

ORGANIZADORES
Margareth Andrade Morais
Rafael Guimarães Nogueira

ESCREVER PARA (CON)VENÇER

*Teorias e práticas sobre
argumentação*

e-book



EDITORA BEALETE
Livros e Encantos

ORGANIZADORES

Margareth Andrade Morais

Rafael Guimarães Nogueira

ESCREVER PARA (CON)VENÇER

*Teorias e práticas sobre
argumentação*

e-book



EDITORA BECALETE
Livros e Encantos

MOGI GUAÇU/SP

2022

Proibida a reprodução total ou parcial dos textos desta obra sem prévia autorização do seu autor ou do seu responsável legal. Direitos reservados.

Ficha técnica

Editor: Luciano Becalete

Coeditora: Fabiana Lourenço Becalete

Assessoria editorial: Shirley de Souza Toledo

Assessoria bibliotecária: Maurício Amormino Jr.

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Revisão dos autores

Imagem de capa: Acervo público digital

Obra catalogada conforme regem as normas editoriais.

O conteúdo desta obra foi liberado e autorizado para fechamento mediante verificação dos arquivos finais pelo autor e/ou seu responsável legal.

As ideias aqui expressas são de inteira responsabilidade do autor e não refletem necessariamente a opinião da editora.

Editora Becalete

Livros e encantos

contato@editorabecalete.com

editorabecalete@gmail.com

www.editorabecalete.com.br

@editorabecalete

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E74 Escrever para (con)vencer [livro eletrônico] : teorias e práticas sobre argumentação / Organizadores Margareth Andrade Moraes, Rafael Guimarães Nogueira. – Mogi Guaçu, SP: Becalete, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5501-625-3

1. Linguística. 2. Língua portuguesa – Composição e exercícios.
I. Moraes, Margareth Andrade. II. Nogueira, Rafael Guimarães.

CDD 469.8

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

AGRADECIMENTOS

Esta obra nasce de investigações e de pesquisas que desenvolvemos ao longo da nossa caminhada como docentes de Língua Portuguesa, sempre tendo em vista a formação dos estudantes. Assim, gostaríamos de agradecer ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no qual atuamos como professores da Educação Básica, por, a partir do Programa PROCÊNCIA, nos oferecer a oportunidade de organizar este livro, com importantes contribuições para o ensino da argumentação.

Agradecemos, igualmente, aos demais professores-pesquisadores autores deste livro, que, a despeito das inúmeras atividades docentes, se dispuseram a enviar seus trabalhos, frutos de suas pesquisas, suas reflexões e suas experiências diversas. Suas contribuições compartilhadas conosco e com todos os leitores desta obra refletem o desejo de tornar público pesquisas que sirvam, concretamente, para melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

Dedicamos esta obra a todos os nossos alunos e demais estudantes da Educação Básica, principalmente, aos discentes da rede pública de ensino.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
-------------------	---

PARTE 1:

O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

CAPÍTULO 1: “MUITO CUIDADO QUE O HOMEM VEM AÍ”: ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE EM DEFESA DA AMAZÔNIA	14
Introdução.....	16
Orientação curricular, mídia e multimodalidade: notas para o ensino da argumentação.....	19
A argumentação em perspectiva linguístico-discursiva.....	26
Da teoria à prática: a argumentação em um diálogo verbo-visual midiático	30
Considerações finais	49
CAPÍTULO 2: A ABORDAGEM DA ARGUMENTAÇÃO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	55
Palavras iniciais	56
Texto e argumentação: delimitando conceitos, ampliando perspectivas	58
Procedimentos metodológicos de escolha do <i>corpus</i> e de análise....	65
A argumentação no livro <i>Português: conexão e uso</i>	67
Palavras finais.....	78

CAPÍTULO 3: INTRODUÇÃO À ESCRITA ARGUMENTATIVA: UMA PROPOSTA EM BUSCA DO REPOSICIONAMENTO METACOGNITIVO DO SUJEITO-APRENDIZ 83

Introdução 85

Sujeito-aprendiz de língua materna em uma perspectiva de cognição situada 87

Desafios para o Desenvolvimento Metatextual 90

Olhar o texto como um processo..... 94

O ensino da argumentação 96

A proposta didática..... 101

Considerações finais 110

PARTE 2:

O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO – EM FOCO, O ENEM

CAPÍTULO 4: O ENSINO DA ESCRITA E O PERCURSO DO PROCESSO TEXTUAL-ARGUMENTATIVO 114

Apresentação..... 115

Pressupostos Teóricos..... 117

Do plano de voo à materialização do texto argumentativo escrito: as etapas do processo 121

Análise do *corpus* 125

Considerações finais 137

CAPÍTULO 5: A ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA DISCURSIVAMENTE ORIENTADA E O ENSINO DO GÊNERO *REDAÇÃO DO ENEM*..... 140

Apresentação..... 141

Fundamentação teórica 142

A argumentação na redação do Enem..... 149

Considerações finais 157

CAPÍTULO 6: (DES)ENCONTRO DE VOZES: O USO DA CITAÇÃO EM REDAÇÕES NOTA 1000 DO ENEM..... 161

Introdução..... 162

Argumentatividade e argumentação: breves conceitos 168

A redação do Enem como gênero textual..... 172

A avaliação da argumentação no Enem..... 176

A citação como estratégia argumentativa no Enem: análise de redações nota 1000 183

Considerações finais 193

SOBRE OS AUTORES..... 199

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultante das ações do projeto *Escrever para (con)vencer: estratégias argumentativas em redações do Enem*, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), a partir do Programa Institucional de Incentivo a Projetos de Pesquisa (PROCIÊNCIA). O referido projeto de pesquisa teve como objetivo principal fomentar práticas para o pleno desenvolvimento da argumentação nos textos escritos dos alunos do Ensino Médio, sendo coordenado pelos doutores Margareth Andrade Morais e Rafael Guimarães Nogueira, ambos professores do IFRJ (*campus* Rio de Janeiro).

Após um difícil período de afastamento e de ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19, finalmente, cumprimos a última etapa do nosso projeto: a divulgação científica, de forma gratuita, de pesquisas que priorizem o ensino de argumentação. Nesse sentido, esta obra reúne seis capítulos dedicados ao trabalho com textos argumentativos em sala de aula. Tais estudos foram escritos por professores-pesquisadores altamente qualificados, com significativa experiência na Educação Básica e/ou no Ensino Superior.

Na organização deste livro, agrupamos, em sua primeira parte, três capítulos voltados, principalmente, ao Ensino Fundamental. Nesse sentido, o capítulo 1, de Eveline Cardoso e Glayci Xavier, além de propor reflexões acerca do ensino de textos argumentativos e esclarecer concepções sobre a argumentação, analisa exemplares de gêneros

textuais explorados, com recorrência, nas aulas dessa etapa da Educação Básica: um artigo de opinião e duas charges sobre a degradação da Amazônia, demonstrando como a argumentação, de forma mais ou menos explícita, é construída por diferentes recursos discursivos (linguísticos e/ou visuais). O capítulo seguinte, de Cristiane Lebler e Dennis Castanheira, investiga como um livro didático dedicado ao oitavo ano do Ensino Fundamental aborda a argumentação em capítulos sobre gêneros predominantemente argumentativos, indicando como o estudo dos gêneros, da argumentação e das categorias da língua pode ser desenvolvido de forma articulada e, portanto, em conformidade ao que preconizam os documentos oficiais e os postulados teóricos mais atuais sobre texto e discurso. O 3º capítulo, de Suelen Anversa e Adriana Lessa, consiste em uma proposta de sequência didática que, pela perspectiva da metacognição, visa ao reposicionamento do sujeito-aprendiz de língua materna como agente de seu desenvolvimento como escritor, com ênfase nos componentes linguístico-discursivos da organização lógica argumentativa através da produção do parágrafo argumentativo padrão.

Na segunda parte do livro, estão reunidos os capítulos direcionados ao Ensino Médio, que refletem sobre o ensino da argumentação, principalmente, no que diz respeito à redação do Enem. Nesse sentido, os três últimos capítulos abordam, respectivamente, o planejamento textual, o uso de repertório cultural e o emprego de citações em redações nota mil no Enem. O capítulo 4, de Fábio Coelho

e Janine Silva, sob a perspectiva da Linguística Textual, sintetiza a evolução do ensino da escrita e as etapas do processo do ato de escrever para, a partir disso, explicitar a importância do planejamento textual na condução da orientação argumentativa do texto. Por sua vez, Welton Silva, observando pontos convergentes entre diferentes modelos teóricos, ressalta que os dados extralinguísticos fundam argumentação e, então, demonstra, sob o arcabouço teórico da Análise Semiolinguística do Discurso, como o emprego de repertório sociocultural fundamenta as relações lógicas constituintes da redação por ele analisada. Por fim, Margareth Morais e Rafael Nogueira investigam, no 6º capítulo desta obra, em que medida o emprego das citações diretas e indiretas pode representar uma estratégia argumentativa eficiente ou tão somente uma “fórmula” para cumprir uma das exigências da prova de Redação.

A partir dessa descrição, reafirmamos nosso objetivo de oferecer aos professores da Educação Básica teorias e propostas com vistas à ampliação da competência argumentativa de seus alunos e ao consequente êxito em diferentes práticas de linguagem. Paralelamente, recorrendo à etimologia do termo “convencer”, que compõe o título desta obra, explicitamos nosso intento de, *com* os professores-pesquisadores que assinam os capítulos deste livro e *com* aqueles que nos darão o privilégio de serem nossos leitores, *vencer* em nossa defesa por uma educação pública de qualidade, sobretudo no atual cenário de desvalorização do ensino e da palavra.

Que nossas escritas possam lançar luz ao ensino da argumentação e possibilitar aos estudantes não só interpretar textos argumentativos diversos, como também expor, criticamente, seus posicionamentos.

Janeiro de 2022
Os organizadores

PARTE 1:
O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO
NO ENSINO FUNDAMENTAL

CAPÍTULO 1:

“MUITO CUIDADO QUE O HOMEM VEM AÍ”: ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE EM DEFESA DA AMAZÔNIA

Eveline Coelho Cardoso (UERJ)

Glacy Kelli Reis da Silva Xavier (UFF)

RESUMO: Marcada pela disputa de vozes e por interesses divergentes, a interação social está fundamentada na prática argumentativa, que orienta a resolução de problemas e a construção do consenso indispensável ao exercício da cidadania nas sociedades democráticas. Tendo em vista a arena polifônica cotidiana em que se colocam os sujeitos, potencializada, contemporaneamente, pela mediação das tecnologias e das redes sociais, a argumentação é entendida por muitos estudiosos da linguagem como uma dimensão inerente a todo discurso. Com efeito, argumentar constitui-se uma das dez competências gerais da Educação Básica previstas no documento curricular oficial vigente no Brasil e se impõe como um desafio à prática pedagógica em tempos de polarização política, de negacionismo científico, de disseminação de informações falsas e de discursos de ódio. Na intenção de contribuir para o debate nesse sentido, o presente trabalho dedica-se à análise dos recursos linguístico-discursivos de um artigo de opinião e de duas charges recentemente publicados, que versam sobre a degradação da Amazônia, com foco na construção argumentativa desses textos em defesa de um ponto de vista. A base teórica que norteia esta proposta é a Teoria Semi linguística de Patrick Charaudeau (2004; 2008), em consonância com a Argumentação no Discurso, de Ruth Amossy (2011; 2018) e com os estudos sobre multimodalidade (ROJO, 2012; ROJO; MOURA, 2019). Espera-se, por meio deste capítulo, promover um movimento de troca de experiências, de modo a ampliar as possibilidades de trabalho com a leitura e a produção de textos argumentativos e/ou multimodais na escola, pondo-os em evidência não apenas pela predominância de uma série de conexões lógicas

superficiais, mas por assinalar uma atividade linguageira programada intencionalmente nos níveis textuais situacional, discursivo e formal.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação, artigo de opinião, charge, multimodalidade.

Introdução

(...) Some, rolinha / Anda, andorinha / Te esconde, bem-te-vi
Voa, bicudo / Voa, sanhaço / Vai, juriti
Bico calado / Muito cuidado / Que o homem vem aí
O homem vem aí / O homem vem aí
(*Passaredo*, Chico Buarque)

Ao longo dos últimos anos, o Brasil tem sido destaque nas manchetes de todo o mundo devido ao avanço da degradação ambiental em seu território, notadamente no que diz respeito ao maior símbolo nacional: a Amazônia. Em agosto de 2019, por exemplo, as queimadas na floresta brasileira pautaram a cúpula que reuniu, na França, os mandatários de sete grandes economias mundiais – Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido – e levaram o presidente francês Emmanuel Macron a manifestar-se publicamente por uma mobilização conjunta do chamado G7 contra o desmatamento da região considerada por ele como um “bem comum”¹.

Mais recentemente, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) divulgou um aumento de cerca de 21% na taxa de desmatamento da Amazônia Legal brasileira, o equivalente a mais de 13 mil quilômetros da floresta, e sinalizou o aumento recorde de destruição de 79% nos últimos três anos em comparação ao triênio 2016-2018². Os dados mencionados explicam parte da pressão internacional sofrida pelo atual governo brasileiro no tocante às questões ambientais, cujo

¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/08/24/para-macron-amazonia-e-bem-comum-e-pede-mobilizacao-de-potencias-contr-desmatamento.gh.html>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

² Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/desmatamento-na-amazonia-legal-tem-aumento-de-2197-em-2021>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

projeto político permanece alinhado à famosa declaração do ex-ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, em reunião ministerial ocorrida no dia 22 de abril de 2020. Na ocasião, Salles defendeu a necessidade de “passar a boiada” para mudar o regramento e simplificar normas de proteção ambiental vigentes no Brasil, enquanto a mídia mantinha o foco na pandemia de Covid-19³.

Como se pode observar na descrição desse pequeno panorama contextual, por meio da palavra escrita ou falada, é possível engajar um auditório na defesa de uma reserva florestal que se entende ameaçada, bem como convencê-lo de que é preciso, ao contrário, flexibilizar as medidas de proteção desse território em nome do progresso do agronegócio. As vozes e os discursos em disputa sobre a situação da Amazônia no contexto político nacional e internacional ilustram a arena verbal enunciativa em que circulamos cotidianamente (BAKHTIN, 1992), lugar propício à prática argumentativa enquanto “tentativa de modificar, reorientar ou, mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário” (AMOSSY, 2011, p. 130).

Do princípio de influência inerente à atividade linguageira humana decorre, pois, a centralidade do estudo da argumentação para a Educação Básica, descrita na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) como uma das competências gerais que

³ Conferir em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

consubstanciam os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno. Com efeito, sendo fundamental à resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, o desenvolvimento da prática argumentativa contribui para a construção do conhecimento de si, do outro e da própria língua e promove a formação de atitudes e de valores alinhados aos direitos humanos e à agenda internacional de objetivos sustentáveis.

Nesse sentido, a BNCC preconiza que, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o estudante seja capaz de “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns” alinhados aos direitos humanos e às questões socioambientais locais e globais, assumindo, ainda, “um posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2018, p. 9). Mas como abordar a argumentação na escola? Em proposta crítica ao estudo do modo argumentativo do discurso, Charaudeau (2008, p. 202) destaca a distância existente entre as recomendações oficiais e a prática pedagógica efetiva voltada a esse objetivo, ressaltando que o ensino da argumentação se restringe, muitas vezes, às combinações lógico-gramaticais de orações desconectadas, por sua vez, de situações reais de comunicação.

Sabendo-se que esta coletânea de artigos tem como principal público-destinatário professores da Educação Básica em geral e alunos de Institutos Federais, cabe, neste espaço, suscitar a reflexão sobre

alguns aspectos importantes relacionados ao ensino da argumentação. Os pontos aqui elencados ganharam destaque por meio da leitura de documentos oficiais, de aprofundada pesquisa teórica e, principalmente, da prática pedagógica das autoras. Assim sendo, propõem-se, inicialmente, algumas notas sobre o estudo da argumentação e o ensino – incluindo aspectos como orientação curricular, o trabalho com gêneros midiáticos e multiletramentos –, seguidas de uma contribuição da perspectiva linguístico-discursiva desenvolvida em diferentes linhas teóricas de Análise do Discurso, a saber, a Semiolinguística, de Patrick Charaudeau (2004; 2008), e a “Argumentação no discurso”, de Ruth Amossy (2011; 2018; 2020). Na sequência, sugere-se uma aplicação dos conceitos trabalhados à análise de textos argumentativos midiáticos – um artigo de opinião e duas charges – que versam sobre a degradação da Amazônia.

Orientação curricular, mídia e multimodalidade: notas para o ensino da argumentação

A Educação Básica inclui três etapas da vida do estudante, divididas em *Educação Infantil* (a partir dos 4 anos), *Ensino Fundamental* (a partir dos 6 anos) e *Ensino Médio* (sem idade mínima, mas espera-se que o aluno chegue à etapa com 15 anos). Em vários momentos, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca a relevância de se trabalhar a argumentação no ambiente escolar, pressupondo que o aluno desenvolva a prática argumentativa desde a tenra idade e que o trabalho com os recursos linguístico-discursivos referentes a essa ação languageira não se restrinja

somente aos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) ou ao Ensino Médio, como ainda se vê em algumas instituições de ensino.

De todo modo, a argumentação faz parte da vida do ser humano, que, desde criança, usa argumentos para emitir uma opinião ou para conseguir algo que deseja. Por isso, reforça-se aqui, conforme Lerner (2006), que o ensino dos diferentes tipos de organização textual, incluindo a argumentação, deve ocorrer em “espiral”, com diferentes níveis de complexidade ao longo das etapas. Segundo a autora, as práticas de leitura e de escrita

requerem períodos longos para ser exercidas porque não dependem apenas do conhecimento de regras. Aprende-se a ler por meio de muitas leituras, do conhecimento de diversos autores, de vários setores da cultura escrita etc. Tudo isso depende de jornadas longas. É um processo em espiral, no qual se volta a certos conteúdos sob uma nova perspectiva. Há aspectos que ocorrem simultaneamente e necessitam de diferentes situações para que sejam apropriados. (LERNER, 2006, p. 16)

Outrossim, com ênfase na produção escrita e nas dificuldades de aprendizagem, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16) argumentam que “a escrita autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo de linguagem, à liberação da palavra”, permitindo que o estudante construa seu próprio estilo e exponha uma imagem de si. Segundo os autores, tal processo não é cumulativo ou aditivo, mas depende da coordenação constante de situações complexas de comunicação, com foco em

diferentes componentes que não se encontram do mesmo modo em todos os textos. Daí a impossibilidade de uma aprendizagem “geral” da escrita, que deve ceder espaço ao contato com textos de diferentes gêneros, postos em funcionamento em situações de comunicação, o que oportunizará ao aluno a experiência com a língua em contextos efetivos de produção/recepção (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 18).

Essa também é a perspectiva da BNCC ao tentar determinar as aprendizagens essenciais para cada período escolar no Brasil. Assim, dentre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento elencados para a Educação Infantil, a BNCC considera essencial “[e]xpressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 38). No Ensino Fundamental, uma das competências específicas da área de Linguagens é

Utilizar diferentes linguagens para *defender pontos de vista* que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, *atuando criticamente* frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 65, grifo nosso)

Quanto ao Ensino Médio, propõem-se como competências específicas da área de Linguagens e suas tecnologias, por exemplo,

- Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, *respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições* [...].
- Utilizar diferentes linguagens [...] para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, *de forma crítica*, criativa, ética e solidária, *defendendo pontos de vista* que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (BRASIL, 2018, p. 490, grifo nosso)

Tradicionalmente, a argumentação tem sido explorada de forma mais clara em gêneros predominantemente verbais, como resenha, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc. Contudo, seguindo as premissas de Amossy (2011; 2018), propõe-se que sejam levados para a sala de aula textos de gêneros variados, com diferentes níveis de argumentatividade, em gradativos níveis de complexidade, que oportunizem o trabalho não somente com a superfície do texto ou seus aspectos linguísticos, mas com os elementos inferenciais, que demandam maior proficiência de leitura. Nessa perspectiva, também Charaudeau (2008, p. 202-204) salienta que a argumentação não se restringe ao âmbito das categorias de língua e deve ser pensada no nível da organização do discurso, como um aspecto frequentemente implícito dos textos. Para isso, deve-se levar em conta que

A interpretação de um discurso argumentativo também requer, e talvez em primeiro lugar, que se interrogue sobre a intenção do locutor – intenção que, em uma perspectiva argumentativa, é relativa à conclusão que ele procura sustentar: interpretar um texto argumentativo é identificar a conclusão e mostrar como os diferentes enunciados do texto contribuem, direta ou indiretamente, para torná-lo mais resistente à contestação (DOURY, 2017; *apud* AMOSSY, 2020, p. 90).

Além disso, não se pode ignorar que, nos dias de hoje, a atividade linguageira humana está irreversivelmente atrelada às tecnologias digitais e que “[o]s jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BRASIL, 2018, p. 61). Nesse sentido, é imperioso explorar textos midiáticos que agreguem diferentes semioses, de modo a instrumentalizar o aluno para análises mais profundas, indo além da superficialidade e do imediatismo que podem ser induzidos pela grande presença de signos imagéticos e outros não verbais.

Obviamente, os textos argumentativos não escapam dessa tendência, já que, como afirma Charaudeau (2020, p. 253), o ato de persuasão é um processo linguageiro amplo, semiodiscursivo, que pode integrar “diversos modos de expressão verbais, gestuais, mímicos, icônicos etc.” – ou seja, pode estar presente em textos multimodais –, e que é “colocado em ação por um sujeito responsável por seu ato de

comunicação, desencadeando estratégias discursivas (mesmo que ele não tenha plena consciência) para alcançar seus propósitos”.

A grande presença de textos multimodais no ambiente digital, por sua vez, evidencia a necessidade de se trabalhar com *multiletramentos*, para que se amplie a competência leitora do estudante. Segundo Rojo (2012), baseada nos trabalhos do Grupo de Nova Londres⁴, o termo *multiletramentos* abarca em si tanto a multiplicidade cultural (multiculturalidade), característica das sociedades globalizadas, quanto a multiplicidade semiótica (multimodalidade) dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa.

Para Dionisio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 14), multiletrar é “buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos”. Urge, pois, fornecer ao estudante novas ferramentas, além das da escrita manual e impressa, sempre privilegiadas pela escola, e estimular sua participação em novas práticas de produção textual e de análise crítica e colaborativa, o que, segundo Rojo (2012, p. 22), impõe-se menos como desafio aos estudantes – nativos digitais que são – do que às práticas

⁴ O Grupo de Nova Londres (GNL – *New London Group*) foi um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos que se reuniu, em 1996, na cidade de Nova Londres (Connecticut, EUA), para discutir as mudanças, então recentes, que estavam sofrendo os textos e, conseqüentemente, os letramentos. No grupo, havia pesquisadores como Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee e Norman Fairclough (ROJO; MOURA, 2019, p. 19).

escolares, que se mostram ainda restritas e insuficientes desde a era do impresso.

Entende-se, portanto, que abordar os gêneros midiáticos, não só considerando suas instâncias de produção e de recepção e as semioses que os integram, como também relacionando diferentes fontes de informação e formas de dizer, pode ser um caminho produtivo para o ensino de leitura e produção de textos, sobretudo quando se quer explorar estratégias argumentativas. Tal proposta é corroborada pela BNCC ao sugerir que os jovens “incorporem, em suas vidas, a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e a posicionamentos diversos” (BRASIL, 2018, p. 50).

A propósito dos gêneros midiáticos e da multimodalidade, Charaudeau (2020, p. 263) afirma que a matéria visual e icônica é produtora de signos que, sem ter a dupla articulação do signo linguístico, deve ser tratada de maneira similar, considerando-se as três dimensões dos atos de comunicação humana: língua, discurso e comunicação. Trata-se de uma abordagem integrada dos textos, tomados como o resultado da encenação de um projeto de fala intencional de um sujeito limitado às restrições e às liberdades de um contrato comunicativo, como se verá a seguir. Dessa forma, é por meio da atividade interpretativa e inferencial que se alcançará a argumentatividade de alguns textos, inclusive os jornalístico-midiáticos,

que aqui nos interessam mais de perto por sua preocupação em relatar, em um misto de informação e de opinião, o que acontece no espaço público.

A argumentação em perspectiva linguístico-discursiva

O estudo da argumentação remonta à era clássica e, até o fim do século XIX, estaria relacionado à *lógica*, como “arte de pensar corretamente”, à *retórica*, enquanto “arte do bem falar”, e à *dialética*, a “arte de bem dialogar” (PLANTIN, 2008, p. 8). Mais adiante, trabalhos como o de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), Austin (1962), Anscombre e Ducrot (1983) e Ducrot (1984) reformularam o estudo das práticas argumentativas no quadro das ciências da linguagem, reorientando-o a partir do arcabouço teórico da antiga e da nova retóricas, da lógica, da “argumentação na língua” e da pragmática. A presente pesquisa, filiada a estudos contemporâneos da argumentação que adotam um viés linguístico-discursivo, tomará por base um diálogo entre os trabalhos de Charaudeau (2004; 2005; 2008) e Amossy (2011; 2018; 2020), visando à abordagem do tema para além dos limites entre língua e discurso.

Segundo Charaudeau, o discurso é um fenômeno comunicativo por excelência e todo sujeito que produz um ato de linguagem tem como meta atingir o outro, “seja para fazê-lo agir, seja para afetá-lo emocionalmente, seja para orientar seu pensamento” (CHARAUDEAU, 2005, p. 15). Desse modo, os parceiros da troca linguageira estariam ligados por um *contrato de comunicação*, que

condiciona o acionamento de *estratégias* de linguagem por parte do enunciador, visando a garantir o êxito de suas empreitadas comunicativas. Todo ato de linguagem só teria, pois, significado em função dos aspectos contratuais em jogo no momento da interação: a *situação* de comunicação na qual foi produzido, a *identidade* dos parceiros, a *intencionalidade* do locutor, o *tema* abordado e as *circunstâncias materiais* da troca.

Em perspectiva semiolinguística, a *argumentação* pode ser considerada “uma prática social (ordinária ou erudita) na qual o sujeito que quer argumentar se encontra restringido pelos dados da situação comunicacional a que se subordina” e, ao mesmo tempo, é livre para jogar com essas restrições, com uma margem de manobra para realizar seu projeto de fala e trabalhar as estratégias apropriadas (CHARAUDEAU, 2004, p. 37). Sob essa ótica, argumentar pressuporia uma atitude do sujeito falante para explicar o porquê e o como dos fatos, obrigando o outro a se incluir em um certo esquema de verdade que impõe ao outro um modo de raciocínio e seus argumentos (CHARAUDEAU, 2004, p. 34).

Ruth Amossy, por sua vez, vai ao encontro dos postulados de Charaudeau, ao considerar que “o discurso em situação comporta, em si mesmo, uma tentativa de fazer ver as coisas de uma determinada maneira e de agir sobre o outro” (AMOSSY, 2011, p. 131). Além disso, reforçando o caráter linguístico-discursivo da abordagem, a autora aponta que o discurso argumentativo se desenrola em uma situação de

comunicação em que o locutor apresenta seu ponto de vista na língua natural com todos os seus recursos: “É na espessura da língua que se forma e se transmite a argumentação, e é através de seu uso que ela se instala” (AMOSSY, 2011, p, 132). Nessa visão, a argumentação pode ser definida como

os meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema. (AMOSSY, 2018, p. 47)

Para Amossy (2020, p. 73-74), a *argumentatividade* é concebida como uma característica constitutiva do discurso, no mesmo nível de aspectos discursivos constituintes como a enunciação, o dialogismo ou o *ethos*, que nem sempre se manifestam “a olho nu” nos enunciados. Deve-se, contudo, segundo a analista francesa, distinguir a *visada/intenção argumentativa* e a *dimensão argumentativa*, termos usados para caracterizar, de forma gradativa, os discursos nos quais a intenção de persuadir é mais explícita ou implícita, respectivamente. O discurso com visada/intenção argumentativa esforça-se para fazer o público aderir a uma tese; já o discurso com dimensão argumentativa, de forma indireta, procura modificar a orientação dos modos de ver e de sentir do outro, fora de um esquema argumentativo imediatamente formalizável (AMOSSY, 2018, p. 7; 2020, p. 81).

Com base nessa perspectiva ampliada da argumentação, no próximo tópico, procederemos à análise de três textos recentemente publicados pela mídia jornalística brasileira: um artigo de opinião divulgado no *blog* da organização não governamental (ONG) ambiental *Greenpeace*, em 20 de setembro de 2020, e duas charges, de autoria dos cartunistas Lunarde Teles dos Santos, o Lute, e Marília Marz, publicadas, respectivamente, nos jornais *Hoje em dia* e *Folha de S. Paulo*, em novembro de 2021. As peças selecionadas defendem pontos de vista em torno do tema da degradação da Amazônia decorrente da atividade garimpeira no Brasil, que vem crescendo ao longo dos últimos anos em razão de políticas de flexibilização de leis ambientais defendidas pelo atual governo.

Partindo-se da análise das condições de produção dos textos em tela e de sua relação temática, intenta-se desvendar algumas estratégias argumentativas que orientam a construção dos textos analisados, tendo em mente sua articulação com aspectos do contrato comunicativo midiático e com os demais recursos linguístico-discursivos do quais os enunciadores lançam mão, materializados em diferentes semioses. Espera-se, assim, sugerir um caminho possível para a abordagem de textos argumentativos no contexto escolar, por meio de um percurso que os ponha em evidência não como um tipo de texto marcado por uma série de conexões lógicas superficiais, mas como uma atividade linguageira programada de forma intencional nos níveis situacional,

discursivo e formal dos textos, nos moldes do que nos ensinam Charaudeau e Amossy.

Da teoria à prática: a argumentação em um diálogo verbo-visual midiático

Um dos eixos norteadores da proposta curricular de Língua Portuguesa estabelecida pela BNCC é a organização dos objetos de conhecimento e das habilidades a serem adquiridas pelos estudantes em cada etapa de escolarização a partir de sua afinidade com diferentes *campos de atuação*. Trata-se de uma contextualização necessária do conhecimento escolar, que busca refletir as situações da vida social de onde derivam as práticas de leitura e produção textual, de oralidade e de análise linguística/semiótica, prevendo-se, ainda, o contato progressivo dos estudantes com gêneros cada vez mais institucionalizados, com predominância da modalidade de linguagem escrita e oral culta nas séries finais da Educação Básica.

O campo de atuação jornalístico-midiático comparece na estruturação do documento oficial a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e se estende ao Ensino Médio. Tendo por alvo “propiciar experiências que permitam desenvolver, nos adolescentes e jovens, a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas” (BRASIL, 2018, p. 140), o trabalho com gêneros pertencentes à esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias intenta, ainda, desenvolver a autonomia e o pensamento crítico discente em relação a

interesses e a posicionamentos diversos, fomentando o contato com a argumentação. Além disso, o diálogo entre diferentes semioses é patente na composição desses textos, especialmente em ambiente digital, de modo que oportunizam a prática de multiletramentos no ambiente escolar.

Segundo Charaudeau, a instância midiática tem por objetivo informar o que acontece no espaço público, equilibrando-se entre uma finalidade de credibilidade, ancorada em uma lógica democrática de construção da opinião pública, e uma finalidade de captação, apoiada em uma lógica comercial, que a obriga a se dirigir ao maior número possível de pessoas (CHARAUDEAU, 2004, p. 41). A informação, nessa perspectiva, não existe como um objeto da realidade material, mas como “pura enunciação”, isto é, como uma (re)significação do real atravessada por sistemas de valores, de crenças e de conhecimentos e pelo olhar dos sujeitos sobre o mundo, o que põe a significação em discurso em um jogo intencional entre ditos e não ditos, sempre com uma multiplicidade de efeitos de sentido possíveis (CHARAUDEAU, 2010, p. 36-39).

No circuito de informação midiática, está em jogo a partilha de um mundo filtrado como “notícia”, em sentido amplo, transformado em acontecimento a partir de critérios de atualidade, de socialidade e de imprevisibilidade. Paralelamente, a instância midiática procede à

formulação de seu propósito temático⁵ por meio de modos discursivos gerais – o descritivo, o narrativo e/ou o argumentativo – e particulares – o acontecimento relatado, o comentado e/ou o provocado. Com base no quadro tipológico dos textos de informação midiática apresentado por Charaudeau (2010, p. 208), podemos descrever tanto o artigo de opinião como a charge – que integram nosso *corpus* – como gêneros discursivos estruturados em torno do *acontecimento comentado*, isto é, ancorados na imposição de uma visão de mundo de ordem explicativa, que “procura revelar o que não se vê, o que é latente e constitui o motor (causas, motivos, intenções) do processo evenemencial do mundo” (CHARAUDEAU, 2010, p. 176).

