forma que Bakhtin (1992), tomando por base as ideias de Saussure, observa que a multimodalidade das palavras consiste no fato de elas sempre carregarem ecos de outras palavras, apesar de sempre tentarmos restringir, socialmente, os sentidos. Na academia, conforme já sustentamos, tendo em vista as suas especificidades, essa restrição tende a ser ainda mais incisiva.

Passamos, então, ao quarto “descentramento” proposto por Hall. Ele está vinculado ao trabalho de Foucault, quando este teórico trata do “poder disciplinar”. De cunho institucional e administrativo, esse poder, cujo objetivo é vigiar as pessoas enquanto seres sociais e individuais, tende, segundo Foucault, a particularizar o sujeito nas suas especificidades morais, mentais, sexuais. A esse controle, Foucault trata de individualização do sujeito social. A descoberta do “poder disciplinar”, por Foucault, nasce principalmente da sua condição de observador, uma vez que ele trabalhou durante muito tempo como psicólogo em hospitais psiquiátricos e prisões.

Do quinto “descentramento”, destacamos o questionamento da identidade única para homens e mulheres, e a substituição dessa identidade pela diferença sexual. A partir daqui tentamos, então, vincular esses cinco “descentramentos” com a identidade que estamos tentando traçar para o sujeito acadêmico. Vimos, nos “descentramentos” de Hall, que as identidades tendem a ser, sob vários pontos de vista, socialmente condicionadas; em formação; dependentes; controladas; segmentadas. Como na “fase do espelho” de Lacan, elas são ainda incompletas, pois não somos os únicos autores de nós mesmos, nem do que pensamos, dizemos ou fazemos. Estamos vinculados a ideologias socialmente impostas pelas instituições com as quais convivemos. O que Hall faz é mostrar, através de alguns teóricos, como “[...]o “sujeito” do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno.” (HALL, p. 46).

O mundo “civilizado”, que há séculos vem exercendo forte poder hegemônico sobre povos e culturas, sobretudo, através de impérios coloniais político-econômicos e ideológicos, o que podemos chamar de processos civilizatórios das culturas, nada mais tem feito além de fortalecer esses “descentramentos”, em especial o sentido da “fase do espelho”, inclusive porque a “civilização” vem decidindo o que são e para que servem essas identidades. Defendemos aqui que esses processos civilizatórios, principalmente, a partir das redes sociais, têm influenciado o mundo inteiro, mas sua influência maior esteve, sobremaneira, sempre vinculada ao pensar. Podemos ter então, melhor definidos agora, o observador e o observado.

O sujeito pode não mais ter uma identidade fixa, estável, conforme propõe o Iluminismo, mas, tomando Bauman (2001) e Hall (2002), acreditamos que a academia talvez não dê conta de conviver bem com sujeitos com identidades muito fluidas ou instáveis, ou seja: com sujeitos cujos projetos não atendam bem aos fundamentos propostos pela indústria do texto. Se as identidades modernas são fluidas, líquidas, segundo propõem Bauman e Hall, não podemos dizer que isso se repita na indústria do texto. A academia, que sempre foi uma instituição própria do Iluminismo, e até separada do contexto social. Na sua condição de observadora, tendo em vista a modernidade líquida, pode, inclusive, aproveitar oportunidades para fazer novos questionamentos.

15.4.1 Considerações

A partir dos cinco “descentramentos” propostos por Hall, para definir a identidade do sujeito pós-moderno, acreditamos que esse sujeito não tenha mesmo uma identidade fixa, estável, como sustentava o Iluminismo, todavia, no contexto acadêmico essa identidade não poderia ser tão fluida e instável, como propõem Hall e Bauman.

15.5 Balanço sobre o capítulo III

O que nos faz, então, colocar o texto acadêmico na mesma condição da manufatura industrial? Faz-nos pensar sob essa perspectiva, em especial, o fato de desde as sociedades clássicas o mundo ser dividido particularmente em dois paradigmas: o dos homens “sábios” aos “rudes”, a partir do olhar de Aristóteles (2003) e, pensando nas ideias de Eagleton (2011), o dos “civilizados” aos “culturais”. Vimos que, passando por Neves (2003) e Bagno (2015), essas escalas não variam muito.

Se os discursos, primários ou secundários, nascem dos lugares comuns, ou, dos topos aristotélicos, podemos dizer também que a forma de articular esses topos determina se os discursos serão primários ou secundários. Logo, os tópicos, podem apontar como os estratos sociais se posicionam discursivamente, já que trazem importantes marcas ideológicas. Como Ducrot, afastando-se de Aristóteles, desvincula o topos de ideologia, ou da lógica mental, para vinculá-lo ao encadeamento textual, sustentamos que se fundam, a partir daí, dois paradigmas: a academia estaria mais vinculada aos tópicos aristotélicos, já o sujeito acadêmico, aos tópicos ducrotianos.

