

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Andréia Inês Hanel

**AVALIAÇÃO DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO
DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS
À LUZ DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO
DA LÍNGUA**

Passo Fundo

2010

Andréia Inês Hanel

**AVALIAÇÃO DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE
TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS À
LUZ DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO DA LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Letras, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras – Estudos Linguísticos, sob a orientação da Prof^a. Dr. Telisa Furlanetto Graeff.

Passo Fundo

2010

Dedico este trabalho à minha família e a todos os espectadores e incentivadores de um sonho que agora se torna realidade.

Agradeço a Deus, pela minha vida, pelas oportunidades que tive, pela força concedida;

Ao meu avô Evaldo Hanel (*in memoriam*), por tudo o que representa para mim, mas, principalmente, porque, mesmo sem titulação acadêmica, foi o grande Mestre da minha vida, o responsável por despertar o meu desejo pelo saber;

Aos meus pais, pela minha vida;

À minha família, por compreender, tantas vezes, a minha ausência;

À minha irmã Elaine, por me ouvir mesmo sem compreender os “devaneios” da teoria por mim escolhida;

Ao meu namorado Marcos, por compreender as inúmeras horas em que precisei ficar estudando e por me animar quando o desânimo e o desespero tomavam conta de mim;

Aos meus colegas de escola, por compreenderem as minhas ausências;

Aos meus alunos, os grandes incentivadores do meu desejo de aprender;

À minha professora orientadora Telisa, pelo carinho e atenção;

Aos professores da graduação, da especialização e aos meus colegas que, de forma muito simples e animadora, me disseram: “Não pare! Você pode chegar muito longe! Eu acredito na sua capacidade!”

A todos os professores e funcionários do PPGL – UPF pela atenção e carinho;

A CAPES, agência financiadora.

RESUMO

A Semântica Argumentativa – em especial a Teoria da Polifonia, proposta por Ducrot (1990), e a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), apresentada por Carel em 1992 e desenvolvida por ambos – foi eleita como base teórica para essa pesquisa, por acreditarmos que os princípios e conceitos linguísticos que a regem são os que melhor dão conta de mostrar o modo como a argumentação aparece nas relações linguísticas significadas no discurso. A partir dessa fundamentação, o presente trabalho verifica se a semântica argumentativa apresenta elementos teóricos capazes de qualificar a compreensão das propostas de redação, a delimitação de seus temas e a seleção e organização dos argumentos durante a produção escrita, o que pode ser abreviado na seguinte questão: a semântica argumentativa apresenta subsídios teóricos que qualificam a delimitação dos temas das propostas de redação – delimitação essa que permita não apenas a ação de justificar determinadas afirmações, mas também transgredir, contra-argumentar, como aponta a TBS, quando estabelece que as estruturas semânticas em PT (*portaunt* – “mesmo assim”) são tão básicas quanto as estruturas em DC (*donc* – “portanto”)? As propostas de redação foram selecionadas como objeto de estudo, tendo em vista que as provas das Instituições de Ensino Superior (IES) se igualam no seguinte critério, indispensável para ingressar nesse nível de ensino: os candidatos precisam demonstrar capacidade de redigir um texto de caráter dissertativo-argumentativo, revelando competência de usar a língua e de posicionar-se, criticamente, frente a um assunto. Desejamos contribuir, teoricamente, para a delimitação do tema das propostas de redação, além de possibilitar o exercício da cidadania, por meio da reflexão e da ampliação do universo crítico pela multiplicidade de ideias, graças ao reconhecimento da possibilidade da coexistência de diferentes pontos de vista, perspectiva já almejada, pelos PCN, como uma ação voltada, sobretudo, à promoção da mudança social.

Palavras-chave: Semântica Argumentativa, Teoria da Polifonia, Teoria dos Blocos Semânticos, propostas de redação, PCN.

ABSTRACT

The Argumentative Semantics - especially the Polyphony Theory, proposed by Ducrot (1990), and the Semantic Blocks Theory (SBT), presented by Carel in 1992 and developed by both of them, was chosen as a theoretical basis for this research, because we sincerely believe that the principles and linguistic concepts which manage – they are the ones which best supply the way the argumentations appears in the linguistic relationships used in the speech. From this, the present essay verifies if the argumentative semantics shows theoretical elements which are capable of qualify the comprehension of the essay proposals, the delimitation concerning their themes and also the selection and organization of the arguments during the written production, which can be abbreviated in the following question: the argumentative semantics presents theoretical support which qualify the delimitation of the writing proposals subject – this delimitation has not just enables the action of justify specific actions as well to transgress – to argue back according to the SBT, when it establishes that the semantic structures in PT (*portant* – “and yet”) are as basics as the structures in DC (*donc* – “therefore”)? The writing proposals were selected as a study object, aiming that the college tests are likewise in the follow standard, essential to join this level of education: the applicants need to demonstrate capacity to write a text which contains a level-argumentative context, revealing qualification to use the language and also to be capable of writing their opinions in an effective way, when they have to face a subject. Finally, we wish to contribute, theoretically, for the theme delimitation which are supposed to be in the writings, apart from making possible the citizenship rights, through reflection and enlargement of the critical universe and the diversity of ideas, thanks to the acknowledgement of the possibility concerning the coexistence of different points of view, a perspective which has already been aspired, by the PCN, as an action which concerns, mainly, to the social change elevation.

Key-words: Argumentative Semantics, Polyphony Theory, Semantic Blocks Theory, theme delimitation, PCN.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 AS PROPOSTAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO ASSEGURADAS PELOS PCN E O REFERENCIAL DO ENEM.....	17
1.1 A organização do ensino segundo os PCNEM	18
1.2 A organização do ENEM e a avaliação da prova de redação	25
2 A OPÇÃO TEÓRICA: TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA.....	32
2.1 Forma <i>Standard</i> da ADL	35
2.2. Forma <i>Standard</i> Ampliada da ADL: A Teoria Polifônica da Enunciação e a Teoria dos <i>Topoi</i>	39
2.2.1 Teoria Polifônica da Enunciação.....	40
2.2.2 Teoria dos <i>Topoi</i>	46
2.3 Teoria dos Blocos Semânticos	47
2.4 Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação.....	56
3 APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO E ANÁLISE DO TEMA COM BASE NA ADL	65
3.1 Proposta 1 – Emoção X Razão.....	66
3.1.1 Apresentação da proposta 1	67
3.1.2 Análise da proposta 1 com base na ADL.....	69
3.2 Proposta 2 – Acidentes de trânsito	71
3.2.1 Apresentação da proposta 2	72
3.2.2 Análise da proposta 2 com base na ADL.....	73
3.3 Proposta 3 – Consumo de álcool.....	75
3.3.1 Apresentação da proposta 3	75
3.3.2 Análise da proposta 3 com base na ADL.....	77
3.4 Proposta 4 – Objeto indispensável	79
3.4.1 Apresentação da proposta 4	79
3.4.2 Análise da proposta 4 com base na ADL.....	81
3.5 Proposta 5 – Preservação da Amazônia.....	83
3.5.1 Apresentação da proposta 5	83
3.5.2 Análise da proposta 5 com base na ADL.....	85

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO EXAME DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO PELOS PROFESSORES	91
4.1 Questão 1 – Avaliação das propostas pelos professores	93
4.2 Questão 2 – Delimitação do tema das propostas.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	121
ANEXO B - TEXTOS CITADOS NA PROPOSTA 3.....	129
APÊNDICES.....	132
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE REDAÇÃO	133
APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS.....	136

INTRODUÇÃO

O processo seletivo de ingresso ao Ensino Superior é um ritual social para toda e qualquer pessoa que deseje alcançar esse nível de ensino. Com pontos de distinção, as provas das IES igualam-se no critério de que os candidatos precisam redigir um texto de caráter dissertativo-argumentativo, revelando capacidade de usar a língua e de posicionar-se, criticamente, frente a um assunto.

A “famosa” redação que, por determinação da Portaria Ministerial nº 391, de 07 de fevereiro de 2002, integra todo e qualquer processo seletivo para ingresso em curso superior, passou a ter caráter eliminatório, e cada instituição tem de fixar um mínimo a ser exigido nessa prova. Dessa forma, a redação pode ser o único modo de seleção para o ingresso no nível superior e, no caso de não ser o único, não pode ser a parte substituível do processo. Por isso, faz parte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), regulamentado como forma alternativa para ingresso nas IES.

Após a publicação da Portaria Ministerial acima citada, tal gênero textual ganhou um espaço ainda maior nas escolas de Ensino Médio, bem como na dedicação dos estudantes, uma vez que, para “se dar bem” na elaboração desse texto, são necessários, mais do que “regras” ou “macetes”, o domínio do código escrito, uma “boa dose” de conhecimento de mundo que possa ser articulado e, entre outras exigências, capacidade de argumentar. Tomando os textos dissertativo-argumentativos como um gênero textual, é preciso considerar os pressupostos bakhtinianos que caracterizam os gêneros textuais/discursivos. Segundo Bakhtin, um gênero textual é criado e se estabiliza na sociedade por apresentar certo número de características e devido ao seu funcionamento na sociedade. Caracterizam qualquer gênero textual: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo ou, nas próprias palavras do filósofo da linguagem,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Souza (2003), com base nas concepções de Bakhtin (2003), mostra que a escola produz gêneros textuais secundários, ou seja, produz gêneros levando em consideração a especificidade de suas situações didáticas e pedagógicas. Dessa forma, a “dissertação impõe-se como um gênero textual pertencente ao domínio discursivo escolar, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do indivíduo” (SOUZA, 2003, p. 163). Ressaltamos, de acordo com a autora, que, embora o gênero dissertativo-argumentativo seja um gênero escolar, extrapola os limites físicos dessa instituição, pois, como mostramos acima, é parte indispensável dos exames de vestibular e do ENEM, avançando para critério de seleção em concursos públicos e processos seletivos de empresas públicas e privadas. E é em virtude do uso desse gênero em diferentes situações de interação social que

[...] o reconhecimento da dissertação como um gênero textual (Schneuwly, 1994; Rojo, 1999; Koch, 2002) fundamenta-se nos postulados bakhtinianos, que concebe as línguas humanas como fenômeno histórico e social, e os gêneros textuais como enunciados que concretizam a língua, tomada como produto da interação verbal. (SOUZA, 2003, p. 165).

A dissertação, devido ao fato de caracterizar um processo de interação verbal, pode ser denominada gênero textual. Conceituar o gênero dissertativo-argumentativo segundo os aspectos definidos por Bakhtin (2003) (o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional) parece uma tarefa interessante, mas não constitui nosso objeto de investigação. No entanto, parece-nos pertinente fazer alguns apontamentos sobre as características desse gênero textual, a fim de que futuras considerações sejam possíveis e compreendidas.

Souza afirma que “No que diz respeito ao mundo discursivo, a dissertação se situa no mundo do EXPOR autônomo e desenvolve um discurso teórico, cujo conteúdo temático é delimitado e desenvolvido a partir do mundo conjunto¹ ao mundo real do agente-produtor” (2003, p. 172). Com o objetivo de caracterizar o ato discursivo definido como “texto expositivo”, apropriamo-nos das palavras de Kleiman, que assim apresenta as características próprias da estrutura expositiva:

Já na estrutura expositiva, ao contrário da narrativa, a orientação temporal é irrelevante, impossível de ser especificada, ou restritiva demais. Pode-se dizer que a ênfase é temática, está nas idéias e não nas ações. Assim também os agentes das ações não são tão relevantes do ponto de vista da organização dos componentes; uma estrutura expositiva está organizada em componentes ligados entre si por diversas relações lógicas: premissa e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição e exemplo. (1995, p. 17-18)

Essa classificação é definida pela autora, observando a estrutura do texto, ou seja, como o texto se materializa no que diz respeito à sua marcação formal. Porém, Kleiman mostra que os textos também podem ser classificados, levando-se em consideração o caráter da interação entre autor e leitor. A autora defende essa classificação da seguinte maneira:

[...] pois o autor se propõe a fazer algo, e quando essa intenção está materialmente presente no texto, através das marcas formais, o leitor se dispõe a escutar, momentaneamente, o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar. Sob esse ponto de vista da interação podemos também distinguir os discursos narrativos, descritivos, argumentativos. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Então, para classificar um texto é preciso observar, também, sua finalidade em relação a um provável leitor. Na situação do processo de seleção ou do ENEM, o leitor do texto é o avaliador, encarregado de avaliar a produção escrita do aluno, ou seja, a redação é um texto escrito para ser avaliado. É um texto produzido para um fim muito particular, em que a interação entre autor (aluno) e leitor (avaliador) acontece, apenas, para que o leitor atribua

¹ Essa expressão é explicada pela autora por meio de uma nota de rodapé, aqui transcrita: “Fatos expostos apresentados como sendo acessíveis ao mundo ordinário. O conteúdo temático do mundo discursivo conjunto é interpretado à luz dos critérios de validade do mundo ordinário, sendo necessário o conhecimento das condições de produção para a interpretação do texto” (BRONCKART, 1999).

uma nota ao autor, seguindo determinados critérios específicos, dentre eles, o fato de haver ou não estrutura expositiva.

O que define a estrutura expositiva, segundo Kleiman (1995), é a ênfase temática; por isso, tal caracterização é a que mais se aproxima da estrutura de textos dissertativo-argumentativos, nosso objeto de investigação. Quando considerada a interação entre autor e leitor, segundo a autora, nosso objeto de investigação pode ser definido como um texto argumentativo, uma vez que este se caracteriza por “vender” algo que pode ser um produto, uma imagem, um lugar, ou, no nosso caso, ideias. Adam, apropriando-se das palavras de Moeschler (1985), explica a estrutura argumentativa da seguinte maneira:

Um discurso argumentativo [...] situa-se sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão consiste em defendê-la contra outras teses ou conclusões, da mesma maneira que entrar em uma polêmica não implica somente um desacordo [...] mas, sobretudo, ter contra-argumentos. Essa propriedade que tem a argumentação de estar submetida à refutação me parece ser uma de suas características fundamentais, distinguindo-a nitidamente da demonstração ou da dedução que, no interior de um dado sistema, se apresentam como irrefutáveis. (MOESCHLER apud ADAM, 2008, p. 233).

Diante das ideias apresentadas, o gênero “redação de vestibular” pode ser definido como texto “expositivo-argumentativo”, terminologia utilizada, também, por outros autores. Em nosso trabalho, utilizaremos a terminologia definida no ENEM, “textos dissertativo-argumentativos”, na medida em que tal exame segue os princípios definidos nos PCN e esses, por sua vez, divulgam orientações ao ensino brasileiro. Ressalte-se, então, que compreendemos os termos “expositivo-argumentativo” e “dissertativo-argumentativo” como equivalentes.

Ao considerarmos as diretrizes contempladas nos PCN, reconhecemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) não estabelecem orientações no sentido de que os conhecimentos e habilidades trabalhados nesses anos escolares devam privilegiar o ensino voltado ao vestibular, como esclarecido pelo próprio documento, que assim refere: “o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicionais, reféns do exame vestibular” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 85-86). Por outro lado, o documento não deixa de orientar que o ensino ministrado nessa etapa da educação básica deva estar voltado para a continuação dos estudos, como afirma em seu Art. 35, inciso I:

Art. 35: O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos [...] (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 69)

Diante de tal perspectiva, o estudo de textos do gênero dissertativo-argumentativo precisa estar nas salas de aula, senão como qualificação para o ingresso no nível superior, pelo menos como estratégia didático-pedagógica que ensine a pensar, desenvolvendo e aprimorando o potencial cognitivo dos alunos, visto que, para produzir textos desse gênero, os alunos precisam mobilizar uma série de conhecimentos e operações mentais que possibilitem a organização das ideias de forma que tal gênero seja, efetivamente, realizado. Nas palavras de Moreno e Guedes, “[...] Para nós, ela [a redação] não é apenas um dos tantos instrumentos para desenvolver a criatividade do aluno, mas, principalmente, uma prática que leva à organização do pensamento e ao desenvolvimento da expressão lingüística”. (2006, p. 3).

O trabalho com tal gênero constitui-se, diante do exposto, importante atividade escolar para o desenvolvimento dos processos cognitivos necessários para o exercício da cidadania, como a criatividade, a organização do pensamento e o desenvolvimento da expressão lingüística; ou seja, é um recurso pedagógico riquíssimo no sentido de transformar a escolarização em atividades de letramento. Utilizamos o termo “letramento” concordando com as explicações de Soares: “O termo letrado, e seu feminino letrada [...] serão usados para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita” (2006, p. 36). Assim, o trabalho com tal gênero contribui para o processo de letramento do aluno, interesse que, embora recente, nos círculos que se dedicam a pensar a educação e seus reflexos sociais, é muito significativo, pois legitima a preocupação com o modo como o aluno vai interagir com os processos de leitura e escrita no decorrer de sua vida.

A importância social desse gênero, o qual se configura como requisito insubstituível para o acesso ao Ensino Superior, bem como sua importância pessoal, uma vez que contribui para o desenvolvimento de estruturas mentais elaboradas, quanto ao uso da língua e para a formação cidadã do aluno, justificam sua abordagem neste trabalho. Reforça, porém, nosso interesse por tal gênero a constatação feita em 2006, quando trabalhamos num Projeto de Iniciação Científica, com o objetivo investigar de que modo os alunos que participaram do processo de seleção para ingresso em uma IES se posicionaram argumentativamente. Na realização da pesquisa, percebemos que os alunos, em sua maioria, reproduziam o senso comum, justificando-o. Ao lado disso, cumpre destacar que, das cem redações analisadas,

nosso *corpus* foi reduzido a quarenta e oito, na medida em que as demais (cinquenta e duas) foram consideradas inadequadas ao assunto proposto, ou como “fuga ao tema”.² Na oportunidade, constatamos que o resultado obtido em tal análise pouco se diferenciava dos resultados de outras pesquisas realizadas nas décadas de 1980 e 1990 por Pécora (1983), Averbuck e Bordini (1978) e Rocco (1981). Assim, apesar de todas as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, poucos progressos podem ser comprovados no ensino de língua materna, quando considerada a competência de dissertar. Logo, acreditamos ser necessário propor novas alternativas para que esse quadro apresente possibilidades de modificar-se.

Nesse cenário, nosso trabalho tem como objetivo apresentar contribuições teóricas e práticas para a melhoria da produção e recepção de textos, em especial, de textos dissertativo-argumentativos. Essa intervenção contribuirá socialmente, não apenas no desenvolvimento do letramento dos alunos, mas também na sua formação cidadã, pois consideramos que tais textos podem ser importantes instrumentos no favorecimento da mudança social, tão esperada por Freire, como se pode conferir pelas palavras de Soares:

[...] Paulo Freire [...] foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder ‘revolucionário’ do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua ‘domesticação’, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que o seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social. (2006, p. 76-77).

Para alcançar o objetivo proposto, nossa pesquisa está fundamentada de duas maneiras. Num primeiro momento, o trabalho com os PCN e com o Referencial do ENEM tem como finalidade apresentar as orientações do ensino brasileiro, em especial, do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, e alguns princípios avaliados no ENEM, esclarecendo o que o Ensino Médio deve “fazer” em relação à aprendizagem dos alunos. Em seguida, passamos à fundamentação teórica, que nos dá subsídios para eleger a Semântica Argumentativa, em especial a Teoria da Polifonia, proposta por Ducrot (1990), e a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), apresenta por Carel (1992) e desenvolvida por ambos. Essa base teórica parece-nos adequada para essa pesquisa uma vez que os princípios e conceitos linguísticos que a regem

² Artigo publicado, na íntegra, na *Revista Desenredo* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 2, n. 2, julho/dezembro 2006.

são os que, a nosso ver, melhor dão conta de mostrar como a argumentação evidencia-se na materialidade linguística.

A Teoria da Polifonia e a TBS seguem as principais orientações da Teoria da Argumentação na Língua (ADL), teoria semântica desenvolvida, no início da década de 1980, pelo filósofo da linguagem Oswald Ducrot e pelo matemático linguista Jean-Claude Anscombre. A ADL caracteriza-se, principalmente, pelo rompimento com modelos canonizados que acreditavam que a função da língua era informar ou descrever, pois os autores dessa corrente passam a divulgar que a função primeira da língua é “argumentar”. Além disso, essa teoria segue os principais postulados de Saussure, ou seja, é uma teoria estruturalista, sempre perseguindo formas de explicar o enunciado considerando, apenas, a materialidade linguística. A busca por comprovar, em diferentes situações, que a função da língua é argumentar e que tal argumentação pode ser compreendida apenas na materialidade linguística é tão intensa, que a própria caminhada da ADL é marcada por fases que revelam aproximação e distanciamento desse objetivo. Em muitos momentos, Oswald Ducrot e seus colaboradores perceberam que seus estudos estavam afastados dos princípios saussureanos, o que os levava a admitir tais falhas e avançar na teoria, com vistas à garantia da manutenção dos princípios estruturalistas da ADL de que “o sentido se baseia na argumentação”. (DUCROT, 2005, p. 12).

A última versão da ADL, proposta por Carel (1992) e desenvolvida juntamente com Ducrot, é aquela que mais contribuiu para nossa pesquisa, pois apresenta uma nova orientação para o termo “argumentar”, uma vez que, para os seus autores, argumentar não significa apenas justificar, como muitos linguistas acreditavam até o momento. Ilustramos esse conceito com a definição de Vigner:

[...] A argumentação encontra-se na confluência da retórica (da qual empresta a noção de auditório, que organiza a mensagem) e da lógica (que lhe fornece os procedimentos de demonstração indispensáveis à sustentação de certas afirmações), como assinala M. J. Borel: ‘Uma das características da argumentação é a de *justificar* uma ou várias afirmações. Nesse sentido, pode-se pressupor a existência de mecanismos que encadeiam as proposições com a finalidade de sustentar racionalmente algumas delas’. (2002, p. 120).

Como o trecho acima indica, é inquestionável que esses autores consideravam que a argumentação significava justificar. Os linguistas estruturalistas da ADL seguem os princípios linguísticos básicos de que “a argumentação está na língua” e os da TBS de que “é somente a

partir de dois predicados unidos por um conector DC ou PT (*donc* e *portant*, traduzidos, respectivamente, como “portanto” e “mesmo assim”) que podemos perceber a orientação argumentativa de determinado enunciado, uma vez que essa estrutura constitui uma “argumentação”. Tais conceitos serão aprofundados em capítulo próprio, destinado à fundamentação teórica desta pesquisa.

Sendo assim, nossa investigação objetiva verificar se a semântica argumentativa pode contribuir com o trabalho de leitura e escrita de textos dissertativo-argumentativos, visto que os mesmos são orientados por uma proposta de redação. Logo, os objetos de investigação desta pesquisa serão as propostas de redação, consideradas como textos introdutórios à produção dissertativo-argumentativa. Dessa forma, pretendemos investigar se a semântica argumentativa apresenta elementos teóricos capazes de qualificar a compreensão das propostas de redação, a delimitação de seus temas e a seleção e organização dos argumentos durante a produção escrita, o que pode ser abreviado na seguinte questão: a semântica argumentativa apresenta subsídios teóricos que qualificam a delimitação dos temas das propostas de redação – delimitação essa que permita não apenas a ação de justificar determinadas afirmações, mas também transgredir, contra-argumentar, como aponta a TBS, quando estabelece que as estruturas semânticas em PT (*portant* – “mesmo assim”) são tão básicas quanto as estruturas em DC (*donc* – “portanto”) –?

Assim, amparados pelas diretrizes que norteiam o ensino e, teoricamente, pelos pressupostos da semântica argumentativa, analisaremos o *corpus* formado por cinco propostas de redação, veiculadas nos anos de 2007 e 2008 em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), selecionadas de modo aleatório. Num primeiro momento, realizaremos uma leitura empírica das propostas para a delimitação de seus temas. Em seguida, com base nos princípios da TBS, mostraremos de que modo as propostas estão organizadas, se tal organização permite mais de um movimento argumentativo ou se inibe as possibilidades argumentativas dos candidatos, evidenciando apenas uma opção de escrita e, principalmente, se a organização da proposta permite uma delimitação clara do tema a ser abordado na produção escrita da redação. Nossa constatação será cotejada com os resultados de uma pesquisa de campo, envolvendo professores de redação de Ensino Médio, das redes particulares e públicas de municípios do norte do Rio Grande do Sul, cujo interesse consiste em saber quais propostas são avaliadas como “boas” e por que são consideradas assim, além de os professores participantes serem convidados a delimitar os temas das propostas apresentadas.

De posse de tais dados, desejamos contribuir, teoricamente, para a delimitação do tema das propostas de redação, além de possibilitar o exercício da cidadania, por meio da reflexão e da ampliação do universo crítico pela multiplicidade de ideias que surgem graças ao reconhecimento da possibilidade da coexistência de diferentes pontos de vista, prática já almejada pelos PCN, como uma ação voltada, sobretudo, para a promoção da mudança social. Justificamos, assim, a realização de tal pesquisa.

A fim de que seja bem compreendido, este trabalho estará organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, analisaremos as orientações ao Ensino Médio no Brasil, detendo-nos no ensino da Língua Portuguesa e estudando os princípios avaliativos do ENEM, principalmente, aqueles que se referem à prova de redação. No segundo capítulo, apresentaremos a ADL, teoria que nos dá suporte para as análises e discussões, mostrando os movimentos teóricos que impulsionaram as reflexões acerca do fazer linguístico e possibilitaram o desenvolvimento da Teoria da Polifonia e da TBS, as quais fundamentam esta pesquisa.

Posteriormente, passaremos à apresentação e à análise das propostas de redação, exame empreendido de duas maneiras: num primeiro momento, realizamos uma análise empírica das propostas, mostrando sua organização estrutural, sua organização linguística e as marcas relevantes das propostas para, em seguida, apresentarmos a análise da proposta fundamentada pela TBS (Capítulo 3). No capítulo 4, apresentaremos os resultados das entrevistas dos professores convidados a examinar as propostas e a delimitar o tema de cada uma delas, avaliando se estas se configuram como boas propostas de redação e justificando suas opiniões. Os dados obtidos nas duas seções anteriores serão cotejados, no Capítulo 5, avaliando-se os resultados obtidos e as limitações com as quais nos deparamos no decorrer da pesquisa. Encerramos o presente trabalho, destacando os seus resultados e suas contribuições aos meios acadêmico e científico.

Passaremos a apontar, no próximo capítulo, as principais diretrizes do ensino de Língua Portuguesa e os critérios de avaliação das provas de redação do ENEM, focalizando quais aspectos desses referenciais podem ser alcançados pelo trabalho com a semântica argumentativa.

1 AS PROPOSTAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO ASSEGURADAS PELOS PCN E O REFERENCIAL DO ENEM

Estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo dúvidas, certezas questionáveis. Estar vivo é assumir a Educação do sonho do cotidiano. Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e morte, é preciso educar o medo e a coragem.

Medo e coragem em ousar. Medo e coragem em romper com o velho. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem em construir o novo. Medo e coragem em assumir a educação deste drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.

Educar a paixão (de vida e morte) é lidar com esses dois ingredientes, cotidianamente, através da nossa capacidade, força vital (que todo ser humano possui, uns mais, outros menos, em outros anestesiada) de desejar, sonhar, imaginar, criar.

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos, na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito. Este é o drama de permanecermos vivos... fazendo Educação.

Madalena Freire

Iniciar esse capítulo com as palavras de Madalena Freire é, antes de tudo, desvelar nossa concepção de educação. Para nós, todo ato educativo deve estar voltado à “emancipação” do aluno como cidadão participativo, que constrói sua história. Por isso, todo o nosso trabalho está voltado para a “educação emancipatória”. Logo, acreditamos que a educação precisa fornecer meios para que o aluno possa tornar-se o sujeito de sua própria história. As palavras de Madalena Freire revelam que todo educador que busca essa “educação para a cidadania” carrega consigo, constantemente, um conflito: o de querer um futuro digno aos seus “pupilos” e o de nele acreditar.

Assim, movidos pela coragem de ousar, sempre um pouco temerosos, desafiamo-nos a traçar um caminho, a fim de amenizar esse “conflito” que nos habita. Nossos primeiros passos serão no sentido de conhecer e compreender o que se espera no desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro, buscando verificar a forma como essa etapa da educação básica está orientada, quais são as competências adquiridas por um aluno concluinte do Ensino Médio e que habilidades serão avaliadas nos respectivos exames. Por

isso, nossos avanços iniciarão pelo estudo das diretrizes que deveriam orientar todo e qualquer ato escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais, com ênfase àqueles voltados ao Ensino Médio.

O governo federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tem, há alguns anos, investido, com muita seriedade, na Educação Básica, seja por meio de avaliações, como o ENEM ou a Provinha Brasil, seja por meio de estudos que orientam as práticas escolares, por meio dos PCN. Esses estudos, no âmbito desta pesquisa, interessam-nos por, pelo menos, dois aspectos: 1) a organização escolar e curricular proposta por tais estudos, enfatizando as habilidades que devem ser desenvolvidas no Ensino Médio, principalmente na área da linguagem; 2) o desempenho que o ENEM prevê para os alunos concluintes dessa etapa de ensino, de modo especial na prova de redação.

Essa passagem pelas bases que orientam todo o ensino brasileiro justifica-se porque toda a prática escolar deveria ser orientada por tais estudos, e não seria ético almejar uma proposta metodológica de ensino que não os considerasse.

1.1 A organização do ensino segundo os PCNEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) foram elaborados e divulgados nas escolas em 1999, ou seja, há pelo menos dez anos, o ensino deveria estar sendo orientado pelas diretrizes definidas nesse documento.

Já nas primeiras páginas desse texto, aparecem duas ideias importantes quanto à sua intenção, assim esclarecida: “Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 13). Assim, o documento já alerta os professores de que há a necessidade de buscarem e conhecerem novas teorias, para definir novas abordagens metodológicas para o ensino, adquirindo as competências exigidas para o ministério de aulas pós-reforma curricular. Logo, todo professor deve ser capaz de estudar e aplicar novas maneiras de ensinar.

Quanto ao primeiro aspecto divulgado, ou seja, a reforma curricular que ocorreu no Ensino Médio, o documento propõe uma concepção diferente de formação discente:

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, de buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

Estes são os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio [...] (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 15-16)

As mudanças curriculares do Ensino Médio já estavam desenhadas na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que inclui, na formação básica do cidadão, a formação escolar em nível médio. Essa inclusão é compreendida pelos PCNEM da seguinte forma, fundamentada no artigo 22 da LDB:

Isso significa que o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela, ou seja, que ‘tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores’. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 21)

A educação, na perspectiva dos PCNEM, deixa de ser um instrumento de (con)formação do futuro profissional, para apresentar-se sob uma nova forma, em que há a necessidade de desenvolver competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho das atividades profissionais. O fragmento que segue reforça o perfil de aluno, quanto às competências e habilidades, esperado após a conclusão do Ensino Médio:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, **da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente**, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, **do desenvolvimento do pensamento crítico**, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 24, grifo nosso)

No trecho acima, percebemos que o próprio documento assegura o pensar diferente, para garantir o desenvolvimento do cidadão capaz de agir na sociedade de forma produtiva. Além disso, dentre as competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio, destacamos a capacidade do desenvolvimento do pensamento crítico. Logo, para possibilitar espaços e ações que permitam o desenvolvimento de tal competência, os professores precisam estar preparados para aceitar e compreender determinados pontos de vista, divergentes em relação aos seus. A ideia de promover diferentes pensamentos é tão importante para o desenvolvimento de cidadãos emancipados que tal pressuposto de formação é novamente reiterado, quando o documento trata da organização curricular do Ensino Médio, preconizando que:

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. **Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, de discernimento,** sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 30, grifo nosso)

A organização curricular, como descrito acima, deve garantir pensamentos autônomos, e isso não pode ser alcançado por meio de recursos didáticos, como redações propostas de tal forma que limitem as possibilidades de escrita do aluno. É preciso proporcionar meios para que os alunos exercitem e confrontem pensamentos diferentes, o que exige do professor fundamentação teórica e, principalmente, compromisso profissional e moral com o desenvolvimento de tais habilidades. Nesse sentido, o professor que “abraçar” a perspectiva da formação de alunos de modo que esses elaborem pensamentos autônomos e críticos, capazes de formular seus próprios juízos de valor, deve estar preparado para trabalhar com conceitos e valores muito diferentes daqueles que ele, professor, julga mais correto ou adequado. Logo, proporcionar mais opções de posicionamento argumentativo somente será o resultado de uma organização curricular específica, que, embora dividida em áreas de conhecimentos, como estabelecido pelos PCNEM, apresente a ideia de que os saberes devem estar interligados, ou melhor, devem estabelecer uma relação “interdisciplinar”. Quanto à sua aplicação prática, assim se explicita a respeito da interdisciplinaridade:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 36)

O pressuposto que não pode ser ignorado nesse ponto é que se sugere ao professor de Língua Portuguesa procurar, conhecer e estudar as teorias que fundamentam sua disciplina, capacitando-se, assim, para relacioná-las aos conhecimentos das outras disciplinas. Além disso, o professor precisaria aceitar que o conhecimento empírico, muitas vezes, deve ser considerado, pois é esse conhecimento que, até então, mobiliza os saberes do aluno, garantindo, em muitos casos, a sobrevivência desse indivíduo. Além disso, tal conhecimento é tão real que se materializa linguisticamente. Com essa afirmação, no entanto, não pretendemos determinar que o professor deve permitir que tais ideias empíricas e superficiais permaneçam únicas, ao contrário, reconhecemos e defendemos ser necessário ao professor procurar formas alternativas que possibilitem ao aluno construir outros conhecimentos. O que pretendemos evidenciar é que linguisticamente toda posição é possível, mesmo que socialmente não seja a mais aceita, pelo menos não para o ambiente escolar.

Porque não é interesse desta pesquisa, não iremos questionar o certo ou o errado de qualquer questão proposta. O que desejamos é preservar o direito argumentativo que leve ao pensar autônomo, como os PCNEM defendem e asseguram. Assim, o professor de Língua Portuguesa poderia pedir para os professores de outras disciplinas que o auxiliassem, mostrando aos alunos as várias possibilidades de se “olhar um mesmo fato”, e, talvez, juntos, pudessem modificar a concepção ingênua que o aluno traz, mas que linguisticamente é realizável. Para modificar a concepção de um aluno favorável à liberação do consumo de drogas, por exemplo, o professor de Língua Portuguesa poderia solicitar que o professor de Biologia explicasse os danos causados ao organismo devido ao uso de tais agentes químicos; que o professor de Sociologia abordasse a situação social das famílias dos dependentes químicos e, até mesmo, a própria situação do dependente como cidadão; que o professor de Matemática calculasse com os alunos o custo para o governo com ações voltadas à recuperação de usuários de drogas. Tal atitude interdisciplinar legitima nossa pesquisa, uma vez que as diretrizes (PCNEM) assim estabelecem a busca pela aprendizagem significativa:

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível do conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante [...] (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 36).

Em nenhum momento foi nossa intenção defender a ideia de que o professor deve “aceitar tudo”. Ao contrário, defendemos que o professor precisa estar seguro teoricamente, para que possa proporcionar aos seus alunos situações para aprender de maneira significativa e desalienante e para propor questões que os conduzam a refletir sobre temas e fatos com os quais se identificam, de modo a formar alunos com pensamentos autônomos e, conseqüentemente, emancipados, garantindo a diversidade de opiniões, que é, também, o objetivo da LDB, como se lê em seu artigo 3º, parágrafo III: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III – pluralismo de ideias e concepções de aprendizagem” (LDB apud BRASIL, PCNEM, 1999, p. 39).

Percebe-se que o documento não “enforma” o ensino, ao contrário encoraja a pluralidade de concepções de aprendizagem, reclamando apenas a garantia de um ensino voltado à convivência da diversidade de opiniões. O fragmento a seguir reforça o princípio mais elementar do processo educativo, referido anteriormente, reafirmando que nenhum aluno que frequentar a escola possa sair desta sem acrescentar algo em seu modo de ser, pensar ou estar no mundo:

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 72).

Acreditamos que os alunos da “geração virtual” precisam ser preparados para uma sociedade em constante processo de modificação, não somente no que se refere ao uso e ao acesso às tecnologias, mas também no que tange aos conflitos de valores entre gerações, nas relações políticas e nos padrões estabelecidos para o acesso ao mercado de trabalho, entre outros aspectos. Diante dessa realidade, o fragmento abaixo se refere à construção de

competências, amparando-se sempre no pressuposto do pensar autônomo. Por isso, defende que:

Com essa leitura, a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informações. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 86-87)

O documento propõe, ainda, que, para se alcançar tais objetivos, todas as atividades e ações escolares devem partir de princípios metodológicos e didáticos amparados em uma organização curricular que possa dar suporte à formação que se tem em vista, motivo pelo qual é função da escola atuar de forma emancipatória. Isso significa que todos os professores precisam ser conhecedores e parceiros de ações voltadas ao fim de desenvolver as competências propostas pelos PCNEM, não devendo haver a ação isolada de um profissional ou ações criadas por alguém que se encontra longe do efetivo trabalho pedagógico, que apenas escreve propostas que nunca serão transformadas em realidade. Quanto a esse aspecto o documento contém a seguinte orientação:

E uma organização curricular que responda a esses desafios requer: [...] adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação professor-aluno e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 87).

