



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

Lauro Gomes

**AVALIAÇÃO DE LEITURA E PRODUÇÃO
DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS PELA
TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA**

Passo Fundo

2014

Lauro Gomes

AVALIAÇÃO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS PELA TEORIA DA
ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da profa. Dra. Telisa Furlanetto Graeff.

Passo Fundo

2014

CIP – Catalogação na Publicação

G633a Gomes, Lauro
Avaliação de leitura e produção de textos dissertativo-argumentativos pela teoria da argumentação na língua / Lauro Gomes. – 2014.

122 f. : il., color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2014.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Telisa Furlanetto Graeff.

1. Análise do discurso. 2. Linguística. 3. Avaliação.
4. Semântica. I. Graeff, Telisa Furlanetto, orientadora.
II. Título.

CDU: 801.73

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amparo constante e pelas oportunidades de evolução que me proporciona.

À minha família, especialmente à minha mãe, Cirlei, à minha irmã, Maria Juliana, e ao cunhado Rogerio, pela compreensão e pelo apoio concedido ao longo do Mestrado.

À professora e orientadora, Dra. Telisa Furlanetto Graeff, meu grande exemplo de profissionalismo, competência e amizade, a quem agradeço imensamente por ter-me encantado pelos estudos linguísticos, ter-me ensinado a ser aluno, formado-me um professor e ter-me conduzido aos estudos em Semântica Argumentativa ainda na Iniciação Científica – desde quando também me ensina a ser pesquisador.

À professora Dra. Marion Carel, pelo Curso de Linguística – promovido pela PUCRS e pela UPF em 2013 – cujas aulas permitiram-me aprofundar conhecimentos sobre a teoria da Argumentação na Língua, especialmente sobre as suas fases atuais, a Teoria dos Blocos Semânticos e a Teoria Argumentativa da Polifonia. *Merci beaucoup pour vos conférences, Mme Carel!*

À CAPES, pela bolsa de estudos de Mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF – especialmente às professoras Dra. Carme Regina Shons, Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste, Dra Fabiane Verardi Burlamaque, Dra. Tania Mariza Kuchenbecker Rösing e ao professor Dr. Ernani César de Freitas – aos quais agradeço pelas excelentes aulas, pelo incentivo aos estudos e pesquisas realizadas ao longo do curso, pelo comprometimento e amizade.

À professora Dra. Leci Borges Barbisan, por aceitar o convite para compor as bancas de qualificação e de defesa de meu trabalho e pelas valorosas contribuições.

À professora Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste, por aceitar o convite para compor as bancas de qualificação e de defesa de meu trabalho e pelas valorosas contribuições.

Ao professor Dr. Cláudio Primo Delanoy, pela parceria na realização de pesquisas, pelo companheirismo nos congressos e por fazer parte de minha lista de amigos.

Ao INEP, na pessoa da professora Dra. Patrícia Vieira Nunes Gomes, Coordenadora Técnico-Pedagógica da Coordenação Geral de Instrumentos e Medidas (CGIM) da Diretoria da Avaliação da Educação Básica do INEP/MEC, pela atenção e gentileza no processamento e envio da amostra de redações solicitada para minha pesquisa.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, Karine Castoldi, pela amizade e pela atenção de sempre.

Aos colegas e amigos do Mestrado, especialmente às colegas Neuzer, Bianca e Lisiane, pelo companheirismo nas discussões, reflexões e também nas risadas, quando dos nossos momentos de descontração, no Centro de Convivência.

À professora Lígia Maria Marubim, por me introduzir no estudo da Língua Francesa e por estar sempre pronta a me auxiliar nas leituras e produções de texto nesse sistema de signos, que hoje já consigo apreciar.

E a todos que, de uma forma ou outra, estiveram ao meu lado e apoiaram-me durante estes meus preciosos dois anos de Mestrado, meu muito obrigado.

La tarea del lingüista me parece muy semejante a la del poeta. En los dos casos se trata de denunciar la vanidad del lenguaje ordinario, la vanidad de esta argumentación que se hace pasar por una lógica. El lingüista puede hacerlo tratando de construir, para hablar del lenguaje ordinario, un lenguaje realmente científico, y el poeta, tratando de construir a partir del lenguaje ordinario, un lenguaje afectivo susceptible de expresar nuestras emociones ante el mundo.

*Oswald Ducrot
Polifonía y Argumentación (1990, p. 171)*

RESUMO

Este trabalho destina-se a apresentar e testar uma proposta de avaliação de leitura e produção de textos dissertativo-argumentativos, com base em princípios e conceitos postos à disposição pela teoria da Argumentação na Língua (ADL), especialmente pela versão da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) e por trabalhos nela inspirados, cujos critérios sejam capazes de envolver menos subjetividade no julgamento de desempenhos em leitura e produção de texto dissertativo-argumentativo – gênero este muito utilizado em avaliações externas e em processos seletivos. Um estudo dessa natureza se justifica, na medida em que a objetividade se faz essencial no julgamento de todas as competências linguístico-discursivas examinadas por meio das redações desses processos avaliativos, não só para evitar as discrepâncias, que atrasam a divulgação de seus resultados, mas também, e sobretudo, para assegurar igualdade na aplicação dos critérios. Desse modo, sob o amparo da ADL/TBS, analisou-se um *corpus* constituído pela proposta de redação do Enem 2011, cujo tema é "Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado", e por cinquenta (50) redações, produzidas a partir dela, por estudantes do Rio Grande do Sul que obtiveram desempenho de regular a excelente, segundo a avaliação feita nesse exame. A metodologia consistiu em testar os critérios de avaliação de leitura e produção de textos na referida amostra de redações, observando-se, para tanto, os desempenhos relativos ao entendimento, tangenciamento e à fuga da ideia central da proposta de redação e aos que concernem ao respeito ao padrão composicional dissertativo-argumentativo e à qualidade dos argumentos. Em relação a este último desempenho, considerou-se de senso comum aqueles argumentos constituídos, em geral, por enunciados que permitem evocar encadeamentos argumentativos normativos em DC (portanto) e de melhor qualidade aqueles argumentos que geralmente permitem evocar encadeamentos argumentativos transgressivos em PT (mesmo assim) ou os enunciados concatenados por meio do *mas de oposição direta* e/ou do *mas de oposição indireta*. A análise da proposta de redação e o teste dos critérios de avaliação de leitura e escrita propostos neste trabalho revelaram funcionalidade prática e eficiente dos critérios, com potencial que permite aplicá-los em qualquer processo de avaliação de texto dissertativo-argumentativo. Por fim, vale salientar que este trabalho também fornece subsídios teórico-metodológicos que podem auxiliar professores da educação básica e da superior a qualificar suas práticas de ensino de leitura e escrita, e a avaliação que fazem dos textos dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação. Texto dissertativo-argumentativo. Redação. Bloco Semântico.

RÉSUMÉ

Ce travail a le but de présenter et tester une proposition d'évaluation de lecture et production des textes dissertatifs-argumentatifs, sur la base des principes et concepts mis à disposition par la théorie de l'Argumentation Dans la Langue (ADL), surtout avec la Théorie des Blocs Sémantiques (TBS), et les travaux qu'elle a inspirés, dont les critères soient capables d'impliquer moins de subjectivité dans le jugement des performances des compétences liées à la lecture d'une proposition de rédaction et à la production de texte dissertatif-argumentatif – genre très utilisé dans les évaluations externes et les processus sélectifs. Une étude de cette nature se justifie dans la mesure où l'objectivité se pose essentielle pour le jugement de toutes les compétences linguistiques discursives examinés à travers des rédactions de ces processus d'évaluation, non seulement pour éviter les divergences qui repoussent la diffusion de ses résultats, mais aussi et surtout, pour assurer l'égalité dans l'application des critères. Ainsi, avec le soutien de l'ADL/TBS, on a analysé un *corpus* constitué par la proposition de rédaction de l'Enem 2011, dont le thème est « Vivre en réseau dans le XXIe siècle: les limites entre le public et le privé », et par cinquante (50) rédactions produits à partir d'elle, par des étudiants du Rio Grande do Sul qui ont obtenu performance de régulière à excellente, selon l'évaluation de cet examen. La méthodologie a consisté à tester les critères d'évaluation de lecture et de production de texte dans cet échantillon de rédactions, en observant, par conséquent, les éléments liés à la compréhension, l'approximation et la fuite de l'idée centrale de la proposition de rédaction et ceux qui concernent à la norme de composition dissertative-argumentative et à la qualité des arguments. En ce qui concerne ce dernier élément, on a considéré « sens commun » les arguments constitués, en général, par d'énoncés qui permettent d'évoquer les enchaînements argumentatifs normatifs en DC (donc) et « meilleure qualité » ceux qui généralement permettent d'évoquer les enchaînements argumentatifs transgressifs en PT (pourtant) ou les énoncés liées par *mais d'opposition directe* et/ou *mais d'opposition indirecte*. L'analyse de la proposition de rédaction et le test des critères d'évaluation de lecture et production des textes présentés dans cette étude ont révélé la fonctionnalité pratique et efficace des critères, avec le potentiel qui permet de les utiliser dans quelque processus d'évaluation de texte dissertatif-argumentatif. Finalement, il convient de souligner que ce travail fournit aussi de matière théorique et méthodologique qui peut aider les enseignants et professeurs à qualifier ses pratiques d'enseignement de lecture et production de texte, ainsi que l'évaluation qu'ils font des textes de ses élèves.

Mots-clés: Évaluation. Texte dissertatif-argumentatif. Rédaction. Bloc sémantique.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

EHESS - *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais)

ADL - *L'Argumentation Dans la Langue* (Argumentação na Língua)

TBS - Teoria dos Blocos Semânticos

TAF - Teoria dos Atos de Fala

CLG - Curso de Linguística Geral

ELG - Escritos de Linguística Geral

L - locutor

E - enunciador

SE - sujeito empírico

A - argumento

C - conclusão

H - *Hecho* (fato)

EA - expressão argumentativa

FT - forma tópica

T - *topos*

H1 - hipótese 1

H2 - hipótese 2

H3 - hipótese 3

CON - conector

BS - bloco semântico

e - entidade linguística

DC - *donc* (portanto)

PT - *pourtant* (mesmo assim)

AI - argumentação interna

AE - argumentação externa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis de desempenho para avaliar a Competência II.....	21
Quadro 2 - Níveis de desempenho para avaliar a Competência III.....	23
Quadro 3 - Níveis de desempenho para avaliar a Competência V.....	25
Quadro 4 - Sequência argumentativa de J.-M. Adam exemplificada em discurso.....	30
Quadro 5 - Concatenações de argumento e conclusão por meio de <i>topos</i>	54
Quadro 6 - Proposta de avaliação de leitura e produção de textos dissertativo-argumentativos.....	91
Quadro 7: Notas atribuídas aos textos avaliados.....	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Toulmin exemplificado.....	28
Figura 2 - Modelo conceitual de Toulmin.....	29
Figura 3 - Sequência argumentativa proposta por Jean-Michel Adam.....	30
Figura 4 - BS do <i>tempo-que-traz</i> (1): relaciona (A) <i>tarde</i> e (B) <i>estar no escritório</i>	64
Figura 5 - BS do <i>tempo-que-leva</i> (2): relaciona (A) <i>tarde</i> e (B) <i>não estar no escritório</i>	65
Figura 6 - Quadrado aristotélico.....	65
Figura 7 - BS ₁ : relaciona <i>precaução</i> diante de <i>perigo</i>	66
Figura 8 - BS ₁ : relaciona <i>compreensão</i> de algo por ser <i>fácil</i>	66
Figura 9 - BS ₁ : relaciona <i>dizer em público</i> a <i>dizer em rede</i>	83
Figura 10 - <i>Quadrinhos dos anos 10</i>	84
Figura 11: Resultados obtidos no teste dos critérios de avaliação propostos neste trabalho.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 COMPETÊNCIAS AVALIADAS NA REDAÇÃO DO ENEM.....	18
2 O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO E SUA ORGANIZAÇÃO....	27
3 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA.....	35
3.1 FUNDAMENTOS DA ADL.....	35
3.1.1 Noções preliminares da ADL.....	40
3.2 FASES DA ADL.....	44
3.2.1 Forma <i>Standard</i>	44
3.2.2 Forma <i>Standard</i> Ampliada.....	48
3.2.3 Teoria dos Blocos Semânticos	57
4 METODOLOGIA E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	79
4.1 ANÁLISE DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2011.....	79
4.2 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS.....	86
4.3 FICHAMENTO E AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES.....	94
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	120

INTRODUÇÃO

Cada vez mais a educação tem sido reconhecida como um dos setores mais importantes para o desenvolvimento sustentável de um país. Com isso, tem-se verificado, no Brasil, grande interesse do Ministério da Educação (MEC) em expandir e regular eficientemente a qualidade da educação básica e da superior. Por meio de avaliações externas como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), verifica-se que o MEC visa não apenas a regular aprendizagens e apontar índices sobre o nível de letramento dos estudantes, mas também a assegurar justiça, igualdade para todos. Desse modo, aos docentes de língua materna, avaliar tem sido uma atividade desafiadora, especialmente em se tratando de contextos de avaliações em larga escala, como Enem, e também de processos de seleção a ingresso ao ensino superior, como vestibulares, em que, a cada nova edição, aumenta o número de participantes e a objetividade precisa ser assegurada no julgamento de desempenhos em todas as competências avaliadas nas suas redações.

É importante salientar que o desafio se intensifica nos referidos testes, pois, como a avaliação dos textos deve ser feita por mais de um avaliador, as discrepâncias entre as notas atribuídas por um e por outro, nos critérios que envolvem maior grau de subjetividade – como os que examinam o desempenho do participante na leitura da proposta de redação¹ – atrasam o processo e prejudicam-no em diversos aspectos. Em 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável por subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e da superior, na busca de aumentar a objetividade na avaliação da redação do Enem, conforme o *Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 8), passou a considerar "discrepância a divergência de notas atribuídas pelos avaliadores, quando: elas diferirem, no total, por mais de 100 (cem) pontos ou a diferença for superior a 80 (oitenta) pontos em qualquer uma das competências".

No entanto, uma decisão dessa natureza, apesar de representar um avanço significativo rumo à credibilidade plena do Enem pelas universidades brasileiras, requer objetividade até mesmo no julgamento de competências linguístico-discursivas destinadas a examinar o entendimento da ideia central da proposta de redação. Destaque-se que, a propósito do

¹ A afirmação de que a avaliação do desempenho do participante na leitura da proposta de redação envolve subjetividade baseia-se na abordagem cognitivista de Van Dijk (1992), segundo a qual a interpretação é um ato mental, um processo cognitivo dos usuários da linguagem, sendo, portanto, o seu resultado uma representação conceitual do discurso na memória.

estabelecimento de critérios para a avaliação de redações, Costa Val (2006, p. 34) comenta que os critérios utilizados em seu trabalho para o "julgamento das redações são, inegavelmente, fluidos e subjetivos". Afirma, ainda, que não há como fugir da subjetividade nesse processo. Entretanto, pode-se constatar que, em processos seletivos e em avaliações em larga escala, a objetividade² faz-se essencial em todos os critérios, não só para agilizar o processo, mas também, e sobretudo, para assegurar um tratamento justo, igual para todos.

É exatamente nesse aspecto que se instala o ponto de partida deste trabalho que – motivado, entre outros³, por Edital de Chamada Pública do INEP/DIREN Nº 05//2012, em que se pode verificar a demanda que ainda há, no Brasil, por estudos e pesquisas que contemplem métodos de avaliação de textos, tais como redações e questões discursivas aplicadas em testes educacionais em larga escala, – propõe-se investigar como é possível avaliar o desempenho do participante na leitura da proposta de redação e na produção do texto dissertativo-argumentativo, envolvendo ainda menos subjetividade. Para a resolução desse problema, utilizam-se os pressupostos teóricos da teoria da Argumentação na Língua (ADL)⁴, criada pelos linguistas franceses Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe em 1983, especialmente os dispositivos de análise propostos pela sua terceira fase, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), postulada por Marion Carel em 1992, e atualmente desenvolvida juntamente com Oswald Ducrot, e os criados com inspiração nessa teoria (GRAEFF, 2012).

Cumprir referir que, de acordo com a ADL/TBS, a argumentação está na língua e, para se fazer a descrição semântica das entidades linguísticas (palavra, enunciado, discurso), é preciso que se evoquem os encadeamentos argumentativos em *donc* (portanto) ou em *pourtant* (mesmo assim), que são as duas unidades semânticas básicas capazes de lhes dar sentido. Como também se verificará ao longo da fundamentação teórica, um trecho de texto constituirá um *motivo argumentativo*, quando – conforme afirma Carel (2012) – permitir

² Saliente-se que a *objetividade* à qual se faz referência aqui e ao longo deste trabalho é uma objetividade que evita a discrepância. Reconhece-se a impossibilidade de eliminar plenamente a subjetividade do examinador no processo de avaliação; crê-se, no entanto, que, atribuindo critérios linguísticos de avaliação de leitura e escrita, pode-se envolver menos subjetividade no processo de avaliação.

³ Faz-se referência, em especial, ao artigo *A conexão entre os enunciados no texto com base na semântica argumentativa*, de Graeff (2012), que inspirou diretamente este estudo, pois permitiu verificar alguns mecanismos de constituição do texto dissertativo-argumentativo necessários a uma avaliação mais segura, mais objetiva no julgamento do desempenho do participante na leitura da proposta de redação e na produção do texto propriamente dito. Alude-se, ainda, ao trabalho monográfico realizado pelo pesquisador em 2010, intitulado *A argumentação em redações escolares*, em que se chegou a conclusões preliminares, que também permitiram assegurar os objetivos desta dissertação.

⁴ ADL é a sigla do nome da teoria em francês, *l'Argumentation Dans la Langue*. Destaque-se que, em alguns trabalhos de semântica argumentativa, traduzidos e publicados em língua portuguesa, também se utiliza a sigla ANL para designar a referida teoria; noutros, também se faz uso da sigla TAL.

evocar um encadeamento argumentativo, ao qual se associará um aspecto argumentativo que corresponde à sua argumentação interna (AI).

Ademais, é importante destacar, aqui, que a ADL, por considerar a argumentação como função primordial da língua, estuda seu caráter enunciativo, o que implica descartar a *objetividade* da constituição do sentido e manter a *subjetividade* e a *intersubjetividade*. Reúnem-se, em razão disso, esses dois últimos aspectos no nível mais profundo da descrição linguística, chamado de *valor argumentativo*, isto é, um conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que o emprego de uma palavra determina. Nessa perspectiva, a noção de *sentido* fundamenta-se na relação de interdependência semântica entre dois predicados que, ligados por conectores, de tipo de *portanto* ou de *mesmo assim*, expressam um bloco semântico.

Verifica-se, desse modo, que a ADL, especialmente na versão da TBS, e os trabalhos a ela vinculados dispõem das ferramentas necessárias para que se possa avaliar o desempenho do participante na leitura dos textos da proposta de redação e na produção do texto dissertativo-argumentativo, por meio de critérios mais objetivos do que, por exemplo, os atuais critérios de avaliação da redação do Enem. Dentro desse espírito, a fim de resolver o problema que dá origem a este estudo, parte-se da hipótese segundo a qual um texto dissertativo-argumentativo construído no padrão⁵ dialógico – além de explicitar desempenho satisfatório do participante no que diz respeito à identificação da ideia central da proposta de redação e à organização textual, por meio de argumentos (exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; alusões históricas; comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos), – deve estar organizado numa estratégia argumentativa concessiva, conforme propõe Ducrot (2009) e como também exemplificam Delanoy e Gomes (2014)⁶.

Uma segunda hipótese que pode ser levantada é de que a relação semântica existente entre o *enunciado-tese* e os *enunciados-argumentos* de um texto dissertativo-argumentativo, construído no padrão composicional justificativo, é de *similaridade*, visto que, por meio da leitura de textos desse gênero, pode-se verificar que a referida relação semântica – conforme

⁵ Entende-se por texto dissertativo-argumentativo *padrão* aquele texto que atende às características de *forma* e de *função sociodiscursiva* do gênero. Como o presente trabalho não visa, entretanto, a examinar o *estilo*, considera-se como padrão, no aspecto formal, o texto que respeita as características próprias da *estrutura composicional* e do *conteúdo temático*. Destaque-se, ainda, que este último é examinado, neste trabalho, a partir do *entendimento*, *tangenciamento* ou *fuga* da ideia central da proposta de redação.

⁶ Este trabalho, intitulado *Proposta de ensino de produção de texto dissertativo-argumentativo pela Teoria dos Blocos Semânticos*, de autoria de Cláudio Primo Delanoy e Lauro Gomes, foi apresentado no XVII Congresso Internacional Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), realizado na UFPB, João Pessoa/PB - Brasil, no período de 15 a 19 de julho de 2014, na modalidade comunicações.

propõe Graeff (2012), a propósito do estudo desse tipo de conexão entre enunciados no texto – constitui julgamentos argumentativos que têm a mesma argumentação interna (AI). Relativamente à explicitação de contra-argumentos nesses textos, pode-se perceber que eles são constituídos, em geral, por enunciados que apresentam o conector *mesmo assim*, como *Pedro estudou um pouco, mesmo assim reprovou no exame* e/ou por enunciados com o articulador *mas* de oposição indireta, como *Pedro estudou um pouco, mas o exame foi muito difícil*, ou, ainda, com o articulador *mas* de oposição direta, como *Pedro estudou um pouco, mas reprovou no exame*, conforme as descrições feitas por Carel (1998).

Além disso, uma terceira hipótese que se pode levantar é de que existem textos dissertativo-argumentativos que demonstram desempenho insatisfatório do participante, isto é, tangenciamento da ideia central da proposta de redação. Além disso, esses textos estão construídos num padrão justificativo do texto dissertativo-argumentativo e, desse modo, desenvolvem argumentos de qualidade insatisfatória, vinculados a ideias de senso comum. Em geral, os *enunciados-argumentos* são constituídos por encadeamentos argumentativos em DC (portanto), generalizações do tipo de *É rico, portanto é feliz* e de *É político, portanto é corrupto*. Por fim, como uma quarta hipótese, acredita-se *haver* textos que, além de infringirem o padrão dissertativo-argumentativo, tangenciam ou fogem à ideia central da proposta de redação.

Diante disso, a fim de apresentar e testar uma proposta de avaliação de leitura e produção de textos dissertativo-argumentativos, com base na ADL/TBS e em trabalhos nela inspirados, que possa qualificar os processos de avaliação de redações de testes em larga escala e de processos seletivos, este trabalho tem como objetivos específicos avaliar os níveis de desempenho do participante em leitura e produção de texto, a saber: o seu nível no entendimento da ideia central da proposta de redação; a sua capacidade de construir essa ideia central dentro dos padrões composicionais do texto dissertativo-argumentativo e de desenvolver argumentos capazes de fugir às ideias generalizantes, de senso comum.

Para isso, utiliza-se um *corpus* constituído pela proposta de redação do Enem 2011, cujo tema é "Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado", e por cinquenta (50) textos dissertativo-argumentativos escritos a partir dela por alunos do Rio Grande do Sul que obtiveram desempenho de regular a excelente na redação desse exame. A escolha do *corpus* se justifica na medida em que, por meio da Portaria número 391, em seu Art 2º, parágrafo 1º, de 2002, o Ministério da Educação tornou obrigatória uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, nos processos seletivos de ingresso às Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Federal de ensino superior do país.

Saliente-se que essa decisão decorreu do fato de que, por muito tempo, como elucida Pécora (2011), alunos que apresentavam, em suas redações, problemas não só de ordem ortográfica, mas também de natureza semântico-argumentativa conseguiram ter acesso ao ensino superior. A partir da referida normatização, tem sido comum as universidades brasileiras, em seus vestibulares, e o próprio Enem, desde sua criação, adotarem texto dissertativo, especialmente dissertativo-argumentativo, em sua prova de redação.

Convém ainda destacar que a escolha desse gênero deriva não só do fato de ele exigir o uso da norma culta da língua, mas também, e sobretudo, por esse ser um gênero que, por necessitar de razões e argumentos capazes de sustentar uma opinião ou tese, permite avaliar o estágio de formação e preparo do candidato que o escreve. Nas avaliações externas, em geral, em virtude de a redação ter grande influência na média geral que o estudante atingirá no exame, tem aumentado, cada vez mais, o interesse dos concluintes do ensino médio, sobretudo, em aperfeiçoar conhecimentos relativos à constituição do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o fato de avaliações, como a do Enem, permitirem também ao candidato o acesso a bolsas de estudos em instituições de ensino superior de todo o país, por intermédio de programas como ProUni e Sisu, a seriedade e o comprometimento dos estudantes que visam a ingressar no ensino superior, por meio de bolsa de estudos, são essenciais. Como se isso não bastasse, para que se possa produzir um texto que atenda às orientações de qualidade da redação do Enem, é preciso que se respeitem principalmente as orientações e normas divulgadas pelo Inep.

Desse modo, o respeito à estrutura composicional dissertativo-argumentativa é condição primeira para que o texto seja avaliado, razão pela qual, conforme o *Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 17-18), a *não apresentação de uma tese e de argumentos*, isto é, dentro dessa perspectiva, justificativas para convencer o leitor a concordar com a tese, bem como a *não utilização de estratégias argumentativas* para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados serão motivos para que a redação seja avaliada com nota 0 (zero), mesmo que atenda às exigências dos outros critérios de avaliação. Nesse sentido, selecionaram-se, para compor o *corpus* deste trabalho, redações avaliadas com média global situada no intervalo de *regular* a *excelente*, haja vista que, a fim de se estabelecer um método de avaliação, dentro da proposta aqui apresentada, os textos considerados *insuficientes*, segundo (INEP, 2006, p. 84-85), por elaborarem proposta tangencial ao tema em questão e/ou desenvolverem-no embrionariamente aos padrões do texto dissertativo-argumentativo, – não constituíram interesse a este estudo. Dentro da proposta aqui explicitada, entende-se que, para ser possível avaliar clara e precisamente o desempenho do

participante na leitura dos textos da proposta de redação, por exemplo, o respeito aos padrões composicionais de seu gênero é condição indispensável.

Em vista disso, na sequência deste trabalho, apresentam-se, primeiramente, os critérios utilizados pelo Inep para avaliar a redação do Enem. Mais especificamente, no primeiro capítulo, explicitam-se as cinco competências avaliadas e examinam-se, mais detalhadamente, aquelas que dizem respeito ao entendimento da ideia central da proposta de redação e que também julgam a organização semântica dos argumentos dentro dos padrões composicionais do texto dissertativo-argumentativo, a fim de que seja possível elaborar uma proposta de avaliação de leitura e produção de textos do referido gênero, que leve em conta determinados recursos da atual matriz de avaliação da redação do Enem, como a pontuação atribuída dentro do intervalo de [0-200] pontos para cada nível de desempenho estabelecido no julgamento das competências em foco. No segundo capítulo, são apresentados fundamentos teóricos relativos à constituição do texto dissertativo-argumentativo, cuja estrutura composicional precisa ser bem compreendida nesta pesquisa, que apresenta uma proposta de avaliação de leitura de uma proposta de redação diretamente relacionada à organização interna do texto dissertativo-argumentativo.

O terceiro capítulo, subdividido em quatro seções, destina-se a fazer uma revisão bibliográfica em torno dos fundamentos, princípios e conceitos da ADL, com ênfase na sua terceira fase de desenvolvimento, a TBS, que – acrescida de trabalhos a ela vinculados, como o de Graeff (2012) – dispõe das ferramentas necessárias para a elaboração do quadro de critérios a serem utilizados no fichamento do *corpus* e na verificação das hipóteses. É importante referir que, no terceiro capítulo, discorreu-se sobre os aspectos teóricos essenciais às análises, não só pelos limites do trabalho, mas também pelo fato de a teoria já ter mais de trinta anos e possuir extensa produção.

Com base na Semântica Argumentativa, descrevem-se, portanto, os procedimentos metodológicos e realiza-se a análise do *corpus*; e, no capítulo seguinte, apresenta-se a discussão dos resultados, seguidos das considerações finais.

Com este trabalho, pensa-se contribuir com a comunidade acadêmica no sentido de qualificar a avaliação de redações dissertativo-argumentativas, sobretudo em avaliações externas e em processos seletivos, em que é preciso assegurar o máximo possível de objetividade – inclusive nos critérios destinados à avaliação do desempenho do participante na leitura da proposta de redação. Com mais esse avanço, acredita-se que o referido processo avaliativo poderá se tornar mais eficaz, assegurando um tratamento justo e igual para todos.

1 COMPETÊNCIAS AVALIADAS NA REDAÇÃO DO ENEM

É importante destacar, primeiramente, que o Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, é um instrumento de avaliação de desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Inicialmente, servindo para autoconhecimento aos concluintes e egressos do ensino médio brasileiro, desde 2004, o Enem ganhou uma maior dimensão social, com sua vinculação ao Programa Universidade para Todos (ProUni) e, em 2009, ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) por intermédio dos quais estudantes de baixa renda estão tendo a oportunidade de ingressar e cursar o ensino superior com bolsa de estudo em instituições públicas e privadas.

Para estruturar o Exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos dos ensinos fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Dessa forma, o modelo de avaliação do Enem, segundo esclarece a *Fundamentação Teórico-Methodológica do Enem* (INEP, 2005, p. 7-8), "foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais" se constrói continuamente o conhecimento e "não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas", não consegue, sozinha, fazer as pessoas compreenderem o mundo em que vivem. De acordo com o que comenta a referida *Fundamentação Teórico-Methodológica*, esse Exame centra-se na avaliação de desempenho por competências e concebe um conceito mais abrangente e estrutural das capacidades intelectuais do ser humano.

Vale também salientar, consoante os referidos fundamentos, que – tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas do Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb – nas palavras de Zuleika de Felice Murrie (INEP, 2005, p. 59), "O Enem assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquivcompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica". Afirma, por isso, a referida autora, na *Fundamentação Teórico-Methodológica do Enem* (INEP, 2005, p. 59), que "A avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha seja na produção do texto escrito".

Inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a proposta de redação do Enem – de acordo com o que destaca o *Relatório Pedagógico do Enem* (INEP, 2006, p. 75) – "[...] tem sido sempre elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social, cultural ou científica, em uma tarefa identificada como uma situação-problema". Diante disso, pode-se afirmar que, diferentemente de muitos vestibulares, que dispõem de pouca informação aos vestibulandos nos chamados textos "motivadores", as propostas de redação do Enem estão comprometidas em fornecer as instruções suficientes ao participante, para que ele possa desenvolver sua redação a partir delas, com maior segurança. Desse modo, conforme o referido *Relatório Pedagógico* (INEP, 2006, p. 75), "O comando da Redação indica as linhas mestras para a elaboração do texto a ser escrito pelo participante e os referenciais a serem utilizados pelos avaliadores para a correção das cinco competências do Enem".

Seguindo nessa direção, os critérios de avaliação da redação têm como ponto de partida as cinco competências da matriz do Enem⁷, transpostas para produção de texto escrito, com base em uma proposta de redação. Conforme o *Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 7-8), o texto produzido pelo participante é "avaliado por, pelo menos, dois professores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro". Cada avaliador atribui uma "nota entre 0 (zero) a 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências, e a soma desses pontos comporá a nota total de cada avaliador, que pode chegar a 1000 (mil) pontos". Assim sendo, a nota final que o participante obtém na redação resulta da média aritmética feita a partir das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores.

Além disso, é importante realçar que, até 2013, considerava-se haver "discrepância", quando a divergência de notas atribuídas pelos avaliadores era constituída, no total, por mais de 200 (duzentos) pontos ou quando era superior a 80 (oitenta) pontos em qualquer uma das cinco competências avaliadas. No entanto, como já dito anteriormente, com a publicação de *A redação no Enem 2013: Guia do Participante* (INEP, 2013), reduziu-se para 100 (cem)

⁷ Conforme (MEC/INEP, 2009, p. 1, grifo do autor), as cinco competências do Enem são: I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa; II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; V. **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

pontos a permissão de discrepância entre as notas atribuídas. Havendo essa diferença, a redação passa a ser avaliada, de forma independente, por um terceiro avaliador, e, nesse caso, a nota final é composta pela média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem. Caso a discrepância permaneça após a terceira avaliação, o texto passa a ser avaliado por uma banca composta por três professores, que atribuirá a nota final do participante.

Outro aspecto a ser referido aqui, de acordo com o que normatiza o *Guia do Participante*, diz respeito às razões para se atribuir nota 0 (zero) a uma redação do Enem. Confirmam-se, a seguir:

- fuga total ao tema;
- não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
- texto com até 7 (sete) linhas;
- impróprios, desenhos ou outras formas propositais de anulação;
- desrespeito aos direitos humanos (desconsideração da competência 5); e
- folha de redação em branco, mesmo que tenha sido escrita no rascunho. (INEP, 2013, p. 9).

Observadas essas considerações preliminares, daqui em diante, neste capítulo, apresentam-se as cinco competências avaliadas na redação do Enem, a fim de que se possam explicitar os critérios de avaliação utilizados e se compreendam, mais detalhadamente, por meio dos cinco níveis de desempenho estabelecidos, aquelas competências destinadas à avaliação da leitura dos textos da proposta de redação e da produção do texto dissertativo-argumentativo. Tomou-se como referencial teórico o *Guia do Participante* (INEP, 2013), que, por ser um guia destinado ao aluno, apresenta, de forma clara, atualizada e precisa, a metodologia e as competências examinadas na redação do Enem.

Nesse sentido, a primeira competência, *Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita*, avalia a ausência de marcas de oralidade e de registro informal; a precisão vocabular e a obediência às regras gramaticais de concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; pontuação; flexão de nomes e verbos; colocação de pronomes átonos; grafia das palavras; acentuação gráfica; emprego de letras maiúsculas e minúsculas; e divisão silábica na mudança de linha. É preciso que se esclareça, entretanto, que as inadequações do uso linguístico ao registro formal escrito estão classificadas, dentro dessa competência, nas três categorias seguintes: *desvios mais graves* (por exemplo, a presença de gírias e a falta de concordância do verbo com o sujeito – quando ele está anteposto ao verbo); *desvios graves* (como a falta de concordância do adjetivo com o substantivo e a ausência do acento indicativo da crase ou seu uso inadequado) e *desvios leves* (como a ausência de concordância em frases em voz passiva sintética e desvios de pontuação que não comprometem o sentido do texto).

É em razão disso que, às vezes, é possível encontrar redações do Enem que, mesmo apresentando algumas inadequações do uso linguístico ao registro formal da Língua Portuguesa, atingiram nota 1000 (mil). Essa é uma forma de aceitar a infração de algumas normas gramaticais cujo uso, inclusive em situações formais de comunicação, com o passar do tempo, apresenta uma tendência a não mais ser respeitado. Porém, o *Guia do Participante* deixa claro que a presença de *desvios mais graves* já exclui a redação da pontuação mais alta.

A segunda competência, *Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo*, faz-se bastante importante neste trabalho, uma vez que examina a compreensão que o aluno teve da proposta de redação e a utilização de seus conhecimentos para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo, cujos princípios estão diretamente relacionados à organização semântica do texto.

Os cinco níveis de desempenho utilizados para avaliar essa segunda competência são:

Quadro 1: Níveis de desempenho para avaliar a Competência II

200 pontos	O participante desenvolve muito bem o tema, explorando os seus principais aspectos. A redação contém uma argumentação consistente , revelando excelente domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo. Isso significa que o texto está estruturado, por exemplo, com: uma introdução, em que a tese a ser defendida é explicitada; argumentos que comprovam a tese distribuídos em diferentes parágrafos; um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão. Além disso, os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum.
160 pontos	O participante desenvolve bem o tema, mas não explora os seus aspectos principais. Desenvolve uma argumentação consistente e apresenta bom domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo, mas não apresenta argumentos bem desenvolvidos. Os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum.
120 pontos	O participante desenvolve de forma adequada o tema, mas apresenta uma abordagem superficial, discutindo outras questões relacionadas. Desenvolve uma argumentação previsível e apresenta domínio adequado do tipo textual dissertativo-argumentativo, mas não apresenta explicitamente uma tese, detendo-se mais no caráter dissertativo do que no argumentativo. Reproduz ideias do senso comum no desenvolvimento do tema.
80 pontos	O participante desenvolve de forma mediana o tema, apresentando tendência ao tangenciamento. Desenvolve uma argumentação previsível a partir de argumentos do senso comum, de cópias dos textos motivadores, ou apresenta domínio precário do tipo textual dissertativo-argumentativo , com argumentação falha ou texto apenas dissertativo.
	O participante desenvolve de maneira tangencial o tema, detendo-se em tema vinculado ao mesmo assunto, o que revela má interpretação do tema proposto.