Geralmente publicados na sessão de opinião dos jornais, tais gêneros situam-se no terreno do “comentário argumentado”, da avaliação, da medida, do julgamento, que, segundo Charaudeau (2010, p. 176), impele-nos a tomar uma decisão de aderir ou de rejeitar o ponto de vista expresso pela instância midiática. No caso dos exemplares aqui apresentados, que versam sobre o garimpo ilegal na Amazônia, os textos assumem, ainda, a posição de denúncia frente a um importante acontecimento, procurando defender a ideia de que o ambiente e as populações que vivem no local devem ser respeitados e preservados.

Segundo Boff, Köche e Marinello (2009, p. 3), por sua natureza argumentativa, o artigo de opinião dedica-se a avaliar, analisar e

⁵ Na Teoria Semiolinguística, o “propósito” é o objeto temático da troca, termo que difere de “finalidade”, o objetivo do ato comunicativo.

responder a uma questão controversa de forma menos interessada nos acontecimentos em si e mais voltada para a posição do autor em defesa de um ponto de vista. Instaura-se, pois, nesse gênero discursivo, de forma explícita, uma relação triangular de que nos fala Charaudeau (2008) entre um *sujeito argumentante*, uma *proposta sobre o mundo* e um *sujeito-alvo*, a exemplo do Texto 1, a seguir:

Texto 1 – Artigo de Greenpeace Brasil (*Blog Greenpeace*, 21 set. 2020)

**Garimpo na Amazônia:
um problema de todos nós⁶**

Danicley de Aguiar
21 de setembro de 2020

A atividade garimpeira está longe de ser um problema que atinge exclusivamente os povos indígenas e, com a omissão do Estado, ela se firma como uma questão de saúde pública.

[Foto da terra Munduruku, por Marcos Amend/Greenpeace]

A bacia do rio Tapajós se transformou no epicentro do garimpo na Amazônia, que hoje se espalha como uma epidemia e configura mais uma grave ameaça ao equilíbrio ecológico do bioma. Nesta região, para além dos garimpos localizados nas terras indígenas Munduruku e Sai Cinza, encontramos nada menos que outros 418 garimpos no interior das Unidades de Conservação de Uso Sustentável e mais 124 nas Unidades de Proteção Integral.

Entre as áreas protegidas, o avanço do garimpo nas terras indígenas ganha ares de tragédia e é impulsionado não só pelo crime organizado, que financia a extração e a compra do ouro explorado desses territórios, mas também pela desorganização proposital do Estado para enfrentar esta atividade criminosa dentro destes territórios [...]. Provocado pela resistência dos Munduruku à destruição do seu território e conseqüentemente do seu modo de vida, no dia 15 de setembro, o Ministério Público Federal (MPF) recorreu ao Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) para que o mesmo obrigue o governo brasileiro a

⁶ Texto completo disponível em: <<https://www.greenpeace.org/brasil/blog/garimpo-na-amazonia-um-problema-de-todos-nos/>>. Acesso em: 30 nov. 2021. Por questões relativas à extensão do presente artigo, o texto não foi reproduzido em sua íntegra.

retomar, em regime de urgência, todas as operações de combate aos garimpos localizados no interior das terras indígenas Munduruku e Sai Cinza, no sudoeste do Pará; haja vista que as operações foram interrompidas após reunião do ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles [...].

Para além dos impactos ambientais que ameaçam a integridade ecológica das áreas invadidas, o garimpo está longe de ser uma questão que prejudica exclusivamente os indígenas, pois promove uma série de outros impactos que não se restringem ao ambiente onde a atividade se desenvolve, a exemplo da contaminação por mercúrio que afeta, por exemplo, as milhares de pessoas que compõem a população ribeirinha da Amazônia e que se alimentam periodicamente de peixe, uma vez que os peixes, especialmente os chamados predadores, atuam como concentradores naturais de mercúrio, que, uma vez acumulado no corpo humanos, causa toda uma ordem de problemas nos rins, fígado, aparelho digestivo e no sistema nervoso central.

Por tudo isso, não restam dúvidas de que a atividade garimpeira há muito se estabeleceu como um problema ambiental e de polícia, mas ainda precisa ser reconhecida sobretudo como um problema de saúde pública, que impõe mudanças radicais no modo de vida das populações amazônicas, sejam elas indígenas ou não. Assim, ações de denúncia e combate ao garimpo compreendidas pelo povo Munduruku e outros povos não podem ser ignoradas pelo restante da sociedade brasileira, especialmente porque tais ações são muito mais que pedidos de socorro, elas constituem-se num chamado ao debate civilizatório requerido pelo século em que vivemos. A sociedade brasileira não pode mais aceitar conviver com uma prática tão nefasta ao meio ambiente e a todos os brasileiros.

Fonte: < <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/garimpo-na-amazonia-um-problema-de-todos-nos/>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

O artigo em análise, como já pontuamos, foi veiculado em 21 de setembro de 2020, no *blog* da ONG Greenpeace, grupo que surgiu há 47 anos e conta hoje com mais de 2500 colaboradores e pesquisadores, que trabalham em defesa do meio ambiente e da vida no planeta, com ativismo e pacifismo, em mais de 50 países⁷. No Brasil, o

⁷ Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/conheca-o-greenpeace/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

Greenpeace atua há 26 anos, “confrontando o desmatamento ilegal na Amazônia, indústrias do petróleo e de energia nuclear, produtores de transgênicos e projetos que ameaçam o meio ambiente e as comunidades tradicionais”⁸. Essa explicação já define o *ethos* do *enunciador argumentante*, que vai direcionar sua argumentação *contrariamente* à exploração do ouro na Amazônia. O *sujeito-alvo* é o leitor da página da ONG, que, geralmente, preocupa-se com questões ambientais. A *proposta* será abordada mais adiante, quando for identificada a tese defendida no artigo em questão.

Em concordância com a relação triangular proposta por Charaudeau, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 41) afirmam que o ato de argumentar envolve “tanto propor uma tese, parte racional do discurso, a ser defendida pelo locutor, quanto construir a autoimagem do locutor e a interpretação das informações pragmáticas que ele tem a respeito do seu interlocutor”. Dessa forma, a partir de uma questão polêmica e em um tom de convencimento, o articulista tem por objetivo influenciar, utilizando argumentos capazes de transformar valores a favor da posição assumida e de refutar possíveis opiniões divergentes, por meio de uma constante operação de sustentação de seu ponto de vista, com base em dados consistentes, a fim de convencer o interlocutor (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 39).

⁸ Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/conheca-o-greenpeace/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

Ainda sobre os aspectos discursivos da argumentação no artigo de opinião, é preciso destacar que, ao tratar de um acontecimento comentado, a instância midiática trabalha com três operações discursivas: *problematização*, que corresponde a questionar o acontecimento (o avanço do garimpo ilegal na Amazônia) e propor uma maneira de tratá-lo, apresentando argumentos; *elucidação*, que diz respeito a desvendar as causas externas de um fato, bem como os motivos e as intenções de seus protagonistas (a omissão do governo em face aos acontecimentos); e *avaliação*, que pressupõe a emissão de um ponto de vista pessoal ou de uma apreciação subjetiva da instância midiática, o que aparece mais ou menos explicitamente no texto, a depender do gênero em questão (a percepção do problema do garimpo como uma questão que transcende a realidade dos povos indígenas e se torna uma questão ampla, de saúde pública).

Para o desenvolvimento de tais atividades cognitivas, o sujeito argumentante pode desenvolver estratégias de argumentação em função do seu projeto de fala, que, geralmente, giram em torno de três elementos: a *legitimação*, que visa a determinar a posição de autoridade que permite ao sujeito tomar a palavra (no caso do artigo, tem-se como voz principal uma ONG ambiental); a *credibilidade*, que tem por objetivo determinar a posição de verdade do sujeito, de maneira que ele possa ser levado a sério (as ações da ONG Greenpeace são internacionalmente reconhecidas de longa data); e a *captação*, que busca seduzir/persuadir o parceiro da troca comunicativa, de tal modo que ele

entre no quadro argumentativo e partilhe a intencionalidade, os valores e as emoções dos quais o ato comunicativo é portador (como argumento principal nesse sentido, o Texto 1 descreve os malefícios do garimpo à saúde pública de modo geral).

No que diz respeito à estrutura composicional do artigo de opinião, Costa (2020, p. 42) destaca que nem sempre se observa, necessariamente, a organização dissertativo-argumentativa canônica, tradicionalmente ensinada na escola (Tese inicial, na Introdução; Argumentação/Refutação, no Desenvolvimento; e Conclusão), mas que, de todo modo, o texto sempre desenvolverá, “explícita ou implicitamente, uma opinião sobre o assunto, com um fecho conclusivo, a partir da exposição das ideias ou da argumentação/refutação construídas”.

No Texto 1, observa-se a seguinte estrutura no contexto de publicação original: 1) título; 2) autor e data; 3) linha fina⁹; 4) foto e legenda; 5) corpo do texto; 6) comentários dos leitores. A tese já se encontra explícita na linha fina do artigo: “A atividade garimpeira está longe de ser um problema que atinge exclusivamente os povos indígenas e, com a omissão do Estado, ela se firma como uma questão de saúde pública”; e, no corpo do texto, a contextualização do tema, já apontado pelo título, é observada no primeiro parágrafo (“A bacia do rio Tapajós

⁹ A linha fina é uma frase sem ponto final, que aparece logo abaixo do título e funciona como subtítulo, usada para completar o sentido ou dar informações adicionais. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao.htm> Acesso em: 30 nov. 2021.

se transformou no epicentro do garimpo na Amazônia [...]”). Logo em seguida, desenvolvem-se as duas ideias expressas na tese a ser defendida: (1) A atividade garimpeira é um problema estimulado pela omissão do Estado (2º parágrafo¹⁰); (2) A atividade garimpeira deve ser combatida porque, mais do que trazer problemas para povos indígenas, configura-se como uma questão de saúde pública (3º parágrafo).

Conforme Charaudeau (2008, p. 75), o modo argumentativo consiste em saber expor e provar causalidades dos acontecimentos, em uma visada racionalizante, para influenciar o interlocutor. A proposta do autor, contudo, não se limita a uma visão meramente morfológica ou sintática, mas possui caráter sobretudo semântico. Assim, observando-se a construção da lógica argumentativa (causalidade) do artigo, o primeiro argumento participa de um modo de encadeamento em uma relação de *causa* (a omissão do Estado, cuja atuação é descrita, ainda, como uma “desorganização proposital”, que envolve, inclusive, a “proteção de criminosos que impõem a barbárie”); e o segundo, em uma relação de *consequência* (os problemas para os povos indígenas e para a saúde pública decorrentes da contaminação das águas fluviais), ambas na categoria de *explicação*. A relação descrita pode ser visualizada no Quadro 1:

¹⁰ O 2º parágrafo condensa os 3º, 4º e 5º parágrafos da versão original.

Quadro 1 – Relação de causalidade no Texto 1

CAUSA "A1 porque A2"	CONSEQUÊNCIA "A1 portanto (logo) A2"
A1 – Existe atividade garimpeira ilegal na Amazônia A2 – O Estado se omite de resolver o problema	A1 – O garimpo degrada o meio ambiente A2 – Surgem danos para os povos indígenas e para a saúde pública

Fonte: Elaboração própria.

Ainda quanto à construção dos argumentos, ao falar da retórica argumentativa, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958) listam algumas técnicas de persuasão/convencimento; dentre elas, a *vinculação*, processo produtivo na elaboração de artigos de opinião. A vinculação “aproxima elementos distintos, estabelece entre eles uma solidariedade, a fim de estruturá-los e valorizá-los” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 43). Dentre os argumentos que fundamentam a estrutura do real, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, p. 399) citam o argumento fundamentado pelo *exemplo*, que, para dar credibilidade ao que se diz, descreve um fato concreto particular, permitindo uma generalização. Nesse caso, de acordo com os autores, o papel da linguagem é essencial, pois é ela quem estrutura e organiza a realidade (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1958, p. 406).

No quadro a seguir, registram-se os fatos que se coordenam para exemplificar os argumentos em defesa da tese do Texto 1: a atuação do Ministério Público Federal como agente de pressão sobre o governo e os efeitos da atividade mineradora sobre a fauna e sobre a população ribeirinha da Amazônia:

Quadro 2 – Argumentação pelo exemplo

<p style="text-align: center;">Argumento 1</p> <p>A atividade garimpeira é um problema estimulado pela omissão do Estado</p>	<p style="text-align: center;">Argumento 2</p> <p>A atividade garimpeira deve ser combatida porque, mais do que trazer problemas para povos indígenas, configura-se como uma questão de saúde pública</p>
<p>“Provocado pela resistência dos Munduruku à destruição do seu território e conseqüentemente do seu modo de vida, no dia 15 de setembro, o Ministério Público Federal (MPF) recorreu ao Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) para que o mesmo obrigue o governo brasileiro a retomar, em regime de urgência, todas as operações de combate aos garimpos localizados no interior das terras indígenas Munduruku e Sai Cinza, no sudoeste do Pará; haja vista que <u>as operações foram interrompidas após reunião do ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles [...]</u>” (2º parágrafo)</p>	<p>“[...] a exemplo da <u>contaminação por mercúrio</u> que afeta, por exemplo, as milhares de pessoas que compõem a população ribeirinha da Amazônia e que se alimentam periodicamente de peixe, uma vez que os peixes, especialmente os chamados predadores, atuam como concentradores naturais de mercúrio, que, uma vez acumulado no corpo humanos, <u>causa toda uma ordem de problemas nos rins, fígado, aparelho digestivo e no sistema nervoso central.</u>” (3º parágrafo)</p>

Fonte: Elaboração própria.

O último parágrafo do Texto 1, de conclusão, retoma a tese por meio do operador argumentativo “por tudo isso” (“a atividade garimpeira [...] ainda precisa ser reconhecida sobretudo como um problema de saúde pública”) e apresenta duas *propostas de intervenção* – elemento muito valorizado nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, por isso, constantemente abordado pelos professores. As propostas devem sugerir ações para enfrentar o problema apresentado:

Por tudo isso, não restam dúvidas de que a atividade garimpeira há muito se estabeleceu como um problema ambiental e de polícia, mas *ainda*

precisa ser reconhecida sobretudo como um problema de saúde pública, que impõe mudanças radicais no modo de vida das populações amazônicas [retomada da tese], sejam elas indígenas ou não. Assim, [1] ações de denúncia e combate ao garimpo empreendidas pelo povo Munduruku e outros povos não podem ser ignoradas pelo restante da sociedade brasileira [...] constituem-se num chamado ao debate civilizatório requerido pelo século em que vivemos. [2] A sociedade brasileira não pode mais aceitar conviver com uma prática tão nefasta ao meio ambiente e a todos os brasileiros.

De acordo com os critérios do Enem, uma proposta de intervenção bem elaborada deve conter: ação, agente, modo/meio, efeito e detalhamento. Na primeira proposta, o agente é explicitado (“o restante da sociedade brasileira”), contudo, a ação seria considerada nula, por ter sido formulada em uma construção frasal negativa (“ações de denúncia e combate ao garimpo empreendidas pelo povo Munduruku e outros povos *não* podem ser ignoradas”). A segunda proposta, amarrando as ideias e reforçando a tese, traz em si o agente (“a sociedade brasileira”) e uma ação que, apesar de também estar na negativa (e, desse modo, não ser levada em conta na avaliação do Enem), convoca todos a saírem da inércia e a se engajarem na causa ambiental (“A sociedade brasileira não pode mais aceitar conviver com uma prática tão nefasta ao meio ambiente e a todos os brasileiros”).

O mesmo tom de denúncia, de alerta e de rejeição da prática garimpeira, já que degrada o meio ambiente e acarreta mortes, pode ser verificado nos Textos 2 e 3, duas charges mais recentes, apresentadas a seguir, que servem de contraponto à discussão do artigo. O diálogo

polifônico entre os textos, como se verá, permite ao aluno observar diferentes técnicas argumentativas em gêneros discursivos que, apesar de voltados para o mesmo tema e oriundos do mesmo contrato midiático, serão diferenciados pelas particularidades em sua estrutura composicional (tipo de organização e o tipo de relação com o interlocutor) e em seu estilo (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais e imagéticos).

Publicados cerca de um ano após o Texto 1, os Textos 2, de autoria de Lute, e 3, de Marília Marz, figuraram, respectivamente, nos jornais *Hoje em dia*, em 25/11/2021, e *Folha de S. Paulo*, em 27/11/2021¹¹. Ambos constroem o propósito do garimpo na Amazônia de forma predominantemente visual: o Texto 2 dá destaque à representação da vista aérea dos rios da floresta, bastante explorada nas fotolegendas que acompanham as notícias e reportagens sobre o tema.

Texto 2 – Charge de Lute, *Hoje em dia*, 25/11/2021



¹¹ Agradecemos aos cartunistas Lute e Marília Marz a gentileza de nos autorizar a citação de suas charges.

Fonte: <<https://www.hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/blogs/blog-do-lute-1.366314/charge-do-lute-25-11-2021-1.864572>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

Já o Texto 3, à semelhança da vitrine de uma joalheria, exhibe uma coleção de peças em ouro extraído do Rio Madeira, situado na Bacia do Amazonas. Convém destacar que a charge de Lute, na parcela verbal, estabelece um laço intertextual, típico do gênero, em relação ao noticiário contemporâneo, expresso pela retomada de uma manchete na parte superior do texto.

Texto 3 - Charge de Marília Marz, *Folha de S. Paulo*, 27/11/2021



Fonte: <<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1715193662299108-charges-novembro-2021>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

Embora não haja uma construção prototipicamente argumentativa nos textos em tela, apoiando-nos em traços do contrato comunicativo midiático e da situação de troca da charge, bem como em outros aspectos do arranjo verbo-visual, é possível observar, como propõe Amossy (2018; 2020), uma dimensão argumentativa para a qual os chargistas direcionam, de forma implícita, o olhar do interlocutor.

Segundo Amossy (2020, p. 81-82), nessa configuração amplificada, a argumentação não visa à adesão a uma tese através de um raciocínio logicamente válido ou à refutação de seus contrários; mas, por outros meios discursivos, “submete o auditório a um questionamento ao qual nenhuma resposta explícita, e ainda menos inequívoca, é fornecida. Ela coloca em questão as ideias preconcebidas e suscita uma reflexão”. Também para Charaudeau (2008, p. 227), em situações nas quais o quadro argumentativo do texto não é claro, pode ser necessário interpretar asserções simples para identificar os dados do ato de persuasão.

Quanto à construção discursiva do Texto 2, no que diz respeito à sua parcela verbal, a legenda, elaborada à semelhança da delocução típica das manchetes jornalísticas, procura fazer com que o fato relatado emergja por si mesmo, sem marcas que denunciem os sujeitos envolvidos na produção/recepção. O verbo “invadir” encontra-se na voz ativa e no tempo presente, como reza a “cartilha” jornalística (FOLHA DE S. PAULO, 2010, p. 103) e como é próprio do mundo comentado no contrato midiático. A construção fraseológica e a seleção do verbo reforçam a qualificação da atividade garimpeira como ilegal e promovem o apagamento dos sujeitos responsáveis pelo garimpo por meio da personificação das próprias embarcações. Tal escolha pode sugerir a dificuldade de identificar os responsáveis pelas ações garimpeiras, entre os quais, como se viu no Texto 1, pode estar o próprio governo brasileiro por sua omissão.

Quanto à parcela visual, o acontecimento comentado é construído, no Texto 2, a partir da associação entre as marcas deixadas pelas dragas de garimpo ilegal e a imagem de uma caveira, por meio da qual Lute evoca a experiência humana cristalizada em imaginários e estereótipos, trazendo, à memória do leitor, ressonâncias simbólicas de perigo, veneno e morte. Por meio dessa representação visual mórbida e fluida, que se estende em um movimento descendente para a parte inferior do quadro, Lute parece sugerir ao leitor que o garimpo ilegal nos rios da Amazônia tem como consequência um rastro de morte, que, por dedução, atinge o ecossistema dos rios, as populações ribeirinhas e toda a floresta, à semelhança do que propõe o articulista do Texto 1.

Enquanto, no artigo, observaram-se, principalmente, argumentos fundamentados pelo exemplo, pode-se depreender, do arranjo verbo-visual da charge de Lute, uma estratégia argumentativa próxima da construção de um tipo de argumento que fundamenta a estrutura do real por *ilustração* (FIORIN, 2020; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1958). Com a função de reforçar a adesão a uma tese tida como aceita – no caso, a de que a atividade garimpeira é prejudicial ao meio ambiente e à sociedade –, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, p. 407; 410), a ilustração visa a impressionar a imaginação para impor-se à atenção e, geralmente, é escolhida pela repercussão afetiva que pode ter. Nesse sentido, acrescenta Fiorin (2020, p. 188), “não se destina à comprovação, mas à comoção”, voltando-se mais para o sentimento, a fim de promover, de acordo com

Amossy (2020), uma reflexão partilhada, uma problematização, tendo em vista um leitor que não é um contraditor explícito:

[...] a dimensão argumentativa não fornece uma conclusão claramente formulada, mas oferece as pistas para reflexão sobre uma questão em suspenso, ou ainda atualiza uma questão velada, que ela convida a (re)pensar. Não decorre disso, nem de longe, que a dimensão argumentativa sempre contribui para um processo de problematização. Muitas vezes, ao contrário, ela explora os efeitos de evidência que decorrem da ausência de confronto explícito para orientar o alocutário em direção a seus próprios modos de ver. (AMOSSY, 2020, p. 84)

Em vista disso, consoante os propósitos de captação do acontecimento comentado na mídia, a tradução das consequências do garimpo ilegal na ilustração de uma draga seguida por um rastro fúnebre nos rios da Amazônia configura-se como um procedimento do *fazer simples* midiático, uma comparação metafórica destinada a “iluminar” uma explicação sobre o mundo, tornando-a mais simples, acessível e tocante ao público-alvo, uma vez apoiada em saberes de crença e de opinião amplamente partilhados (CHARAUDEAU, 2010, p. 181).

Seguindo a mesma tendência argumentativa indireta, o Texto 3, de Marília Marz, enfatiza a questão do garimpo ilegal sob a perspectiva dos cobiçados produtos oriundos da extração do ouro do Rio Madeira. A cena enquadrada pela artista é um *close* na vitrine de uma joalheria, vista aproximadamente da altura dos olhos do leitor, na qual estão expostos brincos, anéis e um colar integrantes de uma coleção

homônima à fonte da matéria-prima das joias. É o detalhe das formas dos acessórios que constrói a atmosfera de crítica da charge, reproduzindo, tanto quanto Lute, o simbolismo fúnebre de ossos, que parecem de esqueletos humanos e animais, cifras e o contorno da bandeira do Brasil, em uma menção à ganância que movimenta o mercado garimpeiro ilegal em nosso território.

Diferentemente do Texto 2, a construção discursiva do Texto 3 parece apoiar-se em uma ironia como estratégia argumentativa. Segundo Fiorin (2018), *ironia* (do grego *eironeía*, que significa “dissimulação”) ou *antífrase* (do grego *antíphrasis*, que quer dizer “expressão contrária”) é um alargamento semântico, uma difusão sêmica em que a intensificação maior do sentido ocorre porque um significado tem seu valor invertido, abarcando o sentido x e seu oposto. A ironia, descreve o autor, explicita uma atitude do enunciador, que pode ir do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo etc.

Amossy (2018, p. 233) ressalta que, nos estudos tradicionais da retórica, a figuralidade era entendida como um recurso ornamental e até verborrágico. Em estudos mais recentes, ancorados em uma relação mais aberta com a argumentação, as figuras são levadas em consideração para além de uma visada persuasiva determinante, assumindo outras funções, como a criação de uma convivência colaborativa com o leitor, que influencia uma visão do real de maneira também atrelada ao sentimento (AMOSSY, 2018, p. 229; 231). Segundo Fiorin (2020, p.

221), a ironia “é um recurso utilizado para desestabilizar o adversário, provocando o riso do auditório a favor do orador”; e, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, p. 411), associada a uma ilustração voluntariamente inadequada, a ironia põe em dúvida a seriedade de uma regra no que diz respeito a suas qualificações.

Para Charaudeau (2006), a ironia é um procedimento de enunciação apoiado em uma dissociação discordante entre o que é dito e o que é pensado pelo locutor, tendo como marca fundamental a implicação do destinatário. Por meio da construção irônica, mascara-se uma apreciação negativa por trás da positiva (ou vice-versa), pondo em causa a tese defendida pelo oponente, o que, no contexto comunicativo do qual emerge o Texto 3, pressupõe que acessórios de luxo, destinados a enfeitar e embelezar o corpo humano, possam ser produzidos e comercializados a partir de uma prática exploratória que tem como consequência a morte de outros seres humanos, de animais e do próprio meio ambiente.

Nesse sentido, ao anunciar o lançamento da “nova coleção Rio Madeira”, Marz põe em evidência sua contrariedade a essa tese, dando destaque às exuberantes joias em ouro formatadas, contudo, nos contornos nocivos do garimpo ilegal, cuja atmosfera predatória e mortífera a escolha das cores preta e vermelha ao fundo ajudam, simbolicamente, a reforçar. Além disso, o timbre da bandeira brasileira em uma das joias, que é comum como estratégia para agregar valor e legitimidade a muitos produtos em oferta no mercado, participa, na

charge em estudo, do jogo irônico, uma vez que evidencia a procedência do ouro e o possível conhecimento da prática ilegal de sua extração pelas autoridades governamentais.

Considerações finais

A argumentação fomenta, há séculos, incontáveis questionamentos e estudos no contexto acadêmico; e sua relevância como conteúdo do programa curricular de língua materna manifesta-se, especialmente, no fato de ser a estrutura argumentativa prototípica o modelo esperado na avaliação da redação do Enem – o passaporte brasileiro para o estudante que almeja o ensino superior público. Nesse sentido, a análise e a reflexão em torno dos textos que compõem o *corpus* da presente investigação intentam promover novas discussões e um movimento de troca de experiências, de modo a ampliar as possibilidades de trabalho com a leitura e a produção de textos argumentativos (exclusivamente verbais ou multimodais) na escola, relevando alguns pontos sobre o tema que, por ocasião destas linhas conclusivas, convém retomar.

Em primeiro lugar, como é de se esperar de uma abordagem que tem por princípio um embasamento teórico discursivo, não se pode reduzir o estudo da argumentação aos limites de um tipo de raciocínio lógico específico ou a uma estrutura formal explícita. É preciso levar em consideração, como propõem Charaudeau (2004; 2008) e Amossy (2011; 2018), que a prática argumentativa resulta da combinação de diferentes componentes textuais – contextuais, discursivos, semânticos

e linguísticos –, os quais dependem, por sua vez, de uma situação contratual com finalidade persuasiva.

À vista disso, por estar sujeita a diferentes configurações a depender das condições contratuais de sua enunciação – e, conseqüentemente, de cada gênero discursivo –, concordamos que a argumentação pode se revelar de forma direta ou indireta, como propõe Amossy (2018; 2020). Dessa forma, traduz-se, em textos diversos, ora com uma visada explícita, não só por meio da defesa clara de uma tese sustentada por argumentos baseados em exemplos ou fatos concretos, como também pela refutação das opiniões em contrário; ora com dimensão implícita, como um traço constitutivo dos discursos, que se deixa ver, por exemplo, nas sutilezas de mecanismos verbo-visuais como a ilustração e a ironia.

Segundo Fiorin (2020), o aparecimento da argumentação é um marco na evolução civilizatória do homem, tendo em vista que lhe permitiu se tornar efetivamente humano ao substituir o uso da força pelo da palavra persuasiva. Focalizada em gêneros diversos, parece, portanto, bastante clara a importância da argumentação como instrumento para que, na contemporaneidade, o aluno compreenda melhor o mundo que o cerca e desenvolva suas próprias opiniões, aprendendo a manejar diferentes recursos da linguagem a favor de seus desejos e intenções. É o que preconiza a sétima competência geral da Educação Básica elencada pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 9) ao projetar a formação de futuros cidadãos capazes de negociar e de defender ideias

que promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, o que faz coro com os textos analisados nesta proposta e com os versos de Chico Buarque, que dizem “cuidado, que o homem vem aí”.

Assim, o papel pedagógico da argumentação, reconhecido na BNCC e reforçado pelos estudiosos convocados neste capítulo, supera a ideia de que argumentar seria privilégio das classes dominantes ou prática restrita apenas a um sujeito argumentador com interesse de manipulação. Sob outro olhar, enfatiza-se o valor da argumentação como atividade social amplamente presente na interação humana – por sua vez, essencialmente orientada por um projeto de influência – e como instrumento de formação da opinião pública. Com efeito, segundo Demo (2009, p. 79), a aprendizagem da argumentação constitui o aluno, em seu espaço subjetivo e científico, como pesquisador e cidadão autônomo ao mesmo tempo, capaz de elaborar uma história própria e, mais do que isso, de responder adequadamente às questões controversas de seu tempo.

Referências

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Tradução: Angela M. S. Corrêa *et alii*. São Paulo: Contexto, 2018.

AMOSSY, R. A dimensão argumentativa do discurso: questões teóricas e práticas. *In*: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, Mariza A. P. (orgs.). **Texto, discurso e argumentação**: traduções. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 71-96.

ANSCOMBRE, J; DUCROT, O. **L'argumentation dans la langue**. Bruxelles: Mardaga, 1983.

AUSTIN, J. L. **How to do Things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, p. 1-12, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. C. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

CHARAUDEAU, P. A argumentação talvez não seja o que parece ser. Tradução: Maria Eduarda Giering. *In*: GIERING, M.; TEIXEIRA, M. **Investigando a linguagem em uso**: estudos em linguística aplicada. São Leopoldo: Ed.Unisinos, 2004. p. 33-44.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. *In*: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (orgs.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

CHARAUDEAU, P. Des catégories par l'humour? *In*: **Revue Questions de Communication**. n. 10. Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 2006, p. 19-41. Disponível em:

<https://questionsdecommunication.revues.org/7688>. Acesso em: 05 dez. 2020.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução: Angela M. S. Corrêa *et alii*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. Tradução: Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, P. O turbilhão do interdiscurso. *In*: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. (orgs.). **Texto, discurso e argumentação**: traduções. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 71-96.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. rev. ampl.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

DEMO, P. **O educador e a prática da pesquisa**. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2009.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução: Fabrício Decândio e Ana Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DUCROT, O. **Le dire et le dite**. Paris, France: Minuit, 1984.

FIORIN, J. L. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2020.

FOLHA DE S. PAULO. **Manual da redação**. São Paulo: Publifolha, 2010.

LERNER, D. É preciso dar sentido à leitura. **Revista Nova Escola**, nº 195, setembro de 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/957/delia-lerner-e-preciso-dar-sentido-a-leitura>. Acesso: 25 nov. 2021.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Traité de l'argumentation**: la nouvelle rhétorique. Bruxelles. Éditions de l'Université de Bruxelles, 1958.

PLANTIN, C. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução: Marcos Macionilo. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

CAPÍTULO 2:

A ABORDAGEM DA ARGUMENTAÇÃO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Dall' Cortivo Lebler (UFSC)
Dennis Castanheira (UFF)

RESUMO: Este capítulo visa a discutir como um livro didático de Ensino Fundamental aborda a questão da argumentação em capítulos sobre gêneros predominantemente argumentativos. Para fundamentar a pesquisa, seguimos a interface texto e argumentação, defendida por autores como Cabral (2010; 2011), Cavalcante (2011), Nascimento (2015), Koch e Elias (2016), Morais (2017), Santos e Castanheira (2017) e Marquesi, Elias e Cabral (2017). Nessa abordagem, o texto e a argumentação são vistos como objetos de ensino centrais na sala de aula a partir de um viés sociocognitivo e interacional, em que estão presentes questões linguísticas e contextuais. Metodologicamente, selecionamos o livro didático *Português: conexão e uso*, voltado para o oitavo ano do Ensino Fundamental, por organizar o estudo da língua a partir de gêneros textuais e, neles, explorar, de forma produtiva, a construção da argumentação. Analiticamente, discutimos como o material aborda as estratégias argumentativas, o gênero textual e a sua inter-relação. Nossos resultados demonstraram que o livro propõe o estudo da argumentação de forma situada, segundo os gêneros selecionados, assim como os aspectos linguísticos que manifestam a argumentação. Diante de nossas reflexões, concluímos que o material traz importantes debates acerca da argumentação, sobretudo em relação aos gêneros *resenha* e *artigo de opinião*.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação, livro didático, ensino.

Palavras iniciais

Ao longo das últimas décadas, têm sido frequentes, na área da Linguística, estudos sobre argumentação, tanto em relação à pesquisa quanto ao ensino de língua em suas diferentes habilidades: leitura, oralidade, escrita e análise linguística (CABRAL, 2010; 2011; NASCIMENTO, 2015; MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017; CASTANHEIRA; SANTOS, 2018; LEBLER; GOMES, 2018; LEBLER; SANTORUM, 2019; AZEVEDO; TINOCO, 2019, entre outros). A proeminência desse debate demonstra a centralidade da temática e como essa pode ser incluída em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, dentre as quais, a título de exemplo, incluem-se a Semântica Argumentativa, a Análise Crítica do Discurso, a Semiologia, os estudos da Retórica Clássica e da Nova Retórica e a Linguística de Texto.