Logo, se os lugares comuns ajudam a distinguir os estratos sociais e, se podemos chamar a esses estratos de formações discursivas, Pêcheux (1995) e, conseqüentemente, de ideológicas, Orlandi (1993) e Fiorin (1988), podemos também concluir que a academia, como o lugar do texto, deve mesmo se constituir de estratos com posturas pensantes divergentes. Uma vez que as formações discursivas e ideológicas, conforme Fiorin, determinam o que pensar e o que dizer, sendo a academia a indústria do texto, tendo em vista divergências com as formações ideológicas dos acadêmicos, estas tendem a ser controladas pela academia. Logo, se a produção textual do sujeito acadêmico traz inconsistências acadêmicas, ou, se não faz falar os signos e os seus sentidos, como orienta Foucault, pode não chegar à condição de manufatura.

Essas discussões podem reforçar a tese de Eagleton, de que a linguagem, ao mesmo tempo que nos liberta da prisão dos sentidos, pode nos abstrair deles. Com essas questões paradigmáticas, passamos às considerações finais.

16 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando a verificar se o texto acadêmico é mesmo manufaturado, conforme propusemos, depois de analisadas as **Resenhas Acadêmicas Temáticas** fruto da nossa pesquisa de campo, aplicadas em estudantes de seis instituições de ensino superior brasileiras, das regiões Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, e em mais uma “instituição” formada por pesquisadores, vinculados a centros de pesquisa do exterior, podemos dizer que há uma hierarquia na qualidade das produções. À luz do pensamento de Eagleton, fica evidente que essas instituições participam do pensamento civilizatório de forma hierarquizada. As atividades produzidas pelos graduandos, melhor avaliadas por nós, estão vinculadas à **Instituição F**, instalada no eixo com maior tendência civilizatória do país. Já a **Instituição A**, cujas produções apresentaram maiores inconsistências acadêmicas, está instalada em domínio territorial mais cultural.

A **Instituição G (pesquisadores)**, fundada num padrão do saber que tende a ser ainda mais científico, recebeu a melhor nota. Apesar disso, dos 13 produtores das resenhas, somente um pesquisador atentou para a sequência discursiva que pensamos no item 12.1, que propõe a possibilidade de os resenhistas darem uma certa ordem aos textos a serem resenhados. Mas, em todas as instituições, percebemos que há uma importante tentativa dos produtores de garantir a progressão textual. E, talvez, a maior garantia se dê recorrendo a instrumentos de conexão. Tanto é que percebemos uma recorrência entre muitas produções, exclusivamente dos graduandos, ao uso do advérbio “onde”. O emprego do “onde”, mesmo quando usado de maneira equivocada, denota importante preocupação com a função conectiva, o que avaliamos como uma “muleta” argumentativa. Sustentamos, então, que a regência de alguns padrões de qualidade no texto científico pode determinar o conceito de manufatura ao texto e de indústria do texto à academia.

Sustentamos, ainda, que a academia, na condição de indústria do texto, demanda uma manufatura com costuras mais argumentativas, principalmente sob a esteira da argumentação na língua, segundo Ducrot e Carel. Defendemos que os modelos desses dois teóricos se prestam mais à manufatura porque tomam a linguística como um instrumento que, para nós, tende, e muito, ao olhar pedagógico, pois buscam o sentido das palavras esmiuçando o texto. Logo, o recurso à argumentação na língua deve ser determinante para se chegar à fase ideológica não só do texto acadêmico, mas das fases anteriores à academia. Saussure mostra

que estrutura e ideologia se imbricam. E nós, tentando também dar esta atenção ao texto, podemos dizer que as produções textuais objetos da nossa pesquisa de campo trazem aos nossos olhos características ideológicas e marcas identitárias pontuais.

Nesta perspectiva, talvez os produtores vinculados à **Instituição A**, a qual atribuímos a menor nota, possam ser colocados entre os 75% dos brasileiros considerados por Bagno (2015) analfabetos funcionais. É importante reforçar que, além de não fazer parte dos grandes centros ideológicos e, apesar de fazer parte de uma instituição pública, o curso em que foi aplicada a pesquisa é, hoje, desprestigiado. Mas, os conceitos avaliativos que apresentamos acima podem apontar também um outro importante problema: o nosso olhar, tendo em vista o padrão proposto pela indústria do texto, pode estar condicionado a avaliar a partir de paradigmas civilizatórios. Logo, podemos dizer também que a indústria do texto é civilizatória, o que lhe dá autoridade para distinguir entre os “bons” e os “maus” alunos.

