



## **UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS  
Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS  
Fone (54) 316-8341 – Fax (54) 316-8125 – E-mail: [mestradoletras@upf.br](mailto:mestradoletras@upf.br)

---

**Magali Pagnoncelli**

### **UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DO *MAS* EM REDAÇÕES DE VESTIBULAR**

Passo Fundo, janeiro 2006.

**Magali Pagnoncelli**

UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DO MAS EM REDAÇÕES DE  
VESTIBULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dr. Cláudia Stumpf Toldo.

Passo Fundo  
2006

## AGRADECIMENTOS

A todos que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho, em especial a:

Prof<sup>a</sup>. Cláudia Toldo, que além de orientadora foi incentivadora, permitindo-me partilhar da sua sabedoria.

Prof<sup>a</sup>. Telisa Graeff, cujas aulas me instigaram à leitura das obras de Ducrot, que resultaram nesta pesquisa.

Minha mãe, que com sua sabedoria nata incentivou e apoiou todos os meus passos para chegar até aqui.

Meu marido, pelo incondicional apoio e incentivo.

Meus filhos, pelas horas que deixei de estar com eles para poder dedicar-me à leitura e à escrita.

Márcia, colega, amiga,

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objetivo analisar o uso do *mas* em redações de vestibular. Com essa finalidade, no primeiro capítulo situamos, historicamente, o concurso vestibular e sua trajetória, elucidamos por que a redação faz parte desse concurso. Diante disso, fazemos uma reflexão acerca da redação de vestibular, tomando-a como um gênero textual. O segundo capítulo traça um panorama sobre a Teoria da Argumentação na Língua (T.A.L.), desenvolvida, inicialmente, por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre e, recentemente, por Ducrot e Marion Carel. Os autores defendem a tese de que as palavras possuem nelas mesmas uma força de orientação argumentativa adquirida em contextos recorrentes, orientação esta que será refutada ou reforçada conforme o encadeamento semântico de outras palavras do discurso. No interior desse capítulo, duas seções destacam-se: uma que trabalha o conceito de polifonia, que aborda algumas modificações e alterações pelas quais ela passou ao longo de sua história; outra apresenta um estudo semântico sobre o uso do articulador *mas*, fundamentado na pesquisa de Oswald Ducrot e Carlos Vogt (1979). O terceiro e último capítulo destina-se ao desenvolvimento da metodologia e da análise do *corpus* desta pesquisa, composto por dez redações. Nessas redações analisamos e verificamos as que apresentam o uso do *mas* enquanto conector com função refutativa e que serve para retificar, as que apresentam o uso do *mas* como articulador e os demais usos do *mas*. Essa análise aponta, a partir do uso do *mas* e com base na teoria polifônica da enunciação, como se posiciona o sujeito, com quais enunciadores ele se identifica, quais rejeita, ou aceita. E ainda, verifica qual o princípio argumentativo que orienta a argumentação feita pelo autor. As redações fazem parte do processo de seleção do ano de 2004 da Universidade Regional Integrada – URI, Campus de Erechim, em que a proposta era: elabore um texto dissertativo-argumentativo com base no tema “Aquisição do conhecimento”.

Palavras-chave: *mas*, argumentação, redação de vestibular.

## ABSTRACT

This qualitative nature research has as objective to analyze the use of *but* in vestibular contest writings. According to this purpose, we point out, historically, in the first chapter, the vestibular contest and its trajectory and we elucidate why the writing is part of this competition. Starting from this fact, we make a reflection concerning the vestibular contest writing, using it as a textual gender. The second chapter shows a general view on Argumentation Theory in the Language (A.T.L.), developed, initially, by Oswald Ducrot and Jean-Claude Anscombre and, recently, by Ducrot and Marion Carel. The authors defend the thesis that the words have in them an acquired argumentative power orientation in the recurrent contexts, and this orientation will be refuted or reinforced according to the semantic chaining of other words of the speech. Inside this chapter, two sections are distinguished: one that works with the concept of polyphony and approaches some modifications and alterations for which it passed throughout its history; another one shows a semantic study about the use of the articulator *but*, based on the research of Oswald Ducrot and Carlos Vogt (1979). The third and last chapter aims to the development of the methodology and the analysis of this research *corpus*, composed by ten writings. In these writings we analyze and verify the ones that shows the use of *but* while connecting with refutative function and serving to rectify, the ones that shows the use of *but* as articulator and the other uses of *but*. This analysis points, from the use of *but* and on the basis of the polyphonic theory of the enunciation, how the subject holds itself, with which enunciators it identifies itself, and which it rejects or accept. Still, it verifies which the argumentative principle that guides the argumentation made by the author. The writings are part of the 2004 year selection process of the Universidade Regional Integrada – URI - Campos de Erechim (Integrated Regional University – IRU - Campus of Erechim), where the proposal was: Make a dissertative-argumentative text on the basis of “Acquisition of the knowledge”.

Key words: *but*, argumentation, vestibular contest, writing.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 – ASPECTOS DO VESTIBULAR.....	13
1.1 O CONCURSO VESTIBULAR: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA .....	13
1.2 O ENSINO MÉDIO E A SUA FUNÇÃO DE PREPARAÇÃO PARA O VESTIBULAR .....	19
1.3 A INCLUSÃO DA REDAÇÃO NO CONCURSO VESTIBULAR .....	21
1.4 DA NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL À REDAÇÃO DE VESTIBULAR: UMA IDENTIFICAÇÃO.....	30
2 – A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA .....	34
2.1 DA ARGUMENTAÇÃO TRADICIONAL À ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA ....	34
2.2 O PERCURSO DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA .....	36
2.2.1 A forma standard da teoria da argumentação da língua: primeiro momento .....	43
2.2.2 A forma recente da argumentação na língua: segundo momento .....	46
2.2.4 A teoria dos blocos semânticos: momento atual da T.A.L.....	60
2.2.5 As palavras instrumentais e sua importância na argumentação.....	64
2.3 UM ESTUDO DO <i>MAS</i> .....	65
3 – METODOLOGIA .....	69
3.1 ANÁLISE DOS DADOS .....	72
Chama atenção a ênfase que o locutor dá à sua idéia através do uso do advérbio de afirmação. Ao utilizar o <i>sim</i> o (L) reitera a informação de que as pessoas querem ser as melhores dentre as demais.....	86
Observamos que o princípio argumentativo que norteou o vestibulando no momento da produção foi o de que as pessoas querem saber cada vez mais, que já não basta a elas um diploma ou a média para serem aprovadas, elas buscam ser as melhores entre os demais. No entanto, não há argumentação em favor dessa idéia. ....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106

## INTRODUÇÃO

Sob a ótica da Teoria da Argumentação na Língua, pretendemos, neste estudo, verificar o emprego da conjunção adversativa *mas* e a orientação argumentativa que essa proporciona em redações de vestibular, de tipo dissertativo-argumentativo.

Entendemos que nesse tipo de texto, o sentido está relacionado à orientação argumentativa de seus enunciados: a apresentação, em um texto, de uma conjunção com determinada orientação argumentativa direciona os discursos que podem dar continuidade ao texto, limitando os enunciados que podem se seguir no sentido de levarem o interlocutor a um determinado tipo de conclusão em detrimento de outras.

A preocupação em trabalhar com redações de vestibular está relacionada com o nosso trabalho em sala de aula, pois desde que o iniciamos com alunos do terceiro ano do ensino médio, sentimos algumas inquietações no que tange à situação específica da produção textual desses alunos, pois não conseguimos detectar nos estudantes, nesta etapa, o empenho em realmente aprender e dominar a arte da escrita, em posicionarem-se como sujeitos de seus textos. Observamos a preocupação deles em saber se as suas redações irão agradar à professora, garantindo uma boa nota, bem como, se na situação específica de vestibular, irão ou não agradar à banca avaliadora do concurso vestibular, proporcionando o seu provável ingresso no ensino superior.

Com base nessa constatação, entendemos que os futuros vestibulandos chegam até nós, professores do terceiro ano do ensino médio, já doutrinados pela

própria escola, pela sociedade e pela família a escrever para passar no vestibular. Com essa finalidade, alguns se limitam a produzir textos que possam ser inseridos na estrutura criada para a redação de vestibular. Outros respeitam apenas o aspecto gramatical da língua, uma vez que aprenderam durante toda a sua vida escolar que escrevendo sem erros ortográficos e gramaticais conseguem uma boa nota nos seus escritos. Desse modo, acabam produzindo textos formalmente bem escritos, que, no entanto, não despertam interesse algum no leitor, pois apresentam apenas o lugar comum, ou por falta de leitura e conhecimento, ou por não terem sido verdadeiramente orientados a isso. Então, constroem textos com uma argumentação superficial, inconsistente e vazia.

Não podemos deixar de considerar a importância que a escola exerce no processo de aquisição da modalidade escrita. É na escola que o aluno aprende que escrever é aproximar-se de modelos pré-estabelecidos, nos quais a maior preocupação se resume em respeitar a norma culta da língua. Pensamos estar nessa instituição a essência da precariedade argumentativa dos textos dos alunos, uma vez que a mesma ajudou a construir uma imagem negativa, do ato de escrever, uma atividade carregada de formalidades, na qual as únicas preocupações deveriam ser com a grafia correta das palavras e o respeito à norma culta, demonstrando excessiva valorização à gramática. Com isso, os alunos preocupam-se em reduzir ao máximo as deficiências gramaticais e ortográficas, esquecendo-se de construir uma argumentação possível com as palavras que utilizam.

Outra situação que nos causa incômodo é o fato de os alunos, no ensino médio, serem induzidos a escrever apenas sobre os temas que, possivelmente, serão solicitados no concurso vestibular. Em função disso, não há, por parte do aluno, estímulo à reflexão sobre o tema a ser trabalhado.

O fato de iniciarmos a participação em banca de avaliação de redações, em situação de vestibular, há três anos, intensificou o nosso anseio em entender por que motivo a redação faz parte do concurso vestibular, pois, conforme nosso entendimento, ela possui uma função que claramente não cumpre. Desde então, participamos de outras bancas de avaliação e a impressão que temos é a de que,



aos futuros vestibulandos, sejam eles oriundos do ensino médio ou dos cursinhos, é ensinada uma fórmula dentro da qual eles devem colocar a sua “pretensa” argumentação. Ao nos referirmos a argumentação como pretensa o fazemos em função de, após a leitura das redações, ficarmos com a impressão de que alguém está tentando nos ludibriar e não argumentar, pois os textos parecem cópias uns dos outros, com pequenas alterações no léxico. Não conseguimos constatar, nos textos, argumentação em defesa de uma idéia com propriedade e conhecimento, observamos apenas uma prática muito comum na Antigüidade, a erística: a arte da falsa argumentação, defendida pela retórica e questionada pelos estudiosos da Teoria da Argumentação na Língua.

Entendendo a produção textual como uma interação de sujeitos e, cientes de que somente o ser humano é capaz de comunicar-se através da língua, vimos a atividade verbal, escrita ou falada (sendo a primeira o foco do nosso trabalho) como uma atividade essencialmente humana, movida por intenções internas e estímulos externos, que acontece por meio do uso dos signos de uma língua. No entanto, educadores e alunos são conscientes de que a produção de texto no vestibular não corresponde a situação de interação.

Escrever é um ato que envolve partilha, doação, reciprocidade. Contudo, em uma situação de vestibular não é o que ocorre. O avaliador não está ali com o objetivo de cooperar e sim de avaliar, situação que é muito clara para o vestibulando, que tenta apenas agradar àquele, pois, disto depende o seu futuro. Sua escrita é elaborada dentro dos padrões que lhe foram ensinados: uma escrita, na maioria das vezes, adequada tanto lexical, quanto gramatical, mas vazia em argumentação, destituída de sentido.

Ano após ano, a experiência como avaliadora de redações de vestibular faz com que aumente a nossa preocupação com relação ao papel da escola, do ensino de língua materna e a intrincada relação que possuem com o vestibular. Com o objetivo de melhor entender essa situação, faremos um breve estudo sobre a história do concurso vestibular e do momento em que a redação passou a fazer parte desse concurso.

Outro fator que justifica este trabalho é a constatação de que os vestibulandos parecem estar cientes de que devem empregar elementos de coesão nos seus textos, entre eles as conjunções. No entanto, parece-nos que não sabem como utilizá-las, pois do modo como as apresentam nos textos, não contribuem para a coerência dos mesmos, nem orientam um encadeamento argumentativo. Um olhar mais atento às redações, nos mostra os diversos usos da conjunção *mas*. Isso nos questiona: qual a função dessa conjunção no texto dos candidatos? Com o objetivo de responder a essa indagação dedicaremos um capítulo deste trabalho a um estudo sobre o uso do *mas* nas redações de vestibular.

A escolha dos textos de vestibulandos justifica-se por entendermos ser o momento em que podemos, de algum modo, eliminar as diferenças, já que, todos os candidatos estão submetidos à mesma situação: mesmo tema, mesmo espaço, mesmo tempo. Outro fator que faz com que os candidatos ao concurso apresentem-se em condições muito próximas é o fato de, a maioria ter concluído recentemente o ensino médio.

A partir dessas preocupações iniciais, levantamos algumas hipóteses: a) a inserção da redação no concurso vestibular esteve mais ligada a fatores sociais e políticos do que pedagógicos; b) a redação de vestibular, solicitada com a função específica de comprovar a capacidade discursiva do aluno, produzida no contexto de um concurso com o objetivo de selecionar os melhores candidatos a uma vaga para a universidade é um gênero textual; c) na maioria das vezes, a conjunção *mas* não possui função alguma dentro do texto dos vestibulandos. A análise das redações que constituem nosso corpus demonstrará nosso trabalho diante de tais hipóteses.

Nosso texto organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo situa, historicamente, o concurso vestibular e sua trajetória, elucida por que a redação faz parte desse concurso e em que momento ela foi inserida no processo do desse concurso. Diante disso, fazemos uma reflexão acerca da redação de vestibular, tomando-a como um gênero textual.

Salientamos que esse trabalho não é sobre gêneros textuais, porém, é inevitável um breve estudo sobre esses, uma vez que consideramos a redação de vestibular um gênero. Com essa finalidade, buscamos respaldo na colocação de Meurer in Meurer e Motta Roth (2002), que considera gênero textual como *um tipo específico de texto, caracterizado e reconhecido pela função mais ou menos típica e pelo contexto onde é utilizado*.

O segundo capítulo traça um panorama sobre a Teoria da Argumentação na Língua (T.A.L.), desenvolvida, inicialmente, por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre e, recentemente, por Ducrot e Marion Carel. Optamos por essa teoria por ela apresentar uma concepção de argumentação que se distancia da noção tradicional, na qual a argumentatividade de um texto está baseada nos fatos e valores descritos através da linguagem. Os autores defendem a tese de que as palavras possuem nelas mesmas uma força de orientação argumentativa adquirida em contextos recorrentes, orientação esta que será refutada ou reforçada conforme o encadeamento semântico de outras palavras do discurso.

No interior desse capítulo, duas seções destacam-se: uma que trabalhará o conceito de polifonia, abordando algumas modificações e alterações pelas quais ela passou ao longo de sua história; outra apresentará um estudo semântico sobre o uso do articulador *mas*, fundamentado na pesquisa de Oswald Ducrot e Carlos Vogt (1979).

O terceiro e último capítulo destina-se ao desenvolvimento da metodologia e da análise do *corpus* dessa pesquisa, composto por doze redações<sup>1</sup>. Nessas redações queremos analisar e verificar as que apresentam o uso do *mas* enquanto conector com função refutativa e que serve para retificar, as que apresentam o uso do *mas* como articulador e demais usos do *mas*.

Esta análise pretende também, apontar, a partir do uso do *mas* e com base na teoria polifônica da enunciação, como se posiciona o sujeito, observando com quais enunciadores ele se identifica, quais rejeita, ou aceita. E ainda, verificar qual o princípio argumentativo que orienta a argumentação feita pelo autor.

---

<sup>1</sup> Após a leitura de duzentas redações selecionadas aleatoriamente para leitura escolhemos doze delas que apresentavam a conjunção *mas* para análise.

As redações fazem parte do processo de seleção do ano de 2004 da Universidade Regional Integrada – URI, Campus de Erechim, em que a proposta era: elabore um texto dissertativo-argumentativo com base no tema “Aquisição do conhecimento”.

## **1 – ASPECTOS DO VESTIBULAR**

Neste capítulo, pretendemos sublinhar que o concurso vestibular é um tema polémico dentro do ensino brasileiro, porque além de avaliar se os candidatos estão aptos a frequentar o ensino superior, reforçando o papel de aferidor da qualidade do ensino médio, ele se constitui como um elemento de classificação. Sabendo que as vagas no ensino superior, principalmente nas universidades públicas, são poucas, o vestibular pretende garantir oportunidade aos candidatos potencialmente mais bem-preparados. Nesse sentido consideramos importante redimensionar o entendimento e eficácia desse concurso como instrumento de avaliação, pontuando que há uma grande quantidade de candidatos para um número limitado de vagas.

### **1.1 O CONCURSO VESTIBULAR: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA**

Não há como tratar de vestibular sem apreender a intrincada ligação que há entre o ensino médio, o concurso vestibular e o ensino superior. A valorização que a sociedade brasileira atribui ao curso superior resulta na pouca importância atribuída ao grau de ensino que o precede. A sua suposta ineficiência, há muito difundida, e o seu caráter de curso preparatório para o ensino superior foram e continuam sendo alvo de críticas. Ao longo dos anos, as reformas educacionais tentaram atenuar os momentos de crise que acometeram o ensino secundário, e uma copiosa legislação sobre o ensino de 1º e 2º graus surgiu em nosso país. Portanto, a idéia do vestibular como um aferidor qualitativo do ensino médio não é de hoje.

Depois da independência do Brasil, dois setores de ensino foram formados: o estatal e o particular. O novo Estado (1800) ditava as normas somente para o ensino por ele ministrado e deixava o particular por conta própria. Durante o período regencial (1831- 1840), com a intenção de aumentar a capacidade de controle do Estado, o setor estatal de ensino foi dividido em duas esferas: a nacional e a provincial. A esfera nacional abrangia as escolas que ministravam ensino primário e médio no município da corte e o superior em todo o País; a esfera provincial, as escolas que tratavam do ensino primário e médio nas províncias.

A esfera nacional tinha o poder de conferir títulos acadêmicos válidos em todo o País. Daí que todo o aluno que cursasse o ensino secundário da esfera nacional poderia ingressar em qualquer escola de grau superior, enquanto os provenientes das escolas da esfera provincial eram obrigados a prestar exames de habilitação junto àquelas escolas. De resto, embora o Estado controlasse diretamente apenas o ensino superior, indiretamente estendia seu poder à esfera provincial e a todo o setor particular, pois todas as escolas secundárias desejavam preparar seus alunos para o ingresso no curso superior. Eis aí a forma eficaz de controlar o ensino do setor privado.

Segundo Cunha (1980), a manutenção do monopólio do ensino superior pelo setor estatal, esfera nacional, consistia na manutenção dos privilégios profissionais representados pela concessão de diplomas juridicamente válidos. Essa era a razão das restrições impostas. Cunha (1980, p. 85) afirma que:

O Estado detinha o monopólio da formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de certas profissões, conforme certas doutrinas e práticas, e garantia os interesses de poder, remuneração e prestígio de certos grupos corporativos. Essa era a razão por que o Estado não liberava o ensino superior (capaz de distribuir privilégios) aos particulares. Mesmo que não se professassem doutrinas estranhas e adotassem práticas ilegítimas ou menos valorizadas, o aumento do número de diplomados poderá produzir, pela diminuição de raridade, a perda do valor intrínseco do diploma, em termos de poder, prestígio e remuneração, para os grupos corporativos compostos por indivíduos oriundos das classes dominantes ou cooptados por elas e interligados com os níveis mais elevados da burocracia do Estado.

No entanto, essa situação é alterada com a proclamação da República do Brasil e com o surgimento das escolas superiores livres, não dependentes do Estado, que eram dirigidas por particulares. Como consequência, uma maior facilitação do ingresso ao ensino superior começou a ocorrer. Era justamente o que a sociedade da época necessitava: o aumento da força de trabalho dotada de alta escolaridade.

Não podemos esquecer de que o período, que vai da proclamação da República, em 1889, até a revolução de 1930, é marcado, entre outros fatos, pela consolidação da classe latifundiária e da jovem burguesia industrial, ameaçada pelo crescente número de operários organizados.

Durante a república velha, os grupos ascendentes eram compostos por indivíduos provenientes das classes trabalhadoras, que buscavam no trabalho burocrático uma alternativa para fugir das ocupações manuais, estigmatizadas como sendo próprias de escravos. Na verdade, além dos brasileiros de origem mais pobre, os imigrantes europeus também visualizaram nessas tarefas de repartição, das lojas e dos escritórios uma alternativa ao trabalho mal remunerado na colheita de café. Além disso, fugir do estigma do trabalho manual, representava afastar-se da condição proletária. Daí, portanto, o aumento da procura de educação escolar. Todos necessitavam de escolarização: os latifundiários queriam filhos doutores que garantissem o prestígio familiar e atenuassem possíveis falências; os colonos e os trabalhadores urbanos queriam filhos com ocupação burocrática.

Com o intuito de conter a invasão no ensino superior por candidatos despreparados, em 1910 desencadeou-se uma reforma geral do ensino secundário e superior em todo o país. O presidente da república na época, Marechal Hermes da Fonseca, promulgou a Lei Orgânica do ensino superior e do Fundamental na República. O decreto instituiu *os exames de admissão*, nos quais deveria constar uma prova oral sobre línguas e ciências, bem como uma prova escrita de conhecimentos.

Outra determinação da lei orgânica dizia respeito às escolas criadas pelos estados e por particulares. A partir do Decreto 8.659/1911, esses estabelecimentos deixaram de sofrer qualquer fiscalização por parte do governo federal, e os currículos passaram a ser organizados de acordo com as determinações do próprio corpo docente de cada escola. Com essa autonomia, criou-se um problema: as escolas não sendo mais fiscalizadas, os diplomas perderam o *status* de raridade, dada a facilidade de sua obtenção. Começam a surgir, então, os questionamentos quanto à eficácia da seleção para indicar os indivíduos dotados da formação necessária para acompanhar o nível superior.

Em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, de acordo com Cunha (1980), os exames de admissão passaram a receber a denominação de exames vestibulares. Além da aprovação no vestibular, para ingressar no ensino superior, havia a necessidade do candidato apresentar certificado de aprovação em todas as matérias constantes do currículo do ginásio, exigência que se mantém até o presente momento.

Na nova reforma do ensino secundário e superior, a Reforma Rocha Vaz de 1925, o vestibular passou a ter caráter classificatório, ou seja, para ingressar em qualquer escola superior não bastava apenas a aprovação no exame, era necessário classificar-se dentro do número de vagas disponíveis. A reforma pretendia, com isso, evitar a concentração em alguns cursos muito procurados, direcionando alunos para os cursos de menor procura.

Em função do autoritarismo dos anos 30, o Ministério da Educação e da Saúde passou a regular os vestibulares por meio de circulares e portarias. A centralização administrativa estabelecida durante o Estado Novo (1937-1945) continuou a comandar a educação brasileira mesmo após 45, pois foi ainda o governo de Eurico Gaspar Dutra, em 1947, que autorizou a realização dos vestibulares em todos os estabelecimentos de ensino.

Grandes modificações acontecem a partir de 1942, a reforma Gustavo Capanema, modificou a legislação educacional, alterando a estrutura do ensino médio, cuja finalidade passou a ser *dar preparação intelectual geral que possa*



*servir de base a estudos mais elevados de formação especial* (Art1º, item 3). A partir de então, para poder ingressar em qualquer curso superior, o estudante deveria prestar exames de licença, o que significa dizer que havia um exame de saída do ensino médio.

A intervenção do Poder Federal continuou até 1961, quando foi criada a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que concedia autonomia didática aos estabelecimentos de ensino, possibilitando que selecionassem e classificassem os candidatos.