Poderíamos nos deter detalhadamente nas propostas apontadas pelo PCNEM, mas o que gostaríamos de ressaltar é a matriz que perpassa todo o documento e que visa a garantir a possibilidade de o ensino ser ministrado, respeitando as diferentes opiniões e, principalmente, possibilitando e incentivando a construção do conhecimento com a garantia do desenvolvimento do pensamento autônomo e da diversidade de ideias, não somente entre os alunos, mas, de modo especial, na relação professor-aluno.

A fim de reafirmar os princípios que queremos frisar como fios condutores de nossa pesquisa, reproduzimos a Resolução CEB¹ nº3, de 26 de junho de 1998, que, em seu Art 5º, estabelece que:

Art. 5º. Para cumprir as finalidades do ensino médio, previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

I – ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;

II – ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;

III – adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;

IV – reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno. (CEB apud BRASIL, PCNEM, 1999, p. 114).

Traçadas as linhas gerais para o ensino, focaremos, agora, algumas diretrizes orientadoras para o trabalho das competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa. Os PCNEM mostram que, ao longo do Ensino Médio, espera-se que tenham sido desenvolvidas competências que possibilitem ao aluno:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas).
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (BRASIL, PCNEM, 1999, 143-144).

É importante sublinhar que, em nenhum momento, os parâmetros ocupam-se de conteúdos, mas se mostram preocupados em desenvolver competências e habilidades por meio do trabalho com conteúdos específicos de cada área do conhecimento. Por esse motivo,

¹ Conselho da Educação Básica.

não se cogita abandoná-los, mas apresentá-los, trabalhá-los e pensá-los partindo de suas utilidades práticas e não como “fardos” a serem decorados, tão distantes da rotina dos alunos, que se tornam totalmente dispensáveis.

Apresentadas, ainda que de forma muito geral, as orientações que definem o que é preciso trabalhar e fazer durante o ministério de aulas para Ensino Médio, ressaltamos que, por meio do ensino de Língua Portuguesa, seria necessário promover ações que admitissem aos alunos o desenvolvimento de pensamentos autônomos, bem como ações que os permitissem elaborar raciocínios e estratégias diferentes para uma mesma situação. Complementando essas premissas, passaremos a apontar o modo pelo qual o Ministério da Educação e Cultura, juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, traçou a questão avaliativa do Ensino Médio, via prova do ENEM, a fim de que se possa esclarecer as competências e habilidades que, segundo as diretrizes dos PCN, cada aluno concluinte do Ensino Médio deveria ter.

1.2 A organização do ENEM e a avaliação da prova de redação

O ENEM, instituído pela Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, e complementada pelas portarias do MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, e nº 391, de 07 de fevereiro de 2002, busca avaliar se os alunos, em especial os concluintes do Ensino Médio, apresentam as competências estabelecidas pelos PCN. O exame tem participação voluntária do estudante, mas, graças à modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao Ensino Superior ou ao mundo do trabalho, tal prova tem atraído muitos jovens. Até o ano de 2008, o exame era constituído de prova única, contendo 63 (sessenta e três) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas do conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil, e uma proposta de redação, destinadas a avaliar as competências e habilidades contidas na Matriz de Competências do ENEM. Em 2009, o ENEM sofreu uma reestruturação oficializada pela Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009.

O objetivo do ENEM até 2008, segundo material publicado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é medir e qualificar as estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento, especificamente as habilidades e competências básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a

mediação da escola. Além disso, o ENEM tem, também, a função de contribuir com a implementação da reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização que, infelizmente, ainda são mal compreendidos e pouco habituais na rotina escolar.

O material em foco explicita a sua compreensão acerca de cada área do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, enfatizando que a leitura está presente em todas as competências. Observaremos as competências avaliáveis, na forma como são descritas no material do ENEM:

- 1 Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens: matemática, artística e científica;
- 2 Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, dos processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- 3 Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- 4 Relacionar informações representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- 5 Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sócio-cultural. (INEP², 2005, p. 59)

Não nos deteremos nas competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada área, mas nos parece importante mostrar que o Exame mobiliza uma série de diferentes tipos de saberes, desenvolvidos nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim, o fato de reportarmos nosso interesse à área da linguagem não significa que, metodologicamente, apenas a aprofundando conseguiremos atingir os resultados satisfatórios do exame. Apenas, concentraremos nossa atenção no desenvolvimento da competência que envolve o trabalho com redações por se tratar do nosso objeto de investigação.

Um dos princípios organizadores do ENEM é trabalhar com situações vivenciadas e problemas efetivos, por isso tal prova é reconhecida por prestar dois serviços à sociedade. O primeiro é prestado ao aluno, uma vez que esse tem oportunidade de saber do que é capaz, ou seja, tomar conhecimento do seu real aprendizado. O segundo é prestado à escola, uma vez que o exame mostra o que se espera que tal instituição desenvolva no Ensino Médio, como etapa integrante da Educação Básica. Essa questão oferece uma importante referência de

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

autoavaliação, tanto para a escola como para o aluno, visto que, pelo seu desempenho na prova, o estudante pode refletir sobre suas escolhas profissionais ou sobre a continuidade de estudos em nível acadêmico.

A formação para a vida, outro princípio desse exame, não pode desconsiderar a heterogeneidade que habita nossas salas de aula, isto é, alunos com diferentes situações de vida, com interesses e expectativas cada vez mais intensas e passageiras. Nesse vasto mundo de diferenças socioculturais, o Ensino Médio precisa dar conta de transformar esses repertórios de vivências tão diferentes em conteúdos escolares, a fim de desenvolver:

- a consciência de si mesmos e dos desafios que a natureza e a humanidade em seus diferentes níveis de escala espaço-temporais lhes outorga;
- o posicionamento crítico diante das responsabilidades sociais de cada um e da atuação do cidadão;
- **uma maior flexibilidade de pontos de vista, no ato de olhar para o mundo, ao seu redor, encontrando alternativas para a intervenção na realidade.** (INEP, 2005, p. 67, grifo nosso).

Amparados no estudo do perfil global do ENEM, passaremos a apresentar o funcionamento da prova de redação desse exame, na qual se centra nosso interesse fundamental. Transcrevemos, assim, a metodologia de correção da prova, com seus critérios de correção³, para posterior análise.

O material apresenta importantes pontos de interesse para nossa pesquisa. Inicialmente, expõe que a redação é, no conjunto da prova, uma avaliação de competências, ou seja, a matriz que direciona a prova objetiva é adaptada para a avaliação da redação, de tal forma que permita avaliar o desempenho do participante como produtor de texto, visto ter de demonstrar, em uma produção, a capacidade de reflexão sobre o tema proposto. Cabe-nos explicar que cada competência representa um conjunto de habilidades que o aluno deve demonstrar. Na produção de um texto, por exemplo, ele precisa demonstrar habilidades de uso da língua padrão culto, domínio dos mecanismos de coerência e coesão, dentre outros, a fim de evidenciar a competência de produzir um texto.

A maneira como a proposta de redação é elaborada, envolvendo temas atuais, tem a característica de avaliar conhecimentos de diferentes áreas. Os temas são apresentados como situação-problema para a qual o candidato deverá propor soluções. Na avaliação da

³ ANEXO A.

Competência I (Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita), o candidato deve optar pela variedade adequada à situação formal de produção de texto escrito. São avaliados conhecimentos de língua escrita, representados pela utilização da norma padrão culta. Adequação ao registro, obediência à norma gramatical e as convenções da escrita são alguns dos critérios observados nessa competência que pode ser compreendida como a estrutura externa do texto.

A competência II (Compreender a proposta de redação e aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo) envolve duas relações – a leitura/ interpretação da proposta e a compreensão verificada na materialidade do texto. Além disso, o candidato precisa reconhecer e dominar os princípios estruturais e organizacionais que caracterizam um texto dissertativo-argumentativo, ou seja, precisa dominar o gênero redação de vestibular.

Por sua vez, a Competência III (Selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista) visa a avaliar se o participante, em situação formal de interlocução, seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos, para defender seu ponto de vista sobre o tema proposto, de forma coerente. Paralelamente, a Competência IV (Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação) torna a preocupar-se com a organização interna do texto, uma vez que avalia a forma como os recursos coesivos empregados colaboram, ou não, com a adequada articulação dos argumentos para a defesa de um ponto de vista. Por fim, a Competência V (Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos) visa a avaliar a forma como o aluno propõe variáveis para solucionar a situação-problema proposta.

Como, neste momento, não será aprofundada a questão das competências, pois não é esse o nosso objeto de investigação, esclarecemos que, entre todas as anteriormente citadas, a que mais nos interessa, no âmbito desta pesquisa, é a competência II, uma vez que trata da compreensão da proposta de redação e da aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. Reconhecemos, no entanto, que somente o domínio das cinco competências demonstra conhecimento sobre o uso do código escrito da língua materna, de modo que apenas recortamos a competência II para fins de estudo.

O próprio documento traz, ainda, uma explicação, que usaremos como adendo, para reforçar o caráter estritamente cognitivo que perpassa toda a prova:

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos. Há uma dinâmica social que nos desafia, apresentando novos problemas, questiona a adequação de nossas antigas soluções e exige um posicionamento rápido e adequado ao cenário de transformações imposto pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas com as quais nos deparamos nas últimas décadas. (INEP, 2005, p. 7).

As estruturas cognitivas mentais que devem ser desenvolvidas – ou seja, o conhecimento adquirido na escola – deve ser passível de melhoria da vida diária, devendo, portanto, contribuir para nossa qualidade de vida, na forma como compreendemos e nos adequamos às mudanças sociais que nos cercam.

No ENEM 2009, algumas mudanças estruturais foram implantadas, como destacamos no início da seção, das quais abordaremos as principais. As inovações foram muitas e se iniciam pela ampliação de objetivos, que, no ENEM 2009, são:

- I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII – promover a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (DOU, 2009, p. 14)⁴.

O objetivo mais saudado é a utilização do resultado do ENEM como forma alternativa para o acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior, visto que algumas IES já estão conveniadas ao MEC para a utilização de tal resultado nos seus processos seletivos. Com a reestruturação do ENEM 2009, a participação do estudante continua sendo voluntária e o exame permanece estruturado nas quatro áreas do

⁴ Diário Oficial da União.

conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Porém, a partir de 2009, o exame constituir-se-á em quatro provas com 45 (quarenta e cinco) questões de múltipla escolha cada uma, versando sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica do Brasil, e uma proposta de redação (Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, Prova II – Matemática e suas Tecnologias, Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias e Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias). Já a partir de 2010, será incluída na prova a questão das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM).

Destacamos que as competências expressas na matriz de referência para redação 2009 permanecem as mesmas das edições anteriores e que o referencial para o ENEM 2009 traz uma seção denominada “Anexos”. Tal seção lista uma série de objetos de conhecimentos associados às Matrizes de Referência de cada área de conhecimento, que não se equipara a uma listagem de conteúdos, mas à utilização de diferentes conteúdos, a fim de possibilitar determinadas ações por parte do aluno. Isso porque os conteúdos deveriam ser usados para desenvolver estruturas mentais de alto nível; ou seja, a questão não é o conteúdo em si, mas como o mesmo será processado e qual a contribuição deste processamento para a melhoria da qualidade de vida dos alunos. Ressaltamos, ainda, que as habilidades e competências avaliadas em tal prova não representam algo novo e “fora dos programas escolares”, apenas apresentam-se com uma nova dimensão educacional, mostrando-se totalmente realizáveis nessa etapa de ensino.

Já afirmamos, no início do capítulo, que o MEC tem investido de diferentes maneiras na Educação Básica, o que pode ser comprovado pela abordagem das diretrizes apontadas pelos PCNEM e pelo Referencial do ENEM, que tem a pretensão de verificar como a escola está desenvolvendo as competências e habilidades necessárias para o exercício da cidadania. Dessa forma, a instituição escolar precisaria voltar-se aos dois estudos e elaborar estratégias pertinentes para que, durante a Educação Básica, o aluno desenvolvesse todas as competências e habilidades descritas no Referencial do ENEM. Por isso, passaremos, no próximo capítulo, a abordar a questão teórica que pode contribuir com a melhoria nas questões de recepção/produção de textos.

Elegemos como fundamento teórico para nossa pesquisa a semântica argumentativa, mais precisamente a Teoria dos Blocos Semânticos proposta por Marion Carel e Oswald Ducrot, por concebermos que o sentido somente pode ser compreendido na materialidade linguística, discursivamente, mais precisamente na forma como dois predicados estão

encadeados. No próximo capítulo, apresentaremos o percurso teórico que Oswald Ducrot e seus colaboradores empreenderam até chegar ao momento atual, reforçando nossa opção teórica.

2 A OPÇÃO TEÓRICA: TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo:

- A uva – sussurrou – é feita de vinho.

Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: Se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é.

(Eduardo Galeano)

Tomamos emprestada a reflexão de Eduardo Galeano para introduzir as palavras que revelam a nossa opção teórica, ou, no dizer do escritor, que contam o que a gente é. As inúmeras palavras que compõem esse capítulo mostrarão, seguindo a ideia de Galeano, nossa concepção de língua e por que, para nós, esta é a teoria que melhor explica como podemos encontrar na materialidade linguística a argumentação do texto, independentemente do gênero textual analisado. Traçaremos, então, um percurso histórico para mostrar os princípios da semântica argumentativa.

A fim de compreendermos de que modo a semântica argumentativa teoriza sobre a argumentação que está na língua, principal postulado teórico da Teoria da Argumentação na Língua (em francês “*Argumentation dans la Langue*”, abreviado ADL), mostraremos como Oswald Ducrot, um dos principais teóricos dessa corrente semântica estruturalista, entende o funcionamento da língua e em quais fundamentos se ampara para desenvolver suas ideias. Para traçarmos essas linhas, apresentaremos, num primeiro momento, a síntese de Barbisan sobre a origem da teoria:

A Teoria da Argumentação na Língua é uma teoria semântica que nasceu no início da década de oitenta, criada por um filósofo da linguagem, Oswald Ducrot, e um matemático lingüista, Jean-Claude Anscombe. Assentada em reflexões filosóficas sobre os fundamentos e o funcionamento da língua, é, como bem explicita Negroni (2000), um rompimento com modelos estabelecidos para o estudo da linguagem, como o da atribuição de funções informativa, descritiva, comunicativa, veritativa da língua; a dicotomia língua e fala; a passividade do sistema lingüístico; o discurso como entidade extra-lingüística; o caráter explícito atribuído à língua. (2008, p. 1).

Como se percebe, é necessário conhecer as fontes que instigaram tal filósofo da linguagem a elaborar uma nova forma de compreender os estudos acerca desse objeto,

abalando, totalmente, os modelos sacramentados nessa área de pesquisa. Passaremos a mostrar algumas características da ADL, proposta por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre.

Inicialmente, é preciso considerar Ducrot como um linguista estruturalista, porque segue as principais linhas gerais da concepção saussuriana da língua. Os princípios estruturalistas seguidos por Ducrot são que, na língua, existem relações, e que há oposição língua/fala, em que a língua é vista como objeto construído e a fala, como conjunto de dados observáveis. Esses termos são relidos por Ducrot como frase/enunciado e texto/discurso. De fato, numa visão enunciativa, Ducrot (1990) concebe as noções de *texto* e de *discurso*, defendendo que este é uma entidade complexa de nível concreto, porque é a realização daquele, entidade abstrata também de nível complexo.

Azevedo (2002) traz essas distinções que Ducrot opera em sua construção teórica, mostrando os dois níveis de realização linguística: elementar e complexo. A *frase* e o *enunciado* fazem parte do nível elementar, em que a *frase*, como entidade abstrata, permite ao locutor realizar o *enunciado*. No nível complexo, estão o *texto* e o *discurso*. O *texto* é uma unidade composta pelo encadeamento de frases; o *discurso*, uma sequência de enunciados ligados entre si. Nesse caso, tanto *enunciado* como *discurso* são produtos da enunciação.

Ao aceitar a ideia de que a “fala tem, entre suas funções, a de colocar em cena a si própria, a de produzir, no momento em que se realiza, uma representação de sua própria realização” (2005, p. 13), Ducrot aborda outro importante conceito saussureano: “o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras” (SAUSSURE, 1971, p. 15). Ou, nas próprias palavras de Ducrot,

[...] percebe-se que a distinção saussureana entre a língua e seu emprego (isto é, a fala) separa unicamente dois centros de interesse diferentes. Podemos nos interessar pela diversidade dos efeitos produzidos (essa escolha inerente ao projeto de analisar o discurso), ou pelo valor permanente das palavras a partir das quais esses efeitos são produzidos (essa é a escolha lingüística propriamente dita). Contudo, nenhuma dessas escolhas pode ignorar o fenômeno da enunciação. (2005, p. 14).

Oswald Ducrot e seus colaboradores propõem um estudo da argumentação na língua, ou seja, o ponto de vista que cria o objeto de investigação de Ducrot é a própria língua. Para esses pesquisadores, é a estrutura linguística que indica o que devemos procurar no contexto,

quando se quer interpretar um enunciado. Ducrot reúne novamente língua e fala, pois se interessa pelo enunciado, pelo produto do acontecimento enunciativo. Quanto a isso, afirma:

Somos, assim, conduzidos a colocar em dúvida a análise, aparentemente incontornável, que pretendia separar, como dois objetos inteligíveis, um sem o outro, o material lingüístico utilizado quando um enunciado é produzido, e o fato de esse material ser utilizado (por exemplo, que ele é selecionado por um falante numa certa situação), porque essa seleção e essa situação não podem ser consideradas nelas mesmas, independentemente das palavras escritas ou pronunciadas. É, ao contrário, a partir dessas palavras que a enunciação e seu contexto devem ser caracterizados. [...] Em que consiste o acontecimento enunciativo? Pode-se dizer, considerando-se o texto que foi enunciado, que ele expressa uma imagem da sua própria enunciação... (DUCROT, 2005, p. 14).

Ainda nesse artigo, o teórico afirma que é a escolha das palavras que cria uma imagem da fala, e que essa imagem é pertinente para a compreensão do discurso e do contexto da enunciação, que também é construído pelo discurso: “as palavras empregadas indicam o que se deve procurar, no ambiente ‘real’, para constituir o quadro dentro do qual o discurso deverá ser interpretado e que não preexiste à fala *enquadrada* nele”. (DUCROT, 2005, p. 14). Assim, o autor mostra que o que preexiste à fala é uma situação sem limites e sem estrutura, pois “a fala traz com ela os limites e os pontos de vista que tornam essa situação utilizável para a interpretação” (DUCROT, 2005, p. 15).

Por meio dessas afirmações, Ducrot destrói a ideia – que se encontra na maioria dos gramáticos e filósofos da linguagem – de que “as palavras têm, por função primeira, veicular uma descrição da realidade, que elas têm um nível fundamental, um valor ‘informativo’, que elas são, antes de tudo, um meio de comunicar informações” (2005, p. 15), e anuncia que as palavras têm função argumentativa. Em seu entendimento, o valor argumentativo de uma palavra é, por definição, a orientação que essa palavra dá ao discurso. O emprego de uma determinada palavra torna possível ou impossível uma determinada continuação do discurso, e o valor argumentativo dessa palavra é o conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que seu emprego determina. Ou seja, como Ducrot já afirmara anteriormente, a estrutura da fala traz consigo os limites e os pontos de vista que tornam essa situação utilizável para a interpretação. Os autores reconhecem que é no discurso que as palavras adquirem sua significação. No entanto, Ducrot (2005) opta por não estudar enunciação, mas o enunciado realizado, a estrutura lingüística, justificando dessa forma seu

objeto de estudo. Assim, ele opta por estudar o valor das palavras, o essencialmente linguístico.

Os princípios básicos da ADL sempre foram mantidos por Ducrot e seus colaboradores, porém, é possível perceber que, nas diferentes fases da sua teoria, preconizavam-se pontos de vista distintos. Por isso, apontaremos as principais alterações de cada fase da teoria, respeitando sua ordem cronológica.

2.1 Forma *Standard* da ADL

A primeira versão da ADL, proposta por Ducrot e Jean-Claude Anscombe, foi apresentada em 1983, no livro *L'argumentation dans la langue* (1983). As ideias questionadas, nesse momento, pelos pesquisadores foram as que se referem ao papel que se atribuía à Pragmática nos estudos da língua.

Em obra publicada, os autores chamaram a atenção para a forma como se compreendia o sentido de Pragmático e para o que lhes possibilitava afirmar que “a semântica deve ser pragmática”¹ (DUCROT, 1990, p. 63). Segundo os teóricos, os linguistas empregam a palavra “pragmática” em dois sentidos. A primeira forma indica que um elemento do sentido é pragmático se esse elemento é contextual, se está dado pelo contexto e não vem da frase. Nessa situação, pragmático opõe-se a “frástico”. Em contrapartida, os linguistas que compreendem o termo da segunda forma afirmam que um elemento de sentido é pragmático se tal elemento mostra relação entre os interlocutores. Um elemento pragmático é um elemento que considera as relações intersubjetivas e não se refere à descrição da realidade. E, nesse caso, “pragmático” opõe-se a “descritivo”. Não compreender tais significações implica em vários mal-entendidos.

Ducrot acredita que certos elementos de sentido são pragmáticos segundo a primeira significação e outros, apenas quanto à segunda definição. Por isso, o autor não considera somente uma forma de descrição pragmática, como também não desconsidera nenhuma delas; o linguístico é que dará pistas do que se deve procurar no contexto pragmático. Quanto a esse aspecto o autor defende que:

¹ [...] la semántica debe ser pragmática.

A idéia fundamental é que na frase mesmo há indicações sobre as relações entre os interlocutores, e toda a minha teoria está destinada a justificar esta idéia. Meu objetivo é mostrar que a frase, e portanto a língua, contém alusões à atividade da fala, contém alusões sobre o que fazemos quando falamos. (DUCROT, 1990, p. 64)².

Essa afirmação foi exemplificada, novamente, pelo autor em 2005, quando insiste que “o sentido de uma palavra se constrói sempre com a consideração do contexto em que ela aparece” (DUCROT, 2005, p. 10), e analisa o seguinte exemplo para ilustrar tal afirmação: “Você irá a Paris amanhã”. Segundo o autor compreender tal enunciado é, entre outras coisas, decidir se ele visa a comunicar uma promessa, a dar uma ordem, uma autorização, dentre outras possibilidades. O que se evidencia é que somente a situação (contexto) permite especificar o ato que o locutor pretendeu realizar. Assim, o autor alerta que “uma parte muito fundamental do sentido escapa à análise e à descrição das estruturas linguísticas, implicando em uma pesquisa pragmática” (DUCROT, 2005, p. 11). Apesar de reconhecer e aceitar a importância do contexto para a compreensão de determinados enunciados, o autor não encerra sua reflexão nesse momento e aponta que:

[...] a necessidade de se recorrer à situação para atribuir um sentido ao enunciado [...] não implica que a estrutura propriamente linguística dos enunciados seja semanticamente ignorada. [...] é ela que indica o que se deve procurar no contexto, e como procurar, quando se quer interpretar um enunciado. [...] Certamente, o sentido só se constrói por empréstimo do contexto, mas essa construção “pragmática” do sentido é dirigida pelo valor propriamente linguístico das palavras que se devem interpretar. (DUCROT, 2005, p. 11).

O adjetivo “pragmático”, tomado como sinônimo de contextual, não retira a propriedade da estrutura linguística como fundamental para a construção do sentido do enunciado, como podemos conferir no fragmento acima. Para ilustrar a segunda acepção do termo “pragmático”, o autor utiliza o exemplo “Faz calor no Cairo” e “Que calor faz no Cairo!”. Segundo ele, os dois enunciados, declarativo e exclamativo, respectivamente, pretendem trazer uma informação, o que mostra que desse ponto de vista os dois pouco se diferem, uma vez que seria bem difícil sustentar, por exemplo, usando as palavras do autor,

² La idea fundamental es que en la frase misma hay indicaciones sobre las relaciones entre los interlocutores y toda mi teoría sobre la argumentación está destinada a justificar esta idea. Mi objetivo es mostrar que la frase, y por lo tanto la lengua, contiene alusiones a la actividad del habla, contiene alusiones sobre lo que hacemos cuando hablamos.

que o calor é mais elevado num caso do que no outro. Assim, para descrever as diferenças entre os enunciados, deve-se abandonar o terreno da informatividade, já que a informação é a mesma. Descrever o enunciado exclamativo é supor que o mesmo apresenta, em sua própria enunciação, um efeito de experiência pessoal do locutor ou um tipo de reação nele desencadeada pelo pensamento que ele está tendo. Referindo esse aspecto de descrever a própria enunciação, o autor afirma: “Ao descrever a própria enunciação, descrevem-se as coisas consideradas responsáveis por essa enunciação: elas são qualificadas pelo efeito sobre o discurso que se lhes atribui” (DUCROT, 2005, p. 12).

O autor pretende mostrar que, ao considerar a segunda forma de pragmática, admite-se que a “fala tem, entre outras funções, a de colocar em cena a si própria, a de produzir, no momento em que se realiza, uma representação de sua própria realização” (DUCROT, 2005, p. 13). É nessa fase que surge a grande “virada” conceitual proposta pelos autores Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe quanto à ideia do que seja “argumentar”. Os linguistas inovam, ao defender que “a linguagem não descreve diretamente a realidade, mas indiretamente por meio dos aspectos subjetivo e intersubjetivo, isto é, a descrição da realidade é o resultado da expressão da atitude do locutor e do apelo que faz ao interlocutor” (DUCROT apud GRAEFF, 2001, p. 47). Nesse momento, os autores da ADL passam a acreditar que toda descrição tem a função de argumentar e não, simplesmente, de informar, como a semântica tradicional preconizava.

Parafraseando Graeff (2001), compreendemos que o núcleo mais profundo dos enunciados é constituído não por dados da referência ao mundo, mas pelas relações que ligam o enunciado com o discurso que o precede e que o segue. Passamos a considerar, portanto, que a “argumentação está marcada na própria língua, inscrita na própria *frase*, entendida como uma estrutura abstrata, cuja *significação* contém *instruções* para decodificar o *sentido* dos enunciados possíveis.” (GRAEFF, 2001, p. 48).

Ducrot esclarece que o objetivo geral da teoria é opor-se à concepção tradicional do sentido, porque, para ele, o sentido de um enunciado não pode ser classificado como contendo um ou outro tipo de indicação (objetiva, subjetiva ou intersubjetiva), mas deve ser considerado segundo o apelo que o locutor faz ao seu interlocutor:

Meu objetivo é suprimir esta separação entre denotação e conotação pelas razões que explicarei em seguida. Não creio que a linguagem habitual possua uma parte objetiva e nem tampouco creio que os enunciados da linguagem dêem acesso direto à realidade, em todo caso não a descrevem diretamente. A meu modo de ver, se a linguagem habitual a descreve, a faz por intermédio dos aspectos subjetivos e intersubjetivos. A maneira como a linguagem habitual descreve a realidade consiste em fazer dela o tema de um debate entre os indivíduos. (DUCROT, 1990, p. 50)³

O autor explica por que refuta a explicação concedida na forma tradicional, para, em seguida, apresentar a sua definição sobre o que considera “descrição”: “para mim a descrição (ou seja o aspecto objetivo) se faz através da expressão de uma atitude e através também de um chamado que o locutor faz ao interlocutor” (DUCROT, 1990, p. 51)⁴. Observe-se que para o autor é a língua materializada no enunciado que adquire importância, que é a expressão do locutor, na forma como descreve a sua realidade, que a torna argumentativa.

O autor continua sua explicação, acrescentando a segunda razão que o motiva a refutar as distinções acima explicitadas: ele quer unificar os aspectos chamados subjetivos e intersubjetivos da semântica tradicional, reduzindo-os ao que chama de “valor argumentativo” do enunciado. Tal valor é caracterizado como “a orientação que essa palavra dá ao discurso”⁵ ou “é o papel que uma palavra pode desempenhar no discurso”⁶ (DUCROT, 1990, p. 51). Assim, o teórico passa a considerá-lo como o nível fundamental da descrição semântica, e a escolha das palavras como a orientação no discurso.

Com base nos estudos que deram origem à Forma *Standard* da ADL, foi possível verificar que o “potencial argumentativo” é o conjunto de conclusões possíveis, num determinado enunciado, parafraseando Graeff (2001). Porém, ao considerar que a situação de discurso está interna ao enunciado, podendo ser recuperada pela materialidade linguística, e que esta faz parte do sentido de determinado enunciado, Ducrot conclui que a distinção saussureana que separa língua e fala (*langue e parole*) separa apenas dois centros de interesse diferentes. De acordo com o autor, podemos nos interessar pela diversidade dos efeitos produzidos (essa é a escolha inerente ao projeto de analisar o discurso), ou pelo valor permanente das palavras a partir das quais esses efeitos são produzidos (essa é a escolha

³ Esto es lo que he llamado concepción tradicional del sentido y mi objetivo es suprimir esta separación entre denotación e connotación por las razones que explico en seguida. No creo que el lenguaje ordinario posea una parte objetiva ni tampoco creo que los enunciados del lenguaje den acceso directo a la realidad; en todo caso no la describen directamente. A mi modo de ver, si el lenguaje ordinario la describe, lo hace por intermedio de los aspectos subjetivo e intersubjetivo. La manera como el lenguaje ordinario describe la realidad consiste en hacer de ella el tema de un debate entre los individuos.

⁴ ... para mí la descripción (o sea el aspecto objetivo) se hace a través de la expresión de una actitud y a través también de un llamado que el locutor hace al interlocutor.

⁵ Orientación que esa palabra da al discurso.

⁶ El valor argumentativo de una palabra es el papel que pueda desempeñar en el discurso.

linguística propriamente dita), mas o autor lembra que nenhuma das escolhas pode ignorar o fenômeno da enunciação.

A principal contribuição das reflexões dessa fase teórica, decorrente das afirmações anteriores, é a de que há a necessidade de se refutar que as palavras têm por função primeira veicular uma descrição da realidade; que têm, portanto, um nível fundamental, um “valor informativo”; que são, antes de tudo, um meio de comunicar informações. Embora a maioria dos gramáticos e filósofos tenda a refutar a descrição “veritativa” da língua, o teórico percebe que frequentemente eles apenas impõem limites à validade de tal concepção. Assim, é tradicional para os gramáticos distinguir, no sentido dos enunciados, o conteúdo descritivo (o *dictum*) e a atitude do sujeito falante frente a esse conteúdo (o *modus*). Ducrot exemplifica tal ideia a partir do seguinte exemplo: “Talvez João esteja lá” e “Felizmente João está lá”. Segundo ele, aplicam-se dois *modus* diferentes (dúvida e satisfação) ao mesmo conteúdo. Somente o *dictum* tem valor descritivo, constituindo uma proposição suscetível de ser verdadeira ou falsa: a atitude está fora dessa alternativa. Para Ducrot (2005), duas motivações podem levar um linguista a aderir a essa concepção: a atitude logicizante, que reconhece e mantém uma parte descritiva, que coexiste, autônoma, com uma parte modal; ou a atitude inversa, que se interessa pelas diferentes formas de distinção *modus-dictum*. Mostrando que a concepção veritativa da língua, mesmo quando considerados o *modus* e o *dictum*, não permite descrever o nível semântico primeiro, Ducrot passa a atentar para outras formas que lhe possibilitem realizar essa tarefa.

Ao considerar essas novas possibilidades para explicar os enunciados, desvencilhados da noção de verdade, Ducrot apresenta a segunda versão da ADL, denominada *Os topoi* e a Teoria Polifônica da Enunciação, que passaremos a explicitar.

2.2. Forma *Standard* Ampliada da ADL: A Teoria Polifônica da Enunciação e a Teoria dos *Topoi*

A Teoria Polifônica da Enunciação, marcada pela noção de polifonia, segundo Ducrot (2005), visa a substituir a análise semântica horizontal, típica da teoria do *modus* ou dos “atos de linguagem”, por uma análise vertical. Assim, sob a frase, a mais simples, pode haver um tipo de diálogo imaginário, ou seja, o sentido de um enunciado é constituído pela superposição de vários discursos elementares, cujos supostos responsáveis, às vezes

chamados “enunciadores”, podem ser diferentes do responsável que o enunciado atribui a si mesmo, chamado de locutor. A Teoria dos *Topoi* contribui para o processo de “desinformatizar” radicalmente a semântica, ao considerar o enunciador como origem de um ponto de vista, o qual consiste em evocar, a propósito de um estado de coisas, um princípio argumentativo que se pode, retomando o termo de Aristóteles, chamar de *topos*. Explicaremos, a seguir, as particularidades de cada teoria.

2.2.1 Teoria Polifônica da Enunciação

Oswald Ducrot admite que a teoria da enunciação de Charles Bally (1965) o inspirou a rever a noção da “unicidade do sujeito falante”. Segundo Barbisan e Teixeira (2002), citando os estudos de Ducrot (1990), o autor propõe a teoria linguística da polifonia quando, durante a leitura *Linguistique générale et linguistique française* de Charles Bally, encontra a seguinte afirmação: “a língua é um instrumento que permite a comunicação de um pensamento pela palavra.” (BALLY apud BARBISAN; TEIXEIRA, 2002, p. 163). Ducrot compara essa afirmação com a de Port-Royal, como mostram as referidas autoras, de acordo com o qual “a língua serve para significar nossos pensamentos” (BALLY apud BARBISAN; TEIXEIRA, 2002, p. 163). E, a fim de evidenciar que a definição do sujeito falante é algo extremamente complexo, o autor constrói a teoria polifônica da enunciação, “segundo a qual em um mesmo enunciado há a presença de vários sujeitos com *status* lingüísticos diferentes” (DUCROT, 1990, p. 16)⁷.

Para sustentar a sua teoria da polifonia, Ducrot precisou diferenciar as funções a que o sujeito falante remete, as quais, segundo o autor, são muito diferentes. Definiu da seguinte forma as funções em questão: o Sujeito Empírico (SE) é o autor efetivo do enunciado, o ser do mundo, cuja questão da determinação não interessa ao linguista; o Locutor (L) é o responsável pelo enunciado; e o Enunciador (E) é definido como pontos de vista. Ou, nas próprias palavras de Ducrot,

⁷ [...] según la cual en un mismo enunciado hay presentes varios sujetos con *status* lingüísticos diferentes.

Chamo enunciadores a origem dos diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado. Não são pessoas e sim ‘pontos de perspectiva’ abstratos. O locutor mesmo pode ser identificado com alguns desses enunciadores, mas na maioria das vezes os apresenta guardando certa distância frente a eles. (1998, p. 20)⁸.

Ao definir as funções que o sujeito falante pode assumir em um enunciado pelos fundamentos da descrição polifônica, Ducrot ressalta que:

[...] o autor de um enunciado não se expressa nunca diretamente, mas coloca em cena num mesmo enunciado um certo número de personagens. O sentido do enunciado nasce da confrontação desses diferentes sujeitos: o sentido do enunciado não é mais que o resultado das diferentes vozes que ali aparecem. (1990, p. 16)⁹.

Para esclarecer ainda mais a forma como é possível descrever o sentido de um enunciado, o autor continua suas reflexões:

Descrever o sentido de um enunciado consiste, a meu ver, 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, e dizer quais são as diferentes funções de enunciator presentes no enunciado? A quem se atribuem eventualmente essas funções? (DUCROT, 1990, p. 20)¹⁰.

Compreender a função que o falante assume no enunciado é, portanto, de extrema importância para compreender como a polifonia é construída em um determinado enunciado. Explicitaremos construções linguísticas em que a polifonia pode ser percebida, conforme demonstrado por Ducrot e seguidores. Nessa direção, trataremos dos casos: humor, negação, pressuposição e de uso do *mas*.

⁸ Lhamo enunciadores a los orígenes de los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado. No son personas sino “puntos de perspectiva” abstractos. El locutor mismo puede ser identificado con algunos de estos enunciadores, pero en la mayoría de los casos los presenta guardando cierta distancia frente a ellos.

⁹ [...] el autor de un enunciado no se expresa nunca directamente, sino que pone en escena en el mismo enunciado en cierto número de personajes. El sentido del enunciado nece de la confrontación de esos diferentes sujetos: el sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen.