Se o texto acadêmico é manufaturado, ele não está aberto a todo tipo de pensar e, logo, demanda métodos de produção que atendam à indústria do texto. Dessa forma, a academia está vinculada, para nós, a especificidades ideológicas que Bourdieu chama de poder simbólico. E, apesar de Bourdieu considerar a academia um dos poderes simbólicos menos ilegítimos, ali tendem a predominar as ideias de uma classe dominante, que, conforme Marx, passam a ser as ideias de todos. Eagleton sustenta que, assim como o capital, a linguagem oferece novas formas de comunicação, mas também novos modos de exploração. Com isso, podemos dizer que a mais-valia ou o capital cultural tende a determinar as “vocações” e essas vocações tendem a se vincularem a condições civilizatórias includentes e excludentes.

Pensando a Universidade brasileira hoje, podemos trazer a ideia de vocação vinculada a três paradigmas: a “vocação” com aspas, fruto da mais-valia ou do capital cultural, que se dá em um longo processo de identificação, conforme Eagleton, que podemos chamar de genética cultural; a “vocação” também com aspas, talvez forjada por leis de inclusão social, que não passa por identificação; e a vocação sem aspas, nascida longe do capital econômico e ainda não acolhida por leis de inclusão. Para nós, as “vocações” nascidas da genética cultural tendem a ser mais sólidas que as “vocações” instituídas por leis. Já as vocações sem aspas, devem estar vinculadas à ideia de cultura, e parecem ter ainda pouco espaço entre as instituições sociais. À luz do pensamento de Hall, já que as identidades acadêmicas são, geralmente, determinadas pelas “vocações”, elas não devem ser tão fluidas.

Defendemos, então, a partir de Eagleton, que os discursos primários estão vinculados à ideia de “cultura” e os secundários à de “civilização”. Logo, pensando os tópicos que mais se adequem a cada segmento discursivo, podemos concluir que a academia pode não só estar ancorada nos discursos secundários, como tende a garantir a manutenção deles em escalas ideológicas hierárquicas descendentes. No fundo, ela parece ter importante receio da massificação do conhecimento científico. E, talvez, não esteja equivocada. Pelo contrário. Mas erra duramente quando não assume isso e não tenta apontar os motivos desse receio, por sinal, muito fáceis de serem identificados: não adianta jogar todos os cidadãos dentro da Universidade, pois são poucos que gostam do fazer ciência, que têm vocação, com ou sem aspas, para a pesquisa.

Acreditamos que um importante equívoco de alguns teóricos é justamente sustentar que a academia está integrada ao espaço social ou que o espaço social deve ser integrado à academia. A academia, para nós, pode atender a demandas sociais, assim como a sociedade pode servir à academia. Mas, ela é, claramente, uma instituição de poder, separada do seio social. Ela é marcada não somente por especificidades, mas por verdadeiros rituais de conduta. Lembra Saussure que a palavra grega *bárbaros* parece significar tartamudo, isto é, aquele que chegava, e, por falar outra língua, era considerado como incapaz de falar.

Se antes de Saussure as palavras eram vistas como meros rótulos dados às coisas, depois dele a linguagem é colocada dentro de um sistema social e cultural dinâmico, que serve para pensar os povos e dar sentido ao mundo. Mas, desde a antiguidade clássica, o conhecimento, que vai além das palavras, passa por uma cortina de vidro, a que muitos parecem ter acesso, mas poucos usufruem realmente dele, pois o acesso se dá, geralmente, em um momento anterior ao da instalação da cortina, por meio da genética cultural.

Para tentarmos falar a mesma língua, quebrar a cortina de vidro, podemos pensar novos métodos, ou talvez repensar os já existentes, reorganizar a estrutura educacional. Ou vamos mudar, então, as regras do jogo, até porque nem todos querem e ou precisam jogar esse jogo. Podemos desmitificar o conhecimento, respeitar as culturas, as formas de aquisição do conhecimento e a função ou não dele para essas ou aquelas comunidades. Para isso, acreditamos que não se faz necessário construir uma nova arquitetura acadêmica, mas tão somente quebrar alguns paradigmas, visando a justamente fortalecer a já existente.

Assim, objetivando a sistematizar o conhecimento na Escola, por uma consolidação do conhecimento argumentativo e do posicionamento autoral nas etapas anteriores à vida acadêmica, pensamos que se faz necessária a elaboração de bons projetos pedagógicos, que abranjam também a argumentação na língua, através de políticas públicas, que sirvam para investimento urgente e sistemático na Escola Básica brasileira. Esses projetos precisam, acima de tudo, pensar uma Pedagogia que não só invista no conhecimento complexo, mas que aponte caminhos para saberes extracientíficos, isto é: que mostrem, inclusive, outras possibilidades, além da Universidade.