No entanto, alguns problemas surgidos já na década de quarenta exigiam soluções rápidas: excesso de candidatos e falta de vagas. Situação agravada nos anos cinquenta e que alcançou o ápice em meados de sessenta. Prática corrente por essa época era a existência de tipos de provas diferentes: escritas e orais, testes de várias espécies, diferentes programas de matérias, diferentes modos de avaliação, ora com adoção de notas, ora de conceitos. Práticas, que segundo Vianna (1986), refletem uma época que sofreria grandes modificações e provocaria alterações radicais na legislação em vigor (Portaria 87/49).

Para resolver a dificuldade com a falta de vagas, a supressão dos exames vestibulares foi cogitada como solução. O projeto de lei nº 2.10000/64 pretendia combater o analfabetismo com o vestibular, que passaria a ser classificatório, valendo-se das médias do 2º grau. Proposta não aceita.

A grande migração para a cidade, provocada pelas dificuldades enfrentadas no campo, juntamente com a industrialização dos anos cinquenta e sessenta culminou no rápido crescimento das grandes cidades, multiplicando-se assim os problemas. O resultado do esgotamento dos serviços públicos passou a ser sentido no ensino: não havia escola para todos, e a escola que se tinha precisava urgentemente de adequações, como, por exemplo, um curso de formação técnica.

Para resolver o problema implantou-se uma nova reforma do ensino (1968), para determinar que os alunos tivessem mais tempo na escola e mais

matérias relacionadas ao mercado moderno que estava sendo criado. Criou-se o segundo grau que passou a ser profissionalizante.

Nesse momento, mas não em consequência disso, o vestibular deixou de caracterizar-se como um exame de saída do ensino médio, cujo objetivo era aferir a qualidade desse e tornou-se um exame de entrada para a universidade devido à grande disputa pelas vagas existentes. Era preciso alcançar um desempenho mínimo nos exames para conseguir aprovação; tinha-se, então, um exame de habilitação.

Criou-se com isso duas situações: em um momento a nota era atingida por um número insuficiente de candidatos, nas carreiras menos procuradas, provocando a diminuição da nota mínima; em outro momento a nota era atingida por um número muito grande de candidatos, nas carreiras mais procuradas, criando excedentes. Com isso os exames vestibulares passaram a exigir conhecimentos que ultrapassavam o ensino médio, na tentativa de corrigir o problema causado pelo excesso de alunos aprovados.

Surge a necessidade de uma nova reforma universitária com a intenção de resolver o problema do número de excedentes. O vestibular passa a ser, então, unificado, as provas passam a ser genéricas. A criação desse concurso resolveu o problema que se abatia sobre o governo em 1968, abafando os movimentos populares que reclamavam mais vagas.

Durante a ditadura, multiplicaram-se as instituições superiores particulares, dedicando-se, especialmente, ao ensino de ciências humanas e sociais, consideradas de baixo custo, fator coadjuvante para o desaparecimento dos excedentes. Muitas universidades federais surgem nesta mesma época. Com todas essas mudanças no ensino universitário, o vestibular mudou muito, e com ele mudou também o ensino médio.

## 1.2 O ENSINO MÉDIO E A SUA FUNÇÃO DE PREPARAÇÃO PARA O VESTIBULAR

A desconfiança da falta de eficiência do ensino médio fez com que ele, desde o tempo do império, fosse visto como o antagonista de uma história que poderia estar certa. Do mesmo modo, o seu caráter preparatório para o Ensino superior, conforme Cunha (1980) foram e continuam sendo alvo de duras críticas. Ao longo dos anos, as reformas educacionais tentaram minimizar os momentos de crise que atingiram o ensino médio, e uma copiosa legislação de 1º e 2º graus surgiu em nosso país.

O ensino médio sofreu sua primeira transformação com o objetivo de adaptar-se às escolas superiores criadas no Brasil após a chegada da corte portuguesa. Os exames preparatórios deveriam verificar a eficácia desse aprendizado; entretanto tornou-se freqüente os alunos abandonarem o curso antes do término, por já terem conseguido aprovação nos exames preparatórios: *o objetivo maior de alcançar um diploma de curso superior subordinava o da obtenção de uma longa e difícil instrução secundária.* (CUNHA 1980 p.115)

Ainda nessa época, a procura por certificados de exames preparatórios em estabelecimentos menos exigentes era uma prática comum. Mesmo sendo o ensino secundário, oferecido nas escolas estatais, mais sólido, a escolha mais cômoda se sobrepôs. Já no final do império, apontava-se o distanciamento do ensino médio de sua função formativa, devido às pressões exercidas pelas classes dominantes que queriam um diploma superior, independente de como obtê-lo.

Com o intuito de corrigir esta situação, o ensino médio tornou-se seriado, e, no último ano de estudo, o estudante deveria ser submetido ao exame de maturidade. Mas a grande pressão dos candidatos ao ensino superior conseguiu abafar a tentativa de corrigir os problemas, uma vez que os alunos conseguiam entrar em qualquer série, e sucessivos adiamentos dos exames começaram a ocorrer. Então, continuou como estava.

Foi então que se instituiu o exame vestibular que retomava a forma e a função próprias dos exames preparatórios, isto é, verificava a eficácia do ensino médio. No entanto, as críticas com relação à sua má qualidade só aumentavam, sendo que foi atribuída a essa a responsabilidade pela reforma geral do ensino em 1910.

Desde então, seguiram-se inúmeras reformas. Os mecanismos que foram sendo criados desde 1808, com os exames preparatórios, até o atual concurso vestibular, mesmo que pretendessem conter a chegada indiscriminada de todas as classes sociais ao curso superior, resultaram em conferidores da eficácia do ensino secundário. Diante dessa subordinação a que o ensino médio foi sendo conduzido, torna-se facilmente detectável a estreita relação do que é ensinado no ensino médio com o que é cobrado no vestibular. Se à escola cabe o papel de oferecer condições para que o aluno ocupe seu lugar social, é pertinente que se leve em conta a sua história de vida, seus desejos e suas aspirações ao se trabalhar a redação voltada para o concurso vestibular.

Por outro lado, na escola de 1º e 2º graus, o ensino de língua, há muito voltado para a tradicional listagem de conteúdos a ser vencida e transformado no uso da função metalingüística da gramática tradicional, acabou levando os alunos a construir uma imagem da língua escrita como sendo um conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada. Não raro, é ensinado aos alunos que a escrita é a organização do caos que é a fala. Essa imagem criou nos alunos uma atitude diante da língua escrita e da atividade de escrever que os leva a produzir textos submissos a rígidas formalidades estruturais, como reproduções de lugares-comuns, nos quais abdicam de qualquer autoria. Fatores que contribuem para a má qualidade das redações produzidas.

Como a história e a experiência têm demonstrado, a priorização da estrutura formal gramatical leva o aluno a fazer simulacros de textos dos outros o que não lhe dá autonomia e segurança para posicionar-se como autor do que escreve, somente tem possibilitado ao aluno entender a redação como uma forma de prática social, estudada através dos aspectos da linguagem, correspondendo

às necessidades que os indivíduos têm de conquistar e garantir novos espaços na sociedade.

Para uma melhor compreensão do processo de redação no concurso vestibular, faremos a seguir algumas considerações para entendermos como foi que a redação passou a fazer parte desse concurso.

### 1.3 A INCLUSÃO DA REDAÇÃO NO CONCURSO VESTIBULAR

Conforme vimos na seção anterior, o ensino de redação nas escolas não corresponde a um ensino que privilegie o processo de produção textual, o objetivo comunicativo e a relação escritor-leitor. Entendemos que isso acontece em função desse ensino estar direcionado somente a doutrinar o aluno a elaborar um texto do gênero redação de vestibular.

Falar sobre redação de vestibular, implica considerar que esse texto surgiu atrelado a determinadas circunstâncias específicas e com um determinado fim: cumprir um papel seletivo em um processo maior que é o vestibular. Este, é o grande “vilão” aos olhos dos alunos que saem do ensino médio, pois ele detém o poder de permitir que o candidato ingresse ou não no ensino superior.

Antes da instituição do vestibular com provas unificadas, os candidatos se preparavam para escrever sobre qualquer disciplina, já que na escola era habitual prestar prova escrita de História, Geografia, Filosofia, etc. Portanto, não era necessária uma única prova para medir a capacidade de escrever dos candidatos. Isso significa que a necessidade de haver uma prova específica de redação, não era preciso. Além disso, era tarefa de cada faculdade elaborar e aplicar as provas de seleção, e os professores das disciplinas esperavam que os alunos pretendentes a uma vaga no curso soubessem dissertar sobre o tema da disciplina que o candidato se submeteu.

Desde a unificação dos exames, os candidatos com a obrigatoriedade de dar conta de todas as disciplinas que cursaram, o vestibular manteve o caráter de

uma espécie de avaliação do ensino médio. Por se tratar de provas globais, a partir de 1971, (Decreto nº 68.908), a organização, o planejamento e a execução do concurso vestibular passaram para a responsabilidade de organizações especializadas em concursos públicos. Passaram a ser realizadas provas genéricas e objetivas de múltipla escolha para um grande número de candidatos que buscavam uma vaga no ensino superior. Assim transcorreu o vestibular até 1977. E a redação, ou seja, a escrita, não fazia mais parte deste contexto.

O período, mesmo que relativamente curto, em que a redação esteve ausente do concurso vestibular causou danos que ecoam até hoje. O ensino médio, sempre submisso, dedicava-se a preparar o aluno para uma única prova objetiva e, como, escrever era desnecessário, ninguém mais queria fazê-lo. Nesse período de oito anos, tempo em que a redação esteve fora do vestibular, milhares de jovens concluíram o ensino médio e entraram na universidade sem precisar passar pela prova escrita. A crescente dificuldade de escrever que assolava o país, foi atribuída à negligência do ensino médio em não trabalhar com a escrita. Jornais e revistas de todo país apontavam o ensino de português nas escolas como decadente e insatisfatório. O Conselho Federal de Educação e alguns Conselhos Estaduais emitiram pareceres sobre o assunto; educadores indicavam a presença de grave crise no ensino da língua. Enfim, em meio ao alarido geral, o uso exclusivo de provas de múltipla escolha e a ausência de redação no vestibular foram apontados como responsáveis pelo fracasso dos jovens no uso da língua escrita. O resultado deste contexto foi a pressão para que a prova de redação voltasse a ser exigida no concurso vestibular que, como medida de correção para a crise da língua nacional, convenientemente, retornou, aplacando os ânimos da imprensa e a angústia de educadores.

Por intermédio do Parecer Abgar Renault (nº 4.031/75), o Conselho Federal de Educação manifestou-se a respeito do assunto julgando como responsáveis pela crise no ensino de linguagem, dois setores: o ensino de 1º e 2º graus e o fato de o vestibular não exigir mais a prova de redação. As severas críticas que o texto do Parecer Renault desferiu ao ensino regular e aos testes de múltipla escolha ganharam projeção em âmbito nacional. Alguns trechos desse parecer (in ENDRUWEIT, 2000), são fundamentais para o entendimento do

descontentamento que ele causou em muitos educadores e, do mesmo modo, para o entendimento das duras respostas que recebeu:

A primeira observação que se impõe diz respeito à escola de 1º e 2º graus: essa instituição fundamental não ensina satisfatoriamente a língua nacional, e não a ensina porque desconhece a importância incomparável de tal ensino na formação do estudante e na aprendizagem das demais disciplinas.(...) ( in ENDRUWEIT 2000, p.21).

No tangente aos testes de múltipla escolha assim se posiciona:

Entender um texto é um bom teste, mas trata-se de insuficiente prova de superfície, que só atinge a língua em seus aspectos passivos. Vencer o candidato, essa prova não implica, de modo algum, a capacidade de escrever corretamente. (...)

E finalizando:

A realidade é esta: o não exigido nos exames vestibulares não é sequer exigível nos cursos de 1º e 2º graus. Aí está a razão capital e inelutável das desastrosas condições de modo de redigir dos candidatos a ingresso em cursos superiores.

È uma questão de fato, uma razão simples, prática natural, terra a terra, mas não pode deixar de ser levada em consideração.

Ainda que com exemplos extremados, as idéias defendidas pelo parecer e por grande parte da sociedade, num movimento de contrariedade às provas objetivas, não convenceu uma grande parte dos estudiosos e pesquisadores da área que a introdução da prova de redação no concurso vestibular resolveria a crise e o caos a que a escrita estava exposta.

Simplista é, pois, a solução de incentivar, em nível exclusivamente curricular e metodológico, o ensino de redação nas escolas; mais simples ainda é tentar efetivar essa solução por meio do mecanismo da inclusão de prova de redação nos exames vestibulares. Antes que as escolas estejam conscientes da influência, no uso da língua, das circunstâncias culturais que vivemos, e da heterogeneidade lingüística resultante da heterogeneidade social dos estudantes que recebe; antes que o ensino de língua adapte seus objetivos e sua metodologia a essas circunstâncias culturais e a essa heterogeneidade; antes que os professores de português estejam preparados para trabalhar em função desses novos objetivos e dessas novas metodologias, é inútil e é, sobretudo, injusto pretender avaliar os estudantes em habilidades cuja ausência se deve a fatores extra-

escolares que a escola não lhes possibilitou superar (SOARES, 1978 p.15)

Essa consideração da autora está inserida no processo de oposição à medida de inclusão obrigatória da redação nos vestibulares. Discussão que ocorria entre diversos estudiosos ao final dos anos 70. Havia argumentos contrários em dois sentidos: por um lado, discutia-se a efetiva influência dessa medida como solução para os problemas de aprendizagem que abrangiam dimensões amplas (sociais, culturais, pedagógicas, entre outras) que a pressão do vestibular não resolveria por si só; por outro lado, conforme Hoffmann (2002), as instituições responsáveis pelo vestibular apontavam a grande dificuldade da correção dessa prova em situação de concurso classificatório, dada a sua falibilidade em termos de precisão de medida: a questão da fidedignidade, ou seja, a variabilidade de julgamento entre examinadores.

Desse modo, o raciocínio de que o processo de inclusão da prova de redação no vestibular garantiria que os alunos aprenderiam a redigir é falso e simplista. Falso porque as provas de múltipla escolha – apontadas como culpadas por medirem a habilidade de fazer cruzinhas – exigem habilidades importantes em sua execução, entre elas a capacidade de análise e síntese dos conhecimentos. Simplista por deduzir que, se o vestibular incluísse a prova de redação, os estudantes aprenderiam a redigir, pois ainda que a volta da redação trouxesse como resultado a volta do ensino de redação à escola, esse fato não garantiria que haveria melhor desempenho lingüístico dos alunos.

A ineficiência no uso da língua materna ultrapassa o âmbito da escola ou da educação sistematizada e encontra na desigualdade sócio-econômica e cultural suas principais causas. Assim sendo, o fracasso da redação é o fracasso da escola, pois, está na disparidade entre o padrão lingüístico das classes menos favorecidas, que não é tratado na escola, com o padrão por ela exigido em sala de aula.



Soares (1978), assumiu a postura de que a prova de redação privilegiaria os alunos provenientes das classes mais favorecidas, que trazem para a escola um domínio da língua próximo ao que é exigido pela instituição de ensino. Ou seja, a inclusão dessa prova reforçaria a marca das desigualdades sociais.

Com o vestibular ocupando o centro das atenções no processo de ensino, as escolas, conseqüentemente, perderam sua autonomia e liderança, reduzindo-se a um processo de mesmice pouco inteligente. Desse modo, as exigências do vestibular passam a ser as mesmas do aluno, e a escola, muito submissa, coloca-se na situação de prestadora de serviços, procura adequar-se às exigências deste, o que limita a atuação do educador de língua portuguesa e da escola, na medida em que a preocupação maior passa a ser preparar o educando para a redação do vestibular.

A redação, nos moldes em que era solicitada no vestibular antes da reforma universitária (1977), não mais atenderia a um concurso que pretendia ser igual para todos os cursos. A unificação das provas tornou desnecessário que os alunos escrevessem sobre uma matéria de seu domínio específico. O vestibular passou a medir o nível de conhecimento dos candidatos em todos os conteúdos. As mudanças apontaram para o modelo de texto que até hoje está presente na maioria dos vestibulares: um texto curto, objetivo, focado em um assunto específico, sendo este um recorte de um tema maior com introdução, desenvolvimento por meio de argumentação e uma conclusão.

No entanto, a avaliação não tem um caráter de uniformidade. As redações podiam ser divididas em dois grandes grupos quanto aos aspectos levados em conta na avaliação: (a) aquelas que ficaram em aberto, a critério dos examinadores quanto aos itens a serem considerados, e (b) aquelas para as quais foram determinadas as dimensões específicas a serem avaliadas.

Nem todas as universidades trataram da mesma maneira a prova de redação e sua avaliação. Em função da necessidade de concisão e brevidade que o momento exigia, “o texto curto” foi sendo consolidado como o tipo de texto próprio para o vestibular, sem que necessariamente, a universidade tenha

determinado explicitamente essa transformação. Portanto, se quiséssemos atribuir a autoria do texto no vestibular em 1978 a alguém, teríamos que fazê-lo muito mais às circunstâncias, à necessidade de atender a um fim específico do que a uma entidade ou indivíduo.

O retorno da prova de redação no vestibular, do modo que então passou a ser solicitada, trouxe para as universidades, além dos problemas relacionados à subjetividade das avaliações, outra preocupação: como definir o tema sobre o qual os candidatos deveriam escrever? Sendo o concurso unificado, não se poderia privilegiar uma área específica do conhecimento. Desse modo, a solução mais aceitável seria escolher um tema de interesse geral, sobre o qual todos os candidatos estariam aptos a dizer algo. Proposta que foi aprovada com o consenso geral.

Surge um questionamento: a redação de vestibular havia voltado para o concurso com o intuito de solucionar ou, na pior das hipóteses, minimizar a crise da linguagem que se abatia sobre o país? Mas, afinal, a redação conseguiria cumprir árdua tarefa? Sua presença conseguiria melhorar o desempenho lingüístico escrito dos alunos?

Ribeiro Neto (1978) (*apud* ENDRUWEIT 2000) afirmava que a inclusão da prova de redação não traria resultados e nenhuma mudança ocorreria no aprendizado no processo de escrita nos anos que antecedem o vestibular. A conseqüência poderia, inclusive, ser desastrosa, pois resultaria em um intenso treinamento dos alunos no último ano do ensino médio, com a memorização de fórmulas prontas e truques de montagem de uma redação.

Já, Rocco (1995), ao contrário do que previa Ribeiro Neto, julga ter havido melhorias nos textos produzidos após a introdução da prova de redação. A autora comprova isso comparando os resultados de sua primeira pesquisa realizada dois anos após a introdução da prova de redação (78-80) com os resultados da segunda, realizada algum tempo depois (89-90), denominada: "FUVEST, 12 anos depois". Conforme a autora, os mesmos critérios aplicados nas duas pesquisas permitiram a quantificação dos grupos de ocorrências verbais e textuais mais

recorrentes. Observando os resultados, a autora constatou ter havido uma inegável evolução e crescimento do domínio verbal dos vestibulandos. E conclui que a exigência da redação no vestibular leva os alunos a pressionarem as escolas e seus professores quanto à produção de textos.

A preocupação com a redação, conforme Pécora (2002), no ensino brasileiro vem, de acordo com o que vimos, de longa data. Até a década de sessenta, falávamos em composição, quando o aluno, com algumas idéias sugeridas pelo professor, deveria compor um texto. Hoje, com o advento dos estudos do texto e de pesquisas, falamos em produção textual. As universidades, reconhecendo os progressos alcançados pelos atuais estudos do texto, não poderiam deixar de considerar as contribuições desses vários campos disciplinares na produção da escrita, seja nos seus aspectos formais, seja nas suas condições de produção (e recepção) de textos.

A importância da redação no vestibular é assunto vencido. Primeiro, porque o texto bem escrito revela a capacidade do candidato para elaborar hipóteses, construir teses, fundamentá-las, estabelecendo relações consistentes entre argumentos lógicos e empíricos. Segundo, porque o concurso vestibular define, em certa medida, procedimentos pedagógicos em nível de ensino médio. São esses dois fatores que justificam, em última análise, a exigência da produção de um texto opinativo no concurso vestibular.

Os critérios de correção da redação no vestibular, conforme constam nos manuais do candidato da maioria das universidades brasileiras, têm refletido as mais recentes preocupações com os estudos do texto, por isso apresentam uma nomenclatura um tanto desconhecida para alguns candidatos ao concurso, pais e professores. Macroestrutura, superestrutura, progressão temática, nexos interfrasais, operadores argumentativos, são conceitos encontrados nesses manuais do candidato que, juntamente com a "eterna" dúvida de escrever ou não em primeira pessoa causam ansiedade e inquietação.

A prova de redação não deveria avaliar simplesmente a capacidade de escrever sobre determinado tema, ou o conhecimento da modalidade culta da

língua. O pressuposto básico é o de que, muito mais do que isso, essa prova deve avaliar as habilidades que o perfil de um aluno universitário exige como condições necessárias para o bom desempenho em qualquer curso das áreas do conhecimento de Ciências Exatas, Humanas e Biológicas.

Partimos do princípio de que a produção de um texto escrito que possa vir a se constituir em espaço de avaliação das habilidades anteriormente definidas pressupõe uma atividade anterior de leitura e/ou elaboração de dados e argumentos. Por esse motivo, é importante ressaltar que, o que julgamos importante solicitar dos alunos é muito mais uma reflexão sobre um determinado tema, apresentada sob forma escrita, do que uma simples redação vista como um episódio circunstancial de escrita.

Sabendo que, nós, educadores de hoje, formadores de alunos que fazem o concurso vestibular, onde esses escrevem suas redações (coerentes ou não), fomos orientados por educadores que viveram o conflito entre trabalhar com o texto<sup>2</sup> ou com a gramática<sup>3</sup> consideramos importante para este estudo, deixar claro que a Lingüística Textual propôs-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos; o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como um conjunto de condições, externas ao texto, da produção, da recepção e da interpretação do texto, sendo que esse passa a ser visto como uma unidade lingüística hierarquicamente mais elevada, cujas estruturas possíveis devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual.

Considerando o que vimos, percebemos a necessidade de um ensino de língua que esteja de acordo com o contexto no qual estão inseridos os indivíduos presentes no processo de ensino e de aprendizagem em evidência. Não devemos e não podemos artificializar o contato desses indivíduos com sua língua materna. Ao contrário, nós professores devemos envolver nossos alunos em situações

---

<sup>2</sup> Até então visto como o resultado de frases.

<sup>3</sup> Descontextualizada, momentos em que o professor não tinha clareza sobre o funcionamento do texto, mas tinha a certeza de que deveria abandonar a forma tradicional de trabalhar a língua materna.

concretas de uso da língua, de modo que eles consigam, com criatividade e consciência, escolher meios adequados aos fins que desejamos alcançar.

Como proceder dessa maneira se temos de preparar o aluno para escrever uma redação dentro das normas pré-estabelecidas pelas universidades? Sabemos que eleger o texto como unidade básica de ensino/ aprendizagem, não com o fim específico de produzir uma redação para o vestibular, é apenas um tímido, porém, fundamental, passo metodológico. A compreensão da complexidade do próprio texto, em quaisquer de suas formas, é ainda um trabalho a ser desenvolvido. Essa compreensão exige que o próprio pesquisador (ou professor, ou estudioso em geral) incremente sua própria prática como leitor, como escritor, como falante e como ouvinte.

Entretanto, nos parece inegável e inquestionável, em função da experiência em sala de aula, dizer que o vestibular é o grande condicionador das atividades dos alunos no 2º grau, uma vez que tudo o que ensinamos nessa etapa está diretamente relacionada com o que “cai ou não cai” no vestibular.

Julgamos fundamental que se ampliem os estudos e as reflexões sobre a redação de vestibular, uma vez que esta tem sido uma das maiores preocupações das pessoas envolvidas no processo do concurso vestibular. A ansiedade e insegurança dos vestibulandos aliadas<sup>4</sup> à *crise na linguagem* (leitura e escrita) nos mostram resultados ainda lamentáveis nas produções textuais elaboradas por estes aspirantes a universitários.