40 pontos	Apresenta inadequação ao tipo textual dissertativo-argumentativo , com repetição de ideias e ausência de argumentação. Pode ocorrer também a elaboração de um texto de base narrativa, com apenas um resquício dissertativo – por exemplo, contar uma longa história e, no final, afirmar que ela confirma uma determinada tese.
0 ponto	O participante desenvolve texto que não contempla a proposta de redação: desenvolve outro tema e/ou elabora outra estrutura textual que não a dissertativo-argumentativa – por exemplo, faz um poema, descreve algo ou conta uma história.

Fonte: *A redação no Enem 2013: Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 18-19, grifo do autor)

A terceira competência, *Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*, também está diretamente relacionada à leitura da proposta de redação e à produção do texto dissertativo-argumentativo, posto que avalia a forma como o texto foi organizado em torno de uma tese. Examina, em vista disso, a *coerência* do texto, que, conforme instruções do *Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 20), pode ser entendida como "[...] a relação que se estabelece entre o texto e os conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. Está, pois, ligada à compreensão, à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto". Além disso, é importante observar, consoante orientações do *Guia*, que a inteligibilidade da redação depende dos seguintes fatores:

- relação lógica entre as partes do texto, criando unidade de sentido;
- precisão vocabular;
- progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma ordem lógica; e
- adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real. (INEP, 2013, p. 20).

Para tanto, é fundamental que se apresente claramente, no texto, uma tese, para a sustentação da qual sejam selecionados argumentos, de tal forma encadeados que, a cada parágrafo, acrescentem-se informações relacionadas ao que foi explicitado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos. Confirmam-se, a seguir, os cinco níveis de desempenho utilizados para avaliar essa competência:

Quadro 2: Níveis de desempenho para avaliar a Competência III

200 pontos	O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente , configurando autoria , em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na redação.
160 pontos	O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente , em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na redação. Entretanto, os argumentos utilizados são previsíveis . Não há cópia de argumentos dos textos motivadores.
120 pontos	O participante apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, porém os organiza e relaciona de forma pouco consistente em defesa de seu ponto de vista. As informações são aleatórias e desconectadas entre si, embora relacionadas ao tema. O texto revela pouca articulação entre os argumentos , que não são convincentes para defender a opinião do autor.
80 pontos	O participante apresenta informações, fatos e opiniões pouco articulados ou contraditórios , embora pertinentes ao tema proposto. O texto que se limitar a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação, em defesa de um ponto de vista, também receberá essa pontuação.
40 pontos	O participante não defende ponto de vista , ou seja, não apresenta opinião a respeito do tema proposto. Informações, fatos, opiniões e argumentos são pouco relacionados ao tema proposto e também são pouco relacionados entre si, ou seja, não se articulam de forma coerente.
0 ponto	O participante apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos incoerentes ou não apresenta um ponto de vista .

Fonte: *A redação no Enem 2013: Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 21, grifo do autor)

A quarta competência, *Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação*, examina a estruturação lógica e formal entre as partes do texto. E, tendo em vista que o texto é resultado da combinação de um conjunto de ideias associadas em torno de uma tese, os parágrafos são compostos de um ou mais períodos também articulados; e cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores.

Dessa forma, na avaliação dessa competência, considera-se o *encadeamento textual*, que, conforme o *Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 22), diz respeito à sequenciação lógica do texto e à interdependência entre as ideias. O referido encadeamento pode ocorrer por intermédio de conectores, de itens lexicais ou pode ser inferido a partir da articulação de ideias. Assim, de acordo com o *Guia*, para garantir a coesão textual, devem ser observados determinados princípios em diferentes níveis. São eles:

- **Estruturação dos parágrafos** - Um parágrafo é uma unidade textual formada por uma ideia principal à qual se ligam ideias secundárias. No texto dissertativo-argumentativo, os parágrafos podem ser desenvolvidos por comparação, por causa-consequência, por exemplificação, por detalhamento, entre outras possibilidades.
- **Estruturação dos períodos** - Pela própria especificidade do tipo dissertativo-argumentativo, o período do texto é, normalmente, um período complexo, formado por duas ou mais orações, para que se possam expressar as ideias de causa-consequência, contradição, temporalidade, comparação, conclusão, entre outras.
- **Referenciação** - As referências a pessoas, coisas, lugares, fatos são introduzidas e, depois, retomadas, à medida que o texto vai progredindo. Esse processo pode ser expresso por pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical, estabelecendo relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, uso de expressões resumitivas, expressões metafóricas ou expressões metadiscursivas. (INEP, 2013, p. 22, grifo do autor).

Para que essa competência seja atendida satisfatoriamente, é preciso evitar, por exemplo, de acordo com instruções explicitadas no próprio *Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 23), frases fragmentadas, que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias; frase com apenas a presença de oração subordinada; emprego equivocado de conectores e repetição ou substituição inadequada de palavras sem se valer dos recursos oferecidos pela língua.

Resumidamente, os níveis de desempenho avaliados na competência IV são, de acordo com o *Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 23-25), *200 pontos*, para quando o participante articula as partes do texto, sem inadequações na utilização dos recursos coesivos, demonstrando dominá-los plenamente; *160 pontos*, para quando articula as partes do texto, com poucas inadequações na utilização dos recursos coesivos, revelando dominá-los; *120 pontos*, para quando articula as partes do texto, mas com algumas inadequações, demonstrando domínio regular dos recursos coesivos; *80 pontos*, para quando articula as partes do texto, mas com muitas inadequações, demonstrando pouco domínio dos recursos coesivos; *40 pontos*, para quando não articula as partes do texto ou as articula de forma precária e/ou inadequada, apresentando graves e frequentes desvios de coesão textual; e *0 ponto*, para quando o participante apresenta informações desconexas, que não se configuram como texto.

E a quinta e última competência, *Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos*, examina a solução para o problema e sua relação com o que foi desenvolvido ao longo do texto. Em razão disso, a proposta apresentada deve manter vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e manter coerência com os argumentos utilizados; deve refletir conhecimentos de mundo e sua coerência é um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. Segundo o *Guia do Participante* (INEP, 2013, p.

25), "[...] é necessário que ela respeite os direitos humanos, ou seja, não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural".

Nessa quinta competência, de acordo com o que instrui o *Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 25-26), o texto é avaliado com base na combinação dos critérios a seguir explicitados: "(a) presença de proposta x ausência de proposta; (b) proposta explícita x proposta implícita; e (c) proposta com detalhamento dos meios para sua realização x proposta sem o detalhamento dos meios para sua realização". Por isso, os níveis de desempenho utilizados para avaliar essa competência organizam-se da seguinte maneira:

Quadro 3: Níveis de desempenho para avaliar a Competência V

200 pontos	O participante elabora proposta de intervenção clara e inovadora , relacionada à tese e bem articulada com a discussão desenvolvida no texto. São explicitados os meios para realizá-la.
160 pontos	O participante elabora proposta de intervenção clara , relacionada à tese e bem articulada com a discussão desenvolvida no texto. São explicitados os meios para realizá-la.
120 pontos	O participante elabora proposta de intervenção relacionada ao tema, mas pouco articulada à discussão desenvolvida no texto.
80 pontos	O participante elabora proposta de intervenção relacionada ao tema de forma precária , não articulada com a discussão desenvolvida no texto, ou com desenvolvimento precário dos meios para realizá-la.
40 pontos	O participante elabora proposta de intervenção tangencial ao tema ou subentendida no desenvolvimento da argumentação.
0 ponto	O participante não apresenta proposta de intervenção.

Fonte: *A redação no Enem 2013: Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 26, grifo do autor)

Feita a revisão bibliográfica, relativa às cinco competências avaliadas na redação do Enem, é importante referir – de acordo com o que já perceberam Graeff e Gomes (2012), baseados em Bakhtin e seguidores, – que as competências I (primeira) e IV (quarta) estão associadas ao *estilo de linguagem* utilizado na redação; as competências II (segunda) e III (terceira) estão relacionadas à sua *estrutura composicional* e ao seu *conteúdo temático* e a V (quinta) relaciona-se mais especificamente ao *conteúdo temático* apresentado no discurso.

Como o presente trabalho tem por objetivo apresentar e testar uma proposta de avaliação de desempenhos em leitura e produção de texto dissertativo-argumentativo, com base na ADL/TBS e em trabalhos nela inspirados, buscam-se modificar, aqui, especialmente as competências II (Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo) e III (Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos,

opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista), as quais estão mais diretamente relacionadas aos referidos desempenhos. Dentro dessa perspectiva, no próximo capítulo, também são explicitados fundamentos teóricos sobre o texto dissertativo-argumentativo e sua organização, haja vista que eles são necessários especialmente na elaboração dos critérios destinados à avaliação do desempenho do participante na produção do texto dissertativo-argumentativo.

2 O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO E SUA ORGANIZAÇÃO

É importante salientar, de início, que a prova de redação do Enem e de grande parte dos vestibulares exige do candidato a produção de um texto dissertativo-argumentativo em prosa sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Conforme orientações do *Guia do Participante* (INEP, 2013), a redação do Enem atenderá às exigências de elaboração do referido gênero se combinar dois princípios de estruturação: o *primeiro*, que normatiza a apresentação de uma tese, desenvolvida por meio de justificativas capazes de comprová-la, e de uma conclusão que dê um fecho à discussão elaborada no texto; e o *segundo*, que determina a utilização de estratégias argumentativas⁸ que exponham o problema discutido no texto e sejam capazes de detalhar os argumentos utilizados.

De um ponto de vista lógico e de acordo com o pensamento de Stephen Toulmin (2006), a estrutura mínima da argumentação apresenta três elementos fundamentais, que são a *tese*, os *argumentos* e as *garantias*, e outros três elementos opcionais, que são a *fonte*, a *reserva* e um *qualificador*. Rifo e Alvarado (2003), referindo-se à proposta de Toulmin (2006), esclarecem que a *tese* ou opinião é a ideia fundamental em torno da qual se realiza a reflexão; os *argumentos* são os fatos, as provas, os dados que o sujeito argumentador transforma em razões que apoiam sua opinião, e a *garantia* é a regra geral ou premissa, o elemento fundamental da validade da argumentação. Assim, a garantia diz respeito a afirmações de valor geral: normas, leis, princípios que garantem a valorização dos raciocínios.

Junto aos componentes mencionados, a teoria de Toulmin (2006) propõe elementos implícitos ou explícitos como: (1) a *fonte*, respaldo, fundamento da garantia, dados posteriores para sustentar a tese; (2) a *reserva*, dúvidas sobre a validade ou oportunidade de se utilizar a tese e (3) o *qualificador*, elemento que caracteriza a(s) tese(s) e os argumentos propostos. Rifo e Alvarado ilustram essas categorias com o exemplo seguinte:

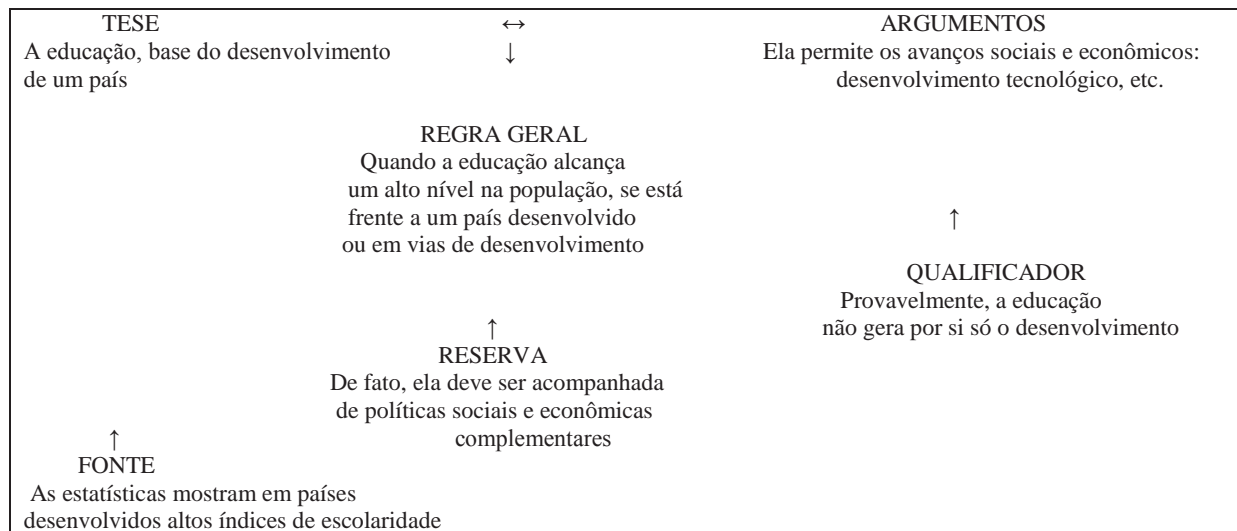
A educação é uma das bases do desenvolvimento de um país. Ela permite os grandes avanços sociais e econômicos: desenvolvimento da população, da tecnologia, da investigação intelectual, da participação cidadã, dos maiores níveis de emprego e de ingresso, etc. As estatísticas mostram que os países desenvolvidos têm altos índices de escolaridade. No entanto, a educação provavelmente não gera por si só o desenvolvimento de um país. De fato ela deve ser acompanhada de políticas sociais e econômicas complementares para alcançar esse alto grau de

⁸ Segundo o *Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 17), as estratégias argumentativas são recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor: exemplos, dados estatísticos, pesquisas, fatos comprováveis, citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto, alusões históricas; e comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos. No entanto, como se pode verificar na seção 4.2, essas referidas estratégias são consideradas, neste trabalho, como os argumentos propriamente ditos.

desenvolvimento. (RIFO, ALVARADO, 2003, p. 30, grifo do autor, tradução nossa)⁹.

Na figura abaixo, os autores citados exemplificam o esquema argumentativo teórico de Toulmin (2006), por intermédio da explicitação de uma *tese*, de *argumentos*, de uma *regra geral*, da *reserva*, da *fonte* e do *qualificador*, a partir do excerto textual citado. Observe-se:

Figura 1: Modelo de Toulmin exemplificado

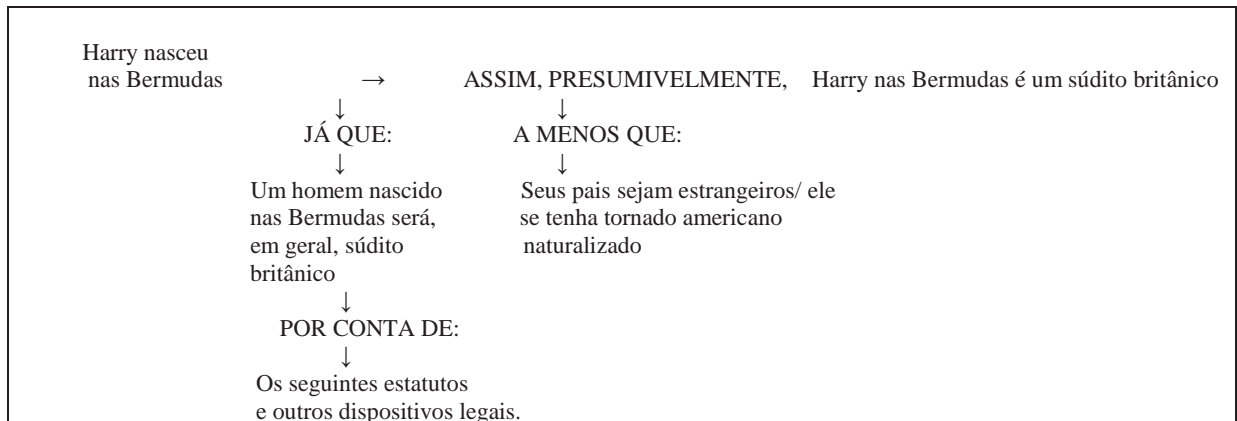


Fonte: figura adaptada de Rifo e Alvarado (2003, p. 30)

Não é demais destacar que, em *Os usos do argumento*, Toulmin (2006, p. 147-150) afirma haver um padrão de argumento para apoiar as garantias e, a título de elucidação, mostra, por meio de um esquema no qual, "em apoio à alegação (C) de que Harry é súdito britânico", pode-se apelar ao dado (D) de que ele nasceu nas Bermudas. Segundo o autor, a garantia pode ser afirmada na forma "um homem nascido nas Bermudas pode ser considerado súdito britânico". Entretanto, como as questões de nacionalidade são sempre sujeitas a qualificações e condições, faz-se necessário inserir um "presumivelmente" diante da conclusão e notar que a conclusão também pode ser refutada, caso se verifique (R) "que seus pais eram estrangeiros, ou então que, depois disso, ele se naturalizou norte-americano". Por fim, se a própria garantia for desafiada, outros elementos podem ser inseridos. Aprecie-se o argumento em questão, exemplificado na figura a seguir:

⁹ *La educación es una de las bases del desarrollo de un país. Ella permite los grandes avances sociales y económicos: desarrollo de la población, de la tecnología, de la investigación intelectual, de la participación ciudadana, de los mayores niveles de empleo y de ingreso, etc. Las estadísticas muestran que los países desarrollados tienen altos índices de escolaridad. Sin embargo, la educación probablemente no genera por sí sola el desarrollo de un país. De hecho, ella debe ir acompañada de políticas sociales y económicas complementarias para alcanzar ese alto grado de desarrollo.*

Figura 2: Modelo conceitual de Toulmin



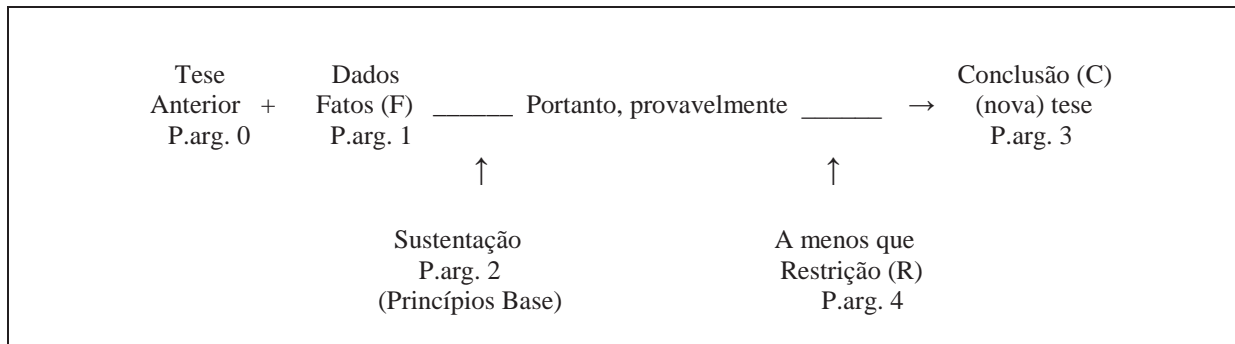
Fonte: figura adaptada de Toulmin (2006, p. 151)

Diante do exposto, verifica-se que o modelo de discurso argumentativo de Toulmin assemelha-se à expressão da racionalidade aristotélica, na medida em que, como a proposta da retórica clássica, também concebe leis que governam a passagem dos dados (D) à conclusão (C). Para essa teoria toulminiana, as proposições de tipo *Se D, então C*, são as *garantias* (G), apoiadas em fundamentos (F). Acrescente-se, porém, uma referência à força que – em razão da garantia – os dados dão à argumentação, por intermédio de qualificadores modais (Q) e das condições de exceção ou refutação (R).

Feitas essas considerações sobre a teoria de Toulmin, saliente-se, consoante Rifo e Alvorado (2003), que o texto argumentativo, da mesma forma que outros textos, é composto de uma sequência de proposições geralmente heterogêneas, algumas argumentativas, outras expositivas, descritivas ou narrativas. Note-se que as referidas sequências vão ao encontro dos cinco tipos de combinações pré-formadas propostas por Jean-Michel Adam (2011), a saber: a *narrativa*, a *argumentativa*, a *explicativa*, a *dialogal* e a *descritiva*.

A propósito do estudo da sequência argumentativa, Adam (2011, p. 234) faz algumas modificações no modelo de Toulmin (2006). Afirma: "Propus dar à sequência argumentativa prototípica completa uma forma que deixe lugar para a contra-argumentação", constituída por uma restrição e entendida como uma *concessão*, cuja estratégia linguístico-discursiva se faz essencial na proposta de avaliação explicitada neste trabalho, uma vez que ela é apresentada, aqui, como um recurso eficaz de se utilizar em discursos argumentativos. Confira-se:

Figura 3: Sequência argumentativa proposta por Jean-Michel Adam



Fonte: figura adaptada de Adam (2011, p. 234)

Para exemplificar esse esquema teórico da sequência argumentativa proposta por Adam (2011), Passeggi et al. (2010) tomam um excerto de discurso político de um antigo presidente do Senado, separando-o de acordo com as suas macroproposições. Observe-se a análise dos autores na figura a seguir:

Quadro 4: Sequência argumentativa de J.-M. Adam exemplificada em discurso

Texto	Macroproposições
Argui-se, principalmente contra o Legislativo, a sua pouca produtividade (...). Afirma-se, por exemplo, que o Parlamento não é eficaz.	Tese anterior
Cabe, então, indagar: por que não é eficaz? Porque eficácia é virtude que tem um objeto para produzir uma finalidade. Neste caso, a finalidade deve ser a solução dos problemas públicos de cada Nação.	Dados/ fatos
Por isso, se exige de quem proclama a ineficácia do Parlamento que possua ideia clara sobre qual a solução dos problemas políticos atuais.	Apoio
Porque do contrário, se, em nenhum País está hoje claro, nem mesmo teoricamente, em que consiste e como deve proceder, não tem sentido acusar de ineficácia os instrumentos institucionais.	Restrição
Não se confunda, pois, a necessidade e até mesmo a urgência de reformar o Legislativo, aperfeiçoando-o para torná-lo ainda mais eficaz, com o declarar a sua inutilidade.	Conclusão

Fonte: quadro extraído de Passeggi et al. (2010, p. 291)

A ordem apresentada por essa sequência argumentativa não é obrigatoriamente linear, haja vista que a (nova) tese pode ser formulada e retomada, ou não, por uma conclusão que a repete no final da sequência, além de que, consoante Adam (2011), a tese anterior e a sustentação podem estar subentendidas. Diante disso, verifica-se que, mesmo tendo uma estrutura estabilizada, a sequência argumentativa também possui certa flexibilidade que permite que se façam inversões e se deixem ideias subentendidas. Como se isso não bastasse,

de acordo com Adam (2011), esse esquema apresentado comporta dois níveis: (1) *justificativo* (P.arg 1 + P.arg 2 + P.arg 3), por meio do qual o interlocutor é pouco levado em conta; e (2) *dialógico* ou *contra-argumentativo* (P.arg 0 e P.arg 4), em que a argumentação é negociada com um contra-argumentador real ou potencial.

Esclareça-se que o nível contra-argumentativo pode ser também chamado de dialógico pelo fato de que ele permite que se estabeleça um diálogo interno ao discurso argumentativo. Em outras palavras, o ato de apresentar as exceções, ou seja, as próprias limitações da tese defendida é uma estratégia de intersubjetividade, pois, mesmo que por razões persuasivas, o argumentador leva em conta um contra-argumentador real ou potencial. Logo, pode-se dizer que a sequência argumentativa proposta por Adam (2011) garante alteridade ao discurso.

Além disso, quando se diz que é comum o argumentador fazer uso da força persuasiva da narração e da descrição para expor seus argumentos, significa que os textos são estruturados de maneira flexível, isto é, os agrupamentos de proposições não correspondem sempre a sequências completas; e, segundo nota Adam (2011), o principal fator unificador da estrutura composicional é o plano de texto. Leiam-se palavras do linguista:

Os planos de textos estão, juntamente com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimentos dos grupos sociais. Eles permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero. Pense-se, por exemplo, além do plano oratório [...], no plano canônico da dissertação (introdução, tese, antítese, síntese, conclusão), nos verbetes de dicionário (entrada, definição, exemplo), na estrutura em atos de teatro clássico (cinco atos para os dramas e tragédias, três para as comédias), nas estruturas do soneto italiano e do soneto elisabetano etc. (ADAM, 2011, p. 258-259).

Saliente-se que o *plano de texto* apresentado por Adam (2011), no excerto citado, diz respeito ao plano de texto *fixo*, já aceito e reconhecido pela coletividade. Entretanto, há que se reconhecer, também de acordo com sua proposta, a existência *de planos de texto* que são da ordem do *ocasional*, haja vista que, para esse autor, todo texto é – tanto na produção como na interpretação – objeto de um trabalho de reconstrução de sua estrutura.

Nesse sentido, o agenciamento de várias sequências dão lugar a algumas construções idênticas (de mesmo tipo) e a construções diferentes (caso mais frequente). Eis que um modo de composição, segundo certas modalidades, aparece como *dominante* e o texto é, então, conforme Adam (2011), predominantemente *narrativo*, *descritivo*, *argumentativo*, *explicativo* ou *dialogal*, apesar de explicitar sequências de outro tipo. Em termos de sequências, o efeito de dominante é determinado, ou pelo maior número de sequências de um certo tipo que aparecem no texto, ou pelo tipo da sequência que abre e fecha o texto.

Ademais, de acordo com Adam (2011, p. 277, grifo do autor), "Esses fatos de **dominante sequencial** estão ligados aos gêneros e subgêneros de discurso que mantêm relações hierárquicas instáveis e sempre suscetíveis de serem modificadas". Note-se que a noção de gênero discursivo, aqui empregada, está em consonância com a proposta de Bakhtin (2011), por meio da qual o autor afirma que os enunciados particulares são individuais e que cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, denominados *gêneros do discurso*. Esses gêneros são, pois, formados por esquemas linguísticos básicos, ou seja, sequências textuais na terminologia de Adam (2011), também chamadas de tipos textuais na terminologia de alguns outros autores (MARCUSCHI, 2010). Nesse sentido, os gêneros organizam o discurso – quase sempre do mesmo modo que se organizam as formas gramaticais (sintáticas) – de tal maneira que, quando se ouve o discurso alheio, já se pode adivinhar o seu gênero logo pelas primeiras palavras. Para melhor esclarecer as noções de gênero e tipo de texto, observem-se as palavras de Adam (2011), quando elucida que

Os gêneros do conto e da fábula são gêneros narrativos, se levarmos em conta o tipo sequencial narrativo como matriz. Podem ser considerados gêneros argumentativos, se focalizarmos o encaixamento argumentativo na máxima de moralidade. O gênero epistolar (com os subgêneros da carta pessoal ou administrativa, carta dos leitores, carta aberta na imprensa etc.), e entrevista e o teatro podem ser considerados gêneros conversacionais, em razão do tipo sequencial dialogal dominante e matricial. (ADAM, 2011, p. 277).

De acordo com Bakhtin (2011), existem *gêneros primários* (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, como um bilhete, uma receita e um e-mail e *gêneros secundários* (complexos), que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado, como pesquisas científicas, romances, dramas, grandes gêneros publicitários, etc. Nessa perspectiva, os gêneros são constituídos por três elementos indissociáveis e igualmente correlacionados a uma *função sociodiscursiva*: o *tema* (conteúdo temático); o *estilo da linguagem*, relativo à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua; e a *construção composicional*.

Diante disso, é possível tomar o adjetivo composto *dissertativo-argumentativo*, tradicionalmente utilizado para qualificar a palavra *texto* nas provas de redação dos exames em larga escala e dos vestibulares brasileiros, como denominando um *gênero do discurso*, da mesma forma que a *proposta de redação* – que, conforme verificam Graeff e Gomes (2012) – foi um gênero discursivo estabilizado pela esfera de atividade humana vinculada à seleção de ingresso ao ensino superior. Ademais, como afirma Souza (2003, p. 165), "Na perspectiva

sócio-histórica, o gênero dissertação pode ser classificado como um gênero secundário", uma vez que necessita, assim como outros gêneros dessa classe, de orientações para sua produção.

Saliente-se, desse modo, que uma das principais características do discurso argumentativo, que notadamente auxiliou a estabilizar a dissertação como um gênero, foi a estrutura composicional, a qual corresponde às quatro partes consideradas pela retórica clássica, a saber: a introdução (*exordium*), a exposição dos fatos (*narratio*), a exposição dos argumentos (*argumentatio*) e a conclusão (*peroratio*). De acordo com Rifo e Alvarado (2003, p. 31, tradução nossa), a *introdução* tem por função apresentar o tema e predispor-lo ao público para a aceitação da tese: "Apela-se a recursos tais como recorrer à autoridade, a valores universais, à compaixão, às emoções do auditório, etc.; em outras palavras, trata-se de ganhar a atenção do auditório"¹⁰. Posteriormente, a *exposição dos fatos* tem a função de dar a conhecer a tese e situá-la ao receptor a favor do argumentador. E, nas palavras de Rifo e Alvarado (2003, p. 31, tradução nossa), nessa segunda parte, "Utilizam-se recursos tais como relatar histórias ou acontecimentos em favor da argumentação, fazer uso de testemunhos, experiências, observações, dados, pesquisas, etc"¹¹.

Na sequência, a terceira parte do discurso, a *exposição dos argumentos*, tem a função de expô-los, a fim de defender uma opinião ou ir contra os argumentos da parte contrária. A esse respeito, Rifo e Alvarado (2003, p. 31, tradução nossa) posicionam-se, elucidando que "Os argumentos podem se dar de diferentes maneiras, ou por dedução, indução ou raciocínio causal; uns são irrefutáveis por si mesmos, outros necessitam de provas"¹². E a quarta parte do discurso argumentativo, a *conclusão*, é uma recapitulação daquilo que se pode considerar como mais importante do exposto. Serve, pois, para reforçar os argumentos utilizados.

Por fim, reitera-se que, enquanto os gêneros são os inúmeros textos empíricos que circulam num dado contexto sócio-histórico dotado de conteúdo temático, estilo, composição e propósitos, as sequências são constructos teóricos semiotizados nas línguas humanas naturais, por meio de propriedades linguísticas específicas que, segundo Adam (2011), são a narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo.

No próximo capítulo, seguindo o percurso teórico que dá sustentação às análises e ao quadro de avaliação de leitura e produção de texto dissertativo-argumentativo, aqui elaborado,

¹⁰ Se apela a recursos tales como recurrir a la autoridad, a valores universales, a la compasión, a las emociones del auditorio, etc.; en otras palabras, se trata de ganar la atención del auditorio.

¹¹ Se utilizam recursos tales como relatar historias o acontecimientos en favor de la argumentación, hacer uso de testimonios, experiencias, observaciones, cifras, encuestas, etc.

¹² Los argumentos pueden darse de diferentes maneras, ya sea por deducción, por inducción o por razonamiento causal; unos son irrefutables por sí mismos, otros necesitan pruebas.

apresentam-se os fundamentos e as fases que compõem a teoria da Argumentação na Língua, com ênfase na terceira, a Teoria dos Blocos Semânticos.

3 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

3.1 FUNDAMENTOS DA ADL

A teoria escolhida para fundamentar esta dissertação foi a teoria da Argumentação na Língua (ADL), criada pelos linguistas franceses Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot, em 1983, sobretudo na sua terceira fase de desenvolvimento, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), proposta por Marion Carel em 1992, cujos princípios e conceitos, como já mencionado em capítulos anteriores, permitem avaliar, clara e mais precisamente, o desempenho do participante na leitura dos textos da proposta de redação e na produção do texto dissertativo-argumentativo, diminuindo, portanto, intuição e subjetividade do processo avaliativo.

Essa afirmação, que rejeita princípios cognitivistas, – segundo os quais, conforme elucidada (DUCROT, 2006), as palavras servem apenas para evocar *conceitos*, *ideias*, *pensamentos* ou ainda *representações* – ampara-se no fato de a ADL ser uma aplicação do estruturalismo saussuriano à semântica linguística. Assim, para que se possa ter uma compreensão completa dessa teoria semântica, é preciso que se entendam alguns fundamentos propostos por Saussure, como a definição de signo linguístico, a noção de valor do signo e os conceitos de língua/ fala.

No capítulo III do *Curso de Linguística Geral* (1975), intitulado *Objeto da Linguística*, pode-se verificar que Saussure entendeu a *língua* como um produto social da faculdade da linguagem, um conjunto de convenções necessárias. Definiu-a, desse modo, como um sistema de signos, em que cada signo é constituído por dois elementos: um *significante* (impressão psíquica ou imagem acústica) e um *significado* (conceito). Além disso, para o mestre genebrino, o significado de um signo é o conjunto das relações desse signo com os outros signos da língua e, portanto,

[...] o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia; nem sequer da palavra que significa "sol" se pode fixar imediatamente o valor sem levar em conta o que lhe existe em redor; línguas há em que é impossível dizer "sentar-se ao *sol*". (SAUSSURE, 1975, p. 135, grifo do autor).

Saliente-se, conforme a afirmação de Ducrot (2006, p, 153, tradução nossa), que a noção de valor é levada em conta em todos os trabalhos desenvolvidos pela ADL, visto que,

"[...] a cada vez que eu falava de uma entidade, eu sempre tentei caracterizá-la pelo valor que permitia declarar [...]"¹³. A esse respeito, contudo, assim se posicionam Carel e Ducrot:

E aqui nos encontramos frente a algo extraordinário e paradoxal: o significado de E1, que é uma parte de E1, está constituído pelas relações que E1, signo global, tem com os outros signos. Dito de outro modo, o significado, que é parte do signo, está constituído por sua vez pelas relações do signo com os outros signos. (2005, p. 11, tradução nossa)¹⁴.

É em razão da existência desse paradoxo saussuriano, segundo o qual o conceito (significado) define-se pela contraparte da imagem acústica (significante) no interior do signo e por ser, ao mesmo tempo, a contraparte dos outros signos da língua, que Carel e Ducrot (2005) propõem considerar como relações semanticamente pertinentes as argumentativas, aquelas que acontecem nos encadeamentos argumentativos em *portanto* e, da versão da Teoria dos Blocos Semânticos em diante, também nos encadeamentos argumentativos em *mesmo assim* entre um signo e outro. Por exemplo, a significação de uma oração como *meu hotel está perto da faculdade* será o conjunto de conclusões em *portanto* ou em *mesmo assim* que se podem extrair dessa oração. Entre outras, poderia ser *portanto é fácil chegar*. Não se poderia concluir, todavia, da referida oração *portanto é difícil chegar*, visto que uma conclusão como essa é vetada pela língua.

Segundo Ducrot (2006), as relações em *X portanto Y* e *X mesmo assim Y*, ligadas ao signo, não aparecem nem no *Curso de Linguística Geral* (CLG) nem nos *Escritos de Linguística Geral* (ELG), pois Saussure as teria considerado como não linguísticas e relegado-as à fala. Da mesma forma que o valor de um signo para Saussure é dado pelas relações sintagmáticas "em presença", o sentido de uma entidade linguística, para a ADL, é constituído pelos encadeamentos argumentativos que a língua autoriza atribuir-lhe.

Dentro desse contexto, é importante destacar, consoante Ducrot (2009b, p. 10-11), que "a oposição, para Saussure, é constitutiva do signo da mesma forma que a alteridade é, para Platão, constitutiva das idéias. O valor de uma palavra – ou seja, sua realidade lingüística – é o que a opõe às outras. Indo mais longe, é o de se opor às outras. Seu ser é ser outro". No citado "Prefácio" para o livro *O intervalo semântico*, de autoria de Carlos Vogt, Ducrot também destaca que Platão, em *O Sofista*, acrescenta uma quinta categoria da realidade, o

¹³ [...] chaque fois que je parlais d'une entité, j'ai toujours été tenté de la caractériser par la valeur permettant de la déclarer [...].

¹⁴ Y aquí nos encontramos frente a algo extraordinario y paradójico: el significado de E1, que es una parte de E1, está constituido por las relaciones que E1, signo global, tiene con los otros signos. Dicho de otro modo, el significado, que es parte del signo, está constituido a la vez por las relaciones del signo con los otros signos.

Outro, situando-a acima de todas as outras – a saber, acima do Movimento, do Repouso, do Mesmo e do Ser. Desse modo, pode-se dizer que a língua é o lugar da intersubjetividade, o lugar em que se encontra outrem, e, conforme comenta Ducrot (2009b, p. 11), outrem "não é nada" ou "é este Outro constitutivo de que fala Platão", este outro que constitui o Eu, haja vista que é somente por meio dele que o Eu pode conhecer a si mesmo e se reconhecer.