Temas: indústria do texto **DC** “vocações”

manufatura **DC** qualidade

academia **PT** neg. cultura

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max Horkheimer. *Ensaio Dialética do Esclarecimento*. Frankfurt, 1947.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Ed. Parábola, 2011.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ed. Tecnoprint SA, 2003.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Biblioteca de autores clássicos. Lisboa: Ed. Imprensa - Nacional Casa da Moeda, 2005.
- AUSTIN, John L. *Quand dire c'est faire*. Paris: Ed. Éditions du Seuil, 1970.
- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade(s) enunciativas(s)*. Campinas: Caderno de Estudos de Linguagem, 1990.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Ed. Parábola, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar, 2001.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas/SP: Ed. Pontes, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Leçon sur la leçon*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1982.
- BRANDÃO, Helena. H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1998.
- BÜHLER, Karl. *Theory of Language: the representational function of language*. Amsterdam/Philadelphia: Ed. John Benjamins Publishing Company, 2011.
- CAREL, Marion. *L'Entrelacement argumentatif*. Paris: Honoré Champion Éditeur, 2011.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. Para uma nova Análise do discurso. In: CARNEIRO, Agostinho Dias, et al. (Org.) *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Ed. Oficina do Autor, 1996.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1992.

CROWLEY, Sharon; HAWHEE, Debra. *Ancient Rhetorics for Contemporary Students*. The commonplaces. Pensilvânia: Ed. Longman, 1999.

DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

DUCROT, Oswald. *Le dire et le dit*. (O dizer e o dito). Campinas-SP. Ed. Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald.. Argumentação e “Topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e sentido na linguagem*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.

DUCROT, Oswald. *Polifonia y argumentation*. Universidad del Valle – Cali, Colômbia: Impressora Feriva Ltda, 1990.

DUCROT, Oswald; ANSCOMBRE, Jean-Claude. *L'argumentation dans la langue*. Liège/ Bruxelles: Pierre Mardaga, 1988.

DUCROT, Oswald; ANSCOMBRE, Jean-Claude. *L'Argumentation dans la langue*. Paris: Pierre Mardaga Éditeur, 1997.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Fundação Editorial da UNESP, 2011.

EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira. Desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

FIORIN, José Luiz. Modalização: da língua ao discurso. *FLCH-USP. Alfa*, São Paulo, v. 44, p.171-192, 2000.

FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris: Éditions Gallimard, 1969.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1987.

- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desenvolvendo os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LACAN, Jaques. L'instance de la lettre. *La Psychanalyse*, n.3, p. 47-81, P.U.F. 1957.
- MACHADO, Anna Rachel *et al.* Resenha. In: MACHADO, Anna Rachel *et al.* *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*. São Paulo: Ed. Parábola, 2004.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Les Jardins de Corail*. Paris: Éditions La Découvert, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo. Cortez Editora, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARI, Hugo. *Os lugares do sentido*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- MARINHO, Janice Helena Chaves. *O funcionamento discursivo do item onde: uma abordagem modular*. 2002. 305f. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2002.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. *A produção textual: revitalizando a pedagogia retórica*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2010.
- MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In. SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.
- MORIN, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Editions du Seul, 2000.
- MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Editions du Seul, 2005.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo. Ed. Contexto, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1996.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2005.

PIRES, Sueli. A co-construção do domínio referencial na cena textual. In: MARI, H (Org.) *Categorias e práticas de análise do discurso*. Núcleo de Análise do Discurso. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2000.

REBOUL, A.; MOESCHLEER, J. *Pragmatique du discours*. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours. Paris: Ed. Armand Colin, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1997.

SEARLE, John R. Os atos de fala indiretos. In: SEARLE, John R. *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala*. Trad. Ana Cecília G. A. de Camargo, Ana Luíza Marcondes Garcia. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1995.

TOULMIN, Stephen E. *Os usos do argumento*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.

VERÓN, Eliseo. *A produção de sentido*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1980.

ANEXO 1 – TEXTOS MOTIVADORES PARA A PRODUÇÃO DA RESENHA ACADÊMICA TEMÁTICA

Texto 1

‘Para a classe média, o que prevalece é o capital cultural’
Sociólogo vê sociedade perversa e diz que ‘brasileiro gentil’ é mito

Por Nice de Paula

RIO – Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Jessé Souza, estuda classes sociais há 20 anos e defende o uso de critérios além da renda. Na sua opinião, fenômeno recente foi a ascensão de uma ‘nova classe trabalhadora precarizada’.