Conforme vimos, a escrita não é recente, ela surgiu há milhões de anos a.C., os povos da pré-história não tinham uma escrita alfabética, mas tinham várias formas de registrar, de comunicar. A escrita foi um dos principais instrumentos para a evolução da humanidade, pois em função do grande número de sociedades surgiu a necessidade de registrar a comunicação entre as mesmas e o código escrito possibilitou isso. Sua contribuição para a evolução da humanidade é um fato incontestável, no entanto, ela também se mostrou

---

<sup>4</sup> Neste momento vamos nos apropriar do termo utilizado há mais de 20 anos pela pesquisadora Maria Theresa Fraga Rocco.

responsável pela desigualdade social e cultural, pois por meio da escrita criaram-se leis e normas, que deveriam visar ao bem de todos de forma igualitária, mas que na prática, têm se mostrado como objeto de poder apenas de algumas pessoas detentoras do domínio da escrita, acreditamos ser papel da escola mudar essa realidade.

Por isso julgamos de suma importância os estudos aprofundados que, na década de 70, se desenvolveram sobre o texto escrito, nos quais se consolidou a concepção de que um texto não é uma série de palavras ou frases colocadas ao acaso. Sem dúvida, elas o compõem, porém, além de estarem sintaticamente organizadas na estrutura do texto, elas precisam estar semanticamente relacionadas, para propiciar o entendimento desse, que somente acontecerá se houver um processo de interação do escritor com o leitor. Com essa preocupação, entre outras, os estudos sobre gêneros textuais ganham dimensão e passam a ser foco de pesquisa de diversos teóricos. Dentre os diversos gêneros textuais existentes optamos pelo gênero redação de vestibular por trabalhar com a argumentação.

#### 1.4 DA NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL À REDAÇÃO DE VESTIBULAR: UMA IDENTIFICAÇÃO

O estudo dos gêneros textuais vem se desenvolvendo desde Platão e Aristóteles, e daí para cá tem feito parte das preocupações dos cientistas da linguagem. De acordo com Brandão (2000), este estudo tem interessado tanto à história da retórica quanto às pesquisas contemporâneas da poética e semiótica literária e às teorias lingüísticas atuais, explicando a variedade de abordagens, como podemos atestar na metalinguagem usada, por meio de termos como: gêneros, tipos, modos, modalidades de organização textual, espécies de texto e de discursos.

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se

comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2002, p.22)

A diversidade de textos existentes na sociedade tem sido objeto de estudo de vários lingüistas que procuram critérios para classificá-los, surgindo dentre os conceitos selecionados os de “tipo” e “gênero” textuais. Contribuindo para esse estudo, Marcuschi (1997) defende a idéia de que uma classificação tipológica deve levar em conta critérios lingüísticos, funcionais e contextuais, observando o texto como um produto social, inserido no dia-a-dia do aluno.

Marcuschi (2002 p. 28) faz uma distinção entre gêneros e tipos textuais relevantes para a nossa pesquisa. Por tipos textuais o autor entende que são:

Constructos teóricos definidos por propriedades Lingüísticas intrínsecas; constituem seqüências Lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos; sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas; tempo verbal; designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

Para gêneros textuais o autor apresenta a seguinte definição:

São realizações Lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo receita culinária, bula de remédios, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de curso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Conforme o que diz Marcuschi, podemos entender que as teorias sobre gênero textual que privilegiam, unicamente, a forma ou a estrutura estão sofrendo um processo de readequação, uma vez que o gênero é essencialmente flexível e variável, bem como o seu componente crucial: a linguagem. Do mesmo modo, o

professor que não atualizar seus estudos e permanecer trabalhando sobre teorias tradicionais de tipo textual, estará ultrapassado. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se atendendo à dinamicidade social e interativa da língua.

Meurer (2002), afirma que o professor tem de estar apto a desenvolver pesquisas que vão além das já conhecidas abordagens gramatical e estrutural do texto: a descrição, a narração e a dissertação. Ele deverá capacitar-se a reconhecer os mais variados gêneros textuais, principalmente aqueles que estão mais próximos da (e aplicáveis à) cultura brasileira. Segundo o autor, a pesquisa e o ensino dos gêneros textuais são necessários para aqueles profissionais que lidam (e irão lidar) com o ensino da língua. Entendemos que o professor pode ser um precursor na mudança desta enraizada concepção de que escrever é difícil e complicado.

O interesse recente pelos gêneros como categoria sócio-empírica tem merecido maior atenção, uma vez que, de modo geral, ninguém lê textos “narrativos, argumentativos ou dialogais”, mas, ao contrário, todos lêem uma “carta, um relatório ou uma bula”. Do mesmo modo o avaliador do vestibular não avalia um texto dissertativo-argumentativo, mas avalia uma redação produzida por um vestibulando, com a finalidade específica de conseguir uma vaga para a universidade. Como vimos, a competência discursiva dos sujeitos está bem mais ligada aos gêneros que aos tipos textuais.

A redação de vestibular pode, portanto, ser entendida como um gênero textual, pois utiliza a linguagem verbal escrita, é elaborada em um determinado contexto, por pessoas sujeitas às mesmas condições históricas e culturais; pertencentes, a sua maioria, à mesma faixa etária que, supostamente se preparam antes para cumprir as exigências da prova com relação ao tema e às estruturas propostas. Ou seja, o vestibulando sabe que está produzindo um texto, inserido em uma situação peculiar, com um tema determinado, com o fim único de ser avaliado por uma banca, para que possa ser aprovado e ingressar na universidade.



Partindo da perspectiva de gênero, entendemos que a redação de vestibular pode ser considerada um texto que desempenha uma função em um contexto específico. Considerando tais reflexões sobre gêneros textuais, tomamos a redação de vestibular como um gênero textual.

Dedicamos o próximo capítulo ao estudo sobre a Teoria da Argumentação na Língua, observando seus conceitos, seus princípios norteadores, suas (re)elaborações. Isso conduzirá a análise do gênero textual redação de vestibular.

## **2 – A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA**

A argumentação é o tema específico da nossa pesquisa, pois, é a partir da perspectiva argumentativa da língua e de como se constrói a argumentação no texto que pretendemos desenvolver este estudo. Isso se dará a partir dos estudos sobre argumentação propostos por Anscombe e Ducrot (1983), os quais têm como pressuposto básico que a argumentação está inscrita na língua. Desenvolveremos um estudo sobre a Teoria da Argumentação na Língua – T.A.L, proposta pelos autores; na seqüência abordaremos alguns conceitos da Semântica Enunciativa – frase/enunciado/ enunciação – proposta por Ducrot. Após, mostraremos a relação entre a noção de polifonia e o conceito de argumentação, finalizando com um estudo sobre os internalizadores, conectores e articuladores.

### **2.1 DA ARGUMENTAÇÃO TRADICIONAL À ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA**

Diz a história que no século V antes de Cristo, a Sicília foi governada por dois déspotas, que se apoderaram de terras, retirando-as dos seus legítimos proprietários. Quando em 467 a.C. a tirania foi derrubada, os proprietários espoliados reclamaram a reposição da legalidade, pelo que foram então instaurados infundáveis processos. Teria sido nessas circunstâncias, para falar

diante do tribunal, que Córax (aluno de Empédocles) e Tísias compuseram, numa perspectiva retórica, o primeiro tratado de argumentação.

Os estudos sobre a retórica têm sua origem na Grécia Antiga e se destacam também em Roma, principalmente nas obras de Cícero. Ela teve uma enorme importância na democracia ateniense, em que o saber falar, para persuadir e convencer, era essencial: nos tribunais, nas assembleias políticas, nas praças públicas, nos encontros sociais. A retórica assume, assim, no seu início, *um caráter pragmático: convencer o interlocutor da justeza da sua causa* (Ducrot e Todorov, 1978: 99).

De "técnica de persuasão", a retórica transforma-se, com Aristóteles, num corpo de conhecimentos, categorias e regras que, quem quiser bem falar e convencer deve aplicar ao discurso. Segundo Aristóteles (de cuja concepção indicaremos apenas algumas linhas essenciais), a retórica visa descobrir os meios que, relativamente a qualquer argumento, podem levar à persuasão de um determinado auditório. O seu objeto é o "verossímil" ou "provável".

A retórica estaria assim ligada a "um processo de propriedade" (Barthes, 1970: p. 173), como se a linguagem, enquanto projeto de uma transformação, conduta de uma prática, se tivesse determinado, não a partir de uma sutil mediação ideológica, mas a partir da sociabilidade mais transparente, afirmada na sua brutalidade fundamental, a da posse da terra: *começamos no ocidente a refletir sobre a linguagem para defender o nosso quinhão* (*Ibid.*: 176).

Posteriormente, e num processo que se estende até ao século XIX (século que marca o seu desaparecimento como disciplina escolar), a retórica vai perdendo influência e reduzindo o seu campo, sofrendo modificações: perde o seu objetivo pragmático imediato, deixa de ensinar como persuadir para passar a ensinar como fazer "belos discursos". O que causou um grande período de esquecimento da retórica, pois esta se reduziu ao simples inventário de figuras de linguagem.

Dentro de uma concepção tradicional de argumentação, a argumentatividade de um texto está baseada nos fatos e valores descritos pela

linguagem. São, portanto, esses fatos e valores que constituem o suporte no qual está alicerçada a argumentação, não tendo a estrutura lingüística nenhuma relação com o encadeamento argumentativo do discurso. A língua, nesta perspectiva, desempenha apenas um papel secundário, qual seja, o de instrumento pelo qual o discurso persuasivo é transmitido. A língua é, portanto, considerada como um código por meio do qual se transmite uma mensagem. São as informações veiculadas pela linguagem que promovem o encadeamento argumentativo. Dessa forma, a língua permanece exterior à atividade argumentativa.

Em contrapartida a essa concepção de argumentação apresentaremos a seguir a teoria da argumentação na língua que embasa este estudo, balizando nossas análises presentes no último capítulo.

## 2.2 O PERCURSO DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A teoria da argumentação na língua de Oswald Ducrot e J.C. Anscombe (1983) fundamenta-se na oposição à concepção tradicional de sentido. Karl Bühler (início do séc XX) diz que na linguagem existem as funções em que se distinguem três tipos de indicações: objetivas, que consistem na representação da realidade; subjetivas, que indicam a atitude do locutor frente a essa realidade; intersubjetivas, que se referem às relações entre locutor e as pessoas a quem se dirige. Para Ducrot na T.A.L., não existe essa divisão de sentido. *Para mim, a descrição (aspecto objetivo) se dá através de uma atitude e através também de um chamado que o locutor faz ao interlocutor (DUCROT, 1988, p.51).*

Ducrot deixa claro que não entende que exista uma separação entre as partes subjetiva e intersubjetiva. Ele considera que essas duas partes se unem para formar o que denomina como “valor argumentativo”, sendo esse a orientação que uma palavra dá ao discurso.

[...] o emprego de uma palavra torna possível ou impossível uma certa continuação do discurso e o valor argumentativo dessa palavra é o conjunto dessas possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que seu emprego determina (DUCROT, 1988, p.51).

Ancorado em uma concepção de linguagem como atividade, forma de ação, Anscombre e Ducrot (1983) se propõem a construir um conceito de argumentação que se distancia da noção tradicional. Os estudiosos defendem a determinação lingüística da argumentação, entendendo que esta implica direcionamento, pois, segundo os autores, a argumentatividade está inscrita na própria língua. As palavras possuem nelas mesmas uma força de orientação argumentativa adquirida em contextos recorrentes, orientação esta que será refutada ou reforçada conforme o encadeamento semântico de outras palavras do discurso. Ou seja, a linguagem é por si mesma argumentativa e o elemento informativo deriva deste aspecto da língua e não o contrário.

Ducrot, assim como Saussure (Cf. CLG)<sup>5</sup>, entende a língua como um sistema de signos com relações paradigmáticas e sintagmáticas. Desse modo, desenvolve a tese de que a atividade argumentativa possui marcas na própria estrutura do enunciado<sup>6</sup>, e essas marcas, além de serem conteúdos informativos, servem também para dar orientação argumentativa, ou seja, servem para conduzir o destinatário a uma ou outra direção. Ducrot entende que o valor argumentativo de uma palavra é, por definição, a orientação que essa palavra dá ao discurso. Por assim entender, desenvolve a tese de que a atividade argumentativa possui marcas na própria estrutura do enunciado, e essas marcas, além de serem conteúdos informativos, servem também para dar orientação argumentativa.

O autor usa o exemplo *Faz bom tempo* para descrever os três aspectos referentes à concepção tradicional da argumentação e para fundamentar a sua defesa de que o aspecto objetivo a descrição, se dá através de uma atitude e de um chamado que o locutor faz ao interlocutor. O objetivo descreve o tempo que

---

<sup>5</sup> *Curso de Lingüística Geral* livro organizado em 1916 por Charles Bally e Albert Sechehaye, alunos de Saussure, com base em anotações de aulas e conferências.

<sup>6</sup> Ao afirmar isso deixa evidente a sua posição estruturalista.

está fazendo, sem chuva, sem vento e sem nuvens; o subjetivo retrata a apreciação positiva do locutor sobre o tempo; o intersubjetivo permite ao locutor propor um passeio ao seu interlocutor.

Em geral, a concepção tradicional de sentido chama de denotação o aspecto objetivo e de conotação, os outros dois. Ducrot propõe a ausência de divisão entre conotação e denotação, pois para ele, a linguagem não tem uma parte objetiva, nem seus enunciados descrevem diretamente a realidade. De fato, a relação da linguagem com a realidade não é com as coisas do mundo, mas, com a construção feita pela relação da linguagem com tais coisas. Esse é o pressuposto básico da argumentação que perpassa a teoria da argumentação na língua de Ducrot.

Com relação à argumentatividade e considerando o pressuposto anterior, segundo o qual, ao descrever a realidade, a linguagem o faz por meio dos aspectos subjetivo e intersubjetivo, vale lembrar que isso faz dela um tema de debate entre os indivíduos. Retomando o exemplo *Faz bom tempo*, encontramos dois aspectos: a) minha apreciação sobre o tempo = aspecto subjetivo; b) dizer que faz bom tempo é sugerir ao interlocutor um passeio = aspecto intersubjetivo.

Ao unirem-se os valores subjetivos aos objetivos, obtemos o valor argumentativo do enunciado, ou seja, aparece sua força argumentativa. Assim, o valor argumentativo de uma palavra é a orientação que ela imprime ao discurso, é o papel que ali ela desempenha no que diz respeito ao nível fundamental da descrição semântica.

Ducrot (1988) defende que a linguagem não descreve diretamente a realidade, desse modo, apresenta a noção básica de que a língua, realizada em enunciados, não pode ser reduzida à sua função informativa. Para ele, o sentido dos enunciados não possui relação com o extralingüístico, por isso descarta o pressuposto referencialista, em que a descrição é baseada nas condições de verdade, e o pressuposto cognitivista, em que a explicação do sentido é baseada no pensamento. O sentido dos enunciados é determinado pelas relações que

ligam os enunciados, os segmentos no interior dos enunciados e as próprias palavras.

Não estando, pois, a teoria da argumentação na língua orientada para o pensamento, nem para a realidade, pode-se dizer que a sua orientação é para a continuação do discurso. E é essa a razão porque não podemos fazer a análise semântica de um enunciado isolado. Entendemos que um enunciado orienta o interlocutor numa certa direção discursiva, tendo em vista um certo alvo. Compreender um locutor é ver o que ele quer dizer, aperceber-se das suas intenções, prever como é que ele vai continuar o discurso, antecipar as suas conclusões.

A definição de enunciação, em Ducrot (1988), é o acontecimento histórico (e, portanto, único) de aparecimento de um enunciado. Ou seja, para o autor, a enunciação é um processo, cujo produto é o enunciado. Com isso concebe a T.A.L. como preocupada em interpretar o sentido dos enunciados.

Parece-nos fundamental elucidar, neste momento, a diferenciação que Ducrot (1988) faz entre *frase* e *enunciado* e entre *significação* e *sentido*, para entender a direção que ele dá ao seu estudo. O *enunciado*, para o autor, é um segmento do discurso, é uma realidade empírica, é uma das múltiplas realizações possíveis da frase. A *frase*, pelo contrário, é uma entidade teórica, é uma construção da língua que serve para explicar uma infinidade de *enunciados*, é algo que não pode ser observado, ou seja, o que nós ouvimos e vemos são somente os enunciados e não as *frases*.

Todo enunciado que está no nível do observável tem como correspondente a *frase*, que está no nível do constructo teórico lingüístico. A *frase*, concebida como uma entidade abstrata, apresenta uma significação, que contem instruções sobre o *sentido* dos enunciados. A frase, dessa maneira, fornece pistas a serem retiradas do contexto para atribuir-se sentido aos enunciados. Ao procurar entender essa relação *enunciação/enunciado/frase*, Ducrot concebe como núcleo do *sentido* um “fazer” e não um “informar”. Falar não é descrever ou informar, mas dirigir tal fala para certas conclusões possíveis. Durante a sua *enunciação*, o

locutor dá indicações sobre o caminho que escolheu e o interlocutor tenta reconstruir esse caminho a partir das indicações fornecidas.

Conforme Barbisan (2002), partindo-se da possibilidade de um *enunciado* ter dois segmentos S1 e S2, articulados por um conector<sup>7</sup> o segmento S1 só tem sentido a partir de S2. Assim, a seqüência S1+S2<sup>8</sup> constitui um único *enunciado*, em que o primeiro referencia o segundo, funcionando, o primeiro, como argumento para o segundo, a conclusão. *Tem-se, desse modo, um único enunciado e uma única frase.* (BARBISAN, 2002, p. 140).

Observemos os enunciados a seguir:

- (1) Faz calor lá fora, vamos passear.
- (2) Faz calor lá fora, não vamos passear.

o enunciado (1) será coerente em um lugar, onde normalmente, faz frio, então o calor é um bom motivo para passear; já o enunciado (2) fará sentido em lugares onde o calor é extenuante. Nos dois exemplos, o primeiro segmento “faz calor lá fora” depende do segmento que o completa para ter sentido.

Com relação à significação, Ducrot (1988) a conceitua como um valor semântico atribuído à frase; por outro lado, o sentido representa o valor semântico atribuído ao enunciado. O que diferencia esses dois conceitos diz respeito a sua natureza, sendo que o sentido não se constrói a partir da soma da significação mais um certo número de detalhes e especificações. Ou seja, ele não é o resultado da soma da significação mais o contexto. Na verdade, é a significação que dá as instruções, as diretrizes que norteiam a interpretação dos enunciados da frase. Ela é quem diz o que é preciso fazer para se interpretar o sentido dos enunciados. Por isso, ela é qualificada como aberta, pois o sentido se produz somente quando se obedece ao que está indicado na significação. Para demonstrar essas instruções dadas pela significação, o autor utiliza como exemplo as formações marcadas pela conjunção “mas”. Vejamos o exemplo:

---

<sup>7</sup> Conceito que veremos adiante

<sup>8</sup> Entendendo S1 + S2 não como a soma do segmento 1 mais o segmento 2, mas como a interdependência semântica entre os dois segmentos o que faz com que constituam um único enunciado.



Como exemplo, Ducrot (1988) traz o enunciado:

(3) Maria estava na festa, mas com sua mãe.

Numa descrição habitual, enumera-se os seguintes passos:

**p** .... é verdadeiro (Maria estava lá)

**q** .... é verdadeiro (Maria estava lá com sua mãe).

Isso não significa que quando Maria está nesse lugar, sua mãe também esteja lá. O significado pode ser que Maria esteve lá e isso me agradou, mas sua mãe estava junto e isso me desagradou.

Para deixar claro esse aspecto, apresentamos o estudo de Ducrot (1988) sobre a estrutura **p**, mas **q**. Ele afirma que **p** é verdadeiro e **q** também é verdadeiro, mas agrega um terceiro elemento, representado pela instrução que permite interpretar os enunciados dessa frase. Essa instrução diz: busque uma conclusão **r**, que seja justificada por **p** e uma conclusão **nr**, justificada por **q**. A força de **q**, contrária a **r**, é maior de que a de **p** a seu favor, então, em conjunto **p** mas **q** orienta-se para o sentido de **nr**.

Para interpretar o enunciado acima, temos que buscar a conclusão a que o locutor visava ao produzir o enunciado. Levando em conta a instrução dada pela frase, vemos que o locutor pensa numa conclusão justificada por **p**, mas contradita por **q**, que é o argumento mais forte. É necessário destacar um ponto importante: a natureza da conclusão somente é dada pelo enunciado. Assim, se a mãe for uma pessoa desagradável:

R1 = o locutor pode estar contente com a presença de Maria, mas descontente com a presença da mãe;

Se Maria for uma pessoa inconveniente, mas a mãe tiver o poder de controlá-la;

R2 = O locutor não estava contente com a presença de Maria, mas a presença da mãe o tranqüilizou.

O conector *mas*<sup>9</sup> tem o poder de inverter a orientação argumentativa do enunciado, independente da situação.

Em síntese, conforme Ducrot (1988), a significação é aberta e instrucional. O valor semântico da frase constitui-se de diretrizes e instruções para a interpretação do enunciado. Desse modo, a concepção de Ducrot sobre argumentação apresenta diferenças profundas se for comparada com a da semântica tradicional.

O autor diz que as palavras não têm sentido completo antes das conclusões que se constroem a partir delas. Se assim não fosse, a língua não teria papel na argumentação e o movimento argumentativo estaria na dependência de outros fatores, tais como: situação do discurso e princípios lógicos, psicológicos, retóricos, sociológicos, totalmente exteriores à língua. Portanto, haveria um endeusamento do contexto, nesse caso, pois se excluiriam as relações lingüísticas, que não interfeririam na definição da argumentação.

Ducrot (1988) apresenta as seguintes considerações para refutar a visão tradicional da argumentação: um só fato, em uma determinada situação discursiva, pode ser enunciado por duplas de frases, que não possibilitam a mesma argumentação; o mesmo conteúdo factual pode corresponder a intenções argumentativas diferentes; as frases é que são argumentativas, não o fato que o enunciado veicula.

O pensamento de Ducrot não transcorre linearmente. Ele se mostra sempre atento às críticas que recebe, refletindo sobre elas, o que faz com que sua teoria esteja em constante movimento. Seu método consiste, principalmente, em tomar um mesmo exemplo e analisá-lo à luz da teoria, cada vez mais detalhada. Isso porque ele acredita que a análise de um fato à luz de uma determinada teoria levanta uma camada, mas debaixo fica outra, e assim de maneira infinita. O problema principal para o teórico é demonstrar que o que ele levanta em sua segunda análise é mais profundo que a anterior, de modo que a segunda explicação sirva para elucidar dados não recobertos pela primeira. Não

---

<sup>9</sup> Retomaremos esse conector no terceiro capítulo, uma vez que ele será o foco de análise deste estudo.

se trata de chegar a uma explicação definitiva, mas (re) fazer o caminho a todo momento.

Em função disso, no decorrer de nosso estudo, veremos os conceitos por ele trabalhados em vários momentos da T.A.L., pois esses conceitos foram revisados e alguns foram (re)trabalhados.

No decorrer dos estudos de Ducrot e seus colaboradores, a T.A.L passou por três momentos diferentes. O primeiro foi denominado como a forma *standard* e compreende os trabalhos pertinentes às primeiras noções da teoria. O segundo ficou conhecido pela forma recente, apresentada nas conferências de Cali (1988), e tem como principal característica a introdução das noções de polifonia e de topos no estudo da argumentação. O terceiro momento passou a ser tratado como teoria dos blocos semânticos. Veremos com mais clareza cada um desses momentos e a importância deles para o nosso estudo.

### **2.2.1 A forma *standard* da teoria da argumentação da língua: primeiro momento**

Para Anscombe e Ducrot (1994), na forma *standard*, argumentar é basicamente dar razões em favor de uma conclusão. Um locutor argumenta "quando apresenta um enunciado E1 [argumentos], no sentido de fazer admitir outro enunciado E2 [conclusão]" (Anscombe e Ducrot, 1994). Essa é a teoria *standard* ou a primeira versão da argumentação na língua. Seu ponto central, como já foi dito, reside no fato de que as argumentações expressas nos enunciados estão determinadas pelas frases da língua, não dependendo dos fatos descritos pelos enunciados. Assim, conforme essa teoria, o potencial argumentativo de um enunciado constitui-se de um conjunto de enunciados-conclusões possíveis, decorrentes do primeiro. O conjunto de conclusões está determinado pela frase.