É em virtude dessa existência do valor de que tratara Saussure e da presença constante do Outro (alteridade) de que tratara Platão que a ADL define o enunciado pelas possibilidades de resposta que abre e por aquelas que fecha. Essa teoria semântica postula que a realidade de cada enunciado não se encontra, de acordo com Ducrot (2009b, p. 12), nele mesmo, mas fora dele, "nos outros enunciados cujo uso ele oferece ou proíbe a um eventual interlocutor".

Explicitados os conceitos de *língua* e de *valor*, é preciso destacar, ainda, que, na perspectiva saussuriana, a *fala* é a parte individual da linguagem, um ato de vontade e inteligência, em que, segundo Saussure (1975, p. 22), convém distinguir: "1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações". Entretanto, Saussure chama atenção que a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma, embora tenha esclarecido aos ouvintes de seu terceiro e último curso ministrado na Universidade de Genebra (1910-1911), que a linguística da fala teria lugar de honra nos seus cursos seguintes, os quais, em razão de sua morte, em 1913, não foram ministrados. Saliente-se, apesar disso, que, na "Nota sobre o discurso" – encontrada nos Escritos de Linguística Geral (SAUSSURE, 2012, p. 235) – lê-se que "A língua só é criada em vista do discurso [...]", cuja afirmação corrobora a noção de *indissociabilidade* da *língua* e da *fala*, explicitada no CLG.

Na tentativa de renunciar ao referido princípio saussuriano, de acordo com o qual a língua só é estudada a partir dela mesma, Anscombe e Ducrot propunham que os encadeamentos argumentativos se baseavam em princípios gerais chamados *topoi*, os quais permitiam a passagem de um argumento para uma conclusão e eram apresentados sob a forma: *quanto mais verdadeiro é o que é dito no argumento, mais verdadeiro é o que se diz na conclusão*. Entretanto, Marion Carel, em sua tese intitulada *Vers une formalisation de la théorie de l'Argumentation Dans la Langue* (1992), deu-se conta de que, ao se colocar a argumentação em relação com elementos existentes no mundo, estava-se traindo a ideia da ADL, que tentava estabelecer que a argumentação é de ordem estritamente linguística.

Nesse sentido, ainda no que concerne à relação que a ADL mantém com os princípios saussurianos, cumpre ressaltar que, seguindo a noção de indissociabilidade da *língua* e da

fala, notadamente esclarecida por Saussure, no CLG (1975, p. 27), Anscombe e Ducrot também uniram esses dois conceitos, a fim de construir uma semântica linguística, interessada em investigar os processos de constituição dos sentidos.

Em razão disso, *semântica* e *pragmática* não se separam no domínio teórico da ADL. E aqui é importante que se compreendam fundamentalmente os dois sentidos atribuídos por Ducrot (2005) à palavra *pragmática*. O primeiro, quase sinônimo de *contextual*, relaciona todos os aspectos semânticos de um discurso que não sejam diretamente previsíveis a partir de sua estrutura linguística. Exemplifica o autor (2005, p. 10-11) que, para ser possível saber de que carro se trata em *O carro está na rua*, deve-se conhecer *o tema da conversação*; e afirma que, "Certamente, o sentido só se constrói por empréstimo do contexto, mas essa construção 'pragmática' do sentido é dirigida pelo valor propriamente lingüístico das palavras que se devem interpretar". Assim, verifica-se que, apesar de o sentido construir-se sempre pelo empréstimo do contexto, é a estrutura linguística dos enunciados que dirige o que se deve procurar no contexto, e como procurar, quando se quer interpretar um enunciado. É em razão disso que Ducrot (1987, p. 48) já explicitara que "A descrição semântica de uma palavra deve, portanto, ser considerada como uma função matemática que produz valores diferentes [...] de acordo com argumentos (neste caso, os contextos [lingüísticos]) que se lhes são associados".

O segundo sentido atribuído à palavra *pragmática* refere-se ao *ato enunciativo*, isto é, conforme Ducrot (2005, p. 12), "diz respeito ao ato de enunciação realizado pelo locutor", está relacionado às informações que o próprio enunciado dispõe sobre a atitude daquele que fala no momento em que fala e "sobre as relações que sua fala pretende estabelecer ou constatar entre ele e seus interlocutores". A título de esclarecimento, pode-se considerar pragmática a diferença entre um enunciado declarativo, como *Faz calor no Cairo*, e um enunciado exclamativo, como *Que calor faz no Cairo!*", uma vez que, em relação à informação, eles quase não diferem, a ponto de não ser possível sustentar, por exemplo, que o calor é mais elevado num caso do que no outro. Saliente-se, nessa direção, que

[...] todo enunciado traz consigo uma qualificação de sua enunciação, qualificação que constitui para mim o sentido do enunciado. O objeto da pragmática semântica (ou lingüística) é assim dar conta do que, segundo o enunciado, é feito pela fala. Para isto, é necessário descrever sistematicamente as imagens da enunciação que são veiculadas pelo enunciado. (DUCROT, 1987, p. 164).

Exatamente em virtude dessa descrição, Ducrot (1987) estabeleceu uma rigorosa distinção entre *frase* e *enunciado* e entre *texto* e *discurso*. Verificou que para a *frase* está a *significação* – um conjunto de instruções dadas àqueles que interpretarão o enunciado da frase

– e que para o *enunciado* está o *sentido*, isto é, o próprio valor semântico do enunciado, cuja produção se dá no uso da língua, a partir das indicações fornecidas pela significação da frase. Em vista disso, é importante destacar, conforme afirma Ducrot (1990), que o valor semântico de uma palavra é a orientação argumentativa que a própria palavra dá ao discurso.

Também influenciado pelo conceito saussuriano de *língua*, Ducrot (1987, p. 164-166) postulou que a *frase* é uma entidade abstrata e constitui interesse do gramático, não do linguista, uma vez que não pertence ao domínio do observável; e que o *texto* é uma sequência de frases, igualmente de natureza abstrata, cujo fim "já é previsto pelo autor no momento em que redige o começo". Segundo Ducrot (1990, p. 56) a *língua* pode ser definida como um *conjunto de frases* e, por conseguinte, dentro do quadro teórico da semântica linguística, descrever uma língua é descrever as frases que a constituem. Entretanto, de acordo com o autor, a descrição deve ser sistemática, pois uma descrição não sistemática consistiria em atribuir um valor semântico a cada uma dessas frases – cuja tarefa seria infinita e improdutiva.

Influenciado pelo conceito saussuriano de *fala*, Ducrot (1987, p. 164) definiu *enunciado* como a "manifestação particular, como a ocorrência *hic et nunc*¹⁵ de uma frase" e o *discurso* como sendo a realização do *texto*. Diante disso, pode-se dizer que, enquanto a *frase* e o *enunciado* situam-se num nível elementar de análise, o *texto* e o *discurso* situam-se num nível complexo. Para que uma sequência de enunciados constitua um discurso, Ducrot (1987) propõe que os enunciados não sejam acontecimentos independentes, mas se apoiem uns nos outros. A sequência *Amanhã vai fazer bom tempo: vou à praia*, por exemplo, constitui um discurso por apresentar dois enunciados apoiados numa relação argumentativa. Na versão da Teoria dos Blocos Semânticos, todavia, esses dois segmentos passam a ser considerados um único enunciado, pois, para a TBS, o termo *discurso* designa o próprio encadeamento argumentativo, a unidade doadora de sentido.

Assim sendo, por prever um *locutor* produzindo um enunciado a um *alocutário*, a ADL pode ser considerada uma teoria enunciativa, em que tanto locutor quanto alocutário são seres discursivos e que, portanto, não devem ser confundidos com seres reais. Essa teoria defende que o sentido de um enunciado é uma descrição, uma representação que ele traz de sua enunciação – a qual pode ser compreendida, de acordo com Ducrot (1987), como o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado em determinado momento do tempo e do espaço e tem como objeto de análise o próprio enunciado, produto da enunciação. Em vista disso, não se deve confundir a enunciação de Oswald Ducrot com a enunciação de

¹⁵ Expressão latina que significa *aqui e agora*.

Émile Benveniste, posto que esta última ocupa-se da construção do enunciado, do ato de enunciar, em si. Nas palavras de Barbisan (2006, p. 28, grifo do autor), para Benveniste, "A enunciação é vista como um processo, um ato pelo qual o locutor mobiliza a língua por sua própria conta. É o ato de apropriação da língua que introduz aquele que fala na sua fala".

Para finalizar esta seção, faz-se importante referir, ainda, que a ADL – sendo uma teoria que postula que a argumentação não está nos fatos, mas no próprio semantismo das palavras da língua – tem como foco de análise a argumentação. Por esse motivo, a ADL, em todas as suas fases, está destinada a justificar a ideia de que a própria língua é argumentativa.

3.1.1 Noções preliminares da ADL

Como se pôde verificar na seção anterior, a ADL serve-se de uma concepção própria de enunciação, que traz a ideia de *polifonia*, ao considerar as relações entre locutor e alocutário e entre o discurso do locutor e outros discursos. Diante disso, é importante salientar, conforme Ducrot (1990), que a palavra polifonia se refere a uma classe de composição musical, em que se superpõem diferentes partituras. Por esse motivo, Ducrot (1990) afirma que o autor de um enunciado nunca se expressa diretamente, mas põe em cena, num mesmo enunciado, diversos personagens que nele se confrontam.

Com isso, apresenta sua rejeição no que diz respeito à unicidade de um sujeito falante, como na chamada *literatura dogmática*, em cuja perspectiva concebe-se a expressão de uma única voz. Para tanto, Ducrot (1987) já propusera uma Teoria Polifônica da Enunciação, segundo a qual, num mesmo enunciado, existem vários sujeitos com *status* linguísticos diferentes e, no decorrer de seus estudos, analisa a ideia de sujeito falante, a partir de funções muito diferentes, como a de *locutor* (L), a de *enunciador* (E) e a de *sujeito empírico* (SE).

No primeiro capítulo de *Polifonía y Argumentación*, intitulado *La polifonía en lingüística*, Ducrot (1990) afirma que o SE é o autor efetivo, isto é, o produtor do enunciado, por quem não apresenta interesse em sua investigação, visto que, para o referido teórico, o SE não é considerado um problema de natureza linguística. Nas palavras de Ducrot (1990, p. 17, grifo do autor, tradução nossa), "O linguista e, em particular, o linguista semanticista deve preocupar-se com o sentido do enunciado, isto é, deve descrever o que *diz* o enunciado, o que este oferece"¹⁶, o que significa dizer que deve ocupar interesse desse pesquisador somente aquilo que está no enunciado, já que as condições externas de sua produção, dentre as quais se

¹⁶ El lingüista y en particular el lingüista semanticista debe preocuparse por el sentido del enunciado, es decir debe describir lo que *dice* el enunciado, lo que éste aporta.

encontra o SE, devem constituir interesse dos sociolinguistas e dos psicolinguistas, cujo objeto de estudo são, entre outros fatores, as próprias *razões* que levam Pedro a enunciar X e não Y.

Já o *locutor* (L) deve ser entendido como o responsável pelo enunciado, um ser do discurso, nem sempre marcado linguisticamente. De acordo com Ducrot (1990, p. 17), quando o é, tem marcas como *eu, meu, me, aqui e agora* no enunciado. Exatamente em razão de o L não estar sempre linguisticamente marcado, o referido autor (1990, p. 18, grifo do autor, tradução nossa) também destaca que "Benveniste disse que esses enunciados, chamados às vezes impessoais, têm a ver com a *história*, em oposição a enunciados em que está marcado o locutor e que fazem parte do *discurso*"¹⁷. Impossível, mesmo, seria haver enunciados sem SE.

O L é, em realidade, uma abstração da ordem da frase, com capacidade de pôr em cena diferentes enunciadore (E), que também não são pessoas, mas pontos de vista abstratos que dialogam no enunciado – com alguns dos quais o próprio L pode se identificar. A título de esclarecimento, Ducrot (1990, p. 18) cita, entre outros, o caso de um enunciado como "Por favor, use-me.", encontrado como legenda em latas de lixo, em que o "me" se refere à própria lata, que supostamente não é o SE, mas que é apresentada como o (L). E, para melhor explicitar essas funções, Ducrot (1990) vale-se dos recursos de *humor* e de *negação*. Destaca que, para um enunciado ser *humorístico*, precisa atender às três condições seguintes:

1. Entre os pontos de vista representados no enunciado, pelo menos há um que obviamente é absurdo, insustentável (em si mesmo ou no contexto).
2. O ponto de vista absurdo não é atribuído ao locutor.
3. No enunciado, não se expressa nenhum ponto de vista oposto ao ponto de vista absurdo (não é retificado por nenhum enunciadore). 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. 21, tradução nossa)¹⁸.

Elucida Ducrot (1990, p. 21) que um linguista, preocupado em manter a pureza de sua disciplina, poderia defender que o humor e a ironia não têm a ver propriamente com a linguística, sob pretexto de que esses dois recursos dizem respeito a utilizações particulares da língua e, portanto, não devem intervir na sua descrição geral. Contudo, embora Ducrot (1990)

¹⁷ Benveniste decía que estos enunciados, llamados a veces impersonales, tienen que ver con la *historia*, en oposición a enunciados donde está marcado el locutor y que pertenecen al *discurso*.

¹⁸ 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 contexto).

2. El punto de vista absurdo no es atribuido al locutor.

3. En el enunciado o es expresa ningún punto de vista opuesto al punto de vista absurdo (no es rectificado por ningún enunciadore). Entre los enunciados humorísticos llamaré "irónicos" aquellos en que el punto de vista absurdo es atribuido a un personaje determinado, que se busca ridicularizar.

reconheça que tanto o humor quanto a ironia sejam simplesmente utilizações da língua, afirma que esses dois fenômenos linguísticos devem constituir interesse das teorias linguísticas, posto que ambos são universais, ocorrem em todas as línguas. Nota o referido linguista que, na maioria das línguas do mundo, existem expressões especializadas na ironia. É o caso, por exemplo, da expressão francesa *C'est du joli!*, equivalente à expressão espanhola *Ajá, muy bonito!*, cujo uso, já na sua origem, está destinado à crítica.

Num enunciado negativo como não-P, Ducrot (1990) mostra haver pelo menos dois enunciadores: um E1 que expressa o ponto de vista representado por P e um E2 que apresenta uma rejeição desse ponto de vista. No exemplo de enunciado negativo *Pedro não é gentil*, há um locutor responsável pela enunciação e dois enunciadores, em que o E1 apresenta o ponto de vista de que *Pedro é gentil* e o E2 apresenta o ponto de vista de que *Pedro não é gentil*. Dentre esses dois pontos de vista opostos, o locutor assume E2.

Afirma Ducrot (1990, p. 23) que um enunciado negativo é "uma espécie de diálogo entre dois enunciadores que se opõem um ao outro". Verificando diferenças e semelhanças entre o humor e a negação, o referido autor percebe que, nos dois casos, há um enunciador que diz algo que, inclusive do ponto de vista do locutor, não é aceitável. No caso de humor, pode-se notar que o enunciador é apenas representado pelo locutor, que, embora não compartilhe desse ponto de vista, não o corrige. Na negação, entretanto, há um enunciador a mais para rejeitar o ponto de vista inaceitável.

Dentro desse contexto, na segunda conferência do terceiro capítulo de *Polifonía y Argumentación*, Ducrot (1990) afirma que sua concepção de sentido baseia-se na Teoria da Polifonia. Defende, portanto, que o primeiro elemento do sentido de um enunciado é a *apresentação dos pontos de vista dos diferentes enunciadores* e que o segundo elemento do sentido é a *indicação da posição do locutor em relação aos enunciadores*.

Destaque-se, desse modo, que a primeira posição que o locutor pode tomar frente a um enunciador é a de *identificação*, como ocorre no caso da asserção. Num enunciado como *Pedro veio*, o locutor apresenta um ponto de vista segundo o qual *Pedro veio* e, ao mesmo tempo, assume esse ponto de vista. A segunda posição do locutor frente a um enunciador é de *aprovação*. Nesse caso, o locutor indica que está de acordo com esse enunciador, mesmo se o enunciado não tem como objetivo fazer admitir o ponto de vista desse enunciador. Um exemplo disso é a pressuposição, como em *Pedro parou de fumar*, em cujo enunciado existem duas indicações: a) o pressuposto de que Pedro fumava antes e b) o afirmado que Pedro não fuma agora; e a terceira posição do locutor frente a um enunciador é de *oposição*. Essa atitude pode ser exemplificada por meio do exemplo de humor, visto que, no enunciado humorístico,

o L apresenta um ponto de vista absurdo que ele mesmo rejeita, sem apresentar nenhum outro ponto de vista suscetível de corrigir o primeiro.

Saliente-se, ainda, consoante Ducrot (1990), o acréscimo de um outro elemento à análise do sentido, que é a *assimilação* de um enunciador com uma pessoa X. Notadamente, como no caso de enunciados irônicos, há um ponto de vista absurdo que é atribuído ao interlocutor. Dentro desse espírito, quando um locutor enuncia, por exemplo, *Pedro não veio*, ele não apenas se assimila à personagem que nega a vinda de Pedro, como apresenta, ao mesmo tempo, um E1, segundo o qual Pedro veio ou poderia ter vindo.

A fim de explicitar a concepção de sentido a partir da Teoria da Polifonia, Ducrot (1990) faz uma diferença entre a sua teoria e a Teoria dos Atos de Fala (TAF). Elucida que, para esta teoria, o sentido é constituído por dois elementos: uma força ilocucionária e um conteúdo proposicional. Um enunciado do tipo de *Pedro veio* comporta, portanto, uma força ilocucionária de asserção, que se aplica à proposição *a vinda de Pedro*. Já um enunciado interrogativo como *Pedro veio?* agrega uma força ilocucionária de interrogação, que se aplica ao mesmo conteúdo proposicional. Nessa filosofia da linguagem, o locutor toma apenas uma atitude no enunciado e essa atitude é indicada pela força ilocucionária. Na Teoria da Polifonia, ao contrário, apresenta-se uma "multidão" de pontos de vista no enunciado, diante da qual o locutor toma diferentes atitudes.

Para esclarecer esse posicionamento, Ducrot (1990, p. 68-69) realiza a análise de enunciados que contêm o conector *mas*. Exemplifica, primeiramente, com um enunciado proferido em resposta a um convite a passeio, que se justificava em razão de *bom tempo*. Confira-se:

(1) *Sim, faz bom tempo, mas me doem os pés*¹⁹.

Esse enunciado, de acordo com o referido linguista, apresenta pelo menos quatro enunciadores, a saber:

E1: [Faz bom tempo]

E2: DC o passeio será bom

E3: doem-me os pés

E4: DC não vou passear.

Note-se que, em relação ao E1, a posição do locutor é de aprovação; em relação ao E2, é de rejeição; e, em relação ao E3 e ao E4, é de identificação. Portanto, pode-se verificar que,

¹⁹ Si, hace buen tiempo pero me duelen los pies.

com o E1, o L defende seu ponto de vista de rejeição ao passeio. No que tange à assimilação, entretanto, Ducrot (1990) afirma que o locutor assimila o E1 e o E2 ao alocutário.

Da análise da estrutura de X mas Y, Ducrot (1990) conclui que, sendo a significação da frase um conjunto de instruções, dado a quem interpreta o enunciado, a primeira instrução apresentada por essa estrutura de *mas* é a que orienta o interpretante para a construção de quatro enunciadores, e a segunda é a que o orienta a encontrar posições do locutor em relação aos quatro enunciadores, impondo, para tanto, certos limites à imaginação que precisa efetuar.

Feita essa explicitação sobre a análise polifônica – salientando-se, ainda, a existência de outros trabalhos desenvolvidos por Anscombe e Ducrot a esse respeito – parte-se à próxima seção, que, dividida em três subseções, apresenta as fases de desenvolvimento da ADL, a *Standard*, a *Standard Ampliada* e, por último, a Teoria dos Blocos Semânticos.

3.2 FASES DA ADL

A teoria da Argumentação na Língua, como já dito anteriormente, é uma teoria francesa, postulada, há mais de trinta anos, por Jean-Claude Anscombe e Oswald Ducrot. Por estar em constante elaboração, desde 1983 – ano em que foi proposta –, vêm-se realizando modificações no sentido de manter seus fundamentos. Assim, para que se possa ter uma compreensão global dessa teoria, é essencial acompanhar o percurso do fazer científico efetuado pelos linguistas nominados e também por Marion Carel – semanticista fundadora da Teoria dos Blocos Semânticos, terceira fase da ADL – com quem Oswald Ducrot desenvolve seus estudos atualmente. Uma revisão global da literatura, como a que é realizada aqui, justifica-se, na medida em que, a cada nova fase postulada, por razões muito bem esclarecidas e defendidas, algumas ideias tiveram de ser abandonadas, dando lugar a outras, capazes de melhor fundamentar os princípios gerais que sustentam a ADL.

3.2.1 Forma *Standard*

A primeira forma da teoria da Argumentação na Língua foi denominada por Anscombe e Ducrot de *Standard* e está presente no livro *l'Argumentation Dans la Langue* (Mardaga, Bruxelles, 1983). Para que se compreenda o seu propósito, é importante conhecer, primeiramente, os princípios da concepção tradicional de argumentação, uma vez que a forma *Standard* foi construída em oposição a essa teoria iniciada por Aristóteles na retórica clássica.

Na segunda conferência do terceiro capítulo de *Polifonía y Argumentación*, Ducrot (1990, p. 72-73, tradução nossa) explica que, segundo a concepção tradicional, um discurso deveria satisfazer três condições para que contivesse uma argumentação. A primeira era que tinha de conter dois *segmentos*: A (o argumento) e C (a conclusão); a segunda consistia em observar se A indicava H (um fato), uma vez que A era suscetível de ser verdadeiro ou falso, mesmo sem conhecer C. Em (1), *Faz bom tempo, vamos passear* (*hace buen tiempo, vamos a pasear*), podia-se julgar "faz bom tempo" como verdadeiro ou como falso, mesmo sem conhecer a conclusão, "vamos passear". E a terceira condição consistia em verificar se C poderia ser inferida de H. Verificava-se, para tanto, se havia relação de implicação entre H e C, cuja união, conforme afirma Ducrot (1990, p. 76, tradução nossa), dependia "[...] da lógica, da psicologia, talvez de nosso conhecimento de mundo [...]"²⁰. Todavia, de acordo com o que defende o referido linguista, o movimento de A até C notadamente não era determinado pela língua, mas pela sua exterioridade.

Como Ducrot (1990) observa que as palavras da língua não têm sentido completo antes das conclusões que se podem tirar delas, opta por rechaçar a segunda condição da concepção tradicional de argumentação, igualmente rechaçara a terceira condição. Isso é explicado pelo linguista (1990, p. 73, tradução nossa), mediante os exemplos (2) *Faz calor, vamos passear* (*Hace calor vamos a pasear*) e (3) *Faz calor, não vamos passear* (*Hace calor, no vamos pasear*), em cujos discursos o valor semântico de *calor* não é o mesmo. Disso se conclui, de acordo com o referido autor, que os dois segmentos constituem um só enunciado, visto que o argumento só tem sentido em relação à conclusão.

A razão principal que leva Ducrot (1990) a considerar insuficiente a concepção tradicional de argumentação deriva do fato de haver, segundo ele, nas línguas ocidentais modernas, pares de frases cujos enunciados, embora designem o mesmo fato, autorizam argumentações completamente diferentes. Esse fenômeno pode ser observado, por exemplo, em (4), *Pedro trabalhou pouco* (*Pedro ha trabajado poco*), e em (5), *Pedro trabalhou um pouco* (*Pedro ha trabajado un poco*). Em determinada situação, segundo comenta Ducrot (1990), os enunciados dessas duas frases podem designar o mesmo fato. No entanto, as conclusões possíveis a partir deles devem ser completamente opostas. Num contexto em que se admite que *o trabalho conduz ao êxito*, por exemplo, vai-se argumentar, a partir de (4), para o *fracasso de Pedro* e, a partir de (5), *para o êxito*. Apesar de os dois enunciados designarem os mesmos fatos, as conclusões tiradas a partir deles são opostas. Disso Ducrot (1990) conclui que a própria forma linguística autoriza certas argumentações e veta outras.

²⁰ [...] depende de la lógica, de la sicologia, tal vez de nuestro conocimiento del mundo [...].

Consequentemente, o autor afirma que os chamados operadores *pouco* e *um pouco* sempre conduzem a conclusões opostas e mostra, com isso, que a significação da frase contém, em si mesma, instruções sobre o que deve ser a conclusão. Note-se, em decorrência disso, que a ADL exige que a significação da frase seja aberta e que o interpretante descubra as conclusões contidas no próprio sentido do enunciado.

Dentro desse contexto, um conceito essencial da ADL, que é bastante representativo nesta pesquisa, – por permitir perceber que os próprios enunciados que constituem os discursos da proposta de redação orientam percursos argumentativos para o participante percorrer na sua redação – é o de *valor argumentativo*. Para compreendê-lo, é importante observar que a ADL está destinada a se opor à concepção tradicional de sentido, segundo a qual – no sentido de um enunciado – distinguem-se três tipos de indicações: as objetivas (uma representação da realidade), as subjetivas (uma atitude do locutor frente à realidade) e as intersubjetivas (as relações do locutor com as pessoas às quais se dirige). De acordo com Ducrot (1990), nessa concepção tradicional, costuma-se chamar de denotação ao aspecto objetivo e de conotação aos outros dois aspectos.

Diante disso, conforme elucida Barbisan (2013), foi amparado no conceito de *valor* de Saussure, com base na noção de *alteridade* de Platão, que Ducrot (1990), buscando rechaçar a existência de um aspecto objetivo na linguagem ordinária, unificou os aspectos subjetivo e intersubjetivo no que chamou de *valor argumentativo* – nível fundamental da descrição semântica – definido como um conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que o emprego de uma palavra determina. Esse conceito da ADL reforça que a língua é um exercício de intersubjetividade e que a apreensão dos fatos e objetos do mundo é sempre argumentativa.

Dizer que a argumentação está marcada nas próprias frases da língua significa conceber que existem expressões na língua que têm valor argumentativo. Em consonância com esse postulado, Anscombe e Ducrot também conceituaram *expressão argumentativa* (EA). Para tanto, Ducrot (1990) esclarece que, sendo X e X' duas expressões da língua, serão argumentativas, se e somente se:

1. Existem duas frases P e P' que somente se diferenciam pela substituição de X e X'. Isto quer dizer que P é uma sequência em que se encontra X, e P' é a mesma sequência em que aparece X' em lugar de X.
2. Os enunciados de P e de P' não têm o mesmo potencial argumentativo na situação determinada, ou seja, não podem argumentar da mesma maneira depois de um enunciado de P e depois de um enunciado de P'.
3. A diferença argumentativa entre os enunciados de P e de P' não podem se explicar por uma diferença fatural entre eles. Em outras palavras, não podemos explicar por

que esses enunciados autorizam conclusões diferentes dizendo que é porque dão diferente informação sobre o mundo. (DUCROT, 1990, p. 83, tradução nossa)²¹.

Para mostrar como se cumprem as três referidas condições, Ducrot (1990) utiliza-se de expressões que contêm as chamadas *palavras plenas* (adjetivos, substantivos, verbos) e não das que contêm as chamadas *palavras gramaticais* (conjunções ou advérbios). Assim sendo, lança mão do par de palavras $X = \textit{econômico}$ e $X' = \textit{avaro}$, empregadas nos enunciados (6) *João muito me agrada, é econômico* e em (7)* *João muito me agrada, é avaro*.

Note-se que, nos referidos enunciados, a primeira condição de argumentatividade é atendida, haja vista que existem duas frases que se diferenciam pela inclusão de X e de X'. O par de frases, $P = \textit{João é econômico}$ e $P' = \textit{João é avaro}$, também atende à segunda condição, pois o enunciado de P e o enunciado de P' não têm a mesma força, o mesmo potencial argumentativo. Com isso, deve-se buscar uma situação em que um enunciado de P e um enunciado de P' não possam apoiar a mesma argumentação.

Segundo Ducrot (1990), a língua possibilita (6) e impossibilita (7), porque, embora esses dois enunciados descrevam a mesma realidade, (7) não pode servir para fazer um elogio, igualmente (6). De acordo com o autor (1990, p. 84, tradução nossa), "A diferença argumentativa não pode explicar-se portanto mediante uma diferença fatural"²². Se se quer fazer notar a diferença argumentativa que há entre os dois referidos enunciados, deve-se analisar, primeiramente, o valor argumentativo que o próprio emprego das palavras "econômico" e "avaro" determina.

Vale ressaltar que isso também ocorre com as EAs que pertencem à categoria dos operadores argumentativos como $X = \textit{pouco}$ e $X' = \textit{um pouco}$. Por exemplo, nos enunciados $P = \textit{Pedro está pouco atrasado}$ e $P' = \textit{Pedro está um pouco atrasado}$, o potencial argumentativo é claramente diferente. Ducrot (1990) busca explicitar que o movimento argumentativo de P está relacionado à pouca quantidade de atraso e afirma que, a partir dele, as conclusões são negativas: "se trata de conclusões que poderiam obter-se igualmente de uma ausência total de atraso" (p. 86, tradução nossa)²³. Entre outras conclusões, pode-se ter, por exemplo, *Pedro conseguirá acompanhar a reunião* e *Pedro não será demitido da empresa*. No caso de P',

²¹ 1. Existen dos frases P y P' que solamente se diferencian por la substitución de X y X'. Esto quiere decir que P es una secuencia donde se encuentra X, y P' es la misma secuencia donde aparece X' en lugar de X.

2. Los enunciados de P y de P' no tienen el mismo potencial argumentativo en una situación determinada, o sea que no se puede argumentar de la misma manera después de un enunciado de P y después de un enunciado de P'.

3. La diferencia argumentativa entre los enunciados de P y de P' no puede explicarse por una diferencia factual entre ellos. En otras palabras, no podemos explicar por qué esos enunciados autorizan conclusiones diferentes diciendo que es porque dan diferente información sobre el mundo.

²² La diferencia argumentativa no puede explicarse por lo tanto mediante una diferencia factual.

²³ se trata de conclusiones que podrían obtenerse igualmente de una ausencia total de atraso.

contrariamente, as conclusões que se impõem são positivas: "a saber, conclusões que poderiam ser mais radicais se o atraso fora maior" (p. 86, tradução nossa)²⁴. Entre outras conclusões possíveis, pode-se ter, por exemplo, *Pedro não conseguirá acompanhar a reunião e Pedro será demitido da empresa*.

Essa possibilidade de haver diferentes conclusões para um mesmo enunciado-argumento decorre justamente do seu *potencial argumentativo*, que, segundo Ducrot (1990), é o conjunto de enunciados que podem servir-lhe de conclusão. Por isso, nas palavras de Ducrot (1990, p. 91, tradução nossa), "Dizer por exemplo que um enunciado de P e um enunciado de P' têm diferente potencial argumentativo equivale a dizer que se pode dar-lhes como continuação discursiva enunciados-conclusões diferentes"²⁵.

Para concluir esta subseção, vale salientar que foi essa imprecisão de não se ter como saber que continuação seria escolhida – problema notadamente instalado com o potencial argumentativo dos enunciados – o que levou Anscombe e Ducrot a modificarem a forma *Standard*. Verificaram os referidos linguistas que enunciados como *Pedro trabalhou pouco* e *Pedro trabalhou um pouco*, embora autorizassem a mesma conclusão, não tinham o mesmo valor argumentativo. Por conseguinte, ao rechaçarem essa forma da ADL – que definia o potencial argumentativo em termos de conclusões – foram obrigados a acrescentar, na forma *Standard Ampliada*, o conceito de *topos*, como se verá no decorrer da próxima subseção.

3.2.2 Forma *Standard Ampliada*

Como a ADL destina-se a rechaçar a chamada *concepção veritativa* ou *logicóide*²⁶ da significação – segundo a qual as palavras têm como função primordial dar uma representação da realidade e as frases da língua, um julgamento em termos de verdade e de falsidade – Ducrot (1990) utiliza-se dos conceitos de *polifonia* e de *topos* para fazê-lo, haja vista que este permite extrair argumento do estado de coisas para justificar uma ou outra conclusão e aquele, como visto na subseção 3.1.1, descreve o sentido do enunciado como uma espécie de *diálogo cristalizado*, em cuja análise da enunciação aparecem vozes que se confrontam, superpondo-se ou respondendo-se umas às outras.

Para tanto, no capítulo IV de *Polifonía y Argumentación*, intitulado *Lingüística y verdad*, Ducrot (1990) começou por mostrar que essa concepção, que também chama de

²⁴ es decir conclusiones que podrían ser más radicales si el atraso fuera mayor.

²⁵ Decir por ejemplo que un enunciado de P y un enunciado de P' tienen diferente potencial argumentativo equivale a decir que se les puede dar como continuación discursiva enunciados-conclusiones diferentes.

²⁶ Os dois termos grifados são utilizados por Ducrot (1990, p. 154-155).

descriptivista ou ainda *informativa*²⁷ da significação, já fora parcialmente criticada pelas gramáticas "tradicionais" e pelos filósofos da linguagem, a exemplo da gramática de Port-Royal e da teoria da enunciação do suíço Charles Bally, cujos trabalhos têm como princípio de base a concepção cartesiana do pensamento e a distinção entre as duas faculdades do pensamento: o entendimento e a vontade.

Elucida Ducrot (1990) que, segundo essa filosofia aplicada à linguística, os enunciados expressam pensamentos e o sentido do enunciado é constituído por dois elementos: o *modus* (a atitude da vontade, isto é, a atitude do sujeito falante frente ao conteúdo) e o *dictum* (um conteúdo descritivo, isto é, as representações de entendimento). Por exemplo, num enunciado declarativo como *João veio*, há um *modus* "creio" e um *dictum* que representa "a vinda de João". Nessa perspectiva, qualquer enunciado exprime um ato de fala, que consiste em aplicar uma *força* a uma representação do mundo. Conforme esclarece Ducrot (2005, p. 16, grifo do autor), "Quer se diga 'João virá', 'João virá?', ou 'João virá!', nos três casos, enfoca-se o mesmo *fato*, a vinda de João, ao qual são aplicadas três forças diferentes, de asserção, de interrogação e de ordem". Entretanto, de acordo com Ducrot (2005, p. 16), a filosofia da linguagem apenas impõe "limites à validade da concepção veritativa", quando deveria, mais adequadamente, "refutá-la desde o início", visto que um enunciado pode significar mais do que o verdadeiro e o falso sobre a realidade. Saliente-se, ademais, que

Os filósofos da linguagem, com efeito, não buscaram eliminar o aspecto referencial mas separá-lo do aspecto pragmático. Segundo eles, a significação traz consigo duas partes bem delimitadas: uma subjetiva, em que colocam a força ilocucionária, e outra objetiva, ocupada pelo conteúdo proposicional. A meu modo de ver, esta segregação parece insustentável. Não posso pensar que existe na significação um setor puramente objetivo que não está contaminado de intenções pragmáticas. (DUCROT, 1990, p. 158, tradução nossa)²⁸.

Nesta forma *Standard Ampliada*²⁹, buscando opor-se à concepção veritativa da significação, Ducrot (1990) acrescenta à *polifonia* o conceito de *topos* (*topoi*, na sua forma plural), o qual, de acordo com Barthes (1975, p. 195), foi entendido por Aristóteles como um lugar, pelo fato de ser "[...] um elemento de associação de idéias, de condicionamentos, de

²⁷ Os dois termos grifados são utilizados por Ducrot (2005, p. 15).

²⁸ Los filósofos del lenguaje, en efecto, no buscaron eliminar el aspecto referencial sino separarlo del aspecto pragmático. Según ellos, la significación trae consigo dos casillas bien delimitadas: una subjetiva, donde colocan la fuerza ilocucionaria, y otra objetiva, ocupada por el contenido proposicional. A mi modo de ver, esta segregación parece insostenible. No puedo pensar que exista en la significación un sector puramente objetivo que no esté contaminado de intenciones pragmáticas.

²⁹ A forma *Standard Ampliada* da ADL também foi denominada por Anscombe e Ducrot de forma *recente* – como se pode verificar em Ducrot (1990, p. 90).

disposição, de mnemônica). Os lugares não são os próprios argumentos, mas os compartimentos, em que são ordenados". Segundo a retórica clássica, os *topoi* eram utilizados pelo orador com o objetivo de persuadir determinado público; e, aqui, faz-se esse esclarecimento, pois foi com base nesse conceito aristotélico que Ducrot (2008)³⁰ definiu o *topos* como um princípio argumentativo, considerado comum à coletividade em que o discurso acontece – capaz de garantir a passagem de um argumento para uma conclusão – portanto, com potencial para auxiliar a "desinformatizar" a semântica.