Em relação às investigações sobre ensino, destacam-se as que abordam a questão dos livros e materiais didáticos para o ensino básico, quer de forma ampla, levando em consideração o espaço e o papel que tais artefatos desempenham no apoio aos docentes que atuam nessa etapa da escolaridade (DIONÍSIO; BEZERRA, 2005; ROJO; BATISTA, 2009), quer segundo aportes teóricos e recortes específicos (MARCUSCHI, 1996; SANTOS, 2011; CASTANHEIRA; SANTOS, 2018; SIGLIANO; SILVA, 2017). Esse interesse pela investigação acerca de livros e de materiais didáticos ganha força também face às atualizações nas políticas públicas nacionais, como, por exemplo, a

publicação e a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), aos avanços nas pesquisas e às constantes discussões empreendidas no campo dos estudos da linguagem e suas aplicações ao ensino.

Assim, considerando a centralidade e a importância de ambos os temas em suas especificidades, bem como o contexto mais amplo de sua aplicação e circulação, o qual transborda os limites acadêmicos, julgou-se oportuno uni-los neste trabalho. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo analisar a abordagem da argumentação em um livro didático de oitavo ano do Ensino Fundamental. Nossa hipótese é que a questão argumentativa e textual é abordada no material didático alinhando-se a sugestões recentes da Linguística e das diretrizes oficiais, ao propor o ensino de Língua Portuguesa considerando as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, o gênero textual – e o texto – como objetos centrais de estudo e o funcionamento da língua de maneira situada, segundo as suas esferas de produção, circulação e recepção.

Para isso, adotamos, como pressupostos teóricos, a interface texto e argumentação (KOCH; ELIAS, 2016; PINTO, 2016; SANTOS; CASTANHEIRA, 2017, CAVALCANTE *et al.*, 2020), em que são consideradas as discussões mais recentes acerca da concepção de texto como um evento social, comunicativo e cognitivo e sua relação com os estudos argumentativos a partir da observação e da análise do entrelaçamento textual na construção de gênero textuais orais e escritos.

Nessa perspectiva, é central o debate em torno dos diferentes conhecimentos envolvidos na interação e da sua relação com as estratégias utilizadas no processo de convencimento do interlocutor.

Metodologicamente, consideramos uma perspectiva qualitativa, em que analisaremos alguns capítulos do livro didático *Português: conexão e uso* centrados em gêneros predominantemente argumentativos. Os critérios orientadores da análise visam a explorar o modo como as estratégias e a estrutura argumentativas são abordadas, assim como a sua correlação com o gênero textual objeto de ensino-aprendizagem.

Destacamos, por fim, que o capítulo será assim organizado: primeiramente, discutiremos os pressupostos teóricos que guiam nossa investigação; posteriormente, delimitaremos as escolhas metodológicas efetuadas na pesquisa; logo após, analisaremos os capítulos do livro didático destacado; por fim, apresentaremos as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

Texto e argumentação: delimitando conceitos, ampliando perspectivas

Nesta pesquisa, pautamo-nos na abordagem da Linguística de Texto, caracterizada pela centralidade do texto como objeto de ensino. Nessa perspectiva, há “uma concepção sociocognitivo-interacional de língua, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 12). Sob esse viés, o *texto* está ligado a questões pragmáticas, sociais e mentais, cuja compreensão vai além da mera decodificação de palavras ou frases.

O processo de construção de sentidos, nesse olhar, correlaciona-se à negociação discursiva entre os interlocutores, já que, quando nos comunicamos, consideramos as diferentes possibilidades de interação e os múltiplos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos de cada participante. Assim, de alguma forma, sempre buscamos a adaptação aos diversos processos contextuais em prol do sucesso comunicativo.

Isso ocorre, pois, conforme argumenta Van Dijk (2015), o contexto vai além da superfície do texto, dos elementos linguísticos nele presentes, já que há questões discursivo-pragmáticas envolvidas. Por isso, ao mapear os sentidos do texto, é preciso considerar diversos fatores, como o gênero textual, o suporte e o perfil social do falante. Todas essas questões atuam de forma conjunta e, entrelaçadas aos elementos linguísticos, trazem como resultado o processo comunicativo.

Todo esse debate é essencial para as discussões pedagógicas e possibilita um olhar mais amplo para o ensino de línguas voltado aos aspectos interacionais. Assim, o ensino de Língua Portuguesa com ênfase no texto, conforme Antunes (2009, p. 56), envolve “os textos orais, escritos – suas regularidades, suas normas, suas convenções de ocorrência – [que] passariam a ser objeto de estudo das aulas de língua”.

O ensino pautado no texto, então, engloba diferentes estratégias metodológicas e teóricas visando a desvendar os seus sentidos. Assim,

as atividades de compreensão superariam o simples cuidado de entender o texto, ou a semântica de seu conteúdo, para atingirem os propósitos comunicativos com que foi posto em circulação. Numa palavra, deve-se ir além do sentido para identificar também as intenções pretendidas pelo autor, as quais se expressam nas palavras e em muitos outros sinais (ANTUNES, 2009, p. 59).

Diretamente ligado ao conceito de texto, o *gênero textual*, como aponta Bezerra (2017), tem sido objeto constante de análise e discussão ao longo dos últimos anos em diversas pesquisas linguísticas. No ensino, esse conceito tem sido muito explorado, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no meio da década de 1990, e da conseqüente ampliação do debate sobre análise de gêneros no ambiente escolar, sobretudo a partir dos postulados de Mikhail Bakhtin, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly.

De maneira ampla, os gêneros podem ser definidos como formas relativamente estáveis inseridas em um contexto histórico e social. Os gêneros são caracterizados, principalmente, por aspectos funcionais em relação ao tema, ao estilo e à composição a partir dos distintos propósitos comunicativos envolvidos em seu uso. Assim, estão vinculados aos aspectos sociopragmáticos, uma vez que é possível “estudar os gêneros vistos como o repertório de determinada comunidade discursiva” (BEZERRA, 2017, p. 60).

Desse modo, como aponta Marcuschi (2005), os gêneros devem ser analisados a partir de aspectos multidisciplinares, já que as questões culturais e sociais são determinantes para o seu funcionamento.

Caracterizados por sua estrutura maleável e por sua natureza dinâmica, os gêneros devem ser observados, então, sob uma perspectiva processual, cognitiva e interativa, o que “pode apoiar um trabalho de estudo da língua bem mais significativo e consistente” (ANTUNES, 2009, p. 49). Nesse sentido, a *argumentação* apresenta-se como um desses muitos aspectos constitutivos dos gêneros, seja de forma mais explícita, em gêneros tipicamente argumentativos, seja de maneira velada, em gêneros que cumprem outras funções sociais que não aquelas voltadas à persuasão *stricto sensu*.

Koch e Elias (2016) apontam que a argumentação está presente nas nossas vidas inclusive na infância, em diversas situações que vão desde as estratégias usadas para não dormir na hora designada pelos pais até a apresentação das razões para nossos comportamentos. De acordo com essa visão, a argumentação é, portanto, um fenômeno presente em todos os gêneros textuais e se manifesta de forma mais ou menos evidente a depender da situação de interação social.

A perspectiva teórica sob a qual se apresenta o conceito de argumentação neste trabalho partilha da tradição clássica da argumentação, segundo a qual argumentar é influenciar o outro por meio da defesa de um ponto de vista, e dos estudos da argumentação na língua, uma vez que se considera que “a argumentatividade está inscrita na própria língua” (KOCH; ELIAS, 2016, p 64). Face a essa delimitação teórica, pode-se afirmar que dois elementos fundamentais devem ser levados em consideração quando se estuda a argumentação

sob a perspectiva textual: o fato de materializar-se graças à característica interacional da linguagem e de caracterizar-se pela dimensão retórica da sua utilização e pelo olhar linguístico da materialização, já que a língua é, por sua vez, marcada pela argumentatividade. Vejamos, em detalhe, cada um desses elementos.

Conforme já afirmado neste capítulo, a dimensão interacional da linguagem atravessa o próprio conceito de texto, visto que este é concebido como fruto da relação entre dois sujeitos situados socio, histórica e cognitivamente. Além dessas características que fundamentam o conceito de texto, é importante observar que nossas trocas comunicativas comportam a existência de uma intencionalidade, dado que toda matéria verbal produzida abarca um propósito discursivo, ou seja, uma intenção. A intencionalidade nem sempre se apresenta de forma explícita: é possível, por exemplo, pedir algo a alguém o fazendo de forma direta, mas também de forma indireta, lançando mão, para isso, de estratégias como o recurso a outros discursos, a pressupostos, a subentendidos, entre outras maneiras.

Dito de outro modo, o estudo da argumentação segundo essa perspectiva vai além, por exemplo, da identificação da tese e dos argumentos que a sustentam ou, ainda, do mapeamento e da classificação dos recursos linguísticos mobilizados para a defesa do ponto de vista. O estudo da argumentação por esse viés requer que seja considerada a complexidade da comunicação verbal, a qual inclui sujeitos situados em determinado espaço e tempo, que agem segundo

determinadas intenções – aspectos esses que são marcados e se materializam no veículo semiótico mobilizado, no caso em tela, a linguagem verbal.

A dimensão retórica da argumentação diz respeito à já bastante conhecida ideia segundo a qual nossos textos têm como objetivo influenciar o interlocutor: os textos prototipicamente argumentativos, tais como os publicitários, os sermões religiosos, o discurso político, logram êxito nessa influência por meio de um *fazer crer* que pode levar, por conseguinte, a um *fazer fazer*. Assim, a dimensão retórica da argumentação não se configura, por si só, pela ação, já que, conforme bem lembram Ducrot (2009) e Fiorin (2015), há outras formas de induzi-la que não seja pela palavra; outrossim, a ação precisa ocorrer por meio de uma crença, a qual tem potencial de induzir à ação.

Vale pontuar que, de acordo com os estudos retóricos (REBOUL, 2004), o espaço para a argumentação abre-se sobretudo quando há dissenso, polêmica, pontos de vista opostos ou ausência de unanimidade. É nesse terreno que a formulação de teses, de forma explícita ou implícita, e a mobilização de fatos, exemplos, opiniões ou dados dão sustentação aos posicionamentos contrastados nos textos.

Por fim, a terceira dimensão a ser observada na construção da argumentação, a linguística, pode ser considerada aquela para a qual convergem as demais, já que a língua é a responsável por materializá-las. Retomando Koch e Elias (2016), afirma-se a ideia de que argumentatividade está inscrita na língua, o que se verifica pela sua

possibilidade de orientar a continuidade dos enunciados e, com isso, induzir o interlocutor a esta ou a aquela conclusão. São considerados recursos-chave para a argumentação a seleção lexical, a organização e a progressão textuais, os quais promovem o entrelaçamento entre o texto, em sua materialidade, e a argumentação, como seu efeito.

Para Koch e Elias (2016), a relação entre texto e argumentação pode ocorrer a partir de diferentes estratégias, dentre as quais se destacam a intertextualidade, pela citação direta ou indireta, explícita ou implícita de outros textos, os quais podem funcionar como argumento de autoridade; a seleção lexical, seja de nomes, verbos e advérbios, seja de operadores argumentativos; as narrativas; as estratégias de construção da coesão textual; e o próprio planejamento do texto, que engloba decisões acerca do tema a ser abordado e do seu recorte, do gênero textual utilizado, da intenção comunicativa que será marcada no texto, da tese e dos argumentos, assim como de sua formulação linguística. Esses recursos e estratégias podem ser utilizados para a construção do ponto de vista do enunciador e para a busca da adesão do interlocutor, o que colaborará para atingir seu objetivo comunicativo.

Evidentemente, a relação entre texto e argumentação pode ser ampliada para além dos elementos que ora são apresentados. Contudo, visando ao propósito deste texto, a passagem em linhas gerais pelas formulações acima é suficiente para que se possa definir critérios e

empreender a análise da abordagem da argumentação no livro didático selecionado para pesquisa.

Procedimentos metodológicos de escolha do *corpus* e de análise

Neste trabalho, adotamos uma perspectiva metodológica qualitativa a fim de selecionar e analisar o material estudado. De acordo com Tavares (2005, p. 6), a metodologia qualitativa “surgiu entre os antropólogos e sociólogos ao estudar a vida em comunidades; e, a partir de uma necessidade de melhor interpretar o sujeito e suas comunidades, ampliaram-se os objetos de análise e interpretação”. Tal abordagem pode ser caracterizada pela discussão minuciosa da amostra analisada a partir de um olhar exploratório.

Destacamos, inicialmente, que a seleção do livro didático foi feita segundo alguns critérios: (a) material aprovado pela edição mais recente do Programa Nacional do Livro Didático; (b) material organizado a partir de gêneros textuais para possibilitar a discussão da argumentação ligada a padrões sociais e comunicativos; (c) ser uma obra recente e, portanto, supostamente mais alinhada às políticas públicas sobre ensino de língua e aos pressupostos teóricos da área.

Diante disso, selecionamos o livro didático *Português: conexão e uso* (DELMANTO; CARVALHO, 2018), publicado pela editora Saraiva e voltado para o oitavo ano do Ensino Fundamental. Tal obra é organizada em oito unidades, sendo cada uma dividida em duas partes, que correspondem a diferentes gêneros, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Organização do livro didático

Unidade	Partes
Faça seu comentário	Resenha crítica
	Texto didático
Cena aberta	Poema dramático
	Poema dramático
Uma palavrinha, por favor...	Entrevista
	Lei
Do outro lado do mundo	Romance de aventuras
	Estória
Poesia e transgressão	Poema
	Poema visual
Conhecer para opinar	Artigo de divulgação científica
	Artigo de opinião
De conto em conto	Conto de suspense
	Conto psicológico
De olho na atualidade	Reportagem de divulgação científica
	Reportagem em meio digital

Fonte: Elaboração própria, a partir de Delmanto e Carvalho (2018).

A partir desse levantamento, selecionamos os capítulos cujos gêneros são predominantemente argumentativos, a saber: resenha crítica, artigo de opinião, reportagem de divulgação científica e reportagem em meio digital¹². Os critérios adotados na análise, conforme exposto na introdução deste trabalho, visam a explorar o

¹² Embora a reportagem não seja caracterizada prototipicamente como um gênero argumentativo, o fato de apresentar a análise dos fatos relatados em profundidade, se comparada à notícia, e de ter um locutor claramente expresso, que assina o texto, são elementos relevantes para a sua inclusão no rol de gêneros analisados neste trabalho.

modo como as estratégias e a estrutura argumentativas são tratadas, assim como a sua correlação com o gênero textual objeto de ensino-aprendizagem. A hipótese delimitada é que a questão argumentativa e textual é abordada no material didático alinhando-se a propostas recentes da Linguística e das diretrizes oficiais, ao propor o ensino de Língua Portuguesa considerando: as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, o gênero textual – e o texto – como objetos centrais de estudo e o funcionamento da língua de maneira situada, segundo as suas esferas de produção, circulação e recepção.

A argumentação no livro *Português: conexão e uso*

Conforme afirmado, o livro é composto por oito unidades, cada uma delas organizada a partir da leitura e da exploração de dois gêneros textuais ou de um gênero em suas variações. A estrutura interna às unidades é relativamente estável e apresenta os seguintes itens: “Exploração do texto”; “Recursos expressivos”; “Do texto para o cotidiano”; “Fique atento...”; “Oralidade”; “A língua não é sempre a mesma”; “Cultura digital – Pense nessa prática!”; “Produção escrita”; “Reflexão sobre a língua”; “Atividade de escuta”; “Cultura digital – Experimente fazer!”. Observa-se que os quatro eixos de trabalho com a língua preconizados pela BNCC estão contemplados nas atividades propostas, quais sejam: a leitura, a oralidade (produção e escuta), a produção escrita e a análise linguística. A figura a seguir ilustra a organização interna ao primeiro capítulo:

Fig. 1 – Estrutura interna à unidade 1

UNIDADE 1 **Faça seu comentário**

Leitura 1 ▪ Resenha crítica (*Diante dos olhos de Marcelo*, Peter O Sague), 12

Exploração do texto, 14

Recursos expressivos, 17

Do texto para o cotidiano – O filho do coração, 20

Fique atento... à pontuação na resenha, 21

Oralidade – Divergência de opinião, 21

A língua não é sempre a mesma – Recursos expressivos na escrita, 24

Cultura digital ▪ **Pense nessa prática!** – Vale qualquer comentário?, 24

Produção escrita – Resenha crítica, 25

Reflexão sobre a língua – A composição de palavras na língua portuguesa, 27

Atividade de escuta – Resenha oral, 31

Cultura digital ▪ **Experimente fazer!** – Resenha em vídeo, 32

Leitura 2 ▪ Texto didático (*As possibilidades e os limites do corpo*, Lídia Rosenberg Aratangy), 33

Exploração do texto, 35

Recursos expressivos, 36

Diálogo entre textos – Entrevista sobre aparência, 38

Reflexão sobre a língua – Uso do hífen em palavras compostas, 40

Cultura digital ▪ **Experimente fazer!** – Participe e comente!, 43

Encerrando a Unidade, 43

Produção do ano ▪ Revista, 44

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 9).

No capítulo dedicado à *resenha crítica*, inicialmente, é adotada a estratégia pré-textual de levantamento de situações em que o aluno possa recorrer a esse gênero, como a obtenção informações sobre uma obra em meios físicos ou virtuais, o que, por seu intermédio, possibilitaria o contato com esses textos. Após tal processo, é apresentada a resenha “Diante dos olhos de Marcelo”, referente ao livro *O rapaz que não era de Liverpool*.

Em relação à argumentação, é possível dizer que o livro traz, no capítulo, uma abordagem ampla, em que a resenha é discutida como um

gênero com marcas argumentativas bem evidentes. Isso fica claro com o enfoque dado aos múltiplos aspectos explorados, que englobam a argumentação (posicionamento crítico, marcas linguísticas que indicam argumentação) e outras características do gênero (enredo, estrutura da resenha, elementos paratextuais, circulação).

É necessário destacar, ainda, que, no capítulo, é abordada a importância da apreciação do autor na construção da resenha crítica a partir de marcas que são deixadas no texto e do questionamento em relação ao possível interesse do aluno diante de tal movimento. Tal questão da influência do leitor ainda é tematizada no efeito positivo ou negativo que pode causar e no cumprimento da finalidade do gênero.

Já a estrutura do gênero é apresentada e retomada ao longo do capítulo, configurando um recurso muito bem empregado, pois faz com que o aluno possa conhecer a resenha crítica não apenas pela leitura e análise, mas também pela sistematização de suas partes. A questão da argumentação é, do mesmo modo, evidenciada por meio da sua relação com o gênero, das pistas textuais, como o modalizador “exatamente”, e da identificação dos argumentos apresentados.

Em relação às estratégias argumentativas, contudo, a abordagem não é tão ampla. No livro didático, são citadas as diferentes vozes presentes na resenha, mas tal questão é focalizada a partir da identificação, da referenciação e do papel discursivo da estratégia, não sendo considerada a questão argumentativa. Esse ponto poderia ter sido destacado, já que a polifonia é um aspecto importante a ser considerado

na argumentação e na construção dos sentidos do texto. Outras estratégias não são focalizadas e sistematizadas no material, o que faz com que seja um ponto a ser (re)pensado.

Destacamos, por fim, que, conforme Motta-Roth e Hedges (2010), esse gênero é caracterizado pelo posicionamento crítico do resenhador e pela busca do leitor pela sua crítica a partir da apresentação, da descrição, da avaliação e da (não) recomendação. Com isso, o capítulo apresenta boa adequação ao que postulam pesquisas acadêmicas em relação ao gênero *resenha* e às diretrizes oficiais, considerando sua estrutura, sua funcionalidade e seu papel argumentativo.

Já no capítulo dedicado ao gênero *artigo de opinião*, inicialmente, há questões pré-textuais com problematizações acerca da necessidade de opinar e de comentar conceitos, eventos, fatos em diferentes situações comunicativas, do (não) posicionamento dos alunos e da fundamentação das suas opiniões. Posteriormente, é pedido que os alunos leiam o título do texto seguinte, “Mães-meninas”, levantando hipóteses sobre o desenvolvimento do tema.

Em relação à argumentação, o capítulo traz uma abordagem ampla, considerando sua relação com o gênero, sua construção estrutural e as marcas linguísticas envolvidas. É necessário destacar, por exemplo, que, no capítulo, há o apontamento de que os artigos de opinião têm temáticas atuais e de interesse social, como também

apontam pesquisas recentes sobre o assunto (SANTOS; CASTANHEIRA, 2017).

Dentre os aspectos destacados, estão a construção e a conceituação da tese e do seu papel para o texto, a assinatura do artigo de opinião e o público-alvo. Em relação à estrutura do gênero, é destacado que há uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão e que o título pode antecipar informações e apresentar diferentes posicionamentos. Também é importante dizer que há um exercício de diferenciação entre fato e opinião, o que possibilita que os alunos possam perceber que tais questões não são sinônimas, ao contrário do que muitas vezes é pensado.

Em relação às estratégias argumentativas, no capítulo, na pág. 280, há questões importantes trazidas, sobretudo em relação às pistas textuais, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Fig. 2 – Estrutura interna à unidade 1

4. No artigo de divulgação científica, verificamos a presença da modalização que deixa traços no texto de um autor.

Releia mais uma vez estes trechos do artigo de opinião.

I. [...] Pode ser o embrião de uma nova política pública.

II. Muito já se falou e escreveu sobre a combinação nefasta de fatores que explicam a alta incidência de gravidez na adolescência no país. [...]

- a) No trecho I, a palavra **embrião** foi usada em sentido comum ou em sentido figurado? Explique.
Em sentido figurado, com o significado de origem, começo, princípio.
- b) No trecho I, o verbo **poder** deixa implícito que a autora acredita ou não acredita em novas políticas públicas?
Deixa implícito que ela acredita na possibilidade de novas políticas públicas.
- c) No trecho II, que palavra expressa a opinião dela a respeito da alta incidência de gravidez precoce?
O adjetivo nefasta.
- d) Nesse mesmo trecho, que palavra ou palavras também revelam posicionamento?
Os advérbios muito e já.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 280).

Nesse exemplo, é perceptível o destaque do papel das pistas textuais para construção dos sentidos do texto e, mais especificamente, do posicionamento discursivo. Para isso, são trabalhadas as questões dos implícitos a partir do verbo “poder” e o papel de um adjetivo e de alguns advérbios para marcação da subjetividade. Destacamos, ainda, que, ao longo do capítulo, outra estratégia destacada é o argumento de autoridade, que é um recurso bastante relevante para construção intertextual e para evidencialidade da perspectiva enunciativa, mapeando, inclusive, a intencionalidade do articulista.

De forma geral, é importante sublinhar que o capítulo, de fato, apresenta uma perspectiva bastante coerente sobre argumentação no gênero *artigo de opinião*, englobando sua estrutura, suas estratégias e suas possibilidades temáticas. Ressaltamos, mais uma vez, que tal abordagem vai ao encontro dos debates efetuados em trabalhos atuais sobre o tema (SANTOS; CASTANHEIRA, 2017) e que destaca aspectos importantes apontados por documentos recentes, como a BNCC.

O objeto de estudo da Unidade 8 do livro é o gênero *reportagem* em duas subclassificações propostas pelas autoras: a reportagem de divulgação científica e a reportagem em meio digital. A primeira página dessa unidade apresenta, claramente, ao docente (o exemplar analisado aqui é o Manual do Professor) quais competências estão sendo trabalhadas, assim como os campos de atuação aos quais se vinculam os gêneros estudados. No caso da unidade em análise, os campos destacados são o *jornalístico midiático* e o *campo das práticas de estudo e*

pesquisa, aos quais se relaciona o gênero *reportagem*. Também são identificados os eixos de trabalho com a língua e a eles associadas as atividades que os exploram.

O estudo de ambas as variações do gênero *reportagem* (de divulgação científica e em meio digital) inicia com estratégias pré-textuais similares, tal como se observou na análise dos gêneros *resenha* e *artigo de opinião*. Desta vez, o aluno é convidado a refletir sobre os temas das reportagens (*fake news* e um povo indígena) e sobre o papel do título em sua relação com o conteúdo textual. Em seguida, são apresentados os textos a serem lidos: a reportagem “*Fake news* têm 70% mais chance de viralizar que as notícias verdadeiras, segundo novo estudo” e “Os indígenas que escaparam do extermínio”. Cada um é estudado a partir de um rol de questões que exploram aspectos temáticos, estruturais e linguísticos em correlação com o uso nos gêneros tematizados na unidade.

Em relação à argumentação, não há um tratamento explícito que configure os gêneros como argumentativos em sentido estrito: as autoras, inclusive, ressaltam o distanciamento que os locutores das reportagens lidas mantêm em relação ao tema que tomam como objeto da escrita. A argumentação, contudo, aparece pela análise da constituição dos textos segundo as sequências textuais, as quais já foram trabalhadas em outras unidades. A primeira reportagem é caracterizada como contendo sequências explicativas, expositivas e argumentativas,

enquanto a segunda manifesta a predominância das sequências narrativa e descritiva.

O fato de não haver uma abordagem explícita sobre a argumentação na reportagem pode ser explicado se se considera que esse gênero não é classificado como *argumentativo*; ele está situado no conjunto dos textos considerados *informativos*. Apesar disso, julgou-se importante, neste capítulo, inserir a análise da proposta das autoras sobre o gênero, já que uma das suas características é a apresentação e a análise dos fatos em verticalidade, assim como o menor apagamento do seu autor se comparado à notícia. Ou seja, embora a *reportagem* não seja classificada como um texto de visada argumentativa, ele também se constitui como um gênero que apresenta uma dimensão argumentativa.

Quanto à estrutura, são destacados itens como título e subtítulo, além da introdução. As autoras não abordam a estrutura de forma sistemática; contudo, apresentam, em dois esquemas, as principais características do gênero, abarcando elementos de natureza enunciativa, pragmática, estrutural e linguística, tal como ilustram as figuras a seguir:

Fig. 3 – Estrutura do gênero *reportagem* – em meio digital.

Para lembrar	
Reportagem em meio digital	
Intenção principal	Fornecer informações e comentários sobre um fato (ou problema) de interesse coletivo.
Leitores	Leitores em geral ou interessados no assunto.
Organização	Fato principal e seus desdobramentos.
	Sequências narrativas, descritivas, explicativas.
	Escrita em 3ª pessoa.
	Presença de diferentes vozes.
Linguagem	Presença de <i>links</i> .
	Formato de hipertexto.
	Emprego da norma-padrão.
	Predomínio de frases declarativas.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 263).

Fig. 4 – Estrutura do gênero *reportagem* – de divulgação científica.

Para lembrar	
Reportagem de divulgação científica	
Intenção principal	Fornecer informações e comentários aprofundados sobre um tema científico ou resultados de pesquisa científica.
Leitores	Leitores em geral ou interessados no assunto.
Organização	Ideia principal e seus desdobramentos.
	Sequências expositivas, argumentativas e explicativas.
	Escrita em 3ª pessoa.
Linguagem	Presença de diferentes vozes.
	Procedimentos explicativos.
	Emprego da norma-padrão.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 282).

Quanto às estratégias argumentativas, não há um tratamento explícito, muito embora se evidenciem elementos importantes quando se trata da argumentação segundo uma perspectiva ampla: a presença de outras vozes e a sua importância no gênero *reportagem*. No tocante às vozes, a estratégia de análise intenta mostrar que elas visam, justamente, a apresentar diferentes visões sobre o fato que é tomado para análise. Esse movimento é fundamental; e, a depender do trabalho do docente durante o estudo da unidade, o papel da polifonia pode ser aprofundado, estendendo a reflexão sobre como a inserção de outras vozes pode funcionar como argumentos de autoridade, os quais refutam ou cancelam determinado viés que se está apresentando.

Convém ressaltar, ainda, a ênfase dada ao estudo da língua correlacionado ao gênero, seja pela análise do vocabulário e da sintaxe de forma ampla, seja pelo estudo de algumas classes de palavras, de funções sintáticas (como os adjetivos, as conjunções, os verbos, os adjuntos adverbiais, as formas de inserção do discurso relatado) e da pontuação, como se pode observar na figura a seguir:

Fig. 5 – Exemplo de atividades sobre a pontuação no gênero *reportagem*

Fique atento...
Não escreva no livro!

... à pontuação na reportagem

1. Que sinal de pontuação predomina nesta e na outra reportagem lida?
O ponto final.
2. Por que isso acontece? *Porque são usadas frases declarativas que exigem ponto final.*
3. Releia estes trechos da reportagem anterior em que foi usado um recurso que você já conhece.
 - I. Cada postagem verdadeira atinge, em média, mil pessoas, enquanto as postagens falsas mais populares – aquelas que estão entre o 1% mais replicado – atingem de mil a 100 mil pessoas.
 - II. “Esse artigo é um apelo a grupos de todo o planeta – acadêmicos, jornalistas e a indústria privada – para que trabalhem juntos no enfrentamento desse problema” [...].
 - a) Qual é esse recurso? *O aposto.*
 - b) Qual é a função desse recurso em cada oração e por que foi empregado o travessão duplo?
Em I, para explicar o termo anterior (falsas mais populares); em II, para exemplificar a que se refere o termo que recebe o aposto (grupos).
4. Releia estes trechos da reportagem sobre os Panará.

Iniciaram-se, então, conversas com a Funai (Fundação Nacional do Índio) [...].

Com a ajuda do ISA (Instituto Socioambiental), que tinha sido fundado havia pouco tempo, realizaram um sobrevoo da área.

Qual é a função dos parênteses nesses trechos?
Esclarecer a que se referem as siglas usadas.
5. Observe o uso do travessão duplo na reportagem sobre os Panará.

Os Panará, também conhecidos como índios gigantes – havia o mito de que eram muito altos, mas o porte médio deles não passa de 1,70 metro – habitavam a Bacia do rio Peixoto de Azevedo [...].

Qual é a função do travessão duplo nesse trecho? *Introduzir um comentário a respeito da denominação de índios gigantes, atribuída aos Panará.*

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 283).

Assim, o exame de algumas unidades do livro didático *Português: conexão e uso* mostrou que a abordagem da argumentação e de suas características está presente em maior ou menor escala a depender do gênero selecionado para estudo. Para finalizar, cabe ressaltar que o livro não apresenta trechos com conteúdo teórico: todo o estudo é realizado por meio de reflexões em forma de perguntas, as quais chamam a atenção para os aspectos que as autoras consideram importantes. Além disso, também são usados recursos visuais, como *boxes*, para retomar informações importantes, já trabalhadas em outras unidades, ou para

explicar, pontualmente, algum conceito. Essa forma de sistematização do conteúdo explica o alto volume de atividades em cada uma das unidades e também requer um preparo maior do docente que fará uso do livro, já que ficará a seu cargo o aprofundamento conceitual.

O fato de cada uma das unidades apresentar uma quantidade significativa de atividades sobre um texto tem pontos positivos e negativos: por um lado, cada um dos textos é estudado em profundidade, considerando os vários eixos de trabalho com a língua, conforme preconizam os documentos oficiais; por outro, esse alto volume requer que sejam ocupadas várias aulas, o que pode solicitar que a leitura do texto e mesmo outros pontos devam ser retomados.

Palavras finais

Este capítulo teve como objetivo analisar a abordagem da argumentação em um livro didático de oitavo ano do Ensino Fundamental aprovado pelo PNL D de 2020. Para isso, analisamos o estudo de alguns gêneros textuais que são tematizados na obra, quais sejam, *resenha*, *artigo de opinião* e *reportagem* – de divulgação científica e em meio digital, por serem aqueles que, no âmbito desse manual didático, apresentam maior caráter argumentativo.

Teoricamente, pautamo-nos nos pressupostos dos estudos do texto e da argumentação a partir de diversos autores, dentre os quais Marcuschi (2005), Koch e Elias (2006), Antunes (2009), Fiorin (2015) e Bezerra (2017). Nessa perspectiva, o texto é tido como um processo sociocognitivo e interacional; e a argumentação pode ser entendida não

só a partir de um olhar voltado para a construção das sequências textuais, mas também de forma ampla, voltada para todas as situações interativas.

Os resultados evidenciaram, conforme a hipótese delimitada, que, no material didático analisado, a questão argumentativa e textual é abordada de forma alinhada às propostas recentes da Linguística e das diretrizes oficiais referentes ao ensino de Língua Portuguesa, considerando as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, o gênero textual – e o texto – como objetos centrais de estudo, além de mostrarem o funcionamento da língua de maneira situada, segundo as suas esferas de produção, circulação e recepção dos textos e dos discursos.

Referências

A. Material didático analisado

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. **Português: conexão e uso**. 8º ano Ensino Fundamental anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.

B. Bibliografia técnica

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, I. C. M.; TINOCO, G. M. A. M.. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr 2019.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

CABRAL, A. L. T. **A força das palavras: dizer e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2010.

CABRAL A. L. T. Contribuições da Teoria da Argumentação na língua para o ensino de leitura. **Linha D'Água**, v. 24, n. 2, p. 29-39, 2011.