A sociedade brasileira é perversa?

Sim, porque o nível de desigualdade é enorme. O banqueiro na Avenida Paulista ganhar 500 vezes mais do que a pessoa que limpa a sua sala não é normal. E nós convivemos com essa perversão de forma muito natural e ainda temos esse mito brasileiro de que somos muito gentis.

O senhor discorda que exista uma nova classe média brasileira?

Este conceito está inserido na cegueira de pensar que as classes sociais se reproduzem apenas no capital econômico, quando a parte mais importante não tem a ver com isso, mas com o capital cultural, com tudo aquilo que a gente incorpora desde a mais tenra idade.

Quais são as classes sociais do Brasil?

Basicamente, quatro. A alta, que tem capital econômico. Tem a classe média, que não é tão privilegiada quanto a alta, mas se apropria de um capital cultural valorizado, saber científico, pós-graduação, línguas estrangeiras, um conhecimento que tem valor econômico. Essas duas são as classes do privilégio. Para a classe alta, o mais importante é o capital econômico, embora o capital cultural tenha uma função. E, para a classe média, o que prevalece é o capital cultural, embora algum capital econômico também seja necessário.

Quais são as classes “sem privilégios”?

As classes populares não têm acesso privilegiado a capital econômico, nem cultural nem social, não vão ter acesso a pessoas importantes. Têm que trabalhar desde cedo, são batalhadores. É essa a nova classe trabalhadora precarizada (chamada pelos economistas de

“nova classe média”). Ela foi incluída porque tem um lugar no mercado, tem renda, planos e consumo de longo prazo, mas isso não a torna classe média. A outra classe “sem privilégios” são os muito pobres, que não têm nem condição para aprender, a quem chamamos de maneira provocativa de ralé. Para as classes média e alta, é bom que exista a ralé, porque assim podem desfrutar de serviços que a classe média europeia e americana já não têm, como alguém para fazer a comida, cuidar dos filhos. É a luta de classes invisível, tipicamente brasileira.

Luta de classes?

As classes do privilégio economizam um tempo importante para estudo ou para um trabalho mais rentável, enquanto a ralé limpa sua casa, faz sua comida. Luta de classe é uma classe roubar tempo de outra. Quando a empregada deixa o almoço do filho da patroa pronto para ele estudar inglês em vez de preparar sua própria comida, esse jovem ou criança está usando seu tempo para reproduzir seu capital cultural. E a empregada, usando seu tempo para repetir sua condição social.

E por que haveria essa necessidade de inflar a classe média?

Porque é bom ser classe média. Ela inclui a noção indivíduos que são livres, são consumidores, cidadãos. Condensa os sonhos de ascensão social. Pertencer à classe média tem um efeito de distinção, como comprar um carro bacana, uma casa bonita.

O critério de renda não é importante?

É preciso estar atento às outras condições que formam um ser humano. Por exemplo, toda pessoa precisa ter confiança em si mesma. O filho da classe média pode se dedicar só ao estudo, é preparado desde cedo para ser vencedor. O filho da ralé já chega na escola como perdedor e a escola não é solução para tudo. Na nossa pesquisa, o que vimos não é que não tinha escola, mas as pessoas diziam: “nós ficamos fitando o quadro negro horas e horas sem poder aprender”. Se as pessoas não receberem os estímulos anteriores, a escola sozinha não vai resolver.

** Reportagem publicada no vespertino digital O GLOBO A MAIS*

URL: <http://glo.bo/15y6rdB>

Notícia publicada em 21/03/13

Texto 2

Nova classe média?

14.06.2012

Presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Marcio Pochmann lança, pela Boitempo, um estudo sobre a mobilidade na base da pirâmide social brasileira durante o início do século XXI. *Nova classe média?* analisa as recentes transformações na sociedade e refuta a idéia de surgimento de uma nova classe no país, muito menos a de uma nova classe média.

O resgate da condição de pobreza e o aumento do padrão de consumo, afirma Pochmann, não tiram a maioria da população emergente da classe trabalhadora. Para ele é preciso a politização classista do fenômeno para aprofundar a transformação da estrutura social, sem a qual a massa popular em emergência ganha um caráter predominantemente mercadológico, individualista e conformista sobre a natureza e a dinâmica das mudanças sócio-econômicas no Brasil.