Acrescentando os conceitos de *polifonia* e de *topos*, Ducrot (1990), por meio da forma *recente* da ADL, acaba com a ideia da concepção *descritivista*, segundo a qual as frases da língua devem ser caracterizadas em termos de verdade ou de falsidade, uma vez que permite descrever os elementos semânticos apresentados pelos diferentes enunciadores em termos puramente argumentativos. Em razão disso, por um lado, a análise polifônica explicita que os diversos enunciadores podem ser diferentes do responsável que o enunciado atribui a si mesmo, que é chamado de locutor. Por outro, conforme elucida Ducrot (1990, p. 163-164, grifo do autor, tradução nossa), "O 'ponto de vista' de cada enunciador consiste em evocar, em convocar a propósito de um estado de coisas, um princípio argumentativo (o que chamo, retomando o termo aristotélico, um *topos*)³¹".

Neste momento, notadamente na quinta conferência de *Polifonía y Argumentación*, Ducrot (1990) verifica que um ponto de vista é argumentativo, quando se cumprem as duas seguintes condições: a *primeira* – já notada na forma *Standard* – revela que o ponto de vista tende a uma conclusão, e a *segunda* exige que, para chegar a determinada conclusão, o ponto de vista precisa convocar um *topos*, o qual pode ser caracterizado, de acordo com Ducrot (1990, p. 116), como *geral, comum e gradual*.

A esse respeito é importante esclarecer que Ducrot (2008) caracteriza o *topos* como *comum* ou *universal* em virtude de ele ser revelado no discurso – ao menos sob a crença do locutor – como convencional a determinada comunidade linguística. Caracteriza-o também como *geral* haja vista a possibilidade de ser entendido como válido em um grande número de situações semelhantes àquela em que é aplicado. Por fim, também o considera como *gradual* uma vez que, na passagem de um argumento para uma conclusão, nota a necessidade de relacionar duas escalas, entre as quais, conforme destaca Graeff (2001, p. 51), é possível

³⁰ Faz-se relevante destacar que a primeira edição do livro *História e sentido na linguagem* – em que se encontra o referido texto de Ducrot, *Argumentação e "topoi" argumentativos* – foi publicada em 1989.

³¹ El "punto de vista" de cada enunciador consiste en evocar, en convocar a propósito de un estado de cosas, un principio argumentativo (lo que llamo, retomando el término aristotélico, un *topos*).

estabelecer "uma correspondência que varia uniformemente". A argumentação, sendo um fenômeno de natureza linguística, funciona, nesta fase da ADL, com princípios graduais.

A título de esclarecimento sobre o caráter gradual do *topos*, Ducrot (1990, p. 118, tradução nossa) explicita que nem sempre o princípio utilizado é gradual. Mostra, por meio do enunciado a seguir,

(1) Maria é mulher, penso que não votará. Preferirá fazer algo mais próprio de mulheres.

(*María es mujer, pienso que no votará. Preferirá haver algo más propio de mujeres*),

que o princípio utilizado pode ser representado como "geralmente as mulheres não votam" ou "as mulheres votam menos do que os homens". A argumentação anterior é, segundo o autor, uma espécie de dedução estatística, caso a conclusão nela explicitada seja de tipo científico ou pseudocientífico. Logo, não se trata, nesse caso (1), de um enunciado da língua, mas de um enunciado da linguagem científica ou pseudocientífica, a qual faz uso das palavras da linguagem cotidiana de maneira "diferente", conforme destaca o autor. Desse modo, conclui Ducrot (1990, p. 119, tradução nossa): "Admito portanto que em certos casos, que a mim não me interessam, o *topos* não é gradual"³².

E, no decorrer da justificação do conceito de *topos*, Ducrot (1990) também descreve o termo *quase*, pois – enquanto na forma *Standard* enfrentara limitação para resolver um caso em que, na ida a um concerto, cujo horário de entrada fosse 8h, por exemplo, Pedro pudesse dizer a seu amigo "quase x": *Apressa-te, são quase oito horas*, mas não "x": *Apressa-te, são oito horas* – na forma *recente*, resolve-a, mostrando que, no enunciado de "quase x", Pedro apoia-se no *topos* "*quanto menos* tempo temos para fazer algo, *mais* temos de nos apressar". Nas palavras de Ducrot (1990, p. 122, tradução nossa), "O *topos* é convocado de maneira mais forte com 'x' do que com 'quase x', só que em certos casos existem razões para tirar conclusões particulares de 'quase x' que não se podem tirar de 'x'"³³.

Nessa direção, para apoiar a tese da gradualidade dos *topoi*, Ducrot (1990) fez intervir a noção de *forma tópica* (FT) – entendida, no texto *Argumentação e "topoi" argumentativos* (2008), como uma configuração formal assumida pelo *topos* ao ser aplicado na produção do enunciado – a qual estabelece uma relação gradual entre duas escalas. Em decorrência disso, um *topos* T, cuja propriedade P é favorável a Q, possui o antecedente P como um fator

³² Admito por lo tanto que en ciertos casos, que a mí no me interesan, el *topos* no es gradual.

³³ El *topos* es convocado de manera más fuerte con "x" que con "casi x", sólo que en ciertos casos existen razones para sacar conclusiones particulares de "casi x" que no se pueden sacar de "x".

favorável do consequente Q. Isso significa duas coisas que, ao mesmo tempo que são diferentes, uma pode implicar a outra. A título de elucidação, confirmam-se palavras do autor:

a) "Quanto mais se sobe na escala P, mais se sobe na escala Q", mas também pode significar por outra parte: b) "Quanto mais se diminui na escala P, mais se diminui na escala Q" (existe uma equivalência matemática nessas duas formulações: não se pode admitir uma e rechaçar a outra). Expressarei essa ideia dizendo que o topos T: "P é um fator favorável a Q", tem duas formas tópicas, a saber: FT1 "quanto mais P, mais Q"; e FT2 "quanto menos P menos Q". A estas duas formas chamo *formas tópicas recíprocas*, linguisticamente diferentes, mas logicamente equivalentes. (DUCROT, 1990, p. 129, grifo do autor, tradução nossa)³⁴.

Assim, analisando-se o enunciado (2), apresentado por Ducrot (1990, p. 131, tradução nossa),

(2) Se fazes as tarefas, te dou um bombom.
(*Si haces las tareas te regalo un bombón*),.

verifica-se que, ao ser proferido por um pai a seu filho, este já compreenderia, de imediato, que, *se não fizer os temas, não terá o direito de ganhar um bombom*, uma vez que esta ideia é recíproca daquela relacionada no enunciado. Note-se, portanto, que a argumentação de (2) se baseia no princípio segundo o qual *a ausência de esforço* conduz à *ausência de recompensa*. Contudo, é constitutiva dessa possibilidade de argumentação a possibilidade de o pai dar o bombom ao filho, mesmo que as tarefas não tenham sido realizadas por ele. Porém, num caso como este, certamente o filho pensará que o pai foi incoerente com o que prometera.

Ducrot (1990) também descreveu, durante a forma *Standard Ampliada*, grupos de adjetivos como *generoso* (Ge), *avaro* (A), *econômico* (E) e *gastador* (Ga), pois, conforme observara, inclusive sob a análise feita dessas palavras no "quadrado aristotélico" – cujas relações estabelecidas entre os quatro ângulos do quadrado eram de ordem lógica – podia-se notar a existência de relações muito gerais que as uniam. Posiciona-se Ducrot (1990), todavia, que, embora fossem interessantes os estudos realizados com o quadrado aristotélico, eles eram insuficientes para explicar o emprego das palavras no discurso, nos encadeamentos argumentativos que as palavras autorizam. Dessa forma, percebeu que os conceitos de *topos* e de *forma tópica* (FT) são bastante esclarecedores à linguística interessada pelo discurso, pois,

³⁴ a) "Cuanto más se sube en la escala P, más se sube en la escala Q", pero también puede significar por otra parte: b) "Cuanto más se baja en la escala P, más se baja en la escala Q" (existe una equivalencia matemática en estas dos formulaciones: no se puede admitir una y rechazar la otra). Expresaré esta idea diciendo que el topos T: "P es un factor favorable a Q", tiene dos formas tópicas, a saber: FT1 "cuanto más P, más Q"; y FT2 "cuanto menos P menos Q". A estas dos formas las llamo *formas tópicas recíprocas*, lingüísticamente diferentes pero lógicamente equivalentes.

a partir da análise de grupos de palavras como o citado anteriormente, observou que as relações lógicas que subentendem o quadrado aristotélico são insuficientes a uma descrição linguística que se propõe a dar conta do discurso.

Recorrendo, portanto, à noção de FT, o linguista observou que, no grupo dos quatro adjetivos Ge, A, E e Ga, relacionam-se dois *topoi* contraditórios: um T1, que atribui valor ao fato de gastar, e um T2, que atribui valor ao fato de não gastar. Assim, o T1, constituído pelo par de adjetivos Ge e A, possui as duas seguintes FTs:

FT'1: + G, + V (em que G = gastar e V = ter valor)

FT"1: - G, - V

e o T2, constituído pelo par de adjetivos E e Ga, possui as duas seguintes FTs:

FT'2: - G, + V (FT'2 é relativa ao adjetivo *econômico*, que é valorizante)

FT"2: + G, - V (FT"2 é relativa ao adjetivo *gastador*, que é desvalorizante)

Notadamente, com a noção de FT, distinguem-se os referidos adjetivos de um ponto de vista argumentativo, pois, de acordo com Ducrot (1990), ao se utilizar essa noção, introduz-se a argumentação na própria descrição do objeto. Por isso, quando se chama uma pessoa de *generosa*, está-se aplicando o *topos* que valoriza o gasto, cujo modo de aplicação é, nas palavras do autor (1990, p. 139, tradução nossa), "[...] em si mesmo, uma certa maneira de caracterizar o objeto"³⁵. Segundo salienta o linguista, esse objeto é, em razão disso, "captado", "apreendido" argumentativamente.

Cumpré destacar que, em virtude de palavras como *econômico* e *avaro* convocarem *topoi* opostos, Ducrot (1990) nota haver um problema na descrição que fizera em trabalhos anteriores sobre a palavra *même* em Francês, traduzida para o Português como *até mesmo*, visto que percebeu ser possível uma combinação dos adjetivos *econômico* e *avaro* mediante esse operador. Para a resolução desse problema, recorreu à noção de *polifonia*, mostrando que o adjetivo *econômico* convoca duas vezes o *topos* "quanto menos se gasta, mais valor se tem", porque apresenta dois enunciadores: o E'1, que se assimila à pessoa de quem se fala, e o E'2, à pessoa que fala. Afirma Ducrot, a propósito de elucidação da expressão *até mesmo*:

Utilizo esta expressão quando me refiro ao ponto de vista da pessoa de quem falo e não a meu próprio ponto de vista, ao dizer que o conector *até mesmo* une os pontos de vista E1 e E'1 que se baseiam, claramente, no mesmo *topos* e ainda na mesma

³⁵ [...] en sí mismo, una cierta manera de caracterizar el objeto.

forma tópica. Pode-se dizer que a palavra *avaro* convoca a forma tópica com uma força superior à força à que faz alusão o adjetivo *econômico*. (DUCROT, 1990, p. 141-142, grifo do autor, tradução nossa)³⁶.

Diante disso, as duas teorias – *polifonia* e *argumentação* –, desenvolvidas separadamente, terminam por unir-se. E, nessa perspectiva, Ducrot (1990) também volta a analisar enunciados com os operadores *pouco* e *um pouco*. Observem-se alguns exemplos:

Quadro 5: Concatenações de argumento e conclusão por meio de *topos*

Argumento	T	FT	Conclusão
a) Pedro trabalhou um pouco (<i>Pedro ha trabajado un poco</i>)	T1	FT'1	vai ter êxito. <i>va a tener êxito</i>).
b) Pedro trabalhou um pouco (<i>Pedro ha trabajado un poco</i>)	T2	FT'2	vai fracassar). <i>va a fracasar</i>).
c) Pedro trabalhou pouco (<i>Pedro ha trabajado poco</i>)	T2	FT"2	vai ter êxito. <i>va a tener êxito</i>).
d) Pedro trabalhou pouco (<i>Pedro ha trabajado poco</i>)	T1	FT"1	vai fracassar. <i>va a fracasar</i>).

Fonte: quadro adaptado de Ducrot (1990, p. 142, tradução nossa)

Segundo o autor, nessas quatro concatenações, que constituem cada uma um único enunciado, existem dois *topoi* opostos: T1, que diz "o trabalho é fator de êxito", e T2, "o trabalho é contrário ao êxito". Eis que estas duas conclusões, "vai ter êxito" e "vai fracassar", podem ser concatenadas depois da expressão *um pouco* e também depois da palavra *pouco*. Assim sendo, verifica-se que essa percepção explicitada por Ducrot (1990) justifica a improdutividade de se descrever a diferença dos operadores *pouco* e *um pouco* em termos de conclusões, como se fazia na forma *Standard*.

Com a análise desses dois operadores, Ducrot (1990) observou, por um lado, que todas as formas tópicas utilizadas depois da expressão *um pouco* iniciam pela fórmula "quanto mais se trabalha..." – a qual é válida tanto para o T1 quanto para o T2 – e, por outro, que todas as formas tópicas empregadas nos enunciados que contêm a palavra *pouco* começam pela fórmula "quanto menos se trabalha...". Nesse sentido, Ducrot (1990, p. 144, grifo do autor, tradução nossa) salienta: "Pude concluir, então, que *pouco* e *um pouco* não determinam o topos mas a forma tópica do topos convocado"³⁷.

³⁶ Utilizo esta expresión cuando me refiero al punto de vista de la persona de quien hablo y no a mi propio punto de vista, es decir que el conector *même* une los puntos de vista E1 y E'1 que se basan, claramente, en el mismo topos y aun en la misma forma tópica. Se puede decir que la palabra *avaro* convoca a forma tópica con una fuerza superior a la fuerza a que hace alusión el adjetivo *económico*.

³⁷ Pude concluir entonces que *poco* y *un poco* no determinan el topos sino la forma tópica del topos convocado.

Encaminhando-se à próxima subseção, dedicada à Teoria dos Blocos Semânticos, é preciso realizar, aqui, alguns esclarecimentos não só em relação aos avanços que a forma *Standard Ampliada* permitiu dar à sua forma anterior, mas também sobre as limitações instaladas nesta segunda forma da ADL, responsáveis por motivar o surgimento da TBS com a tese de doutorado de Marion Carel.

Uma primeira questão a ser destacada como um avanço que a forma *Standard Ampliada* deu à *Standard*, é que, com o acréscimo dos conceitos de *topos* e de *forma tópica*, correlacionados à noção de *polifonia*, Ducrot (1990) percebeu que uma concatenação argumentativa de tipo A (argumento) e C (conclusão) constitui um só enunciado e que o *argumento* só pode ser compreendido a partir da *conclusão*. Além disso, mantém-se a tese de que a argumentação é determinada pela língua e, neste momento, acredita-se que essa determinação se faz por meio de expressões argumentativas, entre as quais, conforme destaca Ducrot (1990, p. 149, tradução nossa), "[...] existem palavras lexicais como avaro, generoso, covarde, etc, e também morfemas gramaticais como pouco, mas, até, quase, a negação, etc"³⁸.

No entanto, no artigo *Os Topoi na "Teoria da Argumentação na Língua"*, publicado em 1999 – portanto, sete anos depois da criação da TBS –, Ducrot reconheceu os enganos que a ADL apresentava, sobretudo na sua forma *Standard Ampliada*, com a instituição da noção de *topos*. Reavalia que, no início dos trabalhos da ADL, acreditava-se na possibilidade de se substituir a demonstração pela argumentação, já que se pensava encontrar, nas palavras da língua, o caráter argumentativo do discurso. Porém, reconhece neste momento que

Não somente as palavras não permitem a demonstração, como tampouco permitem essa forma degradada da demonstração que seria a argumentação. Esta última é tão somente um sonho do discurso, e nossa teoria deveria antes se chamar "teoria da não-argumentação". (DUCROT, 1999, p. 1).

Essa percepção de Ducrot sobre a ADL decorre da tese da TBS, como se verá na próxima subseção, a qual vai de encontro com as três hipóteses que levaram Anscombe e Ducrot a propor a Teoria dos *Topoi*. A título de elucidação, segundo Ducrot (1999, p. 4): "A primeira (H1) é que nossos 'encadeamentos argumentativos' são a realização discursiva daquilo que se chama habitualmente, em retórica, 'argumentações'". Para que um discurso fosse considerado uma argumentação, necessitava, conforme a H1, que seu locutor afirmasse um certo número de fatos, a fim de tentar fazer admitir a validade de uma certa conclusão.

³⁸ [...] existen palabras lexicales como avaro, valiente, generoso, covarde, etc. y también morfemas gramaticales como poco, pero, hasta, casi, la negación, etc".

Segundo afirma Ducrot (1999, p. 4, grifo do autor), a H2 consistia em adotar um *topos* que garantisse, justificasse a passagem do argumento à conclusão e, nessa direção, destaca que "Ninguém, salvo recentemente M. Carel, viu abuso de linguagem, ou pelo menos um deslizamento de sentido, no fato de utilizar para designar os dois segmentos do encadeamento argumentativo, os termos retóricos de *conclusão* e *argumento*". Assim, a H3, de acordo com o que explicita o linguista, originava-se na combinação da H1 e da H2 com o objetivo geral da ADL, uma vez que "Uma frase seria descrita como um feixe de topoi, considerados como representando seu potencial argumentativo". (DUCROT, 1999, p. 5).

Embora os princípios e conceitos da forma *Standard* Ampliada tenham sido, então, abandonados a partir da TBS – fase da ADL que rejeita totalmente a ideia de passagem do argumento à conclusão – Ducrot manteve, nos domínios da semântica linguística, os méritos que o referido conjunto de hipóteses pode apresentar à pesquisa empírica. Confirmam-se palavras do autor:

O conjunto de hipóteses H1, H2 e H3 mostrou-se, creio eu, útil de um ponto de vista heurístico, para a pesquisa empírica; forneceu principalmente um método que, de minha parte, continuo a aplicar e que, diante da descrição de uma palavra, manda buscar os encadeamentos argumentativos possíveis a partir dos enunciados em que essa palavra ocorre, em lugar de se perguntar o que ela evoca no espírito ou em que condições sua aplicação a um objeto pode ser considerada como verdadeira ou falsa. (DUCROT, 1999, p. 5).

De toda forma, cumpre salientar, conforme destaca Ducrot (1999), que se faz necessário, do ponto de vista teórico, recusar a H1 e impossibilitar, da forma como fora proposta, também a H3, haja vista que os encadeamentos argumentativos não são descritos a partir de atos de argumentação. A tese que tem de se manter, segundo o autor, é a de que o sentido de A é determinado pelo de C, e reciprocamente. Além disso, nas palavras de Ducrot (1999, p. 8), "Para nós o sentido de um fragmento de discurso reside em sua orientação, nas continuações que lhe podem ser dadas".

Em razão disso, os atuais trabalhos em Semântica Argumentativa conciliam duas teses, de acordo com o que afirma Ducrot (1999, p. 10): a *primeira*, que defende os encadeamentos argumentativos construírem, por eles mesmos, "representações do mundo de que se fala". Essa tese exclui, portanto, a possibilidade de haver a descrição de *argumentações* das representações do mundo no sentido atribuído pela retórica clássica; e a *segunda* tese, que defende serem os encadeamentos argumentativos "restritos pela semântica intrínseca das palavras" empregadas no discurso. Notadamente, essa segunda tese, conforme salienta Ducrot (1999, p. 10), "[...] satisfaz o objetivo estruturalista da ANL, e leva a descrever as palavras,

não a partir de um conhecimento prévio da realidade (o que implicaria sua descrição "informativa"), mas a partir de suas potencialidades discursivas".

Explicitadas as duas primeiras fases que constituem a ADL, na próxima subseção, apresentam-se os princípios e conceitos da TBS, essenciais à fundamentação teórica da tabela de avaliação de leitura e produção de textos aqui proposta, e, a propósito do teste dos critérios da referida tabela, a TBS também é utilizada na fundamentação do fichamento e das análises da proposta de redação do Enem 2011 e dos cinquenta (50) textos produzidos a partir dela.

3.2.3 Teoria dos Blocos Semânticos

Criada em 1992 com a tese de doutorado de Marion Carel, intitulada *Vers une formalisation de la théorie de l'Argumentation Dans la Langue*, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) radicaliza a Teoria dos *Topoi*. Essa terceira fase da ADL – atualmente desenvolvida por Marion Carel e Oswald Ducrot na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS)³⁹ de Paris – opõe-se, portanto, à ideia de passagem de um argumento a uma conclusão, por meio de um *topos*, uma vez que está amparada no pressuposto segundo o qual a argumentação não se agrega ao sentido, mas o constitui.

Nessa direção, observando os princípios e conceitos da forma *Standard* Ampliada, especialmente as noções de *topos* e de *forma tópica*, Marion Carel percebeu que Anscombe e Ducrot estavam, não apenas renunciando ao princípio saussuriano segundo o qual a língua só pode ser estudada a partir dela mesma, mas também se desviando da ideia fundadora da ADL de explicitar que a argumentação está na língua, pois, com os referidos conceitos, os linguistas propunham realizar a descrição semântica de entidades linguísticas amparados em elementos extralinguísticos. Em razão disso, a tese de Marion Carel tem sido uma crítica aos *topoi*.

Primeiramente, cumpre destacar que, fundamentados no conceito de *valor* de Saussure, como visto na seção 3.1, os autores da ADL se propuseram a considerar como argumentativas as concatenações semânticas em *donc* (*portanto*) entre um signo e outro. Numa oração como *Meu hotel está perto da faculdade*, consideravam que a sua significação era constituída por um conjunto de conclusões em *portanto* que se poderia extrair dela. Uma conclusão possível de ser extraída dessa oração seria, por exemplo, *portanto é fácil chegar*. Impossível seria querer concluir *portanto é difícil chegar*, visto que a própria língua veta uma conclusão como essa. Por um lado, dizendo *meu hotel está perto*, aceita-se ir até ele, podendo-

³⁹ EHESS é a sigla do nome da referida escola em francês, *École des Hautes Études en Sciences Sociales*.

se concluir com um segmento como *portanto é fácil chegar*; por outro, dizendo *meu hotel está longe*, recusa-se a ida até ele, podendo-se concluir com um segmento como *portanto é difícil chegar*. Verifica-se, assim, que o segmento-conclusão *portanto é fácil chegar* não está relacionado a um conteúdo descritivo-informacional contido na palavra *perto*. Ocorre que uma oração como a mencionada – quando ligada a outro segmento, no caso a uma conclusão – possui potencial argumentativo que apreende argumentativamente a realidade.

Para ampliar ainda mais essa percepção da ADL, como se pode verificar daqui em diante, a TBS retorna às suas bases filosóficas, buscando considerar, de acordo com Carel e Ducrot (2005, p. 13, tradução nossa), que "[...] o sentido de uma entidade linguística não está constituído por coisas, fatos, propriedades, crenças psicológicas, nem ideias. Está constituído por certos discursos que essa entidade linguística evoca"⁴⁰. Esses discursos, denominados de *encadeamentos argumentativos*, constituem intralinguisticamente o sentido e se manifestam sob a fórmula X CONECTOR Y. Todavia, enquanto nas fases anteriores à TBS considerava-se haver apenas o conector *donc* (*portanto*) – que constituía, conforme denominam Carel e Ducrot (2005), os *encadeamentos argumentativos normativos* – Carel (1995) se propôs a considerar, também, o conector *pourtant* (*mesmo assim*), que constitui os *encadeamentos argumentativos transgressivos*, antes considerados uma anomalia, porque transgrediam normas presentes na comunidade linguística. Nas palavras da autora,

O conectivo *pourtant* (no entanto) será tratado como um conector básico, primário, que não pode ser analisado como introduzindo sequências estruturais com *donc*. Assim como Anscombe e Ducrot definem as estruturas semânticas por referência a sequências de *donc*, é possível defini-las da mesma forma por referência a sequências com *pourtant*. Como esses dois diferentes tipos de argumentação, será necessário definir não só a noção de riqueza exemplificada em *Pedro é rico: ele deve ser feliz* (*Pierre est riche: il doit être heureux*) mas também a encontrada em *Pedro é rico e mesmo assim é infeliz* (*Pierre est riche et pourtant il est malheureux*). Em outras palavras, é necessário definir, bem como a noção de riqueza que o faz feliz, a noção de riqueza que não o impede de ser infeliz. (CAREL, 1995, p. 168, grifo do autor, tradução nossa)⁴¹.

Em vista disso, a descrição dos usos de *pourtant* (*mesmo assim*) introduziu, de acordo com a referida autora (1995), uma nova forma da ADL, a TBS. Desse modo, segundo

⁴⁰ [...] el sentido de una entidad lingüística no está constituido por cosas, hechos, propiedades, creencias psicológicas, ni ideas. Está constituido por ciertos discursos que esa entidad lingüística evoca.

⁴¹ The connective *pourtant* (however) will be treated as a primary, basic connector, which cannot be analysed as introducing sequential structures with *donc*. Just as Anscombe and Ducrot define the semantic structures by reference to *donc* sequences, it is possible to define them in the same way by reference to sequences with *pourtant*. As these are two different types of argumentation, it will be necessary to define not just the notion of richness exemplified in *Pierre est riche: il doit être heureux* but also that found in *Pierre est riche et pourtant il est malheureux*. In other words, it is necessary to define, as well as the notion of richness which makes you content, the notion of richness which does not prevent you from being unhappy.

explicita Carel (2013), esta teoria considera como encadeamentos argumentativos as sequências de duas proposições gramaticais ligadas por conectores do tipo de *portanto, se* ou ainda *porque* (encadeamentos normativos) e as sequências de duas proposições gramaticais ligadas por conectores do tipo de *no entanto, mesmo se*, ou ainda *apesar de que* (encadeamentos transgressivos). Por conseguinte, de acordo com Carel (2013, p. 257), "[...] os encadeamentos argumentativos estão na base de todas as construções semânticas".

A título de exemplificação, já que nem sempre um encadeamento normativo está marcado pelo conector *portanto*, da mesma forma que nem sempre um encadeamento transgressivo está marcado pelo conector *mesmo assim*, convém que se observem alguns exemplos apresentados por Carel e Ducrot (2005, p. 14, tradução nossa):

(1) Pedro é prudente, portanto não terá nenhum acidente.
(*Pedro es prudente, por lo tanto no tendrá ningún accidente*).

(2) Se Pedro é prudente, então não terá nenhum acidente.
(*Si Pedro es prudente, entonces no tendrá ningún accidente*).

(3) A prudência de Pedro tem como consequência que não terá nenhum acidente.
(*La prudencia de Pedro tiene como consecuencia el que no tenga ningún accidente*).

Note-se, pois, que esses três enunciados constituem, igualmente, encadeamentos argumentativos normativos, e que os três enunciados seguintes constituem, da mesma forma, encadeamentos argumentativos transgressivos. Confirmam-se a seguir:

(4) Pedro é prudente, no entanto sofreu acidentes.
(*Pedro es prudente, sin embargo sufrió accidentes*).

(5) Embora Pedro seja prudente, sofreu alguns acidentes.
(*Aunque Pedro es prudente, sufrió algunos accidentes*).

(6) Apesar de ser prudente, Pedro corre o risco de sofrer acidentes.
(*A pesar de ser prudente, Pedro corre el riesgo de sufrir accidentes*).

Ademais, conforme elucidam Carel e Ducrot (2005), a oposição *normativo* e *transgressivo* se encontra, inclusive, no interior de palavras cuja significação aparente não é dessa natureza. É o que ocorre, por exemplo, em (7) e (8),

(7) Ih! Pedro está ali.
(*Fr. Tiens! Pierre est là*). e

(8) Com certeza, Pedro está ali.
(Fr. *Bien sûr, Pierre est là*),.

em cujos enunciados se pode perceber que a diferença entre *Ih!* (fr. *tiens!*) e *Com certeza* (fr. *bien sûr*) se representa mediante a oposição normativo/ transgressivo, posto que, ao dizer (7), deve-se entender que haveria razões para pensar que Pedro não deveria estar ali. Em termos esquemáticos, poder-se-ia representar esse enunciado por meio de X MESMO ASSIM *Pedro está ali*. Contudo, ao dizer (8), dever-se-ia entender que haveria razões para pensar que Pedro está ali. Esquematisando o referido enunciado, ter-se-ia X PORTANTO *Pedro está ali*.

Desse modo, a TBS é uma teoria do encadeamento argumentativo, que, segundo Carel e Ducrot (2005), estende-se por toda a língua, não uma teoria das palavras francesas *donc* e *pourtant*. Conforme elucida Carel (2012, p. 28, tradução nossa), "[...] a TBS faz a hipótese que todos os termos plenos da língua são descritos por predicados argumentativos, isto é, que todos os enunciados são parafraseáveis por discursos argumentativos"⁴². Além disso, quando Carel e Ducrot (2005) explicam o porquê de seu interesse pelos dois tipos de encadeamentos argumentativos, os normativos e os transgressivos, destacam que é nesses dois tipos de encadeamentos que cada um dos segmentos encadeados ganha sentido e, por conseguinte, que é dessa *interdependência semântica*, isto é, dessa relação que um predicado mantém com o outro no encadeamento que surge o sentido. Note-se que, no encadeamento (9), explicitado por Carel e Ducrot (2005, p. 29, tradução nossa),

(9) Há um verdadeiro problema, portanto o deixemos de lado.
(*Hay un verdadero problema, por lo tanto dejémoslo de lado*),.

o segmento X: *há um verdadeiro problema* só recebe seu sentido pela continuação Y: *portanto o deixemos de lado* e o segmento Y: *portanto o deixemos de lado* somente adquire sentido em relação com X. De acordo com os referidos autores, não existem proposições que tenham sentido independente da continuação que é possível atribuir-lhes.

No entanto, faz-se importante referir que um discurso normativo de tipo A DC B – como o que é explicitado por (9) – não possui nenhuma relação com o que habitualmente se chama de "raciocínio". Isso deriva do fato de que, em discursos dessa natureza, recorrentes nas línguas naturais, o que se diz no primeiro segmento, isto é, no *predicado A* somente passa a ter sentido quando determinado por aquilo que se diz no segundo segmento, isto é, no

⁴² [...] la TBS fait l'hypothèse que tous les termes pleins de la langue sont à décrire par des prédicats argumentatifs, c'est-à-dire que tous les énoncés sont paraphrasables par des discours argumentatifs.

predicado B. Disso se pode concluir que não existe relação de inferência, nem de raciocínio, nem de dedução entre os dois predicados ligados por DC e PT. De acordo com Carel e Ducrot (2005), os raciocínios são constitutivos das ciências duras, das ciências que criam línguas artificiais, cujos segmentos de discurso não são interdependentes.

Considerando-se um encadeamento argumentativo X CON Y, pode-se denominar A o segmento X e B, o segmento Y. Tomando-se como exemplo o encadeamento

(10) O hotel está perto da Universidade, portanto é fácil chegar.
(*El hotel está cerca de la Universidad, por lo tanto es fácil llegar*).,

Carel e Ducrot (2005, p. 20, tradução nossa) chamam A para *perto* e B para *fácil chegar*. Admitida essa convenção, os referidos autores definiram a noção de *aspecto argumentativo* e, para tanto, convencionaram chamar A DC B de aspecto, visto que ele representa um conjunto de encadeamentos argumentativos normativos X DC Y. Notaram, dessa forma, que um aspecto A DC B contém, entre outros, encadeamentos como

(11) O hotel está perto da Universidade, portanto é fácil chegar.
(*El hotel está cerca de la Universidad, por lo tanto es fácil llegar*).,

(12) A Catedral está perto da Faculdade, portanto é fácil chegar.
(*La Catedral está cerca de la Facultad, por lo tanto es fácil llegar*). e

(13) Meu dormitório está perto do teu, portanto é fácil chegar.
(*Mi dormitorio está cerca del tuyo, por lo tanto es fácil llegar*).,

uma vez que, em todos os casos, o pertinente é A, *perto* e B, *fácil chegar*.

Seguindo nessa mesma direção, de acordo com Carel e Ducrot (2005, p.21, tradução nossa), um aspecto de tipo A PT B será constituído por um conjunto de encadeamentos argumentativos transgressivos, em que X contém A e Y contém B. Além disso, levando-se em conta o aspecto anteriormente analisado, que relaciona *perto* e *fácil chegar*, convém referir que, caso se opte por acrescentar a negação a A e a B, são autorizados, no total, entre normativos e transgressivos, oito aspectos argumentativos. Confirmam-se, a seguir, dois exemplos de encadeamentos transgressivos autorizados pela língua, ao serem acrescentados da negação, e um encadeamento transgressivo absurdo, quando da ausência de negação:

A PT NEG-B

(14) O hotel está perto da Universidade, mesmo assim não é fácil chegar.
(*El hotel está cerca de la Universidad, sin embargo es fácil llegar*).,

NEG-A PT B

(15) O hotel não está perto da Universidade, mesmo assim é fácil chegar.
(*El hotel no está cerca de la Universidad, sin embargo es fácil llegar*). e

A PT B

*(16) O hotel está perto da Universidade, mesmo assim é fácil chegar.
(*El hotel está cerca de la Universidad, sin embargo es fácil llegar*).

Diante do exposto, convém salientar o que afirmam Carel e Ducrot (2005, p. 22, tradução nossa): "[...] não há orações que sejam incompatíveis entre si, todas as orações são compatíveis umas com outras, o problema é eleger o conector correto, seja PT, seja DC. Isso é o que mostra a diferença entre a argumentação e o discurso de uma ciência dura [...]"⁴³. Assim sendo, conforme esclarece Carel (2013, p. 257), o "papel semântico dominante do argumentativo é ganho em detrimento do informativo", uma vez que os encadeamentos argumentativos normativos não refletem raciocínio, movimento de pensamento, passagem alguma. As argumentações comunicadas por enunciados em línguas naturais não são constituídas de julgamentos informativos. E cumpre destacar que é exatamente desse fenômeno de interdependência semântica estabelecido entre os predicados de um encadeamento argumentativo que se origina o chamado *bloco semântico*.

Um *bloco semântico* pode ser definido, então, segundo esclarecem Carel e Ducrot (2005), como uma entidade semântica, unitária e indecomponível, expressa nos encadeamentos argumentativos. A modo de exemplo, retomem-se os discursos (9) e (9'), explicitados pelos referidos linguistas, a fim de mostrar que a interdependência semântica que se estabelece entre A e B é a mesma nos dois casos. Observem-se os dois discursos:

(9) Há um verdadeiro problema, portanto o deixemos de lado.
(*Hay un verdadero problema, por lo tanto dejémoslo de lado*). e

(9') Há um verdadeiro problema, mesmo assim não o deixemos de lado.
(*Hay un verdadero problema, sin embargo no lo dejemos de lado*).

Notadamente, em ambos os encadeamentos, o pertinente é A, *problema*, e B, *deixar de lado*, e a interdependência semântica entre A e B é a mesma. Logo, o bloco semântico que esses discursos imprimem relaciona *dificuldade/ postergar*. Além disso, saliente-se que essa concatenação de A e B permite construir oito aspectos argumentativos, organizados em dois

⁴³ [...] no hay oraciones que sean incompatibles entre sí, todas las oraciones son compatibles unas con otras, el problema es elegir el conector correcto, sea SE, sea PLT. Eso es lo que muestra la diferencia entre la argumentación y el discurso de una ciencia dura [...].

blocos de quatro aspectos cada um. Veja-se, portanto, que o bloco semântico (1) relaciona os aspectos:

BS1: dificuldade/ postergar

- (a) A DC B: dificuldade DC postergar
- (b) A PT NEG-B: dificuldade PT NEG-postergar
- (c) NEG-A PT B: NEG-dificuldade PT postergar
- (d) NEG-A DC NEG-B: NEG-dificuldade DC NEG-postergar,

e o bloco semântico (2), também formado de quatro aspectos, relaciona:

BS2: dificuldade/ não postergar

- (a) A DC NEG-B: dificuldade DC NEG-postergar
- (b) A PT B: dificuldade PT postergar
- (c) NEG-A DC B: NEG-dificuldade DC postergar
- (d) NEG-A PT NEG-B: NEG-dificuldade PT NEG-postergar

Convém destacar, diante disso, que Carel e Ducrot (2005) esclarecem ser totalmente diferente essa relação estabelecida num encadeamento argumentativo da ligação de duas informações, o que significa dizer que a TBS se mantém fiel à proposta saussuriana de descrever a língua a partir dela mesma, sem fazer intervir o mundo nem o pensamento. Entre outros objetivos, a TBS busca dar as regras da linguagem cotidiana a partir do emprego dos conectores DC e PT. Para essa teoria, o discurso não está baseado em coisas nem no pensamento e pode-se afirmar, de acordo com o que esclarece Barbisan (2013), com base na Semântica Linguística e em princípios e conceitos que fundamentam essa teoria – como a noção de *valor* de Saussure e a *alteridade* de Platão, apresentados na seção 3.1, – que a própria língua contém o discurso.