CASTANHEIRA, D.; SANTOS, L. W. Ensino de adverbiais modalizadores em perspectiva discursivo-textual. **A cor das letras** (UEFS), v. 19, p. 78-96, 2018.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística textual e argumentação.** Campinas: Pontes Editores, 2020.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras De Hoje**, v. 44, n. 1, 2009.

FIORIN, J. L. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

LEBLER, C. D.; GOMES, L. Enunciação, leitura e produção discursiva: uma experiência no Ensino Superior. **Caletroscópio**, v. 6, n. 2, p. 115-132, jul.-dez. 2018.

LEBLER, C. D.; SANTORUN, K. Leitura e argumentação: uma abordagem metodológica a partir do programa ler para aprender. **Antares**, v. 11, n. 23, p. 130-152, maio/ago. 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?.** Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-34.

MARQUESI, S.; ELIAS, V.; CABRAL, A. L. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. *In*: MARQUESI, S. PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (orgs.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 13-32.

MORAIS, M. A. Desvendando as trilhas do texto: uma abordagem do ensino de leitura por meio da referenciação. **Letras em Revista**, v. 8, p. 86-100, 2017.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NASCIMENTO, E. P. Ensino da argumentação nos processos de leitura e de análise linguística na Educação Básica. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 13, n. 2, p. 397- 434, 2015.

PINTO, R. Argumentação em gêneros textuais/discursivos: uma abordagem teóricoepistemológica. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SANTOS, L. W. **Gêneros textuais nos livros didáticos de português: análise de manuais de ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SANTOS, L. W.; CASTANHEIRA, D. Leitura e modalização no ensino: análise de artigo de opinião. **Percursos Linguísticos (UFES)**, v. 7, p. 218-235, 2017.

SIGLIANO, N. S.; SILVA, W. R. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. *In*: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (orgs.) **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 21-42.

TAVARES, R. R. Linguagem, cultura e imagem na pesquisa qualitativa: interpretando caleidoscópios sociais. **CADERNOS EBAPE.BR** (FGV), v. 3, n.1, p. 01-13, 2005.

VAN DIJK, T. Context. *In*: TRACY, K. (org.) **International Encyclopedia of Language and Social Interaction**. London: Wiley-Blackwell, 2015. p. 1-11.

CAPÍTULO 3:

INTRODUÇÃO À ESCRITA ARGUMENTATIVA: UMA PROPOSTA EM BUSCA DO REPOSICIONAMENTO METACOGNITIVO DO SUJEITO-APRENDIZ¹³

Suelen de Matos Anversa (SEEDUC-RJ / SMEC)
Adriana Tavares Maurício Lessa (UFBA / UFRRJ)

RESUMO: Este capítulo tem como objetivo propor estratégias pedagógicas para reposicionar o sujeito-aprendiz de língua materna como agente de seu desenvolvimento como escritor. Especificamente, buscamos guiar o professor na dinâmica de propiciar a tomada de consciência dos aprendizes sobre os principais componentes linguístico-discursivos da organização lógica argumentativa através da produção do parágrafo argumentativo. Para tanto, assumimos a perspectiva da metacognição, em um processo de desenvolvimento metatextual que entende o aprendiz e a aprendizagem como situados no contexto e nas experiências. Os componentes linguístico-discursivos abordados baseiam-se nos pressupostos teóricos de Charaudeau (2008) sobre o modo de organização argumentativo do discurso e de Garcia (2006) sobre o desenvolvimento da estrutura tradicional do parágrafo (tópico frasal, desenvolvimento e conclusão) e sobre a relação de causalidade. Por fim, entendendo que pensar o texto como um processo é imprescindível à perspectiva metacognitivista de ensino-aprendizagem adotada neste capítulo, postulamos a adoção pelos professores de conversas dialógicas metalinguísticas, apresentadas por Myhill, Jones e Wilson (2016), como técnica didática para guiar as atividades epilinguísticas e metalinguísticas de análise e de reescrita dos parágrafos.

¹³ O presente capítulo é um recorte da Dissertação de Mestrado de autoria da primeira autora, com orientação da segunda, intitulada *Crenças e a produção textual: uma proposta pedagógica de introdução à escrita argumentativa a partir do reposicionamento metacognitivo do sujeito-aprendiz* (ANVERSA, 2021), que teve como produto uma proposta pedagógica, composta por quatro módulos, com o objetivo de reposicionar o sujeito-aprendiz como autor de sua escrita através de uma perspectiva metacognitivista.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento metatextual, parágrafo, argumentação, metacognição, atividade metalinguística.

Introdução

Do ponto de vista cognitivo, escrever é uma atividade bastante complexa, pois envolve uma gama de saberes entrelaçados que advêm tanto da experiência de vida quanto dos conhecimentos linguísticos adquiridos institucionalmente na escola. A escrita de textos de caráter dissertativo-argumentativo, como a *redação escolar*, requer um grau de controle cognitivo ainda maior.

Essa prática tão complexa é imprescindível ao pleno desenvolvimento cidadão dos estudantes durante a Educação Básica, tanto que é uma das principais formas de avaliação para entrada no ensino superior. Sendo assim, este capítulo tem o intuito de contribuir para a construção de um ensino-aprendizagem que considere a relação do aprendiz com sua própria língua, em especial, com a modalidade escrita. Com a ideia de criar uma proposta didática introdutória a esse tipo de prática tão complexa, focalizamos, neste capítulo, a produção de um parágrafo argumentativo sob uma perspectiva metacognitivista.

A perspectiva metacognitivista de aprendizagem direciona o foco para o processo de “aprender a aprender”. O sujeito-aprendiz, nesse sentido, autorregula sua aprendizagem, pois passa a conhecer a maneira como esta acontece em seu contexto e se conscientiza dos processos que podem desenvolver sua forma de aprender.

Desta forma, o objetivo principal deste trabalho consiste em propor estratégias pedagógicas para reposicionar o sujeito-aprendiz de língua materna como agente de seu desenvolvimento como escritor,

assumindo uma perspectiva de desenvolvimento metatextual em um processo que entende que “conhecimento, pensamento e aprendizagem estão situados (ou localizados) na experiência” (ARTINO; DURNING, 2011, p. 188, tradução nossa). Com isso em mente, configura-se, também, como objetivo guiar o professor na dinâmica de propiciar a tomada de consciência dos aprendizes sobre os principais componentes linguístico-discursivos da organização lógica argumentativa.

A ideia de texto como processo encaixa-se perfeitamente neste trabalho, pois o objetivo será sempre provocar uma reflexão acerca de todo o caminho percorrido até a produção final do texto. O foco está em todo o contexto que a escrita envolve, nas escolhas feitas, nas estratégias desenvolvidas, no aluno sendo um autor situado. Para atingir o objetivo de reposicionamento desse aprendiz através de uma visão metacognitivista, o produto final não deve ser, portanto, mais importante do que o processo textual.

O processo de produção textual requer muita atenção por parte de todos os envolvidos, docentes e educandos. E assumimos que desenvolver a escrita é um contínuo trabalho que deve contemplar o contexto, a interação e, principalmente, o reposicionamento do sujeito-aprendiz para que ele se veja, metacognitivamente, responsável por sua aprendizagem. Dedicamo-nos, então, nas próximas seções, a fornecer fundamentos teóricos e práticos que possibilitem, a professores, identificarem o processo de conhecer como se aprende a escrever e, a

aprendizes, reconhecerem-se como agentes de sua aprendizagem, como produtores ativos em sua formação pessoal e acadêmica.

Sujeito-aprendiz de língua materna em uma perspectiva de cognição situada

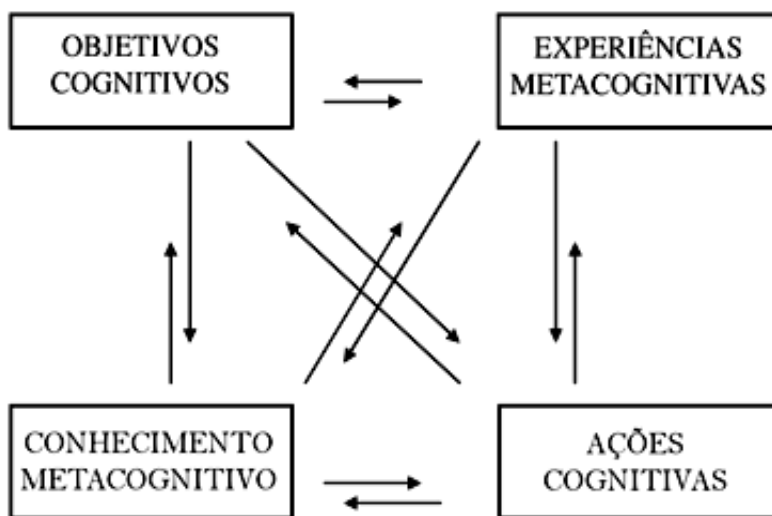
Explorar a relação dos aprendizes com a língua e com a situação de aprendizagem da escrita é tarefa crucial neste trabalho, pelo entendimento de que essa relação é determinante para o processo e para o resultado da aprendizagem de língua materna em contexto escolar. Pensar essa relação implica, em nossa perspectiva, conectá-la, diretamente, aos processos metacognitivos, o que nos leva a falar, brevemente, nesta seção, sobre *metacognição*.

Metacognição seria a capacidade do indivíduo de conhecer e de monitorar sua cognição e os processos envolvidos nela. Seria o conhecimento sobre o conhecimento e como esse saber contribui para os objetivos de aprender. O aprendiz que conhece a maneira como ele próprio aprende e autorregula esse aprendizado pode obter maior sucesso em seu empreendimento cognitivo. Flavell (1979) aponta a importância da metacognição em atividades como compreensão de leitura, escrita, aquisição da linguagem, resolução de problemas, dentre outras. Essa relevância tem sido investigada; e, cada vez mais, crescem os estudos que contribuem para sua comprovação.

Em seu modelo de metacognição, o autor representa a interação entre quatro classes de fenômenos: conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, objetivos cognitivos e ações cognitivas.

Nesse modelo, um fenômeno está ligado ao outro, de forma que um possa ser consequência ou causa do outro. Eles interagem e relacionam-se sem uma ordem específica.

Fig. 1 – Modelo de Metacognição de Flavell



Fonte: Flavell (1979), adaptado por Mayor *et al.* (1995, p. 32; *apud* JOU, G. I.; SPERB, T. M., 2006, p. 178).

Falemos, um pouco, sobre cada um desses conceitos basilares para a proposta pedagógica deste trabalho. O *conhecimento metacognitivo* consiste no conhecimento e nas crenças a respeito de fatores e de variáveis. Esse conhecimento é dividido em três subcategorias, que são: as variáveis de pessoa, as variáveis de tarefa e as de estratégia. Flavell (1979) também indica como esses conhecimentos afetam e interagem no empreendimento cognitivo.

Nas subcategorias do conhecimento metacognitivo, as variáveis de pessoa estariam relacionadas às crenças e aos conhecimentos a respeito do próprio indivíduo e das outras pessoas como sujeitos cognitivos. As variáveis de tarefa consideram as informações disponíveis em uma ação cognitiva, guiando, assim, a maneira de lidar com o empreendimento cognitivo. As variáveis de estratégia, por sua vez, dizem respeito às ações tomadas para garantir que uma estratégia cognitiva tenha sucesso.

As *experiências metacognitivas* referem-se às experiências subjetivas, afetivas ou cognitivas do aprendiz em uma situação cognitiva; o que ele experiencia ao se engajar em um evento cognitivo, ou seja, suas sensações. Os *objetivos cognitivos* são as metas a serem alcançadas em determinado aprendizado; e, por fim, as *ações cognitivas* são os procedimentos tomados para atingir tais metas.

No entanto, reiteramos: não há uma ordem específica para que esses fenômenos ocorram. O indivíduo pode agir cognitivamente baseado no conhecimento metacognitivo prévio que possui e que está intimamente ligado à experiência metacognitiva já vivenciada, bem como gerar experiências metacognitivas a partir de ações empreendidas para certo objetivo.

Podemos ilustrar tal ponto pensando em um aluno que, ao traçar o objetivo de escrever um determinado tipo de texto, busca ler vários exemplos desse tipo textual na internet, pois percebeu que apenas as aulas expositivas a que assistiu na escola não foram suficientes para

o deixar seguro em sua produção. O aluno tinha a sensação de não saber, o que o levou à ação cognitiva de procurar exemplos, provocando, assim, a sensação de saber mais, o que lhe proporcionaria mais segurança para atingir seu objetivo cognitivo de escrever o texto.

Desta maneira, ao reconhecer as práticas de linguagem do educando e as estratégias baseadas no conhecimento cognitivo que desenvolveu, consideramos a perspectiva de cognição situada, em que se compreende o ensino-aprendizagem inserido em experiências que incluem os participantes, a cultura e todo o contexto em torno desse processo (ARTINO; DURNING, 2011). Pensar em uma prática didática à luz de tal perspectiva já é um avanço na tarefa de desconstruir as crenças equivocadas sobre o processo de desenvolvimento da escrita que permeiam a sociedade brasileira e que, conseqüentemente, acabam por guiar as práticas escolares.

Desafios para o Desenvolvimento Metatextual

A atividade metatextual, segundo Gombert (1992), está relacionada aos comportamentos que controlam o processo de construção do texto, considerando tanto seus aspectos formais quanto as representações não estritamente linguísticas das informações contidas no texto. O próprio termo “controlar” indica que a consciência metatextual está, intrinsecamente, ligada ao monitoramento intencional do texto, tornando este o objeto de análise do indivíduo escritor.

Quando falamos em desenvolvimento metatextual dos aprendizes, podemos abarcar tanto textos orais quanto escritos, bem

como o processo de compreensão e de produção. No que concerne, especificamente, à produção de textos, é significativa a contribuição de Myhill, Jones e Wilson (2016), em seu artigo que focaliza como os alunos desenvolvem a compreensão metalinguística sobre a escrita e como esse processo pode ser facilitado por conversas mediadas pelo professor, em sala de aula, sobre a escrita. Essa conversação dialógica metalinguística interessa, profundamente, à nossa pesquisa, na medida em que buscamos um desenvolvimento metatextual que advenha de uma tomada de consciência dos estudantes.

Essa tomada de consciência exige um trabalho de reflexão que pode ser impulsionado pela prática da conversa em sala de aula, pois, como bem esclarecem Myhill, Jones e Wilson (2016), conversas metalinguísticas “tornam a tomada de decisões geralmente encoberta disponível para a reflexão e argumentação” (tradução nossa). Para explicar melhor no que consistem essas conversas, usaremos as palavras dos próprios autores a respeito do ensino dialógico, “em que o professor abre, sustenta e amplia as conversas sobre a escrita que *apoiam o aprendizado metalinguístico dos alunos sobre a escrita e as escolhas de linguagem*” (tradução e grifo nossos).

Sendo assim, conversas dialógicas metalinguísticas seriam os diálogos entre professor e aluno a partir dos quais discutem o aprendizado posto em prática em determinado momento da aula, levando o aprendiz a analisar os impactos de suas escolhas linguísticas na produção de um texto. Esse momento proporciona a construção de

um caminho que leva ao amadurecimento metatextual e, conseqüentemente, metacognitivo. Ou seja, em um movimento de “vai e vem” reflexivo sobre o manejo da língua ao escrever, os alunos desenvolvem sua consciência metatextual/metacognitiva, guiados pelo professor.

Esse diálogo entre professor e alunos, aqui proposto, está inserido nas atividades epilinguísticas que desenvolvem e focalizam o processo (logo, procedimental) de aprendizagem e de produção textual. Segundo Lessa e Soares (2021, p. 114), essas são atividades de “transformação e de experimentação de diferentes formas e significados da língua”. Trata-se, então, de “experimentar” as diversas possibilidades de construção textual, desenvolvendo, no aprendiz, a habilidade de produzir seus textos de maneira mais consciente de suas escolhas. Quando esse processo chega ao nível da consciência, falamos, então, em atividade metalinguística, que, pedagogicamente, envolve levar a atenção às atividades epilinguísticas “a partir do reconhecimento da língua como sistema notacional” (LESSA; SOARES, 2021, p. 115).

Sendo assim, as *atividades epilinguísticas* estariam relacionadas ao pensar o uso da linguagem sem que se nomeiem termos e componentes linguísticos. Seria o exercício de testar o que mais se adequa à situação linguística, o saber como usar quase que em uma atitude intuitiva. Por outro lado, as *atividades metalinguísticas* envolvem verbalizar os processos cognitivos e ter consciência clara do que usar. O professor pode, então,

trabalhar com ambas quando lança mão das conversas dialógicas em sala de aula.

Ainda sobre o aspecto metalinguístico, citamos Gombert (2003), com teorias sobre metalinguagem, escrita e leitura. O autor afirma que “o aparecimento da capacidade metalinguística deve ser diferenciado da simples possibilidade de linguagem” e que “a aprendizagem da língua escrita difere radicalmente da aquisição da linguagem oral” (GOMBERT, 2003, p. 19; 21), pois, em muitas situações, principalmente em textos formais, a língua escrita exige um comportamento de monitoramento sobre a linguagem, ou seja, atitudes metalinguísticas.

É interessante, então, pensarmos nesse procedimento das conversas dialógicas em sala de aula, pois ele não é tão comum em nossa realidade de prática didática atual, mas é, com certeza, um grande aliado na vida do aprendiz, toda vez que um processo cognitivo estiver acontecendo. Entendendo que a reflexão e a autorregulação fazem parte da aprendizagem em uma visão metacognitivista, as conversas dialógicas metalinguísticas são um “transporte” eficaz que leva professores e aprendizes aos seus objetivos cognitivos. Falamos, então, sobre a construção de leitores e escritores, mais especificamente, neste capítulo, de escritores que precisam pensar na questão de *para que e como* escrever.

Essa tarefa configura-se como um desafio no cenário educacional atual, especialmente se considerarmos nossas práticas

tradicionais de ensino. Todavia, não podemos mais marginalizar a análise textual em seu aspecto metalinguístico. Para realizar um trabalho metacognitivo em busca de aprender a aprender, é imprescindível que nos ocupemos com o que é metatextual. Cabe a nós, professores, sermos mediadores nesse processo de escrita; e essa é a postura pedagógica pressuposta na implementação da proposta que apresentaremos.

Olhar o texto como um processo

Produzir um texto é um caminho que envolve escolhas, reflexão, acesso ao conhecimento prévio. É um “esforço” que deve considerar *o que, como e para quem* se escreve. Por isso, dizemos que é um processo muito importante que não pode ser negligenciado pela escola se desejamos o desenvolvimento da escrita dos discentes. O “produto” final (texto) só apresentará qualidade se o “processo” tiver recebido a devida atenção. Nesse sentido:

o processo redacional aparece assim como uma atividade de resolução de problemas. O sujeito tem de construir sequências de operações que recortam só parcialmente as da língua, até obter uma sequência escrita conforme, ao mesmo tempo, as exigências locais da tarefa de redação e as funções cognitivo-linguísticas superiores da escritura: conseguir transformar um objeto interno (um conteúdo de pensamento, mais ou menos vago) em objeto de discurso escrito, quer dizer, em objeto para pensar e interagir à distância com outrem. (DAHLET, 1994, p. 83).

Dahlet aborda os níveis de operações da produção escrita – a *planificação*, a *textualização* e a *revisão*. O primeiro estaria ligado a uma organização primária à criação do texto. Seria a seleção e a organização das ideias. O momento da planificação articula os conhecimentos, a situação e a forma, pois, como o próprio autor afirma, “não se escreve qualquer coisa a um destinatário qualquer, em uma situação qualquer” (DAHLET, 1994, p. 82). O segundo nível, a textualização, envolve a linearização do pensamento através da verbalização. O texto, assim, dá forma ao pensamento e o reconstrói. Por último, o terceiro nível, como o próprio nome indica, objetiva revisar o texto produzido, a fim de eliminar incorreções e inadequações para chegar a uma versão final satisfatória.

Esses níveis de operação ratificam a visão de texto como processo. Um ensino que não prioriza a importância desse processo, tampouco a forma como o estudante pode passar por ele de maneira mais reflexiva e consciente colabora, também, para o desconforto dos aprendizes com a atividade de escrever, tão comumente observado por professores.

De acordo com Dahlet (1994, p. 93) “a aula de língua [...] distingue-se das outras disciplinas, na medida em que é a única oficialmente responsável por uma reflexão metacognitiva e linguística sobre a escrita”. Logo, devemos valorizar esse caráter único da disciplina de língua, realizando um trabalho voltado à reflexão da escrita que concebe a produção de texto como um processo.

O ensino da argumentação

A proposta de trabalhar o processo de escrita dos aprendizes através de textos argumentativos leva-nos ao ponto primordial de tal forma de expressão: a argumentação. Saber argumentar de forma embasada e coerente por intermédio de uma escrita coesa é uma tarefa complexa, embora o hábito de usar argumentos seja natural e corriqueiro em nossa comunicação cotidiana, já que há diferentes formas de argumentar.

Por isso, buscamos um trabalho que permita uma tomada de consciência por parte do aluno a respeito da produção textual em um processo metacognitivo que proporcione a formação de um sujeito mais independente e preparado para as situações de uso de textos argumentativos. Nesse sentido, é fundamental discorrer acerca do que seja o bem argumentar, bem como da delimitação do parágrafo de argumentação, estruturado a partir da relação de causalidade.

Tal discussão e os princípios da proposta didática que remetem à produção textual estão, portanto, embasados na teoria de Patrick Charaudeau, que apresenta, em seu livro *Linguagem e Discurso: modos de organização, o modo de organização argumentativo do discurso*. De acordo com Charaudeau (2008), *argumentar* seria uma atividade discursiva que, por parte do sujeito argumentante, apresenta uma busca pela racionalidade com um ideal de verdade e uma busca pela influência tendendo a um ideal de persuasão. Entendemos, então, que essas duas buscas legitimam

o ato de argumentar e são, igualmente, importantes em tal atividade a fim de alcançar o objetivo final da argumentação.

Nessa perspectiva, precisamos levar nossos educandos à compreensão de que argumentar tem esse duplo compromisso. O primeiro seria com a “verdade”, expressa aqui entre aspas por estar relacionada a um ideal que pode depender da percepção de cada sujeito, das suas experiências individuais e em sociedade, como bem afirma Charaudeau (2008). Sendo assim, um argumento que não se ligue ao que é verdadeiro e racional tende a perder credibilidade. O segundo compromisso é com o convencimento e com a persuasão a favor do ponto de vista do argumentante, pois usar apenas o artifício da verdade pode não ser suficiente para fazer o interlocutor mudar ou aderir a uma ideia.

Esses dois critérios podem ser considerados bastante importantes na “arte” do bem argumentar; e pensar sobre eles ajuda a criar, no sujeito-aprendiz, a consciência metatextual. Ao construir o seu texto levando em consideração o que será apresentado ao leitor como verdadeiro e persuasivo, o aluno está refletindo sobre o texto e sobre como este pode ser um meio para atingir os seus objetivos quanto ao interlocutor. O aprendiz, desta maneira, desenvolve a sua linguagem metatextual e a habilidade metacognitiva, pois está pensando no “produzir” do texto, está refletindo sobre o processo para alcançar a meta estipulada.

Essa reflexão sobre o texto não é pontual, mas paulatina. É, justamente, falando sobre “desenvolver uma boa argumentação” que Charaudeau afirma que o modo de organização argumentativo “tem por função permitir a construção de explicações sobre asserções feitas acerca do mundo (quer essas asserções tratem de experiência ou de conhecimento), em uma dupla perspectiva de razão demonstrativa e razão persuasiva” (CHARAUDEAU, 2008, p. 207).

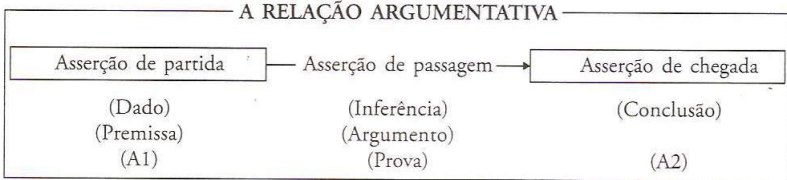
De um lado, a *razão demonstrativa* baseia-se em um mecanismo que busca estabelecer relações de causalidade diversas entre as asserções que constituem a organização da lógica argumentativa. De outro lado, a *razão persuasiva* estrutura-se por meio de

um mecanismo que busca estabelecer a prova com a ajuda de argumentos que justifiquem as propostas a respeito do mundo, e as relações de causalidade que unem as asserções umas às outras. Esse mecanismo depende muito particularmente de procedimentos de encenação discursiva do sujeito argumentante, razão pela qual o chamamos - paralelamente aos outros modos de organização do discurso - de encenação argumentativa. (CHARAUDEAU, 2008, p. 207).

Ao desenvolver a organização lógica argumentativa, Charaudeau (2008, p. 209) apresenta os três elementos que compõem a relação argumentativa: uma *asserção de partida* (A1), que seria uma premissa, um dado de partida; uma *asserção de chegada* (A2), que possui uma relação de causalidade com a asserção de partida; e uma *asserção de passagem*, sendo a prova, o argumento que justifica e valida a relação

entre A1 e A2. Essa relação argumentativa foi representada pelo autor a partir do seguinte esquema:

Fig. 2 – Relação argumentativa



Fonte: Charaudeau (2008, p. 210).

Embora A2 seja também chamada de *conclusão*, não estabelece, necessariamente, uma relação de consequência, visto que A2 pode apresentar uma relação tanto de causa quanto de consequência com A1. Todavia, quando o modo de raciocínio que estrutura a partida de A1 para A2 é uma explicação, foco deste capítulo, a ordem da relação de causalidade é orientada da consequência para a causa. Por exemplo, em “Defender uma ideia oralmente é mais fácil (A1) porque posso usar gestos (A2)”, a conclusão exposta por A1 tem como causa uma experiência pessoal descrita por A2.

Sobre as relações de causalidade, Garcia (2006) apresenta uma distinção entre os termos *causa e efeito* e *razão (motivo) e consequência*. Segundo o autor, *causa e efeito* devem ser usados para fazer referência a fatos, fenômenos físicos e ciências naturais, sociais ou humanas. Já para os atos ou as atitudes humanas, temos as *razões* (motivos, explicações) e suas *consequências*. Segundo o autor, esses processos de desenvolvimento do parágrafo:

são dois processos muito comuns de desenvolvimento ou explanação de ideias, isto porque não apenas a curiosidade inata do espírito humano mas também o seu estado de permanente perplexidade em face do mundo objetivo o levam a querer saber sempre a causa ou o motivo de tudo quanto o cerca, cerceia, alegra ou aflige. Não será exagero dizer que o homem vive a maior parte dos seus dias querendo saber *por que* as coisas acontecem. (GARCIA, 2006, p. 238, grifo do autor)

Conforme Charaudeau (2008, p. 208) destaca, “textos científicos são organizados segundo um modo em que predomina o argumentativo”. Podemos dizer que o mesmo vale para redações escolares, em que argumentar bem perpassa a prática de explicar a asserção de passagem, que é o argumento em si, responsável por explicitar as bases dessa relação de causalidade. Essa visão dialoga com a estrutura de parágrafo-padrão elucidada por Garcia (2006):

em geral, o parágrafo-padrão, aquele de estrutura mais comum e mais eficaz – o que justifica seja ensinado aos principiantes –, consta, sobretudo na dissertação e na descrição, de duas e, ocasionalmente, de três partes: a *introdução*, representada, na maioria dos casos, por um ou dois períodos curtos iniciais, em que se expressa, de maneira sumária e sucinta, a ideia núcleo (é o que passaremos a chamar daqui por diante de *tópico frasal*); o *desenvolvimento*, isto é, explanação mesmo dessa ideia núcleo; e a *conclusão*, mais rara, mormente nos parágrafos pouco extensos ou naqueles em que a ideia central não apresenta maior complexidade. (GARCIA, 2006, p. 222, grifo do autor)

Portanto, ambos os autores citados nesta seção traçam caminhos para o desenvolvimento da escrita argumentativa focalizando a relação de causalidade. Garcia (2006) guia-nos na observação da estrutura padrão do parágrafo (tópico frasal, desenvolvimento e conclusão) e no reconhecimento de que os indivíduos sempre querem saber o porquê dos acontecimentos, levando ao estabelecimento de razões e consequências. Charaudeau (2008), por sua vez, propõe o desenvolvimento do modo de organização argumentativo do discurso, por meio do qual se estabelecem relações de causalidade, principalmente ao postular a ligação entre as asserções (A1 e A2). Justificamos, assim, o enfoque na produção textual do parágrafo argumentativo explicitando a relação de causalidade entre as informações que o constituem. Acreditamos que esse conhecimento sobre esse modo de organização do discurso é imprescindível ao aprendiz em seu desenvolvimento como bom escritor.

A proposta didática

A nossa proposta didática original segue uma ordem que engloba, consecutivamente, (1) o reconhecimento das crenças dos aprendizes e a reflexão sobre elas por meio da (2) identificação do contínuo oralidade-letramento, seguida da ilustração do que caracteriza escrever bem pelo (3) reconhecimento da organização lógica do discurso argumentativo no desenvolvimento do parágrafo argumentativo e, por fim, como que fechando o ciclo de tomada de consciência das crenças para o início de um processo de

reposicionamento do sujeito-aprendiz, (4) uma reflexão mais completa e aprofundada a respeito das crenças detectadas na etapa inicial. Sendo assim, a unidade didática desenvolvida para a dissertação é composta por quatro módulos.

Como o presente capítulo representa um recorte da pesquisa realizada, focalizamos o terceiro módulo, produzido para desenvolver conhecimentos linguísticos e metalinguísticos relacionados ao modo de organização argumentativo do discurso na escrita, em uma abordagem didática introdutória. Em outras palavras, demonstramos o tipo de conhecimento de língua e o processo de escrita que caracterizam conhecer bem a língua ou saber escrever bem, para além das regras de ortografia, acentuação e pontuação.

Nessa abordagem introdutória, esperamos levar a atenção do aprendiz à estrutura macrotextual de textos dissertativo-argumentativos, como os de caráter escolar e acadêmico. Para tanto, partimos do ensino do desenvolvimento do parágrafo argumentativo, que se organiza, em sua estrutura de tópico frasal, desenvolvimento e conclusão, de acordo com uma lógica similar a um texto persuasivo composto por mais de um parágrafo.

Esperamos auxiliar o estudante no processo de tomada de consciência das três partes que compõem a estrutura do parágrafo-padrão, para que, futuramente, seja mais fácil desenvolver suas ideias de acordo com essa mesma lógica organizacional em uma estrutura textual mais complexa. Em outras palavras, a delimitação do parágrafo em vez

de um texto mais amplo foi a escolha para a nossa pesquisa devido ao fato de possibilitar uma introdução mais objetiva neste contato primário dos alunos com as características formais dos textos dissertativo-argumentativos. O foco, então, reside na tomada de consciência da organização lógica do discurso argumentativo, com a produção de um parágrafo.

Nesta proposta, o aprendiz vivenciará a experiência de produzir o texto argumentativo. Será orientado, através de atividades específicas de leitura e de análise da própria produção, a desenvolver os aspectos formais dos textos argumentativos, autoavaliando, principalmente, a sua estrutura básica (introdução, desenvolvimento e conclusão). Logo, a reflexão a respeito de seu posicionamento como autor/escritor e sujeito-aprendiz acompanhará esse processo.

Discorreremos, a seguir, sobre trechos da proposta em questão para ilustrar alguns aspectos mencionados ao longo deste capítulo. O modo de organização argumentativo é trabalhado em alguns passos da unidade didática, elaborados com base nas asserções de Charaudeau, para desenvolver a prática de argumentar na escrita. Ao chegar à atividade apresentada a seguir, os alunos já teriam produzido, no módulo anterior, um parágrafo inicial elaborado a partir de um debate com a turma. Assim, o objetivo do professor é mediar uma atividade metalinguística acerca de tal produção, solicitando que levem a atenção para o processo de argumentar.

Fig. 3 – Trecho 1 da proposta didática

Vamos falar sobre a estrutura do seu parágrafo

No módulo II, você desenvolveu um parágrafo argumentativo com seu grupo. Observe a divisão do quadro abaixo e veja quais partes do seu texto se encaixam em cada espaço. Caso não identifique alguma delas em seu parágrafo, deixe em branco:

O diagrama apresenta um retângulo verde claro dividido em três seções horizontais por linhas pretas. A primeira seção, no topo, é rotulada 'INTRODUÇÃO' em letras maiúsculas laranja. A segunda seção, no meio, é rotulada 'DESENVOLVIMENTO' em letras maiúsculas verdes. A terceira seção, na base, é rotulada 'CONCLUSÃO' em letras maiúsculas azuis. No canto inferior direito do retângulo, há um pequeno retângulo laranja com o número '31' em branco.

Fonte: Anversa (2021, p. 95).