¹⁰ Describir el sentido de un enunciado consiste, a mi juicio, entre otras cosas, en responder a diversas preguntas: § el enunciado contiene la función locutor?, § a quién se le atribuye esta función?, § a quién se asimila el locutor?, § cuáles son los diferentes puntos de vista expresados, es decir cuáles son las diferentes funciones de enunciator presentes en el enunciado?, § a quién se atribuyen eventualmente estas funciones?

Ao iniciar a definição de “humor”, Ducrot chama a atenção para o fato de que, talvez, ao ouvir a definição apresentada por ele, algum outro linguista poderia pensar que “esse ou aquele exemplo de humor não cabe em absoluto nessa definição” (1990, p. 20)¹¹, mas esclarece que seu objetivo não é definir lexicograficamente a palavra “humor”. Explica que a selecionara por considerá-la relacionada com a vida cotidiana, acreditando haver divergências quanto à sua seleção. Apesar de tal observação, o autor mantém o termo “humor” e estabelece que, para que um enunciado seja classificado como “humorístico”, segundo sua teoria polifônica, é preciso que cumpra três condições:

1. Entre os pontos de vista representados no enunciado, há pelo menos um que é obviamente 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).¹² (DUCROT, 1990, p. 20).

Apresentando as condições que permitem compreender um enunciado como “humorístico”, o autor percebe a necessidade de expor as características de um enunciado dito “irônico”, e estabelece uma distinção entre ambos: “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, 1990, p. 20-21)¹³.

O teórico defende a ideia de que o humor é um fenômeno da língua e não, simplesmente, utilizações particulares da língua, devendo, por isso, intervir em uma descrição geral. Quanto à possível objeção, de não ser um fenômeno universal, o autor se posiciona da seguinte forma:

¹¹ Este o aquel ejemplo de humor que no cabe en absoluto en esa definición.

¹² 1. Entre los puntos de vista representados en el enunciado, por lo menos hay uno que obviamente es absurdo, insostenible (en sí mismo o en el contexto). 2. El punto de vista absurdo no es atribuido al locutor. 3. En el enunciado no se expresa ningún punto de vista opuesto al punto de vista absurdo (no es rectificado por ningún enunciador).

¹³ Entre los enunciados humorísticos llamaré “irónicos” aquellos en que el punto de vista absurdo es atribuido a un personaje determinado, que se busca ridicularizar.

Em primeiro lugar, se é certo que a ironia e o humor não pertencem à língua e são simplesmente utilizações da língua, também é certo que, em todas elas, se pode expressar humor e ironia: é um fenômeno universal. Parece-me necessário, então, incluir nos aspectos gerais utilizados para descrever a significação lingüística, noções que prevêem a possibilidade das utilizações humorísticas e irônicas. Uma descrição da língua que não prevê essas possibilidades seria bastante incompleta. Agora bem, minha distinção L/E, tem, entre outras vantagens, a de permitir descrever o que acontece em casos como o de humor e de ironia. (DUCROT, 1990, p. 22)¹⁴

Após entender os fenômenos do humor e da ironia como constitutivos das línguas, ou, como o próprio autor refere, como um fenômeno universal, ele mostra a necessidade de descrevê-los linguisticamente. Nesse ponto, expõe que somente a distinção entre L/E torna possível tal descrição lingüística e, além disso, que é somente por fazer tal distinção que a referida descrição é possível. O teórico não considera que sua explicação encerra o estudo dos fenômenos do humor e da ironia, mas busca outro argumento para a existência universal dos fenômenos, contemplando, em suas análises, o que define como “expressões especializadas na ironia” (DUCROT, 1990, p. 22)¹⁵. Ducrot elucida tais explicações por meio do uso da expressão: “Bonito! Hem!”. Conforme o autor, quando utilizamos essa expressão, certamente não estamos fazendo um elogio; ao contrário, usamos para mostrar que estamos reprovando a ação em foco. No entanto, tal fenômeno somente pode ser explicado se aceitarmos que o enunciado “Bonito! Hem!” apresenta um enunciador que faz uma apreciação favorável à ação, uma apreciação absurda frente à situação. O locutor não se identifica com o enunciador favorável, sendo essa ausência de identificação, então, uma crítica à ação em questão. O autor conclui que “o humor é também um fenômeno lingüístico que as teorias lingüísticas devem permitir compreender.” (DUCROT, 1990, p. 23)¹⁶. Apresentadas as ideias de “base” de como a polifonia acontece no caso do humor, passaremos a explicitar a ideia da polifonia presente na negação.

Na negação, como afirma Ducrot, ocorre “uma espécie de diálogo entre dois enunciadores que se opõem um ao outro”¹⁷ (1990, p. 23). No caso da negação, há

¹⁴ En primer lugar, si bien es cierto que la ironía y el humor no pertenecen a la lengua y son simplemente utilidades de la lengua, también es cierto que en todas ellas se puede expresar el humor y la ironía: es un fenómeno universal. Me parece necesario entonces incluir en los conceptos generales utilizados para describir la significación lingüística, nociones que prevean la posibilidad de estas utilidades humorísticas o irónicas. Una descripción de la lengua que no previera esas posibilidades, sería una descripción bastante incompleta. Ahora bien, mi distinción L/E, tiene entre otras ventajas la de permitir describir lo que sucede en casos como el del humor o la ironía.

¹⁵ Expresiones especializadas en la ironía.

¹⁶ El humor es también un fenómeno lingüístico que las teorías lingüísticas deben permitir comprender.

¹⁷ Una especie de diálogo entre dos enunciadores que se oponen el uno al otro.

semelhanças com o caso do humor, mas também há diferenças. Parafraseando as ideias do autor (DUCROT, 1990, p. 23), é possível afirmar que, nos dois casos, um enunciador diz algo que, do ponto de vista do locutor, é inadmissível; porém, na negação, há a presença de um enunciador para reprovar tal ponto de vista, ao contrário do caso do humor. A presença de pontos de vista opostos pode ser verificada na sequência *Pedro não é gentil*, em que há um *locutor* que é responsável pela sua enunciação e dois *enunciadores*: E1, que apresenta o ponto de vista de que “Pedro é gentil”, e E2, que apresenta o ponto de vista de que “Pedro não é gentil”.

Na Teoria Polifônica da Enunciação, modelo *standart*, Ducrot, na obra *O dizer e o dito*¹⁸, descreve três tipos de negação. A negação polêmica é aquela em que ocorre a presença de dois pontos de vista opostos, pelo fato de que o locutor responsável pela sua enunciação apresenta dois enunciadores, um revelando um ponto de vista afirmativo e o outro, um ponto de vista negativo. Por apresentar dois pontos de vistas opostos e se identificar com um deles, Ducrot considera essa negação polifônica. Nesse caso, o locutor posiciona-se em relação a dois pontos de vista constituídos no enunciado. A recusa do primeiro ponto de vista é um desacordo com o enunciador apresentado, em que o locutor imagina alguém que sustentaria esse ponto de vista e toma a posição contrária. Essa negação tem sempre um efeito contestador e mantém os pressupostos.

Na negação metalinguística, o locutor do enunciado negativo opõe-se não a um enunciador, mas a outro locutor. Esse tipo de negação exige que haja uma enunciação efetiva feita por alguém de quem o locutor discorda por várias razões. Então, o locutor de um enunciado negativo metalinguístico dá-se como adversário de outro locutor e não de um enunciador, identificado com seu interlocutor ou um terceiro presente. Essa negação contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe. Essa negação permite anular os pressupostos do enunciado positivo subjacente, como em “Pedro não parou de fumar; de fato, ele nunca fumou na sua vida.” Este “não parou de fumar”, que não pressupõe “fumava antes”, somente é possível como resposta a um locutor que acaba de dizer que “Pedro parou de fumar” e exige que se explicita o questionamento do pressuposto anulado. A negação metalinguística pode, também, ter um valor de elevação, em oposição ao seu efeito habitual de “abaixamento”, como em “Pedro não é inteligente, ele é genial”, mas somente como resposta a um locutor que tenha efetivamente qualificado Pedro de inteligente.

¹⁸ Versão brasileira de 1987, tradução de Eduardo Guimarães.

Na negação descritiva, não há oposição. De fato, essa apenas serve para descrever um estado de coisas, sem que seu locutor apresente sua fala como se opondo a um discurso contrário. Os enunciados negativos podem ser parafraseados por positivos, sem perda de sentido, como se pode observar no exemplo: O céu **não** tem nenhuma nuvem./ O céu está limpo.

Após a caracterização dos aspectos polifônicos da negação, nessa primeira versão da teoria polifônica, passaremos a explicar outro caso que evidencia o caráter polifônico da língua, a pressuposição, reservando-nos o espaço para apresentar as novas orientações aos estudos da negação e da pressuposição, apresentados por Ducrot e Carel, em 2008, num próximo ponto. Passamos a apresentar o caso da pressuposição.

Na pressuposição, como mostra Ducrot (1987), há um enunciador que é responsável pelo posto e outro, pelo pressuposto, como vemos na sequência *Pedro parou de fumar*, em que E1 coloca que “Pedro não fuma atualmente” e E2, que “Pedro fumava anteriormente”. O E2 é assimilado ao locutor, o que permite realizar um ato de afirmação. O E1 é assimilado a uma voz coletiva, no interior da qual o locutor está realizado. Percebe-se que o ato de pressuposição não acontece no nível dos enunciadores, mas é o enunciado que se presta para realizar o ato de pressupor uma ideia. Outro fenômeno linguístico que nos permite compreender como a polifonia se mostra no ato enunciativo ocorre no uso do *mas*, que passaremos a explicar agora.

Ducrot (1990), ao descrever enunciados com uso de *mas*, afirmam que essa expressão relaciona dois segmentos. O primeiro é apresentado como um argumento para uma certa conclusão, enquanto o segundo leva a conclusões inversas àquelas possibilitadas pelo primeiro segmento. Acompanhemos um exemplo com o uso de *mas*, em que se pode perceber claramente como tais pontos de vista levam a conclusões diferentes. No enunciado *o tempo está bom, mas estou com dor nos pés*, produzido pelo locutor após um convite para realizar uma caminhada, temos um *locutor*, responsável pelo enunciado, pondo em cena quatro enunciadores: um enunciador (E1) que apresenta a posição de que “faz bom tempo”, encaminhando à conclusão “vamos caminhar” (E2); e um enunciador (E3) que apresenta a posição “estou com dor nos pés”, encaminhando à conclusão “não vamos caminhar” (E4). Nesse caso, o locutor mostra concordância com os enunciadores E1 e E2, dos quais se distancia por apresentar argumento e conclusão em sentidos opostos (E3 e E4), enunciadores com os quais se identifica. Mantendo essa visão geral do uso do *mas* – de que o locutor concorda com E1 e reconhece como possível E2, no entanto se identifica com E4, por aceitar

o argumento apresentado por E3 –, o autor admite que tal descrição pode sofrer alterações, uma vez que a língua apresenta um grande número de casos bastante diferentes.

Vimos até aqui como a polifonia é capaz de desinformatizar a linguagem. Outra elaboração teórica dessa segunda fase da ADL foi o chamado *topos*, que passaremos a explicar na seção seguinte.

2.2.2 Teoria dos *Topoi*

Ducrot (apud CREUS, 2002) denomina *topos* uma espécie de matriz ou princípio argumentativo que serve de apoio para uma forma de raciocínio comum no nível lexical. Os *topoi* ativam formas tópicas que conduzem a conclusões diferentes, mesmo em dois enunciados que conduzem à mesma conclusão. O *topos* é uma ideia que garante a passagem de um argumento a uma determinada conclusão.

Observando os enunciados abaixo, compreenderemos como a mesma conclusão não tem o mesmo *status* argumentativo, ou seja, são regidos por *topoi* diferentes.

(1) Maria dormiu um pouco, vai sentir-se melhor.

(2) Maria dormiu pouco, vai sentir-se melhor.

Percebemos que, se acreditamos que dormir faz bem às pessoas, o enunciado 1 é totalmente adequado; no entanto, se cremos que dormir demais pode prejudicar as pessoas, então, o enunciado 2 é o mais adequado. Isso é possível porque, nesses dois enunciados, as formas tópicas (FT) convocadas são:

FT'1: Quanto mais se dorme melhor nos sentimos. (Argumento: dormir um pouco)

FT'2: Quanto mais se dorme pior nos sentimos. (Argumento: dormir um pouco)

FT''1: Quanto menos se dorme melhor nos sentimos. (Argumento: dormir pouco)

FT''2: Quanto menos se dorme pior nos sentimos. (Argumento: dormir pouco)

Ao observarmos as FT construídas a partir dos enunciados 1 e 2, podemos concluir que cada *topos* tem duas FT recíprocas e equivalentes: “quanto menos... e quanto mais...”. Um *topos* apresenta três propriedades essenciais: a universalidade, ou seja, o *topos* precisa ser comum a uma determinada coletividade; a generalidade, que mostra que o princípio usado para argumentar é válido em todas as situações análogas possíveis; e natureza gradual, que mostra que um *topos* possui uma propriedade de relacionar dois tipos de escalas graduais.

Assim, no exemplo “faz bom tempo, vamos à praia”, temos uma escala anterior (bom tempo) relacionada a uma escala posterior (prazer).

Apesar de mostrarem-se significativos no desenvolvimento de seus estudos, Ducrot abandona os postulados dos *topoi*, apresentados na segunda fase da ADL, evidenciando as suas limitações. Nesse sentido, o teórico faz as seguintes reflexões científicas:

A conclusão à qual chegarei a partir desta reflexão sobre os *topoi*, é que nos enganamos quanto ao alcance de nossas pesquisas (o que parecerá uma confissão de fracasso, na realidade é mais que pretensiosa, pois resulta em pressupor-lhe uma força). Nos enganamos na medida em que pensávamos mostrar como e por quê é possível “argumentar” com as palavras da língua. O que de fato mostramos, a meu ver, é que é impossível argumentar com as palavras, que nossos discursos, mesmo que sejam comumente qualificados de “argumentativos”, não correspondem a nada do que se entende por argumentação, ou ainda que a argumentação é uma miragem. (DUCROT, 1999, p. 1).

Na observação desses princípios, os autores perceberam que, ao considerar o *topos*, estavam fundamentando uma explicação do enunciado num pressuposto extralinguístico, como capaz de intervir e determinar o sentido. Ou seja, baseavam a argumentação em princípios que não são de ordem linguística, isto é, nas relações que existem na realidade, em noções independentes da língua, ou, ainda, renunciavam o princípio saussureano segundo o qual a língua somente pode ser estudada a partir dela mesma.

Carel (1992), percebe que, ao se postular a existência de um princípio independentemente da língua, se está sendo infiel ao princípio saussureano, já citado no parágrafo anterior, e por isso apresenta a nova versão da ADL, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), sobre a qual passaremos a explicar na próxima seção.

2.3 Teoria dos Blocos Semânticos

Em 1992, Marion Carel defende sua tese de doutorado, apresentando a Teoria dos Blocos Semânticos. Ducrot, ao comentar essa que é a fase atual da Teoria da Argumentação na Língua, sublinha que a ideia-base de sentido argumentativo se mantém.

Em termos gerais, pode-se afirmar que a TADL é uma aplicação do estruturalismo saussuriano na semântica lingüística na medida em que, para Saussure, o significado de uma expressão reside nas relações desta expressão com outras expressões da língua. [...] É necessário recordar aqui que descrevo a TADL de modo geral como Jean-Claude Anscombe e eu já a havíamos pensado durante vários anos e que tudo o que foi aqui mostrado se mantém na TBS. Em particular, a idéia fundamental a respeito do sentido: o sentido se baseia na argumentação [...] (CAREL; DUCROT, 2005, p. 11-12)¹⁹.

Dessa forma, Ducrot reconhece a evolução na própria teoria, com a manutenção das principais noções fundadoras, entre as quais o caráter argumentativo da língua e o fato de que essa argumentação está na língua, na forma como encadeamos as “expressões”. Assim, “o sentido de uma expressão está dado pelos discursos argumentativos que podem ser encadeados a partir dessa expressão, dessa forma a argumentação não se agrega ao sentido, mas constitui o sentido”. (CAREL; DUCROT, 2005, 13).

Para a TBS, parafraseando os autores, o sentido não está constituído por coisas, fatos, propriedades, crenças psicológicas, nem por ideias. Está constituído por certos discursos que essa entidade lingüística evoca. Esses discursos serão denominados *encadeamentos argumentativos*²⁰. A fórmula geral que esquematiza os encadeamentos argumentativos é

X CON Y

Nessa fórmula, X e Y são segmentos, predicados, unidos por um conector (CON). Os conectores, segundo Ducrot, “produzem uma interdependência entre os segmentos que unem” (2005, p. 29)²¹. Os autores admitem apenas dois tipos de conectores e, conseqüentemente, dois tipos de encadeamentos argumentativos. Os conectores do tipo DC (*donc* – “portanto”) aparecem em encadeamentos argumentativos **NORMATIVOS**. A normatividade não se constitui porque uma determinada palavra (ex.: perto) contém uma informação (ex.: fácil de

¹⁹ En términos generales, puede afirmarse que a TADL es una aplicación del estructuralismo saussuriano a la semántica lingüística en la medida en que, para Saussure, el significado de una expresión reside en las relaciones de esa expresión con otras expresiones de la lengua. Es necesario recordar aquí que describo la TADL en general tal como Jean-Claude Anscombe y yo la ideamos durante varios años y que todo lo que hasta aquí he señalado se mantiene en la TBS. En particular, la idea fundamental respecto del sentido: el sentido se basa en las argumentación.

²⁰ Encadeamentos argumentativos são os discursos que uma determinada expressão evoca constituindo seu sentido. (Para la TBS, el sentido de una expresión cualquiera, sea ella una palabra o un enunciado, está constituido por los discursos que esa expresión evoca. A estos discursos los llamamos encadenamientos argumentativos (DUCROT, 2005 p. 29).

²¹ estos conectores producen una interdependencia entre los segmentos que unen.

chegar), mas porque essa palavra significa em si mesma (ex.: fácil de chegar)²². Carel expõe suas ideias, quanto ao aspecto normativo, da seguinte forma: “na minha opinião, do argumento à conclusão, não existe o menor progresso; o uso de portanto na língua não é um simulacro de demonstração”²³ (1998, p. 264). E continua explicando:

A primeira razão para me fazer crer que um encadeamento com portanto não é em absoluto uma justificativa, é que o ‘argumento’ não tem sentido em si mesmo. Com isso quero dizer que o ‘primeiro segmento’ [...] não pode ser considerado como um enunciado ao qual se atribui um sentido, unitário e completo. (Carel, 1998, p. 265)²⁴

Os conectores do tipo PT (*pourtant* – “mesmo assim”) aparecem em encadeamentos argumentativos TRANSGRESSIVOS. A transgressão acontece quando se reconhece que uma palavra (ex.: perto) pode significar (ex.: fácil de chegar), mas opta-se por se apresentar uma nova situação (ex.: perto, mesmo assim de difícil acesso). Nesses, é verificada a mesma interdependência semântica observada em encadeamentos normativos; apenas, nessa forma de argumentar, é possível dizer que o locutor reconhece na regra²⁵ seu aspecto normativo, mas opta por utilizá-lo na forma transgressiva. Isso pode ser afirmado, pois, como refere Carel,

[...] a regra não tem nenhum vínculo privilegiado com nenhum de seus aspectos (do mesmo modo que o bloco não tem nenhum vínculo privilegiado com nenhuma de suas regras). No meu entender a regra tem exceções ‘por natureza’. Sua natureza mesma implica que tenha dois aspectos, transgressivo e normativo, no sentido em que o normal e o patológico se supõem mutuamente. (1998, p. 274)²⁶.

Carel e Ducrot (2005) esclarecem que as distinções entre o transgressivo e o normativo se estendem por toda a língua e que o interesse por esses dois tipos de encadeamentos

²² Así, si es posible decir *el hotel está cerca, por lo tanto es fácil llegar*, ello no es porque *cerca* conlleve la información *es fácil llegar ahí*, sino porque esa palabra significa en sí misma *por lo tanto es fácil llegar ahí*.

²³ En mi opinión, del argumento a la conclusión, no existe el menor progreso; el uso de por lo tanto en la lengua no es un simulacro de demostración.

²⁴ La primera razón que me hace creer que un encadenamiento con por lo tanto no es en absoluto una justificación, es que el “argumento” no tiene sentido en si mismo. Con esto no quiero decir que el “primer segmento” [...] no puede considerarse como un enunciado, al cual le sería atribuible un sentido, unitario y completo.

²⁵ Regra é a significação de uma palavra, de um termo ou de uma expressão.

²⁶ [...] la regla no tiene ningún vínculo privilegiado con ninguno de sus aspectos (del mismo modo que el bloque no tiene ningún vínculo privilegiado con ninguna de sus reglas). En particular, a mi entender, la regla tiene excepciones “por naturaleza”. Su naturaleza misma implica que tenga dos aspectos, exceptivo y normativo, en el sentido en que lo normal y lo patológico se suponen mutuamente.

acontece na medida em que estes manifestam um fato fundamental da língua, ou seja, uma vez que cada um dos segmentos encadeados somente toma seu sentido em relação com o outro. Esse fenômeno é chamado de *interdependência semântica* e ocorre porque cada um dos segmentos encadeados apenas adquire sentido na relação com o outro. No quadrado argumentativo de um bloco semântico, percebemos que cada um dos encadeamentos argumentativos apresenta-se como um aspecto argumentativo, pois os autores propõem uma convenção que substitui X e Y por A e B, respectivamente, ligados por um dos conectores.

Eles afirmam que, se introduzirmos a negação (não) na relação dos predicados que serão colocados no quadrado argumentativo, teremos a possibilidade de oito aspectos, e, embora alguns possam parecer absurdos, são viáveis linguisticamente, podendo se tornar reais em discursos esporádicos. Um Bloco Semântico (BS) apresenta os aspectos:

A **DC** B

Neg-A **DC** Neg-B

Neg-A **PT** B

A **PT** Neg-B

A e B são predicados e *neg* representa a negação do predicado à que faz referência. DC é o conector *donc* (“portanto”) e PT é o conector *pourtant* (“mesmo assim”)²⁷. Os predicados abordados são A, “problema”, e B, “deixar de lado”.

No primeiro aspecto A **DC** B:

(1) Há um verdadeiro problema, portanto devemos deixá-lo de lado.

Quando representamos o segundo aspecto Neg-A **DC** Neg-B:

(2) Não há um verdadeiro problema, portanto não o deixemos de lado.

O terceiro aspecto Neg-A **PT** B será assim representado:

(3) Não há um verdadeiro problema, mesmo assim devemos deixá-lo de lado.

E o aspecto A **PT** Neg-B é assim representado:

(4) Há um verdadeiro problema, mesmo assim não o deixemos de lado.

Note-se que A, “problema”, toma o sentido de dificuldade, e B, “deixar de lado”, toma o sentido de adiar o assunto. Isso levou os autores a construir um único bloco para os encadeamentos (1), (2), (3) e (4), e, nesses quatro casos, a interdependência e a mesma, ou seja, a relação estabelecida entre a questão da dificuldade, problema, e o fato de se deixar ou

²⁷ Termos assim selecionados por tratarem-se de uma convenção da ADL.

não de lado sua suposta solução. Podemos, por isso, apresentar, aqui, mais quatro aspectos que formam um novo bloco e confirmam a possibilidade de se obterem oito aspectos entre dois predicados, inserindo-se a negação. Os encadeamentos relacionariam A, problema, e B, não deixar de lado, dos quais se obtém os aspectos:

A *DC* B

Neg-A *DC* Neg-B

Neg-A *PT* B

A *PT* Neg-B

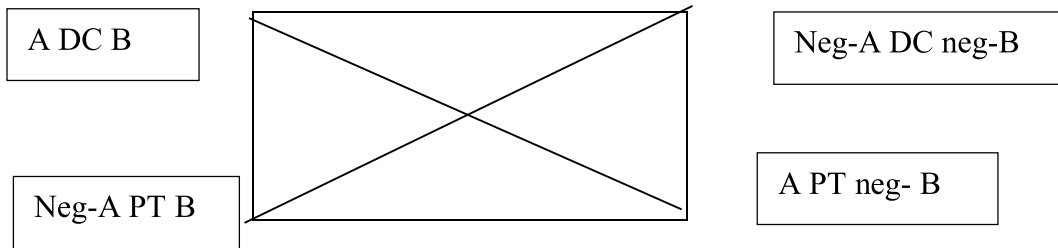
(1') Há um verdadeiro problema, portanto não devemos deixá-lo de lado.

(2') Não há um verdadeiro problema, portanto devemos deixá-lo de lado.

(3') Não há um verdadeiro problema, mesmo assim não devemos deixá-lo de lado.

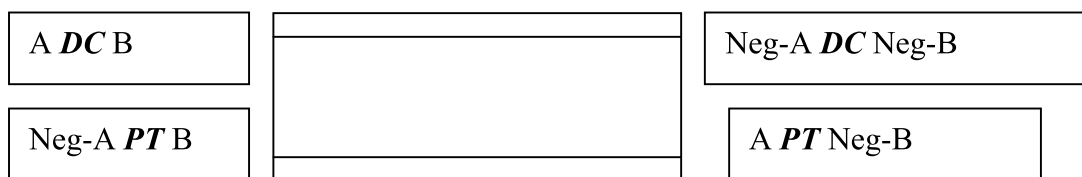
(4') Há um verdadeiro problema, mesmo assim devemos deixá-lo de lado.

A interdependência entre os predicados do BS pode ser visualizada quando se traça um quadrado argumentativo. A ideia de agrupar expressões em um quadrado, segundo Carel e Ducrot (2005, p. 44) é muito antiga, já que os autores relatam que Aristóteles construiu um quadrado lógico com certo número de relações lógicas (contrariedade, contradição, subcontrariedade, implicação) entre quatro expressões. Nesse quadrado, conhecido como quadrado aristotélico, identificam-se as relações estabelecidas entre as expressões que aparecem nos quatro cantos do quadrado – relações lógicas baseadas na noção de verdade. Ducrot não adota o quadrado aristotélico, pois a TBS não considera a realidade na descrição da língua, mas define outro quadrado, o quadrado argumentativo. Caracterizam um quadrado argumentativo as relações que se estabelecem entre os aspectos presentes no BS. Assim, tanto no primeiro quadrado argumentativo quanto no segundo, admissíveis pela presença de dois predicados relacionados por dois conectores, é possível construir quatro aspectos pertencentes ao mesmo bloco, pois entre eles existe a mesma interdependência semântica. Os aspectos do quadrado relacionam-se entre si, e tais relações podem ser conversas, recíprocas ou transpostas. São chamadas de relações conversas as estabelecidas entre A *DC* B e A *PT* neg-B, bem como as relações entre neg-A *DC* neg-B e neg-A *PT* B.



A relação conversa estabelece-se entre aspectos argumentativos normativos e transgressivos. Diante do exemplo que se deu acima “A **DC** B” – *Há um verdadeiro problema, portanto devemos deixá-lo de lado* –, é possível compreender que, frente às dificuldades, devemos deixar nossa intenção de lado, deixar o trabalho etc. Por sua vez, em seu aspecto converso “A **PT** Neg-B” – *Há um verdadeiro problema, mesmo assim não o deixemos de lado* –, há outra ideia: embora existam dificuldades, o projeto não deve ser deixado de lado. Note-se que esses aspectos são utilizados por locutores que expressam o mesmo bloco, mas de modos diferentes.

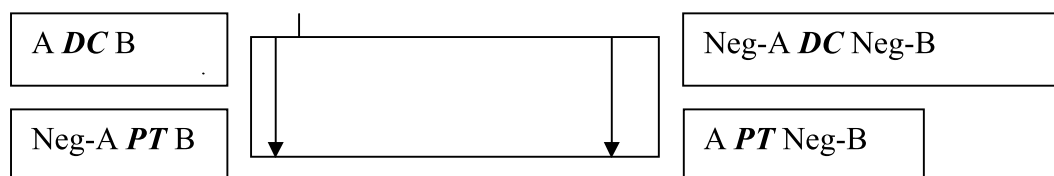
A relação de reciprocidade acontece no sentido horizontal e direto do quadrado argumentativo. Assim, num bloco semântico, são recíprocos os aspectos A **DC** B e Neg-A **DC** Neg-B, bem como os aspectos Neg-A **PT** B e A **PT** Neg-B. Observa-se que, na relação recíproca, mantém-se o mesmo conector, acrescentando-se a positividade ou a negatividade.



Na relação de reciprocidade superior, temos “A **DC** B” – *Há um verdadeiro problema, portanto devemos deixá-lo de lado* – e Neg-A **DC** Neg-B – *Não há um verdadeiro problema, portanto não o deixemos de lado*. Num encadeamento, percebe-se a ideia de que, perante uma dificuldade, deve-se abandonar a atividade, enquanto, no outro encadeamento argumentativo, tem-se a noção de que, não havendo uma grande dificuldade, não devemos abandonar a atividade, devemos contorná-la e seguir em frente. Note-se que se procura um contexto

possível para compreender os encadeamentos, que, certamente, não é o único, mas serve, no momento, para ilustrar as relações que se estabelecem entre os aspectos argumentativos do bloco semântico.

Ainda, temos as relações transpostas no bloco que acontecem de forma direta na posição vertical do Quadrado Argumentativo.



A relação transposta também relaciona os dois conectores, porém a relação acontece em um mesmo lado do quadrado. Acompanhemos o exemplo “*A DC B*” – *Há um verdadeiro problema, portanto devemos deixá-lo de lado* – e “*Neg-A PT B*” – *Não há um verdadeiro problema, mesmo assim devemos deixá-lo de lado*. Aqui, enquanto no primeiro aspecto há conformidade em desistir frente à existência da dificuldade, no segundo aspecto, não há uma grande dificuldade, mesmo assim parece ser mais fácil deixar de lado a solução. (“Não há um verdadeiro problema, mesmo assim devemos deixá-lo de lado, deixar de lado o projeto...”). Note-se que, embora haja a conformidade em deixar de lado, adiar a solução do problema, isso não acontece na mesma situação, pois uma se refere à existência de uma dificuldade e a outra opta por adiá-la, mesmo sem a ocorrência de uma grande dificuldade.

Ducrot e Carel, para reforçar a ideia de que “a argumentação está na língua”, enfatizam que, na própria constituição do aspecto argumentativo do bloco, ficam evidenciadas suas argumentações internas e externas. Assim, amplia-se a TBS, pois se passa a considerar um aspecto, como os autores definem, essencial à teoria, a argumentação interna e externa. Os autores, então, voltam a reafirmar as raízes estruturalistas da ADL, uma vez que, em sua opinião, o sentido ou a significação está constituído por encadeamentos, e não por informações. Além disso, os teóricos passam a pensar o vínculo entre o enunciado e a entidade semântica como fator interno ou externo. Acompanhemos suas palavras:

E entende-se por sentido ou significação – no momento não distingo estes dois termos – de uma entidade *e* os aspectos que lhe estão associados. Fala-se, então, que essa entidade *e* expressa esses aspectos. Já temos visto que esses aspectos são conjuntos de encadeamentos. Isso tem como consequência que o sentido ou a significação está constituída por encadeamentos e não por informações ou pensamentos, o que permite realizar o programa estruturalista que havia anunciado no começo. Iremos agora um pouco mais longe para mostrar como os enunciados estão associados às entidades semânticas. O vínculo entre enunciados e entidades semânticas pode ser tanto interno quanto externo. Deste modo diremos que toda entidade lingüística possui duas argumentações: uma argumentação interna e outra externa. (CAREL; DUCROT, 2005, p. 62)²⁸.

Algumas ideias são de extrema relevância para nosso estudo. Primeiro, que o próprio autor desfaz a distinção, que havia proposto em 1987, na obra *O dizer e o dito*, entre sentido e significação, passando a considerar, agora, apenas os enunciados e as entidades semânticas a eles vinculados. Segundo, porque admite na teoria duas argumentações vinculadas às entidades lingüísticas, uma interna e outra externa. Passaremos a estudar os dois tipos de argumentações e suas características.

Para compreendermos como acontece o fenômeno que Ducrot denomina argumentação externa (AE), é preciso aceitar os princípios lingüísticos básicos da ADL – de que a argumentação está na língua – e da TBS – de que é somente a partir de dois predicados que podemos considerar a argumentação de determinado enunciado. Logo, a fim de entendermos a argumentação externa de uma entidade lingüística *e*, é preciso considerar os encadeamentos dos quais *e* pode ser a origem ou o fim. Em outras palavras, a argumentação externa de qualquer entidade é formada por essa mesma entidade associada a outro predicado por um conector. Ou seja, o aspecto argumentativo formado deixa aparecer na entidade da qual se quer compreender a argumentação externa. Existem duas grandes categorias de argumentações externas: Argumentação Externa (AE) à direita e Argumentação Externa (AE) à esquerda. As AE à direita são do tipo *e* CON X. Acompanhando o exemplo dado pelos autores (CAREL; DUCROT, 2005, p. 4), podemos verificar como se constitui a argumentação externa à direita:

²⁸ Se entiende por sentido o significación – por el momento no distingo estos dos términos – de una entidad *e* los aspectos que le están asociados. Se dirá entonces que esta entidad *e* expresa esos aspectos. Ya tiene como consecuencia que el sentido o la significación está constituída por encadenamientos y no por informaciones o pensamientos, lo que permite realizar el programa estructuralista que había anunciado en el comienzo. Iremos ahora un poco más lejos para mostrar cómo los enunciados están asociados a las entidades semánticas. El vínculo entre enunciados y entidades semánticas puede ser tanto interno como externo. De este modo, diremos que toda entidad lingüística posee dos argumentaciones: una argumentación interna e una argumentación externa.

*Pedro é prudente, portanto não sofrerá acidentes. Ou Pedro é prudente, portanto estará seguro.*²⁹

Já quando nos referimos à AE à esquerda, temos o seguinte exemplo, também oferecido pelo autor:

*Tem medo, portanto é prudente.*³⁰

Observando esse exemplo, verificamos que “prudente”, agora, é o fim que se deseja alcançar. As argumentações externas à esquerda, como nesse caso, são do tipo X CON *e*. Assim, os autores reafirmam que a entidade linguística forma parte dos encadeamentos externos que a descrevem, o que caracteriza, segundo o autor, a primeira propriedade das argumentações externas. A segunda propriedade, que para a teoria é a mais significativa, é a seguinte: os aspectos pertencentes à AE aparecem sempre aos pares; assim, se aparece um aspecto *prudente DC segurança*³¹, também aparece outro aspecto formando seu par *prudente PT não segurança*.³² A relação estabelecida, segundo os autores, é a de que “Se um aspecto de uma AE é em DC, nessa mesma AE haverá outro aspecto em PT mais *Neg* com os mesmos A e B. Inversamente, se aparece PT, aparecerá também DC mais *NEG*”³³. (CAREL; DUCROT, 2005, p. 63).

Diferentemente da explicação da AE nas quais a entidade linguística *e* era parte do próprio encadeamento, as AI apresentam-se como aspectos que parafraseiam essa entidade *e*, e são essas paráfrases que consideramos como AI. Carel & Ducrot utilizam o seguinte exemplo para mostrar como as AI são verificadas em situação real. Assim, quando temos um aspecto descrito como *perigo DC precaução*, podemos parafraseá-lo pelo termo *prudente*, e essa seria, então, a AI de tal encadeamento. Outro exemplo: o aspecto descrito como *Não perigo PT precaução*, pode ser parafraseado por *temeroso*. Saindo desse quadrado, podemos parafrasear a expressão *difícil PT compreende* com a expressão *inteligente*. Logo, *prudente*, *temeroso* e *inteligente* são as argumentações internas dos encadeamentos exemplificados. A outra propriedade da AI é que, ao contrário da AE, não encontraremos a mesma AI em dois aspectos conversos. Ou seja, se encontramos a AI *prudente* por meio do encadeamento X CON Y, não encontraremos a mesma AI *prudente* no encadeamento X CON’ Neg Y.

²⁹ Pedro es prudente, por lo tanto no tendrá accidentes.

Pedro es prudente, por lo tanto estará seguro.

³⁰ Tiene miedo, por lo tanto es prudente.

³¹ Prudente PLT seguridad.

³² Prudente SE Neg-seguridad.

³³ Si un aspecto de una AE es en PLT, en esa misma AE habrá otro aspecto en SE más *Neg* con las mismas A e B. Y a la inversa, si aparece SE, aparecerá también PLT más *Neg*.

Apesar de termos explorado muito brevemente a questão das argumentações externas (AE) e argumentações internas (AI), percebemos como a materialidade linguística pode nos oferecer possibilidades argumentativas. Para aprofundar tais estudos Ducrot e Carel divulgaram, em 2008, um artigo em que voltam a tratar da questão da polifonia, principalmente do caso da negação, porém sob a ótica da TBS em sua fase atual. Trataremos, nesse sentido, do artigo intitulado “Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação” na próxima seção.