Ainda a propósito da explicitação do conceito de bloco semântico, Carel e Ducrot (2005, p. 31-32, tradução nossa) fazem intervir a noção de *tempo (cronos)*, diferenciando um *tempo-que-leva* de um *tempo-que-traz*, uma vez notado o caráter ambíguo dessa noção – o tempo ora cria as coisas e mostra presença, ora as destrói, fazendo-as desaparecer. Para tanto, os referidos autores mostram, por meio dos exemplos

(17) *É tarde, portanto Pedro deve estar em seu escritório.
(Es tarde, por lo tanto Pedro debe de estar en su oficina). e*

(18) *É tarde, mesmo assim Pedro não deve estar em seu escritório.
(Es tarde, sin embargo Pedro no debe de estar en su oficina).,*

que as expressões *tarde* e *estar em seu escritório* têm o mesmo sentido em (17) e em (18), o que os leva a crer que os dois referidos encadeamentos argumentativos pertencem a dois

aspectos do mesmo bloco semântico. Desse modo, *estar em seu escritório*, em (17), significa *deve ter chegado a seu escritório*. Por isso, a presença de Pedro deve ser vista como algo que produz, não como algo que corre o risco de desaparecer; e (18) poderia ser parafraseado por (18a) *É tarde, mesmo assim Pedro não deve ter chegado a seu escritório*. *Tarde* significa – nos dois casos – que passou muito tempo, tratando-se, pois, do *tempo-que-traz*.

Como se isso não bastasse, Carel e Ducrot (2005, p. 33, tradução nossa) notam que mais dois encadeamentos argumentativos podem ser parafraseados por *ter chegado* – (19) e (20) – os quais têm o mesmo sentido de (17) e (18). São eles:

(19) É cedo, portanto Pedro não deve estar em seu escritório.
(*Es temprano, por lo tanto Pedro no debe de estar en su oficina*). e

(20) É cedo, mesmo assim Pedro deve estar em seu escritório.
(*Es temprano, sin embargo Pedro debe de estar en su oficina*).

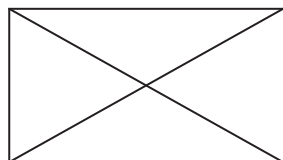
De acordo com os referidos linguistas, com os segmentos A (*é tarde*) e B (*estar no escritório*), ligados pelos conectores DC (portanto) e PT (mesmo assim) e pela NEG (negação), podem-se constituir oito encadeamentos argumentativos. Esse fenômeno revela a possibilidade de haver um bloco semântico (BS1) do *tempo-que-traz-as-coisas* e de um bloco (BS2), também de quatro aspectos, do *tempo-que-leva-as-coisas*. Note-se que este é contrário àquele; e, já que os blocos semânticos podem ser esquematizados por meio de quadrados argumentativos, conforme Carel e Ducrot (2005), utilizam-se, aqui, – na representação do BS1 e do BS2 – quadrados argumentativos, cujos aspectos são enumerados de (1) a (4) e de (1') a (4'), a fim de manter a mesma enumeração utilizada pelos autores:

Figura 4: BS do *tempo-que-traz* (1): relaciona (A) *tarde* e (B) *estar no escritório*

(1) TARDE PT NEG-ESTAR ESCRITÓRIO
(1) A PT NEG-B

(2) NEG-TARDE PT ESTAR ESCRITÓRIO
(2) NEG-A PT B

(3) NEG-TARDE DC NEG-ESTAR
ESCRITÓRIO
(3) NEG-A DC NEG-B

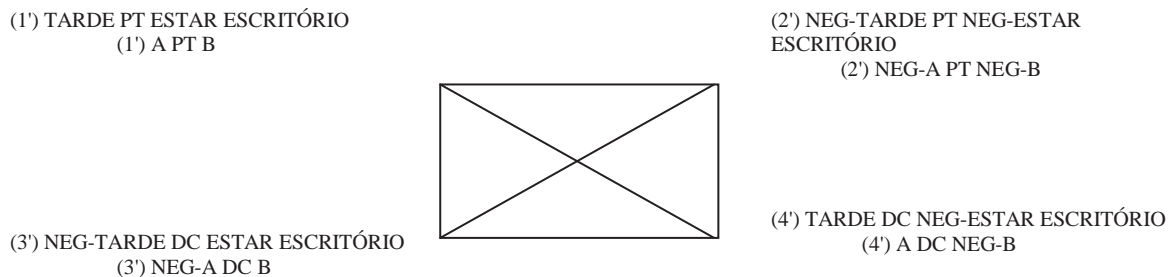


(4) TARDE DC ESTAR ESCRITÓRIO
(4) A DC B

Fonte: figura fundamentada em Carel e Ducrot (2005, p. 34)

Note-se que A é favorável a B. Portanto, pode-se afirmar que o chamado *tempo-que-traz* é favorável à presença das coisas.

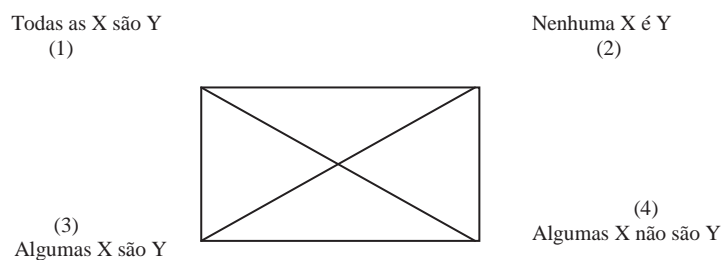
Figura 5: BS do *tempo-que-leva* (2): relaciona (A) *tarde* e (B) *não estar no escritório*



Fonte: figura fundamentada em Carel e Ducrot (2005, p. 35)

Relativamente a esse BS2, note-se que A é desfavorável a B, isto é, o *tempo-que-leva* é desfavorável à presença das coisas. Pode-se perceber, a partir dessas duas figuras, que o *quadrado argumentativo* formaliza o *bloco semântico* e, como já mencionado, esse quadrado, proposto por Carel e Ducrot, não possui relações lógicas, uma vez que, diferentemente do quadrado aristotélico – que se encontra na ordem do pensamento, da lógica – o quadrado proposto pela TBS não faz intervir as noções de verdade. Antes de se realizarem maiores esclarecimentos sobre esse quadrado argumentativo, que estabelece relações discursivas, vale observar o quadrado aristotélico. Confira-se a seguir:

Figura 6: Quadrado aristotélico



Fonte: figura fundamentada em Carel e Ducrot (2005, p. 44)

De acordo com o que esclarecem os referidos linguistas, o quadrado aristotélico estabelece relações lógicas entre quatro expressões. Por exemplo, a relação entre (1) e (2) é de *contrariedade*; entre (3) e (4) é de *subcontrariedade*; entre (1) e (3) e (2) e (4) são relações de *implicação* e entre (1) e (4) e (2) e (3) são relações de *contradição*.

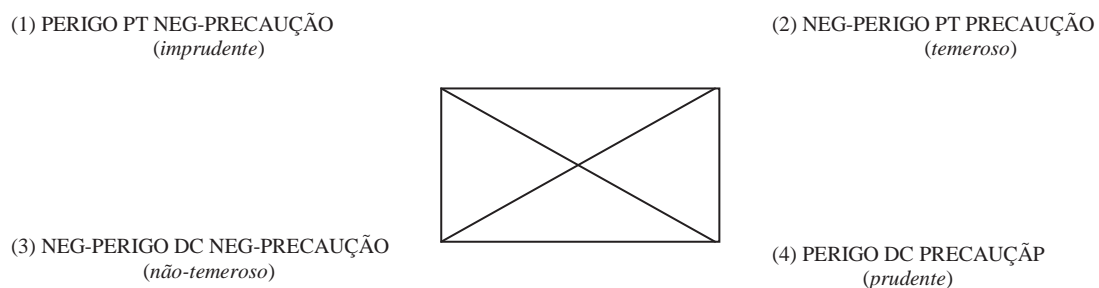
Saindo dos domínios da lógica, o quadrado argumentativo proposto pela TBS representa, como referido anteriormente, as relações entre quatro aspectos de um mesmo

bloco semântico. Como se pôde verificar no bloco semântico do *tempo-que-traz* e no do *tempo-que-leva*, a relação que se estabelece entre os aspectos transgressivos (1) e (2) e entre os normativos (3) e (4) é a mesma – denominada de *reciprocidade* –, a qual consiste em negar os termos que se encontram de um lado e de outro do conector, sem modificá-lo.

Na diagonal do quadrado, apresenta-se uma relação, em que o primeiro termo se conserva, mas troca-se o conector. Por exemplo, de PT (mesmo assim), em (1), passa-se para DC (portanto) em (4). Da mesma forma, de PT, em (2), passa-se para DC em (3). Essa relação é denominada por Carel e Ducrot (2005) de *conversão*. E, além dessas duas, outra relação do quadrado, que se estabelece entre (1) e (3) e entre (2) e (4), é a *transposição*, a respeito da qual vale referir que, quando se passa de (1) a (3), e igualmente de (2) a (4), nega-se o primeiro termo, troca-se o conector e se mantém o segundo termo.

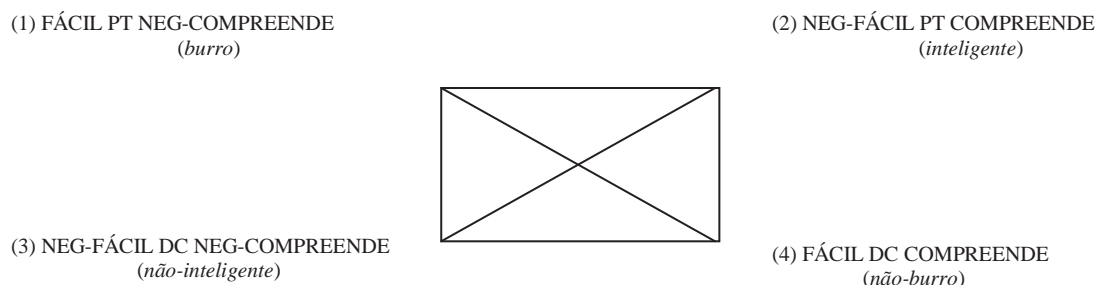
A propósito de exemplificação, observe-se, em cada ângulo dos quadrados argumentativos a seguir, a descrição de palavras do léxico:

Figura 7: BS1: relaciona *precaução* diante de *perigo*



Fonte: figura fundamentada em Carel e Ducrot (2005)

Figura 8: BS1: relaciona *compreensão* de algo por ser *fácil*



Fonte: figura fundamentada em Carel e Ducrot (2005, p. 48)

No BS1, verifica-se que (1) *burro* e (2) *inteligente* e (3) *não-inteligente* e (4) *não-burro* encontram-se numa relação de *reciprocidade*; que (1) *burro* e (4) *não-burro* e (2)

inteligente e (3) *não-inteligente* encontram-se numa relação de *conversão*; e que (1) *burro* e (3) *não-inteligente* e (2) *inteligente* e (4) *não-burro* encontram-se numa relação de *transposição*. Além disso, segundo afirmam Carel e Ducrot (2005), as relações são, até aqui, descritas apenas do ponto de vista formal. Por conseguinte, outras considerações precisam ser feitas, a fim de as descrever de um ponto de vista discursivo.

Desse modo, é preciso acrescentar, conforme os referidos linguistas, que a relação de *conversão* possui relação estreita com a negação. Assim, se alguém diz (1), pode-se contestar dizendo (4), a fim de assegurar que aquilo que diz (1) é falso. Por exemplo, se alguém diz *Pedro é burro*, pode-se contestá-lo, dizendo *Não, é falso*, em francês: *Non, c'est faux*, o que significa *Pedro não é burro*. Igualmente, pode-se contestar alguém que diz que *Pedro é inteligente* por meio dessa mesma estratégia, haja vista que ela permitirá afirmar que *Pedro não é inteligente*. Segunda afirma Carel (2002), é a relação de *conversão* que opõe as palavras antitéticas *prudente* e *imprudente*, fato que dá a essa relação um status fundamental na descrição linguística. Além disso, de acordo com a referida autora, esse status deve ser igualmente dado à oposição entre encadeamentos transgressivos e normativos, visto que a noção de *conversão* repousa sobre essa oposição.

No que tange à relação discursiva de *reciprocidade*, há que se destacar que a relação existente entre (1) e (2), por exemplo, pode ser parafraseada, conforme Carel e Ducrot (2005), por *ao contrário*, em francês: *c'est tout le contraire*. Isso significa dizer que, não somente é falso aquilo que se afirma em (1), mas que é justamente o contrário. Então, dizendo-se *Pedro é burro*, pode-se rechaçar afirmando *Não, ao contrário, é inteligente*.

Essa mesma relação discursiva entre (3) e (4) pode ser descrita, segundo os referidos autores, por expressões como *não vamos longe demais, tampouco exageremos* – em francês, *mais n'allons pas trop loin, mais n'exagérons pas*. Dizendo-se *Pedro não é inteligente*, pode-se contestar dizendo *tampouco exageremos/não vamos longe demais, tampouco é burro*.

A respeito da relação discursiva de *transposição*, saliente-se que se podem encontrar entre *Pedro é estúpido* e *não é inteligente* – em sentido *descendente*, entre (1) e (3) e também entre (2) e (4), – expressões como *em todo caso* (fr. *en tout cas*) e *ao menos* (fr. *au moins*). Cumpre ressaltar, consoante Carel e Ducrot (2005, p. 49-50), que, analisando a *transposição* em sentido *ascendente*, isto é, de (3) a (1) e de (4) a (2), pode-se encontrar uma relação discursiva suscetível de ser parafraseada por *é mais (até), inclusive*. Tem-se, portanto, entre (3) e (1) o seguinte discurso: *Ele não é inteligente, e inclusive te diria que / é mais é burro*. (*Él no es inteligente, e incluso te diría que / es más es estúpido*). Da mesma forma, entre (4) e (2), tem-se *Não é burro, e inclusive te diria que é inteligente*. (*No es estúpido, e incluso te*

diría que es inteligente). Nas palavras de Carel e Ducrot (2005, p. 50, tradução nossa), a propósito da generalização dessas relações discursivas: "Nossa tese é que essas relações se encontram em todos os quadrados argumentativos que se podem construir"⁴⁴.

Feitos os esclarecimentos necessários a respeito das relações formais e discursivas que existem nos quatro ângulos do quadrado argumentativo, apresentam-se, daqui em diante, as noções de *argumentação interna* (AI) e de *argumentação externa* (AE), essenciais no domínio teórico da TBS e também às análises realizadas neste trabalho. Para tanto, é importante referir, antes de tudo, de acordo com Carel e Ducrot (2005, p. 62, grifo do autor, tradução nossa), que "Se entende por sentido ou significação – de momento não distingo esses dois termos – de uma entidade *e* os aspectos que lhe estão associados. Dir-se-á então que essa entidade *e* expressa esses aspectos"⁴⁵.

Em razão disso, Carel (2012) salienta que a TBS distingue duas maneiras de ligações entre um termo e os aspectos argumentativos que ele significa. Isso revela que essa distinção – que, segundo a autora, está relacionada ao estudo argumentativo das "frases sintáticas" – deve ocorrer em virtude de que o vínculo existente entre os enunciados e as entidades semânticas tanto pode ser *interno* como *externo*. Conforme o esclarecimento feito por Carel (2012, p. 39, grifo do autor, tradução nossa), uma frase como

(21) Até mesmo Pedro, que é muito solitário, veio à inauguração.
(*même Pierre, qui est très solitaire, est venu à l'inauguration*),

pode ser estudada argumentativamente de duas maneiras. A primeira, que se interessa nas argumentações desenvolvidas no interior da própria frase, é capaz de explicitar que (22) *Pedro é muito solitário mesmo assim veio à inauguração (Pierre est très solitaire pourtant il est venu à l'inauguration)* revela a *argumentação interna* (AI) de (21). E a segunda, que se interessa pelas argumentações às quais a frase (21) pode se integrar, é capaz de explicitar que (23) *Até mesmo Pedro, que é muito solitário, veio à inauguração, portanto o diretor está contente (même Pierre, qui est très solitaire, est venu à l'inauguration donc le directeur est content)* revela a *argumentação externa* (AE) de (21).

Diante disso, cumpre realçar, consoante Carel e Ducrot (2005, p. 65, tradução nossa), que a *argumentação externa* de uma entidade linguística é constituída pelos encadeamentos

⁴⁴ Nuestra tesis es que estas relaciones se encuentran en todos los cuadrados argumentativos que se pueden construir.

⁴⁵ 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.

argumentativos que chegam à entidade ou que partem dela. A título de exemplificação, os referidos autores mostram que, partindo da palavra *prudente*, encontram-se encadeamentos como (24) *Pedro é prudente, portanto não terá acidentes (Pedro es prudente, por lo tanto no tendrá accidentes)* e (25) *Pedro é prudente, portanto estará seguro (Pedro es prudente, por lo tanto estará seguro)*. Ademais, encontram-se formando a AE de *prudente* encadeamentos que chegam até *prudente*, como é o caso de (26) *Tem medo, portanto é prudente (Tiene miedo, por lo tanto es prudente)*.

É preciso observar, em vista disso, que uma propriedade da AE é o fato de a própria entidade linguística formar parte dos encadeamentos externos que a descrevem. Nos exemplos citados, isso quer dizer o fato de a palavra *prudente* formar parte dos encadeamentos que a descrevem. E a outra característica importante dessa argumentação deve-se ao fato de os aspectos pertencentes à AE existirem sempre em pares. Noutras palavras, se estiver, na AE de uma entidade, o aspecto PRUDENTE DC SEGURANÇA, por exemplo, estará também PRUDENTE PT NEG-SEGURANÇA, uma vez que, segundo Carel e Ducrot (2005), cada aspecto em DC está associado a um aspecto em PT mais NEG.

Explicitadas essas duas características da AE, saliente-se que essa argumentação também pode ser *à direita* e *à esquerda*, *estrutural* e *contextual*, classificações muitas vezes necessárias a determinadas análises discursivas. Desse modo, a AE *à direita* de *e* é do tipo *e* CON X, como PRUDENTE DC SEGURANÇA, e a AE *à esquerda* é do tipo X CON *e*, por exemplo TEM MEDO DC É PRUDENTE e NEG-TEM MEDO PT É PRUDENTE.

Nessa direção, classificam-se como estruturais aquelas AEs que formam parte da significação linguística da entidade, isto é, que estão previstas pela língua, como é o caso de PRUDENTE DC SEGURANÇA e de PRUDENTE PT NEG-SEGURANÇA, cujos aspectos, segundo afirmam Carel e Ducrot (2005), formam parte da significação de *prudente*. Entretanto, quando é a situação discursiva que vincula a AE à entidade, deve-se classificar a AE como *contextual*, como é o caso dos aspectos PRUDENTE DC MERECE CONFIANÇA, PRUDENTE PT MERECE CONFIANÇA, e, da mesma forma, PRUDENTE DC NEG-MERECE CONFIANÇA e PRUDENTE PT NEG-MERECE CONFIANÇA, este último, o caso de *guarda-costas*. São, portanto, AEs estruturais aquelas que estão estritamente determinadas pela língua e contextuais aquelas que dependem da situação discursiva.

Do mesmo modo, fazendo-se uma revisão de literatura detalhada a respeito do vínculo *interno* que existe entre enunciados e entidades semânticas, a primeira característica da *argumentação interna* a ser realçada é que a AI de uma entidade *e*, conforme palavras de Carel e Ducrot (2005, p. 65, grifo do autor, tradução nossa), "[...] está constituída por um

certo número de aspectos aos quais pertencem os encadeamentos que parafraseiam esta entidade *e*"⁴⁶. Por conseguinte, duas características básicas são explicitadas pelos referidos linguistas para diferenciar uma AI de uma AE. A primeira é que os encadeamentos que formam parte da AI de *e* não contêm *e*. Por exemplo, a AI de *prudente* é PERIGO DC PRECAUÇÃO; de *temeroso*, NEG-PERIGO PT PRECAUÇÃO; e de *inteligente*, NEG-FÁCIL PT COMPREENDE. E a segunda é que, na AI de uma entidade, não se encontram dois aspectos conversos, visto que a relação de conversão, conforme explicado anteriormente, diz respeito à AE.

Vale lembrar que a relação discursiva possível de aparecer na AI de algumas palavras – como ocorre, por exemplo, nas palavras concretas *exame* e *peneira* – é a relação de *reciprocidade*. Por isso, Carel e Ducrot (2005) esclarecem que, na AI de *exame*, encontram-se os aspectos normativos BOM DC APROVA e, reciprocamente, NEG-BOM DC NEG-APROVA, e, na AI da palavra concreta *peneira*, encontram-se os aspectos normativos recíprocos FINO DC PASSA e NEG-FINO DC NEG-PASSA. Notadamente, essa relação, suscetível de aparecer na AI, não aparece na AE de entidades linguísticas. Essa é, então, outra significativa diferença que há entre as duas referidas argumentações.

Outra característica da AI que vai ao encontro das características da AE é a existência de AIs contextuais e de AIs estruturais. Segundo Carel e Ducrot (2005), estas formam parte da significação da entidade linguística – como PERIGO DC PRECAUÇÃO, AI estrutural da entidade *prudente* –; e aquelas são produzidas pelo próprio discurso, como no enunciado de um anarquista que diz: *Chamo "livre" a quem faz o que a sociedade proíbe*, cujo sentido de *livre* pode ser PROIBIDO DC FAZ, construído, notadamente, no referido discurso. Logo, esse não é o sentido que *livre* tem na língua. As argumentações contextuais, embora possam expressar crenças socialmente aceitas, não estão ligadas às crenças da sociedade, visto que a semântica linguística não busca copiar crenças sociais, nem a realidade nem a psicologia.

Desse modo, mesmo que até aqui tenham sido explicitados, com mais ênfase, exemplos de AIs de palavras – abstratas e concretas –, é essencial perceber a possibilidade de se determinar, também, a AI de *sintagmas* e *orações*. Segundo esclarecem Carel e Ducrot (2005, p. 73, grifo do autor, tradução nossa), a AI do enunciado

(27) O autor de *O Lago* é genial
(*El autor de El Lago es genial*)

⁴⁶ [...] está constituida por un cierto número de aspectos a los que pertenecen los encadenamientos que parafrasean esta entidad *e*.

é dada pelo encadeamento argumentativo normativo *X escreveu O Lago DC é genial*. Mesmo que tenham sido mantidos os elementos de (27) no encadeamento, o sintagma "O autor" não constitui nem o segmento que precede o conector nem o que o segue. Da mesma forma, a AI de uma oração condicional como

(28) Se chove, os caracóis estão contentes
(*Si llueve, los caracoles están contentos*)

pode ser representada pelo encadeamento argumentativo normativo *chove DC os caracóis estão contentes*, haja vista que, como no caso anterior, esse encadeamento também explicita uma paráfrase da entidade descrita.

Dessa forma, faz-se importante observar, conforme esclarece Carel (2002, p. 36), que "[...] a argumentação interna a um enunciado não é necessariamente um elo entre dois termos do enunciado". É, em realidade, por causa da própria significação da palavra *coragem*, por exemplo, que o enunciado *Pedro é corajoso* permite evocar o encadeamento argumentativo transgressivo *É desagradável, mesmo assim Pedro o faz*. Note-se que esse encadeamento não é, segundo a referida autora, responsável por ligar dois termos do enunciado, uma vez que ele é totalmente interior ao predicado desse enunciado. Além disso, no exemplo apresentado por Carel (2002, p. 30, grifo do autor),

*Essa sopa foi por ela servida num prato:
A Cegonha, de bico longo, não pôde pegar nada*

– cuja punição decorrente disso pode ser representada por

*Foi-lhe necessário voltar em jejum para seu ninho
Envergonhada como uma Raposa que uma Galinha tivesse pegado –*

verifica-se que a qualificação de *cegonha* por *longo bico* não tem utilidade referencial, porque, segundo Carel (2002, p. 30, grifo do autor), "[...] não limitando o alcance de *cegonha*, ela não facilita a determinação do objeto em questão. Ela tem, em compensação, um papel argumentativo". Desse modo, conclui Carel que o referido verso condensa o encadeamento (29) *Ela tinha um longo bico, portanto ela não comeu nada do que estava servido em um prato*, por meio do qual mostra que a função argumentativa evidenciada, no interior dos enunciados, consiste em introduzir encadeamentos não mais normativos, mas transgressivos.

Assim sendo, a argumentação que liga *Galinha e pegar uma raposa*, no verso *Envergonhada como uma Raposa que uma Galinha tivesse pegado*, é transgressiva. Evoca, portanto, o encadeamento (30) *É uma Galinha, mesmo assim ela pegou a Raposa*. Nas palavras de Carel (2002, p. 31), "É precisamente a presença dessa argumentação transgressiva que permite avaliar a vergonha da Raposa, vergonha que está relacionada ao fato de que ela desmereceu, que ela foi inferior a si mesma".

Ampliando ainda mais a noção de *argumentação interna*, essencial às análises discursivas realizadas neste trabalho, faz-se importante trazer também a noção de *motivo argumentativo*, a qual é apresentada por Carel (2012, p. 54, tradução nossa) nos seguintes termos: "[...] uma parte de texto constitui um 'motivo argumentativo' se, ao mesmo tempo, ela exprime um aspecto e evoca um encadeamento, isto é, se ela comunica um julgamento completo"⁴⁷. Para exemplificar, observe-se a análise feita por Graeff (2012, p. 198, grifo do autor) de um trecho do livro *Claude Gueux*, de Victor Hugo, a propósito do esclarecimento do conceito de motivo argumentativo. Confira-se o trecho traduzido pela referida autora:

*Um inverno, o trabalho faltou. Nada de fogo nem pão no sótão. O homem, a moça e a criança passaram frio e fome. O homem roubou. Eu não sei o que ele roubou, eu não sei onde ele roubou. O que eu sei, é que desse roubo resultaram três dias de pão e de fogo para a mulher e a criança, e cinco anos de prisão para o homem*⁴⁸.

Conforme salienta Graeff (2012), o principal motivo argumentativo que esse trecho permite evocar é *roubou pequena quantidade mesmo assim sofreu grande punição*. Segundo Graeff (2012, p.198-199, grifo do autor), "A esse encadeamento se pode associar o aspecto argumentativo PEQUENO DELITO PT GRANDE PUNIÇÃO, que pode ser a AI de *injustiça*. Tem-se, assim, um julgamento argumentativo completo ou um motivo argumentativo".

Dentro desse contexto, percebe-se o grande potencial que a AI tem para as análises linguístico-discursivas. Em decorrência disso, amparada na noção de *argumentação interna aos enunciados*, Carel (2002) explicita a relação discursiva que considera fundamental: a *conversão*. Nota a semanticista que é possível definir a noção de *enunciados conversos*, quando as suas AIs também o são. A título de esclarecimento, verifique-se que os enunciados

(30) Até mesmo esse bom estudante foi reprovado. e

⁴⁷ [...] un morceau de texte constitue un "motif argumentatif" si, à la fois, il exprime un aspect et évoque un enchaînement, c'est-à-dire s'il communique un jugement complet.

⁴⁸ *Un hiver, l'ouvrage manqua. Pas de feu ni de pain dans le galetas. L'homme, la fille et l'enfant eurent froid et faim. L'homme vola. Je ne sais ce qu'il vola, je ne sais où il vola. Ce que je sais, c'est que de ce vol il résulta trois jours de pain et feu pour la femme et pour l'enfant, et cinq ans de prison pour l'homme.*

(31) Esse bom estudante, como se esperava, foi aprovado.,

por exemplo, são conversos, pois condensam as argumentações conversas

(30') É um bom estudante, *mesmo assim* foi reprovado. e

(31') É um bom estudante, *portanto* foi aprovado.

Ao descrever essa relação discursiva de conversão, Carel (2002) também salienta a necessidade de se observar a ordem de apresentação dos segmentos em enunciados com *mas*, uma vez que enunciados dessa natureza põem em relevo seus segundos segmentos em detrimento de seus primeiros. Assim, por também apresentarem expressivo interesse a esta pesquisa, os enunciados em *mas* e em *mesmo assim* (transgressivos), – em virtude das vantagens que eles revelam na constituição de contra-argumentos e, por conseguinte, na fuga de ideias generalizantes, de senso comum, como comprovam e esclarecem estudos feitos sobre a argumentação em redações de vestibular, como o de Graeff (2005) e o de Barbisan (2005) – apresentam-se, no decorrer desta subseção, as formas de manifestação dos referidos conectores em enunciados e as suas implicações na constituição dos sentidos no discurso.

Seguindo nessa direção, a propósito do esclarecimento da importância da ordem de apresentação dos segmentos em enunciados em *mas*, observe-se que *tanto em* (32) como em (33),

(32) O modo de seleção dessa universidade não é bom: Pedro foi aprovado mas João foi reprovado.

(33) O modo de seleção dessa universidade não é bom: por exemplo, João foi reprovado.

faz-se de João um bom estudante. Ademais, segundo a descrição feita por Carel (2002, p. 39), os dois segmentos de (33) estão numa relação de explicitação, de sinonímia. Condensam, portanto, a mesma AI, a saber *É um bom estudante, mesmo assim foi reprovado*.

Isso ocorre, porque, de acordo com o que salienta Carel (2002, p. 40, grifo do autor), "o contexto impõe que se *compreenda João foi reprovado* como tendo a mesma argumentação interna que o *modo de seleção dessa universidade não é bom*, se é conduzido a associar a palavra *João* à qualificação de bom estudante [...]". Além disso, a propósito do estudo da conexão entre enunciados no texto, Graeff (2012) observa que o parentesco existente entre enunciados que têm a mesma AI, isto é, que expressam o mesmo aspecto argumentativo de um dado bloco semântico, pode ser explicado pela *conexão por similaridade*. Segundo esclarece a referida autora, pode-se colocar, entre os dois enunciados,

que têm a mesma AI, a expressão *por exemplo*. É o caso de (34) *Ele tinha medo todo o tempo. Por exemplo, uma vez que alguém gritasse, ele se sobressaltava*. Esclareça-se que isso que afirma a referida autora está em consonância com as exemplificações de Carel (2002) e com o postulado de Jakobson (2003), segundo o qual, no desenvolvimento de um discurso, existem dois tipos de conexão: por similaridade e por contiguidade⁴⁹.

Diante disso, além da conexão por similaridade, com base na semântica argumentativa, Graeff (2012) também comprova a existência da *conexão por contiguidade*, a qual é capaz de explicar a progressão temática do texto, porque, em (35) *Ele tinha medo. Sentia seu sangue gelar*, por exemplo, a autora percebe haver um único julgamento argumentativo, produzido pela relação entre AI e AE. Nesse caso, veta-se o uso da expressão *por exemplo* entre os enunciados, como em (35)**Ele tinha medo. Por exemplo, sentia seu sangue gelar*. Conforme palavras de Graeff (2012, p. 200, grifo do autor), isso acontece, porque "A continuação possível de *Ele tinha medo* vem da AI de *medo* (*pensamento desagradável DC sentimento desagradável*). As continuações (DC sentia seu sangue gelar e PT não sentia seu sangue gelar) são AE de *medo*".

Discorrendo-se, portanto, sobre os modos de conexão entre enunciados no texto e sobre as relações semânticas que se estabelecem entre eles, faz-se necessário explicitar, ainda, os *três modos de oposição*, não lexicalmente marcados, entre expressões. Confirmam-se as análises feitas por Carel dos seguintes trechos:

As duas candidatas se chamavam Sandrina e Laura. Em estenografia inglesa, Sandrina só pôde escrever 65 palavras por minuto. Em contabilidade informática, Laura Orsini mostrou muitas capacidades para o programa de gestão. Parecia que a pequena grenoblense ia perder o emprego. Depois dessa entrevista extenuante, seu marido convidou-a para jantar em um dos melhores restaurantes de Paris. Ela obteve o emprego. (2002, p. 41, grifo do autor).

De acordo com a referida semanticista, a segunda e a quarta frases desse texto são opostas à última, haja vista que evocam os encadeamentos argumentativos transgressivos: (36) *Ela só pôde escrever 65 palavras por minuto, mesmo assim ela obteve o emprego* e (37) *Parece que a pequena grenoblense ia perder o emprego, mesmo assim ela o obteve*. Nota-se,

⁴⁹ Conforme salienta Graeff (2012), em *Essais de linguistique générale*, Jakobson (1963) percebeu que o desenvolvimento discursivo por *similaridade* tem estreita relação com o processo *metafórico* e que o desenvolvimento por *contiguidade* aproxima-se, igualmente, do processo *metonímico*. Em razão disso, por intermédio desses dois processos de desenvolvimento do discurso, um indivíduo que apresenta comportamento verbal normal revela seu *estilo*, seus *gostos* e suas *preferências verbais*. Esse linguista percebeu, ainda, que, em falantes afásicos, por exemplo, os procedimentos de *contiguidade* e *similaridade* são reduzidos ou não presentes.

dessa forma, que os elos transgressivos podem ser efetuados sem a explicitação do conector. Entretanto, esse fenômeno não é o mesmo que se manifesta no trecho a seguir. Observe-se:

Senhores, como o sepultamento de meu infeliz irmão será realizado em Saint-Étienne em nosso jazigo de família, eu considerava um piedoso dever meu acompanhá-lo à sua última morada com minha pobre cunhada e seus filhos. Seu apelo me aponta um dever mais urgente. Logo que terminar a cerimônia religiosa, irei, portanto, a seu escritório. (2002, p. 41, grifo do autor).

Nesse caso, conforme a análise de Carel (2002), não se pode evocar o encadeamento transgressivo (38) *Eu considerava um piedoso dever acompanhá-lo, mesmo assim o senhor me indica um dever mais urgente*, porque os dois primeiros enunciados são articulados pelo chamado *mas* de *oposição indireta*. Desse modo, não seria possível introduzir o conector *mesmo assim* sem que houvesse mudança de sentido. Tem-se, portanto, (39) *Eu considerava um piedoso dever meu acompanhá-lo, mas seu apelo me aponta um dever mais urgente*. Conforme explica Carel (2002), esses enunciados são opostos, visto que argumentam pela presença de Paulo nos funerais de seu irmão, e contra essa presença. Segundo a referida autora (2002, p. 42), "É essa uma forma de oposição não marcada entre expressões: ela é acrescentada à oposição transgressiva".

Além desses dois modos de oposição entre expressões, há a chamada *oposição direta*, que, de acordo com Carel (2002), não introduz um terceiro termo, o qual, ao modo de *a presença de Paulo nos funerais*, oporia o tempo de abril ao de maio, como ocorre em (40) *O tempo em abril não é confiável, mas o de maio é*, em cujo encadeamento é dito de abril que não se deve deixar de usar roupas quentes, mesmo quando faz bom tempo. O primeiro enunciado desse encadeamento evoca, portanto, o encadeamento (41) *O tempo em abril é bom, mesmo assim não deixes de usar roupas quentes*; e o segundo enunciado de (40) permite evocar (42) *O tempo em maio é bom, portanto podes tirar as roupas quentes*. Em razão disso, pode-se perceber que os encadeamentos (41) e (42) são opostos, encontram-se, conforme Carel (2002), numa relação de conversão.

Relativamente aos *mas* – articuladores de *oposição direta* e de *oposição indireta* – e ao conector *mesmo assim*, é preciso destacar, conforme já apresentara Carel (1998), que este conector é constitutivo do encadeamento transgressivo, por exemplo (43) *Pedro estudou um pouco, mesmo assim não foi aprovado*; esse articulador, o de oposição indireta, por meio das conclusões que introduzem os dois segmentos do encadeamento, autoriza a oposição, como se verifica em (44) *Pedro estudou um pouco, mas a prova era difícil*; e aquele articulador, o de oposição direta, trata-se de um *mas* considerado ambíguo, haja vista que não permite predicar,

por meio de *portanto*, sobre o segundo segmento do encadeamento. Pode-se verificar este caso, por exemplo, em (45) *Pedro estudou um pouco, mas não foi aprovado*. Dessa forma, enquanto o encadeamento (44) autoriza predicados em DC, a partir de seus dois segmentos, a saber: *Pedro estudou um pouco, portanto foi aprovado* e *A prova era difícil, portanto não foi aprovado*, o encadeamento (45) autoriza que se predique apenas sobre o primeiro segmento, *Pedro estudou um pouco, portanto foi reprovado*.