Em outras palavras, a argumentação é um tipo de relação discursiva que liga um ou vários argumentos a uma conclusão. Não se trata de demonstrar

formalmente a validade de uma conclusão, nem a veracidade de uma asserção. Fazer admitir uma conclusão com base em um ou mais argumentos, apresentar um argumento como uma boa razão para chegar a uma conclusão determinada, não são processos para dizer as coisas em verdade ou falsidade, nem se sujeitam às leis que regulam as relações lógicas. Mas é dizer que, o sentido de um argumento é dado pelo que o segue, ou seja, é dado pela sua conclusão. Por sua vez, uma conclusão reenvia às intenções (lingüísticas) do enunciador.

O problema levantado é o de que as possibilidades de argumentação não dependem, exclusivamente, dos enunciados vistos como argumento e conclusões, mas também por princípios utilizados para colocá-los em relação.

Conforme Ducrot, a T.A.L. estabelece que a significação das frases seja aberta. A teoria defende que há expressões na língua que contêm, em si mesmas, um valor argumentativo. Nessa perspectiva, é formada a concepção de *expressão argumentativa* (EA). O autor caracteriza esse tipo de expressão do seguinte modo:

Sejam X e X' duas expressões da língua. Direi de X e X' são expressões argumentativas se e somente se:

1 – Existem duas frases P e P' que somente se diferenciam pela substituição de X e X'. Isto quer dizer que P é uma seqüência onde aparece X' em lugar de X.

2 – Os enunciados de P e P' não têm o mesmo potencial argumentativo em situação determinada, ou seja, não se pode argumentar da mesma maneira depois de um enunciado P e depois de um enunciado P'.

3 – A diferença argumentativa entre os enunciados de P e P' não pode explicar-se por uma diferença factual entre eles. Em outras palavras não podemos explicar por que esses enunciados autorizam conclusões diferentes dizendo que é por que orientam diferente informação sobre o mundo (DUCROT, 1988, p.83).

Entendendo que certas frases de uma língua possuem nelas uma força argumentativa, Ducrot (1988) explicita o conceito de operadores argumentativos de acordo com três condições, mediante as quais um morfema X é um operador argumentativo:

a) pode-se construir, a partir de P – *Paulo estudou* – e pela introdução de um operador argumentativo, uma frase P' – *Paulo estudou um pouco*;

b) dada uma mesma situação de discurso, os enunciados P e P' têm valores argumentativos nitidamente diferentes, não se podendo argumentar da mesma maneira a partir de um e de outro, pois não são as mesmas as argumentações que tornaram possíveis um enunciado de P e um de P';

c) essa diferença argumentativa não pode ser derivada de uma diferença factual entre as informações fornecidas pelos enunciadores de P e P', na situação de discurso considerada.

Se os operadores X = pouco e X' = um pouco forem utilizados para explicar a questão das expressões argumentativas, poderemos chegar ao raciocínio de que existem duas frases que se distinguem somente pelo uso de X e X', do mesmo modo o exemplo: P = Maria comeu pouco e P' = Maria comeu um pouco, os enunciados P e P' possuem encadeamentos argumentativos claramente diferentes. Em P, o movimento argumentativo diz respeito à pouca quantidade de comida ingerida, e nessa situação, a conclusão pode ser negativa, precisava comer e comeu pouco. Já no segundo caso, ao contrário, a conclusão imposta por P' pode ser positiva: precisava comer e comeu um pouco.

Desse modo, *pouco* é um operador argumentativo em relação à frase *Pedro estudou um pouco*, uma vez que as três condições requeridas estão satisfeitas. Com isso, a forma *standard* que define o potencial argumentativo do enunciado em termos de conclusão, vai sofrer alterações.

De acordo com Barbisan (2002), a forma *standard* da T. A. L. que, conforme vimos, definia o potencial argumentativo dos enunciados em termos de conclusões, é rejeitada. Com o estudo dos operadores *pouco* e *um pouco*, podemos chegar à mesma conclusão, utilizando-nos da noção de topos. Topos deve ser entendido como o fato de que todo enunciado representa uma imagem do meio em que é proferido, tem relação intrínseca com a ideologia desse meio.

Ainda conforme a autora a noção de topoi modifica totalmente a forma standard da T. A. L. e, agregada à noção de polifonia, introduz o que Ducrot reconhece ser a forma recente da teoria. Nessa nova proposta surgem duas condições: a primeira é a de que um argumento deve justificar uma determinada conclusão; a segunda indica que a direção do argumento para a conclusão se faz mediante um princípio argumentativo: o topoi. *Quando se argumenta, é, pois, necessário um elo intermediário entre o argumento e a conclusão. O topoi é a garantia dessa passagem.* (BARBISAN 2002, p.141).

Para Ducrot (1988) na forma “standard”, o conceito de potencial argumentativo era o de que ele constituía o conjunto de enunciados possíveis que poderiam servir para orientar uma conclusão, isto é, o conjunto de enunciados que podem unir-se a outros enunciados em termos de conclusão.

Para determinar quais são as expressões argumentativas de uma língua, de acordo com o autor, essa primeira concepção é útil, no entanto, insuficiente para descrever o valor semântico de tais expressões, ou seja, indicar quais são os limites que a expressão impõe a todos os enunciados em que aparece. Assim, para descrever uma expressão argumentativa é preciso encontrar algo em comum a todas as conclusões dos enunciados onde é empregada. Para isso, foi necessário acrescentar uma noção diferente à concepção de potencial argumentativo, noção que vamos trabalhar a seguir.

### **2.2.2 A forma recente da argumentação na língua: segundo momento**

Na forma “recente”, as noções de topoi e de polifonia são fundamentais para a análise argumentativa dos enunciados. A argumentação não é mais descrita pelos enunciados, mas sim pelos enunciadores apresentados nele, ou seja, a argumentação fica determinada diretamente pela língua e não pelo fato que o enunciado veicula. A argumentação está no sistema, é inerente à língua.

O ponto de vista do enunciador, com base nesta nova forma, só é argumentativo se obedecer a duas condições: a primeira que o enunciador deve

justificar uma conclusão determinada, e a segunda é que o trajeto percorrido pelo enunciador para chegar até a conclusão se faz mediante um princípio argumentativo chamado topos.

Com relação à primeira condição, considera-se que o enunciador apóia uma certa conclusão sobre a realidade ou estados de coisas de que se fala no enunciado. Essa conclusão pode estar implícita ou explícita e ser assumida ou não pelo locutor. Uma conclusão é explícita e assumida quando é apresentada no próprio enunciado e tem o objetivo de convencer o interlocutor a assumir uma determinada posição a respeito do que se fala. No exemplo: *faz bom tempo, vamos à praia*, a conclusão está explícita no enunciado, que tem por objetivo convencer o interlocutor a ir à praia.

Já, a conclusão é implícita e assumida quando ela não se encontra presente materialmente no enunciado e o objetivo de sua enunciação é o mesmo que o da constituição anterior. Por exemplo, em uma situação em que o locutor convida o interlocutor para assistir a um filme, e este responde: *já o vi*. A conclusão *não irei assistir ao filme*, nesse caso, está implícita e a posição do locutor frente a esta conclusão é claramente a de rechaço, posição assumida por ele.

Com relação ao enunciado *faz bom tempo, vamos à praia*, uma continuação possível para o enunciado seria: *É claro que está fazendo um lindo dia, mas estou cansado*. Nesse caso, a conclusão *vamos dar um passeio* está implícita e ela não é assumida pelo locutor que refuta o passeio.

Quanto à segunda condição para que um ponto de vista seja argumentativo é a de que o trajeto que o enunciador deve fazer para chegar até a conclusão envolve um princípio argumentativo chamado topos. Para Ducrot, (in Guimarães org 1989), o topos é o que garante a passagem do argumento a uma determinada conclusão. Ele tem três características principais: *comum* porque é sempre apresentado como trivial, compartilhado por uma comunidade; *geral*, pois o princípio utilizado para argumentar pode ser reutilizado em condições análogas e

por fim, o topos é *gradual*, pois coloca em relação duas escalas, uma antecedente P e uma escala conseqüente Q.

O enunciador quando argumenta faz duas coisas: primeiro escolhe um topos e, a seguir, situa o estado das coisas que fala em um certo grau da escala antecedente do topos. Assim quando se diz: *faz bom tempo vamos à praia*, o enunciador coloca em relação a escala de bom tempo com a escala de prazer. Para Ducrot:

Para interpretar um enunciado argumentativo é necessário imaginar o topos utilizado pelo locutor, em outras palavras, a frase utilizada pelo argumentador tem em sua significação uma instrução que consiste em pedir ao intérprete buscar o topos em que se fundamenta a argumentação. (DUCROT, 1988 p. 113).

A forma “recente” se caracteriza pela presença de dois conceitos: o de topos e o de polifonia<sup>10</sup> e foi a partir desses dois conceitos que ocorreu uma transformação da forma “standard”. Sabemos da importância da noção de topos para a T.A.L., e que um estudo aprofundado mereceria toda a nossa atenção, no entanto, para esta pesquisa, este conceito não é fundamental e, sim, o da polifonia. Traremos a seguir este conceito – o da polifonia – de forma mais detalhada.

Originalmente a noção de polifonia refere-se a uma classe de composição musical na qual se sobrepõem diferentes partituras. Servindo-se desta metáfora, o teórico e pensador russo Mikhail Bakhtin<sup>11</sup> empregou o termo para opor e caracterizar duas formas de literatura: a dogmática, na qual se expressa uma só voz, a do autor; e a popular, ou carnavalesca, em que existem vários personagens que se apresentam por si mesmos.

<sup>10</sup> Esse conceito será retomado e aprofundado o seu estudo na seção seguinte, pois as suas noções norteadoras são o suporte teórico para a análise que faremos.

<sup>11</sup> Foi o primeiro autor a fazer uso do termo, dentro da literatura, com um sentido metafórico, a fim de diferenciar duas formas de literatura: a “dogmática”, que apresenta textos nos quais se expressam uma só voz, e a “polifônica”, que apresenta textos nos quais se expressam diversas vozes.



Bakhtin (1986), partindo de uma crítica ao objetivismo abstrato, que via a língua como um sistema monológico, lançou ao mundo acadêmico a idéia de polifonia. Para o autor, a palavra não é monológica e sim plurivalente, e o dialogismo é uma condição constitutiva do sujeito. Para ele o ser humano não pode ser concebido fora das relações que o ligam ao outro. Assim sendo, toda palavra é dialógica, pois a linguagem é social. Bakhtin deixa claro em seus trabalhos que a polifonia é parte integrante e essencial de qualquer enunciação, e o ponto no qual ela desponta com mais nitidez está ligado aos aspectos de “linguagem social” e “gêneros de fala”.

A questão discutida por Ducrot (1988) a respeito da polifonia, a partir de conceitos propostos por Bakhtin, propõe uma reflexão importante, aos estudos da linguagem, porque demonstra que as palavras, organizadoras do discurso, dizem muito mais do que parecem estar dizendo, ou seja, a superfície textual, o que está explícito através das formas lingüísticas é um dos componentes da construção do sentido do texto; não é, pois, o único componente. Para compreender a profusão de informações, efeitos de sentido que o uso da linguagem é capaz de produzir, temos, no nosso papel de co-produtores dos textos veiculados pelos sujeitos, que nos remeter aos elementos que circundam os atos de linguagem. A cena enunciativa propõe ou impõe elementos que são fundamentais à construção do(s) sentido(s) dos textos, da argumentação que se faz em torno das questões propostas pelo locutor ao seu interlocutor, dos jogos manipulativos que se dão através da linguagem.

A noção de que o discurso é, inevitavelmente, atravessado pelo princípio da heterogeneidade foi trabalhada por Bakhtin e Ducrot entre outros autores, com o objetivo de demonstrar o equívoco da tese da unicidade do sujeito comunicante ou falante, isto é, única fonte e origem do seu dizer.

A polifonia se inscreve nesse ambiente de afirmação do heterogêneo, do diferente, do outro, das várias vozes que são parte integrante do projeto de fala do sujeito comunicante que, utilizando-se da cena enunciativa proposta por ele, argumenta, faz com que os atuantes do processo de enunciação movam-se,

dando vida aos conteúdos discursivos, por meio da palavra, esse material privilegiado da comunicação.

Nas conferências de Cali (1988), Ducrot contrapõe-se à concepção da lingüística tradicional que defende a questão da unicidade do sujeito falante, ou seja, em que por trás de um enunciado há uma e apenas uma pessoa que fala. Ele defende o pressuposto de que em um mesmo enunciado há a presença de vários sujeitos.

Segundo Ducrot (1987), alguns atos de linguagem permitem observar, de maneira clara, a presença de uma pluralidade de sujeitos responsáveis, distintamente, pelo que enunciam. O autor vê, ainda, a necessidade de distinguirmos mesmo esses sujeitos, a fim de compreendermos os papéis desempenhados por eles e sua importância para o todo do ato de linguagem.

O autor propõe a adaptação da noção de polifonia para as análises lingüísticas, mais precisamente para análise dos pequenos segmentos discursivos chamados enunciados. A proposta tem por objetivo mostrar que o autor de um enunciado nunca se expressa diretamente, mas por meio de um certo número de personagens que põe em cena.

Assim, o autor acredita que, em determinados enunciados ou conjunto de enunciados – textos –, devemos distinguir o seu *produto físico*, que ele chama de sujeito empírico, do *locutor*, ser responsável pelo enunciado (analisaremos com mais propriedade este assunto mais adiante), que se identifica, pelas marcas de 1.<sup>a</sup> pessoa. Dentro da conceituação de locutor, Ducrot vê, ainda, a necessidade de distinguirmos e desdobrarmos a figura do locutor em L que tem unicamente a propriedade de ser responsável pela enunciação e L-1, uma pessoa completa, que possui, entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado (DUCROT, 1987). O que eles (L e L-1) têm em comum é que são seres de discurso. Ducrot prefere ignorar as propriedades do autor empírico, uma vez que prefere analisar os enunciados enquanto construções lingüísticas, analisar os sujeitos da enunciação tais como se apresentam no sentido dos enunciados. (Ducrot, 1987), marcando sua posição de que a língua não representa o mundo.O

autor distingue, ainda, entre os sujeitos, a figura do(s) enunciador(es), que nas palavras do autor são *seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhes atribuam palavras precisas* (DUCROT, 1987:192).

Além de diferenciar locutor de sujeito falante empírico – SE, Ducrot (1988) distingue entre: locutor – L (o ser que “fala”) e enunciador – E (a pessoa sob cujo ponto de vista os acontecimentos são apresentados). Assim, locutor é o ser que, no enunciado, é apresentado como seu responsável. Só existe no seu papel enunciativo e, exemplificando com base no texto literário, corresponde ao narrador. As marcas lingüísticas da presença do locutor são pronomes e verbos referentes à primeira pessoa. É por isso que, quando o narrador alterna sua fala com a fala de algum (alguns) personagem (ns), temos a presença de mais de um locutor.

A polifonia pode então se apresentar em dois níveis: no nível do locutor e no nível do enunciador. Quando um personagem é apresentado, pelo uso do discurso direto, como responsável por sua enunciação, passa de não-pessoa (objeto ou assunto da narração) a locutor. Se o discurso do personagem vier inserido na enunciação do narrador, este último será considerado como um L<sub>1</sub> (Locutor 1) e o personagem como L<sub>2</sub> (Locutor 2). Há, pois, uma hierarquia: o Locutor 1 é responsável pelo enunciado como um todo e o Locutor 2 pela parte do enunciado que lhe é atribuída. Assim, no exemplo “Júlia disse: — Voltarei no próximo mês”, a segunda oração, destacada, corresponde à fala de L<sub>2</sub> (Júlia), enquanto todo o enunciado (da palavra “Júlia” ao ponto final) é atribuído a L<sub>1</sub> (Narrador).

No entanto, antes de apresentar a teoria polifônica de Ducrot, é pertinente discutir o termo *enunciação*, que pode ser compreendido a partir de três concepções:

1) pode designar a atividade psico-fisiológica, juntamente com o jogo de influências sociais que a condiciona, ocorrida no momento de produção do enunciado;

2) pode ser entendida como o produto da atividade do sujeito falante, ou seja, pode ser entendida como o enunciado proposto por Ducrot;

3) pode ser considerada como o acontecimento construído pelo aparecimento de um enunciado, sendo essa última definição proposta por Ducrot que afirma que *a realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dado existência a alguma coisa que não existia antes de falar e não existirá depois. É essa aparição momentânea que chamo 'enunciação'*. (Ducrot, 1987:168)

A tese de Ducrot é a de que o sentido do enunciado resulta das diferentes vozes que ali se cruzam. Para desenvolvê-la, ele se vale da distinção entre SE, L, E, que estão na origem dos diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado. A descrição polifônica segue, então, os seguintes passos:

1) Apresentação dos pontos de vista dos diferentes enunciadorees.

2) Indicação da posição do locutor em relação aos enunciadorees.

São três as posições indicadas:

a) L se identifica com um dos E. Por exemplo, na afirmação *Pedro veio*, L assume o ponto de vista enunciado, ou seja a vinda de Pedro.

b) L dá aprovação a um E. O exemplo dessa posição pode ser dado através da pressuposição: *Pedro parou de fumar*.

E1: Pedro fumava antes. (L dá sua aprovação a E1)

E2: Pedro não fuma agora. (L se identifica com o afirmado [E2]).

c) L se opõe a um E.

Exemplificando a atitude de oposição, esta ocorre quando o locutor rechaça o ponto de vista do enunciador como é o caso de um enunciado humorístico, em que o locutor apresenta um ponto de vista absurdo que ele mesmo rechaça sem, no entanto, apresentar qualquer outro ponto de vista que sirva para corrigir o primeiro.

Para explicar a noção de enunciador é necessário esclarecer que todo enunciado apresenta certo número de pontos de vista relativo às situações de que se fala. Conforme Ducrot:

Descrever o sentido de um enunciado consiste, entre outras coisas, em responder a diversas perguntas: o enunciado contém a função locutor?, a quem se atribui essa função?, a quem se assemelha o locutor?, quais são os diferentes pontos de vista expressados, ou seja, quais são as diferentes funções do enunciador presentes no enunciado?, a quem se atribuem eventualmente essas funções. (DUCROT, 1988, p.20).

Os enunciadores são seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que se lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas; efetivamente eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista. Ou seja, o locutor pode pôr em cena, em seu próprio enunciado, posições diversas da sua. Vejamos o exemplo: “Aquele político, coitadinho, não sabe o que fazer com tanto dinheiro!”, em que, na fala do enunciador irônico, o aparte “coitadinho” parece absurdo junto ao restante do enunciado.

O próprio locutor pode se identificar com alguns dos enunciadores, mas na maioria das vezes, acaba mantendo uma certa distância em relação a eles. Ducrot (1988) exemplifica sua afirmação utilizando-se do humor e da negação. Como humorísticos, o autor toma os enunciados que obedecem às seguintes condições:

1. Entre os pontos de vista representados no enunciado, há pelo menos um que é absurdo, insustentável (em si mesmo ou no contexto).
2. O ponto de vista absurdo não é atribuído ao locutor.
3. No enunciado não se expressa nenhum ponto de vista oposto ao ponto de vista absurdo (não é retificado por nenhum enunciador). Entre os enunciados humorísticos chamarei “irônicos” aqueles em que o ponto de vista absurdo é atribuído a um personagem determinado, que se busca ridicularizar (DUCROT, 1988, p.20)

Para o autor, um enunciado negativo não-P comporta, ao menos, duas vozes; um primeiro enunciador  $E_1$  que expressa o ponto de vista representado por

P, e um segundo enunciador  $E_2$  que rechaça esse ponto de vista. O enunciado negativo é, então, construído a partir de dois enunciadores que se opõem um ao outro formando uma espécie de “diálogo cristalizado”.

Para sustentar a sua tese em relação à negação, a proposta de Ducrot (1988) se apóia na concepção de Freud que afirma que quando uma pessoa enuncia uma frase negativa não-P, em seu enunciado estão expressas duas vozes: a da libido, que se expressa pelo ato P, e a do superego que rechaça essa voz utilizando o morfema negativo “não”.

O autor, embasado na concepção de Freud com relação à negação, esclarece a noção de alguns fenômenos lingüísticos como, por exemplo, a locução adverbial “ao contrário”. Vejamos o exemplo:

(1) Pedro não veio, ao contrário, ficou em casa.

o primeiro segmento, “Pedro não veio”, conforme o autor, apresenta dois pontos de vista: um positivo que diz “Pedro veio” e um outro negativo que rechaça esse ponto de vista. Neste momento, o autor nos coloca uma questão: como explicar que os segmentos “Pedro não veio” e “ficou em casa” estão ligadas por uma expressão de contrariedade sendo que essas expressões não são contrárias? A explicação se dá pelo fato de que essa última expressão dá conta do enunciado positivo, ou seja, ao se dizer “ao contrário, ficou em casa” é extraído do primeiro segmento da frase o ponto de vista positivo do enunciador  $E_1$  ao qual se tem uma relação de oposição.

Um segundo exemplo demonstrado pelo autor diz respeito ao uso dos pronomes anafóricos, ou seja, aqueles que no discurso remetem a segmentos anteriores. Utilizando o mesmo exemplo, apenas ampliando:

(2) Pedro não veio, ao contrário, ficou em casa, e eu lamento isso.

“isso” faz referência à não vinda de Pedro, Ducrot (1988,p. 24 ) esclarece que remete claramente ao ponto de vista do enunciador negativo  $E_2$  . Uma outra continuação deste enunciado é possível:

(3) Pedro não veio, ao contrário, ficou em casa. Que lástima! Isso me teria agradado.

Nesse último exemplo, o pronome anafórico “isso” refere-se à vinda de Pedro e, ao contrário do exemplo anterior, remete ao enunciador positivo. As seqüências (2) e (3) poderiam ser encadeadas em um só enunciado. Como exemplo o autor cita:

(4) Pedro não veio, ao contrário, ficou em casa. Eu lamento, pois isso teria sido um prazer.

(4) Pedro não veio, ao contrário, ficou em casa. Eu lamento isso. Pois teria sido um prazer.

Para o autor “o enunciado negativo é uma espécie de pequena obra de teatro com dois personagens a quem ele chama de enunciadores” (DUCROT 1988, p.25).

Podemos dizer, conforme o autor, que todo enunciado não-P subentende a probabilidade de um enunciado P. Porém, podemos nos perguntar, seguindo essa relação, se um enunciado P permitiria a possibilidade de um enunciado não-P.

No entanto, a transformação do enunciado negativo em um enunciado positivo acarretaria:

- a) Pedro veio.
- b) Que pena, isso me teria agradado.

Assim, esse diálogo último seria inconcebível por não ter um referente anafórico para o pronome isso. Somente o primeiro diálogo seria concebível, uma vez que *a presença do positivo no enunciado negativo é muito diferente da presença do negativo no enunciado positivo* (DUCROT, 1988, p.27).

Um último exemplo refere-se à expressão em francês *pour autant* traduzida por “nem por isso”. Com relação a essa expressão, dois fatos são importantes destacar: primeiro, sempre encadeará uma argumentação para um contexto negativo; segundo, até o século XVI o sentido de *pour autant* era o da

conjunção *donc*, que possui em português palavras análogas a portanto. A análise que o autor propõe permite dar conta dos dois fatos. Vejamos o exemplo:

(5) Pedro é rico, nem por isso é feliz.

O segmento “e nem por isso é feliz” apresenta dois enunciadores: o primeiro enunciador,  $E_1$ , diz que “então ele é feliz”, apoiando-se em uma crença comum ou um princípio argumentativo segundo o qual a riqueza proporciona felicidade; e um segundo enunciador,  $E_2$ , que rechaça esse ponto de vista e rechaça especialmente a utilização de “portanto”. Assim, o “nem por isso” e o “portanto” de um enunciador cujo ponto de vista é rechaçado é a apreciação favorável de um enunciador com quem o locutor não se identificará.