2.4 Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação

É importante destacar que esse artigo representa a possibilidade de compreender casos linguísticos que, nas versões anteriores, não foram estudados, ou, ainda, permite que se vejam questões antigas de outro modo. Assim, o referido texto apresenta-se subdividido em três partes, cada qual mostrando uma contribuição a determinado ponto apresentado pelos autores, sugerindo, também, outros casos que precisam ser estudados para encontrar, na materialidade linguística, “provas” para as questões propostas e até então não explicadas. A primeira parte está dedicada a mostrar como o locutor assimila determinado enunciador às pessoas do discurso, reafirmando a importância do acontecimento linguístico, como seu objeto de estudo, pois assim refere:

[...] é somente no enunciado como ocorrência particular da frase, que o locutor põe em cena enunciadores, assimila-os, e toma posição em relação a eles. Nessa medida, uma descrição propriamente linguística não pode dizer quais são as assimilações e atitudes manifestadas em um enunciado. Mas nós mantemos a concepção instrucional da significação segundo a qual a frase coloca exigências, limites e restrições para construir as assimilações e atitudes manifestadas em um enunciado. (DUCROT, 2008, p. 7).

O locutor tem dois tipos de relação com os enunciadores que ele põe em cena em seu enunciado. Num primeiro momento, o locutor assimila os enunciadores a seres determinados, ou indeterminados, e caracterizados de um modo geral. A segunda tarefa do locutor frente aos enunciadores é a de tomar certas atitudes em relação a eles. As atitudes podem ser três: assumir, concordar ou opor-se. Segundo os autores, “Assumir um enunciador é dar como fim

à enunciação impor o ponto de vista desse enunciador” (CAREL; DUCROT, 2008, p. 8). Os teóricos exemplificam tal afirmação com o exemplo “eu me sinto cansado”, quando se dá a si mesmo a origem à “ideia” de que se está cansado. Além disso, os autores explicam que se descreve a enunciação como visando a dar a conhecer ao interlocutor o cansaço que se sente. Quando o locutor concorda com o enunciador, este é a fonte de um pressuposto, é proibir e se proibir, no resto do discurso, contestar o ponto de vista desse enunciador. Por fim, o locutor opõe-se a um enunciador de um ponto de vista, quando, por exemplo, como faz o locutor de um enunciado negativo em relação ao que seria dito no enunciado positivo, ou seja, é como descrever a enunciação como proibindo, no discurso ulterior, assumir ou dar concordância a esse enunciador.

Essa importante distinção permite “construir uma noção de atitude que a distinga de uma tomada de posição frente a um conteúdo ou a uma proposição caracterizáveis em si mesmas” (CAREL; DUCROT, 2008, p. 9). Aplicando esses pressupostos teóricos a exemplos, podemos dizer que, no discurso “eu me sinto cansado”, o enunciador assumido é assimilado a “eu”, tratando-se de um cansaço diferente daquele assumido por um enunciador que é assimilado a um médico, como no discurso “meu médico disse que estou cansado”. Essa distinção “conduz a dar ao enunciador um papel indispensável que era menos claro anteriormente” (CAREL; DUCROT, 2008, p. 9).

A preocupação em mostrar o compromisso com os princípios estruturalistas é esclarecido por Carel e Ducrot, quando justificam o motivo que os levou a rever duas descrições da Teoria da Polifonia apresentadas na versão anterior que pensava essas questões:

O ponto fundamental é que gostaríamos de renunciar radicalmente a qualquer descrição não lingüística do significado das expressões da língua. Tomando ao pé da letra a idéia saussuriana de que o significado é parte integrante do signo, concluímos que ele não pode consistir nem em coisas (ou propriedades das coisas) nem em idéias (conceitos, representações mentais). Mais precisamente, ficamos com as fórmulas de Saussure em que o significado é visto como o “valor” do signo – o que leva a concebê-lo, já que o valor de uma entidade é um conjunto de relações entre entidades que lhe são homogêneas, como um conjunto de relação entre signos. (CAREL; DUCROT, 2008, p. 9).

O que os autores querem mostrar é que renunciam às definições antes elaboradas, porque tratavam mais da descrição dos casos da negação e da pressuposição, e não atentavam para o valor que tal signo permitia atribuir às significações de determinado enunciado, bem como para as relações que se estabeleciam nesses casos (pressuposição e negação).

Reforçando, então, que a função primeira de qualquer acontecimento linguístico é argumentar, os autores mostram que “as relações entre signos é que estão na base de todo significado, e que são como os átomos da significação, são o que chamam ‘encadeamentos argumentativos’ ou ainda ‘argumentações’” (CAREL; DUCROT, 2008, p. 9). Isto é, a relação entre os signos é que permite construir significações, pela forma como estão dispostos ou como são relacionados pelo locutor. Logo, o discurso “está chovendo” não tem significação equivalente quando relaciona “está chovendo, mesmo assim vou sair” e “está chovendo, portanto vou sair”. Note-se que a relação, para os autores, o “valor”, em cada encadeamento é diferente, por isso eles reforçam a ideia de que “uma argumentação é, por definição, uma sequência de dois enunciados ligados por um conector: um desses enunciados é o suporte, o antecedente, o anterior, da conexão; o outro é o aporte, o consequente, o posterior” (CAREL; DUCROT, 2008, p. 9).

Compreender que o fato de estar chovendo adquire importância diferente nos dois enunciados anteriores – em que, no primeiro, a chuva apresenta-se como um empecilho a impedir a saída, e no segundo, apresenta-se apropriada para a realização de determinada ação – mostra que os pontos de vista associados aos enunciadorees são de tomadas diversas de posições frente ao mesmo enunciado, ou seja, o fato de estar chovendo.

É possível crer que, como mostram os autores, “dar o significado de uma expressão é associar-lhe diferentes argumentações que são evocadas por seu emprego” (CAREL; DUCROT, 2008, p. 10). Assim, a seleção de determinada expressão é realizada, inconscientemente, para desencadear, na mente do destinatário, certo número de relações argumentativas. Tal compreensão da significação permite repensar a descrição polifônica dos chamados “pontos de vista” associados a enunciadorees. É preciso pensar que somente se pode tratar de encadeamentos argumentativos introduzidos no discurso por um enunciador, que é fonte do encadeamento, nunca quem o realiza.

Quanto à organização dos encadeamentos argumentativos, no artigo antes citado, os autores reforçam a ideia segundo a qual “só pode tratar-se de encadeamentos argumentativos, isto é, de sequência de enunciados ligados por um conector” (CAREL; DUCROT, 2008, p. 10), e introduzem terminologia específica para definir a formação dos encadeamentos. O termo localizado à direita no encadeamento é definida como “suporte”, enquanto o termo localizado à esquerda é definido como “aporte”.

Os diferentes aspectos expressos demonstram que nem sempre as argumentações são paráfrases dos enunciados, por isso admitem-se, além dos aspectos “expressos”, alguns aspectos ditos “evocados”, que são paráfrases exatas dos enunciados. Essas considerações são

de extrema importância para a compreensão da polifonia, por exemplo, o caso da negação pelo viés da TBS, pois, nas descrições habituais para descrever um enunciado “não p”, pensava-se em dois enunciadores ligados, um a “p” e outro à recusa de “p”. Com a “adoção” da TBS para explicar a argumentação, se é levado a admitir, pelo menos, três enunciadores para explicar cada um dos enunciados (“p” e “não p”), pois os autores perceberam que os encadeamentos positivos são transformados de modos diferentes pela ação da negação sobre eles. Podemos compreender essa questão pelo exemplo “sairei mesmo que NÃO chova” e “NÃO sairei mesmo que chova”. No primeiro enunciado, há a presença de uma forte indicação para o ato de sair, enquanto, no segundo, prefere-se o fato de não sair, de permanecer no lugar.

Tais explicações ainda não bastam para definir as regras segundo as quais o aspecto que é ponto de vista de um enunciador positivo se transforma para constituir o ponto de vista do enunciador negativo. Sabemos, desde a descrição da TBS, em 1992, que dois predicados, combinados eventualmente com a negação, podem originar encadeamentos transgressivos ou normativos. Esses, por sua vez, podem ser reagrupados em oito aspectos, os elementos dos dois blocos de quatro aspectos cada um. Essa explicação da TBS é bastante clara e implica a origem de três relações formais no quadrado argumentativo: conversão, reciprocidade e transgressão. São esses aspectos que mantêm entre si tais relações, que intervêm de maneira decisiva na reformulação das descrições polifônicas anteriores à TBS. Partindo-se de um enunciado “João foi prudente”, que apresenta um enunciador positivo cujo ponto de vista é expresso na argumentação interna (perigo DC desistência), o enunciado negativo correspondente “João não foi prudente” é recusado pelo locutor, mas confrontado com outro enunciador, próprio à negação, e que, habitualmente, o locutor assume. Essa nova revisão da negação almeja descrever o ponto de vista do enunciador negativo também por um aspecto, que envolve os mesmos predicados relacionados pelo ponto de vista do enunciador positivo. Além disso, os autores pretendem descrever as diferentes formas possíveis de negação pela relação existente entre os aspectos expressos pelos enunciadores assumidos e os expressos pelos enunciadores recusados. Quanto a essa relação, os autores afirmam:

Chegar-se-á a esse resultado se a oposição entre as diferentes formas de negação pode ser relacionada ao fato de que os aspectos expressos pelo enunciador positivo e pelo enunciador negativo que lhe é confrontado pertencem ou não ao mesmo bloco, e, se eles pertencem ao mesmo bloco, pelo fato de que têm entre eles determinadas relações formais aparentes nos esquemas apresentados acima. (CAREL; DUCROT, 2008, p. 12)

Essa remodelação requer que se explique a forma como a negação influencia a formação dos aspectos do quadrado argumentativo, bem como que se expliquem as relações formais, já definidas anteriormente, possíveis pelo uso da negação. Essa questão parece mais simples do que a reformulação proposta para outro caso polifônico, a pressuposição. Para os autores, reformular a pressuposição pela ótica da TBS implica pôr em dúvida a própria existência do fenômeno, ou, ao menos, limitar severamente sua abrangência. A pressuposição serve para explicar diferentes acontecimentos linguísticos. Não detalharemos as explicações referentes aos casos explicados pela pressuposição, mas, segundo os autores, o motivo que os levou a repensar o caso desse fenômeno foi o fato de que a análise da pressuposição consistia em desmembrar o enunciado em duas partes, uma referente ao conteúdo posto e outra referente ao conteúdo pressuposto. Para os autores, os conteúdos posto e pressuposto somente têm sentido na relação de dependência, que um mantém com o outro, na realização do enunciado, considerando-se que se altera sua natureza quando estes são analisados separadamente, como elementos autônomos.

A explicação da pressuposição pela TBS implica, antes de tudo, reconhecer o efeito da negação sobre a argumentação interna de uma expressão, sobre seus aspectos expressos e seus encadeamentos individuais evocados por essa expressão. Os autores admitem que, na argumentação interna da expressão negativa, encontram-se os encadeamentos conversos aos que constituem a argumentação interna da expressão positiva. Torna-se relevante lembrar que a relação conversa que aparece no quadrado argumentativo sempre implica a relação de um enunciado normativo e um enunciado transgressivo, mais a introdução da negação, para que se torne possível. Utilizam como exemplo ilustrativo o enunciado “João é prudente”, que, dentre seus aspectos, exprime “perigo DC desistência”; logo, no enunciado negativo “João não é prudente”, estão relacionados os aspectos “perigo PT NEG desistência” (“mesmo se há perigo, ele não desiste”). Os autores esclarecem essa mudança de perspectiva para o caso polifônico da pressuposição da seguinte forma:

Assim, essa descrição da negação permite dar conta do que se chama a ‘manutenção dos pressupostos sob a negação’, sem por isso ‘expor’ os enunciados feitos com ‘saber’ ou ‘continuar’ em dois conteúdos. Como foi indicado, descrevemos sua argumentação interna por encadeamentos que tomam como suporte aquilo que se chamava seu pressuposto e como aporte o que se chamava seu posto. Mas justamente, admitindo-se que o enunciado negativo tem uma argumentação interna conversa à do enunciado positivo correspondente, o enunciado negativo deverá conservar o suporte do enunciado positivo, conservação que não é mais necessário compreender como a conservação dos pressupostos. (CAREL; DUCROT, 2008, p. 13).

Os teóricos reconhecem que a explicação acima não dá conta de todos os tipos discursivos da negação, dando ênfase a casos ditos de negação metalinguística, como o que acontece em “ele não continua a fumar, ele está apenas começando”. Percebe-se que, ao contrário do caso anterior, em que se mantém o suporte (pressuposto, apenas para fins de esclarecimento e não como explicação da TBS), tal enunciado o ataca, por isso os autores defendem que esse tipo de negação não transforma um aspecto em seu converso, mas em seu transposto. Como exemplo, os autores trazem o enunciado “João não continua a fumar”, que exprime, na sua argumentação interna, o aspecto *NEG ter fumado PT fumar*, e refere, como é possível observar, o aspecto transposto ao aspecto expresso pelo enunciado positivo (*ter fumado DC fumar*). Com essa explicação, os autores acreditam ter sido capazes de caracterizar o caso da negação metalinguística, que se explica, discursivamente, pelo fato de que tal negação (metalinguística) sempre ataca algo que é respeitado na negação comum (a dita descrição polifônica). Assim o que era denominado como “destruição dos pressupostos” sustenta-se, linguisticamente, como a relação transposta de um enunciado qualquer, em que o suporte do enunciado metalinguisticamente negativo é a negação daquele do enunciado positivo.

Resta, ainda, ressaltar a importância da compreensão da argumentação externa (AE) para a explicação da negação pela ótica da TBS combinada com a polifonia. Para descrever o discurso “João não foi prudente, portanto...” os autores fazem corresponder o aspecto *NEG prudente DC NEG segurança*, segundo eles, recíproco do aspecto *prudente DC segurança*. Tal fenômeno é desta forma esclarecido pelos autores:

[...] será suficiente, para nós, colocar assim uma regra que diz que os aspectos expressos na argumentação externa de um enunciado negativo são recíprocos daqueles expressos na argumentação externa do enunciado positivo correspondente (enquanto aqueles expressos nas argumentações internas são conversos um do outro). (CAREL; DUCROT, 2008, p. 16).

Percebe-se que os autores utilizam diferentes conceitos da TBS para dar conta da descrição geral da negação. A fim de oferecerem uma explicação mais detalhada de enunciados negativos como “João não foi prudente”, unindo a TBS e a polifonia, os autores alertam para a necessidade de se considerar, a partir de agora, apenas um tipo de negação, a negação dita “comum” ou “polêmica”, como era definida na teoria polifônica. Os teóricos acreditam que tal descrição será, desde seu início, bastante complicada, pois se torna

necessário introduzir as distinções estruturalistas negligenciadas até o momento, como frase e enunciado, cujos valores semânticos são, reciprocamente, “significação” e “sentido”. Para descrever detalhadamente os enunciados negativos, os autores partiram da descrição da frase positiva P. Inicialmente, é preciso lembrar que a frase abstrata, elemento da língua, não pode ser polifônica, já que não poderia comportar locutor, portanto, nem enunciador. O que P (frase positiva) faz é dar, em sua significação, indicações que permitem que se construa, para os enunciados de P, um sentido de natureza polifônica. Por isso, Ducrot afirma que seu interesse está no enunciado, único elemento que permite a análise dos aspectos que constituem o sentido dos enunciados.

Carel e Ducrot (2008) evidenciam que, na significação de P, são introduzidos diversos encadeamentos e aspectos, que, classificados conforme descrição já realizada, mostram, na argumentação externa à direita, a presença de dois fatores conversos: *prudência DC segurança* e *prudência PT NEG segurança*. Na argumentação externa à esquerda, igualmente, haverá dois aspectos, que são transpostos um em relação ao outro: *ser prevenido DC ser prudente* e *NEG ser prevenido PT ser prudente*. Ressaltamos que, além da argumentação externa, a frase afirmativa P apresenta, também, uma argumentação interna, que nem sempre se manifesta em forma de duplas, mas que pode dar origem, em outros casos, a uma variedade de aspectos. Depois da descrição da frase positiva P, é preciso verificar como se constrói o sentido de um enunciado negativo e como são postos em cena os diferentes enunciadores ligados à negação.

Partindo-se, então, da concepção polifônica, que postula que um enunciado negativo faz ao menos alusão a um enunciador do enunciado positivo correspondente, torna-se necessário descrever, primeiramente, o *enunciado* positivo P *João foi prudente*, que evidencia pelo menos três enunciadores. E1 exprime um dos dois aspectos conversos da argumentação externa à direita de P e evoca o encadeamento que o particulariza. Tal afirmação mostra que, no nível do enunciado, faz-se uma escolha no interior da dupla de conversos que constitui a argumentação externa à direita da frase. Decide-se continuar em *donc* (“portanto”) ou em *pourtant* (“mesmo assim”) converso. O E2 repete, mas no nível da argumentação externa à esquerda, o que foi dito ao E1, porém a escolha que esse enunciador realiza no nível do enunciado vai ser operada entre transpostos, e não entre conversos. A argumentação interna fica por conta do E3, que exprime o aspecto e evoca o encadeamento presente do ponto de vista interno na frase P. Uma vez que afirmaram, anteriormente, que uma argumentação interna pode dar origem a diversos aspectos, os autores são levados a aceitar que os diferentes aspectos da argumentação interna correspondem, no enunciado, a igual número de

enunciadores. Porém, ao se realizar uma escolha linguística no nível do enunciado, somente se mantém um dos aspectos conversos da argumentação externa à direita e um dos aspectos transpostos da argumentação externa à esquerda.

Descrito o enunciado positivo, os teóricos dedicam-se à descrição dos enunciados negativos P'. Reafirmam que, para descrever um enunciado negativo, mantêm-se todos os enunciados positivos de um lado, e que os enunciadores E1' e E2' apresentam, como ponto de vista, aspectos recíprocos aos apresentados por seus enunciadores positivos. E3' é transformado por conversão do ponto de vista de E3, lembrando-se que é o enunciador que refere a argumentação interna, assim pode exprimir o aspecto *perigo PT NEG desistir*, converso do encadeamento evocado pelo E3 *perigo DC desistir*. Os autores reforçam que a relação de conversão aplica-se apenas aos casos de negação comum e que, nos casos de negação metalinguística, a relação estabelecida é de transposição. Quanto à atitude do locutor do enunciado negativo, os autores mostram que este recusa os enunciadores positivos E1, E2 e E3 e assume ou dá concordância aos enunciadores negativos E1', E2' e E3'. Os autores reconhecem que é preciso realizar outras pesquisas para tornar a descrição da negação menos rígida e compreender outras situações em que o locutor assume o enunciador negativo, mas alertam que as pesquisas devem ter a preocupação de confrontar a descrição com textos, uma vez que acreditam que “é no discurso que estão situados os encadeamentos argumentativos que a língua reúne nas suas significações” (CAREL; DUCROT, 2008, p. 18). Nessa medida, talvez, é que se expliquem a compreensão da TBS acerca da argumentação como certos tipos de encadeamentos argumentativos e a busca incansável dos autores em mostrar que é na materialidade linguística, enquanto discurso, que se podem estabelecer as relações argumentativas.

Todos os conceitos e definições abordados ao longo deste capítulo serão necessários à compreensão das observações e das discussões que apresentaremos na sequência da pesquisa. Faremos, assim, a análise das propostas de redação fundamentados nos princípios e conceitos acima expostos. Cabe, neste momento, lembrar a metáfora da cebola apresentada por Ducrot, em que, parafraseando as palavras do brasileiro Carlos Vogt, mostra como é infinita a trajetória daqueles que ousam dedicar-se à pesquisa nas ciências humanas, pois, como demonstra o autor citado,

[...] os fatos nas ciências humanas são cebolas infinitas, pois assim como a cebola tem múltiplas camadas sobrepostas os fatos nas ciências humanas têm múltiplos níveis que se sobrepõem. A idéia fundamental é que nas ciências humanas o número de envolturas é infinito. Cada vez que se analisa um fato à luz de uma determinada teoria se levanta uma capa, mas debaixo dessa há outra e assim de maneira infinita [...] (DUCROT, 1990 p. 127)³⁴.

Diante dessa breve metáfora, a análise que segue configura-se como uma das camadas da nossa cebola, que, desvelada, investigada, analisada, com todo cuidado e rigor teórico, não descarta outras abordagens, que não constituem o objetivo desta pesquisa.

³⁴ [...] los hechos en las ciencias humanas son cebollas infinitas, pues así como la cebolla tiene varias capas superpuestas los hechos en las ciencias humanas tienen múltiples niveles que se superponen. La idea fundamental es que las ciencias humanas el número de envolturas es infinito. Cada vez que se analiza un hecho a la luz de una determinada teoría se levanta una capa pero debajo queda otra y así de manera infinita. [...]

3 APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO E ANÁLISE DO TEMA COM BASE NA ADL

Sixto Martínez fez o serviço militar em um quartel de Sevilha. No meio do pátio desse quartel havia um banco. Junto ao banquinho, um soldado montava guarda. Ninguém sabia porque se montava guarda para o banquinho. A guarda era feita porque sim, noite e dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados obedeciam. Ninguém nunca questionou, ninguém nunca perguntou. Assim era feito, e sempre tinha sido feito. E assim continuou sendo feito até que alguém, não sei qual general ou coronel, quis conhecer a ordem original. Foi preciso revirar os arquivos a fundo. E depois de muito cavoucar, soube-se. Fazia trinta e um anos, dois meses e quatro dias, que um oficial tinha mandado montar guarda junto ao banquinho, que fora recém-pintado, para que ninguém sentasse na tinta fresca.
(Eduardo Galeano)

Iniciamos essa seção com as palavras instigantes de Eduardo Galeano, porque temos a intenção de proceder, nessa seção, tal qual o general ou coronel que queria conhecer a ordem original da guarda ao banco do pátio do quartel. Por meio de nossa investigação, queremos conhecer como são organizadas as propostas de redação que circularam em diferentes processos seletivos. Para isso, selecionamos, aleatoriamente, cinco propostas de redação de processos de seleção para ingresso em instituições do ensino superior e também do ENEM, veiculadas nos anos de 2007 e 2008, das quais foram suprimidas quaisquer identificações de data ou instituição, porque tais referências não interessam ao nosso estudo. Após a seleção, as propostas foram numeradas e, a partir disso, passamos a denominá-las “proposta 1”, “proposta 2”, e assim sucessivamente. Com o *corpus* selecionado e devidamente denominado, passamos à apresentação de cada proposta.

Nessa observação inicial, tínhamos o interesse de identificar a forma como cada uma das propostas estava organizada. Os passos adotados para a identificação da organização das propostas foram: leitura das propostas, verificação da organização de cada fragmento e posterior comparação com o todo da proposta, identificando a orientação argumentativa de cada fragmento e da proposta como um todo. Essa análise inicial aconteceu de forma empírica, ou seja, as considerações realizadas não foram fundamentadas em nenhum pressuposto teórico, sendo decorrentes da observação das propostas. Logo após, realizamos uma segunda análise, e, dessa vez, a leitura foi fundamentada na TBS. Por isso, foram

traçados os quadrados argumentativos que representam os blocos semânticos e que constituíam os aspectos argumentativos presentes em cada proposta de redação, avaliando quais aspectos do bloco são contemplados na proposta e quais o locutor, responsável pelo enunciado, efetivamente assume.

Passamos, a seguir, à análise de cada uma das propostas de redação.

3.1 Proposta 1 – Emoção X Razão

Tema proposto para a Redação:

‘O que é mais importante para você: vivenciar situações racionalmente previsíveis ou vivenciar outras que o surpreendam e despertem sua emoção?’.

A emoção brinca com o tempo, mas é sempre avessa ao chronos, por sua previsibilidade. A emoção se alia à musicalidade de kairós, que vive de surpresas e mede a vida pelas batidas do coração. Kairós desconsidera o passado e o futuro, ele é presente puro... Por isso, emoção!

Adaptado de: O amor que acende a lua, Rubem Alves.

Sua redação tem de ser dissertativa e versar sobre o tema: **O que é mais importante para você: vivenciar situações racionalmente previsíveis ou vivenciar outras que o surpreendam e despertem sua emoção?**

Ao escrever seu texto, analise o tema proposto, estabeleça um ponto de vista e selecione ideias que sustentem a argumentação pretendida. Os dados que seguem objetivam auxiliá-lo na contextualização do assunto.

A palavra emoção, por sua origem latina, vincula-se à ideia de movimento. Seu significado provém da junção de dois elementos: ex-, prefixo que quer dizer ‘para fora’, e motio, que corresponde a ‘movimento’, ‘ação’, ‘comoção’, ‘gesto’. Parte das línguas indoeuropeias adotou, por empréstimo, a significação original de ‘agitação popular’, ou ‘desordem’; a partir do século XVII, a palavra emoção passa a ser entendida também como agitação da mente ou do espírito e, mais tarde, no século XIX, é adotada com esse mesmo sentido pela comunidade científica, em especial na linguagem da psicologia.

Na sua trajetória, o homem aprendeu que é necessário conviver em harmonia na sociedade de que participa; por isso, vem buscando o equilíbrio entre razão e emoção. Nessa evolução, ele teve que desenvolver agilidade de raciocínio e capacidade para atender às demandas instintivas e emocionais; precisou aprimorar habilidades para argumentar de forma sensata com seus semelhantes, para produzir conhecimentos, estabelecer colaboração e defender conceitos como altruísmo, felicidade, respeito, afeição e solidariedade, entre outros. Em consequência, tornou-se um ser capaz de preservar seus sentimentos mais nobres e de se emocionar diante da vida...

Hoje em dia, a vida parece adotar rotinas esquematizadas que se repetem, e o ser humano tem necessidade de vivenciar experiências que suscitem reações e atitudes diante das quais ainda possa se emocionar. O êxito pessoal - afetivo e profissional - do indivíduo continua atrelado ao seu núcleo emocional, o que contribui para consagrar suas conquistas e lhe permite avaliar quais valores são realmente significativos para alicerçar sua autoconfiança.

Você está convidado a exercitar sua emoção ao escrever este texto!

Leia atentamente as instruções: sua redação deverá ter **extensão mínima de 30 linhas**, excluindo o título — quem disso, seu texto não será avaliado —, e máxima de 50 linhas, considerando o limite da folha e letra de tamanho regular. Lápis poderá ser usado apenas no rascunho; ao passar sua redação para a folha definitiva, faça-o com letra legível e utilize caneta.

3.1.1 Apresentação da proposta 1

A proposta 1 apresenta, no seu início, uma pergunta em negrito – **O que é mais importante para você: vivenciar situações racionalmente previsíveis ou vivenciar outras que o surpreendam e despertem sua emoção?** –, a qual se repete na terceira parte, como se pode conferir: *Sua redação tem de ser dissertativa e versar sobre o tema: **O que é mais importante para você: vivenciar situações racionalmente previsíveis ou vivenciar outras que o surpreendam e despertem sua emoção?***. Note-se que essa pergunta leva o aluno a optar por um dos aspectos elencados, uma vez que apresenta a conjunção “ou”, de cuja leitura o candidato pode inferir que apenas um dos aspectos deve estar presente no seu texto.

O segundo fragmento é um trecho da obra de Rubem Alves, intitulada *O amor que acende a lua*. Apesar da beleza do trecho, este apenas contém informações sobre a origem lexicográfica da palavra, informações essas que não são significativas para o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo esperado do aluno, como é possível verificar na sequência: *A emoção brinca com o tempo, mas é sempre avessa ao chronos, por sua previsibilidade. A emoção se alia à musicalidade de kairós, que vive de surpresas e mede a vida pelas batidas do coração. Kairós desconsidera o passado e o futuro, ele é presente puro... Por isso, emoção!* Adaptado de: *O amor que acende a lua, Rubem Alves*. É de se crer que, caso o candidato se concentrasse muito nesse fragmento, talvez não conseguisse identificar o tema da redação, uma vez que nele apenas se faz referência à emoção e ao significado da referida palavra.

O quarto fragmento – *Ao escrever seu texto, analise o tema proposto, estabeleça um ponto de vista e selecione ideias que sustentem a argumentação pretendida. Os dados que seguem objetivam auxiliá-lo na contextualização do assunto* – pressupõe que ao chegar a esse trecho o aluno já tenha delimitado o tema da proposta e sugere-lhe selecionar ideias que sustentem a argumentação pretendida. Nesse sentido, afirma que os demais fragmentos apenas

objetivam auxiliar o aluno a contextualizar o assunto. Esse fragmento parece estar deslocado dentro da proposta, pois não contribui para encerrá-la.

No quinto fragmento – *A palavra emoção, por sua origem latina, vincula-se à ideia de movimento. Seu significado provém da junção de dois elementos: ex-, prefixo que quer dizer “para fora”, e motio, que corresponde a “movimento”, “ação”, “comoção”, “gesto”. Parte das línguas indoeuropeias adotou, por empréstimo, a significação original de “agitação popular”, ou “desordem”; a partir do século XVII, a palavra emoção passa a ser entendida também como agitação da mente ou do espírito e, mais tarde, no século XIX, é adotada com esse mesmo sentido pela comunidade científica, em especial na linguagem da psicologia – aparecem, novamente, instruções lexicográficas referentes à palavra “emoção” e que pouco contribuem para a produção dissertativo-argumentativa do candidato.*

O sexto fragmento da proposta – *Na sua trajetória, o homem aprendeu que é necessário conviver em harmonia na sociedade de que participa; por isso, vem buscando o equilíbrio entre razão e emoção. Nessa evolução, ele teve que desenvolver agilidade de raciocínio e capacidade para atender às demandas instintivas e emocionais; precisou aprimorar habilidades para argumentar de forma sensata com seus semelhantes, para produzir conhecimentos, estabelecer colaboração e defender conceitos como altruísmo, felicidade, respeito, afeição e solidariedade, entre outros. Em consequência, tornou-se um ser capaz de preservar seus sentimentos mais nobres e de se emocionar diante da vida... – parece-nos o que melhor apontaria para o trabalho argumentativo voltado para o equilíbrio entre a razão e a emoção, mesmo porque cita que, para conviver em harmonia na sociedade, o homem tem buscado esse meio-termo, como se pode conferir: Na sua trajetória, o homem aprendeu que é necessário conviver em harmonia na sociedade de que participa; por isso, vem buscando o equilíbrio entre razão e emoção. Além disso, demonstra que, como decorrência de sua própria evolução, o homem precisou aprimorar suas capacidades instintivas, pelo desenvolvimento de seu raciocínio, de forma que a razão o auxiliou a preservar e, até a desenvolver, seu mais nobre sentimento, ou seja, a emoção.*

O reconhecimento do aspecto emocional é apresentado no fragmento seguinte como um fator importante para o desenvolvimento da razão, de tal forma que é assim colocado: *Hoje em dia, a vida parece adotar rotinas esquematizadas que se repetem, e o ser humano tem necessidade de vivenciar experiências que suscitem reações e atitudes diante das quais ainda possa se emocionar. O êxito pessoal — afetivo e profissional — do indivíduo continua atrelado ao seu núcleo emocional, o que contribui para consagrar suas conquistas e lhe permite avaliar quais valores são realmente significativos para alicerçar sua autoconfiança.*

Tal fragmento volta a sugerir um equilíbrio entre a razão e a emoção, mostrando ser necessário pensar (aspecto racional) sobre suas conquistas ou valores, ou seja, a questão emocional é objeto da razão.

O oitavo fragmento é o mais intrigante: *Você está convidado a exercitar sua emoção ao escrever este texto!* Composto por apenas uma frase, tal fragmento convoca o aluno a exercitar sua emoção por meio da escrita. Podemos pensar que, ao escrever, o aluno precise chorar, ou rir às gargalhadas, por exemplo. É uma frase que, além de não contribuir para a elaboração dissertativo-argumentativa, ainda faz um apelo declarado à escrita com instruções ao aspecto emocional em detrimento do aspecto racional.

Já o último fragmento – ***Leia atentamente as instruções: sua redação deverá ter extensão mínima de 30 linhas, excluindo o título – quem disso, seu texto não será avaliado –, e máxima de 50 linhas, considerando o limite da folha e letra de tamanho regular. Lápis poderá ser usado apenas no rascunho; ao passar sua redação para a folha definitiva, faça-o com letra legível e utilize caneta*** – apresenta as instruções técnicas que devem ser seguidas pelo candidato ao desenvolver seu texto. Não se configura como relevante na definição do aspecto argumentativo da proposta.

Ao considerarmos a proposta em sua totalidade, podemos pensar que as instruções nela contidas orientam para a escrita de um texto totalmente voltado à importância do aspecto emocional na vida das pessoas.

3.1.2 Análise da proposta 1 com base na ADL

Considerando a proposta de redação como um gênero textual introdutor de uma produção dissertativo-argumentativa, realizaremos a análise da proposta 1, fundamentados teoricamente na TBS; ou seja, apresentaremos nessa análise os princípios e fundamentos dessa teoria, utilizando, portanto, suas denominações e classificações específicas. A proposta 1 está organizada mobilizando dois predicados: situação emocionante X importante, em que ao predicado A corresponde “situação emocionante” e ao predicado B, “importante”.

Iremos, inicialmente, considerar a argumentação externa presente no predicado “situação emocionante”. Podemos verificar que o predicado em questão contém a AE “situação emocionante DC faz chorar, faz rir”, ou “é uma aventura DC a situação é emocionante”; logo, observar esses aspectos é de fundamental importância para a

compreensão das significações dos aspectos do bloco, bem como para a compreensão da AE do predicado “importante”, que contém, por exemplo, AE “é importante DC é fundamental”, ou “insubstituível DC importante”.

Os predicados, quando articulados por meio do quadrado argumentativo do primeiro BS, orientam os aspectos:

A: Situação emocionante DC importante.

B: Situação não emocionante DC não importante.

C: Situação emocionante PT não importante.

D: Situação não emocionante PT importante.

A proposta tal como é apresentada permite apenas a construção argumentativa baseada nos aspectos A e B, normativos que justificam que apenas as situações emocionantes têm importância. Não prevê, nem considera uma argumentação construída com base no aspecto C, que apresentaria uma situação emocionante, mas não importante para as pessoas, bem como não consideraria que situações não emocionantes, portanto racionais, possam ser importantes. Percebe-se que a limitação verificada pela análise anterior é confirmada pela ADL, por meio da análise da TBS.

O seu bloco contrário relacionaria os predicados A’ “situação não emocionante” e B’ “importante”. Como situação não emocionante, compreenderemos toda situação racional. Assim, nesse bloco, são encontrados os aspectos:

A’: Situação não emocionante DC importante.

B’: Situação emocionante DC não importante.

C’: Situação não emocionante PT não importante.

D’: Situação emocionante PT importante.

Os aspectos do bloco contrário relacionam “razão” e “importância”, portanto no aspecto A’, a emoção não é importante, visto que apresenta a ideia de que situações não emocionantes, portanto racionais, são importantes. Seu aspecto contrário B’ afirma que a situação emocionante não é importante. O aspecto transgressivo C’ questiona a importância da razão, relacionando que, apesar de ser racional, a situação não é importante. O aspecto transgressivo D’ admite que fatos emocionantes podem ser importantes. Cabe lembrar que o bloco contrário relaciona os mesmos aspectos do primeiro bloco, mas agregada ao primeiro predicado encontra-se a negação “não”. Por isso, o aspecto D’ do bloco contrário apresenta a ideia “fato emocionante PT importante”, ideia conversa ao aspecto A’ do bloco contrário e não do primeiro bloco. A proposta em questão, em nenhum momento, possibilita que o aluno

argumente, baseando-se nos aspectos encontrados no BS contrário, pois não lhe permite questionar a importância da emoção na vida das pessoas.

Trata-se de uma proposta que, em primeiro lugar, impede que o aluno contra-argumente, pois os aspectos transgressivos não são considerados como possibilidades argumentativas. Além disso, mesmo na análise “intuitiva”, percebe-se que a forma como a proposta está organizada contempla problemas como: repetição de enunciados, informações que não colaboram com a construção argumentativa e muitas outras limitações. Assim, tanto na análise amparada na TBS, como na análise intuitiva, evidenciamos uma distorção do que seria argumentar, de modo que, como resultado da proposta em foco, poderiam ser encontrados textos narrativos¹ ou descritivos², na medida em que a própria proposta orienta para essas opções, quando sugere “*Você está convidado a exercitar sua emoção ao escrever este texto!*”.

Não desprezamos, aqui, tais tipos textuais. Apenas estamos mostrando que a proposta de redação em questão, da forma como foi elaborada, não orienta com segurança para a produção de textos dissertativo-argumentativos, principalmente, por não prever a possibilidade da contra-argumentação, a transgressão da regra.