Dentro desse contexto, observando que a alternativa *normativo/ transgressivo* é um fenômeno linguístico profundo, o qual não se realiza apenas na oposição dos morfemas *donc* (*portanto*) e *pourtant* (mesmo assim), Carel (2005, p. 81) propõe-se a ilustrá-lo por meio da estrutura complexa de X *mas também* Y. A partir do discurso de um candidato eleito a prefeito,

(46) *Eu defenderei os interesses dos que votaram em mim, mas também dos que votaram contra mim.*,

a referida semanticista mostra que, salvo expressão irônica, a permuta dos segmentos não é autorizada. Fica vetado, então, o encadeamento *Eu defenderei os interesses dos que votaram contra mim, mas também dos que votaram em mim*, uma vez que, no encadeamento (46), X, à esquerda, contém um discurso normativo e Y, à direita, um discurso transgressivo, a saber: à esquerda, o discurso normativo *Eles votaram em mim, portanto eu os defenderei*, e, à direita, o discurso transgressivo *Eles votaram contra mim, mesmo assim eu os defenderei*.

Encaminhando-se às últimas considerações sobre a TBS, faz-se importante ressaltar, ainda, a diferença existente entre a *argumentação linguística*, proposta por essa teoria, e a *argumentação retórica*, oriunda dos estudos aristotélicos, pois, de acordo com Ducrot (2009), a TBS concebe a argumentação num sentido não habitual, a partir do qual surgem muitos mal-entendidos. Segundo esclarece o referido linguista, a argumentação retórica diz respeito à atividade verbal que visa a fazer alguém crer em alguma coisa, isto é, uma atividade que possui fins persuasivos. Uma limitação que se instala nesse estudo tradicional da retórica é o fato de ele excluir a possibilidade de alguém fazer algo antes de crer nesse algo. Em realidade, segundo esse estudo retórico da argumentação, o crer impõe-se como condição do fazer.

Desse modo, rejeitando essa condição retórica, Ducrot (2009) explica que a argumentação linguística diz respeito aos encadeamentos argumentativos normativos e transgressivos. No referido trabalho, intitulado *Argumentação retórica e argumentação linguística*, Ducrot retorna aos fundamentos da ADL – já apresentados e retomados ao longo

desta fundamentação teórica – para contestar a ideia de passagem de um argumento para uma conclusão, no interior do encadeamento argumentativo, e para diferenciar as duas referidas concepções de argumentação. Mostra, no decorrer de sua fundamentação, que existe argumentação linguística até mesmo na argumentação retórica. Uma das teses que utiliza para defender essa ideia é o fato de a argumentatividade estar ligada à *concessão*, uma estratégia tida como eficaz. Descreve-a do seguinte modo:

Suponhamos que um locutor queira fazer admitir uma conclusão Z. Suponhamos também que ele disponha de um argumento Y que permite encadear *Y portanto Z*, mas que ele saiba, além disso, que há argumentos X que permitem encadear *X portanto não-Z*. Assim, eu quero levar um amigo à conclusão *Z = tu não debes fumar*. Para isso, eu disponho entre outros de um argumento *Y = fumar te faz tossir*; mas eu sei também que os fumantes têm um argumento *X = fumar diminui o stress*, que pode ser encadeado por *portanto* à conclusão *não-Z = não se deve parar de fumar*. (DUCROT, 2009, p. 24, grifo do autor).

Lendo-se esse exemplo, pode-se explicitar a primeira situação da seguinte forma: o L₁, dizendo *Fumar te faz tossir*, autorizaria encadear DC NÃO FUMAR e o L₂, respondendo, por exemplo, *Sim, mas diminui o stress*, autorizaria encadear DC FUMAR. Diante disso, o discurso terminaria e o L₂ teria êxito argumentativo total sobre o discurso apresentado pelo L₁. Em contrapartida, uma estratégia argumentativa capaz de inverter essa situação seria a concessão, visto que ela autorizaria, numa segunda situação, que o L₁ enunciasse *Fumar diminui o stress, mas te faz tossir*, cuja continuação discursiva possível para o L₂ seria DC NÃO FUMAR. Eis o porquê de a concessão ser considerada uma estratégia argumentativa eficaz de se utilizar em textos dissertativo-argumentativos. Nas palavras de Ducrot (2009, p. 24), "A essa vantagem da concessão para a estratégia polêmica, acrescento o fato de que ela permite melhorar a imagem que o orador dá de si em seu discurso".

Para exemplificar o uso dessa estratégia concessiva em textos dissertativo-argumentativos, Delanoy e Gomes (2014) tomam a proposta de redação do Enem 2012, cujo tema era "O movimento imigratório para o Brasil no século XXI". Conforme percebem os referidos autores, um dos textos da proposta autorizava o participante a desenvolver argumentação contrária à imigração para o Brasil no século XXI. Desse modo, um locutor que se propusesse a desenvolvê-la em sua redação deveria, primeiramente, imaginar argumentos favoráveis a essa imigração. Dois dos possíveis argumentos seriam: (1) *Os movimentos imigratórios são sempre positivos para um país* e (2) *Não é uma forma humana deixar de tratar os imigrantes com cordialidade, como fazem muitos europeus*. Assim, um parágrafo possível de ser desenvolvido pelo estudante, em sua redação, seria:

Embora os movimentos imigratórios tenham, em geral, muitos aspectos positivos para agregar a um país e ainda que a forma de os europeus tratarem seus imigrantes não deva servir de modelo a países como Brasil, tem-se feito necessário ao "País de Todos" um maior rigor na fiscalização de entrada de imigrantes, sobretudo por meio da normatização de critérios semelhantes aos de países desenvolvidos, a fim de impedir que entrem, no Brasil, imigrantes sem estrutura mínima de sobrevivência e sem perspectivas de futuro para participar ativamente da sociedade brasileira. Em vista disso, se os movimentos imigratórios para o Brasil no século XXI pouco se assemelharem aos dos séculos XIX e XX, ser-lhe-ão evidentemente inviáveis. (DELANOY; GOMES, 2014, p. 14⁵⁰).

Em vista disso, fica muito evidente a vantagem, inclusive em termos de *ethos*, que o locutor obteria em seu discurso, fazendo uso da estratégia concessiva. Em virtude desse diálogo interno que a concessão instala no discurso, pode-se afirmar que ela garante maior alteridade ao discurso e é fiel aos importantes fundamentos da ADL: a noção de *alteridade* criada por Platão e a noção de *valor* tal como proposta por Saussure.

Explicitados os fundamentos essenciais à realização das análises e à criação do quadro de avaliação de desempenhos na leitura da proposta e na produção de texto dissertativo-argumentativo, passa-se, na primeira seção do próximo capítulo, à análise da proposta de redação do Enem 2011 e, na segunda, à explicitação do referido quadro, a fim de que, na terceira seção, testem-se – no *corpus* das cinquenta (50) redações escritas a partir da referida proposta – os critérios estabelecidos no quadro.

⁵⁰ Tendo em vista que este artigo ainda está em vias de publicação, colocou-se, provisoriamente, o número da página desta citação, a partir da numeração apresentada no texto da versão escrita pelos autores.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DO *CORPUS*

4.1 ANÁLISE DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2011

Como já exposto na introdução deste trabalho, a escolha de uma proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio decorre não só do crédito que o Enem tem recebido das universidades brasileiras nos últimos tempos, mas também do fato de ser adequada no que se refere ao ato de argumentar, pois, conforme já notado por Bristot (2010), a propósito da edição do Enem 2005, os textos que compõem a proposta de redação desse Exame geralmente abarcam orientações argumentativas normativas e transgressivas, deixando, portanto, o estudante à vontade para escolher expressar seus pontos de vista sobre o tema normativa e/ou transgressivamente.

A escolha pela edição 2011 está relacionada ao fato de apresentar características próprias do gênero *proposta de redação* bem estabilizadas, como a explicitação de texto contendo linguagem verbal e não verbal; de textos, contendo apenas linguagem verbal, e de instruções sobre como o participante deverá redigir seu texto. Além disso, o tema proposto, *Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado*, – por ter de constituir interesse de todas as pessoas que usam moderadamente a internet neste século – em geral, deve ter permitido aos participante desse Exame a construção de texto, de acordo com os padrões de forma e de função do gênero solicitado, sem grandes dificuldades.

A metodologia utilizada na análise dos textos, que compõem essa proposta de redação, constou em evocar as unidades semânticas básicas, isto é, os encadeamentos argumentativos em DC (portanto) ou em PT (mesmo assim) que os resumem e em associar a cada um deles o aspecto argumentativo do bloco semântico que expressam. Depois disso, encontrou-se a ideia central de cada texto que constitui a proposta e, por fim, a ideia central da proposta, visto que, estabelecidas as orientações argumentativas por ela autorizadas, pode-se atingir a precisão de que se necessita para avaliar desempenhos do estudante em competências inerentes à leitura de uma proposta de redação e à produção de um texto dissertativo-argumentativo.

É importante salientar, primeiramente, que, em virtude de a proposta de dissertação ter sido estabilizada como um gênero, segundo notado por Graeff e Gomes (2012), ela apresenta uma estrutura relativamente estável de enunciados e, portanto, no Enem, normalmente inicia com a apresentação e caracterização da atividade a ser realizada como se pode verificar:

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Abaixo desse trecho, que fornece instruções ao estudante, relativas ao gênero em que deverá desenvolver sua redação, *dissertativo-argumentativo*, ao estilo de linguagem a ser utilizado no texto, *a norma culta da língua portuguesa*, e ao tema a ser abordado, *Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado*, segue o primeiro texto da proposta, intitulado *Liberdade sem fio*. Leia-se:

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões aonde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

ROSA, G.; SANTOS, P. *Galileu*. Nº 240, jul. 2011 (fragmento).

Desse discurso evoca-se, de início, o encadeamento argumentativo normativo [A ONU declara que o acesso à rede é direito fundamental, portanto pessoas, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede a todos, com acesso livre e gratuito] ao qual se associa o aspecto argumentativo SER DIREITO FUNDAMENTAL DE TER GARANTIA DE ACESSO LIVRE E GRATUITO, que constitui a argumentação interna de *liberdade de acesso*, cuja expressão está diretamente relacionada ao título do texto.

Nessa direção, o conteúdo argumentativo do texto em foco, filtrado pela subjetividade dos estudantes, poderia servir-lhes como ponto de partida de sua redação e, fundamentalmente, deveria perpassar seus projetos de texto.

Abaixo, apresenta-se o segundo texto da proposta, intitulado *A internet tem ouvidos e memória*, cuja argumentação será analisada na sequência. Confira-se:

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo on-line em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. “Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado”, acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve

publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em : <http://terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado)

Trecho 1: Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo on-line em redes sociais.

É importante observar que a organização semântico-argumentativa desse primeiro trecho organiza-se em torno da argumentação interna (AI) de *mudança de hábitos*, constituída pelo aspecto argumentativo FAZIA X PT NEG-FAZ MAIS, à qual, de acordo com Graeff (2012), os enunciados [*Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão*] e [*No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo on-line em redes sociais*] conectam-se pelo processo de *similaridade*, visto que ambos funcionam como exemplos e, portanto, reiteram a AI de *mudança de hábitos*. Em razão disso, conforme Graeff (2007), a propósito do encadeamento argumentativo e do encapsulamento anafórico, verifica-se que o enunciado *Os hábitos estão mudando* funciona como um "encapsulamento anafórico" do enunciado que o antecede e do que o segue, uma vez que a relação que existe entre eles é sinonímica do ponto de vista argumentativo.

Trecho 2: A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede.

O julgamento argumentativo desse trecho é constituído pelo encadeamento argumentativo normativo [*ser internauta, portanto criar, acessar e manter um perfil em rede*] e pelo aspecto argumentativo nele expresso, SER INTERNAUTA DC TER IDENTIDADE, que constitui uma AE de *internauta*.

Trecho 3: “Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado”, acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

Interessante observar que esse trecho explicita um par de encadeamentos argumentativos normativos cujos aspectos do bloco semântico mantêm entre si relação de

reciprocidade. O primeiro encadeamento, [*estar numa rede social, portanto ter participação social*], tem como aspecto expresso ESTAR EM REDE DC TER IDENTIDADE SOCIAL e o segundo, [*não estar numa rede social, portanto não ter uma identidade ou um número de telefone no passado*], possui como aspecto NEG-ESTAR EM REDE DC NEG-TER IDENTIDADE SOCIAL, recíproco do anterior.

Essa ocorrência merece destaque, pois, conforme Ducrot (1990, p. 131), a propósito da análise de enunciados negativos, um enunciado como *Se fizeres as tarefas te darei um bombom*, dito por um pai a seu filho, terá como subentendido "se não fizeres as tarefas, não terás o bombom". De acordo com o referido linguista, esse fenômeno acontece em razão da máxima conversacional, segundo a qual somente se diz num discurso aquilo que é necessário, evita-se dar informações supérfluas. Desse modo, caso o filho optasse por não fazer as tarefas e o pai, apesar disso, resolvesse dar-lhe o bombom, o filho entenderia que o pai não foi coerente com o que prometera e que, portanto, o enunciado proferido por ele fora totalmente desnecessário, já que, de todos os modos, decidiu dar-lhe um bombom.

A esse respeito, dentro do quadro teórico da TBS, Delanoy (2012) destaca que a relação de reciprocidade entre aspectos normativos de um bloco semântico é simultânea. Veja-se: "Por exemplo, se um locutor disser *o bar está cheio, então vou entrar*, ficará implícito o outro discurso, que corresponde a seu recíproco, *o bar não está cheio, então não vou entrar*, e vice-versa". (DELANOY, 2012, p. 132, grifo do autor). Em razão disso, é comum, em textos, explicitar-se apenas um dos aspectos normativos, já que o outro fica implícito. Evidentemente que, no discurso em análise, a explicitação de encadeamentos argumentativos, que relacionam o par de aspectos normativos, justifica-se, na medida em que busca enfatizar o bloco semântico que relaciona *rede social a identidade social*.

Trecho 4: As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela.

Desse trecho, pode-se evocar o encadeamento argumentativo [*as redes sociais disseminam ideias para o bem e para o mal, portanto exigem cuidado com o que é publicado*], cujo aspecto expresso é TUDO É PÚBLICO NAS REDES SOCIAIS DC PRECAUÇÃO COM O QUE SE PUBLICA, que constitui uma AI de *prudência em rede*. Por haver o acréscimo de uma nova AI no texto, note-se que a conexão existente entre os enunciados desse quarto trecho com os que constituem o terceiro trecho ocorre pelo processo de contiguidade.

Trecho 5: Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

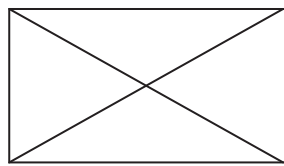
Desse trecho, que constitui um argumento por autoridade, evoca-se o encadeamento argumentativo normativo [*não se fala em público, portanto não se fala na rede*] cujo aspecto nele expresso, NEG-DIZÍVEL EM PÚBLICO DC NEG-DIZÍVEL EM REDE, corresponde à AI de *conteúdo privado*. Pelo fato de esse aspecto argumentativo estar diretamente relacionado ao tema da proposta de redação, é importante observar, no quadrado argumentativo, também os outros aspectos que com ele se relacionam. Confira-se o quadrado argumentativo do bloco semântico que relaciona *dizível em público* a *dizível em rede*.

Figura 9: BS1: relaciona *dizer em público* a *dizer em rede*

(1) DIZÍVEL EM PÚBLICO PT NEG-DIZÍVEL EM REDE

(2) NEG-DIZÍVEL EM PÚBLICO PT DIZÍVEL EM REDE

(3) NEG-DIZÍVEL EM PÚBLICO DC NEG-DIZÍVEL EM REDE



(4) DIZÍVEL EM PÚBLICO DC DIZÍVEL EM REDE

Fonte: figura criada pelo autor (2014)

Eis que, de acordo com o conteúdo argumentativo explicitado no discurso em análise, vetava-se a possibilidade de o aluno argumentar a partir do aspecto (2), por exemplo, NEG-DIZÍVEL EM PÚBLICO PT DIZÍVEL EM REDE, haja vista que é exatamente a realização desse aspecto que arruina a reputação de muitas pessoas no século XXI. Note-se, entretanto, a possibilidade de se explicitar, por meio de *até*, o aspecto (1), transposto de (3), DIZÍVEL EM PÚBLICO PT NEG-DIZÍVEL EM REDE. Ocuparia, este último aspecto, lugar em *discursos argumentativamente de excelente qualidade*⁵¹, os quais, além de fugirem ao senso comum, demonstrariam preocupação em propor solução para o problema. Evidentemente que o fato de se tomar precaução, evitando-se dizer em rede inclusive conteúdos que se diriam em público,

⁵¹ Entenda-se, aqui, por *discurso de excelente qualidade argumentativa* aquele que atende às qualidades explicitadas no critério primeiro (200 pontos) do quadro de avaliação criado neste trabalho e apresentado na próxima seção.

fora da rede, seria propor aumentar o cuidado com o que se diz em ambientes virtuais, porque, muitas vezes, o internauta pode ser mal interpretado pelos outros usuários da rede e sofrer consequências diversas por isso.

Explicitados os aspectos do bloco semântico anteriormente referido, na sequência do discurso, evoca-se o encadeamento [*é ambiente social, mesmo assim não acoberta o anonimato*], que, de acordo com o que propõe Graeff (2012), conecta-se por similaridade ao encadeamento seguinte, [*esconder-se atrás de um pseudônimo, mesmo assim ser rastreado e identificado*], uma vez que ambos têm o mesmo aspecto expresso, **É AMBIENTE PÚBLICO PT SER IDENTIFICADO**, que constitui a argumentação interna (AI) de *inexistência de anonimato*. Notadamente, esse último aspecto argumentativo relaciona a ideia de que quanto maior o espaço social maior o anonimato. Fala-se de anonimato em cidades grandes em contraposição à responsabilidade numa cidade pequena. A internet tem cidadãos do mundo que deveriam ser completamente anônimos, mas, ao contrário, não há anonimato em rede, podendo-se, por conseguinte, ter um "avatar" a qualquer momento. Por fim, o encadeamento argumentativo que esse trecho permite evocar é [*exaltar-se, portanto sofrer consequências*], cujo aspecto expresso, **DIZER O QUE NEG-DIRIA EM PÚBLICO DC SOFRER CONSEQUÊNCIAS**, constitui a AI contextual de *justiça*.

Diante disso, chega-se à conclusão de que a *ideia central* desse segundo texto, que também compreende o conteúdo argumentativo do primeiro, pode ser resumida no aspecto argumentativo único, **TER GARANTIA DE ACESSO À REDE PT NEG-SER LIVRE PARA PUBLICAR O QUE QUISER**, o qual está diretamente relacionado ao tema da proposta de redação. Destaque-se que ele é transgressivo, posto que explicita uma exceção de **TER GARANTIA DE ACESSO À REDE DC SER LIVRE PARA PUBLICAR O QUE QUISER**.

Feita a análise dos dois primeiros textos, contendo apenas linguagem verbal, confira-se, a seguir, o último texto da proposta, o qual relaciona linguagem verbal e não verbal.

Figura 10: *Quadrinhos dos anos 10*



Fonte: figura retirada da proposta de redação do Enem 2011, em cujo texto explicita-se a seguinte referência: DAHMER, A. Disponível em: <http://malvados.wordpress.com>. Acesso em: 30 jun. 2011.

Trecho 1: Malditas câmeras, somos monitorados o tempo todo!

O encadeamento argumentativo que esse trecho permite evocar é [*há câmeras em todo lugar, portanto ser monitorado o tempo todo*], cujo aspecto expresso é HAVER CÂMERAS EM TODA PARTE DC SER SEMPRE MONITORADO, que constitui a AI de *Sociedade do Controle*. Observe-se, além disso, que a AI de *malditas*, nesse trecho, é constituída pelo aspecto argumentativo NEG-DEVERIA HAVER CÂMERAS PT HÁ.

Trecho 2: Se você está me ouvindo, saiba que podemos lutar contra a Sociedade do Controle juntos!

Da análise semântico-argumentativa dos enunciados desse segundo trecho do texto resultam dois aspectos argumentativos neles expressos: o primeiro, SE OUVIR DC SABER [QUE PODE LUTAR CONTRA O CONTROLE], constitui uma AI de *cidadania*, e o segundo, HÁ SOCIEDADE DO CONTROLE DC LUTAR CONTRA O CONTROLE, constitui uma AE de *Sociedade do Controle*.

Trecho 3: Apenas linguagem não verbal

Observe-se que esse terceiro trecho, contendo apenas linguagem não verbal, permite evocar o encadeamento argumentativo transgressivo, [*monitorar, mesmo assim ser monitorado*], ao qual se pode associar o aspecto argumentativo, já relacionado no primeiro trecho, no qual se constitui a AI de *Sociedade do Controle*: HAVER CÂMERAS EM TODA PARTE DC SER SEMPRE MONITORADO.

Desse modo, verifica-se que esse terceiro quadrinho da tira tem a função de exemplificar, por meio de imagens, o funcionamento da Sociedade do Controle, explicitando que até mesmo quem monitora é monitorado. Portanto, de acordo com o que propôs (GRAEFF, 2012), pode-se dizer que esse trecho se conecta aos anteriores pelo processo de similaridade, permitindo que fosse colocada, entre o segundo e o terceiro quadrinho, a expressão *por exemplo*. Nessa direção, cumpre realçar que o sentido desse terceiro quadrinho, contendo apenas linguagem não verbal, é garantido pela linguagem verbal – igualmente

notado por Graeff e Gomes (2014)⁵², a propósito do estudo da relação entre linguagem verbal e não verbal em tiras pela semântica argumentativa.

Diante do exposto, é possível afirmar que a *ideia central* desse último texto que compõe a proposta de redação pode ser resumida no aspecto argumentativo HAVER CÂMERAS EM TODA PARTE DC SER MONITORADO, visto que explicita o próprio sentido de Sociedade do Controle.

Entretanto, é importante que se observe, aqui, o acréscimo de um novo tema à proposta de redação, uma vez que o tema *Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado* já está delimitado ao âmbito da internet, mais especificamente das redes sociais. Logo, não pode ter relação direta com o tema *Sociedade do Controle*. Em realidade, o que os dois podem apresentar em comum é apenas o assunto a que pertencem. Ambos poderiam se conectar, por exemplo, num assunto como *Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação* (NTICS). No entanto, a própria língua veta a possibilidade de se efetuar conexão por similaridade entre enunciados que relacionam esses dois temas num mesmo discurso, visto que as suas argumentações internas devem ser diferentes. Acredita-se, em razão disso, que os alunos poderiam apresentar dificuldade em relacionar e, sobretudo, em articular esse último texto aos dois anteriores, dentro dos padrões do texto dissertativo-argumentativo, sem tangenciar ou até mesmo fugir ao tema proposto.

Por fim, vale ainda destacar que a *ideia central da proposta de redação* do Enem 2011 pode ser resumida no aspecto argumentativo transgressivo TER LIBERDADE ILIMITADA DE INTERAÇÃO PT TER DE LIMITAR O QUE PUBLICA, cujo bloco semântico relaciona [*liberdade ilimitada de interação*] a [*limite do que se publica em rede*].

4.2 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS

Explicitada a ideia central de cada texto que constitui a proposta de redação e, por fim, a ideia central da proposta, apresentam-se, nesta seção, os critérios elaborados, com base na ADL/TBS, para avaliar a leitura da proposta e a produção do texto solicitado, especialmente sua organização semântico-argumentativa, os quais, na seção de análise, são testados com o intuito de avaliar o desempenho do participante em relação à leitura dos textos que permitem

⁵² Este trabalho, intitulado *A relação semântica entre linguagem verbal e não verbal em tiras com base na semântica argumentativa*, de autoria de Telisa Furlanetto Graeff e Lauro Gomes, foi apresentado no II Seminário de Estudos sobre Discurso e Argumentação (II SEDiAr), promovido pela Faculdade de Letras da UFMG. Como ainda não foi publicado em periódico, não consta nas referências deste trabalho.

entender o tema da proposta e à sua capacidade de organizar ideias dentro dos padrões composicionais do texto dissertativo-argumentativo.

No entanto, antes de passar à explicitação do quadro dos critérios de avaliação, é essencial definir, de acordo com o que propõem Graeff, Bernardi e Gomes (2014), os critérios de *entendimento*, *tangenciamento* e *fuga de tema*, tomando-se por base a ideia central da proposta de redação em foco, reduzida no aspecto argumentativo transgressivo, TER LIBERDADE ILIMITADA DE INTERAÇÃO PT TER DE LIMITAR O QUE PUBLICA, cuja interdependência semântica nele estabelecida imprime o bloco semântico que relaciona [*liberdade ilimitada de interação*] a [*limite do que se publica em rede*].

Desse modo, considera-se haver *entendimento do tema da proposta*, quando há explicitação dos dois predicados que compõem o referido aspecto; *tangenciamento*, quando apenas um dos predicados é explicitado, e *fuga ao tema*, quando nenhum predicado é contemplado no texto ou um deles é associado à prevenção de catástrofes, por exemplo. A título de esclarecimento, um participante que apresenta argumentação centralizada na ideia de que *no século XXI as pessoas têm acesso ilimitado de interação em rede, mas precisam saber limitar o que publicam nela*, notadamente demonstra entendimento do tema proposto. Porém, quando centraliza sua argumentação na ideia de que *no século XXI as pessoas têm acesso ilimitado de interação em rede* ou, apenas focaliza argumentação sobre a ideia da existência de *limites impostos sobre o que se publica em rede*, é um texto que precisamente tangencia o tema proposto; já aquele que não contempla a ideia de que *no século XXI as pessoas têm acesso ilimitado de interação em rede* e tampouco reconhece a ideia de que *existem limites impostos sobre o que se pode publicar na rede* é um texto que foge ao tema.

Nessa direção, saliente-se que o participante poderia desenvolver a ideia central da proposta de redação, relacionando algumas das ideias contidas nos próprios textos que constituem a proposta. Para desenvolver o primeiro predicado, TER LIBERDADE ILIMITADA DE INTERAÇÃO, seria possível desenvolver, por exemplo, os aspectos argumentativos [*ser direito fundamental DC ter garantia de acesso livre e gratuito*], [*estar em rede DC ter identidade social*] e [*fazia X PT neg-faz mais*]. Da mesma forma, para desenvolver o segundo predicado, TER DE LIMITAR O QUE PUBLICA, o participante poderia explicitar aspectos como [*inexistência de privado DC precaução*], [*neg-dizível em público DC neg-dizível em rede*], [*dizer o que neg-diria em público DC sofrer consequências*] e a própria ideia central dos textos 1 e 2, [*ter garantia de acesso à rede PT neg-ser livre para publicar o que quiser*]. Em vista disso, considera-se já haver compreensão dos predicados, quando há explicitação dos sentidos das palavras plenas "liberdade" e "limite", os quais

devem estar evidentemente vinculados ao contexto de internet, de tecnologia (em rede), de redes sociais, de vida virtual.

Além disso, vale destacar que, em virtude de as competências II e III da atual matriz de avaliação da redação do Enem examinarem o desempenho do participante no que diz respeito à leitura e à produção de texto, verificou-se necessidade de uni-las, uma vez que não há como separar essas duas arquivcompetências. Partindo desse fundamento, em se tratando de avaliação, *leitura* e *escrita* sempre devem ser examinadas juntas. Neste trabalho, reúnem-se, pois, as competências II e III do Enem numa só, denominada *Identificar a ideia central da proposta de redação e produzir um texto, usando estratégias linguístico-discursivas próprias à constituição de texto dissertativo-argumentativo*. Observe-se que essa competência avalia fundamentalmente três aspectos, a saber: (1) capacidade de leitura dos textos que constituem a proposta de redação; (2) capacidade de relacionar as ideias centrais de cada texto da proposta e de construir a ideia central da proposta de redação dentro dos padrões composicionais do texto dissertativo-argumentativo e (3) qualidade dos argumentos utilizados⁵³. Portanto, entende *leitura* e *escrita* como interdependentes.

Para que haja desempenho satisfatório no primeiro e no segundo aspecto avaliados, é fundamental que o participante faça uma boa leitura dos textos da proposta de redação, de modo que, pelo estabelecimento de relação entre essas ideias, explicita a ideia central de cada texto e, por fim, a ideia central da proposta. Como visto na descrição semântica dos textos da proposta, na seção 4.1, cada texto possui uma ideia central, isto é, um bloco semântico principal, em relação ao qual se relacionam outras ideias, que são blocos semânticos secundários. Isso vem ao encontro do que Graeff (2001) percebera, a propósito de uma metodologia de resumo de textos, com base na ADL/TBS. Confirmam-se palavras da autora:

Nossa proposta centra-se na identificação das unidades semânticas básicas com as quais o locutor de cada um dos textos-base concorda e/ou se identifica. Para isso, é necessário inicialmente que se estabeleça o quadro enunciativo do texto, em que os enunciadores se agrupam em torno de encadeamentos argumentativos normativos ou transgressivos, associados às regras dos blocos semânticos que se constituem na seqüência textual. O locutor, em suas atitudes de discordar, concordar e/ou se identificar com os enunciadores, permite que se perceba como o texto argumenta e qual o seu sentido global, posto que, como vimos, esse sentido se reduz a um único encadeamento argumentativo básico. (GRAEFF, 2001, p. 92).

⁵³ Entenda-se por "qualidade dos argumentos" a capacidade de desenvolver ideias que fogem do senso comum. Na sequência desta seção, pode-se verificar que a referida "qualidade" é avaliada pela linguagem verbal, na medida em que examina, com base na ADL/TBS, se os "argumentos" repetem ideias de senso comum ou as transgridem. Desse modo, crê-se diminuir aquela subjetividade que provoca discrepância.

Feitas essas considerações a respeito da leitura e da compreensão da proposta de redação, vale salientar – no que se refere à construção da ideia central da proposta, no padrão dissertativo-argumentativo, – que respeita a estrutura composicional do referido gênero aquele discurso que possui as seguintes características: (1) possui uma *introdução*, que apresenta o tema e predispõe-no à aceitação da tese; *expõe fatos*, dando a conhecer essa tese; *expõe argumentos*, para defender uma opinião ou ir contra os argumentos da parte contrária e uma *conclusão*, que recapitula ideias essenciais do texto e apresenta uma nova tese; e (2) possui um nível *justificativo* – no qual o interlocutor é pouco levado em conta – e/ou um nível *dialógico* ou *contra-argumentativo* – em que a argumentação é negociada com um contra-argumentador real ou potencial.

Em vista disso, estarão construídos em padrões *embrionários* de texto dissertativo-argumentativo aqueles textos que infringirem as referidas características de forma da dissertação. Por exemplo, textos que são construídos em parágrafo único, sem fazer a separação de introdução, exposição de fatos e argumentos (desenvolvimento) e conclusão ou que não explicitam uma tese (anterior), argumentos, uma antítese (no nível contra-argumentativo) e uma (nova) tese na conclusão.

Em relação ao terceiro aspecto avaliado no quadro aqui proposto, a qualidade dos argumentos, saliente-se que são, em geral, considerados de senso comum aqueles argumentos que permitem evocar encadeamentos argumentativos normativos, em *donc* (portanto), generalizações como [*É rico, portanto é feliz*], [*Trabalha, portanto ganha dinheiro*], [*É político, portanto é corrupto*], etc. Os argumentos desenvolvidos com maior qualidade são, em geral, os constituídos por encadeamentos argumentativos transgressivos, em *pourtant* (mesmo assim), como [*É rico, mesmo assim não é feliz*], [*Trabalha, mesmo assim não ganha dinheiro*], [*É político, mesmo assim não é corrupto*], etc.

Saliente-se que, quanto à existência de contra-argumentos nos textos dissertativo-argumentativos, podem-se prever encadeamentos constituídos por *mas* de *oposição direta*, por *mas* de *oposição indireta* e por enunciados ligados pelo conector *mesmo assim* (*pourtant*). Segundo descreve Carel (1998), a oposição indireta pode ser expressa em enunciados como (1) *Pedro tinha estudado um pouco, MAS o problema era difícil* e a oposição direta, em enunciados como (2) *Pedro tinha estudado um pouco MAS reprovou no exame*, haja vista que *Pedro tinha estudado um pouco* introduz, mediante DC, um segmento do tipo *Pedro teve êxito*. Entretanto, no caso de oposição indireta, *o problema era difícil* introduz, mediante DC, uma conclusão contrária; já no caso de oposição direta, a conclusão *Pedro teve êxito* é contrária ao segundo segmento do enunciado (2). Noutras situações, ainda, é o conector

mesmo assim que constitui o enunciado contra-argumentativo no discurso, como em (3) *Pedro trabalhou um pouco, mesmo assim reprovou no exame*. Note-se que esse é o encadeamento argumentativo transgressivo que constitui o bloco semântico.

Vale destacar que, como foi possível perceber na subseção 3.2.3, a concessão apresenta significativas vantagens no discurso persuasivo, uma vez que permite ao locutor melhorar o seu *ethos*; e, construída num nível dialógico, essa estratégia argumentativa também garante alteridade ao discurso. Observe-se, ainda, que o padrão de texto dissertativo-argumentativo – aquele que deve receber nota máxima na avaliação de desempenho em leitura e produção textual – é aquele em que a estratégia concessiva é utilizada de acordo com o que propõe Ducrot (2009) e com o que exemplificam Delanoy e Gomes (2014).

A título de exemplificação, para que melhor se possa compreender como a estratégia concessiva poderia ter sido utilizada pelo participante na sua redação, a partir da proposta em foco, imaginem-se, primeiramente, argumentos de um L₂, *contrários* à tese de que *as redes sociais são positivas*, os quais poderiam ir de encontro a uma argumentação de um L₁ que se propusesse a defendê-la. Confirmam-se os enunciados que serviriam de argumentos: (1) *As redes sociais não asseguram o anonimato* e (2) *As redes sociais oferecem riscos de exposição a seus usuários*. Explicitados esses dois enunciados possíveis na constituição de contra-argumentos, poder-se-ia sugerir que o participante desenvolvesse seu parágrafo num nível dialógico, organizado da seguinte forma:

Embora as redes sociais não assegurem o anonimato de seus usuários e até lhes ofereçam riscos de exposição, há que se reconhecer que elas são ótimas para disseminar ideias, [...].

Assim estruturado, o parágrafo resultaria de um diálogo entre o L₁ e o L₂ e o *ethos* que o L₁ constituiria de si no discurso seria de alguém que aceita a discussão, haja vista que – por considerar os pontos de vista de seu interlocutor – acredita-se ser alguém que não procura impor-se brutalmente. Observe-se que, explicitada a estratégia concessiva do parágrafo, restaria ao participante desenvolvê-lo, utilizando-se de justificativas capazes de fundamentar a tese a ser defendida.

Assim sendo, confirmam-se, no quadro de avaliação aqui elaborado, os critérios de desempenho estabelecidos para avaliar o desempenho do participante na leitura da proposta de redação e na produção do texto dissertativo-argumentativo propriamente dito:

Quadro 6: Proposta de avaliação de leitura e produção de textos dissertativo-argumentativos

200 pontos	O participante relaciona as ideias centrais dos textos que compõem a proposta de redação, identifica a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro do padrão composicional dialógico do texto dissertativo-argumentativo . Para tanto, desenvolve argumentos (exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; alusões históricas; comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos) numa estratégia argumentativa concessiva .
160 pontos	O participante relaciona as ideias centrais dos textos que compõem a proposta de redação, identifica a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo . Para tanto, desenvolve argumentos (exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; alusões históricas; comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos) que justificam uma tese .
120 pontos	O participante relaciona parcialmente as ideias centrais dos textos que compõem a proposta de redação, tangencia a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo . Para tanto, desenvolve argumentos (exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; alusões históricas; comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos) que repetem ideias de senso comum .
80 pontos	O participante relaciona as ideias centrais dos textos que compõem a proposta de redação, identifica a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Para tanto, apresenta argumentos (exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; alusões históricas; comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos), desconexos, que repetem ideias de senso comum, e/ou são paráfrases dos textos da proposta de redação .
40 pontos	O participante relaciona parcialmente as ideias centrais dos textos que compõem a proposta de redação, tangencia a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Para tanto, apresenta argumentos (exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; alusões históricas; comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos) desconexos, que repetem ideias de senso comum, e/ou são fragmentos copiados dos textos da proposta de redação .
0 ponto	O participante desenvolve texto que não contempla a proposta de redação: desenvolve outro tema e/ou elabora outra estrutura textual que não a dissertativo-argumentativa – por exemplo, faz um poema, descreve algo ou conta uma história.