Propomos, então, a seguinte sequência:

Passo 1: Apreciação de um parágrafo-padrão

A partir deste momento, o aprendiz passa a entrar em contato com a estrutura do parágrafo-padrão através de atividades e trechos explicativos para mediar a detenção desse conhecimento. Utilizamos um parágrafo como modelo que serve de base para o debate em busca do desenvolvimento de sua escrita autoral.

Fig. 4 – Trecho 2 da proposta didática

2- Você verá, a seguir, os trechos de um parágrafo argumentativo fora de ordem. Sua tarefa é numerá-los de acordo com a ordem que possa fazer mais sentido para sua compreensão:

Consequentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada. (3)

O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. (1)

Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. (2)

Fonte: Anversa (2021, p. 96).

Passo 2: Análise da estrutura do parágrafo-padrão

Com o texto-exemplo, tivemos a intenção de promover uma reflexão sobre a ordem das frases/informações a partir da qual melhor se estruturaria o parágrafo, de modo a fazer sentido para o leitor segundo o manejo da linguagem pelo escritor. Essa estrutura paragrafal é analisada com foco em sua organização em *tópico frasal* (apresentando a ideia defendida), *desenvolvimento* (podendo apresentar um ou mais argumentos em relação à ideia exposta) e *conclusão*.

Passo 3: Destaque às relações de causalidade

No texto estudado, ressaltamos a relação de causalidade que permeia todo o desenvolvimento do parágrafo, levando o aluno a observar que essa relação pode acontecer de formas diferentes, como demarcadas, ou não, pelo uso de conectores.

Fig. 5 – Trecho 3 da proposta didática

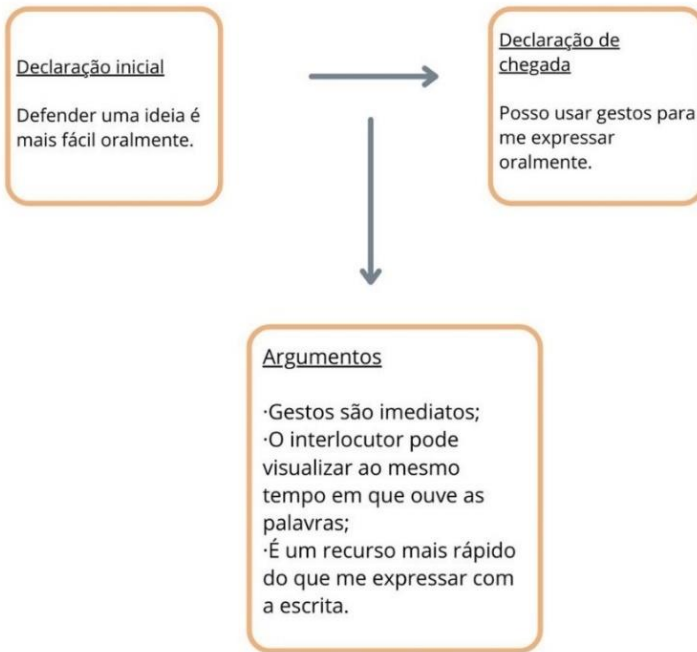
Ao longo do texto 1, foram usadas as palavras porque, dessa forma e consequentemente. Essas palavras podem ser chamadas de *conectores*. Analisando os trechos nos quais elas foram usadas, qual foi a função dessas palavras?

Espera-se que o aluno reconheça que os conectores foram usados para ligar frases ou períodos, ajudando a demonstrar a relação de causalidade no texto.

A relação de causalidade pode ser mantida mesmo que não haja uma palavra conectando as frases, períodos ou parágrafos. No entanto, o processo de compreensão é facilitado com a presença dos conectores. Podemos, assim, entender que o uso de conectores para unir as ideias em uma relação de causalidade não é obrigatório. Tudo depende da escolha e da intenção do autor.

Fonte: Anversa (2021, p. 103).

A partir de uma sentença-exemplo, que envolve a transição de A1 para A2, como “*Defender uma ideia é mais fácil oralmente, porque posso usar gestos*”, os aprendizes são guiados, por conversas dialógicas, na elaboração de um esquema, tal qual o da figura 6. O esquema a seguir demonstra ao aprendiz possíveis argumentos que podem ser desenvolvidos a partir do tema proposto para o debate, trazendo o texto oral para uma produção escrita. Para fins didáticos, adaptamos a terminologia de Charaudeau para os termos *declaração de partida/inicial* e *declaração de chegada* ao guiar os estudantes na produção dos seus argumentos. Os argumentos seriam, então, a ligação entre a *declaração inicial* e a *declaração de chegada*. Portanto, identificar, verbalmente, os elementos da organização lógica argumentativa configura uma atividade metalinguística, já que envolve reconhecer a língua como um sistema notacional.

Fig. 6 – Trecho 4 da proposta didática

Para convencer o seu leitor de que sua ideia é válida, você precisa usar argumentos.

Fonte: Anversa (2021, p. 101).

Passo 4: Análise metatextual de sua produção autoral

Após compreender a organização lógica argumentativa, o aprendiz precisa associar o conhecimento sobre esses elementos aos conhecimentos sobre a estrutura do parágrafo (introdução, desenvolvimento e conclusão). Depois de exercitar essa associação, o foco do diálogo entre professor e aprendiz passa a ser o pensar em seu processo inicial de produção do parágrafo, em tudo o que fez e o que precisa mudar para progredir em práticas futuras. Por meio de momentos individuais, com atendimento personalizado, e em

momentos de compartilhamento de exemplos com o grupo todo, o aluno é levado a pensar na sua aprendizagem de escrita como um exercício metacognitivo. Vejamos a proposta de registro desses momentos:

Fig. 7 – Trecho 5 da proposta didática

Para convencer o seu leitor de que sua ideia é válida, você precisa usar argumentos.

Você realizou esse processo no seu parágrafo? De que maneira? *Resposta individual.*

Se não realizou, pense em como poderia fazer isso agora. Quais argumentos você poderia usar? *Resposta individual.*

Fonte: Anversa (2021, p. 101).

Passo 5: Reescrita justificada do parágrafo autoral

Após o estímulo a esse processo inicial de atenção à prática de escrita, as atividades finais do módulo giram em torno da reescritura do seu parágrafo, sob análise até então. Esse exercício é proposto de maneira metacognitiva, pois, após ajustá-lo, o aluno deverá verbalizar sobre o seu processo de escrita e pensar sobre seus processos epilinguísticos durante a escrita do texto. Desse modo, o professor deve mediar esse movimento, mostrando que não há um modelo que pode funcionar para todos os textos, mas que existem caminhos possíveis e mais adequados a cada objetivo. Vejamos uma das orientações direcionadas ao docente:

Fig. 8 – Trecho 6 da proposta didática

Professor, neste momento de produção textual, tente levar o aluno a reconhecer que não há uma “receita” pronta para que seu texto fique bom. O que existem são caminhos possíveis e mais adequados aos objetivos de cada um. O indicado, então, é que ele recorra aos conhecimentos compartilhados ao longo dos módulos para compor seu novo texto.

Vamos compartilhar!

Registre e compartilhe com seus colegas de classe e com o professor que decisões você tomou ao reescrever o seu texto considerando o que vimos sobre a estrutura do parágrafo e a lógica argumentativa.



Fonte: Anversa (2021, p. 105).

Ao final da proposta didática, esperamos que o aluno se sinta mais familiarizado com a lógica da organização de um texto argumentativo adequado à estrutura padrão, embora em um nível introdutório, apresentando coesão e coerência. Isso pode trazer frutos tanto para seus processos de escrita quanto de leitura, já que os conhecimentos metacognitivos abordados podem ser mobilizados em ambas as práticas de linguagem.

No entanto, mais do que ensinar sobre textos argumentativos, nosso objetivo principal é contribuir para o reposicionamento do aprendiz em suas práticas de linguagem, visualizando-se como agente de seu processo de escrita. Ainda assim, é importante esclarecer aos professores que esse reposicionamento não é instantâneo nem se consolida com uma única atividade isolada, já que a cultura escolar tende

a posicionar o aprendiz como passivo em sua aprendizagem. É preciso consistência para instauração de novas culturas.

Considerações finais

Neste capítulo, propusemos estratégias pedagógicas para reposicionar o sujeito-aprendiz de língua materna como agente de seu desenvolvimento como escritor. Para isso, discorremos sobre a importância de considerarmos experiências, indivíduos e cultura envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem da escrita de textos argumentativos, pois isso leva ao reconhecimento de um aprendiz situado e à produção textual com foco no processo.

Especificamente, buscamos guiar o professor na dinâmica de propiciar a tomada de consciência dos aprendizes sobre os principais componentes linguístico-discursivos da organização lógica argumentativa. Assim, propusemos a adoção de conversas dialógicas metalinguísticas como uma técnica didática para o desenvolvimento da prática de escrita formal argumentativa.

A produção de texto, neste trabalho, é voltada ao nível do parágrafo como uma abordagem introdutória das características basilares dos textos argumentativos, fundamentada não só na sistematização de Charaudeau (2008) acerca da organização lógica argumentativa, mas também na descrição da estrutura padrão do parágrafo, feita por Garcia (2006), com base nas relações de causalidade.

A proposta apresentada é relevante tanto para provocar indagações e reflexões a respeito de um ensino-aprendizagem que

abarca o nível metacognitivo, incentivando o “aprender a aprender”, quanto para desenvolver práticas importantes ao processo de produção textual. Isso posto, acreditamos na valiosa contribuição deste trabalho ao ensino de língua materna.

No entanto, certamente, esta proposta representa uma fagulha para a mudança de práticas de escrita e, de modo algum, pretende esgotar as intervenções possíveis ao contexto educacional referente à produção de textos argumentativos em uma perspectiva metacognitivista. Esperamos, então, que a proposta apresentada inspire a criação de novas atividades por parte de professores leitores, por meio das quais eles influenciem, positivamente, a forma como o aprendiz se enxerga em seus processos de escrita, visualizando-se, aos poucos, como autor de seus próprios textos e sendo estimulado, a todo momento, a pensar em sua cognição sobre a escrita.

Referências

ANVERSA, S. M. **Crenças e a produção textual**: uma proposta pedagógica de introdução à escrita argumentativa a partir do reposicionamento metacognitivo do sujeito-aprendiz. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ARTINO, A. R.; DURNING, S. J. Situativity theory: A perspective on how participants and the environment can interact. **AMEE Guide**. Estados Unidos, nº 52, p. 188-199, 2011.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução: Angela M. S. Corrêa *et alii*. São Paulo: Contexto, 2008.

DAHLET, P. A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 23, Campinas, p.78-95, jan/jun, 1994.

FLAVELL, J. Metacognition and cognitive monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-9011, 1979.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 26 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 9-59.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 19, n. 2, 2006, p. 177-185.

LESSA, A; SOARES, M. Ensino de Gramática e Metalinguagem: uma revisão de questões fundamentais à perspectiva metacognitivista. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 21, p. 101-123, 2021.

MYHILL, D.; JONES, S.; WILSON, A.. Writing Conversations: Fostering Metalinguistic Discussion About Writing. **Research Papers in Education**, 31(1), 2016, 23-44.

PARTE 2:

**O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO NO
ENSINO MÉDIO – EM FOCO, O ENEM**

CAPÍTULO 4:

O ENSINO DA ESCRITA E O PERCURSO DO PROCESSO TEXTUAL-ARGUMENTATIVO

Fábio André Cardoso Coelho (UFF/ UNIFESP)
Janine Maria Rocha da Silva (SME-RJ/ UFF)

RESUMO: Produzir texto é uma das tarefas mais complexas, tanto para quem pretende ensiná-la como para aquele que, na sala de aula, todos os dias, dispõe-se a aprendê-la. De fato, não existe uma fórmula infalível para tal, todavia acreditamos que é possível vencer o “fantasma do papel em branco”, ou seja, é possível escrever sem medo e sem se perder nas ideias. Partindo do pressuposto de que, no ensino de língua, um dos objetivos primaciais é o trabalho com texto, no que tange não só à compreensão e à interpretação, mas também à produção e à situação real de uso da língua, neste capítulo, discorreremos sobre a evolução do ensino da escrita e as etapas do processo do ato de escrever, principalmente, aquela que precede à escrita propriamente dita, a saber – *o planejamento textual* – e que se faz necessária em todos os outros estágios (textualização, revisão/reescritura) para a condução da orientação argumentativa pretendida. Para isso, tomaremos como *corpus* um exemplar de redação nota 1000 do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2019. Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo mostrar que o planejamento pode ser um itinerário a seguir, um modo útil de expressão escrita do pensamento de seu sujeito-produtor. Nesse sentido, estabeleceremos algumas reflexões à luz de Antunes (2006), Koch (2006), Koch e Elias (2016), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, escrita, processo textual-argumentativo.

Apresentação

Nos anos de nossa experiência docente, pudemos constatar a dificuldade que os alunos têm em escrever textos, sobretudo aqueles que pertencem ao tipo argumentativo. Sua autoavaliação como sujeito escrevente na escola é geralmente muito baixa. Os alunos costumam afirmar que “Redação é difícil”, “Minha redação é sempre confusa e incoerente”, “Nunca gostei de redação”, dentre outros depoimentos. Para minimizar esse quadro e construir ou criar interesse pela escrita nos alunos, sempre tentamos realizar um trabalho de produção de textos com aplicação de leituras de variados temas, tipos e gêneros, mas percebemos que, por muitas vezes, essa tentativa não nos forneceu os frutos desejados, o que ainda nos causa inquietude.

Sem dúvida, pode-se atribuir, em parte, a falta de habilidade de escrita do aluno à não utilização de estratégias textuais necessárias e importantes na elaboração de um texto, em qualquer que seja o gênero. Nosso objetivo aqui é reiterar a ideia de que escrever é uma habilidade que requer uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas e de que é necessário percorrer algumas etapas significativas para que ela se desenvolva. Portanto, pode-se afirmar que escrever é uma atividade processual.

Segundo Serafini (1991), em países sem tradição didática no ensino de redação, a produção textual nas escolas é uma atividade ainda firmada na crença de que redigir só é viável para eleitos que já nasceram

com o dom da escrita ou é alvo de inspiração divina. Corroborando essa afirmação, Guedes (2012, p. 92) nos diz que:

Parece a muita gente que escrever advém de um dom especial, que é uma atividade que só pode ser exercida por alguns poucos escolhidos, o que, sob certo ponto de vista, é até verdade, pois a escrita teve, durante muito tempo, uma função social explicitamente discriminatória como, por exemplo, a negação do direito do voto ao analfabeto nas passadas constituições brasileiras. E até hoje, de forma talvez menos descarada, continua tendo essa função de arame farpado.

Vários autores brasileiros, como Antunes (2006), Costa Val (1991), Koch e Elias (2009; 2016) e outros, por meio de suas pesquisas, atestaram que o ensino de língua merecia (e merece) uma reorientação, pois ainda se revela, em muitos casos, a persistência de uma prática pedagógica que se mantém centrada no estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Essa é uma prática sem função, cujo trabalho com leitura e escrita é destituído de qualquer valor interacional e social. Nesse sentido, Coelho (2016, p. 114-115) propõe:

Cabe ao professor planejar e coordenar as atividades de ensino que permitam a produção dos discursos, a determinação dos gêneros e as formas dos textos, com suas análises. Se é possível entendermos cada gênero textual com suas peculiaridades, ambientado num interrelacionamento de grupos sociais, o ensino de língua portuguesa, assim, configurar-se-á um instrumento de socialização, permitindo ao usuário a possibilidade de participação e interação em qualquer situação comunicativa.

Acreditamos que, nos dias de hoje, a reflexão sobre tais questões já esteja até mais avançada e que haja uma preocupação maior em tornar palpáveis as providências que devam ser tomadas, sobretudo no que tange ao ensino da escrita. A nosso ver, como já dito, uma dessas providências é a necessidade da etapa do planejamento, fase essa que corresponde a todo o cuidado de quem vai escrever: a clareza do objetivo da escrita e dos sujeitos envolvidos, a situação comunicativa, o critério para ordenação das ideias, a escolha das estratégias textuais e dos conhecimentos em jogo. Sabemos que essa tarefa inicial, isto é, o ato de planejar, não é algo novo para que se realize um desempenho produtivo dos alunos, mas ainda existe uma longa estrada para efetivas mudanças didáticas para o ensino da escrita.

Pressupostos Teóricos

No século passado, antes do advento da Linguística Textual, segundo Serafini (1991, p. 13), as redações eram consideradas “como um objeto unitário, e nesse caso a técnica de seu ensino é a imitação de modelos”. Nessa época, utilizava-se a palavra *composição* para denominar os textos escritos na escola; e se tinha a crença de que o estudo da língua e o estudo do texto de escritores consagrados asseguravam o domínio da competência da escrita. O trabalho com a elaboração de textos, isto é, fazer composição significava tomar os ditos “bons textos” como referência de boa gramática, de estética e de estilo que deveriam ser imitados pelos alunos em suas redações. Nessa perspectiva, o saber

escrever era visto como uma atividade resultante da prática de imitação.

Como nos diz Bunzen (2006, p. 142):

Os manuais de retórica, por exemplo, apresentavam uma classificação dos gêneros literários que deveriam ser utilizados na escola e apontavam as qualidades e defeitos de estilo, além de mostrar como montar esquemas de ideias. Eles insistiam na necessidade vital de escrever bem, de acordo com os modos que apregoavam e prescreviam, ou seja, os alunos deveriam imitar os mais belos trechos das obras-primas nacionais que lhes eram apresentadas como modelos.

Já nas décadas de 1960 e 1970, foram surgindo algumas inovações em relação ao ensino da escrita. Deixa-se de lado a ideia de composição a que nos referimos acima, que, como vimos, estava muito atrelada à chamada “boa escrita”, e cunha-se, então, o termo *redação escolar*. No lugar dos textos literários, deu-se privilégio aos textos jornalísticos. A escrita normativa oriunda da literatura não é mais tida como a desejável, já que, na proposta governamental dessa época, importa muito mais uma escrita instrumental eficiente, que aparelharia profissionais de várias áreas. Estes não necessariamente precisam escrever belos textos, e sim textos com eficiência tecnocrática, conforme afirma Guedes (2012, p. 89) sobre o entendimento do que passou a ser redação:

Redação expressa eficiência tecnocrática dos engenheiros, dos economistas, administradores, militares que foram substituindo os bacharéis nos comandos dos negócios, eficiência que acabou por se tornar o emblema da sociedade brasileira nesse período. Nos jornais, por exemplo, o repórter passa

a ser um coletador de dados para que o redator organize esses dados num texto cuja virtude mais almejada é a uniformidade com o estilo dos demais textos da mesma publicação.

A atividade de escrita passa a ter fins utilitários, e os objetivos passam a ser pragmáticos com vistas a desenvolver e aperfeiçoar, no aluno, a condição de ser emissor e receptor de mensagens, por meio da utilização de códigos diversos, sejam eles verbais ou não verbais. Em suma, como diz Bunzen (2006, p. 146): “Não lemos como uma ‘agulha de vitrola’; não interagimos com os textos em nossas práticas sociais como uma ‘máquina decodificadora’ e não os produzimos como se fossem transparentes, ‘espelhos da realidade’ e do nosso pensamento lógico”. Mesmo diante dessa nova abordagem de ensino, muitos pesquisadores começaram a perceber não só que a redação era vista como uma atividade meramente escolar, técnica e mecanicista, como também que a correção de frases era o principal critério nos exames e nas provas. Portanto, a visão de língua como sistema ainda permanecia, revelando que o professor era um corretor exclusivamente preocupado com o produto final e não com o processo da escrita propriamente dito.

Muitas inquietações sobre essa abordagem no ensino da escrita como um mero exercício escolar com propósito imediatista trouxeram à tona várias pesquisas da área da Linguística Textual e os diálogos com outras áreas. Nas palavras de Antunes (2006, p.167-168), temos a seguinte consideração:

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que vai se fazendo pouco a pouco ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nossos acessos a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimento e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever.

Para a Linguística Textual, *texto* é uma unidade básica de comunicação/interação, que põe a língua em funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta (KOCH, 2006). Cabe aqui ressaltar que essa área passou por inúmeras fases e por orientações heterogêneas que são, até os dias atuais, amplamente discutidas em artigos e em livros que abordam a sua trajetória. Inicialmente, teve por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados; alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase.

Nesse contexto, diante de tantas discussões sobre a forma reducionista com que o ato de escrever era tratado, o rótulo *redação escolar* foi substituído pela expressão *produção textual*, deixando antever, por meio dela, que texto é ato discursivo que se produz como todo processo de produção através de etapas, ou seja, a redação é um processo. A partir de então, a linguagem já não é mais vista como instrumento de organização do pensamento lógico, nem como código comunicativo. Ela passa a ser reconhecida como *forma de ação*, processo de estabelecer

vínculos, de criar compromissos entre os interlocutores (GUEDES, 2012).

Nesse sentido, a escola começa a assumir a abordagem sociointeracionista da língua, a partir da qual o ensino da escrita se volta para a relação entre os usuários, para o contexto de produção e de recepção dos textos. A esse respeito, Koch e Elias (2009, p. 34) esclarecem que, “nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – constroem-se e são construídos no texto”.

Acreditando numa perspectiva da escrita como atividade interacional e dialógica, percebemos um *processo bastante dinâmico*, que começa bem antes da primeira linha do texto. É um trabalho mental que deve ser conscientemente realizado por meio de etapas e que deve estar a serviço dos sujeitos contextualizados numa situação real de uso.

Do plano de voo à materialização do texto argumentativo escrito: as etapas do processo

No caso da escrita escolar, frequentemente, ouvimos que ela é uma questão de dom (ou da falta dele) e que, por isso, pertence apenas a alguns poucos privilegiados. Todavia, nem sempre encontramos propostas de ensino que mostrem o ato de escrever como uma atividade que se desenvolve, gradativamente, por etapas, com procedimentos específicos e com muito empenho. Escrever textos é um trabalho hercúleo. A respeito do dito aqui, Passarelli (2012, p. 153) nos assegura

que “Daí termos de assumir a ideia de considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas, sobretudo, como resultado de uma série de operações cognitivas”, como as de ordem linguística (pontuação, elementos de conexão, tempos verbais, adequação vocabular, processos de referenciação, entre outros) e não linguística (planejar, recuperar, selecionar, interpretar, ter ideias sobre os fatos do mundo e relacioná-los entre si).

Abaixo trataremos das etapas do processo da escrita, separadamente, apenas por uma questão didática. Entretanto, o que ocorre, na verdade, quando escrevemos, é que essa série de estágios operacionais não é linear. Por muitas vezes, essas partes se dão de forma repetitiva e se sobrepõem. Cada estágio cumpre, assim, um propósito funcional específico (informar, avisar, advertir, instruir, resumir, expor, descrever, contar, argumentar, dentre outros); e o produto final do texto dependerá de como se respeitou cada uma dessas etapas.

Planejamento

Feitas as considerações acima, pensemos nessas questões, ligando-as à construção de uma argumentação. Tendo como base os desafios que o ensino da escrita representa não só para o aluno, como também para nós, professores, seja qual for o nível de ensino, iniciar uma argumentação requer estratégias textuais, que vão além da sequência de frases ligadas pelos conectivos lógicos. À luz da Linguística Textual, a argumentação é entendida como um procedimento

discursivo por meio do qual quem argumenta objetiva a adesão do interlocutor, fazendo-o crer naquilo que é dito. Para Koch e Elias (2016, p. 24):

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

Portanto, antes de essa atividade dialógica se concretizar no papel propriamente dito, é necessário ter em mente alguns parâmetros da situação comunicativa que irão nortear o texto. Isso significa dizer que todo texto precisa ser planejado, pois é preciso decidir/compreender: o que dizer, como dizer, para quem dizer, quais os objetivos do dizer, o contexto em que se diz e o suporte situado do dizer.

Para conseguir exercitar o planejamento, é necessário que o sujeito produtor busque, em sua memória, ou melhor, em sua enciclopédia mental, todos os conhecimentos que já possui a respeito do assunto. Ativar nosso conhecimento de mundo para, em seguida, fazer a previsão do que se vai expor pode acabar com a angústia da página em branco e, até mesmo, levar à economia de tempo. Fazer o planejamento, portanto, nada mais é do que fixar uma ordem no pensamento para não se perder nas ideias.

Textualização

Esta fase cuida da produção da primeira versão do texto. É quando as ideias pensadas e selecionadas passam para o papel, em um trabalho que requer a atenção voltada para a organização do texto. É uma das grandes dificuldades que o professor costuma enfrentar é convencer o aluno da necessidade da execução dessa etapa, pois muitos estudantes preferem ir direto para o papel, sem um planejamento prévio, como se escrever um texto fosse uma atividade que acontecesse de uma só vez, dispensando a elaboração de um esboço ou de um rascunho primeiro. Essa prática é tão importante que, em avaliações, em vestibulares e no Enem, a banca examinadora disponibiliza uma folha extra para esse momento pré-redacional, que, na concepção dos organizadores, levaria o candidato a se sair melhor no ato da escrita.

Nesse momento de passar as ideias para o papel, ou seja, traduzi-las em palavras, o sujeito produtor realiza, segundo Passarelli (2012), uma espécie de consórcio entre esses elementos com os quais tem a intenção de expressar seu pensamento. Enfim, essa segunda etapa configura-se no texto provisório produzido, até então acontecer, subsequentemente, uma *revisão*, uma *reescritura*.

Revisão/Reescritura

A função da revisão é contemplar o produto redacional, a fim de, detalhadamente, examinar e ajustar os aspectos voltados à adequação da língua escrita e às intenções do autor, de acordo com o

contexto de produção. Toda a produção, todos os ajustes sempre têm em pauta a figura do sujeito-leitor, em função da situacionalidade e da aceitabilidade. Nessa etapa, o sujeito produtor passa a desempenhar o papel de leitor de si mesmo para manter a unidade de seu texto, isto é, para não perder de vista o sentido global (PASSARRELI, 2012, p. 165). É um trabalho tão minucioso o da revisão que, por isso, preferimos chamar essa etapa do processo de *reescritura*. Esta, como já dissemos, demanda do sujeito-escriptor um distanciamento de si próprio, pois exige dele uma troca de papel, passando a ser o revisor de si mesmo.

É esse jogo intersubjetivo que torna a reescritura bastante complexa. Quando se está no processo conceutivo da redação, apesar de se ter um nível de consciência dos eventos linguístico-cognitivos que estão sendo empregados, há um tipo de fluxo contínuo de ideias e de palavras que não nos permite ter a noção clara de como o objeto redacional ficou enquanto unidade concreta que deverá ser percebida por avaliadores. Assim, é importante aqui que o professor oriente seus alunos, por meio de instruções que apresentem o contexto, a finalidade da prática de reescrita, explicando que essa atividade pode melhorar o modo como o aluno escreve.

Análise do *corpus*

Após termos observado a sistematização das etapas que compõem o processo da escrita, sobretudo a dos textos argumentativos, aqui trataremos do *corpus* escolhido para nossa análise, ou seja, de uma redação nota máxima na prova do Enem 2019, cujo tema foi a

“Democratização do acesso ao cinema no Brasil”. Esse ano foi escolhido por trazer uma temática que promove uma discussão em torno de uma questão social relevante à cidadania e à vivência dos candidatos, sobretudo, daqueles que têm um acesso cultural restrito, em função de questões financeiras ou mesmo espaciais/regionais.

Com base no recorte definido pela proposta da prova de Redação, o candidato precisaria considerar as várias dimensões do problema contidas nos textos motivadores, a saber: o Texto I é o trecho de um livro que narra um episódio da criação do cinema, introduzindo o candidato ao tema e mostrando como o cinema superou expectativas ao se mostrar um importante instrumento cultural; o Texto II apresenta uma reflexão do filósofo Edgar Morin que ressalta o papel do cinema como expressão artística; o Texto III é um infográfico que traz os dados sobre o acesso e o consumo de cinema no país, como prova de que esse acesso não é democrático, e, por isso, poderia ser utilizado pelos estudantes como fonte e embasamento teórico, a fim de reforçar os argumentos utilizados na redação, por exemplo; o Texto IV, por fim, é uma reportagem que complementa o terceiro texto e relata quais fenômenos sociais colaboram para que o cinema seja restrito a determinadas regiões ou classes sociais.

Uma advertência se faz necessária: do ponto de vista argumentativo, é sempre importante o candidato observar que a própria temática da prova de Redação já conduz e já oferece um percurso que deverá ser adotado para que haja concordância com a visão da banca,

que, implicitamente, já está presente na proposta. No caso da proposta de Redação em questão, “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”, a palavra “democratização” em si já leva a perceber que essa não existe. Em temas mais recentes, a banca examinadora vem apostando na escolha de substantivos abstratos, oriundos de verbos, que, inseridos na temática do exame, podem funcionar como uma importante estratégia argumentativa: influenciar o interlocutor e conseguir seu intento, ou seja, levar o sujeito-produtor a concordar com o direcionamento defendido na temática da própria prova. Acreditamos, por isso, que a seleção lexical pode atingir o propósito comunicativo do enunciador e ganhar uma força argumentativa produtiva. Fora isso, os textos motivadores também corroboram nossa hipótese de que existe, por parte da banca, um direcionamento para a tomada de posição a ser assumida pelo sujeito-produtor. A ideia de que não há democratização do cinema está claramente explícita, por exemplo, no texto motivador IV, em que se afirma: “populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior”. Chamar a atenção para esse aspecto constante nas provas de Redação do Enem se torna importante, porque, se um candidato construir seus argumentos asseverando que há democratização de acesso ao cinema no Brasil, por exemplo, além de não poder se basear nos textos motivadores para justificar ou reforçar o ponto de vista defendido, já que esses estão todos em consonância com a não

democratização, correrá o risco de não apresentar um texto convincente.

Feitas as reflexões acima, de modo a explicitar como será feita a análise da redação por nós escolhida, a seguir traçamos algumas observações que situam o sujeito-leitor desta pesquisa. Do ponto de vista das etapas metodológicas da análise das redações, em geral, e da escolhida, em particular, as observações realizadas por nós se darão da seguinte maneira:

- Primeiro, averiguaremos se o candidato respeitou o aspecto quantitativo básico exigido pela banca, isto é, se a redação tem pelo menos 8 (oito) linhas. Os textos que possuem menos linhas do que esse número estabelecido pela banca já são imediatamente descartados;
- Em seguida, procuraremos encontrar, numa primeira instância, o direcionamento temático-argumentativo dado pelo candidato à questão abordada, ou seja, vamos constatar ou não se ele seguiu concordando ou refutando a proposta dada pela banca, o que já demonstra uma preocupação também com o planejamento do texto;
- Por fim, procuraremos constatar se o candidato demonstra o domínio da coesão textual para conseguir, através desse recurso, tentar garantir ou não alguma coerência nas suas ideias. Nesse sentido, verificaremos se o texto apresenta encadeamentos lógicos entre os parágrafos, por meio dos conectivos.

Antes de tratarmos da análise do *corpus*, reproduzimos, a seguir, a Proposta de Redação de 2019 e a redação escolhida, ambas extraídas da Cartilha do participante do Enem 2020.

Fig. 1 – Proposta de redação do Enem 2019



enem2019

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas e seguir, a redação que:
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

No dia da primeira exibição pública de cinema — 28 de dezembro de 1895, em Paris —, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Méliès, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o "Cinematographo" não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar histórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. In BERNARDET, Jean-Claude; ROSSI, Clóvis. O que é Jornalismo. O que é Editora, O que é Cinema. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TEXTO II

Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. E-Compós, v. 6, 11, 2006 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.meioemensagem.com. Acesso em: 12 jun. 2019 (adaptado).

TEXTO IV

O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1 000 salas. Com a expansão dos shopping centers, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60º país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

Disponível em: <https://cinemapertodevoce.anine.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2019 (fragmento).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 2 - AMARELO - Página 20

Fonte: A redação do Enem 2020 – Cartilha do Participante. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021. p. 17.

Fig. 2 – Redação nota 1000 no Enem 2019

A questão do acesso ao cinema, apesar de não ser amplamente discutida, é um problema muito expressivo no Brasil atualmente. A gravidade do quadro é evidenciada pelos dados do site Meio e Mensagem: 83% da população brasileira não frequentam tal ambiente. Nesse contexto, percebe-se que o acesso ao cinema não é democratizado e convém analisar as causas e impactos negativos dessa situação na sociedade.

Em primeiro lugar, é preciso compreender as causas dessa problemática. Em um mundo marcado pelo capitalismo, é comum que, cada vez mais, seja fortalecido o sistema de mercantilização do lazer, ou seja, este passa a ser vendido por empresas em forma de mercadoria. Nesse sentido, nota-se que, muitas vezes, parcelas da população com condições financeiras mais baixas acabam não conseguindo ter acesso às atividades de lazer, como o cinema, devido aos preços, geralmente, inacessíveis. Além disso, outro fator que contribui para a falta do amplo acesso da população ao cinema é a localização no interior dos shoppings, os quais, normalmente estão situados nos centros das grandes cidades, o que acaba dificultando o acesso de moradores de bairros mais afastados. Dessa forma, o cinema no Brasil torna-se um ambiente eluízado.