3.2 Proposta 2 – Acidentes de trânsito

Estatísticas apontam para um número cada vez maior de acidentes de trânsito, muitas vezes tendo como resultado mortes ou graves sequelas. Diante desse cenário, perguntamos:

Como o cidadão ou autoridade, que medidas você proporia para reduzir o número e a gravidade dos acidentes de trânsito?

Esta proposta é bastante clara: o que é possível/recomendável fazer para tornar o trânsito menos violento. A expressão ‘como cidadão ou autoridade’ serve para orientar possíveis abordagens, não sendo necessário colocar-se nas duas posições.

O desenvolvimento do tema poderia tratar da violência do trânsito na cidade e/ou estrada, entre jovens ou em geral, mas não poderia deixar de propor soluções.

A apresentação de exemplos e iniciativas bem sucedidas agrega consistência à argumentação.

¹ Adam define a estrutura narrativa da maneira que segue: “Toda narrativa pode ser considerada como a exposição de ‘fatos’ reais ou imaginários, mas essa designação geral de ‘fatos’ abrange duas realidades distintas: **eventos e ações**. A **ação** se caracteriza pela presença de um **agente** – ator humano ou antropomórfico – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O **evento** acontece sob o efeito de **causas**, sem a intervenção intencional de um **agente**”. (2008, p. 224, grifo do autor).

² Adam afirma que “a descrição não comporta uma ordem de agrupamento das proposições-enunciados em macro-proposições ligadas entre elas. Tem, por isso, uma frágil caracterização sequencial. (2008, p. 215)

3.2.1 Apresentação da proposta 2

A proposta acima está organizada de uma forma bastante sucinta. O primeiro trecho é uma afirmação bastante recorrente no dia a dia: *Estatísticas apontam para um número cada vez maior de acidentes de trânsito, muitas vezes tendo como resultado mortes ou graves sequelas*. Tal afirmação, que se apresenta como “confiável”, visto que é o resultado de estatísticas, antecede uma questão – *Diante desse cenário, perguntamos: **Como o cidadão ou autoridade, que medidas você proporia para reduzir o número e a gravidade dos acidentes de trânsito?*** – grafada em negrito, convidando o aluno a propor medidas para reduzir os acidentes de trânsito.

O segundo fragmento – *Esta proposta é bastante clara: o que é possível/recomendável fazer para tornar o trânsito menos violento. A expressão “como cidadão ou autoridade” serve para orientar possíveis abordagens, não sendo necessário colocar-se nas duas posições* – aparece como uma autodefinição da proposta “bastante clara” e como reiteração do convite para se proporem alternativas capazes de tornar o trânsito menos violento, além de uma “dica” que aparece na segunda frase do seguinte trecho: *A expressão como cidadão ou autoridade serve para orientar possíveis abordagens, não sendo necessário colocar-se nas duas posições*, assim o candidato pode se posicionar considerando apenas um ponto de vista ou do cidadão ou da autoridade.

Os trechos seguintes – *O desenvolvimento do tema poderia tratar da violência do trânsito na cidade e/ou estrada, entre jovens ou em geral, mas não poderia deixar de propor soluções e A apresentação de exemplos e iniciativas bem sucedidas agrega consistência à argumentação* – são sugestões que aceitam que argumentar é expor, principalmente quando consideramos o último fragmento, porque encoraja a exposição de exemplos, iniciativas, medidas que possam reduzir o número de acidentes graves no trânsito.

Logo, contrariando a forma como a proposta se autodefine, “bastante clara”, um aluno solicitado a escrever a partir dela não encontra, no texto, indicativos que orientem à produção dissertativo-argumentativa, considerando argumentar também como contra-argumentar³, dentre outras atitudes possíveis, como a de justificar.⁴

³ Adam concebe a contra-argumentação da seguinte forma “a argumentação é negociada com um contra-argumentador (auditório) real ou potencial. A estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos”. (2008, p. 233)

⁴ Para Adam, nas estruturas argumentativas justificativas “o interlocutor é pouco levado em conta. A estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos colocados (2008, p. 233)

3.2.2 Análise da proposta 2 com base na ADL

Nossa intenção, agora, é mostrar como a TBS pode contribuir para a compreensão de propostas de redação que não apresentam indicativos orientadores à produção dissertativo-argumentativa. A proposta 2 relaciona os predicados A “muitos acidentes graves” e B “trânsito violento”.

O primeiro predicado contempla AE como “inadimplência dos motoristas DC muitos acidentes graves” ou “muitos acidentes graves DC muitas vítimas fatais”. Já o segundo predicado sugere AE como “trânsito violento DC insegurança” ou “abuso de velocidade DC trânsito violento”, entre inúmeras outras.

Ao traçarmos o primeiro quadrado argumentativo, encontramos os seguintes aspectos:

A: Muitos acidentes graves DC trânsito violento.

B: Poucos acidentes graves DC não trânsito violento.

C: Muitos acidentes graves PT não trânsito violento.

D: Poucos acidentes graves PT trânsito violento.

Os aspectos normativos A e B serão os argumentos voltados ao senso comum que avaliam a violência no trânsito pelos acidentes graves ocorridos. O aspecto transgressivo C pode ser o argumento de uma pessoa pouco esclarecida e muito imprudente que não admite que mesmo a presença de muitos acidentes graves seja a evidência da violência no trânsito. Já o aspecto transgressivo D reconhece que mesmo a presença de poucos acidentes graves pode ser a evidência de trânsito violento. Seria o discurso explicado pelo provérbio popular “mais sorte que juízo”, em que um acidente leve tenha sido causado por uma imprudência e, que, “por detalhe”, não tenha sido um grave acidente.

Já o bloco contrário dessa proposta relaciona os aspectos: A’ “poucos acidentes graves” e B’ “trânsito violento”. O quadrado argumentativo’ mobiliza os seguintes aspectos:

A’: Muitos acidentes graves DC trânsito não violento.

B’: Poucos acidentes graves DC trânsito violento.

C’: Muitos acidentes graves PT trânsito violento.

D’: Poucos acidentes graves PT trânsito não violento

Os aspectos desse quadrado argumentativo’ parecem pouco materializáveis, sendo possíveis apenas linguisticamente. Seria muito difícil encontrar um contexto em que tais discursos sejam viáveis. Porém, tornamos a lembrar que o quadrado argumentativo não tem

compromisso com a concretização dos aspectos, pois esses permanecem como virtualidades, à disposição do locutor, para um uso incomum.

A proposta 2 trata a redação do vestibular como um texto expositivo, pois sugere que o candidato liste medidas para reduzir o número ou a gravidade dos acidentes de trânsito, mostrando uma “visão” argumentativa, avessa à visão da TBS, porque considera argumentar unicamente como justificar. Por isso, a proposta não apresenta a possibilidade da contra-argumentação, nem demonstra preocupação com essa questão. Logo, configura-se como uma proposta que não permite ao aluno desenvolver um texto dissertativo-argumentativo, como caracterizado anteriormente, pois sua organização inicial apresenta-se como roteiro para a exposição de propostas, mas sempre com a perspectiva “Muitos acidentes graves DC trânsito violento”, que, por si só, é uma questão do senso comum, porque os dois predicados selecionados (muitos acidentes graves - trânsito violento) são complementares, ou seja, ao fazer-se referência aos acidentes graves, também se faz referência ao trânsito violento. Tal situação limita a ação argumentativa, visto que elaborar um pressuposto diferente daquele apresentado, ao longo de toda proposta, exige um distanciamento bastante grande do produtor do texto. A análise dos blocos semânticos comprova essa característica, na medida em que a maioria dos aspectos dos blocos semânticos é apenas uma possibilidade linguística. Portanto, da forma como está elaborada, a proposta parece não indicar a possibilidade da diversidade de ideias.

3.3 Proposta 3 – Consumo de álcool

Conforme se sabe, o alto consumo de álcool entre adolescentes, que hoje se constata, é muito preocupante, pelos problemas pessoais e sociais dele decorrentes.

Algumas questões que se colocam são:

O que leva adolescentes e jovens a consumirem álcool tão cedo?

Que tipos de satisfação eles/elas procuram?

Que medidas deveriam ser adotadas para reduzir o problema?

O que seria mais adequado: Prevenir? Educar? Controlar? Penalizar?

Reflita sobre essas questões e elabore um texto dissertativo sobre o seguinte tema:

Consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes: um grave problema a resolver.

Esta proposta apresenta um fato – alto consumo de álcool por adolescentes – relacionado aos dois primeiros textos⁵ da prova, seguido de perguntas introdutoras, ou seja, questões que podem servir de roteiro ao candidato, o qual poderia, por exemplo, discutir as razões para o consumo precoce de álcool, definir se é melhor educar ou penalizar, e propor soluções compatíveis com essa definição.

Entretanto, essa proposta de roteiro é uma sugestão, e nada impede que o candidato escolha outras possibilidades, já que o modo como o tema foi formulado permite um leque bem abrangente de opções.

3.3.1 Apresentação da proposta 3

A primeira parte da proposta é uma afirmação – *Conforme se sabe, o alto consumo de álcool entre adolescentes, que hoje se constata, é muito preocupante, pelos problemas pessoais e sociais dele decorrentes* – que não faz referências a pesquisas, dados ou gráficos, mostrando uma questão bastante recorrente nos dias atuais, ou seja, do senso comum. Até esse momento, a proposta não agregou nenhuma questão que exigisse reflexão por parte do aluno. Seguindo essa primeira parte, aparecem quatro questões: *O que leva adolescentes e jovens a consumirem álcool tão cedo?/ Que tipos de satisfação eles/elas procuram?/ Que medidas deveriam ser adotadas para reduzir o problema?/ O que seria mais adequado: Prevenir? Educar? Controlar? Penalizar?* Tais questões representam uma espécie de roteiro sugerido ao candidato para a construção do seu texto, exigindo reflexão acerca de qual seria a motivação dos jovens para procurar o álcool. A questão seguinte, por sua vez, sugere uma resposta para a problemática, uma vez que associa o uso do álcool à satisfação.

O fragmento seguinte coloca o uso do álcool como um problema e solicita uma listagem de medidas para reduzi-lo. Aliadas a essa questão, apresentam-se sugestões,

⁵ ANEXO B.

antecipadas pela expressão “mais adequado”, que se encontram voltadas a dois princípios – “educar” ou “penalizar” –, pois “prevenir” associa-se ao primeiro e “controlar” ao segundo.

Após tal roteiro, aparece a instrução da proposta, antecipando um assunto central, que aparece destacado em negrito: *Refleta sobre essas questões e elabore um texto dissertativo sobre o seguinte tema: **Consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes: um grave problema a resolver.*** Devemos observar que essa é a frase fundamental da proposta, tanto que aparece destacada do restante do texto. Como instrução aparece a delimitação da proposta – “*Refleta sobre essas questões*” –, alertando que outras reflexões não serão bem-vindas ao texto solicitado. Em seguida, destacada, está a delimitação da proposta: “consumo de álcool X problema”, que deve nortear a produção textual do aluno.

Segue-se a isso uma referência ao uso de outros textos, também presentes na prova, como suporte de ideias: *Esta proposta apresenta um fato – alto consumo de álcool por adolescentes – relacionado aos dois primeiros textos⁶ da prova, seguido de perguntas introdutoras, ou seja, questões que podem servir de roteiro ao candidato, o qual poderia, por exemplo, discutir as razões para o consumo precoce de álcool, definir se é melhor educar ou penalizar, e propor soluções compatíveis com essa definição.* O primeiro texto a que se está fazendo alusão configura-se como uma reflexão acerca do *marketing* que envolve as publicidades de cerveja, denunciando que o seu consumo está sempre relacionado ao sentimento de felicidade e realização. O segundo texto, como se pode verificar no Anexo B, mais precisamente no Texto 2, apresenta uma série de dados acerca do consumo de álcool por adolescentes, suas possíveis causas e os efeitos prejudiciais decorrentes de tal uso. Em síntese, são textos que corroboram para a visão negativa e pejorativa do consumo de álcool por adolescentes, o que é enfatizado quando, ao final do trecho, repetem-se algumas orientações – *seguido de perguntas introdutoras, ou seja, questões que podem servir de roteiro ao candidato, o qual poderia, por exemplo, discutir as razões para o consumo precoce de álcool, definir se é melhor educar ou penalizar, e propor soluções compatíveis com essa definição* –, as quais reforçam a presença das perguntas introdutoras no corpo da proposta.

A proposta é encerrada tentando “mascarar” uma possível abertura argumentativa, quando sugere: *Entretanto, essa proposta de roteiro é uma sugestão, e nada impede que o candidato escolha outras possibilidades, já que o modo como o tema foi formulado permite um leque bem abrangente de opções.* A essa altura, após tantas reiterações da relação

⁶ ANEXO B.

“consumo de álcool X problema”, é bem provável que nenhum candidato reflita de forma diferente da sugerida ao longo da proposta.

3.3.2 Análise da proposta 3 com base na ADL

A TBS trabalha com o postulado de que a função primeira das palavras é argumentar, por isso verificaremos se essa teoria pode contribuir para a compreensão de propostas de redação apresentadas em forma de roteiro. A proposta 3 relaciona os predicados A “consumo de álcool por adolescentes” e B “grave problema”.

O predicado A “consumo de álcool por adolescentes” sugere AE do tipo “consumo de álcool por adolescentes DC fácil acesso ao álcool” ou “desrespeito as leis do ECA DC consumo de álcool por adolescentes”. O predicado B “grave problema” sugere AE do tipo “grave problema DC difícil resolver” ou “grande incidência de casos DC grave problema”, dentre muitos outros.

O quadrado argumentativo que mostra os aspectos pode assim ser traçado:

A: Consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes DC grave problema.

B: Não consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes DC não grave problema.

C: Consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes PT não grave problema.

D: Não consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes PT grave problema.

Podemos perceber que os aspectos normativos A e B são aqueles que reproduzem o senso comum, ou seja, reafirmam a visão de mundo mais comum como argumento para esse caso. Já o aspecto transgressivo C mostra que, enquanto, em algumas circunstâncias, o consumo de bebidas alcoólicas pode ser um problema grave, em outras culturas ingerir bebidas alcoólicas ainda na adolescência é prova de virilidade, é a busca pela saúde do corpo e da mente, podendo ter recomendação “médica”, como o dito “um cálice de vinho por dia, faz bem ao coração”. Tal aspecto reconhece a questão problemática do consumo de álcool, mas opta por mostrar a valorização de tal consumo, ainda na adolescência. O aspecto transgressivo D, por outro lado, opta por mostrar que, mesmo se não houver o consumo de álcool na adolescência, pode haver outros problemas considerados graves: as drogas, a violência, as doenças sexualmente transmissíveis etc. Note-se que esse aspecto preocupa-se com os outros problemas graves que podem afetar a adolescência, sem desconsiderar que o consumo de bebidas alcoólicas é um sério problema.

O bloco contrário, por sua vez, relaciona os predicados A' “não consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes” e B' “problema grave”, mobilizando os seguintes aspectos:

A': Não consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes DC grave problema.

B': Consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes DC não grave problema.

C': Não consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes PT não grave problema.

D': Consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes PT grave problema.

Os contextos possíveis para a realização de tais aspectos exigem muita reflexão. Os aspectos A' e B' seriam realizações possíveis apenas para culturas que valorizam o consumo de álcool por adolescentes. Note-se que nos referimos a outras culturas, nas quais tal questão é valorizada e não à nossa cultura escolar, que barra esse consumo. Essa realidade é possível de ser imaginada, não devendo, então, ser banida das produções acadêmicas, o que significaria não discutir o tema. O aspecto C' parece irrealizável, contudo é uma virtualidade viável, que talvez não encontre, nesse momento, contexto apto a realizá-lo, permanecendo como virtualidade. Já o aspecto D' poderia ser o argumento de um cidadão que valoriza o consumo de álcool por adolescentes, mas está encontrando outras dificuldades não contornadas com o uso dessa substância: por exemplo, alguém que insista para um adolescente com graves problemas cardíacos ingerir vinho, partindo da crença de que o vinho faz bem a saúde, porém não verifica melhorias nas condições da saúde do adolescente. Outros contextos também poderiam realizar tal aspecto.

Então, o que percebemos é que a proposta limita as possibilidades argumentativas do tema pelo aluno, que deve apenas redigir sua dissertação voltando-se aos aspectos argumentativos A e B, que não exigem um nível de reflexão maior, visto que todas as orientações já estão escancaradas na própria proposta e nos dois textos de apoio. Além disso, sugere que, para a comprovação de tal aspecto, sejam possíveis dois argumentos a favor de “educar” ou “penalizar”, a fim de solucionar o consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes. Mesmo que a proposta tente isentar-se dessa pretensão, quando anuncia que “essa proposta de roteiro é uma sugestão e nada impede que o candidato escolha outras possibilidades...”, é provável que a grande maioria dos alunos siga tal roteiro ao desenvolver seu texto. Novamente, estamos diante de uma proposta que não permite a contra-argumentação, pois define previamente o posicionamento argumentativo do aluno, que teria apenas o trabalho mental de justificar sua seleção dentre as soluções apresentadas.

3.4 Proposta 4 – Objeto indispensável

Todos os dias, a qualquer hora, somos apresentados a novos produtos – o celular com funções incríveis, o automóvel antiestresse, a geladeira que não só conserva os alimentos, mas também preserva o meio ambiente... Muitos, na verdade, são produtos inúteis, fabricados e anunciados para levar nosso dinheiro.

Olhe a sua volta: quantas coisas, em sua casa, na sua mesa de trabalho, apenas ocupam espaço, mais atrapalham do que ajudam a viver? E quantas são verdadeiramente úteis e necessárias?

Feito esse inventário, escolha um ou mais objetos sem os quais você não poderia viver e desenvolva o seguinte tema em sua dissertação:

Um bem indispensável para uma vida confortável.

Se você escolher esse tema, apresente um ou mais objetos que você valorize muito e justifique sua escolha.

3.4.1 Apresentação da proposta 4

A presente proposta inicia com o fragmento – *Todos os dias, a qualquer hora, somos apresentados a novos produtos – o celular com funções incríveis, o automóvel antiestresse, a geladeira que não só conserva os alimentos, mas também preserva o meio ambiente... Muitos, na verdade, são produtos inúteis, fabricados e anunciados para levar nosso dinheiro* – o qual mobiliza, por parte do candidato, dois tipos de raciocínio: um voltado ao surgimento, quase que diário, de produtos cada vez mais aperfeiçoados, do ponto de vista tecnológico; outro voltado à questão da utilidade desses produtos, classificados como: *inúteis, fabricados e anunciados para levar nosso dinheiro*. Nesse fragmento, há uma indicação muito significativa, que aparece pela primeira vez nesta pesquisa, que é a presença da possibilidade da contra-argumentação, ou seja, o aluno é convidado a refletir, não apenas sobre o surgimento de novos produtos, mas também sobre sua utilidade e o motivo pelo qual eles surgem.

Segue-se a esse fragmento um novo trecho que orienta para uma reflexão pessoal acerca dos produtos que o candidato possui. Tal reflexão é orientada por meio da presença de duas perguntas, assim organizadas: *Olhe a sua volta: quantas coisas, em sua casa, na sua mesa de trabalho, apenas ocupam espaço, mais atrapalham do que ajudam a viver? E quantas são verdadeiramente úteis e necessárias?* Percebemos que essas duas questões reforçam as duas orientações anteriores sobre a utilidade e a necessidade de determinados produtos na nossa vida diária.

Os dois primeiros trechos parecem orientar para uma verdadeira proposta dissertativo-argumentativa, visto que asseguram a possibilidade da contra-argumentação. Mais adiante, porém, verificamos que o terceiro fragmento traz uma orientação totalmente inversa, no exato momento em que o autor da proposta delimita, em negrito, a orientação argumentativa, como podemos conferir a seguir: *Feito esse inventário, escolha um ou mais objetos sem os quais você não poderia viver e desenvolva o seguinte tema em sua dissertação: **Um bem indispensável para uma vida confortável***. O que fica evidente nesse trecho é que há um apelo para apenas uma das orientações argumentativas da proposta, aquela voltada ao aspecto da “indispensabilidade” dos objetos, abandonando-se, totalmente, o aspecto da inutilidade de alguns, e, como a frase ***Um bem indispensável para uma vida confortável*** aparece com destaque, provavelmente, o aluno será levado a abandonar a parte inicial da proposta, concentrando-se em elencar bens que considera indispensáveis, seguidos de justificativa para a escolha. A proposta é encerrada, denunciando sua concepção de argumentação como sinônimo de justificar, uma vez que mostra, explicitamente, no fragmento final essa concepção, como podemos conferir: *Se você escolher esse tema, apresente um ou mais objetos que você valorize muito e **justifique** sua escolha.* (grifo nosso).

Com a destruição da orientação argumentativa que prevê a coexistência de, pelo menos, dois pontos de vista – apresentada nos dois primeiros trechos: *Todos os dias, a qualquer hora, somos apresentados a novos produtos – o celular com funções incríveis, o automóvel antiestresse, a geladeira que não só conserva os alimentos, mas também preserva o meio ambiente... Muitos, na verdade, são produtos inúteis, fabricados e anunciados para levar nosso dinheiro./ Olhe a sua volta: quantas coisas, em sua casa, na sua mesa de trabalho, apenas ocupam espaço, mais atrapalham do que ajudam a viver? E quantas são verdadeiramente úteis e necessárias?* –, o aluno é orientado para uma produção textual que demanda apenas o exercício de expor e explicar⁷ e não o de contra-argumentar, como seria adequado para um texto dissertativo-argumentativo. Reduz-se, assim, a ação do aluno à de citar alguns produtos e explicar por que acredita que eles tornam a vida confortável.

⁷ Adam traz a seguinte ideia sobre o que seriam estruturas explicativas: “Na explicação, a combinação do marcador de apresentação e do interrogativo POR QUE conduz à construção final de um compartilhamento de crenças que sucede à diferença de saberes na origem do questionamento inicial. A explicação termina com um consenso sobre os fatos observados e sobre a causalidade que os relaciona”. (2008, p. 241).

3.4.2 Análise da proposta 4 com base na ADL

Nesta subseção, verificaremos se a orientação transgressiva verificada no início da proposta é confirmada pela aplicação da TBS. A seguinte proposta deve ser construída, observando-se os predicados: A “bem indispensável” e B “vida confortável”.

O predicado A “bem indispensável” contempla AE como “bem indispensável DC não pode ser substituído” ou “impossível sobreviver sem determinado objeto DC bem indispensável”. O predicado B “vida confortável” sugere AE como “vida confortável DC vida tranquila” ou “possui as coisas das quais necessita DC vida confortável”.

O quadrado argumentativo que mobiliza tais predicados envolve os seguintes aspectos:

A: Bem indispensável DC vida confortável.

B: Bem não indispensável DC vida não confortável.

C: Bem não indispensável PT vida confortável.

D: Bem indispensável PT vida não confortável.

Para iniciar, apontamos que a expressão “bem não indispensável” será trabalhada, a partir de agora como “bem dispensável”, visto que tudo o que não é indispensável, pode, então, ser dispensável.

O aspecto A desse quadrado argumentativo constrói argumentação do mercado de consumo que apela para a emoção do consumidor pelo viés “indispensável”, logo, adquiri-lo – pela lógica desse mercado capitalista – garante uma vida confortável. O aspecto recíproco negativo B reforça tal princípio do mercado de consumo, em que não ter o indispensável prejudica a vida, tornando-a desconfortável. O aspecto transgressivo C apresenta a argumentação que revela consciência, uma vez que compreende que a vida pode ser confortável, quando o bem é dispensável. O aspecto transgressivo D representa o discurso do consumidor compulsivo que adquire toda e qualquer inovação, mesmo sem necessidade, mas, nem por isso, percebe melhorias na sua vida.

Já o seu bloco contrário relaciona os aspectos A’ “bem não indispensável” e B’ “vida confortável”, mobilizando:

A’: Bem não indispensável DC vida confortável.

B’: Bem indispensável DC vida não confortável.

C’: Bem não indispensável PT vida não confortável.

D’: Bem indispensável PT vida confortável.

Torna-se pertinente reforçar que o quadrado argumentativo não tem compromisso com nenhum dos aspectos que mobiliza e que estes se apresentam ao locutor como “virtualidades” que podem ser materializadas, ou não, no enunciado a ser produzido. Tais aspectos sempre se constituem numa possibilidade linguística, mas nem sempre na expressão de uma visão de mundo.

O aspecto A’ trabalha com a relação “bem dispensável” e “vida confortável”, que revela um alto nível de consciência, quando estamos inseridos em um mercado que incentiva o consumismo. O seu aspecto recíproco B’ argumenta, apresentando a ideia de que, se o bem é indispensável, não adquiri-lo é, com certeza, motivo para não ter uma vida confortável.

O aspecto transgressivo C’ é o discurso de alguém que, mesmo se conscientizando de que alguns bens que possui, em sua casa, por exemplo, são totalmente dispensáveis, não consegue adquirir conforto na sua vida, por qualquer outro motivo, como doença, casa em más condições de manutenção etc. O aspecto D’ é o discurso do comprador compulsivo, ou do eterno insatisfeito, que, mesmo já levando uma vida confortável, necessita adquirir um novo produto “indispensável”.

A proposta em questão parece mais apelar para uma exposição do que, propriamente, para uma argumentação. Assim, ao sugerir que o aluno “apresente um ou mais objetos que [...] valorize muito e justifique sua escolha”, está direcionando-o a optar por escrever uma justificativa a favor dos aspectos normativos A e B, que reforçam a lógica do consumo. Embora a proposta contemple um viés transgressivo em seu início, quando questiona a “utilidade” dos produtos “fabricados para levar nosso dinheiro”, mostrando a possibilidade de se questionar o real valor dos bens, sua parte final – *Feito esse inventário, escolha um ou mais objetos sem os quais você não poderia viver e desenvolva o seguinte tema em sua dissertação: Um bem indispensável para uma vida confortável./ Se você escolher esse tema*⁸, *apresente um ou mais objetos que você valorize muito e justifique sua escolha* – é a orientação que direciona a escrita.

Assim, grande parte da possibilidade dissertativo-argumentativa da proposta é renunciada em virtude de sua forma de elaboração, que apela ao caráter da justificativa sugerido.

⁸ Esta proposta representa uma das propostas de redação de um conjunto de textos oferecidos em uma prova, por isso há esta referência “se você escolher esse tema”.

3.5 Proposta 5 – Preservação da Amazônia

Pode parecer que os isótopos de oxigênio e a luta dos seringueiros no Acre tenham pouco em comum. No entanto, ambos estão relacionados ao futuro da Amazônia e a parte significativa da agroindústria e da geração de energia elétrica no Brasil.

À época em que Chico Mendes lutava para assegurar o futuro dos seringueiros e da floresta, um dos mais respeitados cientistas brasileiros, Eneas Salati, analisava proporções de isótopos de oxigênio na precipitação pluviométrica amazônica do Atlântico ao Peru. Sua conclusão foi irrefutável: a Amazônia produz a parte maior de sua própria chuva; implicação óbvia desse fenômeno: o excesso de desmatamento pode degradar o ciclo hidrológico.

Hoje, imagens obtidas por sensoriamento remoto mostram que o ciclo hidrológico não apenas é essencial para a manutenção da grande floresta, mas também garante parcela significativa da chuva que cai no sul da Amazônia, em Mato Grosso, São Paulo e até mesmo ao norte da Argentina. Quando a umidade do ciclo, que se desloca em direção ocidental, atinge o paredão dos Andes, parte dela é desviada para o sul. Boa parte da cana-de-açúcar, da soja, de outras safras agroindustriais dessas regiões e parte significativa da geração de energia hidrelétrica dependem da máquina de chuva da Amazônia.

O texto acima, que focaliza a relevância da região amazônica para o meio ambiente e para a economia brasileira, menciona a ‘máquina de chuva da Amazônia’. Suponha que, para manter essa ‘máquina de chuva’ funcionando, tenham sido sugeridas as ações a seguir:

- 1- Suspender completa e imediatamente o desmatamento da Amazônia, que permaneceria proibido até que fossem identificadas áreas onde se poderia explorar, de maneira sustentável, madeira de florestas nativas.
 - 2- Efetuar pagamentos a proprietários de terras para que deixem de desmatar a floresta, utilizando-se de recursos financeiros internacionais.
 - 3- Aumentar a fiscalização e aplicar multas àqueles que promoverem desmatamentos não-autorizados.
- Escolha uma dessas opções e redija um texto dissertativo, ressaltando as possibilidades e as limitações da ação escolhida.

3.5.1 Apresentação da proposta 5

A proposta 5 apresenta, em seu fragmento inicial – *Pode parecer que os isótopos de oxigênio e a luta dos seringueiros no Acre tenham pouco em comum. No entanto, ambos estão relacionados ao futuro da Amazônia e a parte significativa da agroindústria e da geração de energia elétrica no Brasil* – uma comparação entre um estudo científico denunciado pela presença dos termos técnicos – “*isótopos de oxigênio*” – e a defesa pública de uma das atividades produtivas – “*luta dos seringueiros no Acre*” – que ocorre no interior das matas da Floresta Amazônica, relacionando-as com o futuro da floresta e com o

desenvolvimento econômico proveniente da região atingida pelo ciclo hidrológico produzido na Floresta Amazônica, devido à produção de energia elétrica e aos produtos agroindustriais.

Garantindo a mesma orientação argumentativa, o segundo trecho da proposta – *À época em que Chico Mendes lutava para assegurar o futuro dos seringueiros e da floresta, um dos mais respeitados cientistas brasileiros, Eneas Salati, analisava proporções de isótopos de oxigênio na precipitação pluviométrica amazônica do Atlântico ao Peru. Sua conclusão foi irrefutável: a Amazônia produz a parte maior de sua própria chuva; implicação óbvia desse fenômeno: o excesso de desmatamento pode degradar o ciclo hidrológico* – explica as afirmações do fragmento anterior, em que se apontavam ideias sobre os isótopos de oxigênio, a luta dos seringueiros e a preservação da Amazônia. A apresentação dos novos dados reforça a relação entre a luta dos seringueiros e o estudo sobre os isótopos de oxigênio como fator de preservação da Floresta Amazônica e, conseqüentemente, do ciclo hidrológico das chuvas.

O terceiro fragmento – *Hoje, imagens obtidas por sensoriamento remoto mostram que o ciclo hidrológico não apenas é essencial para a manutenção da grande floresta, mas também garante parcela significativa da chuva que cai no sul da Amazônia, em Mato Grosso, São Paulo e até mesmo ao norte da Argentina. Quando a umidade do ciclo, que se desloca em direção ocidental, atinge o paredão dos Andes, parte dela é desviada para o sul. Boa parte da cana-de-açúcar, da soja, de outras safras agroindustriais dessas regiões e parte significativa da geração de energia hidrelétrica dependem da máquina de chuva da Amazônia* – contribui para a confirmação das ideias apresentadas anteriormente, agregando-lhes o caráter da atualidade, uma vez que se anuncia a expressão *Hoje*, e evidenciando as regiões brasileiras e argentinas dependentes hidrológicamente das chuvas produzidas na Floresta Amazônica. Logo, considera-se inaceitável não reconhecer a importância da preservação da Floresta Amazônica.

O quarto fragmento – *O texto acima, que focaliza a relevância da região amazônica para o meio ambiente e para a economia brasileira, menciona a “máquina de chuva da Amazônia”. Suponha que, para manter essa “máquina de chuva” funcionando, tenham sido sugeridas as ações a seguir* – anuncia que o texto acima focaliza a importância da região amazônica para o meio ambiente e também para a economia brasileira, convidando o aluno a refletir sobre algumas ações sugeridas para a manutenção do funcionamento de tal “máquina”. As três ações sugeridas são: 1- *Suspender completa e imediatamente o desmatamento da Amazônia, que permaneceria proibido até que fossem identificadas áreas onde se poderia explorar, de maneira sustentável, madeira de florestas nativas;* 2- *Efetuar pagamentos a*

proprietários de terras para que deixem de desmatar a floresta, utilizando-se de recursos financeiros internacionais; 3- Aumentar a fiscalização e aplicar multas àqueles que promoverem desmatamentos não-autorizados. Percebemos, claramente, que as três propostas são construídas, observando-se a questão da preservação, ou seja, “suspende o desmatamento, portanto preserva”, “realizam-se pagamentos aos proprietários, portanto preserva”, ou “fiscaliza-se e aplicam-se multas, portanto preserva”.

Ao final dessa parte da proposta, aparece o seu fragmento mais importante: *Escolha uma dessas opções e redija um texto dissertativo, ressaltando as possibilidades e as limitações da ação escolhida* (grifo nosso). Salientamos que, nesse trecho, sugere-se ao aluno a possibilidade da contra-argumentação, quando se solicita sua reflexão sobre as “limitações da ação escolhida”, a fim de que se alcance a preservação da chuva, do meio ambiente e da economia brasileira apresentadas na parte inicial da proposta. Dessa forma, o candidato precisa elaborar dois raciocínios, um que afirme possibilidades e outro que considere as possíveis limitações da ação selecionada. É a proposta que permite maior variedade argumentativa ao candidato, não por apresentar três opções, mas por permitir que o aluno transgrida, contra-argumentando sobre uma ação.

3.5.2 Análise da proposta 5 com base na ADL

Diante da primeira proposta a contemplar a possibilidade da contra-argumentação, veremos se, com a aplicação dos fundamentos da TBS, essa possibilidade transgressiva se confirma. A proposta em questão está trabalhando com o bloco constituído pelos predicados A “preservação da Amazônia” e B “manutenção dos fenômenos hidrológicos”. Antes de iniciarmos a análise dos aspectos do quadrado argumentativo, é importante considerar a argumentação externa da palavra “preservar”, para compreendermos adequadamente os aspectos do BS. Quando Ducrot apresentou como se constituíam as argumentações externas (AE) das palavras, referiu que, na AE de uma palavra qualquer, esta é sempre integrante do aspecto, seja como suporte (AE à esquerda), seja como aporte (AE à direita). Logo, para compreendermos o predicado “preservação da Amazônia”, precisamos recorrer à sua argumentação externa, assim “não desmata DC preserva”, “ações sustentáveis DC preserva”, “fiscaliza e pune a derrubada da mata nativa DC preserva”, “monitora e controla queimadas DC preserva” e uma infinidade de outras relações que se podem estabelecer para apreender a

AE do predicado “preservação da Amazônia”. Agora que definimos a forma como se sustenta tal predicado, podemos relacioná-lo no quadrado argumentativo. O quadrado argumentativo que representa esse fenômeno mobiliza os seguintes aspectos:

A: Preservação da Amazônia DC manutenção dos fenômenos hidrológicos.

B: Não preservação da Amazônia DC não manutenção dos fenômenos hidrológicos.

C: Preservação da Amazônia PT não manutenção dos fenômenos hidrológicos.

D: Não preservação da Amazônia PT manutenção dos fenômenos hidrológicos.

A análise dos aspectos nos permite afirmar que as propostas que levam em conta os argumentos normativos A e B são os racionalmente aceitos, frente a todas as afirmações realizadas anteriormente. Já o aspecto C deverá mobilizar argumentos para mostrar que não apenas a Amazônia deve ser preservada, mas também a Mata Atlântica e todas as demais florestas, evidenciando, ainda, a necessidade urgente de se repensar a emissão de gases e o aquecimento global, que podem alterar o ciclo dos ventos, por exemplo. Nesse caso, somente a preservação da Mata Amazônica pode não ser o suficiente para a manutenção do fenômeno das chuvas. O aspecto D é pouco plausível, visto todas as comprovações de que o desmatamento causa desequilíbrio ambiental. O aspecto é possível linguisticamente e no provável discurso alienado, que precisaria de argumentos “surpreendentes” para comprová-lo. Podemos explicar, também, a parte inicial da proposta, considerando-a a partir da orientação dos aspectos recíprocos A e B, representados pelo esquema “+ desmata, + degrada o ambiente” e seu recíproco “- desmata, - degrada o ambiente”.

O bloco contrário, por sua vez, trabalharia com os predicados A’ “Não preservação da Amazônia” e B’ “manutenção dos fenômenos hidrológicos”, mobilizando os seguintes aspectos:

A’: Não preservação da Amazônia DC manutenção dos fenômenos hidrológicos.

B’: Preservação da Amazônia DC não manutenção dos fenômenos hidrológicos.

C’: Não preservação da Amazônia PT não manutenção dos fenômenos hidrológicos.

D’: Preservação da Amazônia PT manutenção dos fenômenos hidrológicos.

Os aspectos do bloco contrário são realizações apenas linguísticas, pois não nos surge nenhum contexto para a sua aplicabilidade.