Fonte: quadro criado pelo autor (2014)

Nota: Este quadro fundamenta-se na ADL, especialmente em ferramentas postas à disposição pela TBS, em trabalhos nela inspirados e nas concepções de *sequência argumentativa* (cf. Adam, 2011) e de *estrutura da dissertação* (cf. Rifo; Alvorado, 2003).

Observado o quadro proposto, vale destacar que, dos critérios atuais de avaliação da redação do Enem, mantiveram-se os três seguintes aspectos: (1) os tipos de argumento propostos pelo *Guia do Participante* (INEP, 2013, p. 17), a saber, *exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; alusões históricas; comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos*, os quais, no entanto, são denominados, no referido *Guia*, como *estratégias argumentativas*. Para também manter coerência com a teoria que fundamenta esta dissertação, entendem-se essas estratégias argumentativas como os argumentos propriamente ditos, uma vez que, para a ADL/TBS, uma estratégia argumentativa pode ser, como visto na subseção 3.2.3, a concessão; (2) os seis níveis de pontuação – que examinam as redações dentro do intervalo de [0 - 200] pontos – e (3) o critério que desclassifica o participante, o de nota zero.

Destaque-se que, embora a atual competência II, avaliada na redação do Enem – conforme visto no primeiro capítulo – destine-se a examinar a *compreensão que o participante teve da proposta de redação*, pode-se perceber que os critérios nela adotados são subjetivos. Deixam, portanto, margem à discrepância – especialmente quando examinam se o participante desenvolve "muito bem", "bem", "de forma adequada", "de forma mediana" e "de maneira tangencial" o tema proposto – sem explicitar o que deve ser entendido por "tangencial"; e quando julgam a argumentação como "consistente" ou "previsível", sem defini-la, sem estabelecer-lhe explicitamente uma filiação teórica e, portanto, uma precisão naquilo que é avaliado no que se refere à "argumentação". Além disso, nota-se haver um descompasso entre o nome da competência e o que é examinado por ela, pois o que cada nível de desempenho afere não dá conta de avaliar se o participante compreendeu as ideias centrais de cada texto que constitui a proposta e, por fim, se ele identificou a ideia central da proposta.

Contudo, essa avaliação é essencial, uma vez que parte do fundamento, segundo o qual o texto é falho quando a leitura igualmente o é. Não há, portanto, como esperar boa redação de alunos que leram precariamente os textos da proposta de redação e que não conseguiram depreender a ideia central de cada texto, a fim de identificar a ideia central da proposta, antes de construir a sua argumentação. Observe-se, nesse sentido, que a proposta de avaliação de leitura e produção de texto dissertativo-argumentativo aqui apresentada é coerente com o propósito da prova de redação das avaliações externas e dos vestibulares, que, em especial, é examinar desempenhos sociodiscursivos dos estudantes, suas competências e habilidades de leitura e produção de texto, não simplesmente, e sobretudo, seus conhecimentos a respeito de um tema. De acordo com (INEP, 2006, p. 44, grifo do autor), "Na redação ou produção de

texto, o participante é considerado como *escritor*, autor de um texto que atende à proposta feita por outros interlocutores". Além disso, o referido Relatório Pedagógico do Enem salienta haver, na redação, um projeto de texto cujos limites são "a língua escrita", "o tipo de texto dissertativo-argumentativo" e "o tema".

Observe-se que, unindo as competências II e III numa só, conforme a proposta deste trabalho, deverá desaparecer esta última. Assim, caso o participante receba nota zero (0) na competência II, proposta neste trabalho, estará automaticamente desclassificado do processo avaliativo, visto que essa competência examina seus desempenhos em *leitura e escrita*. *Fuga de tema e fuga da estrutura dissertativo-argumentativa* devem, portanto, desclassificá-lo.

Além disso, reduzindo uma competência, a pontuação a ser utilizada na avaliação das quatro competências examinadas na prova de redação deverá ser atribuída no intervalo de [0-250], podendo-se atribuir, mais explicitamente, [0, 50, 100, 150, 200 ou 250] pontos. Como todas as competências têm sua devida relevância na avaliação, seria difícil, evidentemente, estabelecer uma classificação hierárquica, em escala de importância. No entanto, como a competência II destina-se, agora – a partir da proposta apresentada neste trabalho – a avaliar desempenhos em *leitura e escrita*, certamente ganha importância maior do que as competências destinadas a examinar outros desempenhos, como adequação linguística. Eis o porquê de seu potencial para desclassificar o participante, quando da atribuição de nota zero.

Desse modo, considera-se ter havido significativo aprimoramento na competência II do Enem, destinada à avaliação de leitura e produção texto, especialmente porque: (1) permite avaliar desempenhos em leitura e escrita, envolvendo menos subjetividade do avaliador; (2) fundamenta a avaliação da leitura e escrita de texto dissertativo-argumentativo com uma teoria semântico-argumentativa com grande potencial para melhorar, inclusive, a qualidade do ensino de redação na escola e (3) não separa a avaliação de desempenhos em *leitura e escrita*.

Feitos esses esclarecimentos, cumpre destacar que o primeiro passo rumo à constituição de uma proposta de redação adequada é a explicitação de diferentes textos que versem sobre o mesmo tema; que explicitem, contudo, pontos de vista diferentes. Assim, o texto do participante resultará de um debate instalado nos textos da própria proposta e não ficará subordinado a conhecimentos que o sujeito adquiriu ao longo de sua formação. Desse modo, os textos que compõem a proposta de redação não podem ser denominados como "motivadores", "inspiradores", porque, mais do que isso, devem ser lidos e encaixados numa ideia central. Esse posicionamento apresenta como vantagens não só a possibilidade de se realizar uma avaliação segura, envolvendo menos subjetividade do avaliador, mas também o fato de possibilitar um tratamento igual para todos, na medida em que, oferecendo os

conhecimentos suficientes para que o participante construa sua argumentação, reduzem-se as diferenças socioeconômico-culturais que existem entre os participantes avaliados.

Dessa forma, tendo adquirido as ferramentas linguístico-discursivas necessárias à construção de texto dissertativo-argumentativo ao longo da educação básica, os participantes são instigados, nos textos que constituem a proposta de redação, a participar do debate nela instalado, e, posteriormente, são avaliados a partir de conhecimentos comuns para todos. Esse esclarecimento se faz essencial, pois não restam dúvidas de que quanto menor for o "debate" de pontos de vista colocado à disposição na proposta de redação dos Exames, maiores são as possibilidades de alunos socioeconômico-culturalmente mais favorecidos terem melhor desempenho do que aqueles que possuem menores condições socioeconômico-culturais.

Em vista disso, definidos os critérios de avaliação de leitura da proposta e de produção do texto dissertativo-argumentativo, realizam-se, na seção 4.3, o fichamento e a avaliação das cinquenta (50) redações, produzidas por participantes do Enem 2011, e, portanto, elaboradas a partir da proposta de redação descrita semanticamente na seção 4.1 deste trabalho.

4.3 FICHAMENTO E AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES

Conforme já comentado na introdução, o *corpus* desta pesquisa é constituído pela proposta de redação do Enem 2011, analisada na seção 4.1, e por cinquenta (50) redações⁵⁴, produzidas a partir dela, por estudantes do Rio Grande do Sul que obtiveram desempenho de regular a excelente, segundo a avaliação feita pelos avaliadores do Inep, com base nos critérios atuais de avaliação da redação do Enem. Saliente-se, entretanto, que, nas análises a seguir, a pontuação atribuída para cada texto é baseada nos critérios propostos na tabela da seção 4.2 e não possui nenhuma influência das notas atribuídas pela banca examinadora das redações do Enem, mesmo porque a amostra de textos disponibilizada pelo Inep para esta pesquisa não explicita as notas das redações nem os dados de identificação dos participantes.

O texto 1 é avaliado com 40 (quarenta) pontos, pois o participante tangencia a ideia central da proposta de redação: a constrói com base apenas no seu primeiro predicado, por meio de argumentos desconexos e apresentados dentro de padrões embrionários do texto

⁵⁴ Vale destacar que as redações, aqui analisadas, não foram anexadas neste trabalho, pois a ética em pesquisa não autoriza torná-las públicas na íntegra. Assim, para trabalhar com a referida amostra de redações, o pesquisador firmou acordo com o Inep, comprometendo-se de não explicitar publicamente nenhuma redação integral, mesmo que em excertos, ao longo do trabalho. Esclareça-se, portanto, que tiveram acesso aos textos na íntegra apenas o pesquisador e sua orientadora – quem teve por responsabilidade última conferir e validar o fichamento e as avaliações por ele realizadas – com base no cotejo dos critérios de avaliação propostos na seção 4.2 deste trabalho com as cinquenta (50) redações examinadas. Com o término desta pesquisa, destruir-se-ão os referidos textos, para que, de nenhuma forma, em qualquer tempo, viole-se o sigilo requerido pela pesquisa.

dissertativo-argumentativo. O participante defende que o acesso à internet é comum e que a maioria dos brasileiros o efetua para comunicação em redes sociais ou para diversão. Constata, ainda, que há sites que tiram a privacidade das pessoas; que as notícias correm em tempo real, e que celebridades não podem fazer nada publicamente sem que, em instantes, suas publicações não sejam comentadas pelos internautas do mundo inteiro. Em razão disso, os enunciados que desenvolvem o segundo predicado da ideia central – TER DE LIMITAR O QUE PUBLICA – não é contemplado neste discurso.

O texto 2 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, visto que o participante identifica a ideia central da proposta de redação, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo, por meio de argumentos desconexos e vinculados ao senso comum. Em vista disso, vale destacar que o participante argumenta que a vida nas redes sociais se amplia na sociedade conectada de hoje; que a internet acrescenta informação aos jovens, quando bem usada; que as redes sociais alienam seus usuários, que existe perigo em rede. Além disso, compara a vida dos jovens do século XXI à vida na Sociedade do Controle, como do livro *1984*, de George Orwell. Como solução, afirma que os pais devem impor limites no acesso de seus filhos, para que eles adquiram conhecimento e agreguem informação em rede.

O texto 3 é avaliado com 80 (quarenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta de redação, apresentando argumentos relacionados aos dois predicados que a constituem. Inicialmente, trata da liberdade em rede e da exposição dos internautas nas redes sociais. Em seguida, relativamente ao segundo predicado da ideia central, menciona a importância de os pais monitorarem seus filhos, a fim de orientá-los como devem agir nesse mundo cheio de armadilhas. Chama atenção para o fato de que cabe a cada um fazer suas escolhas. No entanto, os argumentos desenvolvidos pelo participante são desconexos, genéricos e apresentados em padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo.

O texto 4 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, visto que o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo, por meio de argumentos desconexos e vinculados ao senso comum. A título de esclarecimento, o participante afirma que "mais da metade de brasileiros" está conectada à internet, que é um bem necessário, e que a vida em redes sociais é um processo de globalização. Salienta, além disso, a existência de limites de "fatores" a serem publicados em rede e apresenta, como solução, o cuidado que é preciso ter com o que se escreve na rede. Esse é também um texto relativamente parafrástico, visto que não acrescenta argumentos à argumentação explicitada nos textos da proposta de redação.

O texto 5 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo, por meio de argumentos desconexos e vinculados ao senso comum. O participante generaliza que todo mundo tem acesso à internet e que as pessoas perderam a noção de certo e errado no mundo virtual. Associado a isso, traz a ideia de que os jovens expõem sua vida em rede e constata que os sites de relacionamento aumentaram o pedido sobre informações pessoais. Finaliza com a proposta de que as escolas deveriam acrescentar uma matéria sobre a vida virtual, a fim de orientar crianças sobre o certo e o errado em rede, dando-lhes, portanto, limites na vida virtual.

O texto 6 é avaliado com 160 (cento e sessenta) pontos, haja vista que o participante identifica a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo. Porém, alguns dos argumentos desenvolvidos no texto estão vinculados ao senso comum. O participante argumenta que a internet é necessária não só para trabalho e pesquisas, mas também para entretenimento. Destaca que muitas pessoas caem em "armadilhas da internet", muitas vezes por falta de orientação, e que um jovem que não utiliza uma rede social é considerado alienado. Explícita, como solução, a necessidade de se tomar precaução com aquilo que é postado em rede.

O texto 7 é avaliado com 40 (quarenta) pontos, pois o participante tangencia a ideia central da proposta de redação: explicita que a internet apresenta aspectos positivos e negativos e expande esses aspectos com exemplos genéricos, desconexos, com argumentação desenvolvida em padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Como solução, destaca a importância de se limitar o acesso à internet às crianças, em virtude da maldade, mentira e violência existentes nela. Note-se, com isso, que o participante não contempla o primeiro predicado da ideia central da proposta de redação em seu texto e o segundo, contempla precariamente, posto que não chega a desenvolver a ideia de que é preciso limitar o que se publica em rede.

O texto 8 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta: destaca a impossibilidade de se impor limites entre público e privado em rede; trata da liberdade de interação em rede e também aponta, na conclusão, a necessidade de as pessoas publicarem apenas aquilo que pode ser tornado público. Contudo, o participante também faz alusão à Sociedade do Controle, apresenta argumentos desconexos e vinculados ao senso comum dentro de padrões embrionários de texto dissertativo-argumentativo.

O texto 9 é avaliado com 120 (cento e vinte) pontos, pois, embora o participante construa sua argumentação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-

argumentativo e até se utilize da estratégia concessiva para desenvolvê-la, demonstra ter compreendido parcialmente a ideia central da proposta de redação, portanto a tangencia. Primeiramente, aborda os benefícios oriundos das tecnologias, dentre os quais destaca vantagens das redes sociais, e, posteriormente, menciona os sistemas de monitoramento da Sociedade do Controle e algumas de suas consequências. Salienta, por fim, a necessidade de as escolas orientarem os estudantes a respeito dos limites entre o público e o privado diante da "tecnologia". Portanto, o primeiro predicado da ideia central não é contemplado, e o segundo é, de fato, tangenciado, já que o participante não especifica a necessidade de haver limites naquilo que se publica "em rede". Não seria possível avaliá-lo com 40 (quarenta) pontos, visto que, além de tangenciar o segundo predicado, desenvolve argumentos dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo.

O texto 10 é avaliado com 160 (cento e sessenta) pontos, visto que o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo. Salienta que a falta de censura e meios de repressão facilitam a comunicação entre os internautas; que a internet se tornou indispensável no mundo moderno, e que, apesar de oferecer inúmeras vantagens, pode trazer riscos ao internauta, quando utilizada inadequadamente. Para exemplificar o potencial da rede, o participante faz referência à Primavera Árabe; e, na conclusão, destaca a necessidade de haver cuidado na divulgação de informações em rede, explicitando benefícios dessa atitude. Cumpre destacar, além disso, que o próprio valor argumentativo do título do texto, "A virtualização social", aponta continuações argumentativas que devem constituir um texto de padrão composicional justificativo.

O texto 11 é avaliado com 160 (cento e sessenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo. Primeiramente, faz uma alusão histórica, a fim de recuperar a origem da internet, e destaca que, hoje, a rede é indispensável às pessoas e que suas utilidades são diversas. Posteriormente, chama atenção aos perigos associados a ela: argumenta que tudo o que é postado em rede se torna público e que, portanto, é preciso haver cuidado com o que se posta na internet.

O texto 12 é avaliado com 160 (cento e sessenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo. Defende que a internet é a principal rede de difusão do conhecimento no mundo moderno e que, em razão de ser de fácil acesso e de direito de todos, existe a necessidade de se desenvolverem projetos nas escolas, cujo objetivo

seja ensinar os internautas como se "portar" em rede, já que muitos não sabem como fazê-lo e, portanto, postam conteúdos capazes de prejudicar a si e ao próximo, o qual acaba por receber informações incorretas.

O texto 13 é avaliado com 120 (cento e vinte) pontos, pois o participante desenvolve sua argumentação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo e tangencia a ideia central da proposta de redação, utilizando-se, para tanto, de argumentos vinculados a questões de senso comum. Argumenta, em relação ao primeiro predicado da ideia central da proposta, que os tempos mudaram; que estar conectado em rede é um direito de todos, e que, na rede, pode-se "tudo". Relativamente ao segundo predicado, apenas questiona, de forma genérica, até onde vão os limites de se poder dizer tudo em rede, sem responder à questão.

O texto 14 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo, por meio de argumentos desconexos e vinculados a questões de senso comum. Defende que, mesmo sendo um meio de fácil acesso, a internet pode causar danos a quem a utiliza e explicita exemplos a esse respeito. Por fim, em relação ao segundo predicado, salienta a necessidade de haver limites do que se publica em rede.

O texto 15 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Apresenta argumentos desconexos e vinculados a questões de senso comum. Defende que estar em rede, por exemplo, tem sido um hábito mundial e que a internet apresenta como consequência a falta de privacidade. No que diz respeito ao segundo predicado da ideia central, apenas refere, de forma genérica, que é preciso que as pessoas se "preservem" mais e resgatem os antigos hábitos de encontrar amigos pessoalmente. Em virtude dessa percepção que o participante revela no que diz respeito à necessidade de "se preservar" o que é publicado em rede, há, portanto, que considerar que este texto se trata de um caso de identificação da ideia central, não de tangenciamento.

O texto 16 é avaliado com 40 (quarenta) pontos, pois o participante tangencia a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Apresenta, de forma bastante superficial, a ideia de que cabe ao "usuário" manter a segurança das informações que podem oferecer risco à sua privacidade. Entretanto, é importante observar que a palavra "usuário" faz referência à palavra "internet". Com isso, verifica-se que "usuário" possui sentido de "internauta" e, portanto, pode-se verificar que o participante menciona o segundo predicado que compõe a ideia central da

proposta, mesmo que o primeiro não seja contemplado. Por fim, vale referir que os argumentos são desconexos e estão diretamente relacionados a questões de senso comum.

O texto 17 é avaliado com 40 (quarenta) pontos, pois o participante tangencia a ideia central da proposta de redação: desenvolve seu texto inteiro em torno do primeiro predicado, TER LIBERDADE ILIMITADA DE INTERAÇÃO. Afirma que as redes sociais e suas ferramentas de interatividade estão associadas à internet; que as pessoas somente discutem aquilo que se passa nas redes e que as pessoas precisam estar atualizadas. Destaque-se que, quando o participante generaliza e enfatiza, no texto, a presença das pessoas nas redes sociais atualmente, ele contempla, ainda que de forma bastante superficial, o primeiro predicado da ideia central da proposta. Além disso, é preciso salientar que os argumentos deste texto são genéricos e desconexos, isto é, apresentados de forma solta dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo.

O texto 18 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta de redação, mas a constrói dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo e apresenta argumentos desconexos e vinculados a questões de senso comum. A título de esclarecimento, vale referir que, em relação ao primeiro predicado, que compõe a ideia central da proposta, o participante explicita que a internet está presente em todos os lugares e que é indispensável às pessoas, visto que o "globo gira" em seu entorno. Apresenta aspectos positivos e negativos da internet, e, relativamente ao segundo predicado da ideia central da proposta, mesmo que superficialmente, chama atenção para os cuidados que devem ser tomados no mundo virtual, ressaltando que ele pode ser prejudicial, não só à "CPU", mas também às pessoas. Pressupõe-se dessa ideia, portanto, a existência de limites do que é publicado em rede.

O texto 19 é avaliado com 0 (zero) ponto, pois o participante não identifica a ideia central da proposta de redação – discute, por meio de sequências textuais mais características de narração, sobre a riqueza de informações armazenadas na internet e sobre a atenção que deve ser dada às suas fontes. Em vista disso, este texto deve receber nota zero pelas duas razões que eliminam o participante nessa competência: (1) a fuga ao tema e (2) a fuga à estrutura dissertativo-argumentativa. Notadamente, com base nos fundamentos apresentados no capítulo 2, como a sequência argumentativa proposta por Adam (2011), verifica-se que o texto 19 também não apresenta uma *tese*, *dados*, uma *sustentação*, uma *restrição*, nem uma *conclusão* coerente com esses outros fatores que deveriam ter sido apresentados anteriormente. Portanto, a estrutura do gênero textual solicitado pela proposta não é contemplada nesta redação.

O texto 20 é avaliado com 40 (quarenta) pontos, pois o participante tangencia a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, explicita argumentos desconexos, genéricos e relacionados apenas ao primeiro predicado da ideia central. O participante deixa claro que o acesso à internet hoje "ultrapassa continentes" e relaciona-lhe aspectos positivos e negativos. Como proposta de solução ao acesso indevido, propõe a necessidade de haver "sites populares", de utilização de todos. Não esclarece, todavia, que eles devem ter a função de controlar os acessos indevidos.

O texto 21 é avaliado com 120 (cento e vinte) pontos, pois o participante tangencia a ideia central da proposta e, embora construa sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo, faz uso de argumentos que ficam restritos a questões senso comum. Parte da ideia de que o acesso à internet, hoje, é fácil e livre a todos e, em seguida, apresenta aspectos positivos, como o acesso à arte, à cultura e ao entretenimento, proporcionados pela rede. Por fim, explicita aspectos negativos da internet, por exemplo, a exposição das pessoas nas redes sociais, cujas consequências são várias, chegando a roubos e sequestros. Por conseguinte, salienta, genericamente, que "todo cuidado é pouco", sem especificar que esse cuidado deve estar associado aos limites que cada internauta deve respeitar, a fim de não sofrer graves consequências pela má utilização da rede.

O texto 22 é avaliado com 0 (zero) ponto, visto que o participante não identifica a ideia central da proposta de redação e não contempla a estrutura dissertativo-argumentativa na sua redação. Igualmente ocorre com o texto 19, por meio de sequência textual típica de narração, o participante defende que grande parte da população possui câmeras fotográficas, telefones celulares, computadores, cujos equipamentos armazenam informações e, muitas vezes, caem nas mãos de pessoas erradas. Na sequência do discurso, realiza saltos temáticos, sem chegar a mencionar as questões associadas à ideia central da proposta de redação.

O texto 23 é avaliado com 200 (duzentos) pontos, uma vez que o participante identifica a ideia central da proposta e desenvolve sua redação dentro do padrão composicional dialógico do texto dissertativo-argumentativo, numa estratégia argumentativa concessiva. Primeiramente, o participante afirma que o número de internautas aumenta em grande escala e que as pessoas vão aderindo às redes sociais. Na sequência do texto, não só apresenta aspectos positivos dessas redes – como a possibilidade de fazer novas amizades, de se entreter e de buscar vagas de emprego – mas também aspectos negativos, como a possibilidade de pessoas mal-intencionadas poderem visualizar o que as outras postam em rede. Por fim, argumenta que não se pode negar que a internet é um instrumento de

socialização e diversão, mas chama atenção aos cuidados que devem ser tomados com o que se posta nela. Desse modo, pode-se verificar que o participante argumenta de forma a enfatizar esses cuidados. Caso tivesse partido dos aspectos negativos, contra-argumentando-os com os positivos, posicionar-se-ia a favor das redes sociais. Entretanto, caso na conclusão não afirmasse que não se pode negar a existência dos aspectos positivos da internet – da forma como organizou seu texto – teria se posicionado contrariamente a ela. A concessão encontra-se, portanto, na própria conclusão do texto.

O texto 24 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta de redação, mas a constrói dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, utiliza-se de argumentos desconexos e vinculados a questões de senso comum para desenvolvê-la. Argumenta, na introdução, que a internet é pública, de livre acesso, e salienta a necessidade de haver limites no mundo virtual. No desenvolvimento, apresenta aspectos positivos e negativos da rede e, na conclusão, afirma ser possível utilizar a internet de forma benéfica, ressaltando a necessidade de haver regras para controlar o seu acesso.

O texto 25 é avaliado com 160 (cento e sessenta) pontos, haja vista que, apesar de o participante identificar a ideia central da proposta e de construir sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo, desenvolve argumentos vinculados ao senso comum. Em relação ao primeiro predicado da ideia central, afirma que estar conectado a uma rede social é quase pré-requisito "no mundo globalizado"; que há facilidade de acesso à informação e que o número de pessoas com acesso à internet é muito elevado. Por conseguinte, em relação ao segundo predicado da ideia central, salienta que surgem perigos, em relação aos quais cabe a cada pessoa avaliar e diferenciar o certo do errado em rede.

O texto 26 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Para tanto, apresenta argumentos desconexos e vinculados a questões de senso comum. Em relação ao primeiro predicado da ideia central, afirma que as redes sociais têm mobilizado pessoas do mundo todo e que as possibilidades de relacionamento se multiplicam. Para desenvolver esses argumentos, explicita alguns benefícios das redes sociais. Relativamente ao segundo predicado, destaca a necessidade de se tomar cuidado, com coerência e sabedoria nas redes sociais, a fim de evitar problemas de integridade e privacidade.

O texto 27 é avaliado com 0 (zero) ponto, uma vez que o participante não desenvolve argumentação em torno da ideia central da proposta de redação. Portanto, as ideias apresentadas no texto não têm relação nem com o primeiro nem com o segundo predicado do aspecto argumentativo que a constitui. Além disso, elas não estão organizadas em nenhum padrão composicional dissertativo-argumentativo, conforme propostos por Adam (2011) e/ou por Rifo e Alvorado (2003). A título de esclarecimento, o participante salienta que a mídia mostra o consumismo de alimentos e produtos; que as pessoas estão morrendo por doenças incuráveis; que as crianças estão vivendo cercadas por redes sociais; relembra bons tempos em que as crianças aprendiam a manusear um "carrinho de mão" e em que os pais se importavam com os filhos. Por fim, sugere que, em lugar de se colocar internet nas praças, deveriam ser colocados pontos de troca de livros, a fim de melhorar o mundo.

O texto 28 é avaliado com 40 (quarenta) pontos, haja vista que o participante tangencia a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Inicialmente, afirma que a tecnologia da informação vem crescendo e que existem "aparelhos tecnológicos" com alta resolução, em razão dos quais o meio ambiente já está sofrendo. Em seguida, destaca ser necessário tomar medidas, a fim de que a flora e a fauna resistam às mudanças. Depois disso, entra efetivamente no tema, argumentando que a internet é essencial para todos, pois, apesar da distância, permite que pessoas interajam em tempo real. Na sequência do texto, apresenta aspectos positivos e negativos das redes sociais e conclui, afirmando genericamente, que a "liberdade de expressão cabe a cada um". Não chega, portanto, a demonstrar compreensão do segundo predicado da ideia central da proposta; e, além disso, explicita argumentos desconexos e vinculados a questões de senso comum.

O texto 29 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. É importante observar que esta é uma redação que apenas reitera os pontos de vista já apresentados nos textos da proposta, uma vez que não acrescenta argumentos de outros discursos. Além disso, os argumentos utilizados são genéricos e desenvolvidos dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. O participante afirma que a internet tornou-se o meio de comunicação e informação mais importante e que, em razão de as redes sociais serem muito utilizadas por jovens e crianças, faz-se necessário controlar o que se publica nelas.

O texto 30 é avaliado com 40 (quarenta) pontos, visto que o participante tangencia a ideia central da proposta de redação – desenvolve argumentos relacionados apenas ao

segundo predicado da ideia central da proposta e constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Relativamente à qualidade dos argumentos, verifica-se que eles são genéricos e apenas reiteram as ideias contidas nos textos da proposta. O participante argumenta que, por haver invasão de privacidade em rede, faz-se necessário tomar cuidado para não expor a vida particular nesses ambientes virtuais. Desconsidera, portanto, o primeiro predicado da ideia central da proposta, relacionado à liberdade de interação em rede que existe no século XXI.

O texto 31 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, uma vez que o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, apresenta argumentos desconexos, genéricos e especialmente relacionados à Sociedade do Controle. Inicialmente, faz alusão ao monitoramento feito pela Sociedade do Controle e reconhece aspectos positivos e negativos dele. Posteriormente, afirma que a maioria das pessoas encontra-se conectada na internet e que as redes sociais, pelo acesso ilimitado que lhe é próprio, permitem invadir a privacidade alheia, razão pela qual é preciso que se imponham "limites entre público e privado" nesse contexto.

O texto 32 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, haja vista que o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, explicita argumentos desconexos e vinculados a questões de senso comum. Defende que as redes sociais permitem a comunicação entre "pessoas de diversas partes do globo". Portanto, demonstra compreensão do primeiro predicado da ideia central, mas generaliza que os usuários das redes ficam vulneráveis à exposição pessoal. Na sequência do texto, expande essa ideia com exemplos específicos. Por fim, por meio de paráfrase dos textos da proposta, afirma que as redes sociais estão disponíveis não só para ajudar, mas também para prejudicar seus usuários. Por isso, afirma ser necessário usá-las conscientemente, a fim de prevenir complicações. Desse modo, ainda que superficialmente, verifica-se que houve compreensão do segundo predicado da ideia central.

O texto 33 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, apresenta argumentos desconexos, vinculados a questões de senso comum. Afirma, portanto, que a internet é o meio de comunicação de maior destaque atualmente e que há exposição pessoal nas redes sociais, razão pela qual alguns internautas chegam a se prejudicar inclusive na área profissional. Na sequência do texto, explicita algumas vantagens da vida em rede e finaliza com a ideia de que o "caráter do uso"

da internet é individual e que o ideal é ter "cautela" no seu uso, para que seja possível separar o público do privado.

O texto 34 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, uma vez que o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, os argumentos estão vinculados ao senso comum e, muitos deles, apenas parafraseiam os textos da proposta. O participante afirma que se vive um tempo de tecnologia, em que a internet aproxima o que, sem ela, seria quase impossível. Na sequência do texto, explicita aspectos positivos e negativos do acesso às redes sociais, e, por fim, destaca que cabe aos pais o cuidado com aquilo que os filhos procuram e fazem em rede; e, a cada internauta, o esclarecimento de utilizar a internet adequadamente, sem expor a sua vida privada.

O texto 35 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo, por meio de argumentos vinculados ao senso comum. Em relação ao primeiro predicado da ideia central, o participante, de maneira bastante superficial, apenas defende que a internet tem diversas vantagens e desvantagens, dando-lhes alguns exemplos. Por fim, em relação ao segundo predicado, também de forma superficial, afirma que é preciso tomar "cautela" com o uso da internet.

O texto 36 é avaliado com 160 (cento e sessenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo. Defende, inicialmente, em relação ao primeiro predicado da ideia central, que a internet, além de ter facilitado a comunicação e a interação com o mundo, tornou-se indispensável e de fácil acesso. Posteriormente, no que diz respeito ao segundo predicado, argumenta que as pessoas precisam ser alertadas em relação aos limites do que é público em rede. Ressalta, ainda, a necessidade de os pais observarem e alertarem os filhos sobre os perigos da internet.

O texto 37 é avaliado com 40 (quarenta) pontos, haja vista que o participante tangencia a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Defende, em relação ao primeiro predicado da ideia central, apenas que é preciso democratizar o acesso à internet. Na sequência do texto, explicita aspectos positivos e negativos da internet e, relativamente ao segundo predicado, não chega a explicitar nenhuma argumentação. Muito superficialmente, afirma que, como há perigos em rede, necessita-se chamar a atenção sobre isso na "publicidade". Não chega a deixar clara a necessidade de haver limites do que se publica em rede.

O texto 38 é avaliado com 160 (cento e sessenta) pontos, visto que o participante identifica a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo. Em relação ao primeiro predicado, defende que a comunicação permitida pela internet "liga uma pessoa a outra" e que os governos estão investindo recursos para torná-la pública, acessível a todos. No que se refere ao segundo predicado que constitui a ideia central, destaca que "não existe privacidade online" e que, portanto, é necessária cautela. Ressalta, na conclusão, essa necessidade de limites do que se compartilha em rede, a fim de assegurar "bem-estar da ferramenta e do usuário". Diante disso, verifica-se, também, que os argumentos apresentados no texto estão vinculados a questões de senso comum e reiteram a argumentação dos textos da proposta.

O texto 39 é avaliado com 160 (cento e sessenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo. Em relação ao primeiro predicado da ideia central, defende que a internet permite saber o que está acontecendo "em qualquer lugar do planeta em questão de minutos" e que a rede é um meio facilitador da comunicação entre diferentes culturas. Na sequência do discurso, explicita exemplos relacionados à falta de limites da rede e, por fim, salienta que nem tudo aquilo que é visto ou pensado deve ser publicado em rede.

O texto 40 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, visto que o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, apresenta argumentos desconexos e vinculados a questões de senso comum. Em relação ao primeiro predicado da ideia central, defende que "o mundo está na rede" e que a internet permite ao internauta estar atualizado com o que realmente está acontecendo. Relativamente ao segundo predicado, destaca que não se pode deixar de impor limites à rede, por conta de seus aspectos negativos, como a presença dos "hackers". Por fim, pontua a necessidade de haver conscientização de quem navega no mundo virtual.

O texto 41 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, uma vez que o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, apresenta argumentos desconexos e vinculados a questões de senso comum. Em relação ao primeiro predicado da ideia central, argumenta que o avanço tecnológico possibilitou facilidade no acesso à rede. A seguir, explicita aspectos positivos e negativos relacionados a essa liberdade de acesso e, por fim, relativamente ao segundo predicado da ideia central, salienta que "a única maneira" de evitar a exposição em

rede ocorre por meio da conscientização dos internautas sobre os limites que devem ser respeitados em função do próximo.

O texto 42 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, haja vista que o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, apresenta argumentos desconexos, vinculados a questões de senso comum, e paráfrases dos textos da proposta. Relativamente ao primeiro predicado da ideia central, o participante salienta que a internet, em razão de seu fácil acesso, vem tomando conta do tempo da maior parte da população nos últimos anos. Em relação ao segundo predicado, ressalta, na conclusão, ser necessário tomar consciência dos perigos de exposição, a fim de ser possível utilizar a rede sem se prejudicar. Além disso, cumpre ressaltar que o participante apresenta inadequadamente a estrutura de *X mas também Y*, descrita por Carel (2005), pois, de acordo com a semanticista, essa estrutura assinala segmentos contendo discursos complexos, já que X, à esquerda, contém um discurso normativo e Y, à direita, contém um discurso transgressivo. Logo, a construção inversa deve resultar estranhamento. Do texto em análise, o discurso evocado é [** a internet possui muitas coisas ruins, mas também muitas coisas boas*]. Note-se que X, à esquerda, contém o discurso transgressivo, [a internet possui coisas ruins PT acessá-la], e, à direita, o discurso normativo, [a internet contém muitas coisas boas DC acessá-la]. Dessa inversão, resultou o estranhamento semântico provocado nesse enunciado do texto.

O texto 43 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, pois o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Apresenta argumentos vinculados a questões de senso comum e paráfrases dos textos da proposta. Notadamente, em relação ao primeiro predicado da ideia central, o participante salienta que a internet está ficando cada vez mais acessível aos diferentes níveis sociais e que, portanto, estar conectado à rede torna-se algo do cotidiano das pessoas. No que concerne ao segundo predicado da ideia central, argumenta que é preciso ter cuidado com o que se fala em rede, posto que o anonimato está sendo eliminado.

O texto 44 é avaliado com 160 (cento e sessenta) pontos, visto que o participante identifica a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo. No entanto, os argumentos desenvolvidos no texto ficam restritos a questões de senso comum. A título de esclarecimento, em relação ao primeiro predicado da ideia central, o participante argumenta que o processo de globalização, por meio da internet, está eliminando fronteiras geográficas. E, relativamente ao segundo

predicado da ideia central, salienta que a internet não é um meio extremamente seguro. Por isso, requer que informações confidenciais sejam preservadas no privado.

O texto 45 é avaliado com 160 (cento e sessenta) pontos, visto que o participante identifica a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo. Em relação ao primeiro predicado da ideia central, o participante argumenta que, além de possibilitar que distâncias físicas sejam encurtadas, a internet está se tornando um meio de expressão social e fonte de conhecimento. Na sequência do texto, salienta aspectos positivos e negativos da rede; e, por fim, em relação ao segundo predicado da ideia central, propõe que, como a internet pode ser usada tanto para o bem quanto para o mal, é preciso preservar os limites entre o público e o privado em rede.