Ducrot admite que existem duas maneiras de se comunicar: uma séria e outra não-séria. Há comunicação séria quando o locutor identifica-se a um dos enunciadores, quer dizer, quando escolhe um enunciador como seu porta-voz. Em outras palavras, o locutor coloca em cena uma pequena comédia e aproveita para dizer: um dos personagens que coloquei em cena sou eu. Por exemplo, na negação, há um elemento de comunicação sério exposto que habitualmente o locutor identifica-se com o enunciador negativo.

Para reforçar a sua concepção a respeito da atitude do locutor frente aos enunciadores, Ducrot dá o seguinte exemplo: uma pessoa convida outra para dar um passeio porque está fazendo um lindo dia, e a outra pessoa responde:

(6) Sim, está fazendo bom tempo, mas meus pés estão doendo.

O enunciado em questão tem como objetivo rechaçar o convite ao passeio. O locutor, nesse caso (6), de acordo com a teoria polifônica, apresenta pelo menos quatro enunciadores:

$E_1$  que diz: [está fazendo bom tempo]

$E_2$  que justifica o convite ao passeio por estar fazendo bom tempo

$E_3$  que apresenta a [dor nos pés] do locutor



E<sub>4</sub> que conclui a partir da [dor nos pés] a rejeição ao passeio

Assim, existe alguém que pensa que está fazendo bom tempo, o que é motivo para passeio (princípio argumentativo) e convida outro alguém a ir dar um passeio, por outro lado, esse alguém pensa que doem os pés e termina rechaçando o convite.

Há um segundo aspecto, conforme o autor, a ser analisado: as diferentes posições do locutor perante esses quatro enunciadores. Em relação ao enunciador E<sub>1</sub>, a posição do locutor é de aprovação (concorda), pois o locutor, apesar de reconhecer o fato de fazer bom tempo para passear não tem o objetivo de impor essa perspectiva ao seu interlocutor. Em relação a E<sub>2</sub>, o enunciador conclui favorável ao passeio, mas o locutor recusa o convite (discorda). Conforme o ponto de vista apresentado por E<sub>3</sub>, a [dor nos pés] faz parte do que o locutor quer fazer o seu interlocutor admitir (se identifica). E o locutor se identifica com E<sub>4</sub>, uma vez que a posição que o locutor quer impor é a recusa do passeio, ou seja, o locutor admite que faz bom tempo, portanto é possível passear, mas se identifica com E<sub>4</sub> se dói os pés não é possível passear. Em sua totalidade, o enunciado serve para realizar um ato de recusa.

Ducrot (1989) utiliza-se de outros exemplos na fundamentação da sua teoria envolvendo o uso do conector *mas*:

(7) Atuaremos com prudência, mas com continuidade<sup>12</sup>.

A análise polifônica da enunciação demonstra quatro enunciadores. O primeiro enunciador, E<sub>1</sub>, indica que a ação será prudente e o locutor se identifica com esse enunciador na medida em que tenta convencer a todos de que a ação será prudente. O enunciador E<sub>2</sub> está representado por todas aquelas pessoas que não crêem na seriedade das reformas, esse ponto de vista é algo que o locutor rechaça. O enunciador E<sub>3</sub> insiste na continuidade e o locutor se identifica com ele, pois franco quer afirmar que sua ação será contínua. Com relação a E<sub>4</sub>, temos um enunciador que conclui, da continuidade, a eficácia. O ponto de vista desse último

---

<sup>12</sup> Enunciado extraído do discurso do General Franco da Espanha quando ele quis anunciar ao povo certas reformas na economia espanhola.

enunciador seria [sendo a ação contínua será eficaz]. O locutor tem uma posição de identificação com  $E_4$ .

Vejamos outro exemplo do qual o autor se utiliza para mostrar as diferentes e possíveis posições do locutor em relação aos enunciadores nos enunciados que contêm o conector *mas*:

(8) Creio que vamos ter êxito, mas não há nada seguro na vida.

Conforme Ducrot (1988), temos nesse enunciado quatro enunciadores:

$E_1$  que acredita no êxito, e o locutor se identifica com ele.

$E_2$  conclui, a partir do êxito, um otimismo absoluto, o locutor rechaça.

$E_3$  pertence a um elemento de sabedoria universal, o locutor aprova.

$E_4$  conclui que o otimismo não deve ser absoluto e o locutor se identifica.

Assim temos,  $E_1$  que acredita no êxito, e o locutor se identifica com ele, o locutor quer mostrar ao seu interlocutor o seu otimismo. O enunciador  $E_2$  conclui, a partir do êxito, um otimismo absoluto, que é rechaçado pelo locutor. Já o ponto de vista apresentado por  $E_3$  pertence a um elemento de sabedoria universal e o locutor dá simplesmente a sua aprovação.  $E_4$  conclui que o otimismo não deve ser absoluto e o locutor se identifica com esse ponto de vista.

Ao analisar os enunciados que contêm o conector *mas*, o autor chega à construção da significação da frase da estrutura  $X \text{ mas } Y$ , constituída por um conjunto de instruções que, inicialmente, sugere: construa quatro enunciadores do seguinte modo:

$E_1$  contém o ponto de vista de  $X$ ;

$E_2$  tira uma conclusão  $r$  a partir de  $X$ ;

$E_3$  sustenta o ponto de vista de  $Y$ ;

$E_4$  a partir de  $Y$  chega a uma conclusão negativa, não- $r$ .

A segunda etapa da instrução consiste em encontrar as posições do locutor em relação aos quatro enunciadores. Assim, o locutor rejeita sempre  $E_2$  e se identifica com  $E_4$  e não rejeita  $E_1$  e  $E_3$ , aprovando-os ou identificando-se com eles. Desse modo, *o enunciado diz: imagine quais são as posições do locutor e imponha alguns limites a essa imaginação* (DUCROT, 1988, p.72). Assim, a teoria da polifonia é relacionada não só com a noção de argumentação como também com a distinção entre frase e enunciado.

Podemos dizer assim, que os estudos desenvolvidos por Ducrot são fundamentais para estabelecer um rompimento com a concepção fortemente enraizada na lingüística, da unicidade do sujeito da enunciação.

Desse modo, antes da instauração do conceito de polifonia, dois enunciados simples, ao serem, ligados entre si por um operador argumentativo, constituíam um enunciado complexo atribuído a um locutor único. Após o conceito de polifonia, essa interpretação muda significativamente. O enunciado complexo, elaborado pelo locutor, abriga no seu interior dois enunciados de dois enunciadores diferentes. O locutor faz de sua enunciação uma espécie de representação em que a palavra é dada a diferentes personagens, os enunciadores.

Entende Ducrot (1988) que o seu conceito de polifonia lhe permite descrever em termos puramente argumentativos os conteúdos semânticos de um discurso. E por polifonia entende uma espécie de diálogo cristalizado, que descreveria o sentido do enunciado. O sentido do enunciado consiste, assim, numa descrição da enunciação, ou seja, numa confrontação de várias vozes que se sobrepõem ou se respondem umas às outras. É verdade que o responsável pelo enunciado (o locutor) é único, e que vistas as coisas apenas desse modo, o enunciado é um monólogo. No entanto, com um olhar mais profundo, o locutor do enunciado põe em cena, no seu monólogo, um diálogo entre vozes, a que chama "enunciadores". Cada enunciador identifica-se com um ponto de vista. Por sua vez, o ponto de vista de um enunciador é a evocação, a convocação, a propósito de um estado de coisas, de um princípio argumentativo.

Assim, a tese de Ducrot (1988) contempla duas idéias básicas. A primeira é a que atribui para a enunciação um ou mais sujeitos que seriam sua origem. A segunda é aquela que vê a necessidade de diferenciar entre os diversos sujeitos ao menos duas modalidades de personagens: os locutores e os enunciadores.

Finalmente, destacamos que a enunciação é o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado. A realização de um enunciado é um acontecimento único, dá-se existência a algo que não existia antes e que deixará de existir depois. É uma aparição momentânea. É importante ressaltar que Ducrot (1988) não vê a necessidade de um autor do enunciado para que se dê a enunciação. É simplesmente o aparecimento de um enunciado.

Destinamos à seção seguinte, uma reflexão do momento atual dos estudos sobre a Teoria da Argumentação na Língua, que conta com a colaboração de Marion Carel, denominada Teoria dos Blocos Semânticos.

#### **2.2.4 A teoria dos blocos semânticos: momento atual da T.A.L.**

Desenvolvida por Ducrot e Marion Carel a Teoria dos Blocos Semânticos opõe-se à chamada forma “recente” da T.A.L., em que a argumentação é vista como sendo a passagem do argumento à conclusão, garantida pelo *topos*.

Na Teoria dos Blocos Semânticos, Carel (1997) diz que os encadeamentos argumentativos, nos aspectos normativos ou transgressivos, não exprimem atos argumentativos, ou seja, o argumento A e a conclusão C, segmentos que constituem a argumentação, não são semanticamente independentes, em outras palavras, os elementos A e C não descrevem inicialmente um acontecimento para, a partir desse fato, argumentar para uma certa conclusão (1997, p. 30). Para a autora, o sentido argumentativo de A portanto C está na interdependência entre os dois segmentos A e C que compõem o *bloco semântico*, em oposição à “forma recente” da T.A.L., que o argumento orienta para a conclusão.

Conforme a autora, os segmentos de um discurso são interdependentes, na medida em que se esclarecem mutuamente, fazendo sentido no conjunto. Vejamos no enunciado *Pedro é rico: ele deve ser feliz*, o locutor não estabelece uma hipótese (a riqueza de Pedro) que o conduziria a essa conclusão de que Pedro é feliz. Apenas descreve a situação de Pedro, regra que pode ser evocada por um princípio argumentativo – *a riqueza traz a felicidade*. Do mesmo modo, verificamos nos encadeamentos em PT, no aspecto transgressivo. O locutor de Pedro é rico, no entanto não é feliz, relaciona riqueza com felicidade, reconhece o aspecto normativo da regra – quanto mais rico mais feliz, baseado no mesmo princípio – *a riqueza traz felicidade*, porém a utiliza em seu aspecto transgressivo.

Para Carel, *apud* Ducrot 2002:

o sentido de uma entidade lingüística é ou de evocar um conjunto de discursos ou, se ela tem função puramente combinatória, de modificar os conjuntos de discursos associados a outras entidades. Assim, só o discurso é doador de sentido. (DUCROT, 2002, p.7).

Podemos entender então, que, de acordo com essa teoria, as duas proposições do encadeamento só constituem sentido se tomadas juntas na argumentação. É o próprio sentido de um argumento que orienta para uma determinada conclusão. Assim, se observarmos os enunciados:

(4) Pedro é rico: ele deve ser feliz.

(5) Pedro encontrou Maria: ele deve ser feliz.

Constataremos que não se trata da mesma felicidade. No enunciado (4) Pedro é feliz como pode ser feliz uma pessoa rica, a felicidade está relacionada a bens materiais; no enunciado (5), a felicidade está relacionada ao ato de amar e ser correspondido, a relação, então, é com o espírito ou a alma. Há claramente uma inter-relação de semântica entre o argumento e a conclusão. Não há a interpretação isolada de um enunciado ou de outro, ao contrário. *Há uma idéia inteira, uma unidade semântica indecomponível. Fala-se, então, de bloco semântico.* (BARBISAN, 2002, p. 143).

Para uma melhor compreensão dessa teoria, é necessário, inicialmente, conforme Ducrot, limitar o conjunto dos discursos doadores de sentido. Os únicos que a teoria considera são os “encadeamentos argumentativos”. Ou seja, *as seqüências de duas proposições (no sentido sintático do termo) ligadas por um conector*. Há ainda, de acordo com o autor, uma outra restrição: *os conectores aos quais se dá a função de construir “encadeamentos argumentativos” são ou do tipo geral de *Donc* (em que DC é destinado a lembrar o conector francês *donc* – em português *portanto*), ou do tipo de *pourtant* (em que PT lembra o conector francês *pourtant* – em português *no entanto*)*. Na primeira situação, os encadeamentos construídos são normativos; e na segunda, eles são transgressivos. Assim, conforme Ducrot, chamaremos de normativos os três encadeamentos:

(1') João está com pressa de chegar, portanto ele corre.

(1'') Se João está com pressa de chegar, então ele corre.

(1''') João corre porque ele está com pressa de chegar.

Esses três encadeamentos juntam-se a outros numa classe de encadeamentos chamada “aspecto argumentativo”, abreviada pela fórmula:

(1) apressar-se DC agir rapidamente.

Do mesmo modo, serão considerados transgressivos os três encadeamentos seguintes:

(2') João está com pressa de chegar, no entanto ele não corre.

(2'') Ao mesmo tempo que ele tem pressa de chegar, João não corre.

(2''') Embora tenha pressa de chegar, João não corre.

Encadeamentos agrupados também eles num aspecto muito mais geral como: (2) “ter pressa PT neg-agir rapidamente” (em que neg é um símbolo para todas as formas de negação, tanto para *pouco* quanto para *não*).

Em (1) o locutor utiliza o aspecto normativo da regra, enquanto em (2) o locutor reconhece o aspecto transgressivo da mesma regra, isto é, em (2) o

locutor reconhece que o princípio pelo qual em (1) o locutor funda seu encadeamento argumentativo tem exceções.

Carel (2002), recorre ao exemplo:

Senhores, como o sepultamento de meu infeliz irmão será realizado em Saint-Etienne, em nosso jazigo de família, eu considerava piedoso dever meu acompanhá-lo à sua última morada com minha pobre cunhada e seus dois filhos. Seu apelo me aponta um dever mais urgente. Logo que terminar a cerimônia religiosa, irei, portanto, a seu escritório. (p.27)<sup>13</sup>

(1) Logo que terminar a cerimônia religiosa irei, portanto, a seu escritório.

para demonstrar a função de *donc*. Esse discurso não permite que se conclua por uma certa mudança de Paul, bem como seria absurdo ver nele uma tentativa de persuadir a polícia, ele apenas permite compreender que Paul irá para cumprir com seu dever de cidadão. Não que ele considere mais importante esse dever em relação a seu dever de irmão, apenas o mais urgente.

A função de *donc*, nesse exemplo, é de ligar semanticamente o que o segue ao que o precede. Inversamente o que precede *donc* é dependente do que o segue. Então, de acordo com a autora, seus segmentos são interdependentes, há um encadeamento argumentativo do início ao final, não há nenhum progresso informativo. Para reforçar essa afirmação Carel (2002), utiliza um segundo exemplo retirado de L'amour Marin, de Paul Fort:

Será inútil apressar-se, ultrapassar, meu Deus! O tempo/ E saturá-lo com todos os nossos pecados, não será assim; no entanto/ todas as alegrias, todas as preocupações dos amores que duram sempre/ a gente as reencontra, abreviadas, em nossos pequenos amores de um dia. (*Ibid* p. 28)

Nesse exemplo, o *pourtant* (no entanto), o mesmo modo que no exemplo anterior, não liga duas informações separáveis, ao contrário, esse conector marca a dependência semântica dos segmentos que liga.

---

<sup>13</sup> Fragmento retirado de L'Abonné de la Ligne U, de Aveline, em que acontece um assassinato e a polícia quer encontrar o assassino, assim pede a Paul, irmão da vítima, que vá a delegacia.

Contudo, não podemos descrever um encadeamento argumentativo com base apenas nesse sentido, nesse bloco semântico. Carel (2002), considera ainda os discursos:

(2) a polícia o apressa para ir vê-la, donc ele irá.

(3) a polícia o apressa para ir vê-la, pourtant ele não irá.

Nesses dois casos, ir consiste em fazer o que é urgente e os dois discursos precedentes estão relacionados com o mesmo bloco semântico, no entanto um mesmo locutor não poderia assumi-los igualmente: eles são de certo modo opostos, e é necessário, então distingui-los: *os encadeamentos argumentativos em portanto são normativos e os encadeamentos argumentativos em no entanto são transgressivos*. (CAREL, 2002, p.29)

Na seção que segue faremos uma reflexão sobre as palavras instrumentais, contudo, não desenvolveremos um estudo aprofundado sobre elas.

### **2.2.5 As palavras instrumentais e sua importância na argumentação**

A argumentação discursiva põe em jogo determinados "dispositivos" existentes na língua, designados articuladores, conectores e operadores argumentativos. Vejamos, com um exemplo, a forma como funcionam os operadores argumentativos. Os enunciados "Não são mais que oito horas" e "Já são oito horas" são diferentes do ponto de vista argumentativo (embora equivalentes do ponto de vista lógico) na medida em que, com o segundo enunciado, posso encadear, por exemplo, "Temos de nos apressar" - o que já não posso fazer com o primeiro, que sugerirá, por exemplo "Ainda vamos a tempo". Assim, os operadores argumentativos transformam os enunciados referenciais em premissas das quais podemos tirar uma conclusão e não outra, situam o enunciado numa certa direção, implicam determinadas conclusões.

São ainda os operadores argumentativos que permitem o encadeamento dos atos ilocutórios que, como os elos de uma cadeia, constituem o discurso.



Segundo Ducrot (1987), o ato ilocutório opera um tipo especial de transformação: *trata-se sempre de uma transformação de ordem jurídica, da criação de direitos ou de deveres para os participantes do ato de fala.*(Ducrot, 1987). Idealmente, pelo menos, uma pergunta "exige" uma resposta, uma ordem a sua obediência, uma promessa o seu cumprimento, etc.

Quanto aos conectores argumentativos, eles são os dispositivos (advérbios, conjunções e locuções de subordinação ou de conjunção, etc.) que permitem a conexão ou a ligação recíproca de dois ou mais enunciados. Vejamos seguinte exemplo: "Como não me agrada estudar, vou dar uma volta" é equivalente a "Vou dar uma volta, visto que não me agrada estudar" porque, em ambos os casos, usamos conectores equivalentes (como, visto que) para ligar "não me agrada estudar" e "vou dar uma volta". Numa argumentação, os conectores podem ligar as premissas entre si, as premissas com a conclusão e a conclusão com as premissas.

Para nosso estudo escolhemos dentre as palavras instrumentais o *mas*. Assunto que será trabalhado na seção que segue e que será suporte teórico para a análise deste trabalho.

### 2.3 UM ESTUDO DO *MAS*

***Mas o uso como articulador de oposição masPA e conector de retificação masSN nas redações dos vestibulandos.***

Ao estudarmos a conjunção *mas*, encontramos uma palavra cujo papel habitual é o de estabelecer um elo entre duas entidades semânticas. Em *Les mots du discours* (1980, p.15), Ducrot afirma que, *nas línguas naturais os conectores não dizem respeito a segmentos materiais do texto, mas a entidades semânticas que podem somente ter uma relação muito indireta com tais segmentos.* Desse modo, entendemos que é a semântica argumentativa que recupera os conectores, por serem eles que determinam o valor argumentativo

dos enunciados, constituindo-se em marcas lingüísticas importantes da enunciação.

Ducrot (2002), ao elaborar uma classificação semântica do léxico faz uma divisão entre as palavras da língua: as palavras plenas, expressões que contêm por si mesmas um valor argumentativo<sup>14</sup>, e as palavras instrumentais, estas últimas categorizadas em: conectores – *donc* e *pourtant*; articuladores – *mas...*; operadores modificadores – pouco, um pouco, muito..., operadores internalizadores – *demais, em vão...*

Dentre essas palavras instrumentais, o autor destaca, entre outras, o *mas* em francês na maior parte dos empregos em que ele se traduziria por *pero* espanhol ou por *aber alemão*: sua função é de comparar as argumentações que constituem o sentido dos segmentos que os precedem e os seguem. Já, por operador<sup>15</sup>, o autor entende uma palavra Y que, aplicada a uma palavra X, produz um sintagma XY cujo sentido é constituído de aspectos que contêm somente as palavras plenas já presentes na AI e na AE<sup>16</sup> de X.

Por ser uma palavra instrumental não podemos descrever o *mas* isoladamente, devemos descrever as estruturas B mas A.

(9) Pedro está aqui, mas João não irá vê-lo. (DUCROT, 1977, p.15)

(10) Pedro está aqui, mas isso não diz respeito a João. (ibid)

Em ambos casos, o *mas* tem um valor de oposição. No entanto, os elementos que ele opõe são de natureza diferente. Considerando, conforme vimos no capítulo anterior, que ambos os enunciados estão articulados por um conector e que ambos possuem dois segmentos S1 e S2, poderemos concluir que: em (9) o *mas* está relacionado aos fatos indicados pela proposição gramatical de S1 e S2, ou seja, o fato de que o Pedro esteja – S1 aqui poderia levar a pensar que João irá encontrá-lo, mas o S2 demonstra que o encontro não acontecerá; em (10) não se trata do fato indicado pelo S1 – a presença de Pedro

<sup>14</sup> Assunto trabalhado na seção 2.2.1

<sup>15</sup> Categoria a qual não dedicaremos um estudo mais aprofundado, neste momento, por não ser relevante para a nossa pesquisa.

<sup>16</sup> AI Argumentação Interna e AE Argumentação Externa

que leva a crer que João está preocupado com essa presença, é enunciando ao nosso destinatário sobre a presença de Pedro, que pode levá-lo a concluir que deve também avisar a João, conclusão à qual nos opomos. Concluímos que nos dois enunciados, articulados pelo conector *mas*, o segmento S1 só tem sentido a partir de S2. Assim, a seqüência S1+S2 constitui um único enunciado, em que o primeiro funciona como argumento para o segundo, podendo o locutor se opor à conclusão ou não, a interdependência semântica existe. Assim, observamos que o locutor vê uma oposição entre as entidades semânticas S1 e S2 articuladas pelo conector *mas*.

Podemos dizer que, ao coordenarmos dois segmentos S1 e S2, por meio do *mas*, acrescentamos a S1 e S2 duas idéias: a primeira, que existe uma conclusão “r” que temos clara em mente e que pode ser encontrada, facilmente, pelo destinatário, sugerida por S1 e não confirmada por S2, ou seja, S1 e S2 apresentam orientações argumentativas opostas em relação a “r”; a segunda, que a força de S2 contrária a “r” é maior que a força de S1 a seu favor, o que faz com que S1 *mas* S2 seja orientado no sentido de *não-r* ( $\sim r$ ).

Ducrot e Vogt (1989), em estudos argumentativos sobre o *mas* observam que as línguas românicas, que utilizam um derivado de *magis* como conjunção adversativa principal, atribuem-lhe, na verdade, duas funções diferentes. Uma que equivale ao *sino* do espanhol e ao *sonderm* do alemão à qual eles designaram de SN, ou convencionalmente, **masSN**. Outra que corresponde em espanhol a *pero* e em alemão *aber* à qual denominaram de PA, ou seja, **masPA**. A primeira função serve para retificar: vem sempre depois de uma proposição negativa  $p = \text{não } p'$  e introduz uma determinação q que substitui a determinação  $p'$  negada em  $p$  e atribuída a um interlocutor real ou virtual, conforme veremos no exemplo (11) abaixo. Enquanto a outra função, ao contrário, não exige necessariamente que proposição precedente,  $p$  seja negativa. Sua função é introduzir uma proposição q que orienta para uma conclusão *não-r* oposta a uma conclusão  $r$  para a qual  $p$  poderia conduzir, conforme veremos no exemplo (12).

(11) Pedro não é inteligente, mas apenas esperto.

(12) Pedro é inteligente, mas estuda pouco: não será aprovado.

Os autores entendem que o *mas* possui propriedades sintáticas específicas que podem exercer a função de PA ou de SN, depende do uso.

No exemplo (11), o locutor opõe-se a um discurso favorável à inteligência de Pedro, do tipo 'Pedro é inteligente'. A negação gramatical não é absolutamente acordada: ligada a **masSN**, marca a discordância (a Pedro é inteligente). Temos uma discordância, uma negação metalingüística, ou seja, uma negação cujo emprego se dá num enunciado sobre outro enunciado. A negação é refutativa, formando, com o *mas* o morfema descontínuo *não...mas*, a refutação.