Relacionadas à parte inicial, que orienta a questão para a preservação da Amazônia, estão as três ações sugeridas para a escolha do aluno. A opção 1 – “Suspende completa e imediatamente o desmatamento da Amazônia, que permaneceria proibido até que fossem identificadas áreas onde se poderia explorar, de maneira sustentável, madeira de florestas nativas” – aponta para os seguintes predicados: A “suspender o desmatamento” e B “garantir

a manutenção dos fenômenos hidrológicos”, a partir dos quais seriam mobilizados os seguintes aspectos:

A: Suspender o desmatamento DC garantir a manutenção dos fenômenos hidrológicos.

B: Não suspender o desmatamento DC não garantir a manutenção dos fenômenos hidrológicos.

C: Suspender o desmatamento PT não garantir a manutenção dos fenômenos hidrológicos.

D: Não suspender o desmatamento PT garantir a manutenção dos fenômenos hidrológicos.

Os aspectos normativos A e B confirmam a perspectiva apresentada na primeira parte da proposta. O aspecto transgressivo C defende que suspender o desmatamento não garante a manutenção dos fenômenos hidrológicos, pois se poderia argumentar que sempre haverá pessoas desrespeitando tal proibição, ao lado das dificuldades de fiscalização etc. Já o aspecto transgressivo D poderia sugerir outras maneiras para garantir a manutenção dos fenômenos hidrológicos, sem associá-la à suspensão do desmatamento. Poderia, por exemplo, criar argumentos que valorizassem o reflorestamento das áreas nativas do Brasil pelo exército nacional, a aplicação de multas altíssimas para os proprietários que realizassem desmatamento, também em nível de país, ou o trabalho de conscientização em diferentes instituições. Lembramos que é preciso encontrar um contexto possível para materializar os aspectos do quadrado argumentativo, e que estes representam uma possibilidade, não a única possibilidade.

Já o bloco contrário mobiliza os seguintes predicados: A’ “Não suspender o desmatamento” e B’ “garantir a manutenção dos fenômenos hidrológicos”, dos quais teríamos os seguintes aspectos:

A’: Não suspender o desmatamento DC garantir a manutenção dos fenômenos hidrológicos.

B’: Suspender o desmatamento DC não garantir a manutenção dos fenômenos hidrológicos.

C’: Não suspender o desmatamento PT não garantir a manutenção dos fenômenos hidrológicos.

D’: Suspender o desmatamento PT garantir a manutenção dos fenômenos hidrológicos.

O aspecto A’ seria a argumentação de alguém que defende que tudo o que é proibido desperta a ação de determinadas pessoas, interessadas em provar que “ninguém me manda”. Logo, para sustentar esse ponto de vista, o fato de não suspender o desmatamento não atrairia

tantos interessados em desrespeitar as regras estabelecidas. O aspecto B' não encontra contexto realizável, visto que sua argumentação iria contra todo o discurso introdutório da proposta. Já o aspecto transgressivo C' poderia ser utilizado por alguém que, numa determinada etapa, acredita, por exemplo, mais na conscientização do que na proibição e que se decepciona por perceber que, mesmo sem a proibição, não há a garantia de manutenção dos fenômenos hidrológicos. Por sua vez, o aspecto D' não encontra contexto para sua realização, sendo apenas uma possibilidade linguística, não materializável.

Na opção 2 – “efetuar pagamentos a proprietários de terras para que deixem de desmatar a floresta, utilizando-se de recursos financeiros internacionais” –, temos a presença dos predicados A “pagar proprietários” e B “evitar o desmatamento”, representados pelos seguintes aspectos no bloco:

A: Pagar os proprietários DC evitar o desmatamento.

B: Não pagar os proprietários DC não evitar o desmatamento.

C: Pagar os proprietários PT não evitar o desmatamento.

D: Não pagar os proprietários PT evitar o desmatamento.

Os aspectos A e B são os apresentados pela proposta e não exigem reflexão mais elaborada por parte do produtor do texto. O aspecto C mostra um argumento que alerta para o fato de que, mesmo havendo o pagamento aos proprietários, não se evitaria o desmatamento, pois os proprietários poderiam, por exemplo, aceitar o dinheiro e continuar extraindo a madeira, para ter mais lucro. Esse poderia ser o ponto de vista do ganancioso, por exemplo. O aspecto D faz alusão a outra perspectiva, em que não se daria dinheiro aos proprietários e, por outro lado, se evitaria o desmatamento. Poderia ser defendida a ideia da cobrança de multas, da existência de trabalho de conscientização, da desapropriação das terras da Floresta Amazônica, pelo Governo Federal, enfim, uma série de outras argumentações que não privilegiassem o pagamento aos proprietários.

O seu bloco contrário seria construído pelos predicados A' “não pagamento aos proprietários” e B' “evitar o desmatamento”, apresentando como aspectos:

A': Não pagar os proprietários DC evitar o desmatamento.

B': Pagar os proprietários DC não evitar o desmatamento.

C': Não pagar os proprietários PT não evitar o desmatamento.

D': Pagar os proprietários PT evitar o desmatamento.

O aspecto A' seria o argumento de alguém que defendesse, por exemplo, que as reservas naturais são patrimônio da humanidade e que, portanto, não poderiam ser de propriedade de um único sujeito, sendo a favor da retirada de pessoas dessas áreas e ao seu

isolamento para o reflorestamento. Note-se que a desapropriação, nesse argumento, não significa compra das áreas pelo governo, mas a retirada de pessoas das terras. O aspecto B' mostra o fato de que pagar os proprietários é incentivar o desmatamento, para, talvez, receberem mais dinheiro, tanto do governo, quanto da Amazônia.

O aspecto C' parece pouco contextualizável, pois está relativamente descaracterizado em relação ao que se costuma ouvir. Para empregar tal aspecto, seria necessário criar um contexto totalmente inusitado, que não nos ocorre nesse momento. O aspecto D' também se configura apenas como uma possibilidade linguística, não materializável.

Analisaremos, agora, a terceira opção: “Aumentar a fiscalização e aplicar multas àqueles que promoverem desmatamentos não-autorizados”. Os predicados relacionados nessa proposta são A “fiscalizar” e B “evitar o desmatamento”, que configuram os seguintes aspectos:

- A: Fiscalizar DC evitar o desmatamento.
- B: Não fiscalizar DC não evitar o desmatamento.
- C: Fiscalizar PT não evitar o desmatamento.
- D: Não fiscalizar PT evitar o desmatamento.

Os aspectos normativos A e B representam a proposta da redação, exigindo a seleção de exemplos ilustrativos. O aspecto C mostra que a implantação da fiscalização e a aplicação de multas podem não evitar o desmatamento, uma vez que se reconhece o sistema falho de fiscalizações, a corrupção que o envolve e a “demora” com que o sistema judicial executa o pagamento das multas, entre outras limitações. O aspecto transgressivo D representa o argumento de alguém que poderia propor alternativas diferentes, acreditando na sua maior eficácia: por exemplo, a colocação da Amazônia como responsabilidade das Nações Unidas, ou outra organização mundial, preocupada com a sua preservação.

O bloco contrário mobiliza os predicados A' “não fiscalizar” e B' “evitar o desmatamento”, e mostra os seguintes aspectos:

- A': Não fiscalizar DC evitar o desmatamento.
- B': Fiscalizar DC não evitar o desmatamento.
- C': Não fiscalizar PT não evitar o desmatamento.
- D': Fiscalizar PT evitar o desmatamento.

O aspecto A' mostra um argumento de alguém que defenda, com toda convicção, que a fiscalização, ao invés de impedir o desmatamento, incentiva sua prática; logo, o fato de não fiscalizar, partindo dessa posição, teria como resultado o controle do desmatamento. O aspecto B' reforça a argumentação do aspecto A', de que a fiscalização incentiva o

desmatamento. O aspecto transgressivo C' poderia ser a declaração de alguém que, acreditando no aspecto A', não confirma suas hipóteses e se decepciona, adotando o aspecto C' como argumento. Já o aspecto D' reconhece que, em alguns casos, a fiscalização pode atrair mais adeptos à inadimplência, mas opta por defendê-la, mesmo diante dos contra-argumentos já apresentados.

Analisando, detalhadamente, os oito aspectos encontrados para cada uma das ações sugeridas, percebemos que um dos predicados relacionados é sempre recorrente; embora parafraseado, refere sempre a preservação da Amazônia como forma de garantir a preservação do meio ambiente, das chuvas e, até mesmo, da economia brasileira.

Percebemos, também, que, independentemente da ação escolhida, qualquer candidato, ao ser convidado a apresentar as limitações da proposta selecionada, precisa, sem exceção, adotar pelo menos um dos aspectos transgressivos oferecidos pelo quadrado argumentativo, para poder sustentar sua argumentação. E é, justamente, pelo fato de exigir que o aluno apresente as limitações da ação escolhida que se lhe possibilita contra-argumentar.

Ao encerrarmos a problematização das propostas, podemos observar que a análise empírica denuncia muitas das suas características, que, por sua vez, são confirmadas pela aplicação da TBS. Além disso, parece-nos pertinente referir que as propostas, da forma como são elaboradas, nem sempre orientam para produções dissertativo-argumentativas, na medida em que, como verificamos, muitas vezes, sugerem textos da ordem do narrar, do expor ou do justificar. Além disso, a análise de cada uma das propostas, com base em princípios e conceitos da TBS, mostrou-se um procedimento interessante, não apenas para verificar a delimitação dos temas sugeridos, mas também para examinar a condução do aluno para a ação de contra-argumentar, em vez de apenas listar ou expor justificativas a favor de uma determinada argumentação. Passaremos a apresentar e a discutir o resultado da pesquisa feita junto a professores que trabalham com o ensino de redação.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO EXAME DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO PELOS PROFESSORES

Outros haverão de ter
O que houvermos de perder.
Outros poderão achar
O que, no nosso encontrar,
Foi achado, ou não achado,
Segundo o destino dado.
Mas o que a eles não toca
É a Magia que evoca
O Longe e faz dele história.
E por isso a sua glória
É justa auréola dada
Por uma luz emprestada.
(Fernando Pessoa)

Abrimos esse capítulo com as palavras de Fernando Pessoa, para dizer que outras análises poderão ser realizadas a partir do *corpus* que será apresentado, porque, como o poeta já proferira, “Outros poderão achar/ O que, no nosso encontrar,/ Foi achado, ou não achado,/ Segundo o destino dado”. O que pretendemos esclarecer é que nossa análise focará os dados obtidos pelas questões realizadas e que não iremos atentar para todas as possibilidades de exame.

Com esse esclarecimento, lembramos que nossa pesquisa previa em seu desenvolvimento uma entrevista com professores de redação das redes públicas e particulares de municípios do norte do RS. Os professores convidados a responder o questionário atuam, principalmente, no ministério de aulas de Língua Portuguesa e Redação para o 3º ano do Ensino Médio, todos habilitados em Letras - LP. Com base nessa pesquisa, tínhamos o objetivo de verificar como os professores analisam as propostas de redação, quais os critérios que levam em consideração para avaliar uma proposta de redação, bem como para delimitar os seus temas. Esperávamos que, nessa oportunidade, os entrevistados apresentassem tais motivos/critérios, dados que serão discutidos posteriormente.

Diante do exposto, explicamos o que nos motivou a selecionar um número representativo (cinco) de propostas de redações. Inicialmente, salientamos que a pesquisa aqui desenvolvida trata-se de um estudo exploratório cujo objetivo é verificar as contribuições da TBS no trabalho de leitura e escrita de propostas de redação, bem como na delimitação dos temas por elas apresentados. Dessa forma, como não pretendemos desenvolver um estudo

exaustivo da questão, o número de propostas selecionadas parece-nos suficiente para o levantamento dos dados que interessam a esta pesquisa. Além disso, uma pesquisa de campo não poderia ser mais extensa, tendo em vista que, caso se delongasse, os professores entrevistados poderiam desistir de participar.

O roteiro da entrevista apresentava as seguintes questões:

Para cada proposta de redação, solicita-se que seja realizada a seguinte atividade:

1 Diga se a proposta é boa ou não. Justifique sua resposta.

2 Delimite o tema (em outras palavras, diga sobre o que os alunos teriam de escrever).

Na primeira questão, previmos que os professores, ao realizarem a leitura das propostas, determinassem se estas eram boas ou não, justificando os critérios dessa classificação. Além disso, pretendíamos verificar se as respostas dos professores apresentavam um determinado nível de uniformidade, quanto aos conceitos evocados, ou se apresentam pontos de vista muito diferentes.

Na segunda questão, os professores eram convidados a delimitar o tema ou a definir o assunto sobre o qual os alunos deveriam escrever. Por meio dessa questão, nossa intenção era verificar se os professores, de modo geral, conseguem identificar, com clareza, os temas das propostas, ou se sentem dificuldades em realizar tal atividade. Outro objetivo era verificar se haveria certa aproximação entre as possíveis delimitações, ou se as delimitações indicariam fugas e/ou outros desvios metodológicos.

Como já fora anunciado, anteriormente, limitamos a entrega dos questionários a professores que trabalham com o ensino de redação, tanto em escolas públicas como em escolas particulares. Dos sete questionários distribuídos, tivemos o retorno de cinco, pois os professores que atuavam nas mesmas escolas responderam apenas um questionário, compartilhando suas ideias. Dessa forma, três questionários foram respondidos individualmente e dois questionários foram respondidos, cada um, por dois professores. Havíamos previsto, encorajado e incentivado a resposta coletiva nas explicações que oferecíamos no cabeçalho introdutório dos questionários (APÊNDICE A). De posse desse material representativo, tivemos condições de apontar questões bastante pertinentes, como se poderá comprovar no decorrer da apresentação e discussão dos dados coletados.

Todas as respostas dos questionários foram transcritas para que pudéssemos acompanhar o raciocínio elaborado pelo grupo entrevistado. Substituiremos a expressão “entrevista” pela expressão “grupo”, para facilitar a compreensão do quadro, visto que duas entrevistas foram respondidas por mais de um professor, o que justifica nossa opção pelo segundo termo.

Os dados serão analisados considerando-se as questões da entrevista, identificadas pela numeração 1 e 2. Para cada questão, serão apresentadas e analisadas as respostas elaboradas pelos cinco grupos, que podem ser encontrados na íntegra, em Apêndice B. Cabe-nos salientar que transcrevemos as respostas tal como foram elaboradas, uma vez que nosso interesse estava centrado no conteúdo das respostas, e não na forma como os professores as organizaram. Por isso, apenas atualizamos a linguagem empregada, levando em consideração o novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

4.1 Questão 1 – Avaliação das propostas pelos professores

Analisaremos, inicialmente, a primeira questão da entrevista: *Diga se a proposta é boa ou não. Justifique sua resposta.* Os entrevistados avaliaram a proposta 1, “Emoção X razão”, como segue: o grupo 1 atentou para o fato de que a mesma era “mal encaminhada”, justificando sua posição da seguinte maneira: *A proposta é boa, mas é mal encaminhada. Em primeiro lugar, há a repetição do enunciado principal, além de repetir, no próprio enunciado, o verbo “vivenciar”. Em segundo lugar, o aluno, pela expressão “o que é mais importante para você”, pode ser levado a argumentar apenas sobre um aspecto.* É possível perceber que esse grupo apega-se muito ao estilo da proposta¹, avaliando-a como mal encaminhada, pelo fato de repetir o enunciado principal: *O que é mais importante para você: vivenciar situações racionalmente previsíveis ou vivenciar outras que o surpreendam e despertem sua emoção?* Outro fator que o grupo aponta como significativo para caracterizar a proposta como “mal encaminhada” é o fato de haver a repetição do verbo *vivenciar* no enunciado principal, que ainda é uma observação pautada no critério bakhtiniano do estilo. Em uma segunda observação, o grupo destaca que a expressão *o que é mais importante para você* pode levar o aluno a argumentar apenas sobre um aspecto. Percebe-se, a partir dessa observação, que o grupo centra sua análise na questão do equilíbrio, em que o aluno deveria argumentar não apenas sobre a importância da emoção, mas também sobre a importância dos aspectos racionais da vida diária das pessoas, uma observação relevante, na medida em que considera a estrutura composicional da proposta. Como já fora afirmado, o grupo prende-se aos aspectos estilísticos da proposta, porém não leva em consideração o seu conteúdo

¹ Entende-se, neste trabalho, por estrutura da proposta os textos que a compõem, juntamente com questões, recomendações, entre outras.

temático. Além disso, a questão *Você está convidado a exercitar sua emoção ao escrever este texto!*, que expulsa da proposta o aspecto da estrutura composicional, que prevê a contra-argumentação, é pouco explorada. É uma análise que leva em conta apenas dois dos aspectos de categorização de um gênero discursivo.

O grupo 2 avaliou a proposta 1 como “boa”, justificando sua opinião da seguinte forma: *A proposta é boa porque sugere ao aluno fazer uma introspecção da forma como vem vivenciando suas experiências de vida, ou seja, ele precisará refletir sobre o modo como vem agindo. A temática é criativa, de interesse porque uma parcela significativa de jovens vive intensamente suas emoções.* Esse grupo faz uma análise da proposta, amparando-se naquilo que imagina que os jovens preferem, ou seja, é uma análise focada no conteúdo temático da proposta, não levando em consideração a sua estrutura composicional. A categoria de estilo também não é contemplada nessa resposta, visto que as ideias por ela oferecidas não contemplam nem mesmo o aspecto grafado em negrito. É, então, considerada uma boa proposta apenas pelo fato de exigir que o aluno reflita, deixando de analisar a possibilidade argumentativa. Percebe-se, assim, que o grupo avalia a proposta observando apenas o seu conteúdo temático.

O grupo 3 assim justifica o fato de ter classificado a proposta 1 como “boa”: *Acho que a proposta é boa, penso que os alunos poderiam escrever muitas coisas, uma vez que trata do que é importante para eles, poderiam citar exemplos não só deles, mas também das situações que presenciam no seu grupo. Poderiam se posicionar claramente no [sic] que acreditam ou como preferem viver rodeados por fatos e acontecimentos que os emocione [sic].* Percebe-se que esse grupo também avalia a proposta observando apenas o seu conteúdo temático, já que faz referência apenas ao que os alunos poderiam escrever.

O grupo 4 examina a proposta da seguinte maneira: *Proposta é boa. Acredito que o tema foi atrativo e as “ferramentas” utilizadas para contextualização, colaboram para que o aluno disserte [...].* Podemos perceber que a avaliação desse grupo não considera a estrutura composicional da proposta, avaliando apenas o conteúdo temático como “atrativo”. Talvez, possamos considerar a expressão “ferramentas” como uma observação da categoria de estilo, mas, como a resposta não foi desenvolvida, não é possível afirmar que tal categoria tenha sido contemplada na análise.

O grupo 5, por sua vez, assim se posiciona frente à proposta 1: *Para o 3º ano do Ensino Médio não seria boa, pois é um assunto onde [sic] o alunoalaria sobre um tema voltado para a emoção, sendo que a faixa-etária desse aluno está em constante conflito emocional e talvez só poderia optar por uma das duas alternativas do tema da redação, não tendo*

bagagem para argumentar um [sic] tema subjetivo como esse. Inicialmente, o grupo faz uma distinção do que seria uma boa proposta para alunos de 3º ano, porque acredita que temas voltados para a emoção não são indicados para essa faixa etária, uma vez que os estudantes estão em constantes conflitos emocionais. Verificamos, apesar dessa colocação, uma avaliação que considera o conteúdo temático e a estrutura composicional da proposta, já que leva em conta a presença dos dois posicionamentos na produção. O grupo justifica que o conteúdo temático não é adequado, porque considera que os alunos não possuem *bagagem para argumentar [sobre] um tema subjetivo como esse.* Por fim, o grupo observa a estrutura composicional quando verifica que há a presença de “duas alternativas” na proposta.

No que se refere às avaliações da proposta 1, “Emoção X razão”, constatamos que nenhum dos grupos considerou todas as características de um gênero textual. Além disso, a categoria avaliada pela maioria dos grupos (quatro) foi a de conteúdo temático, que, importantíssima, não consegue, sozinha, orientar a produção dissertativo-argumentativa. A categoria de estilo, que envolve as questões de uso da língua, foi abordada por apenas um grupo, e a estrutura composicional foi citada por dois grupos.

A proposta 2, “Acidentes de trânsito”, foi avaliada pelo grupo 1 da seguinte maneira: *Essa proposta também é interessante, mas o artigo “o” diante da palavra cidadão, do enunciado principal, pode atrapalhar o posicionamento do aluno. Embora seja repetida a expressão “como cidadão ou autoridade”, posteriormente sem o artigo “o”, ainda assim pode dificultar.* Percebemos que, assim como faz em relação à proposta 1, a justificativa desse grupo focaliza a questão do estilo, ou seja, como a linguagem está sendo utilizada na proposta, já que se refere à presença ou à ausência do artigo “o” frente à expressão “cidadão ou autoridade”, ou seja, atenta para uma questão de coerência. É possível perceber que, nessa avaliação, não é feita por parte do grupo nenhuma referência ao conteúdo temático ou à estrutura composicional da proposta.

O grupo 2, ao analisar essa proposta, assim se posiciona: *A proposta é boa, pois a temática é atual com a mídia divulgando, diuturnamente, situações de violência no trânsito; ela é clara e objetiva, bem mais fácil de o aluno dissertar, porque pode se utilizar de exemplos do dia a dia.* A proposta é vista como “boa”, considerando o seu conteúdo temático e o estilo, uma vez que o grupo faz referência à forma “clara e objetiva” como é elaborada.

O grupo 3 apresenta a seguinte opinião sobre a proposta 2: *A proposta é bastante clara, é um tema que está sempre na mídia e todos, ou quase todas as pessoas, conhecem outras que sofreram acidentes; por isso fica fácil encontrar a solução para minimizar os acidentes, como: conscientização; proibição da bebida alcoólica. O tema é bom para ser*

desenvolvido, atual. Ao classificar a proposta como “clara”, por abordar um tema que está na mídia, e pelo fato de quase todas as pessoas conhecerem alguém que já tenha sofrido algum tipo de acidente de trânsito, o grupo focaliza duas características do gênero discursivo: o estilo, que se refere à forma “clara” como a proposta é elaborada, e o conteúdo temático, que aborda o assunto por ela trazido.

O grupo 4, por sua vez, justifica sua análise da seguinte maneira: *Proposta confusa, não deixa claro o tema a ser enfocado, e os argumentos para o aluno dissertar são fracos.* Conforme podemos observar, esse grupo realiza uma avaliação totalmente “avessa” às anteriores, que elogiavam a forma “clara” como a proposta fora elaborada. No entanto, tal análise focaliza os mesmos critérios de caracterização anteriores, pois, ao mencionar que a proposta é confusa, refere-se ao seu estilo, à sua organização linguística, e, ao apontar que a proposta “não deixa claro o tema”, considera o conteúdo temático.

O grupo 5 apresenta sua análise da seguinte forma: *Boa, pois acredito que é um tema mais concreto com fatos reais a [sic] todo dia, meios de comunicação veiculam quase que diariamente o tema e é ligado ao dia a dia do aluno. É um tema mais próximo do aluno deixando de ser tão subjetivo e a argumentação fluiria mais facilmente, tendo bagagem para tal através de [sic] fatos e experiências estarem mais presentes e a mostra.* É uma análise que considera o conteúdo temático da proposta como critério para avaliá-la.

Para essa proposta, as avaliações, em sua maioria (quatro grupos), enfocaram o critério do conteúdo temático. O estilo foi levantado como critério três vezes, e a estrutura composicional não foi citada nas avaliações dessa proposta.

Sobre a proposta 3, “Consumo de álcool”, o grupo 1 posicionou-se da seguinte maneira: *É a proposta melhor [sic] encaminhada, pois, além de propor o roteiro em forma de perguntas pontuais, dá possibilidades ao candidato fazer suas próprias escolhas.* É uma avaliação que se mostra bastante favorável à presença das questões em forma de roteiro, ou seja, leva em consideração a estrutura composicional da proposta. A análise do grupo não faz referência, em nenhum momento, ao conteúdo temático ou ao estilo da proposta.

O grupo 2 assim justificou sua avaliação: *A proposta é boa, uma vez que muito se tem discutido e preocupado [sic] famílias inteiras na questão do alto consumo de álcool por adolescentes. Nesse sentido há um leque maior de possibilidades de argumentar sobre esse tema. Por outro lado, ela impõe a necessidade de o aluno delimitá-lo, considerando a amplitude do assunto e a forma as [sic] questões foram elaboradas.* A avaliação desse grupo está centrada no conteúdo temático da proposta. Há uma breve caracterização do estilo, quando o grupo cita a “forma como as questões foram elaboradas”; no entanto, a consideração

está mais voltada ao conteúdo temático, pois tal observação ocorre em relação ao conteúdo a ser abordado na produção escrita.

O grupo 3 avaliou a proposta 3 como segue: *Acho esta proposta muito bem elaborada, ela dá subsídios para que o aluno faça todo o seu texto, desde a introdução até a conclusão. Pelos questionamentos ele pode argumentar, questionar, buscar possíveis soluções. Muito boa a proposta.* Há uma valorização da presença do roteiro de questões, ou seja, o grupo leva em consideração a estrutura composicional da proposta para avaliá-la. Além disso, há uma referência ao estilo, quando caracterizam a proposta como “muito bem elaborada”.

O grupo 4 posicionou-se da seguinte forma: *Proposta boa, apesar de as perguntas abrirem muitos focos para a dissertação, confundindo [...].* Tal avaliação apresenta-se contraditória, uma vez que, inicialmente, classifica a proposta como “boa”, para, na sequência, afirmar que as perguntas abrem muitos focos para a dissertação. É uma análise que centra sua atenção na presença das questões do roteiro, ou seja, na estrutura composicional da proposta. Porém, afirma que tal estrutura não permite a compreensão do seu conteúdo temático.

O grupo 5 justificou sua opinião da seguinte maneira: *Boa, pois através das perguntas introdutoras o aluno consegue alinhar pontos para sua argumentação.* Percebemos, nessa resposta, a valorização do roteiro das questões como forma de auxiliar a construção da argumentação. Este grupo considera apenas a estrutura composicional da proposta, deixando transparecer, porém, a noção de texto como “tessitura”, quando utiliza a expressão “alinhar”, que poderia ser uma questão de estilo de linguagem, já que traz implícitas as noções de coerência e coesão.

Para a proposta 3, “Consumo de álcool”, a característica mais citada (quatro vezes) foi a estrutura composicional, justamente porque a maioria dos grupos avaliou a presença do roteiro de questões como importante orientação. O conteúdo temático foi citado apenas duas vezes, assim como o estilo.

Sobre a proposta 4, “Objeto indispensável”, o grupo 1 entende que: *A proposta é interessante e bem encaminhada, pois leva o candidato a refletir sobre o que é necessário e o que é supérfluo na vida de uma pessoa.* Por meio de sua resposta, o grupo demonstra levar em conta o estilo, quando caracteriza a proposta como “bem encaminhada”; o conteúdo temático, quando sugere que o candidato deveria refletir sobre o que é necessário ou supérfluo, e, também, a estrutura composicional, que prevê a presença da contra-argumentação pela polifonia do quadrado argumentativo, como verificado no início da proposta.

O grupo 2 avalia a proposta da seguinte maneira: *A proposta é boa, pois faz o aluno refletir sobre o objeto realmente útil e necessário para fazer parte do seu dia a dia. Estamos vivendo num mundo consumista onde diversas coisas são supérfluas e descartáveis, porém a mídia induz as pessoas a adquirir produtos desnecessários, uma vez que o ser humano poderia viver perfeitamente bem sem os mesmos.* Percebe-se que o grupo avalia o conteúdo temático e a estrutura composicional da proposta, ao considerar: *porém a mídia induz as pessoas a adquirir produtos desnecessários, **uma vez que** o ser humano poderia viver perfeitamente bem sem os mesmos.* (grifo nosso).

O grupo 3 expressa sua opinião da seguinte forma: *Acho que esse tema remeterá, devido à influência da televisão e à pouca maturidade, à escolha de bens ou objetos supérfluos, e penso que a redação não terá uma argumentação coerente. É pouco provável que o aluno consiga sustentar seu ponto de vista até o fim da redação.* É uma avaliação difícil de compreender, primeiro, porque afirma que, devido à influência da televisão e à pouca maturidade (dos candidatos), estes serão levados a escolher objetos supérfluos, o que corresponderia a uma argumentação incoerente. Há uma confusão entre as noções de argumentação e coerência, posto que as duas noções, embora representativas na produção dissertativo-argumentativa, não são mutuamente excludentes, ou seja, a presença de uma não resulta na ausência da outra, de modo que um texto pode ser coerente, mas, mesmo assim, não ser argumentativo e vice-versa. Além disso, não seria a escolha de objetos supérfluos a acarretar uma argumentação incoerente, mas a forma como o candidato organizaria e expressaria suas ideias. Percebemos, portanto, que a avaliação desse grupo é incoerente com relação à proposta apresentada, a qual deveria tratar de um bem indispensável para uma vida confortável. É uma avaliação que focaliza o conteúdo temático da proposta.

O grupo 4 expõe sua opinião da seguinte forma: *Proposta fraca; afinal cada um tem uma visão do que é necessidade para ele [sic], logo não deixa claro do [sic] que o aluno precisa dissertar.* Ao considerar a proposta como “fraca”, pelo fato de cada um ter “uma visão do que é dispensável ou indispensável”, o grupo deixa transparecer uma opinião muito preocupante do que seja dissertar, uma vez que demonstra “que todos devem pensar da mesma forma”, diferentemente do que trazem os PCN, que incentivam a multiplicidade e a diversidade de ideias. Nessa medida, os alunos, em nenhuma hipótese, teriam de eleger os mesmos objetos. Ao contrário, a proposta sugeria ao candidato [...] *Feito esse inventário, escolha um ou mais objetos sem os quais você não poderia viver e desenvolva o seguinte tema em sua dissertação: **Um bem indispensável para uma vida confortável.** Se você escolher esse tema, apresente um ou mais objetos que você valorize muito e justifique sua escolha.* Perceba-

se que a avaliação do grupo é totalmente alheia à proposta, já que esta solicita *escolha um ou mais objetos sem os quais você não poderia viver* (grifo nosso), não estando preocupada se cada um tem ou não uma visão diferente do outro, mas voltada aos argumentos que tornam aquele determinado bem indispensável para determinada pessoa. É, apesar da abordagem realizada, uma avaliação focalizada no conteúdo temático da proposta.

O grupo 5, por sua vez, justificou a proposta com as seguintes palavras: *Boa, de fácil compreensão, objetiva e concisa, deixando claro o que o aluno tem que fazer e aonde tem que chegar; talvez a dificuldade seria qual ou quais objetos escolher para dissertar e logo após argumentar*. Esse grupo focaliza o estilo, na medida em que demonstra especial interesse pela forma como a proposta é escrita: “de fácil compreensão, objetiva e concisa”. Apresenta uma confusão na compreensão dos termos “dissertar” e “argumentar”, avaliando-os como ações diferentes que acontecem em momentos, também, distintos.

A proposta 5, “Preservação da Amazônia”, é, sem dúvida, a mais interessante quanto à opinião dos grupos. Observemos as considerações a seu respeito.

O grupo 1 apresentou a seguinte opinião: *É uma proposta que exige não só conhecimento técnico, mas também bom poder de interpretação e de escolha do candidato*. Por meio dessa resposta, verificamos que o grupo, ao definir que os candidatos precisam de *conhecimento técnico*, não compreendeu a proposta, já que, mesmo sem saber o que são os isótopos de oxigênio ou quem foi Chico Mendes, é possível compreender que tal proposta aponta para a importância da preservação da Amazônia. Além disso, *interpretação e escolha* são importantes para qualquer sugestão de redação, o que nos leva a constatar que o grupo realizou uma avaliação considerando o estilo de linguagem utilizado, mas desconsiderando o conteúdo temático, que permite a compreensão dos termos técnicos empregados, dentre outras questões de linguagem.

O grupo 2 considerou a proposta com tais palavras: *A proposta é boa, porque dá opções de argumentar sobre as consequências do desmatamento na Floresta Amazônica, o que prejudica o ciclo hidrológico não só na floresta, mas também atinge uma parcela significativa de regiões próximas a ela*. Por meio de sua justificativa, o grupo demonstra ter considerado apenas o conteúdo temático da proposta para avaliá-la. No entanto, percebemos uma leitura parcial da proposta, já que o texto do aluno não deveria abordar “as consequências do desmatamento na Floresta Amazônica”, mas uma das ações sugeridas para a sua preservação.

O grupo 3 justifica sua opinião da seguinte forma: *A proposta é clara, porém para escrever uma boa redação é necessário conhecer não só a importância da Amazônia, mas as*

consequências e implicações de cada ação; como seriam recebidas não só pela população brasileira, mas pelo mundo. Essa avaliação considera a presença das ações sugeridas, o que indica a observação da estrutura composicional da proposta, além do conteúdo temático na justificativa do grupo. Ao classificar a proposta como “clara”, é possível afirmar que o grupo atentou para o estilo da linguagem.

O grupo 4 analisa a proposta com a seguinte observação: *Proposta profunda, mas que não tem um tema principal, afinal pode-se entender que os três itens devem ser desenvolvidos, não há uma argumentação focada a um só tema.* Ao classificar a proposta como “profunda”, o grupo demonstra não a ter compreendido, o que pode ser constatado pelo fato de afirmar não haver *um tema principal* e complementar sua avaliação com a seguinte observação: *afinal pode-se entender que os três itens devem ser desenvolvidos, não há uma argumentação focada a um só tema.* Salientamos, no entanto, que essa proposta orienta o candidato da seguinte forma: *O texto acima, que focaliza a relevância da região amazônica para o meio ambiente e para a economia brasileira, menciona a “máquina de chuva da Amazônia. Suponha que, para manter essa “máquina de chuva” funcionando, tenham sido sugeridas as ações a seguir: [...] Escolha uma dessas ações [...].* Apesar dessa consideração equivocada, o grupo realiza a avaliação da proposta, observando o seu conteúdo temático e a sua estrutura composicional, já que se refere ao tema e constata a presença das ações sugeridas.

Por fim, o grupo 5 assim avaliou a proposta: *Um pouco confusa para um aluno que não tenha feito uma boa leitura e compreendido a proposta e talvez na hora de delimitar e escolher uma das ações ele misture tudo e acabe até fugindo da proposta ficando com e usando parte do texto introdutório dado antes das sugestões de ações.* A primeira análise parece ser ingênua, visto que toda e qualquer proposta não será bem compreendida, caso não seja realizada uma leitura atenta para a compreensão da proposta. Além disso, a proposta segue não apenas uma organização metodológica, mas também uma orientação argumentativa coerente, como comprovamos na seção anterior. Ao afirmar que *talvez na hora de delimitar e escolher uma das ações ele misture tudo e acabe até fugindo da proposta ficando com e usando parte do texto introdutório dado antes das sugestões de ações*, o grupo refere-se à estrutura composicional da proposta. Além dessa característica, são contemplados por esse grupo, ainda, o conteúdo temático, quando cita a necessidade de compreender a proposta ou o fato de fugir da delimitação, e o estilo, quando caracteriza a proposta como confusa. Então, apesar de parecer ingênuo em suas afirmações, o grupo fundamenta-se nos três critérios de caracterização de um gênero discursivo para justificar sua posição.

Para essa proposta, o conteúdo temático foi o critério mais observado (quatro grupos). O estilo e a estrutura composicional também foram considerados, cada um, na justificativa de três grupos.

Podemos constatar que a maioria dos grupos, para a maior parte das propostas de redação, considerou o conteúdo temático como o fator mais importante de sua justificativa. Reconhecemos, nesse sentido, que um aluno, ao ser solicitado a escrever um texto dissertativo-argumentativo sobre um assunto do qual não tenha conhecimento, como a física quântica, por exemplo, com toda certeza terá dificuldades de elaborá-lo, porque o conhecimento do assunto é imprescindível para a produção de qualquer gênero discursivo, seja ele escrito ou oral.

No entanto, sabemos que enfocar apenas o conteúdo temático como fator de análise de propostas de redação não permite que se avalie outro aspecto extremamente importante, a estrutura composicional, já que é nessa categoria que se encontram as marcas da contra-argumentação. O estilo, outro fator de caracterização do gênero, é, também, de extrema importância, pois é pela organização linguística da proposta que as marcas argumentativas são expostas. Logo, ao considerar apenas um critério bakhtiniano, não é possível realizar uma avaliação mais significativa das propostas de redação.

O quadro abaixo ilustra os critérios abordados pelos grupos para cada proposta.