O texto 46 é avaliado com 120 (cento e vinte) pontos, pois, embora o participante organize sua argumentação dentro do padrão composicional justificativo do texto dissertativo-argumentativo, tangencia a ideia central da proposta de redação e desenvolve argumentos que ficam restritos a questões de senso comum. Explicita, na introdução e ao longo do desenvolvimento do texto, aspectos negativos da internet, como a possibilidade de exposição e suas consequências. Assim sendo, explicita poucos aspectos positivos. Dentre eles, destaca a possibilidade de ser benéfica quando da exposição de "todas" as informações pessoais, por permitir que os internautas se conheçam entre si. Relativamente ao segundo predicado da ideia central, o único contemplado no texto, o participante argumenta que cada internauta deve saber selecionar as informações a serem publicadas nas redes sociais, para que possa respeitar os limites entre o público o privado e, portanto, evite maiores problemas contra si.

O texto 47 é avaliado com 40 (quarenta) pontos, uma vez que o participante tangencia a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, apresenta argumentos vinculados a questões de senso comum e paráfrases dos textos da proposta. Em relação ao primeiro predicado da ideia central, destaca que o acesso à rede permite comunicação e atualização de informações em tempo real e deixa claro, ao longo do texto, que existe liberdade de interação em rede. Não contempla, porém, o segundo predicado da ideia central: na conclusão, apenas refere, de forma muito genérica, que, a fim de "administrar tecnologia com realidade", é preciso de "coerência e sabedoria" para ser possível perceber o que é importante no momento e pelo que se pode esperar.

O texto 48 é avaliado com 40 (quarenta) pontos, pois o participante tangencia a ideia central da proposta e constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, apresenta argumentos de senso comum e alguns deles

são quase cópia dos textos da proposta. Em relação ao primeiro predicado da ideia central da proposta, o único que é contemplado neste texto, o participante argumenta que o mundo está mais conectado à internet do que à televisão e que a maioria dos brasileiros usa a rede para se comunicar com outras pessoas. Além disso, destaca aspectos positivos do acesso à rede, mas não explicita os negativos, tampouco faz menção à necessidade de haver limites do que se pode publicar em rede.

O texto 49 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, visto que o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, apresenta argumentos desconexos, vinculados a questões de senso comum, e paráfrases dos textos da proposta. Em relação ao primeiro predicado da ideia central, argumenta que cada vez mais é maior o número de pessoas conectadas à internet e deixa claro, ao longo do desenvolvimento, a liberdade ilimitada de interação que há em rede. Destaca, porém, aspectos negativos desse acesso e, por fim, salienta, relativamente ao segundo predicado da ideia central, a necessidade de se trabalhar nas escolas, em aulas de informática, sobre a consciência de saber usar bem as "novas mídias", a fim de evitar possíveis incômodos.

O texto 50 é avaliado com 80 (oitenta) pontos, haja vista que o participante identifica a ideia central da proposta, mas constrói sua redação dentro de padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, apresenta argumentos desconexos, vinculados a questões de senso comum, e paráfrases dos textos da proposta. Relativamente ao primeiro predicado da ideia central, o participante argumenta que as redes sociais estão crescendo nos últimos tempos e estão facilitando a vida de muita gente. Destaca aspectos positivos e negativos sobre o acesso à rede; e, por fim, em relação ao segundo predicado da ideia central, lembra que é necessário fazer uso da internet de forma consciente, sucinta, estabelecendo limites, sem esquecer dos princípios que estão "fora da vida virtual".

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisada a proposta de redação do Enem 2011 e feito o fichamento e a avaliação dos cinquenta (50)⁵⁵ textos escritos a partir dela, com base nos critérios de avaliação de leitura e produção de textos propostos neste trabalho, realizam-se, neste capítulo, a interpretação e a discussão dos resultados, explicitando-se, entre outros, os resultados obtidos no teste das hipóteses levantadas, a partir do problema que originou esta pesquisa.

Assim, cumpre salientar, primeiramente, que – para construir uma proposta de avaliação de leitura e produção de textos dissertativo-argumentativo que envolvesse menos subjetividade do avaliador do que as atuais competências II e III examinadas na avaliação da redação do Enem, por exemplo, e que estivesse teoricamente fundamentada numa teoria semântico-argumentativa – várias questões de ordem teórica e prática, envolvendo essa atividade educacional, tiveram de ser repensadas e (re)significadas, a começar pela possibilidade de diminuir a subjetividade dos critérios que avaliam desempenhos em leitura.

Ao longo desse percurso de fazer científico, que culminou na criação de um quadro de seis critérios, comprovadamente capazes de examinar desempenhos em leitura e escrita de textos dissertativo-argumentativos com menos subjetividade do avaliador – revisaram-se não apenas os trabalhos desenvolvidos no domínio da teoria da Argumentação na Língua, mas também bibliografias postas à disposição pelo Inep sobre as competências utilizadas na avaliação da redação do Enem e trabalhos de Linguística Textual existentes sobre o texto dissertativo-argumentativo e sua organização.

Vale destacar que, em Adam (2011), verificou-se a existência de dois padrões composicionais de texto argumentativo: o *justificativo* e o *dialógico* ou *contra-argumentativo*, em que, lendo-se os textos neste padrão, com base na Semântica Argumentativa, identificaram-se, sobretudo, enunciados-argumentos constituídos por encadeamentos argumentativos transgressivos e, lendo-se os textos naquele padrão, verificou-se a existência de enunciados-argumentos formados por encadeamentos argumentativos normativos, muitas vezes generalizações que repetem ideias de senso comum.

Desse modo, ao se observar o texto 23, por exemplo, o único do *corpus* avaliado com 200 (duzentos) pontos, e, portanto, o único construído num padrão dialógico, numa estratégia argumentativa concessiva, confirmou-se a hipótese de que, assim estruturado, o participante

⁵⁵ Vale destacar que, no projeto desta pesquisa, acreditava-se que seria necessário analisar um *corpus* de cem (100) redações, razão pela qual foi solicitada ao Inep uma amostra constituída por cem (100) redações do Enem. Todavia, no decorrer da pesquisa, 50 (cinquenta) redações revelaram-se suficientes para testar com segurança os critérios de avaliação aqui propostos.

também deve ter apresentado identificação da ideia central da proposta de redação. Relativamente ao primeiro predicado do aspecto argumentativo que constitui a ideia central da proposta de redação, evoca-se, por exemplo, o encadeamento argumentativo [internet, portanto direito fundamental] e, em relação ao segundo predicado, [instrumento de diversão, mesmo assim precaução].

Posteriormente, verificando-se os textos construídos no padrão justificativo, confirmou-se a hipótese previamente levantada de que a relação semântica existente entre o *enunciado-tese* e os *enunciados-argumentos* desses textos é de *similaridade*, haja vista que constituem julgamentos argumentativos que têm a mesma AI. O enunciado-tese do texto 13, por exemplo, permite evocar o encadeamento argumentativo [estar em rede, portanto direito de acesso garantido], que constitui a AI de *participação social*. Pôde-se perceber que essa AI foi reiterada ao longo do texto pelo encadeamento [estar em rede, portanto ter liberdade], cujos exemplos dados pelo participante para *liberdade em rede* foram a possibilidade de falar, jogar, denunciar, organizar manifestos, etc. Saliente-se, aqui, que, para confirmar melhor essa hipótese levantada com o problema de pesquisa, seria necessário realizar um novo estudo, que se propusesse a examiná-la mais detalhadamente, em mais textos.

No que tange à qualidade dos argumentos, verificou-se que textos como o 36, por um lado, ainda que construídos em padrão justificativo, apresentaram desempenho satisfatório. Este, em específico, desenvolveu argumentos constituídos por enunciados articulados por "mas", como [a internet agiliza a vida MAS há quem passa o dia inteiro nela], cujo articulador "mas" é de *oposição indireta*, pois, do primeiro predicado, pode-se concluir *DC é positiva* e, do segundo, *DC é negativa*.

Por outro lado, verificou-se que também há textos que apresentam desempenho insatisfatório em relação à qualidade dos argumentos, uma vez que textos como o de número 7 apenas fazem generalizações de ideias de senso comum e, nesse caso, pouco se relacionam ao tema proposto. Isso fica claro nos seguintes encadeamentos evocados do texto em questão: (1) [mudanças sociais, portanto dificuldades]; (2) [internet, portanto dificuldades]; (3) [informação de risco à privacidade, portanto não publicar]; (4) [demanda de informação, portanto publicar mais do que o aceitável]; (5) [necessidade de exposição, mesmo assim educação e respeito] e (6) [ter educação, portanto manter o anonimato]. Note-se que, com exceção dos encadeamentos 5 e 6, que têm relação com o segundo predicado do aspecto argumentativo da ideia central da proposta de redação, os anteriores são genéricos e não desenvolvem a ideia central, apenas repetem ideias de senso comum.

Além disso, explicitando-se ainda mais a confirmação da quarta hipótese, relativa à existência de textos que tangenciam ou fogem à ideia central da proposta de redação, evocam-se, aqui, os encadeamentos argumentativos do texto 22, por exemplo, que, como visto no fichamento e na avaliação dos textos, foi avaliado com nota zero (0). São eles: (1) [ter equipamentos eletrônicos, portanto armazenar informação], (2) [informação em mãos erradas, portanto invasão da vida alheia], (3) [parar de cuidar da vida alheia, portanto preocupar-se com necessitados] e (4) [ser solidário, portanto ser pessoa melhor]. Verifique-se que os encadeamentos não se relacionam entre si e não têm nenhuma relação com a ideia central da proposta. Como já esclarecido no fichamento, esse é, pois, um caso de fuga de tema.

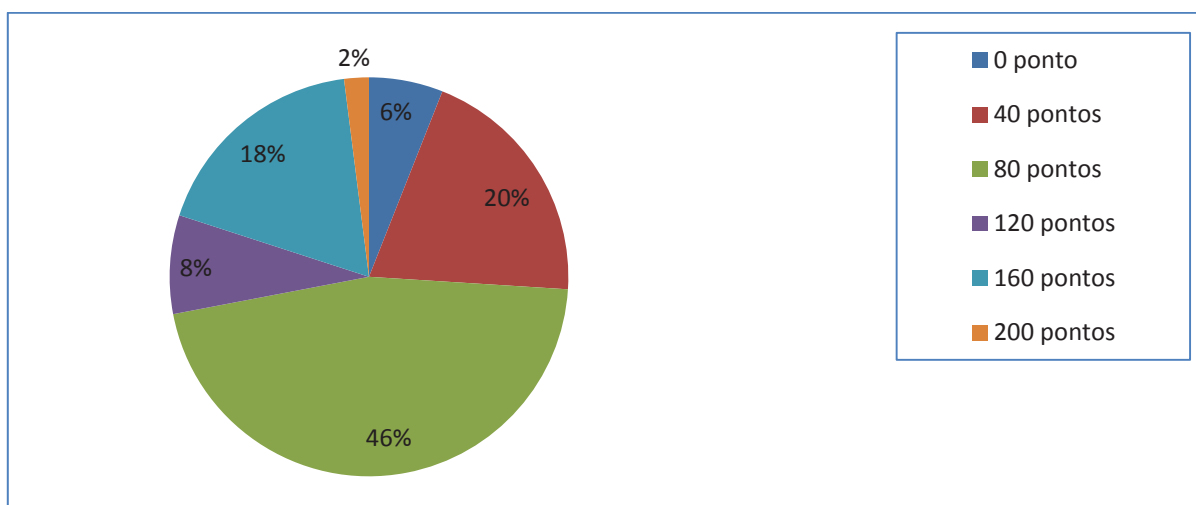
Explicitados os resultados oriundos do teste das hipóteses – em realidade examinadas com maior rigor, quando da elaboração dos critérios de avaliação propostos neste trabalho – apresenta-se, a seguir, o quadro de notas atribuídas aos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa. Confira-se:

Quadro 7: Notas atribuídas aos textos avaliados

0 ponto	40 pontos	80 pontos	120 pontos	160 pontos	200 pontos
T19	T1	T2	T9	T6	T23
T22	T7	T3	T13	T10	
T27	T16	T4	T21	T11	
	T17	T5	T46	T12	
	T20	T8		T25	
	T28	T14		T36	
	T30	T15		T38	
	T37	T18		T39	
	T47	T24		T44	
	T48	T26			
		T29			
		T31			
		T32			
		T33			
		T34			
		T35			
		T40			
		T41			
		T42			
		T43			
		T45			
		T49			
		T50			
Total: 3	Total: 10	Total: 23	Total: 4	Total: 9	Total: 1

Antes de iniciar a discussão dos resultados obtidos na avaliação da amostra de redações, observe-se, também, o gráfico que os aponta em percentual, a partir do número total de textos de cada critério: três (3), no de zero (0) ponto; dez (10), no de quarenta (40); vinte e três (23), no de oitenta (80); quatro (4), no de cento e vinte (120); nove (9), no de cento e sessenta (160) e um (1), no de duzentos (200) pontos.

Figura 11: Resultados obtidos no teste dos critérios de avaliação propostos neste trabalho



Fonte: figura criada pelo autor (2014)

Diante desses resultados – que devem chamar atenção de quem os analisa, pelos poucos textos avaliados nas melhores notas de desempenho, cento e sessenta (160) e duzentos (200) pontos – não se pode deixar de comentar que eles são reflexo de uma educação básica deficitária. Apenas 2% dos participantes foram avaliados com duzentos (200) e 18% foram avaliados com cento e sessenta (160) pontos. Obtiveram desempenho intermediário, de cento e vinte (120) pontos, 8% dos participantes; e, no desempenho considerado insatisfatório, 46% obtiveram oitenta (80) pontos, 20% obtiveram quarenta (40) e 6% receberam zero (0) ponto. Saliente-se, ainda, que, numa situação real de avaliação, esses 6% teriam sido desclassificados do processo avaliativo, pelas razões já apresentadas e justificadas.

Foi bastante interessante observar a incidência de 23 textos no critério de 80 pontos, haja vista que, nesse critério, os participantes demonstram identificação da ideia central da proposta de redação, mas não observam os padrões composicionais de texto dissertativo-argumentativo, desenvolvendo argumentos desconexos, que repetem ideias de senso comum, e/ou que são paráfrases dos textos da proposta de redação.

Esse dado prova que o desempenho insatisfatório desses participantes é, acima de tudo, na organização textual, uma vez que eles obtiveram desempenho satisfatório na leitura dos textos da proposta e insatisfatório na escrita do texto dissertativo-argumentativo. Evidentemente que – faltando as instruções necessárias sobre a estrutura interna do texto, mais especificamente sobre a possibilidade de construir sequência argumentativa em padrão justificativo ou dialógico; de argumentar normativa e/ou transgressivamente, e também de defender ideias próprias – o participante fica sujeito a escrever livremente, sem preocupação com o modo de desenvolvimento do discurso e tampouco com a qualidade dos argumentos.

Também é bastante expressivo o número de 20% de participantes avaliados com 40 pontos, visto que, nessa pontuação, o participante relaciona parcialmente as ideias centrais dos textos da proposta de redação, tangencia a ideia central da proposta e constrói sua redação em padrões embrionários do texto dissertativo-argumentativo. Conforme já apresentado no quadro da seção 4.2, os argumentos, nesse caso, são desconexos, repetem ideias de senso comum e/ou são fragmentos copiados dos textos da proposta. Em vista disso, diferentemente dos participantes avaliados com 80 pontos, os que foram avaliados com 40 também apresentam desempenho insatisfatório na leitura dos textos da proposta, o que revela que a educação básica está deixando falhas também no ensino de leitura, corroborando dados de avaliação nacional e internacional sobre o desempenho em leitura.

Por fim, não se poderia deixar de destacar que 6% dos participantes fugiram do tema, visto que não explicitaram nenhum dos predicados do aspecto argumentativo que constitui a ideia central da proposta de redação. Entretanto, como a amostra de redações utilizada neste trabalho já fora avaliada pelos examinadores do Inep, numa escala de regular a excelente, – com base nos critérios atuais de avaliação da redação do Enem – a existência desses textos avaliados com nota zero (0) comprova que os referidos critérios apresentam inadequações e, portanto, necessitam de revisão. Conforme a leitura feita aqui, os critérios utilizados no exame das competências II e III são subjetivos demais, deixam margem à discrepância e não são fundamentados teoricamente o suficiente, a ponto de darem clareza aos examinadores sobre o que realmente é *entender*, *tangenciar* e *fugir* do tema, conceitos fundamentais, quando se busca realizar uma avaliação da semântica do texto de forma justa, igual para todos.

Não se pode deixar de salientar, ainda, que uma das causas de tangenciamento e de fuga dos participantes à ideia central da proposta de redação está diretamente relacionada ao acréscimo de tema que há com o terceiro texto, *Quadrinhos dos anos 10*, uma vez que as orientações argumentativas autorizadas por ele dizem respeito ao tema Sociedade do Controle. Portanto, não se relacionam à ideia central da proposta, TER LIBERDADE

ILIMITADA DE INTERAÇÃO PT TER DE LIMITAR O QUE PUBLICA, cuja delimitação é "Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado".

Dessa forma, pôde-se observar que um percurso argumentativo que os participantes realizaram na redação – o qual culminou no tangenciamento do tema – realizou-se por meio da explicitação de argumentos relacionados à Sociedade do Controle. Evidentemente que não se poderia descartar a hipótese de haver textos que, embora explicitassem exemplos de ideias relacionadas à Sociedade do Controle, desenvolvessem o tema. Foi o que ocorreu no texto 13, por exemplo, e o que não ocorreu em 9. Ambos foram avaliados, nesta pesquisa, com 120 pontos, sendo que o texto 9 deteve-se na explicitação da existência de equipamentos eletrônicos responsáveis por monitorem as pessoas em sociedade, e o texto 13 foi o único do *corpus* que conseguiu efetuar conexão entre *monitoramento* e *presença na rede*.

A título de esclarecimento, um encadeamento argumentativo que é desenvolvido ao longo do texto 9 é [haver monitoramento, portanto haver segurança], cujo aspecto nele expresso é MONITORAMENTO DC SEGURANÇA, exemplificado com a ideia do monitoramento em creches, o qual possibilita os pais acompanharem a educação de seus filhos por meio de câmeras, etc. O texto 13, diferentemente, explicita o encadeamento argumentativo normativo [estar em rede, portanto ser vigiado o tempo todo], o que significa que o tangenciamento não ocorreu em razão da menção do monitoramento. Logo, esse texto foi avaliado como caso de tangenciamento, visto que não explicitou o segundo predicado do aspecto que constitui a ideia central da proposta, TER DE LIMITAR O QUE PUBLICA.

Além disso, vale referir que, embora a qualidade dos argumentos desenvolvidos nesses dois textos tenha sido insatisfatória, percebeu-se, notadamente, que os participantes que os escreveram têm bom conhecimento linguístico e de organização textual. Em vista disso, o que lhes faltaram foram subsídios teóricos capazes de auxiliá-los a atingir os sentidos mais profundos dos textos da proposta de redação. Faltou aos participantes, produtores de textos como o de número 13, a consciência necessária de que ler bem um texto – buscando identificar a sua ideia central – significa fazer o percurso contrário ao de sua produção. Eis que, para essa habilidade ter sido bem desenvolvida, teria sido essencial a escola ter-se fundamentado na *indissociabilidade* da *leitura* e da *escrita*.

Para finalizar esta pesquisa, ressaltou-se a importância de os professores conhecerem e empregarem a ADL/TBS no ensino de leitura e escrita e de a utilizarem para fundamentar mais adequadamente os processos de avaliação de redações de testes em larga escala e de processos seletivos, assegurando aos participantes uma avaliação justa, igual para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que esta pesquisa teve por objetivo geral apresentar e testar uma proposta de avaliação de leitura e produção de textos dissertativo-argumentativos, com base na ADL/TBS e em trabalhos nela inspirados – que pudesse qualificar os processos de avaliação de redações de testes em larga escala e de processos seletivos – elaborou-se um quadro com seis critérios, a partir da matriz de avaliação da redação do Enem, o qual funde e modifica as competências II e III numa nova competência, que integra leitura e escrita.

Saliente-se que, embora a competência II do Enem – *Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo* – examine desempenhos em leitura e escrita, a III – *Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista* – é uma competência específica de escrita. E, de acordo com a leitura aqui realizada, não se verifica necessidade de separá-las. Nota-se, inclusive, um descompasso entre o nome da competência II e o que é examinado por ela, uma vez que os critérios de julgamento dessa competência não dão conta de avaliar se o participante entendeu, tangenciou ou fugiu à ideia central da proposta de redação.

Esta nova competência, elaborada e testada neste trabalho, *Identificar a ideia central da proposta de redação e produzir um texto, usando estratégias linguístico-discursivas próprias à constituição de texto dissertativo-argumentativo*, avalia, portanto, os níveis de desempenho do participante em leitura e produção de texto, que são: o desempenho no entendimento da ideia central da proposta de redação; a capacidade de construir a ideia central da proposta dentro dos padrões composicionais do texto dissertativo-argumentativo e a capacidade de desenvolver argumentos que fogem às ideias generalizantes, de senso comum. Frise-se que, por essa competência II ser a única das quatro⁵⁶ a examinar a coerência do texto, em caso de atribuição de nota zero, o participante é desclassificado do processo de avaliação.

Antes de colocar em funcionamento o quadro de critérios desta competência II, aqui proposta, num processo de avaliação de textos dissertativo-argumentativos, é preciso que a banca examinadora analise os textos da proposta de redação, de acordo com o mesmo percurso metodológico utilizado na análise da seção 4.1 deste trabalho: (1) deve evocar os encadeamentos argumentativos em DC (portanto) e/ou em PT (mesmo assim) que resumem

⁵⁶ Faz-se menção, aqui, às competências I, IV e V examinadas na redação do Enem – as quais se mantiveram sem modificação e, ao serem reunidas à competência II, proposta neste trabalho, – constituem uma matriz adequada de avaliação de textos dissertativo-argumentativos.

os textos; (2) a cada encadeamento argumentativo evocado deve associar o aspecto argumentativo do bloco semântico nele expresso; (3) deve encontrar o encadeamento argumentativo que constitui a ideia central de cada texto da proposta e, por último, (4) o encadeamento que resume toda a proposta de redação, o qual corresponde à sua ideia central.

Encontrada a ideia central da proposta – que deve coincidir com um encadeamento argumentativo em PT ou em DC⁵⁷ – podem-se definir os conceitos de *entendimento*, *tangenciamento* e *fuga* de tema, essenciais para a avaliação de desempenhos em leitura. Conforme explicado na seção 4.2, *entender* o tema significa explicitar os dois predicados que constituem o aspecto argumentativo da ideia central da proposta; *tangenciar* o tema significa explicitar, no texto, apenas um dos predicados dessa ideia central e *fugir* do tema significa não explicitar nenhum dos dois predicados que constituem a ideia central da proposta. Tendo-se os referidos conceitos bem estabelecidos, pode-se assegurar uma avaliação qualificada dos desempenhos do participante em leitura e no estabelecimento de coerência textual.

Relativamente à avaliação de desempenhos em escrita, essa competência II examina se o participante desenvolveu a sua redação dentro dos padrões composicionais do texto dissertativo-argumentativo ou os infringiu de alguma maneira. Para tanto, tomam-se, em especial, os fundamentos de Adam (2011), relativos aos níveis de desenvolvimento de esquema argumentativo: o nível *justificativo*, em que o interlocutor é pouco levado em conta, e o nível *dialógico* ou *contra-argumentativo*, em que a argumentação é negociada com um contra-argumentador real ou potencial. Deve-se considerar que este nível, por estar construído numa estratégia concessiva e por apresentar argumentos que fogem ao senso comum, revela satisfatória qualidade argumentativa; e aquele, por não estar construído numa estratégia concessiva e ser desenvolvido, em geral, por argumentos que repetem ideias generalizantes, de senso comum, revela insatisfatória qualidade argumentativa.

Desse modo, em relação à atual matriz de avaliação da redação do Enem, essa proposta de avaliação, aqui apresentada, permitiu não só unir as competências II e III, integrando leitura e escrita, mas também, estando fundamentada na Semântica Argumentativa, possibilitou reduzir a subjetividade do examinador no processo de avaliação. Eis, portanto, que os objetivos desta pesquisa foram alcançados. Todavia, concluída a pesquisa, crê-se que seria importante preparar uma equipe de professores com experiência em avaliação de redações de testes em larga escala e de processos seletivos, para que, após o exame de uma

⁵⁷ A ideia central pode também coincidir com a articulação de encadeamentos em DC, caso do uso de *mas de oposição indireta*, ou com articulação de um encadeamento em DC e outro em PT, caso de *não só, mas também*. A esse respeito, veja-se o trabalho de Graeff, Bernardi e Gomes (2014).

amostra robusta de redações, fosse possível avaliar a aplicabilidade dos critérios por parte dos examinadores e a ocorrência de limitações capazes de motivar novos estudos.

Observe-se que, com a supressão de uma competência, deve-se alterar o intervalo de notas atribuídas às quatro competências. Se, anteriormente, com cinco competências, utilizava-se o intervalo de [0, 40, 80, 120, 160 e 200], agora, com quatro, num processo de avaliação que se propuser utilizá-las, será necessário respeitar o intervalo de [0, 50, 100, 150, 200 e 250], para que se atinjam, no máximo, mil (1000) pontos.

Cumpra realçar, além disso, a importância que há em levar a ADL/TBS para o ensino de leitura e escrita na educação básica, em nível médio, e na superior, em nível de graduação, uma vez que se reconheça que essa teoria possibilita qualificar desempenhos linguístico-discursivos dos estudantes. Para elucidar melhor essa afirmação, faz-se razoável explicitar, aqui, o próprio retorno de alguns vestibulandos que passaram por um processo de aprendizagem de princípios e conceitos da Semântica Argumentativa.

Dois alunos do autor deste trabalho – após terem feito aulas particulares com ele sobre argumentação, pela perspectiva da TBS – foram convidados a responder a um questionário de autoavaliação. Uma das questões era: "Você considera importante o professor de língua portuguesa – seja na escola seja no cursinho pré-vestibular – explicitar a seus alunos noções de *argumentação normativa e transgressiva*; de *bloco semântico* e *quadrado argumentativo*, e de lhes ensinar, também, a *concessão* como uma boa *estratégia argumentativa*? Justifique sua resposta". Confira-se a resposta do aluno "A": "Acho fundamental e acredito impossível para alguém escrever um bom texto sem conhecer bem a estratégia concessiva"; e a do aluno "B": "Sim. Melhora o entendimento da argumentação, que é necessária não apenas para a redação do vestibular, mas também para outras tantas situações na vida".

Outra questão do referido questionário, interessante a ser apresentada aqui, é a que precede essa última, "Você considera que os conceitos referidos nessa questão anterior servem de ferramentas de *leitura* e de *escrita*? Justifique sua resposta". Obteve-se a seguinte resposta do aluno "A": "Absolutamente sim, a interpretação e a habilidade de construir boas 'jogadas' em um texto dependem desses conceitos, sem os quais o texto ficará monótono e, possivelmente, pobre. Na argumentação concessiva, só pelo fato de aceitar a oposição e construir uma alternativa ou justificativa para ela, já inibe essa contrariedade e, creio eu, engrandece o poder argumentativo do meu texto, pois, assim, conduz o leitor a seguir as minhas ideias" e, do aluno "B", "Sim. É fundamental saber organizar uma boa argumentação, e, além disso, esse método ajuda na compreensão dos textos durante a leitura".

Os retornos desses vestibulandos, embora em número limitado, sem evidente validade científica, são explicitados, nestas considerações finais, não só para mostrar a importância que os estudantes dão à teoria, mas também para corroborar estudos científicos, como o de Barbisan (2007), que salientam o potencial que a Semântica Argumentativa pode apresentar na qualificação do ensino de leitura e escrita na escola.

Notadamente, essa teoria fornece as ferramentas necessárias, para que se encontrem os caminhos da construção dos sentidos na própria língua. Além disso, ela permite ensinar o estudante a verificar os aspectos argumentativos transgressivos, constitutivos do bloco semântico, os quais, em geral, fogem do senso comum. Relativamente ao tema *riqueza x felicidade*, por exemplo, um estudante que conhece a Semântica Argumentativa deve apresentar facilidade para reconhecer que *existem pobres felizes* e que *existem ricos infelizes*, ideias indubitavelmente essenciais à fuga da generalização de que *todos os ricos são felizes*.

Diante disso, o primeiro passo do sucesso dessa teoria no ensino deve-se dar com uma boa formação dos professores. Antes de tudo, é necessário que eles conheçam os fundamentos, princípios e conceitos da ADL/TBS, a fim de que sejam capazes de ensinar aos estudantes aquilo que realmente pode ajudá-los a ler, escrever e a pensar melhor. Não se pretende, evidentemente, formar nenhum especialista em Semântica Argumentativa no ensino médio e na graduação. O objetivo é fornecer aos estudantes subsídios teóricos eficientes, para que, como recém afirmado, eles possam, acima de tudo, pensar melhor. Em artigo *A produção de discursos argumentativos na escola*, após a análise semântico-argumentativa de cem (100) redações de vestibular, Barbisan (2005) já constatara a existência de falhas graves no uso das conjunções nos textos de vestibulandos. De acordo com palavras da autora (2005, p. 75), "juntamente com o aprender a compreender e a produzir argumentações, os alunos precisariam aprender a pensar. Julga-se que um pensamento bem estruturado produz argumentações organizadas, críticas, personalizadas e convincentes".

Como este trabalho destina-se, em primeiro lugar, a aprimorar a avaliação de leitura e escrita de textos dissertativo-argumentativos, especialmente em testes em larga escala e em processos seletivos, não se poderia deixar de salientar, ainda, que, sendo a proposta de dissertação e a própria dissertação dois gêneros de uma mesma interação, não se considera adequado denominar os textos da proposta como *motivadores*, uma vez que, acima de tudo, eles devem ser lidos pelo participante e utilizados na elaboração da ideia central da proposta. Desse modo, servem de instrumento de avaliação de desempenhos em leitura. Assim sendo, cumpre realçar que essa é uma concepção linguística de leitura, já que não leva em conta fatores extralinguísticos na construção do sentido. Por conseguinte, os posicionamentos que o

participante deve tomar, em seu texto, já estão linguisticamente autorizados pela proposta de redação.

Por esse motivo, é essencial que as propostas de redação forneçam diversos textos, versando sobre o mesmo tema, para que, assim, a argumentação defendida pelo participante, em seu texto, resulte de um debate instalado, linguisticamente, na proposta de redação. Isso não significa que o participante deverá parafrasear ou copiar fragmentos dos textos da proposta. Em realidade, assumir esse posicionamento na elaboração da proposta significa fornecer-lhe percursos argumentativos possíveis de serem seguidos na redação e diminuir, conseqüentemente, as diferenças socioeconômico-culturais que existem entre os participantes.

Com este trabalho, espera-se ter contribuído com a comunidade de professores da educação básica e da superior, no sentido de lhe oferecer uma nova possibilidade de avaliação de leitura e produção de textos dissertativo-argumentativos – que, amparada numa teoria semântico-argumentativa, – permita, especialmente aos examinadores de redações de testes em larga escala e de processos seletivos, avaliar a própria coerência dos textos dos participantes com mais segurança.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. revista e aumentada. Revisão técnica de João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *L'Argumentation Dans la Langue*. Bruxelles: Mardaga, 1983.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 14724: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes: 2011.
- BARBISAN, Borges Leci. A produção de discursos argumentativos na escola. *Desenredo*, Passo Fundo, v.1, n.2, p.69-76, jul./dez.2005.
- _____. O conceito de enunciação em Benveniste e Ducrot. *Revista Letras*. Santa Maria, n. 33, p. 25-35, jul/dez, 2006.
- _____. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.Porto Alegre, v. 42, nº 2, p. 111-138, junho, 2007.
- _____. Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BARTHES, R. A retórica antiga. In: COHEN, J. et al (org.). *Pesquisas de retórica*. Petrópolis: Vozes, 1975. p.147-221.
- BRISTOT, Sílvia Letícia Duarte Scopel. *Proposta de texto dissertativo-argumentativo e autoria: questão de escrita ou de leitura?* 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, 2010.
- CAREL, Marion. Pourtant: argumentation by exception. *Journal of Pragmatics*, v.24, p. 167-188, 1995.
- _____. Argumentación normativa y argumentación exceptiva. In: *Signo & Seña*, Buenos Aires, UBA, n. 9, p.255-422, jun. 1998.
- _____. Argumentação interna aos enunciados. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.37, n.3, p.27-43, setembro.2002.
- _____. O que é argumentar? *Desenredo*, Passo Fundo, Ed. da Universidade de Passo Fundo, v.1, n. 2, p.77-84,jul/dez.2005.
- _____. Introduction. In: CAREL, M. (Org.). *Argumentation et polyphonie: de Saint Augustin à Robbe-Grillet*. Paris: L'Harmattan, 2012. p. 7-58.

_____. *Tu serás um homem, meu filho*. Um prolongamento da doxa: o paradoxo. *Desenredo*, Passo Fundo, Ed. da Universidade de Passo Fundo, v. 9, n. 2, p. 254-270, jul./dez. 2013.

_____; DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Tradução: María Marta Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELANOY, Cláudio Primo. *Atitudes do locutor no discurso na perspectiva da teoria da argumentação na língua*. 2012. 154 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *Polifonía y Argumentación. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, 1990.

_____. Os Topoi na “Teoria da Argumentação na Língua”. *Revista Brasileira de Letras*, São Carlos, v.1, n.1, p.1-11,1999.

_____. A pragmática e o estudo semântico da língua. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.40, nº1, p.9-21, mar.2005.

_____. La sémantique argumentative peut-elle se réclamer de Saussure?. In: SAUSSURE, L. *Nouveaux regards sur Saussure*. Genebra: Librairie Droz S.A., 2006.

_____. Argumentação e "topoi" argumentativos (1989). In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). *História e sentido na linguagem, incluindo texto de Michel Bréal*. Campinas: Editora RG, 2008. p. 13-38.

_____. Argumentação retórica e argumentação lingüística. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v.44, n.1, p.20-25, jan/mar, 2009a.

_____. Prefácio. In: VOGT, C. *O Intervalo Semântico: (contribuição para uma teoria semântica argumentativa)*. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial/Campinas: Editora da Unicamp, 2009b. p. 9-19.

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

_____. Teoria da Argumentação na Língua e compreensão do tema de redação. *Desenredo*, Passo Fundo, v.1, n.2, p.114-126, jul./dez. 2005.

_____. Encadeamento argumentativo e encapsulamento anafórico. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 191-200, jun, 2007.

_____. A conexão entre os enunciados no texto com base na semântica argumentativa. *Desenredo*, v. 8, n.2, p. 197-208, jul./dez, 2012.

_____; GOMES, Lauro. De prática discursiva a um novo gênero: proposta de redação. In: IV Seminário Nacional de Língua e Literatura: Teoria e Prática – Diálogos em Discursos. *Anais*, Passo Fundo: UPF, 2012. p. 1-10.

_____; BERNARDI, P. S.; GOMES, Lauro. Definindo fuga e tangenciamento de tema com base na Teoria dos Blocos Semânticos. In: 5º Seminário Nacional de Língua e Literatura: Teoria e Ensino – Leitura, produção discursiva e multimodalidade. *Anais*, Passo Fundo: UPF, 2014. p. 1-15.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Fundamentação Teórico-Metodológica/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília: O Instituto, 2005.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Relatório Pedagógico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2006.

_____. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *A redação no Enem 2013: Guia do Participante*. Brasília, INEP/MEC, 2013.

_____. *Matriz de Referências para o Enem 2009*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

_____; DIREC, Diretoria de Estudos Educacionais. *Edital de chamada pública nº 05//2012*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2012/edital_chamada_publica_dired_2012.pdf>. Acesso em: 31 out. 2014.

JAKOBSON, Roman (1963). *Essais de linguistique générale 1*. Les fondations du langage. Paris: Minuit, 2003.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva et al.(Orgs.) *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p.19-36.

PASSEGGI, Luis et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, Anna Christina.; LEITE, Marli Quadros (orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-312.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

RIFO, Mónica Pérez; ALVORADO, Olly Vega. *Técnicas Argumentativas*. 1. ed. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. *Escritos de Linguística Geral*. BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf (orgs.) e WEIL, Antoinette (Col.). Tradução Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2012. 296p.

SOUZA, Edna Guedes de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A. P.; BESERRA, N. da Silva (Orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 163-183.

TOULMIN, Stephen Edelston. *Os usos do argumento*. 2. ed. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação* (org. e apresentação de Ingedore V. Koch). São Paulo: Contexto, 1992.