No exemplo (12), o **masPA**, ao contrário, não exige necessariamente que o segmento *p* seja negativo. Sua função é introduzir um segmento *q* que orienta para uma conclusão *não-r* oposta a uma conclusão *r* para a qual *p* poderia conduzir. Essa orientação argumentativa explicaria o fato de que o texto progride de acordo com a direção indicada por *q*.

O conector *mas* é, muitas vezes, aproveitado no interior de uma tática retórica de concessão. Sendo concessão definida como a concordância de um argumento do interlocutor, que não se refuta, mas que se faz seguir de um argumento no sentido contrário – a partir do qual se conclui. *Seguramente, tu tens razão em pensar que P, mas debes te lembrar também de Q*. A concessão, por aceção, faz coexistir no discurso razões adversas. Pode ser um meio persuasivo observável, do qual um manipulador hábil faz uso. Assim, ao acordar com seu interlocutor que seu ponto de vista é pertinente, por um lado se concilia a ele, por outro, abrandando-lhe a decisão de admitir os argumentos indo contra ele. Entendemos que a concessão é uma das mais eficazes estratégias da persuasão.

Os pressupostos teóricos vistos até o momento servirão de base para a análise do corpus proposto para este estudo. Assim, o capítulo que segue é destinado à análise das redações, segundo metodologia adotada.

### 3 – METODOLOGIA

O propósito deste capítulo é analisar o emprego do *mas*, com base na T.A.L. de Oswald Ducrot. Fazendo uso da teoria polifônica da enunciação, temos a intenção de verificar com quais enunciadores o locutor da redação se identifica, quais rejeita ou aceita e de constatar qual o princípio argumentativo que orienta a argumentação feita pelo vestibulando ao utilizar em seu texto o conector *mas*. Para isso, algumas questões nortearão este estudo:

- 1) Que enunciadores podem ser observados na redação.
- 2) Qual a posição do locutor em relação aos enunciadores da redação em análise?
- 3) Qual o princípio argumentativo que orientou a argumentação feita pelo candidato que escreveu a redação?
- 4) Qual o papel do *mas* nessa orientação argumentativa?

O corpus desta pesquisa é constituído por redações de vestibular, feitas por candidatos a uma vaga no ensino superior, na Universidade Regional Integrada – URI – Campus de Erechim, no ano de 2004, em que o tema proposto era “A aquisição do conhecimento”.

A seleção das redações, em um primeiro momento, foi aleatória. Escolhemos para uma primeira leitura um corpus de duzentas redações. A seguir,

fizemos uma seleção de cinquenta delas, nas quais localizamos o uso do *mas*. Posteriormente, selecionamos, dentre as cinquenta, doze pertencentes a candidatos que concluíram o ensino médio no ano de 2003. Consideramos fundamental esse levantamento feito antes de iniciarmos a análise, pois foi nele que buscamos as ocorrências do *mas*, que nos permitiram identificar as questões norteadoras do trabalho. Do mesmo modo, entendemos que com esta seleção conseguimos minimizar, de algum modo, as diferenças referentes ao tempo em que os candidatos possam estar afastados do contato com o texto escrito, em sala de aula.

Com o intuito de melhor organizarmos esta análise, optamos pelas seguintes etapas para todas as redações selecionadas:

- a) Iniciamos pela elaboração de algumas informações que o texto traz a partir de sua leitura.
- b) A seguir, procedemos à análise do conector de oposição. Para tanto cada enunciado será dividido em dois segmentos S1 e S2, sendo o segundo o que contém o conector de oposição.
- c) Após, observamos o encadeamento feito por **masPA** e por **masSN**.
- d) Em seguida, observamos alguns enunciadores presentes no enunciado. Analisamos somente dois de cada segmento, mas sabemos ser possível encontrarmos mais enunciadores. No entanto, selecionamos os principais, ou seja, aqueles que efetivamente participam da construção do sentido do texto.
- e) Finalmente, vamos verificar a posição do locutor em relação aos enunciadores e o princípio argumentativo evocado.

Vejamos o exemplo: está muito frio, Maria está adoentada e quer tomar sorvete. Sua mãe tenta dissuadi-la da idéia, no entanto, Maria responde-lhe:

(1) Está frio, *mas* vou tomar sorvete.

S1 – Frio

S2 – Vou tomar sorvete

Uma análise baseada na argumentação realizada pelo **masPA** indica que: **masPA** opõe o primeiro segmento  $p$ , 'frio', ao segundo segmento  $q$ , 'tomar sorvete'.  $P$  é um argumento para uma conclusão  $r$ , por exemplo, 'tomar algo quente', enquanto  $q$ , é um argumento para uma conclusão contrária,  $\sim r$ , 'tomar algo frio'. Sendo esta a conclusão.

Conforme Vogt (1989) o morfema **masPA** põe em jogo dois argumentos que autorizam conclusões inversas. Em B **masPA** A, B é apresentado como argumento para uma certa conclusão  $r$ , e A para uma conclusão  $\text{não-}r$ . O autor afirma também que, servindo-se desta estrutura, o falante declara atribuir mais importância a A do que a B. Assim, o resultado da coordenação, sob o ponto de vista argumentativo, vai no mesmo sentido que A, orientado para  $\text{não-}r$ .

Conforme a teoria da polifonia podemos identificar a presença de quatro enunciadores. O primeiro enunciador  $E1$  apresenta como ponto de vista o fato de estar frio, e o princípio argumentativo (PA) é: 'quando faz frio, não se toma sorvete'. E o locutor  $L$  aceita essa idéia. O enunciador  $E2$  diz 'não se toma sorvete', e o PA é 'quanto mais frio, menos se toma sorvete'. Este enunciador é rejeitado por  $L$ .  $E3$  sustenta o ponto de vista 'vou tomar sorvete'; 'quando está frio, toma-se sorvete' o PA é discordante e o  $L$  dá a sua aprovação. Por último, o  $E4$ , o ponto de vista que se destaca: "tomar sorvete", 'quanto mais frio, mais se toma sorvete'. O  $L$  identifica-se com esse enunciador.

$E_1$  que diz: [está frio] e  $L$  aceita a idéia

$E_2$  que justifica [com frio não se toma sorvete] e  $L$  rejeita

$E_3$  que diz [vou tomar sorvete, quando está frio toma-se sorvete] e  $L$  aprova

$E_4$  que diz [quanto mais frio mais se toma sorvete] e  $L$  identifica-se

Assim, dizer que um enunciado contém um ato de argumentação significa dizer que o locutor do enunciado se identifica com um enunciador que argumenta. No entanto, o enunciado pode ter um valor argumentativo mesmo que o locutor não se identifique com o enunciador que argumenta. A T.A.L. respalda isso na

medida em que dá condições teóricas para descrevermos os termos argumentativamente, os elementos semânticos apresentados pelos diferentes enunciadores. É importante considerarmos também, que o ponto de vista de cada enunciador evoca um princípio argumentativo e isso é argumentação.

Na seqüência apresentaremos as redações<sup>17</sup> selecionadas com a respectiva análise. Julgamos importante esclarecer que colocamos no corpo do texto as redações analisadas para facilitar a leitura.

### 3.1 ANÁLISE DOS DADOS

Ao observarmos as redações detectamos certo conhecimento dos candidatos no que tange à estrutura global do texto do gênero redação de vestibular. Há uma organização nos textos, pois eles apresentam em três ou quatro parágrafos, conforme os manuais e os professores de redação de vestibular orientam. Notamos ainda, a tentativa de, nesses parágrafos, os textos apresentarem uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Nessa seqüência de passos que os candidatos dão, com os quais eles se mostram muito preocupados, e que se repetem em todas as redações, algumas vezes de forma simplista, fica evidente a deficiência na tarefa da argumentação, uma vez que esta fica em segundo plano, estando em destaque a forma.

Há uma grande quantidade de problemas de ordem gramatical presentes nas redações dos candidatos, problemas que variam de simples erros de grafia a sérios casos de incoerência, às vezes provocados pela má colocação das conjunções e conectivos em geral, ou ainda pela exposição equivocada das idéias. De qualquer forma, entendemos que todos esses problemas podem ser justificados pela pouca familiaridade com a escrita, de textos dissertativos em particular, e com uma leitura de qualidade.

---

<sup>17</sup> Salientamos que nenhuma correção foi feita nos textos, pois entendemos que qualquer alteração poderia induzir resultados, o que não corresponderia ao objetivo da pesquisa.



## Redação 1

### O aluno e o conhecimento na atualidade

1. No mundo em que vivemos a cada dia que passa nos mostra, que precisamos ser inteligentes e sempre estar em busca de aperfeiçoamento. Pois, não basta ter conhecimento em uma única matéria acadêmica, mas sim em várias, e que tenha utilidade para as outras pessoas.
2. O aluno deve ter seu próprio conhecimento, para que possa se estabelecer, e ser apto para as sucessões da vida cotidiana. Sabemos que o estudante passa por inúmeras necessidades, as que devem ser suportadas e resolvidas. Pois ele próprio sabe que isso lhe fortalecerá, sendo na vida particular como na comunitária. Estamos crentes, que com a tecnologia avançada, devemos tornar-se sábios e eficientes, por que o mercado de trabalho, está sendo cada vez mais rigoroso, e para conseguirmos um bom emprego, precisamos estar muito bem atualizados.
3. Portanto, não basta estar cursando uma faculdade ou já estar formado, e não entrar no campo das informações, mas sim sempre querendo saber mais, busca um melhoramento para a sua vida.

Um olhar sobre o texto.

O aluno inicia o texto com o uso de expressões conhecidas como lugar-comum – no mundo em que vivemos – e segue com – a cada dia que passa – demonstrando pobreza vocabular e desconhecimento da orientação que os professores de redação passam sobre o uso dos mesmos em redações. Observamos que o nível informacional do texto deixa a desejar, a fala que se faz presente no primeiro parágrafo é do texto que está na proposta sem explicações em torno dela. A mistura da impessoalidade (mal empregada) com o uso da terceira pessoa do plural torna a leitura desagradável. O modo como o candidato expõe as idéias não colabora para a clareza do mesmo.

O que diz o texto.

Podemos entender que para o vestibulando inteligência é importante na atualidade. Do mesmo modo, ele considera importante estar sempre em busca de aperfeiçoamento, sendo que esse não deve limitar-se a uma única disciplina, deve estender-se a outras e que essas, tenham utilidade para as demais pessoas.

O candidato, ao retomar o título e dizer que, se o aluno tiver conhecimento ele estará apto para se estabelecer e enfrentar as intempéries da vida. Ele acrescenta uma nova informação, a de que, com a tecnologia avançada, as pessoas se tornarão sábias. E, finaliza com outra informação: para ter uma boa colocação no mercado de trabalho é necessário estar bem atualizado. No último parágrafo, o candidato retoma a idéia do primeiro, no campo das informações a pessoa tem de estar sempre buscando mais conhecimento.

### 1) Análise do *mas* presente no parágrafo 1

*Pois, não basta ter conhecimento em uma única matéria acadêmica, mas sim em várias, e que tenha utilidade para as outras pessoas.* [S1- não basta ter conhecimento em uma única matéria acadêmica,] [S2 *mas* sim em várias].

Conforme vimos no capítulo anterior, observamos neste período uma interdependência semântica feita pelo uso do **masSN**, em que a proposição negativa –  $p = \text{não-}p'$  –, introduz uma determinação  $q$  que substitui a determinação  $p'$  negada em  $p$  e atribuída a um interlocutor real ou virtual. Assim,  $p$  [*não basta ter conhecimento*] = o conhecimento não é suficiente, sofre uma retificação por meio do conector *mas* que introduz a determinação  $q$  [*é preciso ter conhecimento em várias matérias*], sendo essa a conclusão mais forte, substituindo a determinação  $p'$  negada em  $p$ . Há, portanto, uma retificação, ou seja, o conhecimento é necessário e não apenas em uma matéria, mas em várias matérias.

Há uma negação metalingüística, ou seja, uma negação cujo emprego se dá num enunciado sobre outro enunciado. A refutação é formada por meio do morfema descontínuo *não...mas*. Para Ducrot este *não* marca o ato de recusa realizado pelo locutor.

Antes de realizarmos a análise polifônica dos segmentos consideramos importante destacarmos a “fala” do locutor, ao fazer uso do advérbio *sim* ele reforça a afirmação que segue a *mas* - *Pois, não basta ter conhecimento em uma única matéria acadêmica, mas sim em várias, e que tenha utilidade para as outras pessoas.*

1a) A análise polifônica do segmento 1 ficaria assim:

E<sub>1</sub> [não basta conhecimento] ao qual o L aprova

E<sub>2</sub> [basta conhecimento] ao qual o L se opõe

1b) A análise polifônica do segmento 2, considerando a elipse – ter conhecimento, seria a seguinte:

E<sub>3</sub> [basta ter conhecimento em várias] ao qual L aprova

E<sub>4</sub> [conhecimento é necessário] ao qual L se identifica

Observando o uso do conector *mas* na organização textual, contrapondo-o a outros conectores de oposição, no período em análise, observaremos a impossibilidade de substituição de um por outro na mesma posição, o que nos faz entender a importância desse conector para a organização do texto e para a argumentação pretendida pelo autor.

*Pois, não basta ter conhecimento em uma única matéria acadêmica, mas sim em várias, e que tenha utilidade para as outras pessoas.*

*Pois, não basta ter conhecimento em uma única matéria acadêmica, (entretanto - no entanto – contudo) sim em várias, e que tenha utilidade para as outras pessoas.*

Do mesmo modo, não é possível a alternância de posição dentro da oração. Vejamos:

*Pois, não basta ter conhecimento em uma única matéria acadêmica, sim em várias (entretanto - no entanto – contudo) e que tenha utilidade para as outras pessoas.*

*Pois, não basta ter conhecimento em uma única matéria acadêmica, sim em (entretanto - no entanto – contudo) várias, e que tenha utilidade para as outras pessoas.*

As orações são inaceitáveis semanticamente e mal formadas sintaticamente.

O princípio argumentativo que conseguimos depreender da leitura do texto é o de que o conhecimento, em várias disciplinas, é necessário.

Concluimos estar no fato de ser uma retificação formada pelo morfema descontínuo não...*mas*, a impossibilidade de permutar o lugar dos conectores dentro do período, o que em alguns casos do uso dos conectores de oposição é possível.

## 2) Análise do *mas* presente no terceiro parágrafo

*Portanto, não basta estar cursando uma faculdade ou já estar formado, e não entrar no campo das informações, mas sim sempre querendo saber mais, busca um melhoramento para a sua vida.*

Observando S1 [*não basta estar cursando uma faculdade ou já estar formado, e não entrar no campo das informações*] e o S2 [*mas sim sempre querendo saber mais*], notamos em S2 uma refutação ou uma retificação da idéia contida em S1, do mesmo modo que na análise anterior há uma interdependência semântica feita pelo uso do **masSN**, em que a proposição negativa –  $p = \text{não-}p' -$ , introduz uma determinação  $q$  que substitui a determinação  $p'$  negada em  $p$ .

Assim,  $p$  [*não basta estar cursando uma faculdade*] = a faculdade não é suficiente, sofre uma retificação por meio do conector *mas* que introduz a determinação  $q$  [*é preciso estar sempre querendo saber mais*], sendo essa a conclusão mais forte, substituindo a determinação  $p'$  negada em  $p$ . Há, portanto, uma retificação, ou seja, não é suficiente estar na faculdade ou estar formado, é preciso sempre buscar saber mais.

## 2a) A análise polifônica do segmento 1 seria a seguinte:

$E_1$  [*não basta estar na faculdade*] ao qual o L aprova

$E_2$  [*basta estar na faculdade*] ao qual o L rechaça

2b) A análise polifônica do segmento 2, considerando a elipse – ter conhecimento, seria a seguinte:

E<sub>3</sub> [é necessário buscar sempre saber mais] ao qual L aprova

E<sub>4</sub> [conhecimento é necessário] ao qual L se identifica

Afirmamos anteriormente que, dizer que um enunciado contém um ato de argumentação significa dizer que o locutor do enunciado se identifica com um enunciador que argumenta. Situação que se comprova na análise polifônica anterior, ou seja, o locutor se identifica com o enunciado que diz que o conhecimento é necessário.

No entanto, o enunciado pode ter um valor argumentativo mesmo que o locutor não se identifique com o enunciador que argumenta. Situação que também pode ser observadas na análise polifônica acima, quando o locutor rechaça o enunciador que diz que basta estar na faculdade.

A análise anterior, contra-posição de conectores de oposição, poderia ser feita neste período e chegaríamos à mesma conclusão.

Observamos que o princípio argumentativo que norteou o vestibulando no momento da produção foi o de que o conhecimento é necessário, deve-se aperfeiçoá-lo cada vez mais e não pode se limitar a apenas um tópico ou matéria, no entanto ele não sustenta isso pela sua argumentação.

Apesar de constatamos um dos usos do *mas* em conformidade com a teoria que norteia este estudo, a Teoria da Argumentação na Língua; verificarmos que mesmo sem o conhecimento da teoria o vestibulando traz diferentes enunciadores (E), observamos que ele não discute as idéias que esses trazem e não sustenta o que ele (L) defende. Entendemos estar aqui o problema da argumentação.

## Redação 2

### A evolução nos pegando de surpresa

1. Até um tempo atrás, o ser humano acreditava que conseguiria acompanhar a evolução do mundo, mas, hoje, isso se torna impossível, pois a tecnologia avança a cada dia tornando difícil a clareza dos acontecimentos.
2. Antigamente tirar nota 6 ou 7 bastava para que o aluno ficasse satisfeito, pois passaria de ano e não estaria entre os piores. Ler um jornal de vez em quando, um livro a cada dois meses era suficiente para sentir-se informado ou pelo menos por dentro do que acontecia a sua volta. A pessoa formada em uma faculdade era considerada a melhor, a mais inteligente.
3. Hoje, com todas as transformações que vem ocorrendo fica difícil estar a par de tudo. Por esse motivo o povo vai a busca de um aperfeiçoamento cada vez maior, lendo jornais, revistas, assistindo aos noticiários e a programas educativos, tendo acesso a internet o que possibilita o encontro de informações importantes para um conhecimento maior.
4. Para não ficar para trás mediante essas mudanças se torna indispensável a confiança em si mesmo e a força de vontade para não desistir e saber que é possível a convivência da população que se sente perdida em meio a essas dificuldades com este mundo inconstante.

Um olhar sobre o texto.

Observamos que o aluno tenta situar o leitor com relação ao tempo, usa marcadores temporais para isso. Há a pretensão de construir a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, pois o aluno respeita a divisão dos parágrafos (conforme é a orientação fornecida pelas escolas para a dissertação de vestibular). O que ele expõe na introdução, de algum modo, retoma ao longo do texto e na conclusão, no entanto, peca com relação ao nível informacional do texto.

O que diz o texto.

O vestibulando deixa claro o seu posicionamento com relação a impossibilidade de se acompanhar a evolução do mundo, o que, conforme o candidato, era uma crença das pessoas no passado. A justificativa apresentada é a de que antigamente o conhecimento mediano era suficiente. O candidato se baseia nas transformações atuais para justificar o fato de que as pessoas estão buscando cada vez mais o conhecimento e a busca de informações e conclui que a força de vontade e a confiança em si mesmo são fatores fundamentais para

acompanhar as mudanças que estão ocorrendo. A partir disso, ele inclui uma nova informação, que nos parece descontextualizada, a de que é possível a convivência da população que, conforme ele, está perdida em meio a essas dificuldades (não sabemos quais), num mundo inconstante.

1) Análise do *mas* presente no primeiro parágrafo.

*Até um tempo atrás, o ser humano acreditava que conseguiria acompanhar a evolução do mundo, mas, hoje, isso se torna impossível, pois a tecnologia avança a cada dia tornando difícil a clareza dos acontecimentos.*

Uma análise baseada na argumentação pretendida por **masPA** se realizaria do seguinte modo: **masPA** opõe o primeiro segmento  $p$  ao segundo segmento  $q$ .  $P$  é um argumento para uma conclusão  $r$ , enquanto  $q$  é um argumento para uma conclusão contrária,  $\sim r$  para a qual  $p$  poderia conduzir. Assim, *mas* opõe argumentativamente o segmento que introduz ao primeiro segmento. S1 [*o ser humano acreditava que conseguiria acompanhar a evolução do mundo*], ou seja, é um argumento para uma conclusão  $r$ , é possível acompanhar a evolução. Enquanto S2 [*isso se torna impossível*] orienta para uma conclusão contrária  $\sim r$ , ou seja, acompanhar a evolução não é possível. Então, S2 é argumento contrário a S1, argumentação é orientada por **masPA**.

Vogt (1989) descreve o **masPA** como o morfema que põe em jogo dois argumentos que permitem conclusões contrárias. Em  $B$  **masPA**  $A$ ,  $B$  encaminharia para uma conclusão  $r$  [*o ser humano acreditava que conseguiria acompanhar a evolução do mundo*], conclusão  $r$  - a evolução é possível de ser acompanhada, e  $A$  orientaria a conclusão  $\sim r$  - [*isso se torna impossível*] conclusão é impossível acompanhar a evolução. Ainda, conforme o autor, o falante declara atribuir mais importância a  $A$  do que a  $B$ . A argumentação do locutor se encaminha na direção de  $a$ , orientado para  $\sim r$ , o que o texto comprova: *a tecnologia avança a cada dia tornando difícil acompanhar a sua evolução*.

## 1a) Análise polifônica de S1:

E<sub>1</sub>: [o ser humano acreditava que conseguiria acompanhar a evolução do mundo] e L aceita a idéia

E<sub>2</sub> [é impossível acompanhar a evolução] e L rejeita

## 1b) Análise polifônica de S2:

E<sub>3</sub> [é impossível acompanhar a evolução em função do avanço da tecnologia] e L aprova

E<sub>4</sub> [quanto mais a tecnologia avança menos se acompanha a evolução do mundo] L identifica-se

È possível verificar que o vestibulando utiliza-se do *mas* para opor idéias, ou seja, havia uma crença do ser humano de que ele conseguiria acompanhar a evolução, no entanto em função do avanço tecnológico isso se tornou impossível.

Observando a importância do conector *mas* na organização do texto, podemos notar que a substituição desse conector por outros conectores de oposição, neste período, parece-nos possível, ao contrário de quando estamos trabalhando com a negação.

Vejamos:

*Até um tempo atrás, o ser humano acreditava que conseguiria acompanhar a evolução do mundo, (no entanto, contudo, entretanto) hoje, isso se torna impossível, pois a tecnologia avança a cada dia tornando difícil a clareza dos acontecimentos.*

Vejamos a mobilidade dos conectores dentro do período:

*Até um tempo atrás, o ser humano acreditava que conseguiria acompanhar a evolução do mundo, hoje, isso, (no entanto, contudo, entretanto) se torna impossível, pois a tecnologia avança a cada dia tornando difícil a clareza dos acontecimentos.*



*Até um tempo atrás, o ser humano acreditava que conseguiria acompanhar a evolução do mundo, hoje, (no entanto, contudo, entretanto), isso se torna impossível, pois a tecnologia avança a cada dia tornando difícil a clareza dos acontecimentos.*

A substituição poderia ser efetuada sem prejudicar ou modificar a informação e a progressão presente no texto o que não acontece com o conector de oposição *mas*, com esse conector a mobilidade dentro do período não seria possível, pois teríamos prejuízos sintático e semântico.

*Até um tempo atrás, o ser humano acreditava que conseguiria acompanhar a evolução do mundo, hoje, isso, mas se torna impossível, pois a tecnologia avança a cada dia tornando difícil a clareza dos acontecimentos.*

*Até um tempo atrás, o ser humano acreditava que conseguiria acompanhar a evolução do mundo, hoje, mas, isso se torna impossível, pois a tecnologia avança a cada dia tornando difícil a clareza dos acontecimentos.*

Consequimos observar que o princípio argumentativo que norteou o vestibulando no momento da produção foi o de que acompanhar a evolução é impossível em função de a tecnologia estar cada dia mais avançada, no entanto, as pessoas buscam ler cada vez mais para tentar alcançar um conhecimento maior.