Pochmann faz nesse livro “uma reflexão sobre transformações recentes ocorridas no país, com a volta do crescimento econômico, e as características das ocupações e das relações de trabalho na base da pirâmide social. E em cada um dos capítulos, defende pontos de vistas que não são consensuais entre os especialistas, o que torna ainda mais importante a sua leitura”, afirma José Dari Krein, professor do Instituto de Economia da Unicamp e autor do texto de orelha. Em contraposição à visão predominante, que busca explicar o atual processo pela emergência de uma nova classe média, o livro mostra que, apesar dos avanços recentes, a dinâmica das ocupações e do rendimento requer algo mais do que a inserção das pessoas no mercado de consumo.

A análise dos dados mais recentes mostra que a melhora dos indicadores na distribuição da renda do trabalho e de seu aumento na participação da riqueza gerada concentra-se, fundamentalmente, na base da pirâmide social, o que revela também os seus limites. O economista aponta que no Brasil as ocupações formais cresceram fortemente durante a primeira década de 2000, especialmente nos setores que têm uma remuneração muito próxima ao salário mínimo: 94% das vagas criadas entre 2004 e 2010 foram de até 1,5 salário mínimo. Juntamente com as políticas de apoio às rendas na base da pirâmide social brasileira, como

elevação do valor real do salário mínimo e massificação da transferência de renda, houve o fortalecimento das classes populares assentadas no trabalho.

“O adicional de ocupados na base da pirâmide social reforçou o contingente da classe trabalhadora, equivocadamente identificada como uma nova classe média. Talvez não seja bem um mero equívoco conceitual, mas expressão da disputa que se instala em torno da concepção e condução das políticas públicas atuais”, sugere Pochmann na apresentação do livro. Nesse sentido, o autor aponta o fortalecimento dos planos privados de saúde, educação, assistência e previdência, entre outros, como consequência de uma reorientação das políticas públicas para a perspectiva fundamentalmente mercantil, baseada na interpretação da classe média (nova). Com isso, recoloca-se a necessidade de construir serviços públicos de qualidades e de uma efetiva estruturação do mercado de trabalho (emprego de qualidade e protegido) em nosso país, aspectos decisivos para enfrentar a precariedade no setor.

Sobre o autor

Desde 2007 Marcio Pochmann preside o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Em 2012 deixará a instituição para disputar a prefeitura de Campinas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições municipais. Professor licenciado do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é também pesquisador do Centro de Estudos Sindicais e de Economia da mesma instituição e autor de vários livros, entre os quais *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu* (Boitempo Editorial, 2001).

Ficha técnica:

Título: Nova classe média?

Subtítulo: o trabalho na base da pirâmide social brasileira

Autor(a): Marcio Pochmann

Prefácio: Orelha: José Dari Krein

Páginas: 128

Ano: 2012

Preço: R\$ 32,00

Fonte:

http://www.correiodadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7258

Texto 3*‘É o lado belga da Belíndia que está nas ruas’*

O Estado de S.Paulo

28.06.13

Para ministro Marcelo Neri, pobres beneficiados na última década não são maioria em protestos.

O ministro-chefe interino da Secretaria de Assuntos estratégicos da Presidência, Marcelo Neri, disse ontem que “não é a mulher negra de favelas da periferia” que está nas ruas protestando. Para ele, a forte queda da desigualdade na última década, que beneficiou os mais pobres do País, estaria provocando uma reação de parte da sociedade. O pessoal do lado belga da Belíndia talvez tenha razões para não estar satisfeito”, disse.

“Belíndia” refere-se ao termo criado pelo economista Edmar Bacha, em 1974, para designar a concentração de renda que gerou o abismo entre o minúsculo Brasil rico, isto é, a “Bélgica”, e o enorme Brasil pobre, a “índia”. Em palestra o ministro apresentou dados sobre a queda da desigualdade no período que coincide com os governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

“A renda dos 10% mais pobres cresceu 550% mais rápido do que a dos 10% mais ricos. Não tenho o perfil dos manifestantes, mas talvez não sejam os mais pobres da sociedade, que foram os beneficiários da última década”, disse ele, que acumula o cargo com a presidência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Neri falou que a renda de grupos excluídos, como negros, nordestinos e moradores da periferia, aumentou mais que a dos demais grupos. “Se alguma coisa pode explicar o que está acontecendo é que se fez demais, não de menos. Talvez não tenha faltado, talvez tenha tido um excesso. A desigualdade ainda é indecente, e talvez tenha caído a uma taxa muito forte”, disse o ministro, para quem a fotografia social do Brasil “é muito ruim, mas bem menos ruim do que era há dez anos”. Segundo ele, pessoas que estão no topo da distribuição de renda podem dizer: “Também quero um crescimento mais alto”.

O ministro citou o movimento *Occupy Wall Street*, que protestava contra a desigualdade de renda e o desemprego nos Estados Unidos, para afirmar que, no Brasil, “a economia se encontra próxima do pleno emprego”.