Proposta/ avaliadores	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Proposta 1 <i>Emoção X razão</i>	Estilo Estrutura composicional	Conteúdo temático	Conteúdo temático	Conteúdo temático	Conteúdo temático Estrutura composicional
Proposta 2 <i>Acidentes de trânsito</i>	Estilo	Estilo Conteúdo temático	Estilo Conteúdo temático	Conteúdo temático	Conteúdo temático
Proposta 3 <i>Consumo de álcool</i>	Estrutura composicional	Estilo Conteúdo temático	Estrutura composicional Estilo	Conteúdo temático Estrutura composicional	Estrutura composicional
Proposta 4 <i>Objeto indispensável</i>	Estilo Conteúdo temático Estrutura composicional	Conteúdo temático Estrutura composicional	Conteúdo temático	Conteúdo temático	Estilo
Proposta 5 <i>Preservação da Amazônia</i>	Estilo	Conteúdo temático	Estilo Conteúdo temático Estrutura composicional	Conteúdo temático Estrutura composicional	Estilo Conteúdo temático Estrutura composicional

Quadro 1 - Critérios utilizados pelos grupos na avaliação das propostas.

Fonte: dados da autora, 2009.

Observando o quadro 1, podemos perceber que o Grupo 1 foi o que mais apresentou interesse pelo estilo, contemplando tal critério em quatro das cinco propostas. O grupo 2, em contrapartida, demonstrou especial atenção ao conteúdo temático em todas as suas avaliações, mesma orientação seguida pelo grupo 3, que deixou de avaliar o conteúdo temático apenas na avaliação da proposta 3, quando considerou os critérios de estrutura composicional e de estilo. O grupo 4, por sua vez, também considerou o conteúdo temático em todas as suas justificativas. Por sua vez, o grupo 5 foi o que apresentou a maior variedade de critérios para avaliar as propostas. Em apenas três avaliações, houve grupos – o grupo 1 na avaliação da proposta 4 e os grupos 3 e 5 na avaliação da proposta 5 – que se utilizaram de todos os critérios bakhtinianos concomitantemente para justificar suas opiniões.

Partindo da avaliação das propostas e dos critérios estabelecidos pelos grupos, passamos a apresentar as respostas dos participantes quanto ao tema das propostas de redação analisadas.

4.2 Questão 2 – Delimitação do tema das propostas

Quanto à questão 2 da entrevista realizada com os professores – *Delimite o tema (em outras palavras, diga sobre o que os alunos teriam de escrever)* – constatamos um fenômeno interessante. A maioria dos grupos entrevistados não respondeu a essa questão, motivo pelo qual a apresentação desses dados será limitada. Também é interessante observar que a maior parte dos grupos emitiu o ponto de vista de quem escreveria o texto dissertativo-argumentativo e não a perspectiva de quem elaboraria a proposta de redação, ou seja, os grupos posicionaram-se como leitores das propostas e não como seus possíveis formuladores.

No que se refere à proposta 1, “Emoção X razão”, apenas os grupos 1, 2 e 4 definiram o seu tema. O grupo 1 delimitou-o da seguinte maneira: *O tema poderia ser delimitado da seguinte forma: com base nas ideias da proposta, redija um texto dissertativo argumentando sobre as habilidades que o ser humano precisa desenvolver para atingir o equilíbrio entre a razão e a emoção.* Conforme podemos observar, parece que o grupo não percebe que há uma supervalorização do aspecto emocional na proposta, já que a mesma “abandona” o aspecto racional e solicita ao aluno *Você está convidado a exercitar sua emoção ao escrever este texto!*

Dado semelhante também foi constatado na resposta que o grupo 2 formulou para esta proposta: *Delimitação: A busca do equilíbrio entre razão e emoção.* Parece que, intuitivamente, os grupos não reconhecem uma proposta que aborde apenas um dos aspectos. Porém, a própria frase em negrito – **O que é mais importante para você: vivenciar situações racionalmente previsíveis ou vivenciar outras que o surpreendam e despertem sua emoção?** – já sugeria uma seleção de argumentos, ou no sentido da emoção ou no sentido da razão, reafirmando um apelo muito grande para que se escolha o aspecto emocional.

Por sua vez, o grupo 4 apresentou a seguinte resposta para a questão 2: *[...] colaboraram para que o aluno disserte sobre o tema: Emoções/ livre arbítrio.* Inicialmente, verificamos que o grupo responde às duas questões com uma só frase, o que pode ser comprovado no material transcrito no Apêndice B. Além disso, a delimitação sugerida pelo grupo não está adequada para essa proposta, que, em nenhuma ocasião, conduz a discussão para a questão do *livre arbítrio*. Qualquer aluno que orientasse sua dissertação por essa delimitação, provavelmente, realizaria uma “fuga” do tema.

Para a proposta 2, “Acidentes de trânsito”, obtivemos resposta dos grupos 1 e 2. O grupo 1 parece ter apenas reescrito parte da proposta, em vez de delimitar o seu tema, como

fora solicitado. Confira-se: *O tema poderia ser delimitado assim: Que medidas um cidadão ou uma autoridade poderia propor à sociedade para reduzir o número e a gravidade dos acidentes de trânsito?* Constatamos, assim, apenas uma sutil diferença entre o texto da proposta e a resposta oferecida pelo grupo; logo, podemos crer que tal delimitação não contribuiria de forma “mágica” à construção dissertativo-argumentativa do texto do aluno. O grupo 2, por sua vez, delimitou a proposta deste modo: *Delimitação: Medidas para a redução de acidentes no trânsito.* Essa resposta mostra-se coerente, uma vez que a proposta, como já se apresentou no capítulo 3, durante a sua análise, aceita que argumentar seja apenas justificar os exemplos ou as medidas listadas.

Para a proposta 3, “Consumo de álcool”, apenas o grupo 2 apresentou uma delimitação, escrita da seguinte maneira: *Delimitação: Alto consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes.* Ressaltamos que esse mais parece o “tema” da proposta, pois esta faz alusão a medidas educativas ou punitivas como forma de diminuir o consumo de álcool por adolescentes, mostrando-se uma delimitação muito parcial da proposta, já que se preocupa em apresentar o seu tema ou o assunto. O grupo 1 avalia essa questão escrevendo que *o tema está bem orientado*, o que nos permite pensar que há, entre os professores, certa “confusão metodológica” entre a definição de termos como “tema” e “delimitação de tema”, no trato com textos dissertativo-argumentativos.

Para a proposta 4, “Objeto indispensável”, novamente, apenas, os grupos 1 e 2 responderam à questão 2. Eis a resposta do grupo 1: *Apenas colocaria a palavra “bem” no plural, ficando: bens indispensáveis para uma vida confortável.* Parece-nos que a flexão de número da palavra “bem” não contribuiria para a orientação argumentativa do aluno, por isso essa é uma resposta pouco adequada para a questão formulada. O grupo 2, por sua vez, assim delimitou o tema da proposta: *Delimitação: O que é realmente útil e necessário para uma vida confortável? Verificamos que esse grupo tem, intuitivamente, a noção da contra-argumentação, porque direciona sua delimitação para a presença desse aspecto. No entanto, a proposta não prevê essa orientação argumentativa; ao contrário, solicita que o aluno Olhe a sua volta: quantas coisas, em sua casa, na sua mesa de trabalho, apenas ocupam espaço, mais atrapalham do que ajudam a viver? E quantas são verdadeiramente úteis e necessárias? /Feito esse inventário, escolha um ou mais objetos sem os quais você não poderia viver e desenvolva o seguinte tema em sua dissertação: **Um bem indispensável para uma vida confortável.** / Se você escolher esse tema, apresente um ou mais objetos que você valorize muito e justifique sua escolha.* Note-se que a orientação dada pela proposta e a delimitação

feita pelo grupo encaminham para atitudes opostas, o que se configura como um problema bastante grave para o ensino de textos dissertativo-argumentativos.

Em relação à proposta 5, “Preservação da Amazônia”, somente os grupos 1 e 2 delimitaram o tema. O grupo 1 realizou a delimitação como segue: *O tema poderia ser delimitado da seguinte forma: considerando as limitações de cada ação acima, redija um texto dissertativo sobre as possibilidades de preservação da Amazônia.* Parece-nos que a delimitação da proposta está adequada, pois, quando o grupo afirma *considerando as limitações*, já prevê a possibilidade da contra-argumentação. Porém, mostra-se inadequada quando orienta o aluno para que se posicione sobre todas as ações sugeridas, na medida em que a proposta é bastante específica na sua orientação: *Escolha **uma** dessas opções e redija um texto dissertativo, ressaltando as possibilidades e as limitações da ação escolhida* (grifo nosso). Partindo-se dessas observações, podemos considerar a delimitação realizada pelo grupo como uma releitura imprópria dessa proposta. O grupo 2 realizou sua delimitação da seguinte forma: *Delimitação: Preservação da Floresta Amazônica.* Assim, limitou-se à identificação do assunto mais geral da proposta.

Considerando a questão elaborada – *Delimite o tema (em outras palavras, diga sobre o que os alunos teriam de escrever)* –, em que os professores eram convidados a delimitar o tema, ou seja, a definir o assunto sobre o qual os alunos deveriam escrever, constatamos que, de modo geral, os critérios de análise considerados pelos professores para avaliar as propostas não favorecem a delimitação dos temas das propostas, o que evidencia a necessidade de novas análises voltadas a essa atividade.

Na próxima seção, apresentaremos algumas orientações metodológicas para a análise e a delimitação dos temas das propostas, fundamentadas na semântica argumentativa, mais precisamente na TBS e na Teoria Polifônica da Enunciação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

(Carlos Drummond de Andrade)

Iniciar o capítulo destinado a encerrar uma pesquisa desta extensão, com o poema intitulado “A palavra mágica”, do grande poeta Carlos Drummond de Andrade, já indica que se reconhece a necessidade de continuar procurando a “palavra que dorme na sombra de um livro raro”, mas que é a “senha da vida, a senha do mundo”. Por outro lado, a “procura” que se realizou no decorrer desta pesquisa permite afirmar alguns pontos com segurança.

Em primeiro lugar, afirmamos que é preciso divulgar e esclarecer com mais eficiência os objetivos dos PCNEM, pois, como afirma Brito, “Os objetivos dos PCN pretendem orientar professores e educadores no sentido de passarem para o cotidiano escolar as diretrizes para a educação para cidadania [...]” (2001, p. 8). Isso porque, após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), o Ensino Médio passou a fazer parte da etapa da educação definida como Educação Básica, ou seja, parte indispensável à formação de todo brasileiro para enfrentar o mundo adulto, seja como trabalhador, seja como estudante. Embora a preocupação desta pesquisa esteja voltada ao trabalho com propostas de redação, reafirmamos que nossa intenção não se volta apenas ao concurso vestibular; ao contrário, aparada nos PCN, prioriza a orientação para a formação cidadã, tanto para futuros acadêmicos, quanto para futuros cidadãos. Assim, ao conhecer os princípios dos PCN, passa-se a perceber o quanto eles são importantes e significativos para o ministério de aulas adequadas à formação que se espera no Ensino Médio.

Alertamos que é preciso “criar” ações mais abrangentes, que possam ir além da distribuição dos impressos dos PCN nas escolas, sendo necessário levá-los ao conhecimento dos professores, para que esses dominem e façam uso das orientações divulgadas nesses materiais, até porque essa já é uma das orientações do documento, que assim expressa: “também é essencial investir na formação dos docentes, uma vez que as medidas sugeridas exigem mudanças na seleção, tratamento dos conteúdos e incorporação de instrumentos tecnológicos modernos, como a informática” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 24). Além disso, essas orientações ao ensino brasileiro foram elaboradas com base em muitos estudos e pesquisas. Em vista disso, empreender a aplicação dos princípios educacionais dos PCN é caminhar rumo à garantia da qualidade tão desejada na educação brasileira.

É preciso, portanto, investir na elaboração de currículos capazes de dar conta desse novo ensino, focado, principalmente, no desenvolvimento e no domínio de competências básicas, e não em aulas meramente informativas, descontextualizadas do meio sociocultural dos alunos. Isso porque as modificações sociais, influenciadas pelas tecnologias e pelas mudanças comportamentais, exigem da escola, como instituição social, uma ressignificação do conhecimento escolar, com a oferta de possibilidades que permitam aos alunos interagir nesse contexto cada vez mais virtual, com rápidas transformações e com exigências cada vez mais específicas, a fim de que se garanta, efetivamente, a integração no mundo do trabalho e da cidadania, fruto de uma orientação interdisciplinar que valorize o raciocínio e incentive a capacidade de aprender.

O que sugerimos de inovador neste estudo, então, é uma formação geral que dê conta das capacidades de pesquisar, buscar informações, aprender, criar e formular diferentes hipóteses para uma mesma situação. Note-se que as mudanças estruturais que modificaram a organização da sociedade exigem pensar as reformas curriculares que se desenrolam nos ambientes educacionais. A respeito do currículo que está se propondo para o Ensino Médio, atentamos que sua construção deve partir da Base Nacional Comum, a ser complementada por uma parte diversificada que atenda às características dos alunos, locais e regionais. A Base Nacional Comum está assim definida nos PCNEM:

A Base Nacional Comum contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem [...]

A Base Nacional Comum destina-se à formação geral do educando e deve assegurar que as finalidades propostas em lei, bem como o perfil de saída do educando, sejam alcançadas de forma a caracterizar que a Educação Básica seja uma efetiva conquista de cada brasileiro. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 30-31).

Assim, partindo da ideia fundamental de que o efetivo trabalho docente corresponde a um “ponto de chegada” para o ensino em nível médio, almejamos o desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros. E é essa formação comum que “servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 31). O trabalho pedagógico, pois, não deveria mais estar voltado à quantidade de conteúdos que serão ministrados, mas à forma como os alunos constituirão significados a partir dos conteúdos ministrados. Quanto a isso, o documento registra:

As competências que serão objetivadas deverão ser desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, ao longo do Ensino Médio, e não deseja reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir os limites sem os quais o aluno não terá condições de prosseguir nos estudos ou no mundo do trabalho. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 126).

Diante desse fragmento, percebe-se que o ensino pós-reforma curricular, voltado à formação de cidadãos aptos a enfrentar diferentes situações, direciona-se ao alargamento de habilidades e competências, por meio do desenvolvimento de todos os conteúdos necessários à continuidade dos estudos ou ao mundo do trabalho. Em realidade, não há a redução de conhecimentos, ao contrário, há a preocupação com a possibilidade de inter-relação desses saberes, de modo que o aluno consiga transpor determinados princípios para outras situações, a fim de solucioná-las.

Quando se considera o trabalho específico com o ensino de língua materna, seus domínios e princípios, deve-se avaliar a importância desse conhecimento para a vida social do aluno, ou seja, de que adianta um trabalho com língua materna mais preocupado em mostrar que “o aluno não sabe” do que voltado para “como podemos melhorar nossa rotina, sabendo determinado conteúdo”? Quanto a esse aspecto, já podemos perceber a preocupação dos PCN,

que, refletindo sobre uma educação voltada para o social, atribuem papel significativo ao ensino da língua materna e, assim, orientam:

O domínio da língua tem uma estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (apud BRITO, 2001, p. 13).

Verificamos, então, que os PCNEM enfatizam a possibilidade de melhoria da própria vida por meio dos conteúdos escolares. Por isso, o ensino da língua materna – e o ensino como um todo – deve ter como objetivo principal aprimorar as condições de vida dos educandos.

Quanto aos objetivos avaliados na prova do ENEM, percebemos que estes estão totalmente voltados às orientações definidas no PCN, tanto que o próprio exame já estava previsto durante a elaboração do documento, quando este afirma que a formação comum “servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 31). Assim, o ENEM tem a função de avaliar o modo pelo qual a Base Nacional Comum está sendo desenvolvida nas mais diferentes regiões brasileiras. Além disso, no que se refere ao tema específico desta dissertação, o próprio material de apoio, distribuído às escolas, traz orientações preciosas sobre o trabalho dissertativo-argumentativo. Talvez, o que falte seja o real contato dos professores com esse material, não apenas como objeto de leitura, mas também como objeto de discussão, principalmente, de professores dedicados ao ensino do gênero dissertativo-argumentativo. Da mesma forma que os critérios de avaliação do ENEM estão totalmente de acordo com os princípios educativos dos PCN, podemos afirmar que um texto dissertativo-argumentativo deve apresentar alguns aspectos imprescindíveis, que passaremos a apontar a seguir.

Segundo o documento divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a prova de redação, tal qual a parte objetiva do exame, é uma avaliação de competências. O principal objetivo dessa prova é avaliar o desempenho do aluno como produtor de um texto no qual ele demonstre capacidade de reflexão sobre o tema proposto. Note-se que o principal objetivo da prova do ENEM é observar se o candidato é capaz de

refletir sobre uma determinada questão. Para construir tal processo reflexivo, o documento alerta que o aluno precisará mobilizar conhecimentos adquiridos ao longo da sua trajetória escolar, bem como aqueles resultantes da sua experiência de vida. Por isso, os PCN apelam para que os assuntos abordados, na situação de ensino escolar, sejam temas atuais que aprimorem os conhecimentos já formulados pelos educandos.

Quanto à metodologia e aos critérios de avaliação adotados na situação do ENEM, reafirmamos que sua âncora está situada em cinco competências que perpassam toda a prova e que são adaptadas para a situação específica de produção de textos. Uma questão que parece de extrema relevância ao ensino do gênero dissertativo-argumentativo e, também, à pesquisa realizada é o fato de o documento orientar que a redação que não atende à proposta da prova (tema e estrutura) recebe o conceito D – desconsiderada. Isso significa que a dificuldade em delimitar o tema das propostas de redação pelos entrevistados possui uma relevância incalculável no desempenho dos candidatos no ENEM. Salientamos, aqui, que, se os professores não conseguem delimitar os temas das propostas de redação com clareza, provavelmente, seus alunos terão dificuldades em desenvolver tal habilidade, uma vez que as orientações recebidas não correspondem às delimitações mais adequadas, como se comprovou por meio das entrevistas anteriormente analisadas. Ressaltamos que, no ENEM, a redação que não apresentar o tema da proposta é desconsiderada, ou seja, recebe nota zero.

Um texto dissertativo-argumentativo produzido de forma “excelente”, conforme terminologia adotada no Referencial do ENEM, deve apresentar as seguintes características: demonstrar “muito bom” domínio da norma culta (ainda que com “um ou outro deslize” relativo à norma gramatical ou às convenções da escrita); desenvolver “muito bem” o tema, a partir de um projeto pessoal de texto e de um repertório cultural produtivo; dominar “muito bem” o gênero textual dissertativo-argumentativo, ou seja, indicar o desenvolvimento seguro e autônomo do tema, a partir de um repertório cultural produtor e de considerações que fogem ao senso comum; revelar marcas de autoria; ter domínio da estrutura dissertativo-argumentativa, considerando, ainda, que o projeto do texto do participante define-se com base na compreensão plena da proposta a ser desenvolvida, segundo a articulação de diferentes perspectivas para a defesa do ponto de vista.

Os dois aspectos até aqui observados exigem, do trabalho escolar, práticas comprometidas e voltadas para a formação cidadã, porque preveem o domínio da norma culta da língua e da estrutura dissertativo-argumentativa. A pesquisa contribui com o desenvolvimento de ambas as competências, porque mostra o uso de articuladores e conectores em relação à argumentação que se pretende enunciar. Ainda, as diferentes

perspectivas podem ser percebidas, desenvolvidas e apresentadas pela aplicação do quadrado argumentativo, que sugere, pelo menos, oito possibilidades argumentativas, partindo-se de dois predicados encadeados por um conector.

As demais características de uma redação excelente são assim definidas: selecionar, interpretar e organizar informações, fatos, opiniões e argumentos, estabelecendo uma relação produtiva entre essa seleção e seu projeto de texto – ou seja, indica textos realizados a partir de um projeto pessoal, com excelente seleção, interpretação e organização de informações, fatos, opiniões e argumentos que se relacionam de forma produtora a esse projeto. Observamos, nessa perspectiva, que a seleção de elementos feita pelo participante contribui para a defesa coerente do ponto de vista destacado no seu projeto de texto. Outra característica de uma produção dissertativo-argumentativa excelente é a capacidade de articular “muito bem” as partes do texto (ainda que apresente “eventuais deslizamentos” na utilização de recursos coesivos), ou seja, indica que o produtor tem plena autonomia com relação à utilização dos mecanismos coesivos da norma escrita culta, embora possa apresentar uma ou outra inadequação. Também é necessário elaborar proposta “bem” relacionada ao tema e “bem articulada” à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos, ou seja, elabora proposta explícita para a situação-problema e articula-a coerentemente à discussão. Esse aspecto é apresentado como o último critério de avaliação de uma produção dissertativo-argumentativa excelente.

As três últimas características indicam que o trabalho com os aspectos argumentativos do BS é capaz de contribuir, igualmente, para o desenvolvimento dessas próprias características, já que o aspecto argumentativo selecionado pode, sem dúvida alguma, orientar para a seleção de exemplos, fatos ou opiniões que contribuam para a elaboração do texto, favorecendo a articulação das partes do enunciado, permitindo, ainda, o confronto de pontos de vista que admitam a elaboração de argumentos engajados na defesa dos direitos humanos.

Como já afirmamos anteriormente, a TBS, sozinha, não dá conta de todos os aspectos de uma produção textual dissertativo-argumentativa, mas, avaliando os critérios de correção do ENEM, percebemos que esta contribui para o desenvolvimento de muitas das competências avaliadas. Por isso, após esse longo percurso de investigação, podemos apresentar algumas comprovações acerca das contribuições da ADL, mais precisamente da Teoria da Polifonia e da TBS, ao ensino de textos dissertativo-argumentativos e à elaboração das propostas de redação.

Primeiramente, essa teoria contribui de forma significativa para a compreensão ou elaboração de propostas de redação e para a produção dissertativo-argumentativa, porque

considera que apenas a estrutura linguística indica o que devemos procurar no contexto, ou seja, que toda a orientação argumentativa está marcada na estrutura linguística. Essa afirmação de Ducrot invalida a ideia que se encontra na maioria dos gramáticos e filósofos da linguagem de que “as palavras têm, por função primeira, veicular uma descrição da realidade, que elas têm num nível fundamental, um valor “informativo”, que elas são, antes de tudo, um meio de comunicar informações” (2005, p. 15), e anuncia que as palavras têm função argumentativa. O valor argumentativo de uma palavra, como já citado no segundo capítulo, é, por definição, a orientação que ela dá ao discurso. Em vista disso, o emprego de uma determinada palavra torna possível, ou impossível, uma determinada continuação do discurso, e o seu valor argumentativo é o conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que seu emprego determina. Assim, compreender ou elaborar uma proposta de redação leva em consideração que a seleção de determinadas palavras permite, ou não, determinadas continuações argumentativas.

A TBS, dessa forma, traz grandes contribuições para o trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo, pois amplia o conceito de argumentação, função primeira das palavras, mostrando que essa atitude somente se completa na presença da contra-argumentação; logo, atribui a essas duas ações as definições de atitude normativa, quando há a argumentação, e atitude transgressiva, quando há a contra-argumentação. Tais atitudes são materializadas no enunciado pela seleção de conectores, que originam encadeamentos argumentativos. A formação desses encadeamentos, por sua vez, acontece em decorrência da relação de dois predicados por meio de um conector. E sempre que é possível, linguisticamente, elaborar um encadeamento argumentativo normativo, também é possível elaborar um encadeamento transgressivo, uma vez que os dois são unidades semânticas básicas de um mesmo bloco semântico. Logo, como mostra Ducrot, se é possível elaborar um enunciado como “Pedro é prudente DC está seguro”, também é possível enunciar “Pedro é prudente PT não está seguro”¹ (1990, p. 63). A compreensão acerca dessa noção de contra-argumentação como constitutiva da argumentação modifica muitas concepções equivocadas na prática dissertativo-argumentativa, como as listagens, as afirmações e correspondentes justificativas etc., porque exige formulações mais elaboradas e qualificadas por parte do aluno, além de propostas aptas a orientarem para a contra-argumentação. Ou, nas palavras dos autores,

¹ Prudente PLT seguridad, también estará el aspecto prudente SE Neg-seguridad.

[...] É de fato fundamental, para nós, que uma expressão, por exemplo, uma palavra ou frase, consideradas como entidades da língua, não possam evocar, como seu segmento anterior ou posterior, um encadeamento normativo sem evocar ao mesmo tempo o encadeamento transgressivo correspondente – e inversamente.² (É uma das razões pelas quais uma argumentação normativa é completamente diferente de uma inferência lógica ou logicóide: na se poderia apresentar, no discurso, um enunciado como suporte de um encadeamento normativo fundamentado na sua significação sem admitir ao mesmo tempo a possibilidade do encadeamento transgressivo correspondente, porque os dois encadeamentos estão igualmente inscritos, ao menos como possibilidades, na significação da frase realizada pelo enunciado – o que impede de apresentar esse último como uma justificativa que impõe uma conclusão) (CAREL; DUCROT, 2008, p. 10).

Além disso, a compreensão das relações conversas, recíprocas e transpostas que aparecem no quadrado argumentativo possibilita formas diferentes e exclusivas para ordenar os elementos argumentativos na produção textual, ou seja, é uma prática que permite a visualização de “linhas mestras” ou do “esqueleto” do texto. Desse modo, o restante do trabalho do produtor seria a busca de contextos representativos para a materialização dos encadeamentos e a relação dessa organização na estrutura argumentativa e contra-argumentativa do texto. Outro aspecto da TBS que contribui muito para o trabalho de leitura e escrita é o desenvolvimento das argumentações internas e externas das palavras; isto é, para realizar uma leitura ou uma produção textual adequada, é necessário aceitar que as palavras já apresentam uma argumentação interna e/ou externa e, por isso, seus usos podem apresentar diferentes significados. Os estudos da negação, embora recentes teoricamente, colaboram, com muita propriedade, para a elaboração dos oito aspectos da relação de dois predicados e de conectores mais a negação, distribuídos em dois quadrados argumentativos, correspondentes a BS contrários. Assim, para que se possa argumentar ou contra-argumentar, com a devida qualidade, também é preciso observar a presença da negação e do predicado ao qual a mesma se refere.

Esses apontamentos, somados às observações realizadas no decorrer das análises, permitem-nos apontar algumas questões mais específicas. Quanto à contribuição ao trabalho de produção e recepção de textos dissertativo-argumentativos, almejada no início da pesquisa, podemos sugerir alguns procedimentos que possibilitam tratamento adequado das propostas de redação. Inicialmente, deve-se realizar a leitura atenta da proposta, fragmento por fragmento, observando quais ideias são recorrentes, quais são abandonadas e a orientação argumentativa dos trechos, bem como se há ou não manutenção dessa orientação durante a

² Segundo nota de rodapé dos autores na obra original, “dois encadeamentos são ditos “correspondentes” quando eles se distinguem pelo conector e pela introdução de uma negação.

sequência da proposta. Após tal leitura e garimpagem de dados argumentativos, é preciso identificar os predicados sobre os quais a proposta é construída. Até esse momento, já se considerou as três características bakhtinianas de um gênero textual: o conteúdo temático, quando se solicita a leitura atenta da proposta, para identificação das ideias recorrentes e/ou abandonadas; a estrutura composicional, quando se demonstra interesse pela organização das informações ao longo da estrutura, e o estilo, quando se observa a forma como as informações estão diluídas ao longo do texto.

Num segundo momento, o professor deve observar as AE e AI dos predicados, já que as palavras, assim como os predicados, são argumentativas. Então, é preciso desvelar o seu potencial argumentativo, para compreender as suas possíveis utilizações. Após tal consideração, deve-se traçar o quadrado argumentativo, ilustrando-se contextos para a materialização desses aspectos. Finaliza-se a abordagem metodológica, comparando-se quais posicionamentos argumentativos determinada proposta admite e quais devem ser refutados. Nessa etapa, estará definida não apenas a delimitação do tema, mas também uma gama de posicionamentos argumentativos e contra-argumentativos.

Considerando-se, ainda, a questão das categorias de análise dos gêneros textuais de Bakhtin, a semântica argumentativa, pela TBS e pela Teoria Polifônica da Enunciação, apresenta subsídios teóricos para a delimitação e compreensão das propostas de redação, porque contempla em seus princípios a análise da estrutura composicional dos gêneros textuais. É a estrutura composicional que permite a presença de ideias polifônicas que possibilitam a discussão dos diferentes aspectos, de pontos de vista contrários e até de pontos de vista opostos.

Quanto às propostas de redação, podemos afirmar, com toda a convicção, que, da forma como estão sendo elaboradas, apresentam problemas. Como tivemos a oportunidade de constatar, as propostas, na sua maioria, não apresentam orientação argumentativa sequencial, ou seja, há a introdução de diferentes orientações argumentativas que mais “atrapalham” a delimitação do tema do que contribuem para tal atitude. Essa constatação pode ser ilustrada quando lembramos que alguns grupos de professores voltavam-se, ao delimitarem o tema das propostas, para a contra-argumentação, mesmo que de forma intuitiva, visto que essa perspectiva não se apresentava em todas as propostas, havendo, até mesmo, casos em que a própria proposta barrava tal perspectiva, quando privilegiava apenas uma posição argumentativa. Além disso, algumas propostas – citamos como exemplo a proposta 3, “Consumo de álcool” – ainda são expostas em forma de roteiro, provocando uma “limitação”

do aluno quanto ao desenvolvimento da competência de delimitar e organizar as estruturas textuais de forma que correspondam a textos dissertativo-argumentativos.

Outro problema apresentado pelas propostas de redação aqui analisadas é que, dentre o *corpus* selecionado – reitere-se que o mesmo foi selecionado de modo aleatório –, apenas uma das propostas – a proposta 5, “Preservação da Amazônia” – prevê, na delimitação do tema, a possibilidade da contra-argumentação, já que manteve, nas instruções oferecidas aos candidatos, a orientação para essa hipótese argumentativa, no momento em que solicita ao aluno que apresente *as possibilidades e limitações* da ação escolhida. Considerando que a TBS entende que a função primeira das palavras é argumentar, e que argumentação e contra-argumentação são unidades semânticas básicas, parece-nos haver, nos meios acadêmicos, uma forte tendência a considerar a argumentação como decorrência de uma inferência lógica, já refutada por Carel e Ducrot (2008), como referimos em parágrafos anteriores.

Essa constatação, no que se refere à apresentação das propostas, não nos parece preocupante apenas porque não corresponde aos princípios da ADL, mas, sobretudo, porque barra ou inibe um dos maiores objetivos almejados pelos PCN, que pretendem que o ensino seja ministrado com base em diferentes princípios, dentre os quais que se assegure a existência do “pluralismo de ideias”, e de forma a desenvolver a capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, isto é, do desenvolvimento do pensamento divergente e do pensamento crítico etc. Assim, ou há uma disparidade entre o que se espera do educando e o que se lhe permite, ou as diretrizes dos PCN não estão sendo aplicadas ao ensino brasileiro, pelo menos não à elaboração das propostas de redação, que introduzem produções dissertativo-argumentativas, isto é, textos em que se espera a discussão crítica de ideias sobre determinado tema.

No que diz respeito à entrevista realizada com os professores, observamos que estes não utilizam todos os critérios bakhtinianos para a caracterização de um gênero textual, o que limita a análise por eles realizada. Além disso, o critério menos considerado, a estrutura composicional, é aquele que mais contribuiria para a delimitação dos temas das propostas de redação. Então, modificando-se o critério de análise, modifica-se, também, a opinião sobre as propostas. É preciso considerar que as questões evidenciaram algumas lacunas que podem comprometer seriamente o trabalho de produção e recepção de textos, como leitura superficial ou parcial da proposta, confusão na definição de termos técnicos, dentre outros, e, até mesmo, problemas ideológicos, que “ferem” os princípios de respeito à diversidade e multiplicidade de ideias, contemplados nos PCN.

Como a maioria dos grupos, para a maior parte das propostas, sequer ousou apontar a delimitação dos temas das propostas³, parece-nos possível elaborar, pelo menos, duas justificativas capazes de explicar esse fato: ou os professores não leram as duas questões – e, caso tivessem lido ambas, poderiam ter se esquecido de respondê-la, visto que era a última do questionário –, ou os grupos não quiseram expor suas opiniões, por não se sentirem seguros para emití-la – isto é, os professores enfrentaram dificuldades na realização dessa tarefa.

Outra constatação sobre a questão 2 é que os grupos que a responderam, ou seja, que delimitaram o tema das propostas, muitas vezes, apenas identificaram o tema ou o assunto, não realizando exatamente a atividade solicitada, ou, até – e o que é mais preocupante –, realizaram uma delimitação imprópria para a proposta em questão. Contudo, como não era objetivo desta pesquisa avaliar os professores, apenas mencionamos tais problemas, a fim de que sejam pensadas, com urgência, formas para capacitar os professores em todos os níveis e esferas; caso contrário, tanto a efetivação da reforma do ensino, almejada pelos PCN, como a melhoria na qualidade da educação básica ficarão comprometidas.

Não obstante todas as contribuições metodológicas possibilitadas pela TBS, alertamos que esta não pode ser transposta, “tal qual” foi apresentada neste trabalho, para os alunos concluintes do Ensino Médio, a fim de que não se repitam erros já constatados no passado, quando alguns professores passaram a trabalhar conceitos teóricos nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio, sem que os alunos compreendessem qualquer coisa, afastando-os cada vez mais das particularidades e possibilidades da Língua Portuguesa. Estamos mostrando, apenas, que o conhecimento e o domínio dessa teoria por parte dos professores podem contribuir para a efetivação dos princípios dos PCN e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos críticos, capazes de aceitar e compreender diferentes opiniões e pontos de vista, aptos a participar da vida social e democrática. Além disso, reafirmamos que, como mostramos em Anexo A, as cinco competências sugeridas pelo ENEM devem ser trabalhadas em sala de aula, para que o aluno seja capaz de redigir um texto dissertativo-argumentativo que revele o domínio das competências esperadas por parte de um aluno concluinte do ensino médio, o que exige do professor, também, o domínio de outras teorias que não os conhecimentos gramaticais.

Enfim, elegemos a TBS como opção teórica para o tratamento do ensino e estudo da língua, não apenas porque ela segue os princípios estruturalistas de Saussure, com os quais nos identificamos, ou pelo fato de concordarmos que é na materialidade linguística que se

³ A questão 2 da entrevista solicitava: *Delimite o tema (em outras palavras, diga sobre o que os alunos teriam de escrever).*

encontra toda a argumentação, pois a função primeira das palavras é argumentar; mas também porque acreditamos que essa teoria contribui para concretização dos estudos propostos por Freire (1979), que partem dos postulados da educação emancipatória, a qual capacita o sujeito para analisar sua realidade social e cultural, posicionando-se frente aos acontecimentos, podendo transformá-los. Nas palavras de Freire,

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, .1979, p. 33)

Note-se que, há vinte anos, Freire já clamava como “urgente” o desenvolvimento da consciência crítica a fim de capacitar o homem a transformar sua realidade, porque “a reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e realidade são processos indissociáveis” (LIBERALLI, 2008, p. 38).

Com esta investigação, pretendemos ter contribuído, de certo modo, para a modificação da realidade do trabalho de leitura e escrita, pois seguimos as orientações de Liberalli no sentido de que não basta criticar a realidade, sendo preciso mudá-la. Embora tenhamos consciência de que uma mudança profunda, tanto no ensino da leitura e da escrita, quanto na formação emancipatória dos alunos, seja quase uma utopia, citamos as palavras de Evanildo Bechara, reconhecido gramático brasileiro, para justificar nossa insistência em acreditar que mudar, melhorar e transformar é possível: “Os problemas são muitos, mas não de solução impossível” (2006, p. 63). Pensando assim, tentamos sugerir possíveis caminhos que, longe de solucionar os vários problemas existentes, contribuíssem para a aproximação de pequenas melhorias. Acreditamos que este trabalho possa contribuir, enfim, para a compreensão da TBS e da Teoria Polifônica da Enunciação, bem como ao estudo das propostas de redação.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *A lingüística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

AVERBUCK, Lígia Morrone; BORDINI, Maria da Glória. A estrutura da dissertação. In: MARCOLIN, Eliana Holmer et al. (Org.). *Redação – 78*. Porto Alegre: UFRGS; Fundação Carlos Chagas, 1978. p. 37-60.

AZEVEDO, Tânia. *Semântica argumentativa: uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso*. (Tese de doutorado). Porto Alegre: PUCRS, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBISAN, Leci. A teoria da argumentação na língua: alguns conceitos. In: *XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Montevideo, Uruguay, 2008. CD-ROM.

_____; TEIXEIRA, Marlene. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. *Organon*. v. 16, n. 32 e 33, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BENTO, Fábio Régio. *Pelo fim da “showblicidade” de cerveja*. Disponível em: <<http://www.jornaldedebates.ig.com.br>> (fragmento adaptado). Acesso em 03 dez. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITO, Eliana Vianna et al. *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

CAREL, Marion. Argumentación normativa e argumentación exceptiva. *Signo&Seña*, Buenos Aires, UBA, nº 9, pp.255-422, jun.1998

_____. Argumentação interna aos enunciados. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, pp.27-43, set. 2002.

_____. O que é argumentar? *Desenredo* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v.1, n. 2, p. 77-84, jul./dez. 2005.