### **Redação 3**

1. Cada vez mais o homem busca, conhecer aprender, descobrir, modificar velhos conceitos, com isso uma enxurrada de novas informações surgem, embaralhando às vezes a mente das pessoas.
2. Com esse aumento gigantesco de novas teses e teorias, cresce a dúvida e a insegurança. Mas é desses fatores que nascem a procura pelo saber e pelo novo cada vez mais, mudando diretamente a vida da população.
3. Dessa forma, as informações são repassadas direta ou indiretamente para nosso cérebro. Mas dessa forma o homem pelo seu instinto de saber cada vez mais consegue modificar essas informações e transformá-las em conhecimento.
4. Contanto que esse grande conhecimento que os seres humanos são capazes de extrair sejam usados para o bem geral de uma nação e para um futuro cada vez melhor, sempre procurando o progresso.

5. Portanto deve-se sempre procurar nos atualizar em busca de novos assuntos e novas informações e transforma-los sempre em conhecimento e novas modificações.

Um olhar sobre o texto.

Mais uma vez estamos diante de um texto com um baixo grau de informatividade. Não apresenta uma tese e trabalha em defesa dela. Parece-nos que a este aluno foi ensinado que a cada parágrafo do texto ele deveria colocar um elemento (anafórico) para estabelecer relação com o que disse anteriormente, no entanto, ele não sabe utilizá-los. No segundo parágrafo, por exemplo, quando ele cita – esse aumento de novas teses... – o pronome “esse” não está retomando nenhuma informação. A hipercorreção faz com que o aluno misture o uso da impessoalidade com o uso da primeira pessoa do plural.

O que diz o texto.

De acordo com o vestibulando, a busca de conhecimento e a transformação de conceitos podem atrapalhar a mente (o raciocínio, tentamos entender assim) das pessoas. Fica clara a sua posição de que, com o aumento de teses e teorias, aumenta, também, a insegurança das pessoas. E, é dessa insegurança que surge a busca pelo saber. Ele apresenta a idéia de que o homem consegue transformar as informações em conhecimento.

No quarto parágrafo, verificamos o uso indevido de uma conjunção de condição, pois o candidato não conclui a idéia que essa conjunção introduz. Colaborando com o texto, podemos entender que se o conhecimento for utilizado para o bem, procurando o progresso das pessoas, ele é bom, caso contrário, não. O vestibulando deixa claro que vai finalizar o seu texto e passa a mensagem ao leitor de que é necessário estar em constante atualização.

1) Análise do *mas* presente no segundo parágrafo

Conforme nos propomos, ao analisar os segmentos, temos: o S1 [*Com esse aumento gigantesco de novas teses e teorias, cresce a dúvida e a insegurança*]. S2 [*Mas é desses fatores que nascem a procura pelo saber e pelo novo*]

Observamos neste período, que o uso do *mas* como conector de oposição não se justifica, pois não há oposição de idéias, ao contrário, existe uma soma delas. Poderíamos substituir o *mas* pela conjunção *e*, então teríamos sem alterar a informação fornecida pelos dois enunciados, e neste momento, diremos que há dois enunciados e não apenas um formado pela seqüência S1+ S2, uma vez que, no qual haveria uma interdependência semântica, o que não acontece no enunciado analisado. Vejamos:

*Com esse aumento gigantesco de novas teses e teorias, cresce a dúvida e a insegurança. E é desses fatores que nascem a procura pelo saber e pelo novo cada vez mais, mudando diretamente a vida da população.*

## 2) Análise do *mas* presente no terceiro parágrafo

Observando a proposição do S1 – Dessa forma, [as informações são repassadas direta ou indiretamente para nosso cérebro], e S2 [Mas dessa forma o homem pelo seu instinto de saber cada vez mais consegue modificar essas informações e transformá-las em conhecimento.] podemos entender do mesmo modo que a análise anterior, ou seja, S1 e S2 não constituem idéias opostas, nem S2 é uma proposição para refutar S1, ao contrário, o uso da expressão “dessa forma” reforça a idéia anterior, ou seja, é um elemento anafórico que fortalece a a idéia anteriormente expressa. Assim, poderíamos, sem alterar a informação fornecida pelos enunciados, dizer:

*Dessa forma, as informações são repassadas direta ou indiretamente para nosso cérebro. (E.) dessa forma o homem pelo seu instinto de saber cada vez mais consegue modificar essas informações e transformá-las em conhecimento.*

Podemos entender que o *mas* utilizado nesse texto é desnecessário, uma palavra vazia que não produz sentido. Em função desta constatação, não seguiremos com a análise polifônica do enunciado.

## Redação 4

### Meu destino

1. Antigamente não se importava-se com o saber de um todo, a concorrência não era tão grande, a disputa por uma vaga no emprego não era tão concorrida, “bastava” você ter um diploma em mãos que o emprego estava praticamente garantido, mesmo não sabendo muita coisa que foi dado em sala de aula.
2. Como tudo foi mudando de uns tempos para cá, essa história também mudou, as pessoas não querem parar no tempo, querem cada vez saber mais e mais, não estão querendo média para passar de ano, mas sim estão querendo ser o melhor entre eles.
3. Pois eu sei que para eu ser mais vitoriosa na vida eu nunca poderei estar indisposta para aprender cada dia mais de tudo que é um pouco, sobre o mundo sobre a vida sobre o que está ao meu redor.
4. Isso tudo quem tem que fazer sou eu, pois eu quero sim, ser uma vitoriosa nessa vida.

Um olhar sobre o texto.

A pobreza vocabular, a falta de informações, o uso do pronome “você”, o uso da primeira pessoa do singular, descaracterizam o texto, ou seja, fazem com que texto não tenha as características necessárias para a construção de um texto dissertativo-argumentativo, que foi solicitado aos candidatos. Observamos também que através do uso inadequado do índice de indeterminação do sujeito o vestibulando faz uma hipercorreção, em uma clara tentativa de utilizar a impessoalidade, que não é mantida ao longo do texto. O candidato finaliza o texto (terceiro e quarto parágrafo) como se estivesse escrevendo em um diário, (uma descrição ou narração) expressando o seu desejo.

O que diz o texto.

A falta de ordenação das idéias expostas nesta redação, o uso inadequado do léxico e a falta de informações dificultam a compreensão da mesma. No entanto, percebemos um esforço do candidato em situar o leitor no tempo e demonstrar como era fácil, tendo um diploma, para conseguir emprego. Já no presente, as pessoas estão buscando saber mais. Finalizando, a candidata tenta se encaixar entre as pessoas que querem mais “conhecimento”, pois ela quer ser uma vitoriosa.

1) Análise do *mas* presente no segundo parágrafo

*Como tudo foi mudando de uns tempos para cá, essa história também mudou, as pessoas não querem parar no tempo, querem cada vez saber mais e mais, não estão querendo média para passar de ano, mas sim estão querendo ser o melhor entre eles.*

S1- [*não estão querendo média para passar de ano.*] S2 – [*mas sim estão querendo ser o melhor entre eles*].

Observamos neste período uma interdependência semântica feita pelo uso do **masSN**, em que a proposição negativa –  $p = \text{não-}p'$  –, introduz uma determinação  $q$  que substitui a determinação  $p'$  negada em  $p$  e atribuída a um interlocutor real ou virtual. Assim,  $p$  [*não querer média para passar de ano = passar de ano simplesmente não é suficiente*], sofre uma retificação por meio do conector *mas* introduz a determinação  $q$  [*é preciso ser o melhor entre os demais*], sendo essa a conclusão mais forte, substituindo a determinação  $p'$  negada em  $p$ . Há, portanto, uma retificação, ou seja, o passar de ano já não basta, é necessário ser o melhor.

Vimos, novamente, uma negação metalingüística, ou seja, uma negação cujo emprego se dá num enunciado sobre outro enunciado. A refutação formada por meio do morfema descontínuo *não...mas*.

## 1a) A análise polifônica do segmento 1 ficaria assim:

E<sub>1</sub> [não basta ter nota para passar de ano] ao qual o L aprova

E<sub>2</sub> [basta ter nota para passar de ano] ao qual o L rechaça

## 1b) A análise polifônica do segmento 2, seria a seguinte:

E<sub>3</sub> [é querer ser o melhor] ao qual L aprova

E<sub>4</sub> [ser o melhor entre os demais é fundamental] ao qual L se identifica

Ao fazermos a contraposição do *mas*, no período em análise, com outro conector de oposição na mesma posição, observamos a possibilidade de substituição de um por outro, menos usual que o *mas sim*, porém não menos correto, o que nos faz entender a importância desse conector para a organização do texto e para a argumentação pretendida pelo autor.

Assim como na análise da primeira redação, entendemos estar no fato de ser uma refutação ou retificação formada pelo morfema descontínuo *não...mas*, em que o *mas* assume a função de **masSN**, a impossibilidade de deslocamento dos conectores dentro do período.

*Como tudo foi mudando de uns tempos para cá, essa história também mudou, as pessoas não querem parar no tempo, querem cada vez saber mais e mais, não estão querendo média para passar de ano, mas sim estão querendo ser o melhor entre eles.*

*[não estão querendo média para passar de ano, (no entanto - contudo entretanto), sim estão querendo ser o melhor entre eles].*

Chama atenção a ênfase que o locutor dá à sua idéia através do uso do advérbio de afirmação. Ao utilizar o *sim* o (L) reitera a informação de que as pessoas querem ser as melhores dentre as demais.

Observamos que o princípio argumentativo que norteou o vestibulando no momento da produção foi o de que as pessoas querem saber cada vez mais, que já não basta a elas um diploma ou a média para serem aprovadas, elas buscam ser as melhores entre os demais. No entanto, não há argumentação em favor dessa idéia.

Pela análise polifônica do segmento em que o *mas* foi utilizado pelo vestibulando é possível observarmos que ele (L) traz diferentes enunciadores, mas não discute as idéias trazidas e não sustenta o que ele (L) defende. Por isso não há argumentação no texto.

## Redação 5

### Transformação e construção do conhecimento

1. Atualmente a transformação e a construção do conhecimento, estão diretamente ligadas aos meios de comunicação, (computador...etc). Isso já se tornou irreversível, pois o mundo é todo digital.
2. Quando precisamos elaborar algum tema, ou até mesmo um trabalho de aula, a primeira coisa que fazemos é ir para o computador pesquisar, ou em qualquer outro meio de comunicação. É tudo mais prático. São muito úteis. Tornam a vida das pessoas mais fácil, qualificada. Geram empregos e até desempregos, pois as máquinas estão substituindo o homem.
3. A transformação e a construção do conhecimento devem ser obtidos a partir da visão que a gente tem do mundo, a partir de nossa realidade, daquilo que pensamos.
4. A leitura é uma forma de conhecimento. Muitas vezes nos ajuda a ter uma base de nossos sentimentos. Pode nos abrir caminhos e até encontrar soluções. A leitura nos incentiva, nos torna criativos.
5. Hoje o conhecimento é algo essencial. Os meios de comunicação também podem afetar as pessoas. Neles, já encontramos tudo pronto, não precisamos pensar muito. As pessoas estão se tornando passivas ao invés de ativas.
6. A transformação e a construção do conhecimento pelo avanço tecnológico tem seu lado bom, mas também tem pontos negativos.
7. A tecnologia traz para as pessoas novos conhecimentos dos quais desfrutamos e buscamos sempre o melhor.

Um olhar sobre o texto.

Observamos no texto acima o empenho do candidato em escrever. Há um claro esforço deste em colocar no texto as suas idéias. No entanto, muitas vezes elas são contraditórias e mal expressas, o que prejudica o texto, pois fica difícil saber o posicionamento do candidato sobre o assunto, não há a defesa de uma tese. Há apenas uma seqüência de frases dispostas aleatoriamente. A textualidade é comprometida em função de o vestibulando não estabelecer relações entre as idéias, não há o uso de elementos de coesão o que afeta a coerência. O candidato demonstra desconhecer também a estrutura do gênero do texto redação de vestibular, ou seja, um texto composto de quatro ou cinco parágrafos, divididos em introdução, desenvolvimento (argumentação) e conclusão.

O que diz o texto.

O que podemos depreender do texto é que para o candidato a construção do conhecimento está diretamente ligada aos meios de comunicação, fazendo uma associação, inexplicada, com o mundo digital. Na seqüência salienta a importância do computador para diversas atividades. A seguir há uma pluralização de termos que não resgatam nenhum referencial, o que torna difícil o entendimento do período. A finalização do segundo parágrafo deixa ao leitor uma certeza, o candidato não defende uma tese, ele não tem um posicionamento ao afirmar que as máquinas estão substituindo o homem gerando empregos e desempregos. Na seqüência o vestibulando apresenta as idéias de que: o conhecimento deve ser obtido pela visão de mundo individual; a leitura é uma forma de conhecimento que pode abrir vários caminhos.

Os meios de comunicação que inicialmente eram bons para auxiliar no conhecimento agora já não são mais, eles tornam as pessoas passivas quando elas deveriam ser ativas. Finalizando, o candidato levanta mais uma dualidade: a construção do conhecimento pelo avanço tecnológico tem um lado bom e um ruim, porém não os explica. Em seguida, afirma que a tecnologia traz para as pessoas novos conhecimentos dos quais elas desfrutam.

1) Análise do *mas* presente no sexto parágrafo:

*A transformação e a construção do conhecimento pelo avanço tecnológico tem seu lado bom, mas também tem pontos negativos.*

Uma análise baseada na argumentação pretendida por **masPA** se realizaria do seguinte modo: **masPA** opõe o primeiro segmento  $p$  ao segundo segmento  $q$ .  $P$  é um argumento para uma conclusão  $r$ , enquanto  $q$  é um argumento para uma conclusão contrária,  $\sim r$  para a qual  $p$  poderia conduzir. Assim, *mas* opõe argumentativamente o segmento que introduz ao primeiro segmento. S1 [*A transformação e a construção do conhecimento pelo avanço tecnológico tem seu lado bom*], ou seja, é um argumento para uma conclusão  $r$ , há um lado bom no avanço tecnológico. Enquanto S2 [*também tem pontos*



*negativo*] orienta para uma conclusão contrária  $\sim r$ , ou seja, há um ponto negativo no avanço tecnológico. Então, S2 é argumento contrário a S1, argumentação orientada por **masPA**.

Em *B masPA A*, *B* encaminharia para uma conclusão  $r$  [a construção do conhecimento pelo avanço tecnológico tem seu lado bom], conclusão  $r$  – é positivo para a construção do conhecimento a tecnologia., e *A* orientaria a conclusão *não-r* –[mas tem pontos negativos], conclusão *não-r* – não é bom para o ser humano compelir a construção do seu conhecimento no avanço tecnológico. Ainda, conforme o autor do texto, o falante declara atribuir mais importância a *A* do que a *B*. A argumentação do locutor se encaminha na direção de *A*, orientado para *não-r*, ou seja, para o que há de negativo, o que o texto comprova: nos parágrafos que antecedem este período, em que o autor diz que a mídia pode ser muito prejudicial e que no avanço tecnológico tudo está pronto, não precisamos nos esforçar para conseguir nada.

No entanto, conforme observamos no começo da análise, por se tratar de um texto com problemas na sua organização interna, há no último parágrafo uma conclusão contrária: a tecnologia traz novos conhecimentos dos quais as pessoas tentam desfrutar o melhor.

Observaremos o uso do *mas* no sexto parágrafo embasados na teoria da polifonia. Inicialmente identificaremos os dois segmentos S1[*A transformação e a construção do conhecimento pelo avanço tecnológico tem seu lado bom*] e S2 [*mas também tem pontos negativos.*]

1a) Análise polifônica de S1:

$E_1$  : [A transformação e construção do conhecimento por meio do avanço tecnológico tem um lado bom] e L aceita a idéia

$E_2$  [A transformação e construção do conhecimento por meio do avanço tecnológico tem um lado que não é bom] e L rejeita

1b) Análise polifônica de S2:

E<sub>3</sub> [A transformação e construção do conhecimento por meio do avanço tecnológico tem um lado negativo] e L aprova

E<sub>4</sub> [nem sempre a tecnologia é positiva para a construção do conhecimento] L se identifica

Observando a importância do *mas* na organização do texto, podemos notar que o candidato o utilizou corretamente com o sentido de oposição, ou seja, se, por uma lado há algo de bom na transformação e construção do conhecimento, por outro lado, também há coisas ruins.

Já, o princípio argumentativo parece-nos comprometido, uma vez que não há defesa em torno de uma idéia, pois o autor do texto se contradiz muito ao longo do mesmo

Observamos também ser possível a substituição do *mas* por outros conectores de oposição, neste período, ao contrário de quando estamos trabalhando com a negação. Vejamos:

*A transformação e a construção do conhecimento pelo avanço tecnológico tem seu lado bom, (no entanto – contudo – entretanto), também tem pontos negativos.*

Com relação à mutação dentro da frase ficaria:

*A transformação e a construção do conhecimento pelo avanço tecnológico tem seu lado bom, também tem, (no entanto – contudo – entretanto), pontos negativos.*

*A transformação e a construção do conhecimento pelo avanço tecnológico tem seu lado bom, também, (no entanto – contudo – entretanto), tem pontos negativos.*

A permuta poderia ser efetuada sem prejudicar ou modificar a informação e a progressão presente no texto o que não acontece com o conector de oposição *mas*, com esse conector a mobilidade dentro do período não seria possível, pois teríamos prejuízos sintático e semântico.

*A transformação e a construção do conhecimento pelo avanço tecnológico tem seu lado bom, também mas tem pontos negativos.*

*A transformação e a construção do conhecimento pelo avanço tecnológico tem seu lado bom, também tem, mas pontos negativos.*

Observamos que ambas as frases, semanticamente, são inaceitáveis, apesar de a estrutura permitir, conforme comprovamos quando fizemos as substituições.

## **Redação 6**

Muitas informações? Filtre-as!

1. Em conseqüência dos avanços tecnológicos e da globalização, que estão fazendo as coisas mudarem rapidamente, recebe-se um volume gigantesco de informações, deixando muitas pessoas “perdidas no tempo”.
2. A aquisição do conhecimento, em um mundo globalizado, exige de nós um esforço enorme. Com todo esse tumulto, Confúcio, filósofo Chinês, tem razão quando diz que esquecemos o que ouvimos, lembramos o que vimos e aprendemos o que fazemos. São muitas transformações para pouco tempo. Estamos expostos a inúmeros fatores: revistas, jornais, livros, televisão. Fatores de insatisfação das crenças atuais! Mas é nessa insatisfação que se constrói o conhecimento.
3. O seu cérebro deve trabalhar como um filtro, quem coordena é você. Você deve saber o que é importante adicionar à construção do seu conhecimento. Saiba usar esse aglomerado de informações a seu favor sem deixar a mente se perturbar, é uma das maneiras de sobreviver sem entrar em colapso físico e mental. E lembre-se que a mente é altamente adaptável aos dias atuais aumentando explosivamente o conhecimento humano.

Um olhar sobre o texto.

Observamos um texto confuso, que não respeita a estrutura do gênero de texto solicitado. Fornece poucas informações e as que cita não defende, não argumenta sobre elas. Faz uma citação, no entanto não a explora, parece ter decorado, pois serviria para vários temas, mas não consegue estabelecer relação

com o texto. O vestibulando conversa com a banca de avaliação e deixa alguns recados a ela com relação ao uso das informações, por exemplo: [E lembre-se que a mente é altamente adaptável aos dias atuais aumentando explosivamente o conhecimento humano], deixando claro desconhecer o objetivo e a finalidade, do todo, e da conclusão em um texto dissertativo-argumentativo.

O que diz o texto

Conforme o candidato, os avanços tecnológicos e a globalização fazem as mudanças acontecerem muito rapidamente. O volume de informações que as pessoas recebem deixa as perdas no tempo. A seguir, há uma repetição da idéia de que a informação é excessiva, porém acrescenta agora que o cérebro deve filtrar o que é importante.

1) Análise do *mas* presente no final do segundo parágrafo

*São muitas transformações para pouco tempo. Estamos expostos a inúmeros fatores: revistas, jornais, livros, televisão. Fatores de insatisfação das crenças atuais! Mas é nessa insatisfação que se constrói o conhecimento.*

Seguindo a nossa proposta, vamos observar o S1 [*Fatores de insatisfação das crenças atuais!*], S2 [*Mas é nessa insatisfação que se constrói o conhecimento.*] Mais uma vez notamos que o uso do *mas* como conector de oposição não se justifica, pois não há oposição de idéias. Há uma soma delas, podemos substituir o *mas* pela conjunção aditiva e, sem prejuízo da informação.

*São muitas transformações para pouco tempo. Estamos expostos a inúmeros fatores: revistas, jornais, livros, televisão. Fatores de insatisfação das crenças atuais! E é nessa insatisfação que se constrói o conhecimento.*

Podemos entender que o *mas* utilizado nesse texto é inadequado, uma palavra vazia que não produz sentido. Em função dessa constatação não seguiremos com a análise conforme proposta da metodologia.

Um olhar mais profundo ao parágrafo em questão nos permite verificar que ele é constituído de fragmentos ou frases soltas. É impossível, por exemplo,

estabelecer uma ligação semântica da frase [fatores de insatisfação das crenças atuais], com as demais frases do texto. Há apenas uma tentativa de constituir um texto e de forma equivocada com o uso do conector *mas*. Assim, não é possível detectar uma orientação argumentativa no enunciado.

### Redação 7

#### O CAMINHO DO CONHECIMENTO

1. Há nos meios de comunicação uma incontável série de informações. Porém não basta acumulá-las na mente. É preciso recebe-las e usá-las corretamente para evitar futuras perturbações.
2. O mundo globalizado exige a velocidade do conhecimento, mas a mente humana precisa se adaptar para assimilar todas as informações. Capacidade o ser humano possui, é necessário aprender a organizá-las, para a utilização quando for preciso.
3. A tecnologia apresenta as mais variadas formas de obter atualização. São aparelhos avançados que em segundos conectam-se com o mundo para ampliar o conhecimento das pessoas.
4. Está se construindo uma sociedade globalizada que tem a impressão de que o tempo é mais veloz. Os estímulos excessivos ocupam a maior parte do processo mental que a humanidade está passando.
5. Ter as informações já não significa ter poder e sim o seu caminho. O segredo é saber usá-las para construir o conhecimento necessário que leva ao sucesso. É preciso tê-las como instrumento principal para interagir com o mundo.
6. Saber quando e aonde vai parar ninguém arista, digo arisca dizer. O que garante o progresso desta explosão do conhecimento é sua continuação. Mesmo exigindo esforços para não sobrecarregar a capacidade humana, esta é muito adaptável, desde que este processamento de informações seja contínuo.

Um olhar sobre o texto.

Notamos nesse texto, diferentemente dos anteriores, um esforço em defender as idéias expostas. O grau de informação também é melhor que os anteriores. A exposição das idéias não é confusa, o que faz com que o texto tenha certa progressão. Com relação à estrutura do gênero do texto há um deslize, talvez por querer escrever muito, ou talvez por desconhecer a instrução com relação ao número de parágrafos o excede.

O que diz o texto.

A partir da leitura do texto podemos entender que é importante saber usar corretamente as informações recebidas e que a mente humana precisa se adaptar à velocidade com que elas chegam para conseguir organizá-las. A tecnologia está à disposição das pessoas para que elas atualizem-se. A seguir o vestibulando acrescenta a idéia de que em função da globalização há a impressão de que o tempo é mais veloz, no entanto essa informação não é esclarecida ou explicada. Ter a informação e saber usá-la pode representar sucesso. O candidato finaliza sua redação garantido que o conhecimento continuará crescendo.

1) Análise do *mas* presente no segundo parágrafo

*O mundo globalizado exige a velocidade do conhecimento, mas a mente humana precisa se adaptar para assimilar todas as informações.*

Seguindo a nossa proposta, vamos observar o S1 [O mundo globalizado exige a velocidade do conhecimento], S2 [mas a mente humana precisa se adaptar para assimilar todas as informações].