Em segundo lugar, é importante salientar os impactos negativos desse quadro na sociedade. Tendo em vista que a parcela mais pobre da população, geralmente, não consegue arcar com os custos de frequentar o cinema e sabendo que o acesso ao lazer é um direito garantido pela Constituição Federal, percebe-se a ocorrência da "Cidadania de papel", termo cunhado pelo escritor paulista Gilberto Dimenstein, que diz respeito à existência de direitos na teoria (Constituição), os quais não ocorrem, de fato, na prática. Sob essa perspectiva, nota-se que a falta de democratização do acesso ao cinema gera exclusão social das camadas menos favorecidas e impede que elas possam usufruir de seus direitos.

Portanto, é mister que o Ministério da Infraestrutura, em parceria com o Ministério da Cultura, construa cinemas públicos, por meio da utilização de verbas governamentais, a fim de atender a população que não pode pagar por esse serviço, fazendo com que, assim, O acesso ao cinema seja democratizado e essa parcela da sociedade deixe de usufruir apenas de uma "Cidadania de papel".

AVALIAÇÃO DE CONTEÚDO		COMPETÊNCIA	NÍVEL
I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa		① ② ③ ④ ⑤
II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.		① ② ③ ④ ⑤
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista		① ② ③ ④ ⑤
IV	Demonstrar conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação		① ② ③ ④ ⑤
V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos		① ② ③ ④ ⑤

Fonte: A redação do Enem 2020 – Cartilha do Participante. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf>.

Acesso em: 20 dez. 2021. p. 37.

Ao analisarmos, panoramicamente, a produção textual selecionada, vimos que houve a obediência ao primeiro critério da banca: produzir um texto com mais de 8 (oito) linhas. Observando se o candidato seguiu ou não o posicionamento já delineado pela banca, na proposta temática, pode-se afirmar que ele seguiu, pois:

- No primeiro período do primeiro parágrafo (“A questão do acesso ao cinema, apesar de não ser amplamente discutida, é um problema muito expressivo no Brasil atualmente”), o candidato, ao dizer que a questão não é amplamente discutida, já dá indícios de que o tema possui relevância e é passível de ser tratado como alvo de discussão. Além disso, também já aponta para um posicionamento concordante com o da banca.
- Ainda no mesmo parágrafo, no segundo período, a discussão assume ainda mais importância, quando o sujeito-escritor diz que o quadro de não democratização é grave, usando o argumento quantitativo da porcentagem, ao dizer que 83% da população brasileira não frequentam esse ambiente. A utilização de dados estatísticos funciona, pois, como uma estratégia argumentativa fundada sobre a lógica quantitativa: os percentuais apresentados passam a ser considerados fatos convincentes. Por fim, no terceiro período, o autor diz, claramente, que “o cinema não é democratizado e que convém analisar as causas e impactos negativos dessa situação na sociedade”.

- É o último período do primeiro parágrafo, já citado acima, que norteará o posicionamento do candidato para concordar com a afirmação de que não existe democratização do acesso ao cinema no Brasil: ele irá fazer a enumeração de causas e de impactos negativos desse problema. Numa leitura paragrafíca rápida, já podemos observar que o segundo e o terceiro parágrafos da redação são introduzidos por componentes enumerativos da argumentação: o segundo parágrafo começa pelo marcador enumerativo “em primeiro lugar”; o terceiro, pelo marcador enumerativo “em segundo lugar”; e o quarto, pelo “portanto”, um marcador conclusivo. O uso desses marcadores pode evidenciar que o candidato fez uma espécie de planejamento textual na distribuição das ideias na redação, a fim de marcar a abertura, a intermediação e o fechamento na organização espacial do texto. Para Koch e Elias (2016, p. 78), esses “operadores servem para organizar o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e orientam a interpretação”.

Prosseguindo no seu percurso argumentativo, no segundo parágrafo, para manter o compromisso de desenvolver as causas da não democratização do cinema, o candidato aborda duas delas: uma, de cunho político, que é o fato de o sistema capitalista mercantilizar a diversão, conferindo à mercadoria preços inacessíveis para classes menos favorecidas; outra, de cunho político-geográfico, que é o fato de

os cinemas ficarem longe dos bairros periféricos. Novamente, percebemos, ao final desse parágrafo, que o candidato concordou com a perspectiva sobre o tema dado pela banca, tomando, assim, posição favorável à veracidade da proposta existente: o cinema no Brasil torna-se um ambiente elitizado, isto é, não existe democratização de seu acesso.

No terceiro parágrafo, o produtor do texto se propõe a discutir os impactos negativos da falta de democratização, como o fato de algumas pessoas não terem acesso ao lazer, que lhes deveria ser garantido por direito. No segundo período desse mesmo parágrafo, o sujeito-produtor se utiliza do procedimento discursivo da *citação*, que tem o propósito argumentativo de fundamentar/validar um ponto de vista, como se pode observar nesta frase: “percebe-se a ocorrência da ‘Cidadania de papel’, termo cunhado pelo escritor paulista Gilberto Dimenstein, que diz respeito à existência de direitos na teoria (Constituição), os quais não ocorrem, de fato, na prática”. Na visão de Charaudeau (2008), a *citação* não é o relato de fatos, dados, precisões e cifras, como usualmente se considera, mas se refere ao mais fielmente possível, às emissões escritas ou orais de um locutor. Desse modo, o sujeito-produtor traz para o texto a fala do outro, a fim de embasar seu ponto de vista, de modo a persuadir o sujeito-leitor, como se vê no trecho extraído da redação do candidato. Vale ressaltar que essa tem sido uma estratégia argumentativa muito utilizada e aceita pelos avaliadores do Enem. No texto, o uso adequado de outras vozes

consagradas demonstra a detenção, por parte do aluno, de um repertório sociocultural produtivo.

Ainda no terceiro parágrafo, visando ao planejamento textual dos argumentos, segundo certa linearidade, o candidato se utiliza de um recurso linguístico – *o emprego do tempo verbal no presente* – que destaca certos momentos do desenvolvimento argumentativo para estabelecer uma hierarquia nos argumentos, de forma a imprimir um certo ritmo a uma argumentação, despertando a atenção do locutor:

[...] é importante salientar os impactos negativos desse quadro na sociedade. [...] *percebe-se* a ocorrência da ‘Cidadania de papel’, termo cunhado pelo escritor paulista Gilberto Dimenstein [...] Sob essa perspectiva, *nota-se* que a falta de democratização ao acesso ao cinema gera exclusão social das camadas menos favorecidas [...].

Por fim, no último parágrafo, é apresentada uma proposta de intervenção concreta, articulada à discussão desenvolvida no texto e que respeita os direitos humanos. Nela se sugere a construção de cinemas públicos, o que garantiria o acesso a quem tem menor poder aquisitivo. Além disso, nesse parágrafo, ao anunciar o último momento de sua argumentação, o sujeito-produtor novamente programou seus argumentos, segundo uma certa cronologia acompanhada da retomada da afirmação inicial de que o acesso ao cinema no Brasil não é democratizado e, como consequência, as classes menos favorecidas são excluídas, como se pode verificar no seguinte trecho: “a fim de atender a população que não pode pagar por esse serviço, fazendo com que,

assim, o acesso ao cinema seja democratizado e essa parcela da sociedade deixe de usufruir apenas de uma Cidadania de papel”. Esse procedimento discursivo – típico de um parágrafo conclusivo argumentativo – tem por objetivo, a nosso ver, mostrar que a questão da falta da democratização do acesso ao cinema no Brasil ainda merece muitas discussões. Conforme Charaudeau (2008), o processo de retomada, como um *jogo de vai e vem*, faz parte de uma composição linear capaz de garantir a coerência do jogo argumentativo, contribuindo, portanto, para a melhor captação do conjunto da argumentação.

Percebemos, até aqui, que o sujeito-produtor articula, coerentemente, as ideias, os argumentos, as partes do texto e apresenta, sem inadequações, *repertório diversificado de recursos coesivos*, com o uso de conectores variados (“apesar de”, “como”, “devido a”, “por meio de”, “assim”, “a fim de”, dentre outros) e de elementos referenciais e sequenciadores linguísticos (como “Em primeiro lugar”, “Além disso” e “Dessa forma”, no segundo parágrafo; “Em segundo lugar”, “Tendo em vista” e “Sob essa perspectiva”, no terceiro parágrafo; e “Portanto”, “assim” e “esse/a”, no quarto parágrafo. Segundo Faria, Cavalcante e Brito (2020), a seleção desses articuladores textuais pode ser vista como uma forma de organização textual que interfere no modo de expressar embates interdiscursivos. Além disso, esses recursos linguísticos podem direcionar o olhar do outro para o que se deseja salientar.

Em suma, no âmbito de uma produção textual argumentativa, vimos, de forma clara, que o sujeito-produtor obteve a nota máxima,

porque, possivelmente, traçou um planejamento estratégico para a sua escrita, gerando, selecionando e organizando suas ideias de forma coesa e coerente, com informações relacionadas umas às outras. O candidato atendeu aos requisitos de todas as competências, em especial, à exigência da Competência III do Enem: selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de um ponto de vista, desenvolvendo o tema de forma coerente e organizada.

Considerações finais

Durante muitos anos, diversos estudos, pesquisas e até manuais, na tentativa de sanar a dificuldade de se escrever um texto, sobretudo o dissertativo-argumentativo, foram produzidos; e, na sua evolução, o texto passou ser considerado como processo. Por meio de uma breve incursão histórica sobre como a escrita era tratada num momento mais pretérito (*composição e redação escolar*) e como é tratada hoje em dia (*produção textual*), tentamos mostrar que o ensino escolar da produção de textos mudou e evoluiu no decorrer dos séculos.

Além disso, vimos também, ao longo deste trabalho, ser necessário um planejamento textual, para que os alunos percebam, na prática, que o utilizar como uma das etapas prévias do processo de produção escrita pode promover um resultado mais efetivo na composição final de seus textos.

Nesse sentido, a redação analisada no *corpus* nos trouxe a possibilidade de demonstrarmos que o ato de escrever é um processo, que necessita de um planejamento estratégico, isto é, de um esquema

mental ou escrito, capaz de articular informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Escrever, parafraseando Koch e Elias (2016), exige uma situação e uma negociação entre sujeitos, num dado contexto comunicativo. Estejamos atentos a isso.

Referências

ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola. 2006, p. 142-146.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução: Angela M. S. Corrêa *et alii*. São Paulo: Contexto, 2008.

COELHO, F. As perspectivas dos PCN para o ensino reflexivo da língua e da produção de textos. *In*: COELHO, F.; PALOMANES, R. (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto. 2016, p. 114-115.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto. 2009.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto. 2016.

FARIA, M. G; CAVALCANTE, M.; BRITO, M. Metadiscursividade e argumentatividade na construção de textos jornalísticos. *In: OLIVEIRA, E. G. et alii* (orgs.). **Discurso e argumentação**: tecendo os efeitos de sentido. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 108.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez. 2012.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo. 1991.

CAPÍTULO 5:

A ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA DISCURSIVAMENTE ORIENTADA E O ENSINO DO GÊNERO *REDAÇÃO DO ENEM*

Welton Pereira e Silva (UFF)

RESUMO: Este capítulo objetiva apresentar reflexões sobre o ensino da argumentação nas aulas de produção textual, visando a levar o aluno a apropriar-se de estratégias argumentativas para realizar um bom desempenho na redação do Enem. Para isso, embasar-nos-emos, sobretudo, na Teoria Semiolinguística do Discurso, proposta por Patrick Charaudeau (CHARAUDEAU, 2008; 2016), bem como na Teoria da Argumentação no Discurso, idealizada por Ruth Amossy (AMOSSY, 2011; 2018). Nessas duas perspectivas teóricas sobre o discurso, uma argumentação eficaz é embasada em valores compartilhados sociodiscursivamente, sendo uma prática que ultrapassa a língua e necessitando, dessa forma, de fatores situacionais, psicológicos, culturais e sociopolíticos, vale saber: discursivos. Por sua vez, o gênero *redação do Enem* solicita que o aluno, para obter o máximo rendimento, não só apresente uma argumentação embasada em conhecimentos prévios, como também ultrapasse o material de base oferecido pelo exame, apresentando o que os idealizadores chamam de *repertório sociocultural*. Nossa proposta, neste trabalho, é, portanto, relacionar esse repertório sociocultural ao embasamento sociodiscursivo que subjaz à prática argumentativa, apresentando sugestões pedagógicas para que o professor trabalhe tais conteúdos com seus alunos candidatos a ingressar no curso superior.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação, discurso, redação do Enem.

Apresentação

Este capítulo tem o objetivo de refletir sobre a argumentação como uma prática discursivamente orientada, conforme compreendem certas correntes de Análise do Discurso contemporâneas. Primeiramente, apresentamos um breve percurso histórico acerca dos estudos sobre a argumentação, desembocando nos posicionamentos epistemológicos de Charaudeau e Amossy. Posteriormente, por meio da análise de uma redação escrita por um aluno que obteve a nota mil no exame de 2019, teceremos algumas considerações para o ensino da argumentação em práticas de produção textual voltadas ao Enem. Nosso foco recai sobre a necessidade de a argumentação ser ensinada não apenas como princípios de relações lógicas, mas que se considere todo o contexto de produção e de circulação do texto, de modo que o aluno oriente-se pela perspectiva da argumentação como uma atividade discursiva.

Na medida em que o Exame Nacional do Ensino Médio consiste na principal forma de entrada nos cursos superiores, principalmente nas instituições públicas federais, este trabalho mostra-se relevante. De acordo com as orientações dos idealizadores do Enem, uma redação embasada em aspectos sociais, históricos, científicos que fundamentem a argumentação – o que é chamado, no contexto do exame, de *repertório sociocultural* – deve ser avaliada positivamente, recebendo melhores notas na competência que avalia o desenvolvimento do tema proposto segundo a estrutura do texto

dissertativo-argumentativo (BRASIL, 2020). Desta feita, no presente trabalho, relacionamos esses conceitos de diferentes áreas do conhecimento à perspectiva de uma argumentação que leve em conta o contexto de produção para uma defesa mais eficaz do ponto de vista defendido pelo participante do Enem.

Fundamentação teórica

A argumentação é alvo de reflexão desde o período clássico, com pensadores como Aristóteles e Platão apresentando suas considerações acerca da Retórica, como o estudo das melhores técnicas argumentativas empregadas pelo orador. Possivelmente, entretanto, as reflexões sobre a forma como influenciemos o outro por meio da língua e do discurso datam de muito tempo antes.

Conforme relata Plantin (2008), a argumentação foi, durante muito tempo, estudada como uma das disciplinas que compunham o *trivium*, ao lado da Gramática e da Lógica. Por influências filosóficas diversas, o estudo do raciocínio argumentativo voltou-se cada vez mais à Lógica, caindo no que o autor chama de “obscurantismo”. Na segunda metade do século XX, a Retórica ressurgiu por meio do *Tratado da argumentação: a Nova Retórica* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1996]). Nessa obra, os autores consideram que a argumentação consiste na tentativa de fazer com que o auditório, o público-alvo da argumentação, adira às teses levantadas pelo orador (também chamado, neste capítulo, de *sujeito argumentante*). No *Tratado da*

argumentação, são apresentadas, exaustivamente, diversas técnicas passíveis de serem usadas em um embate argumentativo.

Apesar de a tradição lógica compreender a argumentação como um raciocínio que parte de uma premissa em direção a uma conclusão, em diferentes teorias, encontramos um componente externo, do qual a argumentação é dependente.

Por exemplo, ao apresentar os componentes da argumentação em seu esquema argumentativo, Toulmin (1958 [2006]; *apud* AMOSSY, 2011) elenca o *dado*, a *conclusão* e a *garantia*. Podemos ilustrar esses componentes por meio do célebre exemplo do autor: Harry nasceu nas Bermudas, logo Harry é cidadão britânico. Para Toulmin, o que nos permite sair do dado “Harry nasceu nas Bermudas” para a conclusão “Harry é cidadão britânico” é justamente a garantia “aqueles que nascem nas Bermudas são britânicos” (AMOSSY, 2011, p. 132). Podemos notar que a garantia é o componente externo que possibilita a passagem do dado à conclusão.

Outro pesquisador, já no âmbito da Linguística, que trazemos à discussão é Oswald Ducrot (1989), que tece considerações acerca da argumentação já há várias décadas, sendo sua teoria, que contou com alguns colaboradores, alterada com o tempo. Para esse linguista francês, a argumentação estaria inscrita na própria língua; e, assim, o sistema linguístico forneceria as ferramentas necessárias para que o locutor orientasse o interlocutor a determinadas conclusões. A essas marcas linguísticas, Ducrot (1989) chama de *operadores argumentativos*, que podem

ser classificados como preposições, conjunções, advérbios e palavras denotativas.

O estudo concernente aos operadores argumentativos é considerado como a primeira fase da Teoria da Argumentação na Língua. A segunda fase postula que, para que uma asserção leve a uma dada conclusão, é necessário que haja um princípio norteador que ligue um argumento a uma conclusão. Assim, se alguém diz “está quente, vamos à praia”, o que faz com que a premissa “está quente” conduza à conclusão “vamos à praia” é um *topos*, um lugar comum argumentativo compartilhado pelos membros da mesma comunidade de fala que afirma que dias quentes são ideais para ir à praia. A noção de *topoi* – plural de *topos* – argumentativos é oriunda dos estudos de Aristóteles. Por fim, em uma terceira fase da Teoria da Argumentação na Língua, conhecida como Teoria dos Blocos Semânticos, Ducrot reelabora sua teoria. Agora, a argumentação não se alicerça mais na passagem do argumento à conclusão, mas na compreensão de que o argumento influencia a conclusão e vice-versa, constituindo uma unidade de sentido, o bloco semântico.

Consideraremos, neste trabalho, a segunda fase da teoria de Ducrot, justamente pelo fato de, ali, o linguista ter levado em conta o componente retórico em seu modelo. Se é preciso haver um conhecimento partilhado entre os interlocutores, um *topos*, podemos entender, novamente, que é preciso lançar mão de dados extralinguísticos para que uma argumentação efetiva seja alcançada.

Esse pensamento, no âmbito da Análise do Discurso, já quase não encontra barreiras. Na Teoria Semiolinguística, por exemplo, a argumentação consiste em uma atividade discursiva, sendo o discurso compreendido como uma prática psicossociolinguageira da qual fazem parte diferentes sujeitos. A ação discursiva é posta em prática em uma situação de comunicação, sendo esta dependente das condições de produção do discurso (o que envolve as finalidades do ato comunicativo e as identidades que emergem da troca), bem como do contrato de comunicação que deve ser observado pelos interlocutores.

De acordo com Charaudeau (2008), para que haja *argumentação*, é necessário que exista um *sujeito argumentante* que defenderá uma *tese* edificada sobre uma determinada proposta acerca do mundo. É necessário, também, que haja um *sujeito alvo*, para quem será dirigida a argumentação e que pode aceitar ou refutar a tese levantada pelo sujeito argumentante. Assim, temos três elementos necessários à argumentação: uma *proposta* sobre o mundo que seja capaz de despertar um questionamento quanto à sua legitimidade; um *sujeito* que se posicione em relação a esse questionamento e desenvolva um raciocínio visando a estabelecer uma tese acerca dessa proposta; e um *sujeito alvo* da argumentação.

Além disso, Charaudeau (2008) distingue três componentes básicos da lógica argumentativa: a *asserção de partida* (um dado, uma premissa), a *asserção de chegada* (conclusão) e a *asserção de passagem* (as inferências que embasam a argumentação). A asserção de passagem, nas

palavras de Charaudeau (2008, p. 209, grifo do autor), correspondem ao seguinte:

Essa asserção [de passagem] representa um *universo de crença* sobre a maneira como os fatos se determinam mutuamente na experiência ou no conhecimento de mundo. Esse universo de crença deve, portanto, ser compartilhado pelos interlocutores implicados pela argumentação, de maneira a ser estabelecida a *prova* da validade da relação que une A1 [asserção de partida] e A2 [asserção de chegada], o *argumento* que, do ponto de vista do sujeito argumentante, deveria incitar o interlocutor ou destinatário a aceitar a proposta como verdadeira.

Para ilustrar seu posicionamento, Charaudeau (2008, p. 210) apresenta o seguinte exemplo: “O céu está azul (A1), você pode fechar o guarda-chuva (A2)”, que se baseia na inferência “Quando o céu está azul, não chove. Quando não chove, não há necessidade de abrir o guarda-chuva”. Observamos, novamente, uma relação bastante aproximada entre a *asserção de passagem* e os embasamentos socioculturais que subjazem à argumentação, chamada de *garantia*, por Toulmin, e de *topos*, por Ducrot.

É preciso, neste momento, que se faça uma ressalva: cada um desses autores, em seu próprio percurso teórico e epistemológico, apresenta suas perspectivas acerca do fazer argumentativo. Não estamos relacionando tais conceitos teóricos de modo a ser possível tomar um pelo outro, nem objetivamos compará-los, visando a uma simplificação. Nossa intenção é apenas chamar a atenção para o fato de

que, em diferentes modelos argumentativos que se fundamentam sobre diferentes aportes teóricos, o componente extralinguístico foi, em algum momento, considerado. Como cada quadro teórico consiste em um universo à parte, neste capítulo, guiamo-nos pelos postulados apresentados por Charaudeau (2008).

É preciso mencionar, também, que, no âmbito da Semiologia, a argumentação não é constituída apenas desses componentes da lógica argumentativa, visto que o sujeito argumentante se posiciona no interior de uma situação de comunicação à qual está ligado um contrato de comunicação, que deve favorecer a abordagem argumentativa. Desse modo, na Semiologia, falamos em uma *razão demonstrativa* e em uma *razão persuasiva*, já que “toda asserção pode ser argumentativa desde que se inscreva num dispositivo argumentativo” (CHARAUDEAU, 2008, p. 221, grifo do autor). Assim, para Charaudeau (2016), é a partir das instruções discursivas fornecidas pela situação de comunicação que o sujeito poderá racionalizar em prol de uma determinada questão, posicionando-se e, por fim, apresentando seus argumentos. O sujeito, no cerne do processo, utiliza-se das informações fornecidas pela situação de comunicação e organiza o processo de racionalização argumentativa, a partir do qual tentará influenciar seu interlocutor.

Amossy (2018) compartilha esse ponto de vista teórico com Charaudeau (2008), partindo do pressuposto de que todo ato discursivo pode apresentar uma dimensão argumentativa. A autora diferencia os

discursos que apresentam a intenção de ser persuasivos – daí se fala em uma *visada argumentativa*, como a redação do Enem – dos discursos que influenciam formas de ver o mundo, mesmo quando o discurso não for explicitamente argumentativo – daí a noção de *dimensão argumentativa*. De acordo com Amossy (2018, p. 273):

Há [...] discursos que não se apresentam como ações de persuasão e nos quais a argumentação não aparece como resultado de uma intenção declarada, muito menos de uma programação: ela não está nem aparente, nem implícita e, às vezes, é até negada pelo locutor (como em um artigo de informação, por exemplo). Foi com o objetivo de designar a orientação involuntária ou subrepticiamente impressa no discurso, a fim de projetar certa luz sobre aquilo de que ele trata, que escolhemos falar de dimensão argumentativa.

Ainda para Amossy (2011), a Análise do Discurso não pode se furtar da análise do fenômeno argumentativo, pois a argumentação se desenvolve justamente em uma situação de comunicação. Assim:

O discurso argumentativo não se desenrola no espaço abstrato da lógica pura, mas em uma situação de comunicação em que o locutor apresenta seu ponto de vista na língua natural com todos os seus recursos, que compreendem tanto o uso de conectores ou de dêiticos, quanto a pressuposição e o implícito, as marcas de estereotíпия, a ambiguidade, a polissemia, a metáfora, a repetição, o ritmo. É na espessura da língua que se forma e se transmite a argumentação, e é através de seu uso que ela se instala: a argumentação, é preciso não esquecer, não é o emprego de um raciocínio que se basta por si só, mas uma troca atual ou virtual – entre dois ou mais

parceiros que pretendem influenciar um ao outro (AMOSSY, 2011, p. 132-133).

Se, como compreendemos no âmbito das teorias discursivas e enunciativas, o sentido se constrói apenas pela interação, esse pressuposto é válido para a argumentação: é apenas em uma situação de comunicação que a argumentação pode ser eficaz e produzir resultados. Esses diversos posicionamentos teóricos confluem para a nossa defesa de que a argumentação é uma prática discursivamente orientada, sendo necessário que o professor desperte, em seus alunos, a compreensão de que, para argumentar bem, é preciso levar em consideração os saberes de conhecimento e de crença compartilhados entre o argumentante e seu interlocutor. Na próxima seção, procuraremos ampliar essas considerações por meio da análise de uma redação do Enem.

A argumentação na redação do Enem

A partir dos postulados teóricos apresentados na seção anterior, apresentaremos, agora, a forma como o professor de Língua Portuguesa pode valer-se de determinados pressupostos da Análise do Discurso em seu fazer docente.

Uma das principais preocupações dos professores e dos alunos das séries finais da Educação Básica, contemporaneamente no Brasil, consiste no Exame Nacional do Ensino Médio, porta de entrada para a maior parte das universidades públicas brasileiras. O concurso tornou-se tão abrangente que a prova de Redação do Enem apresenta características composicionais e estilísticas que a diferenciam de outros

tipos de redação. Por exemplo, nesse concurso, é solicitado que os estudantes apresentem propostas de intervenção para os problemas por eles discutidos.

Outro aspecto levado em conta durante a correção, e que é condição para que o estudante adquira uma nota alta, gira em torno do repertório sociocultural apresentado pelo candidato ao curso superior. O repertório sociocultural diz respeito ao conhecimento trazido pelo aluno que não seja contemplado nos textos motivadores apresentados pela proposta de redação. Ao fazer um bom uso desse repertório, ou seja, trazendo essa informação extra para subsidiar e sustentar sua argumentação, o estudante poderá obter uma elevada pontuação no exame.

Assim, na medida em que o projeto argumentativo necessita de um embasamento que sustente a tese apresentada e que oriente para determinada conclusão, é certo que, conforme nos lembra Amossy (2011), uma argumentação eficaz seja aquela que se baseie em aspectos discursivos diversos. Por vezes, esse embasamento discursivo pode consistir em dados, fatos e conhecimentos socialmente compartilhados advindos das diversas áreas do saber legitimadas, o que é tido, no contexto da Redação do Enem, conforme a Cartilha do Participante do INEP, como um repertório sociocultural. Afinal, “Outro aspecto avaliado na Competência 2 é a presença de repertório sociocultural, que se configura como uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento

para a discussão proposta” (BRASIL, 2020, p. 16). O documento ainda fornece orientações de como estabelecer relações entre os conhecimentos trazidos e a argumentação desenvolvida na prova:

[...] utilize informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que você está atualizado em relação ao que acontece no mundo. Essas informações devem ser pertinentes ao tema e usadas de modo produtivo no seu texto, evidenciando que elas servem a um propósito muito bem definido: *ajudá-lo a validar seu ponto de vista*. Isso significa que essas informações devem estar articuladas à discussão desenvolvida em sua redação. Informações e citações soltas no texto, por mais variadas e interessantes que sejam, perdem sua relevância quando não associadas produtivamente à defesa do ponto de vista desenvolvido em seu texto (BRASIL, 2020, p. 16, grifo nosso).

Recorremos à Cartilha do Participante do Enem 2020 porque ela foi disponibilizada ao público pelo INEP, algo que não havia acontecido nos anos anteriores. Para ilustramos a forma como informações, dados, fatos e conhecimentos diversos trazidos pelo participante para “ajudá-lo a validar seu ponto de vista” podem ser compreendidos como parte da orientação discursiva de seu projeto argumentativo, vejamos o texto abaixo, apresentado como uma redação que obteve a nota máxima no Enem de 2019, cujo tema foi a “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”¹⁴:

¹⁴ A redação foi produzida pelo aluno Gabriel Melo Caldas Nogueira.

Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é o poder de seu pensamento, habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido. Sob essa ótica, vê-se que **o cinema representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas, de modo a possibilitar a criação de novos universos e, justamente por esse potencial cognitivo, ele é muito relevante.** É prudente apontar, diante disso, que a arte cinematográfica deve ser democratizada, em especial no Brasil – país rico em expressões culturais que podem dialogar com esse modelo artístico –, por razões que dizem respeito tanto à sociedade quanto às leis.

Em primeiro lugar, é válido frisar que **o cinema dialoga com uma elementar necessidade social e, conseqüentemente, não pode ser deixada em segundo plano.** Para entender essa lógica, *pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga, o qual, no livro “Homo Ludens”, ratifica a constante busca humana pelo prazer lúdico, pois ele promove um proveitoso bem-estar. É exatamente nessa conjuntura que se insere o fenômeno cinematográfico, uma vez que ele, ao possibilitar a interação de vários indivíduos na contemplação do espetáculo, faz com que a plateia participe das histórias, de forma a compartilhar experiências e vivências – o que representa o fator lúdico mencionado pelo pensador. É perceptível, portanto, o louvável elemento benfeitor dessa criação artística, capaz de garantir a coesão da comunidade.*

Em segundo lugar, é oportuno comentar que **o cenário do cinema supracitado remete ao que defende o arcabouço jurídico do país.** Isso porque o artigo 215 da Constituição Federal é claro em caracterizar os bens culturais como um direito de todos, concebidos com absoluta prioridade por parte do Estado. Contudo, é desanimador notar que **tal diretriz não dá sinais de plena execução e, para provar isso, basta analisar as várias pesquisas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que demonstram a lamentável distribuição irregular das práticas artísticas – dentre elas, o cinema –, uma vez que estão restritas a poucos municípios brasileiros. Vê-se, então, o perigo da norma apresentada findar em desuso, sob pena de confirmar o que propunha Dante Alighiere, em “A Divina Comédia”: “As leis existem, mas quem as aplica?”. Esse cenário, certamente, configura-se como desagregador e não pode ser negligenciado.**

Por fim, **caminhos devem ser elucidados para democratizar o acesso ao cinema no Brasil, levando-se em consideração as questões sociais e legislativas abordadas.** Sendo assim, cabe ao Governo Federal – órgão responsável pelo bem-estar e lazer da população – elaborar um plano nacional de incentivo à prática cinematográfica, de modo a instituir ações como a criação de semanas culturais nacionais, bem como o desenvolvimento de atividades artísticas públicas. Isso pode ser feito por meio de uma associação entre prefeituras, governadores e setores federais – já que o fenômeno envolve todos esses âmbitos administrativos –, os quais devem executar periódicos eventos, ancorados por atores e diretores, que visem exibir filmes gratuitos para a comunidade civil. Esse projeto deve se adaptar à realidade de cada cidade para ser efetivo. Dessa forma, o cinema poderá ser, enfim, democratizado, o que confirmará o que determina o artigo 215 da Constituição. Assim, felizmente, os cidadãos poderão desfrutar das benesses advindas dessa engrandecedora ação artística.

Fonte: A redação do Enem 2020 – Cartilha do Participante. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021. p. 33.

Na redação apresentada, podemos notar o emprego de algumas ideias, entendidas como as teses defendidas pelo estudante. Compreendemos que, além da tese principal (a ideia central defendida no texto), também é possível encontrar a tese para cada raciocínio desenvolvido, sendo essas grifadas em negrito, enquanto as conclusões de cada raciocínio e do texto como um todo estão sublinhadas. Por sua vez, os argumentos que embasam as teses e que trazem alguma espécie de repertório sociocultural estão destacados em itálico. Logo se vê, portanto, a riqueza argumentativa do texto que obteve a nota mil no exame, muito merecida.

No primeiro parágrafo, há a inserção de uma informação filosófica, portanto, legitimada, que funciona como contextualização para a tese que o autor apresenta a seguir. Se, de acordo com o filósofo David Hume, o que difere o ser humano dos demais animais é o pensamento, é oportuno defender a tese de que “o cinema representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas, de modo a possibilitar a criação de novos universos”, concluindo, por isso, que “ele [o cinema] é muito relevante”. Analisando o trecho sob a perspectiva de Charaudeau (2008) acerca do *modo de organização argumentativo do discurso*, podemos perceber a seguinte configuração:

- Asserção de partida: o cinema representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas, de modo a possibilitar a criação de novos universos.
- Asserção de passagem: o pensamento é o que difere o homem dos demais animais.
- Asserção de chegada: justamente por esse potencial cognitivo, ele [o cinema] é muito relevante e deve ser democratizado.

O repertório sociocultural legitimado, advindo do pensamento filosófico, configura, portanto, o embasamento discursivo que orienta a tese à conclusão, pois apresenta a noção de que uma das características que nos fazem humanos é o poder do pensamento. Notamos uma possível aproximação entre as noções de *garantia*, *topos* e *asserção de passagem*, que estabelecem a moldura discursiva para a argumentação empreendida. Assim, se o cinema permite transpor ideias e pensamentos para a tela, logo ele é muito importante e deve ser democratizado. O que permite a passagem da premissa à conclusão é a ideia de que o que individualiza o homem é sua capacidade de pensamento, passível de ser desenvolvida no universo cinematográfico.