São protestos de natureza diferentes. Não diria que (aqui no Brasil) são os mais ricos, mas não são os mais pobres. Acho que tem um grupo que ganhou e quer mais, que talvez não seja o que mais ganhou nos últimos anos.”

Entre os dados apresentados, Neri mostrou que uma família chefiada por um analfabeto teve ganho de 88,6% na renda nos últimos dez anos, enquanto a renda de uma família chefiada por uma pessoa com 12 anos ou mais de estudo caiu 11,1%.

Autor do livro *A Nova Classe média: o Lado Brillhante da Base da Pirâmide* e de análises sobre o impacto de políticas de combate à pobreza, ele acrescentou que “aspirações podem ter aumentado mais do que o que foi entregue”, Neri disse considerar fundamental conhecer o perfil dos insatisfeitos, mas que “a melhor pesquisa é a eleitoral”. “A situação do Brasil, na avaliação da própria população, é boa. Não há uma tragédia grega acontecendo.”

Fonte: <http://www.sae.gov.br/site/?p=16997#ixzz2d57VSS9A>

Em 1974, Edmar Bacha cunhou o termo “Belíndia” para ilustrar o que seria a distribuição de renda no Brasil: um disparate entre as condições luxuosas da Bélgica e a miséria da Índia, numa época de inflação alta. Bacha foi presidente do BNDES e um dos principais mentores do Plano Real.

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÃO METODOLÓGICA SOBRE ATIVIDADE PROPOSTA

Os estudantes foram orientados por meio de *data-show*, sobre a forma estrutural e metodológica que poderiam seguir, para desenvolver a atividade proposta, para a consolidação dos trabalhos deles.

O que é resenha?

Orientação estrutural e metodológica para a produção de Resenha Acadêmica Temática. O material abaixo foi usado dentro de sala de aula, exposto através de *data-show*, para orientar os alunos na hora das produções.

O QUE É RESENHA? É uma apresentação resumida e, geralmente, avaliativa de livro, artigo, filme etc. desconhecido do leitor. A função da resenha é divulgar uma obra e, de alguma maneira, influenciar o leitor quanto à apreciação feita pelo resenhista.

TIPOS DE RESENHA

1. **Resenha crítica**: além da descrição, deve conter a defesa de um ponto de vista, em que o resenhista deixa claro qual a sua posição/opinião sobre o texto. Ele pode usar **expressões** como: “a meu ver”, “considero”, “julgo”; **adjetivos**: “claro”, “instigante” etc.; **tempos verbais no futuro do pretérito** (seria, faria, teria) e no **imperfeito do subjuntivo** (fosse, fizesse, tivesse).

2. **Resenha descritiva**: deve conter os dados do autor e da obra: título, subtítulo, nome da editora, lugar e data da publicação da obra, número de páginas e volumes; resumo da obra, métodos utilizados na construção da mesma etc.

Neste caso, trabalhamos uma resenha crítica:

Resenha ACADÊMICA TEMÁTICA

A RESENHA ACADÊMICA TEMÁTICA aborda, geralmente, vários textos, que tenham um assunto (tema) em comum.

Passos para a produção de uma resenha ACADÊMICA TEMÁTICA

a. Apresente o gênero (como se fosse o título): Resenha Acadêmica Temática

b. Já na introdução da resenha, apresente o tema: diga ao leitor qual é o assunto principal dos textos que serão discutidos e o que o levou a trabalhar tal tema/questão. Diga que está participando de uma pesquisa...

c. Resuma, de forma avaliativa, os textos: utilize um parágrafo para cada texto. Diga, logo no início de cada parágrafo, quem é(são) o(s) autor(res) e explique o que ele(s) diz(em) sobre aquele assunto. Costure as discussões, ligando o texto anterior ao subsequente etc.

d. Conclua: você acabou de explicar cada um dos textos, agora é sua vez de opinar e tentar chegar a uma conclusão sobre o tema tratado.

e. Mostre as fontes: coloque as referências bibliográficas de cada um dos textos que você usou.

f. Assine e identifique-se: coloque seu nome e uma breve descrição do tipo: “Aluno do... período, do curso..., da Universidade/Faculdade...”

Referências

MACHADO, Anna Rachel et al. Resenha. In: MACHADO, Anna Rachel et al. *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*. São Paulo, Ed. Parábola, 2004.

MOYSES, Carlos Alberto. *Língua Portuguesa: atividades de leitura e produção de textos*. São Paulo, Ed. Saraiva, 2005.