_____; DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*. Edição realizada por Marta García Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

_____. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 7-18, jan./mar. 2008.

CREUS, Susana Q. de. EL movimiento argumentativo en enunciados en lengua española. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, nº 129, pp.93-121, set. 2002.

DOU, Diário Oficial da União. Nº 107, segunda-feira, 8 de junho de 2009.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: _____. (1984) *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes 1987.

_____. Enunciação. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, v.2, 1989. p. 368-393.

_____. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1990.

_____. *Os topoi na teoria da argumentação na língua*. *Revista Brasileira de Letras*. São Carlos. vol. 1, nº 1, p.1-11, 1999.

_____. A pragmática e o estudo semântico da língua. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 40, n. 1, p. 9-21, março, 2005.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENEM, Exame Nacional Do Ensino Médio*. Fundamentação Teórico-Metodológica/Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. de Eric Nepomuceno. 7. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GRAEFF, Telisa Furlanetto. *Resumo de textos: em busca dos blocos semânticos e das unidades semânticas básicas*. Passo Fundo: UPF, 2001.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.

LIBERALLI, Fernanda Coelho. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MORENO, Cláudio; GUEDES, Paulo Coimbra. *Curso básico de redação*. São Paulo. Ed. Ática. 2006.

OLIVEIRA, Antonio Carlos. *Alcoolismo e adolescência*. Disponível em: <<http://vestibular.uol.com.br/atualidades/ult1685u271.jhtm>>. Acesso em: 02. dez. 2009.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1971.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

SOUZA, Edna Guedes de. Dissertação: gênero ou tipo textual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BESERRA, Normanda da Silva (Orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: GALVES, Charlotte (Org). *O texto: leitura e escrita*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - METODOLOGIA DE CORREÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM*

A redação do Enem, assim como a parte objetiva da prova, é uma avaliação de competências. Para tanto, a matriz de competências é devidamente adaptada, a fim de avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto no qual ele demonstre capacidade de reflexão sobre o tema proposto. Essa reflexão faz-se a partir da leitura que compõem a proposta, conjugada a leitura da realidade. Para isso ele deverá mobilizar os conhecimentos adquiridos não só ao longo da vida escolar, mas também aqueles que resultam da sua experiência de vida.

O modo como é elaborada a proposta, envolvendo diferentes textos que tratam de temas atuais, em diferentes linguagens e sob uma ótica também diversa, resulta em uma prova que avalia conhecimentos de diferentes áreas.

Há o compromisso de que os temas abordem questões de ordem política, social, cultural ou científica, desde que apresentados como uma situação-problema, para a qual o autor do texto deverá propor soluções, respeitando os direitos humanos.

Metodologia e critérios de correção

Cada redação produzida é avaliada por dois corretores, profissionais da área de Letras (Língua Portuguesa) cadastrados pelo INEP/MEC. Cada avaliador desconhece a nota atribuída pelo colega. Havendo discrepância, convoca-se um terceiro corretor para o texto, sendo preponderante sobre as demais, a nota atribuída na terceira correção.

Os critérios de avaliação baseiam-se nas cinco competências expressas na matriz ENEM traduzidas para a situação específica de produção de texto. Cada competência desdobra-se em níveis correspondentes aos conceitos: Insuficiente, Regular, Bom e Excelente, quantificados da seguinte maneira: nível 1, nota 2,5; nível 2, nota 5,0; nível 3, nota 7,5 e nível 4, nota 10,0.

A nota global da Redação é aferida pela média aritmética simples das notas atribuídas a cada uma das cinco competências e o resultado convertido em escala centesimal.

A redação que não atende à proposta da prova (tema e estrutura) recebe o conceito D – Desconsiderada; a redação em forma de poema é desconsiderada, conforme instrução que consta na proposta de redação. A redação absolutamente ilegível também é desconsiderada

* Fragmento transcrito do referencial do Enem, na íntegra.

(por total impossibilidade de leitura), assim como aquela que fere os direitos humanos. Os variados casos de redação desconsiderados recebem a nota zero.

Quando é apresentada totalmente em branco ou em até sete linhas escritas, título inclusive, a redação recebe o conceito B – em branco.

Finalmente, quando a redação é apresentada com palavras, desenhos ou outras formas propositadas de anulação, recebe o conceito N – nula e a nota é zero.

Abaixo resumiremos os critérios utilizados na correção do texto produzido pelo participante, tal como propostos pelo INEP.

Critérios de Correção

B (em branco): texto com até sete linhas escritas.

N (nulo): texto em que haja a intenção clara do autor em anular a redação.

D (desconsiderada): texto que não desenvolve a proposta de redação, considerando-se a Competência II (desenvolve outro tema e/ou elabora outra estrutura); ou a Competência V (fere explicitamente os direitos humanos).

Competência I – Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita

Espera-se que, nessa competência, o participante escolha a variedade linguística adequada à situação formal de produção de texto escrito. Na avaliação devem ser considerados os conhecimentos de língua escrita representados pela utilização da norma culta: adequação ao registro (escolha da variedade linguística adequada ao tipo de texto e a situação formal de interlocução); obediência à norma gramatical (sintaxe da concordância, regência e colocação, pontuação, flexão) e às convenções da escrita (ortografia, acentuação, maiúsculas/minúsculas, etc.)

Na avaliação dessa competência levam-se em conta os seguintes níveis e respectivos critérios:

1. Demonstra conhecimento “precário” da norma culta: inadequação na escolha da variedade linguística, “graves e frequentes” desvios gramaticais e transgressões “inaceitáveis” das convenções da escrita.

Neste nível o participante emprega expressões muito próximas da modalidade oral e registro inadequado à proposta da prova; demonstra inadequação vocabular; revela conhecimento precário das normas gramaticais e das convenções básicas da escrita.

2. Demonstra conhecimento razoável da norma culta: problemas na escolha da variedade linguística; desvios gramaticais e transgressões das convenções da escrita pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade.

Considera-se como “pouco aceitável” o uso que constitua desvio da sintaxe de concordância, regência e colocação, da pontuação e da flexão.

3. Demonstra “bom” domínio da norma culta (ainda que com “pontuais” desvios gramaticais ou transgressões pontuais das convenções da escrita).

Espera-se que o participante empregue um léxico produtivo, ortografia e pontuação pertinentes, demonstre um bom domínio da sintaxe e das regras de flexão. Neste nível podem ocorrer alguns desvios em relação à norma escrita culta.

4. Demonstra “muito bom” domínio da norma culta (ainda que com “um ou outro deslize” relativo à norma gramatical ou as convenções da escrita).

O nível 4 é atribuído a textos em que o produtor tenha plena autonomia com relação a utilização da norma escrita culta, ainda que possa apresentar um ou outro deslize.

Competência II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

A competência II tem o eixo na compreensão do tema, a respeito do qual se pede uma reflexão por escrito, sob a forma de texto dissertativo-argumentativo. Na dissertação, o enunciador apresenta explicitamente sua opinião, valendo-se do recurso dos argumentos de apoio para comprovar suas hipóteses e tese e assegurar o desenvolvimento de seu projeto de texto.

Esta competência envolve dois grandes momentos: o da leitura/interpretação da proposta e o da compreensão transposta para o projeto de texto. O participante deve exercer simultaneamente o papel de leitor da proposta e produtor/leitor de seu próprio texto.

Os critérios de avaliação da competência procuram verificar o desempenho do participante em uma situação formal de interlocução em que determinado tema é discutido. Devem ser considerados os aspectos:

a) relativos ao tema (compreensão da proposta e desenvolvimento do tema a partir de um projeto de texto);

b) relativos à estrutura do texto dissertativo-argumentativo (encadeamento e progressão temática).

O texto que não desenvolve o tema proposto ou que não se enquadra no tipo solicitado (dissertativo-argumentativo) será “Desconsiderado”, em virtude de o participante não ter compreendido a proposição (quanto ao tema ou à tipologia) ou ter decidido produzir outro texto (quanto ao tema ou à tipologia).

Na avaliação desta competência, levam-se em conta os seguintes níveis e respectivos critérios:

1. Desenvolve “tangencialmente” o tema em um texto que apresenta características do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou apresenta “embrionariamente” o tipo de texto dissertativo-argumentativo (sem “fugir” do tema).

Considera-se tangencial o texto que se aproxima apenas por generalidades do tema proposto ou o texto resultante da adaptação forçada de um projeto de texto ao tema selecionado para a redação. Alguns casos podem apontar textos preparados previamente à realização da prova.

Outro caso de atribuição do nível 1 é a apresentação de uma argumentação mínima (embrionária) inserida num texto de outra natureza (tal como carta e narrativa), diferente da estrutura dissertativa proposta.

2. Desenvolve “razoavelmente” o tema, a partir de considerações próximas do senso comum ou por meio de paráfrases dos textos-estímulo, e domina “precariamente” ou “razoavelmente” o tipo de texto dissertativo-argumentativo.

O nível 2 indica presença de um texto construído com base em considerações próximas do senso comum, com pouca reflexão do participante e muita repetição de chavões e clichês; a estrutura é pouco encadeada e sem progressão. Nesse caso, o participante revela ausência de projeto e demonstra tentar discutir o tema à medida que vai escrevendo.

3. Desenvolve “bem” o tema, mesmo apresentando argumentos previsíveis, e domina “bem” o tipo de texto dissertativo-argumentativo, com indícios de autoria.

O nível 3 indica um “bom” desenvolvimento do tema, como consequência de sua correta compreensão, ainda que com argumentos previsíveis que não impedem, contudo, o surgimento de indícios de autoria. Evidencia-se um bom domínio das técnicas dissertativo-argumentativas.

4. Desenvolve “muito bem” o tema, a partir de um projeto pessoal de texto e de um repertório cultural produtivo; domina “muito bem” o tipo de texto dissertativo-argumentativo.

Este nível indica o desenvolvimento seguro e autônomo do tema, a partir de um repertório cultural produtor e de considerações que fogem ao senso comum. O domínio da estrutura dissertativo-argumentativo é muito bom. O projeto do texto do participante define-se com base na compreensão plena da proposta e é desenvolvido segundo a articulação de diferentes perspectivas para a defesa do ponto de vista. Revela ainda marcas de autoria.

Competência III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

Nesta competência espera-se que o participante, em uma situação formal de interlocução, saiba selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes para defender sua perspectiva sobre o tema proposto.

O que será avaliado nos textos produzidos é a coerência na seleção, organização e exposição dos argumentos para a defesa de pontos de vista em relação ao tema e ao projeto de texto desenvolvido, de acordo com os seguintes níveis e respectivos critérios:

1. Apresenta informações, fatos e opiniões “precariamente” relacionados ao tema.

O nível 1 indica textos com problemas de coerência decorrentes da maneira como as informações, os fatos e as opiniões relacionam-se entre si ou com o tema; ou problemas de coerência de textos que, explicitamente, procuram adequar ao tema proposto o projeto desenvolvido para outro tema (caso comentado na Competência II, nível 1). Nesse nível não há seleção de argumentos.

2. Apresenta informações, fatos e opiniões “razoavelmente” relacionados a um embrião de projeto de texto e/ou limita-se a reproduzir os elementos fornecidos pela proposta de redação.

O nível 2 indica textos que apresentam uma estrutura fragmentada ou circular, com eventuais contradições; também se aplica a textos que se limitam a reproduzir ou a parafrasear os argumentos, fatos e opiniões constantes da proposta de redação.

3. Seleciona informações, fatos e opiniões “relacionando-os” ao seu projeto de texto.

O nível 3 indica textos realizados a partir de um projeto pessoal, com boa seleção e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos que resultam bem-relacionados a esse projeto.

4. Seleciona, interpreta e organiza informações, fatos, opiniões e argumentos, estabelecendo uma relação produtiva entre essa seleção e seu projeto de texto.

O nível 4 indica textos realizados a partir de um projeto pessoal, com excelente seleção, interpretação e organização de informações, fatos, opiniões e argumentos que se relacionam de forma produtiva a esse projeto. Observa-se que a seleção de elementos feita pelo participante contribui para a defesa coerente do ponto de vista destacado no seu projeto de texto.

Competência IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação

Nesta competência, avaliam-se os recursos coesivos empregados na modalidade escrita, com vista à adequada articulação dos argumentos, fatos e opiniões selecionadas para a defesa do ponto de vista sobre o tema proposto.

Os mecanismos coesivos são os responsáveis pela construção da argumentação na superfície textual. Assim, é avaliado o uso dos seguintes mecanismos: coesão lexical (uso de sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração, etc.); coesão gramatical (uso de conectivos, tempos verbais, pontuação, seqüência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, intersentenciais, interparágrafos, etc.).

Para avaliar essa competência, são considerados os seguintes níveis e respectivos critérios:

1. Articula “precariamente” as partes do texto.

A estrutura de superfície típica do nível 1 é a justaposição de palavras e frases pouco relacionadas, deixando o estabelecimento da coesão a cargo do leitor.

2. Articula “razoavelmente” as partes do texto, apresentando “problemas frequentes” na utilização dos recursos coesivos.

O texto de nível 2 indica uma grande dificuldade do produtor na utilização da modalidade escrita; mesmo que tente articulá-lo, esbarra em problemas não-solucionados durante a escolarização. O participante demonstra não ter conseguido incorporar a sua produção textual as regras que regem a articulação do texto formal.

3. Articula “bem” as partes do texto (ainda que apresente “problemas pontuais” na utilização dos recursos coesivos).

O texto de nível 3 demonstra domínio dos mecanismos de coesão, embora apresente ainda alguns desvios com relação à utilização desses mecanismos.

4. Articula “muito bem” as partes do texto (ainda que apresente “eventuais deslizos” na utilização de recursos coesivos).

O texto típico de nível 4 indica que o produtor tem plena autonomia com relação à utilização dos mecanismos coesivos da norma escrita culta, ainda que possa apresentar um ou outro deslize.

Obs.: Os níveis 1 e 2 indicam textos semelhantes aos destacados nos níveis 1 e 2 da competência 1. Os produtores desses textos apresentam grandes dificuldades em registrar por escrito suas idéias em situação formal.

Em relação aos níveis 3 e 4, comprova-se domínio dos mecanismos de coesão.

Competência V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

Nesta competência, procura-se avaliar as possíveis variáveis para solucionar a situação-problema apresentada: a(s) proposta(s) solidária(s) de intervenção do participante, a qualidade e a relação de suas propostas com o projeto desenvolvido por ele sobre o tema, respeitando os direitos humanos. Quando o participante elabora propostas que ferem, de maneira explícita, os direitos humanos, o texto é desconsiderado (D) com base nessa competência.

A avaliação desta competência é desdobrada nos seguintes níveis e respectivos critérios:

1. Elabora proposta “precariamente” relacionada ao tema, respeitando os direitos humanos.

O nível 1 indica que houve pouca compreensão do tema e que a proposta apresentada apenas o tangencia.

2. Elabora proposta “razoavelmente” relacionada ao tema, mas “não articulada” ao texto desenvolvido, respeitando os direitos humanos.

O nível 2 indica textos que apresentam proposta relacionada ao tema, mas sem vinculação ao texto desenvolvido.

3. Elabora proposta “bem” relacionada ao tema, mas “pouco articulada” à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.

O participante preocupa-se em elaborar proposta explícita para a problemática discutida, no entanto, ela resulta pouco articulada à discussão.

4. Elabora proposta “bem” relacionada ao tema e “bem articulada” à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.

O participante elabora proposta explícita para a situação-problema e articula-a coerentemente à discussão.

Obs.: Nos níveis 1 e 2, as propostas ficam, por vezes, submetidas, isto é, podem ser inferidas pelo leitor sem que tenham sido explicitamente desenvolvidas pelo participante.

Nos níveis 3 e 4, verifica-se a preocupação de o autor elaborar proposta efetiva para o tema discutido.

ANEXO B - TEXTOS CITADOS NA PROPOSTA 3*

Texto 1

Pelo fim da “showblicidade” de cerveja

1 Em julho de 1990 pude visitar algumas cidades
2 do Leste europeu que estavam saindo da ditadura
3 socialista e entrando na economia de mercado.
4 Permaneci um mês em Praga, Bratislava e
5 Budapeste. Em Praga e Bratislava não havia
6 publicidade de coisa nenhuma. Tudo era estatal e de
7 escassa qualidade. Senti saudades do trabalho dos
8 publicitários, das informações e dos atrativos de
9 nossos produtos. Digo isso para deixar bem claro
10 que não sou contra a publicidade comercial.
11 Porém, há muito que no Brasil a publicidade –
12 sobretudo a telepublicidade – deixou de ser
13 informativa para se tornar persuasiva e voraz. Perdeu
14 aquela certa ingenuidade de ovelha que a tornava
15 até simpática. Adotou o estilo lobo voraz, mesmo com
16 roupa de carneiro.
17 A publicidade não trabalha mais apenas com o
18 desejo de informar e de competir mostrando a
19 qualidade do produto. Ela quer vender a qualquer
20 custo, servindo-se de mecanismos psicológicos de
21 indução ao consumo. Apoderou-se de várias festas
22 populares, como o Dia da Criança e o Dia das Mães,
23 impondo a elas apenas sentido comercial. Cria e
24 descrevia diariamente VIPs (*very important person*),
25 cuja finalidade é vender qualquer coisa – de revistas
26 de fofocas a CDs de duvidoso valor cultural –, aos
27 NIPs (*no important person*).

* Será apresentada a seguir.

28 A publicidade comercial televisiva está criando
29 até um ser humano diferente, cada dia menos *homo*
30 *sapiens* e mais *homo bobo* consumista, mostrando
31 um mundo sempre bonitinho, onde nada dá errado.
32 E é com tal mecanismo maquiador da realidade que
33 ela faz também publicidade de cerveja, ou melhor,
34 “showblicidade” de cerveja: criou uma “cultura da
35 obrigatoriedade do álcool” em festas de qualquer tipo,
36 como se fosse ingrediente capaz de promover
37 felicidade. Todas as publicidades de cerveja que
38 existem no Brasil mostram pessoas felizes,
39 realizadas porque bebem esta ou aquela marca. Mas
40 a verdade é outra: de cerveja se morre.

Fonte: BENTO, 2009.

Texto 2

Alcoolismo e adolescência

1 A última pesquisa sobre o uso do álcool entre
2 adolescentes desenvolvida pelo Centro Brasileiro de
3 Informações sobre Drogas Psicotrópicas, da Unifesp,
4 revela que 48,3 % dos adolescentes entre 12 e 17
5 anos já beberam alguma vez na vida (52,2 % rapazes;
6 44,7 % moças). Desses, 14,8 % bebem regularmente
7 e 6,7 % são dependentes do álcool. [...]

8 O álcool é considerado particularmente perigoso
9 para adolescentes por motivos diversos. Em primeiro
10 lugar, pelo fácil acesso: a lei 9.294/96 proíbe a venda
11 de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos, mas
12 essa é uma daquelas leis que “não pegam”, por
13 incapacidade de fiscalização das autoridades. Em
14 segundo lugar, a bebida é tida como um elemento de
15 socialização, de auto-afirmação e de inclusão no
16 mundo adulto. Além do estímulo da propaganda e

17 dos amigos, muitas vezes o contato com o álcool é
18 propiciado pelos próprios familiares do adolescente.
19 Os pais não têm em relação ao etanol, por exemplo,
20 o cuidado que costumam ter com a maconha.
21 Por outro lado, pesquisa realizada pela
22 Universidade Duke (EUA), em 2000, demonstrou que
23 o uso freqüente do álcool na adolescência produz
24 danos no cérebro, afetando a memória e prejudicando
25 a aprendizagem, além de favorecer o desenvolvimento
26 de problemas familiares e de uma vida sexual
27 promíscua – o que se tornou um comportamento de
28 alto risco na era da Aids.
29 Sendo a adolescência a fase da construção da
30 identidade, é particularmente perigoso que o jovem
31 se habitue _____ experimentar situações específicas
32 como festas, praia e namoro sob o efeito do álcool.
33 Associando o uso de bebidas _____ sensações de
34 prazer, o consumo de álcool torna-se cada vez mais
35 frequente, abrindo caminho _____ dependência, que
36 pode ser tanto física quanto psicológica.

Fonte: OLIVEIRA, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE REDAÇÃO

Passo Fundo, 25 de maio de 2009.

Prezado (a) Professor (a):

Estou realizando minha dissertação do curso de Mestrado em Letras, intitulada “(RE) CONSTRUINDO PROPOSTAS DE REDAÇÃO À LUZ DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA”, junto ao Programa de Pós-Graduação de Letras, da Universidade de Passo Fundo. Esse trabalho tem como objeto de estudo a argumentação em propostas de redação. Uma das fases de sua realização prevê que professores sejam consultados. Nesse sentido, é que o (a) convido a participar, respondendo às questões abaixo.

Desde já, agradeço sua participação, sem a qual minha pesquisa, do modo como fora projetada, não seria possível.

Atenciosamente,

Andréia Inês Hanel

Série em que atua: _____

Para cada proposta de redação, solicita-se que seja realizada a seguinte atividade:

- 3 Diga se a proposta é boa ou não. Justifique sua resposta.
- 4 Delimite o tema (em outras palavras, diga sobre o que os alunos teriam de escrever).

Observação: Os professores participantes podem conversar e responder em conjunto.

Proposta 1

“O que é mais importante para você: vivenciar situações racionalmente previsíveis ou vivenciar outras que o surpreendam e despertem sua emoção?”.

*A emoção brinca com o tempo, mas é sempre avessa ao *chronos*, por sua previsibilidade. A emoção se alia à musicalidade de *kairós*, que vive de surpresas e mede a vida pelas batidas do coração. *Kairós* desconsidera o passado e o futuro, ele é presente puro... Por isso, emoção!*

Adaptado de: O amor que acende a lua, Rubem Alves.

Sua redação tem de ser dissertativa e versar sobre o tema: **O que é mais importante para você: vivenciar situações racionalmente previsíveis ou vivenciar outras que o surpreendam e despertem sua emoção?**

Ao escrever seu texto, analise o tema proposto, estabeleça um ponto de vista e selecione ideias que sustentem a argumentação pretendida. Os dados que seguem objetivam auxiliá-lo na contextualização do assunto.

A palavra emoção, por sua origem latina, vincula-se à ideia de movimento. Seu significado provém da junção de dois elementos: ex-, prefixo que quer dizer “para fora”, e motio, que corresponde a movimento, ação, comoção, gesto. Parte das línguas indoeuropeias adotou, por empréstimo, a significação original de “agitação popular”, ou “desordem”; a partir do século XVII, a palavra emoção passa a ser entendida também como agitação da mente ou do espírito e, mais tarde, no século XIX, é adotada com esse mesmo sentido pela comunidade científica, em especial na linguagem da psicologia.

Na sua trajetória, o homem aprendeu que é necessário conviver em harmonia na sociedade de que participa; por isso, vem buscando o equilíbrio entre razão e emoção. Nessa evolução, ele teve que desenvolver agilidade de raciocínio e capacidade para atender às demandas instintivas e emocionais; precisou aprimorar habilidades para argumentar de forma sensata com seus semelhantes, para produzir conhecimentos, estabelecer colaboração e defender conceitos como altruísmo, felicidade, respeito, afeição e solidariedade, entre outros. Em consequência, tornou-se um ser capaz de preservar seus sentimentos mais nobres e de se emocionar diante da vida...

Hoje em dia, a vida parece adotar rotinas esquematizadas que se repetem, e o ser humano tem necessidade de vivenciar experiências que suscitem reações e atitudes diante das quais ainda possa se emocionar. O êxito pessoal — afetivo e profissional — do indivíduo continua atrelado ao seu núcleo emocional, o que contribui para consagrar suas conquistas e lhe permite avaliar quais valores são realmente significativos para alicerçar sua autoconfiança.

Você está convidado a exercitar sua emoção ao escrever este texto!

Leia atentamente as instruções: sua redação deverá ter **extensão mínima de 30 linhas**, excluindo o título — aquém disso, seu texto não será avaliado —, e máxima de 50 linhas, considerando o limite da folha e letra de tamanho regular. Lápis poderá ser usado apenas no rascunho; ao passar sua redação para a folha definitiva, faça-o com letra legível e utilize caneta.

Proposta 2

Estatísticas apontam para um número cada vez maior de acidentes de trânsito, muitas vezes tendo como resultado mortes ou graves sequelas. Diante desse cenário, perguntamos: **“Como o cidadão ou autoridade, que medidas você proporia para reduzir o número e a gravidade dos acidentes de trânsito?”**

Esta proposta é bastante clara: o que é possível/recomendável fazer para tornar o trânsito menos violento? A expressão “como cidadão ou autoridade” serve para orientar possíveis abordagens, não sendo necessário colocar-se nas duas posições.

O desenvolvimento do tema poderia tratar da violência do trânsito na cidade e/ou na estrada, entre jovens ou em geral, mas não poderia deixar de propor soluções.

A apresentação de exemplos de iniciativas bem sucedidas agrega consistência à argumentação.

Proposta 3

Conforme se sabe, o alto consumo de álcool entre adolescentes, que hoje se constata, é muito preocupante, pelos problemas pessoais e sociais dele decorrentes.

Algumas questões que se colocam são:

O que leva adolescentes e jovens consumirem álcool tão cedo?

Que tipos de satisfação eles/elas procuram?

Que medidas deveriam ser adotadas para reduzir o problema?

O que seria mais adequado: Prevenir? Educar? Controlar? Penalizar?

Refleta sobre essas questões e elabore um texto dissertativo sobre o seguinte tema: **Consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes: um grave problema a resolver.**

Esta proposta apresenta um fato – alto consumo de álcool por adolescentes – relacionado aos dois primeiros textos da prova, seguido de perguntas introdutoras, ou seja, questões que podem servir de roteiro ao candidato, o qual poderia, por exemplo, discutir as razões para o consumo precoce de álcool, definir se é melhor educar ou penalizar, e propor soluções compatíveis com essa definição.

Entretanto, essa proposta de roteiro é uma sugestão, e nada impede que o candidato escolha outras possibilidades, já que o modo como o tema foi formulado permite um leque bem abrangente de opções.

Proposta 4

Todos os dias, a qualquer hora, somos apresentados a novos produtos – o celular com funções incríveis, o automóvel antiestresse, a geladeira que não só conserva os alimentos, mas também preserva o meio ambiente... Muitos, na verdade, são produtos inúteis, fabricados e anunciados para levar nosso dinheiro.

Olhe a sua volta: quantas coisas, em sua casa, na sua mesa de trabalho, apenas ocupam espaço, mais atrapalham do que ajudam a viver? E quantas são verdadeiramente úteis e necessárias?

Feito esse inventário, escolha um ou mais objetos sem os quais você não poderia viver e desenvolva o seguinte tema em sua dissertação: **Um bem indispensável para uma vida confortável.**

Se você escolher esse tema, apresente um ou mais objetos que você valorize muito e justifique sua escolha.

Proposta 5

Pode parecer que os isótopos de oxigênio e a luta dos seringueiros no Acre tenham pouco em comum. No entanto, ambos estão relacionados ao futuro da Amazônia e a parte significativa da agroindústria e da geração de energia elétrica no Brasil.

À época em que Chico Mendes lutava para assegurar o futuro dos seringueiros e da floresta, um dos mais respeitados cientistas brasileiros, Eneas Salati, analisava proporções de isótopos de oxigênio na precipitação pluviométrica amazônica do Atlântico ao Peru. Sua conclusão foi irrefutável: a Amazônia produz a parte maior de sua própria chuva; implicação óbvia desse fenômeno: o excesso de desmatamento pode degradar o ciclo hidrológico.

Hoje, imagens obtidas por sensoriamento remoto mostram que o ciclo hidrológico não apenas é essencial para a manutenção da grande floresta, mas também garante parcela significativa da chuva que cai no sul da Amazônia, em Mato Grosso, São Paulo e até mesmo ao norte da Argentina. Quando a umidade do ciclo, que se desloca em direção ocidental, atinge o paredão dos Andes, parte dela é desviada para o sul. Boa parte da cana-de-açúcar, da soja, de outras safras agroindustriais dessas regiões e parte significativa da geração de energia hidrelétrica dependem da máquina de chuva da Amazônia.

O texto acima, que focaliza a relevância da região amazônica para o meio ambiente e para a economia brasileira, menciona a “máquina de chuva da Amazônia”. Suponha que, para manter essa “máquina de chuva” funcionando, tenham sido sugeridas as ações a seguir:

- 1- Suspender completa e imediatamente o desmatamento da Amazônia, que permaneceria proibido até que fossem identificadas áreas onde se poderia explorar, de maneira sustentável, madeira de florestas nativas.
- 2- Efetuar pagamentos a proprietários de terras para que deixem de desmatar a floresta, utilizando-se de recursos financeiros internacionais.
- 3- Aumentar a fiscalização e aplicar multas àqueles que promoverem desmatamentos não- autorizados.

Escolha uma dessas opções e redija um texto dissertativo, ressaltando as possibilidades e as limitações da ação escolhida.

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS

Avaliação da Proposta 1

Grupo 1:

1. *A proposta é boa, mas é mal encaminhada. Em primeiro lugar, há a repetição do enunciado principal, além de repetir, no próprio enunciado, o verbo “vivenciar”. Em segundo lugar, o aluno, pela expressão “o que é mais importante para você”, pode ser levado a argumentar apenas sobre um aspecto.*

2. *O tema poderia ser delimitado da seguinte forma: com base nas ideias da proposta, redija um texto dissertativo, argumentando sobre as habilidades que o ser humano precisa desenvolver para atingir o equilíbrio entre a razão e a emoção.*

Grupo 2:

1. *A proposta é boa, porque sugere ao aluno fazer uma introspecção da forma como vem vivenciando suas experiências de vida, ou seja, ele precisará refletir sobre o modo como vem agindo. A temática é criativa, de interesse, porque uma parcela significativa de jovens vive intensamente suas emoções.*

2. *Delimitação: A busca do equilíbrio entre razão e emoção.*

Grupo 3:

1. *Acho que a proposta é boa, penso que os alunos poderiam escrever muitas coisas, uma vez que trata do que é importante para eles, poderiam citar exemplos não só deles, mas também das situações que presenciam no seu grupo. Poderiam se posicionar claramente no que acreditam ou como preferem viver rodeados por fatos e acontecimentos que os emocionem.*

Grupo 4:

1. *Proposta é boa. Acredito que o tema foi atrativo e as “ferramentas” utilizadas para contextualização colaboram para que o aluno disserte sobre o tema: Emoções/ livre arbítrio (2).*

Grupo 5:

1. Para o 3º ano do Ensino Médio não seria boa, pois é um assunto onde [sic] o aluno falaria sobre um tema voltado para a emoção, sendo que a faixa etária desse aluno está em constante conflito emocional e talvez só poderia optar por uma das duas alternativas do tema da redação, não tendo bagagem para argumentar sobre um tema subjetivo como esse.

Avaliação da Proposta 2:**Grupo 1:**

1. Essa proposta também é interessante, mas o artigo “o” diante da palavra cidadão, do enunciado principal, pode atrapalhar o posicionamento do aluno. Embora seja repetida a expressão “como cidadão ou autoridade”, posteriormente sem o artigo “o”, ainda sim, pode dificultar.

2. O tema poderia ser delimitado assim: *Que medidas um cidadão ou uma autoridade poderia propor à sociedade para reduzir o número e a gravidade dos acidentes de trânsito?*”

Grupo 2:

1. A proposta é boa, pois a temática é atual com a mídia divulgando, diuturnamente, situações de violência no trânsito; ela é clara e objetiva, bem mais fácil de o aluno dissertar, porque pode se utilizar de exemplos do dia a dia.

2. Medidas para a redução de acidentes no trânsito.

Grupo 3:

1. A proposta é bastante clara, é um tema que está sempre na mídia e todos, ou quase todas as pessoas, conhecem outras que sofreram acidentes; por isso fica fácil encontrar a solução para minimizar os acidentes, como: conscientização; proibição da bebida alcoólica. O tema é bom para ser desenvolvido, atual.

Grupo 4:

1. Proposta confusa, não deixa claro o tema a ser focado, e os argumentos para o aluno dissertar são fracos.

Grupo 5:

1. Boa, pois acredito que é um tema mais concreto com fatos reais a todo dia, meios de comunicação veiculam quase que diariamente o tema, e é ligado ao dia a dia do aluno. É um tema mais próximo do aluno, deixando de ser tão subjetivo, e a argumentação fluiria mais facilmente, tendo bagagem para tal através de fatos e experiências estarem [sic] mais presentes e a mostra.

Avaliação da Proposta 3:**Grupo 1:**

1. É a proposta melhor [sic] encaminhada, pois, além de propor o roteiro em forma de perguntas pontuais, dá possibilidades ao candidato de fazer suas próprias escolhas.
2. O tema está bem orientado.

Grupo 2:

1. A proposta é boa, uma vez que muito se tem discutido e preocupado famílias inteiras na questão do alto consumo de álcool por adolescentes. Nesse sentido, há um leque maior de possibilidades de argumentar sobre esse tema. Por outro lado, ela impõe a necessidade de o aluno delimitá-lo, considerando a amplitude do assunto e a forma como as questões foram elaboradas.
2. Delimitação: Alto consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes.

Grupo 3:

1. Acho esta proposta muito bem elaborada, ela dá subsídios para que o aluno faça todo o seu texto, desde a introdução até a conclusão. Pelos questionamentos ele pode argumentar, questionar, buscar possíveis soluções. Muito boa a proposta.

Grupo 4:

1. Proposta boa, apesar de as perguntas abrirem muitos focos para a dissertação, confundindo a real proposta, que é dissertar sobre o consumo de álcool (2).

Grupo 5:

1. Boa, pois através das perguntas introdutoras, o aluno consegue alinhar pontos para sua argumentação.

Avaliação da Proposta 4:**Grupo 1:**

1. A proposta é interessante e bem encaminhada, pois leva o candidato a refletir sobre o que é necessário e o que é supérfluo na vida de uma pessoa.

2. Apenas colocaria a palavra “bem” no plural, ficando: “bens indispensáveis para uma vida confortável”.

Grupo 2:

1. A proposta é boa, pois faz o aluno refletir sobre o objeto realmente útil e necessário para fazer parte do seu dia a dia. Estamos vivendo num mundo consumista, onde diversas coisas são supérfluas e descartáveis, porém a mídia induz as pessoas a adquirir produtos desnecessários, uma vez que o ser humano poderia viver perfeitamente bem sem os mesmos.

2. Delimitação: O que é realmente útil e necessário para uma vida confortável?

Grupo 3:

1. Acho que esse tema remeterá, devido à influência da televisão e à pouca maturidade, à escolha de bens ou objetos supérfluos, e penso que a redação não terá uma argumentação coerente. É pouco provável que o aluno consiga sustentar seu ponto de vista até o fim da redação.

Grupo 4:

1. Proposta fraca; afinal cada um tem uma visão do que é necessidade para ele [sic], logo não deixa claro do [sic] que o aluno precisa dissertar.

Grupo 5:

1. Boa, de fácil compreensão, objetiva e concisa, deixando claro o que o aluno tem que fazer e aonde tem que chegar; talvez a dificuldade seria qual ou quais objetos escolher para dissertar e logo após argumentar.

Avaliação da Proposta 5:**Grupo 1:**

1. *É uma proposta que exige não só conhecimento técnico, mas também bom poder de interpretação e de escolha do candidato.*
2. *O tema poderia ser delimitado da seguinte forma: Considerando as limitações de cada ação acima, redija um texto dissertativo sobre as possibilidades de preservação da Amazônia.*

Grupo 2:

1. *A proposta é boa, porque dá opções de argumentar sobre as consequências do desmatamento na Floresta Amazônica, o que prejudica o ciclo hidrológico não só na floresta, mas também atinge uma parcela significativa de regiões próximas a ela.*
2. *Delimitação: Preservação da Floresta Amazônica.*

Grupo 3:

1. *A proposta é clara, porém, para escrever uma boa redação, é necessário conhecer não só a importância da Amazônia, mas as consequências e implicações de cada ação; como seriam recebidas não só pela população brasileira, mas pelo mundo.*

Grupo 4:

1. *Proposta profunda, mas que não tem um tema principal; afinal pode-se entender que os três itens devem ser desenvolvidos, não há uma argumentação focada a um só tema.*

Grupo 5:

1. *Um pouco confusa para um aluno que não tenha feito uma boa leitura e compreendido a proposta, e, talvez, na hora de delimitar e escolher uma das ações, ele misture tudo e acabe até fugindo da proposta, ficando com e usando parte do texto introdutório dado antes das sugestões de ações.*