Vejam os outros exemplos, desta vez, encontrados no segundo parágrafo. Ali, temos o seguinte raciocínio: “o cinema dialoga com uma elementar necessidade social” e, por isso, “não pode ser deixado em segundo plano”. Para fundamentar seu raciocínio, o autor apresenta, agora, as palavras de um historiador, Johan Huizinga, que “ratifica a

constante busca humana pelo prazer lúdico, pois ele [o prazer] promove um proveitoso bem-estar”. Novamente, podemos nos valer da sistematização da encenação argumentativa proposta por Charaudeau (2008), em que temos:

- Asserção de partida: o cinema dialoga com uma elementar necessidade social.
- Asserção de passagem: a constante busca humana pelo prazer lúdico promove um proveitoso bem-estar.
- Asserção de chegada: o cinema não pode ser deixado em segundo plano.

Nesse raciocínio, encontramos o conhecimento acadêmico/científico funcionando como uma ponte entre a asserção de partida e a asserção de chegada. Conforme já salientamos, esse conhecimento trazido acaba por demonstrar o preparo do estudante para realizar o exame e, assim, para ingressar no curso superior, fato que garante, na prova do Enem, que ele receba uma nota mais alta na competência 2. Além disso, a competência 3 avalia a seleção e organização dos argumentos, o que também é favorecido pela capacidade de argumentar por meio de aspectos discursivos, como o contexto sócio-histórico, e não apenas por um modelo lógico que se distancia do contexto de produção.

Para finalizar, apresentaremos o raciocínio geral sobre o qual o autor se embasou, trazendo questões contextuais e discursivas de diferentes áreas do conhecimento. Logo no primeiro parágrafo, ele

apresenta a tese geral de que “a arte cinematográfica deve ser democratizada, em especial no Brasil, por razões que dizem respeito tanto à sociedade quanto às leis”. Notamos que a tese principal parte da conclusão do primeiro parágrafo, em que é apresentada a contextualização e a delimitação do tema proposto pela banca. Por meio de diversos argumentos, dentre os quais o fato de que o cinema “promove a interação de vários indivíduos” e “o artigo 215 da Constituição Federal é claro em caracterizar os bens culturais como um direito de todos, concebidos com absoluta prioridade por parte do Estado”, o autor da redação em análise defende sua tese e desenvolve seu texto. Esses, além de outros argumentos, orientam discursivamente para a conclusão geral de que, se a proposta de intervenção for observada, então, “o cinema poderá ser, enfim, democratizado”. Temos, portanto, a seguinte sistematização:

- Asserção de partida: o cinema deve ser democratizado por razões sociais e legais.
- Asserções de passagem: (i) o cinema promove a interação de vários indivíduos; (ii) o artigo 215 da Constituição Federal caracteriza os bens culturais como um direito de todos.
- Asserção de chegada: [observada a proposta de intervenção] o cinema poderá ser democratizado.

O estudante, para defender sua tese de que o cinema deve ser democratizado por razões sociais e legais, fundamenta-se, justamente, em argumentos que evocam a importância social, como a interação,

apresentando também um argumento baseado na Constituição Federal. Se o cinema deve ser democratizado por razões sociais e legais, então, observando a Constituição e havendo a elaboração de um plano nacional de incentivo à prática cinematográfica, ele poderá ser democratizado, sendo desfrutado pelos cidadãos.

Munido da compreensão de que a argumentação será mais eficaz se embasada em saberes compartilhados socialmente, levando em conta questões sociais, psicológicas, históricas etc., isto é, uma argumentação discursivamente orientada, o professor de Língua Portuguesa pode inculcar, em seu aluno, a noção de que, para defender seu ponto de vista, ele precisa apresentar embasamento em dados, fatos, opiniões e até em suas próprias vivências. Muitos professores, ao contrário, ensinam espécies de “fórmulas mágicas” que, supostamente, serviriam para obter uma nota mais alta na Redação do Enem; e seus alunos reproduzem frases célebres de autores “curinga”, que servem para fundamentar, em seus pontos de vista, diferentes teses. Embora o exame seja um momento de muito estresse, nervosismo e mesmo de medo, é importante que essas fórmulas prontas sejam desencorajadas, sendo o professor convidado a cultivar, em seus alunos, a reflexão acerca da devida fundamentação de seus argumentos – não apenas para o contexto da Redação do Enem, mas para toda e qualquer situação de comunicação em que o aluno/cidadão precise ou queira apresentar seu ponto de vista sobre algum assunto.

Considerações finais

O presente trabalho procurou apresentar a argumentação como uma prática discursivamente orientada, tomando por base alguns postulados de Charaudeau, na Teoria Semiolinguística do Discurso, em consonância com Amossy, na Teoria da Argumentação no Discurso. Por meio de um breve apontamento que não se pretendeu exaustivo, pontuamos as vertentes teóricas de Toulmin e de Ducrot acerca da argumentação que, mesmo não levando em consideração o aspecto discursivo, apresentaram modelos que dependiam de um componente externo que viabilizaria a passagem de uma premissa à sua conclusão. No modelo de Toulmin, temos a *garantia*, e, na Teoria da Argumentação na Língua de Ducrot, em sua segunda fase, encontramos o *topos* argumentativo.

Já na Teoria Semiolinguística do Discurso, vimos que, além de levarmos em conta os componentes da situação de comunicação, o raciocínio argumentativo é embasado na *asserção de passagem*, ou seja, nas premissas que permitem sair da *asserção de partida* em direção à *asserção de chegada*. Esse ponto de vista é compatível com a noção de que a argumentação consiste em uma prática discursiva, conforme salienta Amossy (2011; 2018). Notamos, portanto, que a argumentação pode ser entendida como uma prática discursivamente orientada e, no âmbito da Redação do Enem, em que o estudante precisa mobilizar fatos, dados e informações extras advindas de diferentes campos do conhecimento e até de sua própria vivência, essa prática argumentativa orientada discursivamente mostra-se essencial.

Por meio dessas breves considerações, portanto, entendemos que o professor de Língua Portuguesa consciente do funcionamento discursivo da prática argumentativa pode propor atividades que favoreçam o despertar, no aluno, da compreensão de que seu argumento deve ser embasado em questões sociais, históricas, científicas, enfim, discursivas diversas. Essa reflexão, além de propiciar que o aluno candidato ao ingresso em curso superior atinja notas mais altas na Redação do Enem, poderá levá-lo a melhor fundamentar sua argumentação em suas vivências cotidianas, culminando no desenvolvimento de um posicionamento mais crítico diante daquilo que ele procura defender.

Referências

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p.129-144, nov. 2011.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Tradução: Angela M. S. Corrêa *et al.* São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. **A redação do ENEM 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: Inep/MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/cartilha-do-participante>. Acesso em: 09 dez. 2021.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução: Angela M. S. Corrêa *et alii*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. A argumentação em uma problemática da influência. **ReVEL**, edição especial, vol. 14, n. 12, 2016.

DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. *In*: GUIMARÃES, E. (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, Pontes: 1989.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1996].

PLANTIN, C. **A Argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução: Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAPÍTULO 6:

(DES)ENCONTRO DE VOZES: O USO DA CITAÇÃO EM REDAÇÕES NOTA 1000 DO ENEM

Margareth Andrade Morais (IFRJ)

Rafael Guimarães Nogueira (IFRJ)

RESUMO: Reafirmando a importância da pesquisa e do ensino da argumentação e, em específico, do gênero *redação escolar*, este capítulo objetiva analisar o emprego de citações diretas e indiretas em redações nota 1000 das edições de 2020 e 2021 do Exame Nacional do Ensino Médio. O *corpus* desta pesquisa é, pois, constituído das 18 redações divulgadas nos sites *G1* e *Guia do Estudante*, nos quais tais textos são apresentados como um modelo de expressão sobretudo àqueles que almejam o ingresso em um curso superior. Como fundamento teórico-metodológico, serão entrelaçadas as contribuições da Análise Semiolinguística do Discurso, principalmente os pressupostos de Charaudeau (2008), aos postulados da Linguística de Texto, tendo como principal fonte Koch e Elias (2016) e Marcuschi (2008). Assim, almeja-se fomentar práticas para aprimorar o ensino da argumentação na educação básica no que tange à redação escolar e à citação como estratégia argumentativa.

PALAVRAS-CHAVE: Redação do Enem, citação, ensino da argumentação.

Introdução

É pela linguagem, afinal, que somos indivíduos únicos: somos o que somos depois de um processo de conquista da *nosso* palavra, afirmada no meio de milhares de *outras* palavras e com elas compostas. (FARACO; TEZZA, 2016. p. 9, grifo dos autores)

A citação em destaque, ao tratar da capacidade de a linguagem conferir sentido às percepções do mundo e, assim, constituir as relações humanas, permite-nos refletir, também, sobre o caráter dialógico de nosso dizer e de nossa identidade: reafirmando ou negando discursos, somos a partir dos diálogos que estabelecemos. Se a produção de sentido consubstancia a intercessão e o confronto de distintos discursos, é tão somente na interação, mediada pela linguagem, que (re)construímos o nosso dizer, a nossa voz, a nossa palavra.

Nesse sentido, considerando, especificamente, a manifestação explícita de distintas vozes em um mesmo enunciado, este capítulo versa sobre o uso das citações nas redações nota 1000 do Enem 2020 e 2021 publicadas nos sites *G1* (Grupo O Globo) e *Guia do Estudante* (Grupo Abril), examinando em que medida esse tipo de “repertório cultural legitimado” contribui para o desenvolvimento dos temas propostos pela banca e confere coerência e consistência às redações que dele se utilizam. Dessa forma, discutiremos a relação entre o emprego de referências e pressupostos teóricos sobre a argumentação, incluindo as diretrizes do Enem, especificamente as concernentes às competências 2 e 3 da prova de Redação.

Desde, pelo menos, a década de 1990, compreende-se, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, que habilidades de escrita devem ser desenvolvidas desde os primeiros anos de alfabetização e ampliadas em sua complexidade ao longo das séries escolares. Correlativamente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – ao prescrever o “conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (grifo nosso) – estabelece, como uma das habilidades a serem contempladas em Língua Portuguesa, o desafio de “analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos” e, a partir disso, “se posicionar criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.” (BRASIL, 2018, p. 507).

Em consonância a tais diretrizes institucionais, o Exame Nacional do Ensino Médio propõe, na prova de Redação, a produção de um texto dissertativo-argumentativo em que o sujeito-argumentador, com base na interpretação dos textos motivadores e dos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, discuta, com relativa profundidade e variabilidade de argumentos e de recursos linguísticos, um problema atual da sociedade brasileira, apresentando, ainda, uma proposta de intervenção.

Nesse sentido, a relevância de investigar esse gênero textual consiste, antes de tudo, em sua representatividade social: atualmente, a prova de redação do Enem é – a partir do SISU (Sistema de Seleção

Unificada), do PROUNI (Programa Universidade para Todos), do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e dos vestibulares de faculdades particulares – um dos principais critérios para ingresso em cursos de graduação e, portanto, um gênero central nas aulas do Ensino Médio.

No entanto, os resultados da prova de Redação confirmam a deficiência dos participantes do Enem na tessitura de seus textos argumentativos. Como evidencia a tabela seguinte, não obstante a discreta curva ascendente entre os resultados dos três últimos anos, a média nacional em Redação é, em geral, baixa, não alcançando, entre 2015 e 2020, sequer 600 pontos. Além disso, a cada ano, o número de redações que obtiveram nota máxima tem diminuído significativamente. Em que se pese não só o cenário pandêmico (com aulas suspensas ou transferidas para o ambiente virtual), como também a redução do número de participantes no exame de 2021 (cerca de 99 mil, o que corresponde a tão somente 29,4% dos inscritos¹⁵), em 2020, das mais de duas milhões e seiscentas mil redações regidas no Enem, as de nota máxima não somam três dezenas.

¹⁵ Conferir em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/mais-de-99-mil-fizeram-prova-do-enem-2021-no-domingo-16#:~:text=Ao%20todo%2C%2099.528%20participantes%20realizaram,338.419%20inscritos%20para%20essa%20aplica%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Quadro-síntese 1 – Resultados em Redação no Enem de 2015 a 2021

Redação do Enem	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Proficiência Média Geral	543	541,9	558	523,4	592,9	588,74	634,16
Redações nota 1000	104	77	53	55	53	28	22

Fonte: Elaboração própria.

Paralelamente, como provável consequência da relativa escassez de trabalhos acadêmicos sobre as redações escolares, observamos, não raro, a apresentação, em cursinhos, em sites e em canais da Internet, de “dicas” que pouco (ou em nada) contribuem para a construção de um texto exemplar segundo os critérios de correção do Enem, dentre as quais, destacamos, por exemplo: “Nunca, em hipótese alguma, generalize: As generalizações devem ser abolidas de seu texto, pois elas revelam falta de reflexão sobre determinado assunto.” e “Evite o uso da voz passiva: A redação deve ser clara e direta, portanto, não há espaço para ambiguidades.”¹⁶

Como defende Oliveira (2016), as redações do Enem, ainda que apresentem estrutura relativamente estável, como qualquer gênero textual, não devem ser tomadas como um “modelo engessado de produção”, mas descritas sob o ponto de vista da ação social, de sua estrutura composicional textual/discursiva e dos tipos de acordo e de técnicas argumentativas. Sob esse último aspecto, pontuamos uma especificidade estrutural das redações escolares: a possibilidade de se

¹⁶ Conferir em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/dicas-para-redacao-enem.htm>.> Acesso em: 20 jan. 2022.

investigar, no espaço restrito de linhas (no máximo, 30), o movimento argumentativo do texto, desde a introdução do tema à apresentação de propostas de intervenção.

Por fim, tais redações configuram-se, possivelmente, como um *corpus* privilegiado para a análise de distintas estratégias argumentativas. Isso porque, no que se refere, especificamente, aos critérios de correção da Redação do Enem, consideram-se cinco competências linguístico-discursivas, dentre as quais, neste trabalho, merecem destaque as Competências 2 e 3, que tratam, respectivamente, do desenvolvimento da temática segundo a tipologia textual dissertativo-argumentativa e da diversidade e consistência dos argumentos em relação às diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, dentre as diferentes estratégias argumentativas, focalizamos, nesta pesquisa, o uso da citação. Isso porque, em primeiro, de forma semelhante ao levantamento quantitativo feito por Aragão e Barzotto (2015) em relação às redações dos vestibulares da Fuvest de 1999 a 2013, constatamos, em pesquisa anterior (NOGUEIRA, 2018), o predomínio de citação em redações que obtiveram nota máxima no Enem de 2014. Além disso, compreendemos que, por meio de menções a fontes externas, sobretudo quando oriundas de “outras áreas do conhecimento”, o autor da redação poderia conferir consistência ao desenvolvimento do tema e, em específico, à sua argumentação, alcançando boa avaliação em relação às competências 2 e 3 do Enem, respectivamente.

Considerando tais diferentes *justificativas* para o estudo/ensino das redações do Enem e das citações nelas empregadas, este capítulo, sob a *perspectiva teórica* da Linguística Textual e da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, tem como *objetivo principal* investigar, nos parágrafos de Introdução e de Desenvolvimento das redações nota 1000 das edições de 2020 e 2021 divulgadas nos sites *G1* e *Guia do Estudante*, se e como o uso de citações (diretas e indiretas) confere maior consistência ao desenvolvimento do tema – consistindo, de fato, em uma estratégia argumentativa – ou, ao contrário, se visa, sobretudo, ao cumprimento de uma exigência da prova – podendo suscitar, desta forma, equívocos sobre a própria concepção do que é argumentar. Portanto, na análise qualitativa dessas redações apresentadas como modelares, destacaremos não só exemplos positivos quanto ao uso de citações na tessitura da argumentação, como também inconsistências, distorções ou mesmo falhas argumentativas, que, não sendo penalizadas na correção do Exame, poderiam indicar divergências entre o que, teoricamente, concebe-se como argumentação e a maneira como essa competência linguístico-discursiva é avaliada.

Dessa forma, destacamos os seguintes *objetivos específicos*, os quais orientam a *organização* das seções que compõe este capítulo:

- elucidar o(s) conceito(s) de *argumentação*, observando pontos comuns e diferentes nomenclaturas entre as teorias;
- caracterizar a *redação do Enem* como um gênero textual, discutindo, ao mesmo tempo, como a possível obscuridade da

relação triangular constituinte da argumentação (CHARAUDEAU, 2008) poderia ser um dos fatores para malogro nessas produções textuais;

- descrever e refletir sobre os dois critérios da prova de redação que se referem, mais especificamente, à argumentação;
- analisar o uso da citação em parágrafos de Introdução e de Desenvolvimento de redações nota 1000, descrevendo em que medida tal emprego consiste em uma estratégia adequada e coerente em relação às competências 2 e 3 da prova de Redação do Enem;
- discutir possíveis implicações ao ensino, tendo em vista que tais redações são, não raro, apresentadas como modelos únicos de expressão.

Este capítulo almeja, portanto, evidenciar como a análise e a produção do gênero *redação escolar* (embora, obviamente, não esgotem o ensino da argumentação) podem, se bem desenvolvidas, funcionar como um exercício profícuo ao desenvolvimento da competência comunicativa e necessário ao aprofundamento acadêmico do aluno.

Argumentatividade e argumentação: breves conceitos

A Linguística Textual privilegia, atualmente, o entendimento do texto com vistas à dimensão das práticas discursivas, com um interesse especial pela produção e pela compreensão de sentidos veiculados por diversas semioses. De acordo com Cavalcante (2016), é impossível

refletir sobre os processos que engendram a coerência textual sem levar em conta que os sujeitos das interações são entes discursivos, que produzem e interpretam textos a partir de posições determinadas que balizam o que pode/deve ou não ser dito. Assim, as estratégias textuais, na verdade, são sempre estratégias discursivas, selecionadas segundo a dimensão argumentativa presente em todo e qualquer texto. Logo, o uso da linguagem é, intrinsecamente, argumentativo. Dessa forma, explicações referentes às estratégias de organização textual são descritas com base no projeto de dizer do locutor, o que significa dizer que a LT inclui a *argumentatividade*, isto é, uma dimensão argumentativa como um pressuposto inegável e como uma motivação para a análise de diversas estratégias de organização textual.

Tais noções colaboram para uma visão mais ampla de *argumentação*, enquanto fenômeno linguageiro, inerente a qualquer texto, seja qual for a sua composição e arranjos linguísticos/estruturais. Por outro lado, a *argumentação*, de modo mais específico, também pode ser estudada como uma atividade única e de caráter discursivo que se delinea a partir de um interlocutor e de um locutor, no âmbito textual, e que ocorre em um dado gênero. De acordo com Amossy (2011), alguns gêneros possuem como objetivo “a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário”. Neste capítulo, nosso foco está nessa categoria de textos, cuja tipologia predominante

é argumentativa e cujo gênero, *redação escolar*, cumpre uma função argumentativa na sociedade, nos termos descritos por Amossy (2011).

Com base em Koch e Elias (2016), podemos dizer que a estrutura tipológica argumentativa se subdivide, basicamente, em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão, que podem ser construídas por meio de diferentes formas. De acordo com as autoras, o produtor do texto pode valer-se de múltiplas estratégias, como seleção lexical, uso de dados, exemplos etc., a fim de convencer o leitor a aceitar ou, ao menos, considerar legítimo seu posicionamento discursivo. Marquesi, Elias e Cabral (2017) acrescentam, ainda, que um texto argumentativo se apoia em dados (argumentos) para confirmar ou refutar uma tese, ou seja, em termos de composição, a tipologia argumentativa precisa estabelecer uma relação entre os argumentos (dados) e a conclusão.

Se, para a Linguística Textual, a expressão *tipo textual* designa uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), constituindo constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas (MARCUSCHI, 2008) – para a Semiologia, esses tipos aproximam-se dos *modos de organização do discurso*, ou seja, da ordenação de categorias da língua segundo as finalidades discursivas do ato de comunicação (CHARAUDEAU, 2008, p. 74): o *enunciativo* (que traduz inclusão dos interlocutores no discurso

e, assim, comanda/perpassa os outros três modos de organização), o *descritivo*, o *narrativo* e o *argumentativo*.

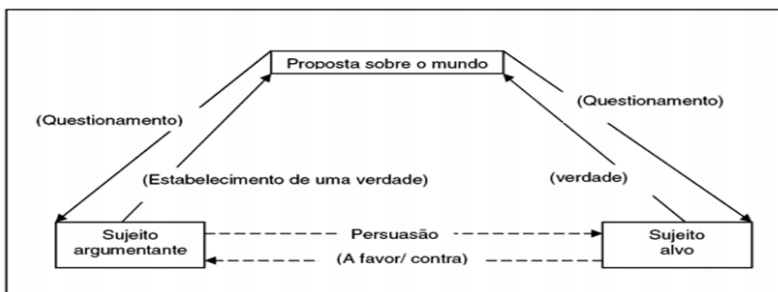
Na investigação de tais mecânicas discursivas, ou seja, de componentes e de procedimentos que, combinados, refletem o projeto de fala do sujeito comunicante, destaca-se, neste capítulo, o *modo de organização argumentativo*, que se constitui por uma *asserção de partida* (premissa), uma *asserção de passagem* (prova) e uma *asserção de chegada* (conclusão).

De forma análoga, sob a perspectiva da Linguística Textual, o texto argumentativo reflete um processo de influência sobre o interlocutor por meio da estruturação de um raciocínio lógico e verossímil orientado pela defesa de um ponto de vista. Nesses termos, Koch e Elias (2016, p. 24) ressaltam que a tessitura de uma argumentação “exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, em um quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva”.

Argumentar, no entanto, não se limita ao modo argumentativo (ou à tipologia argumentativa). Concebendo a argumentação como uma prática social determinada por suas condições de enunciação, Charaudeau (2004) refuta a concepção de que essa ação linguageira se limitaria a uma atividade cognitiva ou à sua manifestação explícita, isto é, ao emprego de determinadas expressões linguísticas e à estruturação textual. Nessa perspectiva, argumentar é uma atividade linguageira – e

não uma fórmula textual – que exige: i) uma *proposta* que provoque em alguém algum questionamento; ii) um *sujeito argumentante*, que, a partir de sua intencionalidade, busque a aceitabilidade ou a legitimidade de sua proposta sobre o mundo; e iii) um *sujeito alvo*, que poderá aceitar ou refutar o ponto de vista de seu interlocutor – como evidencia a sistematização a seguir:

Fig. 1 – A relação triangular constituente da argumentação



Fonte: Charaudeau (2008, p. 205).

A redação do Enem como gênero textual

Dentre os diferentes estudos de texto/discurso, há, atualmente, um consenso sobre a noção de gêneros como práticas de linguagem. Essa concepção abrange não só questões linguísticas/estruturais, mas também questões contextuais/linguageiras, que abarcam, inclusive, os pressupostos de Charaudeau (2004; 2008), discutidos na seção anterior.

Adotamos a concepção de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, necessariamente vinculados à cultura e às atividades sociais e, por isso mesmo, extremamente maleáveis,

dinâmicos e plásticos. Marcuschi (2008) afirma que, ao dominarmos um gênero textual, não estamos dominando uma forma linguística, mas uma forma de realizar, linguisticamente, nossos propósitos comunicativos em uma situação social particular.

Além disso, entendemos que a caracterização de qualquer gênero textual não se fundamenta, prioritariamente, em critérios formais: é feita com base na análise de suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais. As peculiaridades linguísticas e estruturais, bem como o próprio suporte ou ambiente em que se concretizam os textos, não devem ser ignorados; contudo, o foco recai sobre os condicionamentos sócio-pragmáticos.

Com base nesses pressupostos, reiteramos a posição de Oliveira (2016), para quem a redação do Enem pode ser considerada um gênero. Essa defesa parte do princípio de que o contexto de produção, de circulação e de recepção, atrelado ao efeito social gerado pela produção da redação, estabelece os aspectos de natureza externa para a construção de um gênero. De acordo com a autora, esses aspectos movem-se em direção a formas de enunciados padronizados que realizam certas ações em determinadas circunstâncias, sendo possível também notar o estabelecimento de uma estrutura comum ao gênero: tese/delimitação do problema, desenvolvimento e proposta de intervenção. Há, portanto, uma estrutura fixa – a sequência argumentativa e o plano de texto – com desvios que não comprometem o gênero. Abaixo,

destacamos um quadro resumitivo sobre os aspectos sociointeracionais que auxiliam a entender a *redação do Enem* como gênero:

Quadro-síntese 2 – Resumo dos aspectos externos do gênero *redação do Enem*

Concepção de gênero	“O gênero refere-se a uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação em grande escala da ação retórica; como ação adquire significado da situação e do contexto social em que essa situação se originou.” (MILLER, 2009, p. 41)
Condições de produção	O gênero é elaborado sobre forte pressão, juntamente, com uma avaliação de 90 questões num período de 5 horas e 30 minutos.
Condições de circulação	O gênero é avaliado por mais de um corretor/avaliador, podendo circular em sites como “padrão” desse gênero ou ser objeto de pesquisa.
Condições de recepção	O gênero deve atender a proposta do exame e as exigências contempladas através das competências. O efeito social é assumir o caráter de ascensão para quem produz e se estabelecer como “modelo”.

Fonte: Oliveira (2016, p. 111).

Entender a *redação do Enem* como um gênero, na nossa concepção, é importante para o trabalho do professor, para que este possa explorar a natureza desse texto em sala de aula. Além disso, esse conhecimento também se mostra relevante para o aluno. Em outras palavras, sem a clareza de *Sobre o que escrevo?*, *Para que escrevo?* e *Para quem escrevo?*, o texto do sujeito argumentante pode apresentar diferentes problemas referentes à sua estrutura, à sua lógica e às suas estratégias discursivas.

Antes de tudo, a *proposta sobre o mundo* pode não ser claramente compreendida pelos alunos. Embora a temática seja sempre apresentada

a partir dos textos motivadores que compõem a prova, em que medida, por exemplo, a expressão “estigma”, termo nuclear da proposta de redação de 2020, integraria o vocabulário dos participantes do Enem? De que modo integrantes de uma comunidade em que o acesso às tecnologias – ou mesmo à luz elétrica – é restrito compreenderiam o debate sobre a “manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, proposto em 2018? O insucesso dos egressos do Ensino Médio no Enem pode ser justificado, em primeiro, pela não compreensão da proposta de redação – o que se reflete em milhares de redações nota zero por fuga ao tema.

Paralelamente, o tema de redação pode não ser suscitar questionamento, isto é, pode não motivar o engajamento à discussão proposta. Consequentemente, a elaboração da redação deixa de ser um espaço para a defesa de um ponto de vista sobre o mundo e limita-se a um mero exercício de escrita. Se, ao contrário, o tema integra o repertório do mundo vivido pelos sujeitos argumentantes, mais facilmente ocorre sua efetiva participação no projeto de texto e, ao mesmo tempo, um melhor delineamento dos parâmetros da própria situação.

Por último, considerando a situação de avaliação em que se instaura a prova de redação, a turva imagem do sujeito alvo limita-se à denominação “banca”, cujo posicionamento não se pode precisar (em alguns casos, apenas se pode supor por meio da orientação dos textos motivadores). Em consequência disso, não se pode construir um

discurso direcionado especificamente para o interlocutor: não se pode, por exemplo, antecipar contra-argumentos dos avaliadores. Além disso, a concepção equivocada de que a banca se ocupa, sobretudo, da verificação da norma padrão e da semelhança entre o seu ponto de vista e aquele expresso na redação avaliada limita a originalidade do sujeito argumentante, que, não raro, busca adivinhar a “opinião da banca” e espelhá-la em seu texto.

Em síntese, o não reconhecimento da proposta de redação (*A propósito de que falo?*), de sua finalidade (*Por que falo?*) e do interlocutor (*A quem falo?*) implica uma ruptura do contrato de comunicação em que se insere a prova de Redação e, dessa maneira, o malogro das estratégias argumentativas que constituem esse ato de linguagem. Logo, a compreensão dos aspectos sociointeracionais que caracterizam a prova de Redação deve preceder o estudo das estratégias de argumentação.

A avaliação da argumentação no Enem

A prova de Redação do Enem apresenta características bastante conhecidas por estudantes e por professores: ela exige que o candidato produza um texto em prosa, atendendo à tipologia argumentativa, sobre um tema de ordem política, social, científica ou cultural. A fim de aprofundar nossa pesquisa, consultamos a Cartilha do Participante do Enem (BRASIL, 2020), uma espécie de apostila divulgada pelo MEC com o objetivo de auxiliar os estudantes na sua preparação para o exame.

A Cartilha afirma que o candidato precisa defender um ponto de vista com argumentos consistentes e elencar uma proposta de intervenção para o problema discutido. Nesse material, são detalhadas as cinco competências avaliadas, indicando, inclusive, uma matriz de referência de notas, em que se apontam os motivos pelos quais os avaliadores atribuem notas de 0 a 200 para cada competência. Como o objetivo central deste capítulo gira em torno da construção da argumentação, destacamos, a seguir, o escopo de análise das competências 2 e 3, as mais diretamente ligadas à argumentação:

Quadro-síntese 3 – Critérios para nota máxima nas competências 2 e 3

Competências	Objetivos	Critérios para a nota máxima (200 pontos)
2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver, a competência 2 apresenta um duplo foco de análise: um viés mais estrutural, tipológico, acerca da organização textual do texto argumentativo; e um viés mais conteudista, que visa à avaliação do desenvolvimento do tema. O bom desempenho nessa

competência, principalmente no que diz respeito à abordagem do tema, está ligado ao que o Enem chama de *repertório sociocultural legitimado*.

Para serem avaliados com a nota máxima nessa competência, os textos precisam também demonstrar domínio da tipologia exigida. Isso significa que devem apresentar três partes estruturais (introdução, desenvolvimento e conclusão) bem desenvolvidas, organizadas por meio de parágrafos que apresentem tópico frasal e detalhamento do tópico (em geral, por meio de uma estratégia argumentativa, como a citação, por exemplo).

Essa estrutura do parágrafo é utilizada com vistas a incorporar a outra exigência da competência 2: o uso de repertório sociocultural produtivo. Assim, por meio do uso de uma citação ou da inserção de dados quantitativos, por exemplo, o candidato busca tecer uma relação entre o tema e outras áreas do conhecimento. De acordo com a Cartilha (BRASIL, 2020, p.16), o estudante deve evitar “ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores [...] e deve utilizar informações de outras áreas do conhecimento”. O repertório sociocultural, portanto, configura-se como toda e qualquer informação, fato, citação ou experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo participante. Podem caracterizar o repertório: “provas concretas (dados ou fatos sobre o tema), exemplos, autoridades (citação de especialistas no tema), lógica (causa e consequência, por exemplo) e senso comum” (CANTARIN; BERTUCCI; ALMEIDA, 2016, p. 78).

De acordo com os autores, cuja obra é usada como referência pelo INEP na preparação dos avaliadores, são variadas as formas possíveis de construir o repertório sociocultural nos textos, como vimos acima. No entanto, para a nota máxima, há uma avaliação, por parte da banca, desse repertório. Em primeiro lugar, é avaliada a pertinência ao tema proposto e, em seguida, é verificada a fonte desse repertório, que, para o Enem, pode ser legitimado ou não. Se as evidências usadas constituem um saber popular ou generalizações sem fonte específica, são consideradas usos não legitimados. Caso o repertório seja constituído de referências a jornais, a obras como livros, filmes, ou ligado às diversas áreas do conhecimento, como citação de filósofos, médicos, enfim, a um saber especializado, será considerado um uso legitimado e, portanto, melhor avaliado. Vale ressaltar que o uso exclusivo de trechos retirados dos textos motivadores, ainda que façam parte de um saber legitimado, não podem ser avaliados com nota máxima.

Como vimos, para garantir a lógica argumentativa, é necessário que haja a construção de um mecanismo que estabeleça relações de causalidade diversas para justificar “as propostas a respeito do mundo, e as relações de causalidade que unem as asserções umas às outras” (CHARAUDEAU, 2010, p. 207). Assim, em um primeiro momento, o uso do repertório sociocultural produtivo pode ser um indício de uma possível lógica argumentativa bem construída. No entanto, como será demonstrado na análise, por vezes, não se estabelece, de modo claro,

uma relação de causalidade mais específica entre o argumento e o repertório utilizado como prova/justificativa. Mesmo nos textos avaliados com nota máxima, percebemos que o uso do repertório, como citações, por exemplo, é empregado de uma forma mecânica/engessada, que não contribui para a argumentação, sendo um uso, muitas vezes, justificado tão somente pelo cumprimento de um item da avaliação.

A competência 3, por sua vez, avalia a forma como o candidato seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido. É preciso, então, elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida. Em outras palavras, podemos dizer que a competência 3 busca avaliar o projeto de texto do candidato.