**APÊNDICE 2 – MODELO DA FOLHA DE PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES E DOS
PESQUISADORES**

<p><i>Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG</i> Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras – Poslin Orientadora: Eliana Amarante de Mendonça Mendes <i>École des Hautes Études em Sciences sociales – EHESS</i> Pesquisadora: Elizabeth Antonia de Oliveira (doutoranda em Linguística)</p>
<p>Estudante: _____ Endereço: _____ Telefone: _____ e-mail: _____ Universidade/Faculdade: _____ Curso: _____ Nome da Escola em que cursou o Ensino Médio: _____</p>
<p><u>Pesquisa de campo: produção de texto ESTUDANTES</u></p> <p>Caro(a) estudante, a partir da leitura dos três textos por nós indicados e dos conhecimentos que você já tem sobre o tema proposto: <i>Brasil: desenvolvimento econômico e mobilidade social</i>, produza uma RESENHA ACADÊMICA TEMÁTICA. Use, para isso, o percurso estrutural e metodológico que instrui a produção textual acadêmica, conforme nossas orientações. Se desejar, relacione as leituras propostas com outras leituras que você já tenha feito sobre o assunto.</p> <p>Tamanho médio da resenha: uma página e meia, manuscrita. Favor preencher e manter o cabeçalho acima. O <u>4º slide</u> tem todas as instruções metodológicas.</p>

<p><i>Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG</i> Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras – PosLin Orientadora: Eliana Amarante de Mendonça Mendes <i>École des Hautes Études em Sciences sociales – EHESS</i> Pesquisadora: Elizabeth Antonia de Oliveira (doutoranda em Linguística)</p>
<p>Nome do(a) pesquisador(a): _____ Endereço (no Brasil): _____ Telefone: _____ e-mail: _____ Formação acadêmica: _____</p>

Graduou em qual Faculdade/Universidade?

Universidades hoje: no Brasil e/ou no exterior, área de pesquisa:

Bolsista? S () N () - Se sim, qual fonte?

Ano da pesquisa: 1° () 2° () 3° () 4° ()

Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado ()

Professor(a)? S () N () - Se sim, _____ anos de sala de aula

Pesquisa de campo: produção de texto PESQUISADORES

Caro(a) pesquisador(a), a partir da leitura dos três textos por nós indicados e dos conhecimentos que você já tem sobre o tema proposto: *Brasil: desenvolvimento econômico e mobilidade social*, produza uma RESENHA ACADÊMICA TEMÁTICA. Use, para isso, o percurso estrutural e metodológico que instrui a produção textual acadêmica, conforme nossas orientações. Se desejar, relacione as leituras propostas com outras leituras que você já tenha feito sobre o assunto.

Orientações: tamanho mínimo da resenha: uma página, digitada, fonte 12; tamanho máximo: uma página e quatro linhas. Favor preencher e manter o **cabeçalho acima. O 4° slide tem todas as instruções metodológicas.**

APÊNDICE 3 – QUADRO DE AVALIAÇÃO DAS RESENHAS

a. Conexão (coesão) entre parágrafos

+ coesão	+ - coesão	- coesão	- coesão entre frases	- coeso na frase	(a)onde como conector

b. Tempo mais recorrente

presente	passado	futuro	futuro do pretérito

c. Aspas

aspas	aspas estratég.	citação	aspas sem fonte	cita sem aspas	não aspas

d. Gerenciamento das vozes

+ gerencia	+ - gerencia	gerencia outra voz	+ autoral

e. Costura vozes

+ costura	+ - costura	- costura

f. Conclusão

+ costura textos	+ - costura textos	- costura textos	+ sustenta tese	+ - sustenta tese	- sustenta tese	sem conclusão

g. Aspectos textuais

+ enunc.	+ - enunc.	+ arg.	+ acadêmica	+ - acad.	- acadêmica

h. Modo predominante de organização do discurso

+ descritivo	+ - descritivo	+ avaliativo	+ - avaliativo

i. Proposta

+ proposta	+ - proposta	+ para - proposta	- proposta

j. Tese

+ tese	+ - tese	- tese

k. Nível acadêmico das resenhas

discus. ótima	discus. + boa	discus. boa	discus. - boa	discus. + média	discus. média	discus. - média	discus. + fraca	discus. fraca	discus. - fraca

I. Posição sobre o tema

pro nova classe média	nega nova classe média	neutro	não há conclusão*

**APÊNDICE 4 – ATIVIDADES FRUTO DA PESQUISA DE CAMPO,
ARQUIVADAS EM CD**

Todas as atividades de produção das Resenhas Acadêmicas Temáticas elaboradas pelos sujeitos acadêmicos, graduandos e pesquisadores, digitalizadas em CD. Total: 107 produções.