Uma análise baseada na argumentação pretendida por **masPA** se realizaria do seguinte modo: **masPA** opõe o primeiro segmento  $p$  ao segundo segmento  $q$ .  $P$  é um argumento para uma conclusão  $r$ , enquanto  $q$  é um argumento para uma conclusão contrária,  $\sim r$  para a qual  $p$  poderia conduzir. Assim, *mas* opõe argumentativamente o segmento que introduz ao primeiro segmento. S1 [*O mundo globalizado exige a velocidade do conhecimento*], ou seja, é um argumento para uma conclusão  $r$ , para acompanhar a globalização há a necessidade de adquirir conhecimento rápido. Enquanto S2 [mas *a mente humana precisa se adaptar para assimilar todas as informações*], orienta para uma conclusão contrária  $\sim r$ , a mente humana não está apta para assimilar todo o conhecimento. Então, S2 é argumento contrário a S1, argumentação é orientada por **masPA**.

## 1a) Análise polifônica de S1:

E<sub>1</sub>: [O mundo globalizado exige a velocidade do conhecimento] e L aceita a idéia

E<sub>2</sub> [a mente humana não consegue acompanhar essa velocidade] e L rejeita

## 1b) Análise polifônica de S2:

E<sub>3</sub> [a mente humana não está apta para acompanhar a evolução] e L aprova

E<sub>4</sub> [a mente humana precisa se adaptar para assimilar todas as informações] e L identifica-se

È possível verificar que o vestibulando utiliza-se do *mas* para opor idéias, ou seja, a globalização exige a velocidade do conhecimento, no entanto a mente humana não está adaptada para tanto.

Observando a importância do conector *mas* na organização do texto, podemos verificar que é possível a substituição desse conector por outros conectores de oposição.

*O mundo globalizado exige a velocidade do conhecimento, mas a mente humana precisa se adaptar para assimilar todas as informações.*

*O mundo globalizado exige a velocidade do conhecimento, (no entanto, entretanto, todavia) a mente humana precisa se adaptar para assimilar todas as informações.*

Vejamos a mobilidade dos conectores dentro do período:

*O mundo globalizado exige a velocidade do conhecimento, a mente humana (no entanto, entretanto, todavia) precisa se adaptar para assimilar todas as informações.*

*O mundo globalizado exige a velocidade do conhecimento, a mente humana precisa, (no entanto, entretanto, todavia) se adaptar para assimilar todas as informações.*

A permuta poderia ser efetuada sem prejudicar ou modificar a informação e a progressão presente no texto o que não acontece com o conector de oposição *mas*, com esse conector a mobilidade dentro do período não seria possível, pois teríamos prejuízos sintático e semântico.

*O mundo globalizado exige a velocidade do conhecimento, a mente humana, mas precisa se adaptar para assimilar todas as informações.*

*O mundo globalizado exige a velocidade do conhecimento, a mente humana precisa, mas se adaptar para assimilar todas as informações.*

O princípio argumentativo que norteou o vestibulando no momento da produção, com base na leitura do texto é o de que a tecnologia está à disposição das pessoas para que elas atualizem-se, no entanto essa atualização precisa acompanhar a velocidade com que a globalização traz o conhecimento.

## **Redação 08**

### A transformação e construção do conhecimento

1. Hoje, o nosso mundo está um pouco mais globalizado, os países apresentam conhecimentos especializados. Mas, os jornais, as revistas e a TV informa o que podemos aprender no decorrer do tempo e da hora.
2. Todavia, mostrar conhecimentos, gerar empregos, construir obras, saber o que se passa por meio do que é importante no governo. Não basta depender dos fatos, e sim o que ocorrem em diversas circunstâncias, o mundo demonstrará a situação de hoje.
3. Portanto, a maneira que obtivemos a cada ano que passa, as expectativas vão sendo maiores, a tecnologia vai obtendo mais cursos e fornecimentos no que gera ao redor do possível.
4. Concluindo, na vida não basta o que se faz, é importante o que se pode informa uns aos outros, isso se refere a uma enorme globalização.



Um olhar sobre o texto.

A leitura desse texto nos permite inferir na falta de conhecimento e de leitura do vestibulando. Com um texto mal estruturado sintaticamente, com frases soltas e desconexas e com um vocabulário muito pobre, o candidato tenta elaborar uma dissertação, no entanto, essa peca em todos os fatores de textualidade. O grau de informatividade, se é que existe algum, é baixíssimo.

O que diz o texto.

Ele inicia o texto expressando a opinião de que o mundo hoje está um pouco mais globalizado, com os países apresentam conhecimentos especializados e os meios de comunicação informam o que podemos aprender. A frase inacabada no início do segundo parágrafo não nos permite entender a idéia. A fragmentação das idéias do terceiro parágrafo não permite compreender o que o autor do texto diz. Podemos entender no último parágrafo que o importante na vida é o que podemos informar para as demais pessoas.

1) Análise do *mas* presente no primeiro parágrafo

*Hoje, o nosso mundo está um pouco mais globalizado, os países apresentam conhecimentos especializados. Mas, os jornais, as revistas e a TV informa o que podemos aprender no decorrer do tempo e da hora.*

Seguindo a nossa proposta, vamos observar o S1 [*Hoje, o nosso mundo está um pouco mais globalizado, os países apresentam conhecimentos especializados.*], S2 [*Mas, os jornais, as revistas e a TV informa o que podemos aprender no decorrer do tempo e da hora.*].

Um olhar ao parágrafo em questão nos permite verificar que ele é constituído de fragmentos e de frases soltas. É impossível, por exemplo, estabelecer a relação semântica entre o mundo estar um pouco mais globalizado com os países apresentarem um conhecimento especializado, uma vez que a palavra especialização é restritiva e a palavra globalização é ampla. Bem como a

coerência da frase [os países apresentarem conhecimentos especializados], uma vez que o candidato não explica o que fala, não justifica, portanto, não argumenta.

Há apenas uma tentativa de constituir um texto, e de forma equivocada, com o uso do conector *mas* tentar encadear uma argumentação oposta ao que disse antes, pois a idéia que segue não se opõe à idéia anterior. Assim, não é possível detectar uma orientação argumentativa no enunciado.

Podemos entender que o *mas* utilizado nesse texto é inadequado, uma palavra vazia que não produz sentido. Em função dessa constatação não seguiremos com a análise polifônica do enunciado.

### **Redação 09**

#### O homem e um mundo de informações

1. Atualmente vivemos em um mundo globalizado, onde as diversas informações sobre os mais diferentes assuntos nos chegam através de incríveis sistemas de comunicação, todo isso proporcionado pelos gigantescos avanços da tecnologia. Mas até onde essa imensa onda de informações nos faz progredir? Existe alguma contra-indicação para esse execivo número de informações que temos de processar?
2. Antigamente bastavamos um reduzido número de informações e um conhecimento sucinto em algumas áreas do conhecimento para desenvolvermos com sucesso uma determinada tarefa. Os anos passaram e ocorreram diversas transformações no âmbito do conhecimento; a principal delas foi o incontrolável aumento do número de informações disponíveis.
3. Hodiernamente estamos sempre ultrapassados, pois as informações giram muito rapidamente. A cada dia temos de ser mais especialistas em uma pequena área do conhecimento; pois se nos interessarmos demais pelo conjunto ficaremos para trás. Estamos designados a sermos uma única peça em um grande quebra-cabeça.
4. Enfim para podermos sobreviver a esse bombardeamento de informações, sem danos, precisamos selecionar as informações que concretamente contribuirão para a construção de nosso conhecimento. De outra forma apenas nos sentiremos cada vez menos inteligentes e incapazes de crescer como pessoas.

Um olhar sobre o texto.

Inicialmente, chama-nos a atenção na leitura desse texto o uso de advérbios, fica difícil discernir se o intuito era o de preencher linhas, o de situar o

leitor no tempo ou o de dar ênfase a algumas idéias, no entanto, seja qual for a intenção pecou pelo excesso, utilizando inclusive uma expressão inadequada ao restante do vocabulário para iniciar o terceiro parágrafo. Percebemos também, um empenho do candidato em tentar explicar as informações que ele coloca no texto, para isso utiliza-se inclusive de uma analogia, comparando-nos a um quebra cabeça, no entanto, demonstra desconhecer a ortografia de algumas palavras, a pontuação, bem como, o uso do pronome demonstrativo.

O que diz o texto.

O candidato define que vivemos em um mundo globalizado, que as informações chegam através de meios de comunicação e o que proporciona isso é a tecnologia. Ele finaliza a introdução questionando quais as vantagens de recebermos tantas informações. O autor do texto faz uma analogia entre a importância e a aquisição do conhecimento antigamente e hoje, explicando que antigamente bastava um pouco conhecimento em várias áreas para se alcançar o sucesso, no entanto, hoje é necessário ser especialista em uma delas. Diz ainda que estamos sempre ultrapassados com relação à rapidez com que a informação se propaga. O texto finaliza com a idéia de que para sobreviver à quantidade de informações disponíveis há a necessidade de ser seletivo.

1) Análise do *mas* presente no primeiro parágrafo

*Atualmente vivemos em um mundo globalizado, onde as diversas informações sobre os mais diferentes assuntos nos chegam através de incríveis sistemas de comunicação, todo isso proporcionado pelos gigantescos avanços da tecnologia. Mas até onde essa imensa onda de informações nos faz progredir?*

Seguindo a nossa proposta, vamos observar o S1 [*Atualmente vivemos em um mundo globalizado, onde as diversas informações sobre os mais diferentes assuntos nos chegam através de incríveis sistemas de comunicação, todo isso proporcionado pelos gigantescos avanços da tecnologia*], S2 [ *Mas até onde essa imensa onda de informações nos faz progredir?*]

Uma análise baseada na argumentação pretendida por **masPA** se realizaria do seguinte modo: **masPA** opõe o primeiro segmento  $p$  ao segundo segmento  $q$ .  $P$  é um argumento para uma conclusão  $r$ , enquanto  $q$  é um argumento para uma conclusão contrária,  $\sim r$  para a qual  $p$  poderia conduzir. Assim, *mas* opõe argumentativamente o segmento que introduz ao primeiro segmento. S1 [*Atualmente vivemos em um mundo globalizado, onde as diversas informações sobre os mais diferentes assuntos nos chegam através de incríveis sistemas de comunicação, todo isso proporcionado pelos gigantescos avanços da tecnologia*], ou seja, é um argumento para uma conclusão  $r$ , as informações chegam rapidamente até às pessoas em função da tecnologia proporcionando a elas o progresso. Enquanto S2 [*Mas até onde essa imensa onda de informações nos faz progredir?*], orienta para uma conclusão contrária  $\sim r$ , – que entendemos estar a contrariedade implícita na pergunta – não há progresso apesar de tanta informação. Então, S2 é argumento contrário a S1, argumentação é orientada por **masPA**.

1a) Análise polifônica de S1:

$E_1$ : [*Atualmente vivemos em um mundo globalizado, onde as diversas informações sobre os mais diferentes assuntos nos chegam através de incríveis sistemas de comunicação, todo isso proporcionado pelos gigantescos avanços da tecnologia*] e L aceita a idéia

$E_2$  [*As informações não vêm de sistemas de comunicação proporcionados pelo avanço da tecnologia*] e L rejeita

1b) Análise polifônica de S2: entendemos que está implícito na pergunta a negação, ou seja, o excesso de informações não faz as pessoas progredirem.

$E_3$  [*até onde essa imensa onda de informações nos fazem progredir?*] e L aprova a dúvida presente na idéia

$E_4$  [*o excesso de informações não colabora para as pessoas progredirem*] e L identifica-se

É possível verificar que o vestibulando utiliza-se do *mas* para opor idéias, ou seja, ao iniciar a pergunta: se a quantidade de informações disponíveis colaboram para o progresso, com o uso do *mas* deixa implícita a negação.

Observando a importância do conector *mas* na organização do texto, podemos verificar que é possível a substituição desse conector por outros conectores de oposição.

*Atualmente vivemos em um mundo globalizado, onde as diversas informações sobre os mais diferentes assuntos nos chegam através de incríveis sistemas de comunicação, todo isso proporcionado pelos gigantescos avanços da tecnologia. (no entanto, entretanto, todavia), até onde essa imensa onda de informações nos faz progredir?*

*Atualmente vivemos em um mundo globalizado, onde as diversas informações sobre os mais diferentes assuntos nos chegam através de incríveis sistemas de comunicação, todo isso proporcionado pelos gigantescos avanços da tecnologia. Até onde (no entanto, entretanto, todavia), essa imensa onda de informações nos faz progredir?*

A permuta poderia ser efetuada sem prejudicar ou modificar a informação e a progressão presente no texto o que não acontece com o conector de oposição *mas*, com esse conector a mobilidade dentro do período não seria possível, pois teríamos prejuízos sintático e semântico.

*Atualmente vivemos em um mundo globalizado, onde as diversas informações sobre os mais diferentes assuntos nos chegam através de incríveis sistemas de comunicação, todo isso proporcionado pelos gigantescos avanços da tecnologia. Até onde, mas essa imensa onda de informações nos faz progredir?*

O princípio argumentativo que norteou o vestibulando no momento da produção, com base na leitura do texto é o de que as informações, oferecidas pelos meios de comunicação, que estão à disposição das pessoas, são muitas e depende de cada pessoa selecionar o que possa contribuir para o seu crescimento.

## Redação 10

### O papel do aluno na construção do próprio conhecimento

1. É de fundamental importância o aluno saber qual é o seu papel na construção do seu próprio conhecimento, isso fará com que ele se sinta mais seguro e mais tranquilo para realiza-lo, portanto sabendo qual o seu papel ele deverá por mãos a obra para construir seu conhecimento.
2. Isso tudo resulta na dedicação e responsabilidade do aluno. Ele deve correr atrás, deve ler bastante e estar sempre bem informado sobre os acontecimentos para que não fique para trás, pois o mundo vem se globalizando a cada dia e somente vence o mais preparado, por isso nada de parar. Quanto mais atualizado, mais informado estiver maior serão as chances de conseguir esses conhecimentos.
3. Mas por isso o aluno deve ter também muita garra e persistência, porque as dificuldades viram com certeza, e ele nunca deve desistir frente a uma dificuldade, pelo contrário deve lutar e ser persistente, pois caso contrário ele não obterá o conhecimento e a vitória desejada e sim o fracasso e a derrota.
4. Portanto o aluno deve ir em busca de sérios conhecimentos para que no final de tudo passa ter construído o seu próprio conhecimento graças a sua dedicação e persistência.

Um olhar sobre o texto.

O texto aborda o papel do aluno na construção do seu conhecimento. O candidato defende a idéia de que se o aluno tiver consciência do seu papel no processo de aquisição do conhecimento ele se sentirá mais seguro, o que resultará na maior dedicação e responsabilidade do mesmo. Em seguida o candidato expressa a idéia de que quanto mais informado e atualizado o aluno estiver maior serão as suas chances. Há presente também a idéia de que o aluno deve ter garra e persistência porque algumas dificuldades existirão para que ele consiga conquistar o conhecimento.

1) Análise do *mas* presente no terceiro parágrafo:

*Quanto mais atualizado, mais informado estiver maior serão as chances de conseguir esses conhecimentos. Mas por isso o aluno deve ter também muita garra e persistência, porque as dificuldades viram com certeza, e ele nunca deve desistir frente a uma dificuldade, pelo contrário deve lutar e ser persistente, pois*

*caso contrário ele não obterá o conhecimento e a vitória desejada e sim o fracasso e a derrota.*

Seguindo a nossa proposta, vamos observar o S1 [*Quanto mais atualizado, mais informado estiver maior seram as chances de conseguir esses reconhecimentos*], S2 [*mas por isso o aluno deve ter garra e persistência...*] Verificamos, novamente, que o uso do *mas* como conector de oposição não se justifica, pois não há oposição de idéias.

Se substituíssemos o conector *mas* por outros conectores de oposição, conforme nossa proposta, teríamos o(s) seguinte(s) período(s):

*Quanto mais atualizado, mais informado estiver maior seram as chances de conseguir esses conhecimentos. (contudo – entretanto – no entanto), por isso o aluno deve ter também muita garra e persistência, porque as dificuldades viram com certeza, e ele nunca deve desistir frente a uma dificuldade, pelo contrário deve lutar e ser persistente, pois caso contrário ele não obterá o conhecimento e a vitória desejada e sim o fracasso e a derrota.*

Entendemos que não podemos fazer a substituição do *mas* por outro conector de oposição uma vez que não possuímos elementos nem sintáticos, nem semânticos para opor.

Poderíamos pensar estar no uso da expressão *por isso* a dificuldade em estabelecermos a oposição sugerida pelo *mas*, vejamos com a retirada desse elemento anafórico :

*Quanto mais atualizado, mais informado estiver maior seram as chances de conseguir esses conhecimentos. Mas, o aluno deve ter também muita garra e persistência, porque as dificuldades viram com certeza, e ele nunca deve desistir frente a uma dificuldade, pelo contrário deve lutar e ser persistente, pois caso contrário ele não obterá o conhecimento e a vitória desejada e sim o fracasso e a derrota.*

Continuamos não constatando uma oposição nesse fragmento. Entendemos que possa haver uma explicação, uma vez que nos parece possível a seguinte estrutura:

*Quanto mais atualizado, mais informado estiver maior seram as chances de conseguir esses conhecimentos. Por isso o aluno deve ter também muita garra e persistência, porque as dificuldades viram com certeza, e ele nunca deve desistir frente a uma dificuldade, pelo contrário deve lutar e ser persistente, pois caso contrário ele não obterá o conhecimento e a vitória desejada e sim o fracasso e a derrota.*

A partir da estrutura acima podemos entender que: as chances de adquirir conhecimento serão maiores para quem estiver mais atualizado e mais informado, assim, o aluno que tiver garra e persistência para obter o conhecimento chegará à vitória.

### **Redação 11**

#### Construindo um futuro hoje

1. Hoje podemos dizer, que os conhecimentos estão cada vez maiores, as descobertas tecnológicas também, e por isso, muitos de nós temos nos acomodado diante desse fato, porém isto não pode acontecer, temos a vida pela frente e um futuro para construir.
2. Com base nisso, percebemos que temos que tomar as nossas decisões sozinhos e não esperar para que os outros a façam e tomem conta dela nos fazendo de robôs. Porém temos que pensar muito bem antes de fazer qualquer coisa, é preciso que tenhamos a cabeça no lugar e saibamos colocar em prática tudo o que formos aprendendo durante a vida, apenas colocar as coisas boas e úteis em prática. Mas o mundo hoje, nos proporciona diversos rumos para a vida, o conhecimento mundial e as tecnologias estão cada vez mais avançadas e com isso nós também temos a obrigação de avançar principalmente em nosso conhecimento.
3. Por isso não podemos mais ficar de braços cruzados apenas olhando os outros progredirem, temos que tomar uma iniciativa para vencermos os desafios. Não basta estudarmos durante anos, termos médias excelentes e diploma reconhecido se não colocarmos em prática o que sabemos.
4. Portanto que quisermos ter um futuro cheio de conhecimento, grandes vitórias e sermos reconhecidos como cidadãos, temos que começar a trabalhar por ele hoje mesmo e não esquecer que na vida não importam os obstáculos, temos que enfrenta-los sem medo e sempre com a cabeça erguida.



Um olhar sobre o texto.

O que diz o texto.

O candidato inicia o texto defendendo a idéia de que há um comodismo por parte das pessoas provocado pelas descobertas tecnológicas. Fato que não pode ser aceito. Em seguida há a informação de que há a necessidade das pessoas tomarem as decisões sozinhas e não aceitar serem feitas de robôs. Porém, tudo deve ser bem pensado. A tecnologia está cada vez mais avançada e em função disto as pessoas têm a obrigação de avançar no conhecimento. Não é suficiente estudar muito durante anos e ter boas notas é necessário colocar em prática o que se aprende. Finalizando, deve-se enfrentar os obstáculos de cabeça erguida.

1) Análise do *mas* presente no terceiro parágrafo:

*Porém temos que pensar muito bem antes de fazer qualquer coisa, é preciso que tenhamos a cabeça no lugar e saibamos colocar em prática tudo o que formos aprendendo durante a vida, apenas colocar as coisas boas e úteis em prática. Mas o mundo hoje, nos proporciona diversos rumos para a vida, o conhecimento mundial e as tecnologias estão cada vez mais avançadas e com isso nós também temos a obrigação de avançar principalmente em nosso conhecimento.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSCOMBRE, J.-C., e DUCROT, Oswald. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Editorial Gredos 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de M. Lahud, Y. Frateschi São Paulo: Hucitec, 1929/1986.
- \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BARBISAN, Leci B. *A construção da argumentação no texto*, Letras de Hoje. Porto Alegre. V.37, nº 3 p. 135-147, 2002.
- BEAUGRANDE, Robert A. & DRESSLER, Wolfgang U. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel, S.A. 1997.
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas. São Paulo: Pontes 1995.
- BRANDÃO, N. Helena (org.) *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez 2000.
- CAREL Marion. *Argumentação interna aos enunciados*. Letras de Hoje. Porto Alegre. V. 37, nº3 p. 27-43, set., 2002. Trad. Leci Borges Barbisan.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: o Ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- DIONÍSIO, P. Ângela, MACHADO, R. Anna e BEZERRA, A. Maria (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DUCROT, Oswald. *Polifonia e Argumentação*. Cali, Universidad del Valle. 1988.
- \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Dizer e não dizer. Princípios de semântica lingüística*. Trad. Bras. São Paulo: Cultrix, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Os internalizadores* Letras de Hoje. Porto Alegre. V. 37, nº3 p. 7-26, set., 2002. Trad. Leci Borges Barbisan.
- \_\_\_\_\_. *Argumentação e Topoi argumentativos*. In GUIMARÃES, Eduardo(org). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- ENDRUWEIT, Magali Lopes, *A redação nota dez*. Dissertação de mestrado UFRGS. Porto Alegre, 2000.

- FÁVERO, Leonor & KOCH, Ingedore. *Lingüística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Lingüística*. São Paulo: Contexto, 2002.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em Prosa Moderna*. Rio de Janeiro – RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1982.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto um manual de redação*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- HOFFMANM, Jussara. *Avaliando redações*. Porto Alegre: Editora Mediação: 2002
- JEAN, G. *A Escrita – Memória dos homens*. Coleção Descobertas. Traduzido por Lídia da Motta Amaral. São Paulo: 1997.
- KOCH, Ingedore G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_.& TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1999
- MARCUSCHI, L. A. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Por uma proposta para a classificação de textos. (inédito)* Recife: UFPE, 1997 internet por Maria A. F. de Carvalho. Disponível em: <<http://www.C:\WINDOWS\Desktop\gêneros Textuais \ Os gêneros Maria. html>> Consultado em 21/01/04.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?* (não publicado) Recife, 2000 internet por Carla Viana Coscarelli. Disponível em: <[HTTP://BBS.METALINK.COM.BR/~LCOSCARELLI/TAREFA10.HTM](http://BBS.METALINK.COM.BR/~LCOSCARELLI/TAREFA10.HTM)> consultado em 14/01/04.
- \_\_\_\_\_. 2003
- MEURER, José Luiz. *O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem*. 2002. Disponível em: <<http://www.gt-la.cce.ufsc.br/meurer/paper.html>>. Acesso em 16/11/04.
- MEURER/ROTH (orgs.) José L. Desirée Gêneros Textuais. Bauru – SP: EDUSC, 2002.
- PÉCORA, ALCIR. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PLATÃO – Diálogos vol. V - Fedro - Cartas - Trad. de Carlos Alberto Nunes. Universidade do Pará, 1975.

PLATÃO, 1966, *Gorgias - Ménon*, Paris, Société d'Editon "Les Belles Lettres".

ROCCO. Maria, T. F. Crise na linguagem – A redação no vestibular. São Paulo – SP: Mestre JOU, 1981.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística geral*. (trad. A. Chelini et al) São Paulo: Cultrix, 1972.

SOARES, Magda Becker. *A redação no vestibular: uma solução?* Cadernos de Pesquisa, nº 24. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1978.

VIANNA, Heraldo Marelim. Flutuações de julgamento em provas de redação. Cadernos de Pesquisa. nº 19. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.