Segundo a Cartilha do Participante do Enem (BRASIL, 2020), é esperado que o candidato apresente um texto com progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas de forma organizada, em uma ordem lógica. É preciso, também, deixar clara a relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido. Cabe ressaltar que os mecanismos linguísticos que garantem essa organização lógica de que trata a competência 3, como os articuladores textuais, por exemplo, são avaliados em um outro item.

Como podemos ver, as competências 2 e 3 apresentam bastantes pontos de contato, uma vez que ambas avaliam a compreensão do tema e a habilidade de estruturação lógica do texto argumentativo. Apesar do imbricamento do objeto de análise dessas competências, por meio da avaliação dos textos divulgadas a cada ano, verificamos um esforço da banca em separar esses critérios, tornando mais objetiva a correção dos textos, a fim de evitar discrepâncias nesses quesitos.

Desse modo, a competência 3 não examina o uso do repertório nem o atendimento à estrutura padrão; prioriza a avaliação do desenvolvimento do texto, de modo a observar a ausência de contradições e a presença de um detalhamento dos fatos e informações utilizados. Para a nota máxima nessa competência, é esperada a utilização, por parte do candidato, de explicações e de justificativas sobre as informações apresentadas. Privilegiam-se, portanto, relações de causalidade entre abordagem temática e as informações usadas no desenvolvimento do tema, tendo em vista a macroestrutura textual (relação entre introdução, desenvolvimento e conclusão). Não são examinadas as formas como o argumento será detalhado. Essa forma de análise fica explicitada na Cartilha, no momento em que se define a expectativa da banca para o que seria um projeto de texto bem sucedido:

Projeto de texto é o planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais

argumentos serão mobilizados para a defesa de sua tese, quais os momentos de introduzi-los e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. Assim, o texto que atende às expectativas referentes à Competência 3 é aquele no qual é possível perceber a presença implícita de um projeto de texto, ou seja, aquele em que é claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista. (BRASIL, 2020, p. 20-21).

Tal viés de análise é importante, sobretudo, porque se ocupa de avaliar, de modo global, a coerência textual como resultado organização de conhecimentos linguísticos, sociocognitivos e interacionais em vista de um projeto de dizer, indo ao encontro do que se entende por texto hoje no âmbito da LT. Entretanto, em termos práticos, a ausência de uma análise mais pormenorizada acerca da estrutura do argumento – dificultada até mesmo pela natureza grandiosa do exame – acaba por favorecer o uso de estruturas de argumentação engessadas, com vistas somente ao atendimento de um critério de avaliação.

Nessa perspectiva, de forma breve, cabe dizer que compreendemos a citação como uma forma de *intertextualidade explícita*, haja vista ser caracterizada pela menção a um texto fonte, ou seja, a um discurso atribuído a outro enunciador, não se limitando, no entanto, à mera réplica, mas evidenciando adesão ou discordância, por exemplo (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Dessa forma, a incorporação de referências à redação pode conferir maior credibilidade ao sujeito argumentante, sendo, por isso, uma forma de validar a

argumentação, isto é, “mostrar que o quadro de questionamento (proposição) é justificado” (CHARAUDEAU, 2008, p. 231).

A citação como estratégia argumentativa no Enem: análise de redações nota 1000

Antes de iniciarmos a análise, cabe esclarecer alguns procedimentos metodológicos. Analisamos as redações nota 1000 do Enem divulgadas nos sites *G1* (O Globo) e *Guia do Estudante* (do Grupo Abril)¹⁷, pelo fato de as plataformas apresentarem essas produções escritas acompanhadas de seus “espelhos”, ou seja, da imagem dos manuscritos, permitindo, assim, conferir a fidedignidade dos textos. A escolha por redações com pontuação máxima, por sua vez, decorre, justamente, do provável emprego adequado de citações, bem como da possibilidade de, mesmo nas redações bem avaliadas, observarem-se falhas argumentativas referentes ao uso desse tipo de repertório cultural.

Quanto ao tema das redações, investigamos os textos das edições de 2020 e de 2021 do Exame Nacional, cujas temáticas propostas foram, respectivamente, “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira” e “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”. Feita a análise inicial de todas

¹⁷ Redações de 2020 disponíveis em:

<<https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/05/28/enem-leia-redacoes-nota-mil-em-2020.ghtml>> e <<https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-confira-redacoes-nota-mil-da-edicao-de-2020/>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Redações de 2021 disponíveis em:

<<https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2022/04/11/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2021.ghtml>> e <<https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-2021-confira-espelhos-de-redacoes-nota-1000/>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

as 18 redações apresentadas nos sites (08 textos do Enem 2020 e 10 textos do Enem 2021), focalizamos os parágrafos de Introdução e de Desenvolvimento constituídos, especificamente, de alguma citação direta e/ou indireta (contemplando, portanto, transcrições, paráfrases, resumos e menções a obras), cujos exemplos mais significativos (positivos e negativos) são destacados (em itálico) e comentados a seguir.

Exemplos do Enem 2020:

(1) *O filme O Coringa retrata a história de um homem que possui uma doença mental e, por não possuir atendimento psiquiátrico adequado, ocorre o agravamento do seu quadro clínico. Com essa abordagem, a obra revela a importância da saúde psicológica para um bom convívio social. Hodiernamente, fora da ficção, muitos brasileiros enfrentam situação semelhante, o que colabora para a piora da saúde populacional e para a persistência do estigma relacionado à doença psicológica. Dessa forma, por causa da negligência estatal, além da desinformação populacional, essas consequências se agravam na sociedade brasileira.*

Nesse parágrafo de Introdução, há um repertório sociocultural legitimado bem desenvolvido e articulado ao tema. Como estratégia de contextualização, o candidato cita um filme, fazendo uma breve sinopse da sua trama. Em seguida, há uma retomada da obra cinematográfica e uma comparação da trama à realidade brasileira. Podemos dizer, assim, que a estratégia do candidato foi bem sucedida, pois há referência a uma obra, contextualizada e associada ao tema que o candidato irá desenvolver. O mesmo acontece no exemplo abaixo, em que a referência ao filme brasileiro, além de pertinente ao tema, apresenta-se detalhada e articulada ao projeto de texto do candidato:

(2) *A obra cinematográfica brasileira “Nise: O Coração da Loucura” retrata a luta de Nise da Silveira pela redução dos estigmas nas alas psiquiátricas e nas formas de tratamento enfrentadas por pacientes com enfermidades mentais, na medida em que desumanizavam estes.* Nesse contexto, é evidente a perpetuação do preconceito em relação às doenças psíquicas, pois são, em sua maioria, menosprezadas e omitidas no cenário moderno do Brasil. Assim, faz-se necessário investir em educação voltada à questão da saúde mental, bem como romper com paradigmas da forma de vida contemporânea.

Nos dois primeiros exemplos a seguir, no entanto, os candidatos usam ideias consensuais, atribuindo cada uma delas a um filósofo clássico, amplamente conhecido, sem, contudo, descrever ou aprofundar a perspectiva de cada pensador. Em ambos os exemplos, o uso de uma citação indireta aparece com o objetivo de incluir um saber legitimado, a fim de cumprir uma exigência da prova. Não há uma preocupação maior com a força argumentativa que o uso de um argumento de autoridade, se bem desenvolvido e relacionado ao tema, pode conferir ao projeto de dizer do candidato.

No exemplo (3), não há maiores informações sobre qual seria a “óptica” aristotélica e, em particular, qual “tipo” de educação seria defendido pelo filósofo, por exemplo; há apenas a ideia – que poderia ser atribuída a diversos autores – de que a educação é primordial à vida pública. No exemplo (4), o problema se repete: atribui-se a Platão a defesa da harmonia entre o corpo e a mente, quando, na verdade, essa compreensão é um traço de toda a cultura greco-romana, facilmente identificado, por exemplo, na caracterização de figuras heroicas que compõem poemas épicos. Há, além disso, falhas na articulação da paráfrase: a citação indireta não está bem articulada à afirmação seguinte, pois não foi explicitado o pressuposto de que, atualmente, a

saúde mental é, não raro, negligenciada – o que serviria como justificativa para a “necessidade de maior atenção ao aspecto psicológico”.

(3) *A princípio, sob a óptica do filósofo grego Aristóteles, a educação é um caminho fundamental para a formação da vida pública, à proporção que coopera para o bem-estar da cidade.* Diante dessa perspectiva, a manutenção da estrutura deficitária da propagação de conteúdo de saúde mental, na sociedade brasileira, agrava o desenvolvimento de doenças psíquicas, visto que retira do cidadão o acesso ao conhecimento. Portanto, a não ministração de aulas e de eventos os quais abordem sobre essa temática promove, lamentavelmente, a disseminação de tabus falaciosos e a redução da busca por tratamento adequado - ao passo que o crescimento das enfermidades é avassalador.

(4) *De acordo com o filósofo Platão, a associação entre saúde física e mental seria imprescindível para a manutenção da integridade humana.* Nesse contexto, elucida-se a necessidade de maior atenção ao aspecto psicológico, o qual, além de estar suscetível a doenças, também é alvo de estigmatização na sociedade brasileira. Tal discriminação é configurada a partir da carência informacional concatenada à idealização da vida nas redes sociais, o que gera a falta de suporte aos necessitados. Isso mostra que esse revés deve ser solucionado urgentemente.

Assim como verificamos nos parágrafos de Introdução destacados, exemplos (1) e (2), o uso de repertório legitimado que faz parte do contexto do aluno se apresenta como mais produtivo e articulado ao seu projeto argumentativo. De acordo com Feres (2006), isso pode ser explicado pela existência de uma competência comunicativa denominada como *fruitiva*. A autora afirma que essa competência diz respeito ao:

conjunto de habilidades que o leitor deve dominar não só para perceber as sensações provocadas pelas estratégias analógicas articuladas na tessitura textual, como também para criar um *estado de aceitabilidade favorável* a fim de deixar-se afetar interiormente pelo texto (FERES, 2006, p. 160, grifo da autora).

Desse modo, o emprego de referências que tenham sensibilizado/afetado o aluno pode levar a um emprego mais produtivo desse repertório, já que a sensibilização causada contribui para que o estudante construa uma reflexão e um entendimento próprios sobre a obra. Isso mostra que o emprego de referências descontextualizadas, sem que haja um trabalho de estudo/reflexão sobre tais ideias e/ou conceitos, não leva a uma eficiência argumentativa. Embora possa parecer mais simples decorar uma lista de citações genéricas, o detalhamento e a articulação desse repertório ao tema e à proposta argumentativa do texto podem se tornar mais difíceis para o estudante.

Ao contrário, no parágrafo de Desenvolvimento a seguir, o candidato usa a referência ao filme para comprovar o estigma associado a doenças mentais, demonstrando que essa situação também é retratada na arte. Ainda que de forma resumida, é possível, para o leitor, verificar o pertencimento da referência não só à temática da redação, mas também ao argumento defendido pelo candidato, que objetiva defender como a desinformação contribui para uma diminuição da importância da saúde mental dentro da sociedade:

(5) Nota-se, outrossim, que a desinformação na sociedade é outra problemática em relação ao estigma dos distúrbios mentais. Nesse aspecto, devido à escassez de divulgação de informações nas redes sociais sobre a importância da identificação e do tratamento das doenças psicológicas, há a relativização desses quadros clínicos na sociedade. Desse modo, *como é retratado no filme “O Lado Bom da Vida”, o qual mostra a dificuldade de inclusão de pessoas com doenças mentais na sociedade*, parte da população brasileira enfrenta esse desafio. Com efeito, essa parcela da sociedade fica à margem do convívio social, tendo em vista a prevalência do desrespeito e do preconceito na população. Nesse cenário, faz-se necessária uma mudança de postura das redes midiáticas.

Exemplos do Enem 2021:

(6) Primeiramente, vale ressaltar que à débil ação do Poder Público, possui íntima relação com o revés. Acerca disso, *Thomas Hobbes, em seu livro "Leviatã" defende a obrigação do Estado em proporcionar meios que auxiliem o progresso do corpo social.* As autoridades, todavia, vão de encontro com a ideia de Hobbes, uma vez que possuem um papel inerte em relação a invisibilidade de pessoas sem o registro civil e, por consequência disso, *dados de uma pesquisa estabelecida pelo IBGE, em 2015, estima-se que mais de 2 milhões de pessoas não possuem a certidão de nascimento,* mostrando um alto teor de cidadãos em maioria pobres e negros, excluídos de existirem no corpo civil. Assim, parcelas dessas vítimas vivem à margem da sociedade, pois não existem políticas públicas eficazes como benefícios sociais. Desse modo, é inadiável que a assistência a esses cidadãos, seja alcançada, a partir de medidas governamentais.

Como explicita seu tópico frasal, o parágrafo acima trata, especificamente, da “débil ação do Poder Público”, indicada, na Introdução, como uma das causas do tema-problema proposto pela banca. Assim, a fim de discutir como a responsabilidade do poder público na limitada abrangência do registro civil, o autor da redação cita *Leviatã* (obra de filosofia política publicada em 1651), destacando o dever do Estado na promoção do progresso. Não obstante os distintos contextos sócio-históricos entre a Inglaterra monarquista e o Brasil atual, tal citação indireta não apresenta, em si, um equívoco, uma vez que, de fato, o livro do filósofo inglês discute a necessidade de um poder soberano capaz de garantir o cumprimento dos contratos sociais. Todavia, a menção ao livro configura-se como um comentário genérico, tão somente ratificando uma informação consensual. Nesse sentido, a mera indicação de um ideal estatal parece estar vinculada a um autor renomado a fim de, sobretudo, caracterizar o dito como uma citação e,

portanto, cumprir um dos quesitos de avaliação: a apresentação de um repertório cultural.

Desse modo, ainda que articuladas ao tema, citações indiretas constituídas por afirmações genéricas e/ou inconsistentes pouco colaboram para a argumentação mais específica, consistindo em uma artimanha retórica e em uma estrutura linguístico-discursiva (nome do autor + menção a alguma obra + afirmação óbvia/consensual) por meio da qual o candidato falseia/insinua incorporar, em seu texto, argumentos de autoridade e/ou de outras áreas do conhecimento. Citações genéricas não dizem muito, mas podem enganar/impressionar o leitor.

Em seguida, para aprofundar a defesa da inoperância estatal no que tange ao registro civil, o autor recorre a uma nova referência: parafraçando o dado apresentado em um dos textos motivadores que compunham a prova de Redação, o candidato defende ser o “alto teor de excluídos” que sequer possuem o primeiro documento a provar-lhes a existência uma consequência da negligência das autoridades. No entanto, a má estruturação sintática do período em que se apresenta o dado numérico evidencia a não-articulação entre as proposições. Isso porque, há, em primeiro, uma quebra sintática (construção agramatical), visto que a expressão “estima-se” projeta, como sujeito paciente, a oração subordinada seguinte, impossibilitando que o sintagma nominal “dados de uma pesquisa estabelecida pelo IBGE” ocupe essa função sintática. Além disso, há uma ambiguidade em relação à oração adverbial

que encerra o período, a qual tanto pode se referir à pesquisa do IBGE (ampliando-a), quanto pode apontar uma conclusão construída pelo autor da redação. Com base na exploração desse exemplo, talvez se possa afirmar, portanto, que a inclusão de referências não/mal articuladas obscurece a argumentação. “Lançar/jogar” citações, sem as articular, “mais atrapalha que ajuda”, mas também é uma forma de cumprir a exigência da prova.

(7) Ademais, uma grande parcela da população se mostra alienada. O intitulado “Paradoxo da Moral”, é um livro escrito pelo musicólogo Vladimir Jankélévitch para exemplificar a cegueira ética do homem moderno, ou seja, a passividade das pessoas frente aos impasses enfrentados pelo próximo. De maneira análoga, percebe-se que a garantia de acesso à cidadania, encontra um forte alicerce na estagnação social. Essa situação ocorre porque, infelizmente, a sociedade não se movimenta em prol da erradicação dessa problemática, pelo contrário, ela adquire uma posição individualista por não mensurar como a falta de um registro civil causa como a impossibilidade de retirar outros documentos precisos. Logo, é essencial superar esses preceitos que atestam, sobretudo, um cenário intolerante.

Ainda na análise da mesma redação, nesse parágrafo de Desenvolvimento (7), destaca-se como ideia-núcleo outra causa do problema-tema. Dessa forma, a fim de aprofundar a questão da alienação social, o autor da redação cita o penúltimo livro de Vladimir Jankélévitch, publicado em 1981. A referência, em sendo significativamente específica e, provavelmente, não pertencendo ao repertório de boa parte dos participantes do Enem, poderia ser avaliada como um “repertório sociocultural produtivo”, “configurando autoria, em defesa de um ponto de vista” (segundo as diretrizes referentes às competências 2 e 3, respectivamente).

No entanto, dois aspectos poderiam ser destacados. Em primeiro, a caracterização de Jankélévitch como musicólogo poderia apontar uma inadequação, visto que, embora o autor tenha formação e publicações nessa área, o livro citado trata, em específico, de uma área da Filosofia, a Filosofia Moral, discutindo costumes e valores e, assim, problematizando as contradições humanas. Em segundo, haja vista a complexidade da obra filosófica em tela e o seu não detalhamento na redação, a citação poderia, possivelmente, ser considerada uma mera exemplificação/ilustração da alienação gerada pela “cegueira ética do homem moderno”. Dessa forma, sendo os temas do Enem problemas sociais, essa citação indireta poderia ser utilizada como repertório para muitos outros tópicos/argumentos, configurando-se como uma referência “versátil” – ou “curinga”. Afinal, quantos problemas sociais poderiam ser justificados pela alienação e pela consequente estagnação social? Assim, a exemplo da citação analisada, talvez se possa dizer que a menção a uma obra ampla (ainda que não detalhada na redação) pode “servir” para (quase) qualquer tema proposto pela banca.

(8) Sob essa ótica, cabe frisar que a garantia de registro civil a todos os brasileiros é essencial e urgente porque permite a sua participação na sociedade. Acerca disso, *o filósofo grego Aristóteles, segundo o conceito de Zoon Politikon, afirmava que o ser humano é um animal político e que a sua finalidade é a obtenção da felicidade, adquirida ao exercer o que lhe é substancial: pensar e viver em sociedade*. Dessa forma, evidencia-se a problemática da falta de acesso à cidadania no Brasil, uma vez que as pessoas que não são reconhecidas pelo Estado, devido à falta de documentação, são, por conseguinte, privadas da participação política e negligenciadas pela sociedade, impedidas de exercer a sua finalidade e alcançar a felicidade.

Em paralelo à contextualização temática, que, na Introdução, alude ao caráter excludente da antiga democracia ateniense, da qual não

participavam mulheres e estrangeiros, o parágrafo de Desenvolvimento acima (8), após evidenciar a importância da documentação civil para a cidadania (ideia já pressuposta no tema proposto pela banca), cita o conceito aristotélico de *Zoon Politikon* (“animal político”), o que representa um repertório cultural de erudição. Quanto à lógica argumentativa, a explicação do termo, todavia, não é suficiente para apontar a conclusão expressa no 3º período do parágrafo. O pensamento de Aristóteles, *de per si*, evidenciará “a problemática da falta de acesso à cidadania no Brasil”? Recorrendo à sistematização do modo argumentativo de organização do discurso, proposto por Charaudeau (2008), constata-se que o problema no raciocínio do autor da redação consiste no deslocamento da asserção de passagem, apresentada após a asserção de chegada:

- Asserção de partida: O homem possui uma inclinação natural para a vida em comunidade.
- Asserção de passagem: Na sociedade atual, o reconhecimento do indivíduo e sua participação cidadã estão condicionados a documentação. (Ou nos termos do autor da redação: “as pessoas que não são reconhecidas pelo Estado, devido à falta de documentação, são, por conseguinte, privadas da participação política e negligenciadas pela sociedade, impedidas de exercer a sua finalidade e alcançar a felicidade”.)
- Asserção de chegada: A falta de acesso à cidadania no Brasil é uma problemática relacionada ao registro civil.

O raciocínio expresso no parágrafo em análise torna-se ainda mais difícil de ser compreendido devido ao emprego inadequado da locução conjuntiva conclusiva “por conseguinte”. Isso porque, a exclusão de parte da população (“uma vez que as pessoas [...] alcançar a felicidade”) não pode ser apresentada como uma conclusão da gravidade do não registro civil (“evidencia-se a problemática da falta de acesso à cidadania no Brasil”); ao contrário, como salienta a locução “uma vez que”, aquele trecho deve ser interpretado como uma explicação/justificativa para este. Há, pois, dois elementos coesivos que concorrem para o estabelecimento da relação semântico-argumentativa entre as orações.

Logo, neste último parágrafo analisado, a falha argumentativa não está na citação em si, mas na maneira como ela é relacionada – neste caso, de forma “truncada” – com as informações que se referem ao tópico/argumento.

Concluída a exploração dos oito exemplos destacados, apresentamos, na seção seguinte, nossas conclusões.

Considerações finais

Tendo em vista a importância do ensino da argumentação para a formação crítica e cidadã dos estudantes, este capítulo buscou refletir sobre o uso da citação como estratégia argumentativa na prova de Redação do principal exame do país, o Enem. Por conta da importância e do alcance da prova, é natural que haja critérios cada vez mais objetivos, bem definidos e, por vezes, até um pouco “engessados”.

Trata-se de um exame de larga escala, aplicado em diferentes realidades e corrigido por muitos professores ao mesmo tempo, o que justifica a necessidade de os critérios serem bastante rígidos.

Nossa intenção, portanto, não é tecer críticas ao exame, mas demonstrar, principalmente para os professores, que o uso vago/inconsistente da citação como estratégia argumentativa acaba por sugerir aos alunos uma ideia equivocada acerca desse procedimento retórico e, metonimicamente, da própria argumentação. Como tal uso não costuma ser apenado nas redações do Enem, podendo ser observado até nos textos avaliados com nota máxima, essa “estratégia” acaba tornando-se uma fórmula empregada exaustivamente nas redações.

Apenas identificar o uso de um repertório legitimado minimamente articulado ao tema acaba por reforçar uma falha argumentativa, visto que as redações exemplares (as que alcançam a nota 1000) tornam-se um ideal a ser atingido e, muitas vezes, um modelo de texto usado nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, faz-se necessário demonstrar aos alunos que não basta apresentar informações ou citações de modo vago e pouco desenvolvido. Como vimos, nas diferentes perspectivas teóricas, argumentar exige uma organização/articulação lógica.

Vale ressaltar que, nos exemplos analisados, os problemas encontrados estavam localizados somente no Desenvolvimento dos textos. Acreditamos que a inserção das referências nessa parte textual

gera mais dificuldade devido à necessidade de o candidato ser mais específico e de detalhar tópico/argumento. Na Introdução, ao contrário, as referências podem ser incluídas de uma forma mais ampla, como forma de contextualização do tema, sem uma grande necessidade de detalhamento.

Como evidenciam os exemplos analisados na seção anterior, são recorrentes citações filosóficas, como as contribuições de Platão e Aristóteles. Por vezes, suas reflexões são reduzidas a paráfrases inconsistentes; por outras, aos seus nomes são vinculadas informações genéricas e/ou consensuais. Nesse sentido, o uso de tais citações indiretas, comuns a outros tantos autores e em tantas outras redações, acaba por, ironicamente, configurar uma prática veementemente criticada pelos dois filósofos gregos. Semelhante aos sofistas, que visavam, sobretudo, à vitória em qualquer debate, os participantes do Enem, compelidos pelos critérios de avaliação, buscam, ainda que de maneira “forçosa”, apresentar (ou falsear) um repertório cultural. Em paralelo, “fórmulas” e “macetes” são vendidos, em famosos cursinhos, como um produto retórico destinado, em específico, àqueles poucos cidadãos que podem pagar para se tornarem “enganadores hábeis”. Sob essa perspectiva, as aulas de redação, não obstante atendam a fim instrumental também necessário, limitam-se à apresentação de modelos de expressão e, assim, deixam de figurar como um espaço dialógico de negação das sombras.

É importante, então, que o professor, ao preparar os alunos para a redação do Enem, demonstre as características desse gênero, esclarecendo também os princípios da correção e como eles podem gerar um certo engessamento no uso das estratégias argumentativas. Além disso, é preciso explorar outros gêneros pertencentes ao domínio argumentativo, a fim de preparar o aluno para além do exame nacional. No ensino superior, por exemplo, a habilidade de produzir textos argumentativos será uma ferramenta útil ao estudante, e este não será bem sucedido se, por exemplo, simplesmente, lançar citações de forma vaga, sem as desenvolver e/ou sem as relacionar ao seu propósito comunicativo.

Portanto, defendemos a importância do ensino do gênero *redação do Enem* no contexto escolar, já que este se constitui como uma das principais avaliações que permitem o acesso ao ensino superior. Para além do trabalho com vistas ao Exame Nacional, salientamos que o ensino da argumentação também pode ser uma forma de estimular os estudantes se posicionarem, de modo crítico, perante o mundo, (re)afirmando suas vozes.

Referências

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução: Eduardo Lopes Pires e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, 2011.

ARAGÃO, R. M. L.; BARZOTTO, V. H. Citações de fontes externas nas melhores redações da Fuvest (1999-2013). **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 121-148, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17709>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **A Redação no ENEM 2020**. Guia do Participante. Brasília-DF, 2020. 45p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/guia>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CANTARIN, M. M.; BERTUCCI, R. A.; ALMEIDA, R. C. A análise do texto dissertativo-argumentativo. *In*: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. (org.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Cebraspe, 2016. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CAVALCANTE, M. M. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Edição especial, v. 14, n. 12, 2016, p. 106-124.

CHARAUDEAU, P. A argumentação talvez não seja o que parece ser. *In*: GIERING, M. E.; TEIXEIRA, M. (orgs.). **Investigando a linguagem em uso: estudos em Linguística Aplicada**. São Leopoldo: Ed. Usininos, 2004. p. 33-44.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução: Angela M. S. Corrêa *et alii*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. *In*:

PAULA, L.; STAFUZZA, G. (orgs.). **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Práticas de texto para alunos universitários**. Petrópolis: Vozes, 2016. Série Manuais Acadêmicos.

FERES, B. **Competências para ler Ziraldo**: subsídios teóricos para formação de leitores. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. 3. ed., 11. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (orgs.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

NOGUEIRA, R. G. Procedimentos argumentativos em Redações nota 1000 do Enem 2014. *In*: COLHO, F. A. C.; SILVA, J. E. N.; DOMINGUEZ, M. G. A. (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa em diferentes contextos**: discussões e práticas. Coleção Língua Portuguesa e Ensino. v. 4. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. p. 227-243.

OLIVEIRA, F. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOBRE OS AUTORES



Adriana Tavares Mauricio Lessa é professora adjunta de Língua Inglesa em exercício na Universidade Federal da Bahia, servidora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e vinculada ao seu Mestrado Profissional em Letras. É doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi professora de Língua Portuguesa da Educação Básica como servidora da rede estadual de ensino e tem experiência na elaboração de materiais didáticos e na formação continuada de professores. Interessa-se pela investigação dos processos cognitivos e metacognitivos relacionados à linguagem, sua aquisição e ao

processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Contato: adrianalessa@hotmail.com



Cristiane Dall' Cortivo Lebler é licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Rio Grande, mestre e doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com estágio sanduíche na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (França), e pós-doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Suas principais áreas de interesse são: ensino de Língua Portuguesa, formação de professores e argumentação.

Contato: cristiane.lebler@gmail.com



Dennis Castanheira é graduado em Licenciatura em Letras (Português/Literaturas), com dignidade acadêmica *Magna Cum Laude*, mestre em Linguística e doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, é professor adjunto de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense. Atuou como estagiário, docente e coordenador no ensino básico. Suas principais áreas de investigação são: Linguística de Texto, Funcionalismo e ensino de Língua Portuguesa. Contato: denniscastanheira@gmail.com



Eveline Coelho Cardoso é doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense e tem experiência como docente de Língua Portuguesa em todas as etapas da Educação Básica. Atualmente, é professora adjunta do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e também leciona na rede municipal de educação de Teresópolis/RJ. Troféu HQ Mix de melhor tese sobre quadrinhos em 2019, desenvolve pesquisas sobre textos verbo-visuais, em especial charges e outros quadrinhos. Contato: evelinecard@gmail.com



Fabio André Cardoso Coelho é professor adjunto de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense; pós-doutorando em Letras pela Universidade Federal de São Paulo, sob a Supervisão da Profa. Dra. Vanda Elias (2020/2022); doutor em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado Rio de Janeiro; e mestre em Literatura Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É professor pesquisador dos Grupos de Pesquisa *Descrição e Ensino de Língua: Pressupostos e Práticas e Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa* e líder do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Textual*. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Linguística Textual, leitura, produção

textual e prática de ensino de língua.

Contato: fabiocoelho1976@gmail.com



Glayci Kelli Reis da Silva Xavier é doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense e, atualmente, é professora adjunta de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da mesma instituição. Foi professora do Colégio Pedro II e tem ampla experiência na Educação Básica. É uma das organizadoras e autoras do livro *Semiolinguística aplicada ao ensino*, publicado pela Editora Contexto (2021). Sua pesquisa tem como principal foco a argumentação, os modos de organização do discurso, os textos multimodais, sobretudo os quadrinhos, e o ensino de língua e literatura.

Contato: glaycikelli@id.uff.br



Janine Maria Rocha da Silva possui graduação em Letras (Português/ Inglês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestrado e Doutorado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, onde participa do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Textual*. Atualmente, é professora de Português e Redação da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Miguel Pereira (RJ) e na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, onde exerce a função de vice-presidente do Conselho Municipal de Educação. Além disso, também atua como revisora de textos relacionados a áreas de diferentes campos do conhecimento e como professora de apoio em cursos preparatórios para carreiras militares e

demais concursos públicos.

Contato: janinemaria76@gmail.com



Margareth Andrade Morais é graduada e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre e doutora em Língua Portuguesa também pela UFRJ. Atuou no Ensino Fundamental pela rede municipal e particular do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística de Texto, gêneros textuais, referenciação, argumentação, literatura e ensino de leitura. Desde 2011, é professora efetiva de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas em parceria/cooperação técnica com o CEFET-RJ e é membro do *Grupo de pesquisa em Linguística de Texto* (UFRJ).

Supervisionou o PIBID UFRJ – Subprojeto Língua Portuguesa (Produção Textual - Ensino Médio), período 2020-2022. Contato: margareth.morais@ifrj.edu.br



Rafael Guimarães Nogueira é doutor em Estudos de Linguagem (Análise Semiolinguística do Discurso) pela Universidade Federal Fluminense e mestre em Letras Vernáculas (Linguística Textual) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professor efetivo, sob o regime de Dedicção Exclusiva, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (*campus* Rio de Janeiro), onde leciona para turmas do Ensino Médio. É membro do *Grupo de Pesquisa Leitura, Fruição e Ensino*, do Instituto de Letras da UFF. Aproximando sua formação acadêmica à sua atuação profissional, debruça-se sobre os seguintes temas: texto e discurso, captação, multimodalidade e argumentação.

Contato: rafael.nogueira@ifrj.edu.br



Suelen de Matos Anversa é mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras e graduada em Letras (Português/Inglês) pela UERJ-FFP. Professora Docente I 16h da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro atuando nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Produção Textual e Professora I da Secretaria de Educação de Magé, na disciplina de Língua Inglesa. Professora da Educação Básica desde 2012.

Contato: suelenbarros2014@gmail.com



Welton Pereira e Silva é professor adjunto de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. É doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Participa do Grupo de Pesquisa Leitura, Fruição e Ensino, do Instituto de Letras da UFF, e tem a argumentação como um de seus principais interesses de pesquisa.

Contato: weltonp.silva@hotmail.com

"[...] A SOCIEDADE É REAL COMO CONVERSAÇÃO, ASSIM COMO CADA INDIVÍDUO É REAL SE E SOMENTE SE PARTICIPA DESSA CONVERSAÇÃO. NESSA PERSPECTIVA, A LÍNGUA E O ARGUMENTO SE REVELAM, ENFIM, COMO A ESSÊNCIA DA SOCIEDADE." (BERNARDO, G. EDUCAÇÃO PELO ARGUMENTO. 2. ED. RIO DE JANEIRO: ROCCO, 2007, P. 262)

VISANDO A FOMENTAR PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, ESTE LIVRO CONSISTE EM UMA COLETÂNEA DE SEIS INÉDITOS ARTIGOS CIENTÍFICOS DA ÁREA DE LETRAS/LINGUÍSTICA QUE, ASSINADOS POR PROFESSORES-PESQUISADORES, APRESENTAM, SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS, REFLEXÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS, ANÁLISES TEXTUAIS E PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO. ESPERAMOS, PORTANTO, QUE ESTA OBRA POSSA DESPERTAR OU (RE)CONSTRUIR A ESSÊNCIA DO INDIVÍDUO E DA SOCIEDADE POR MEIO DO ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO.



EDITORA BECALETE
Livros e Encantos

ISBN: 978-65-5501-625-3

e-book

www.editorabecaletete.com.br - [@editorabecaletete](https://twitter.com/editorabecaletete)