



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE LETRAS

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – LICENCIATURA

A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE
ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

ANDERSON CÉSAR DE ALVARENGA SANTOS

RIO DE JANEIRO
DEZEMBRO DE 2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE LETRAS**

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – LICENCIATURA

**A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE
ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

ANDERSON CÉSAR DE ALVARENGA SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à banca examinadora como um dos requisitos para
obtenção do Grau de Licenciado em Letras, realizado
sob orientação da Professora Doutora Luciana Vilhena

**RIO DE JANEIRO
DEZEMBRO DE 2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE LETRAS

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – LICENCIATURA

**A Construção da argumentação na produção textual de alunos do 3º ano do
ensino médio**

Por

Anderson César de Alvarenga Santos

Trabalho de Conclusão de Curso

BANCA EXAMINADORA

(Gisele Maria Sarti Leal Muniz Alves)

(Luciana Paiva de Vilhena Leite)

RIO DE JANEIRO
DEZEMBRO DE 2018

Dedico este trabalho a todos os alunos que tive e que terei em minha carreira. Meu esforço e minha dedicação são para que eu me torne o melhor professor que eu puder ser para vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar encontrar na educação o meu dom.

Aos meus pais, Julio César e Ivani Alvarenga, que mesmo sem terem trilhado uma vida acadêmica me fizeram ver que este era o melhor caminho para a minha vida.

Ao meu companheiro, Marcos Felix, por seu amor e companheirismo, por acreditar em mim mais do que eu mesmo e por não me deixar desistir nas horas mais difíceis.

A todos os mestres que fizeram parte desta caminhada e que com humildade compartilharam seus conhecimentos, em especial, à minha orientadora, Luciana Vilhena, cujo carinho e incentivo foram determinantes nesta jornada.

Aos amigos do grupo “No frigidus dos ovos”, em especial, Isabel Severiano, João Pedro Delorenci e Péricles Cutrim, por todo o apoio e fraternidade, que fizeram esta jornada ser mais leve.

Aos amigos da “Pedagogia”, André Narcizo, Karla Hormes, Carlos Coelho, Clara Maria, Moisés Batista, Salomão Pessoa, Raissa Miranda por todos os momentos compartilhados nos verdes jardins do CLA.

Aos amigos, Ericks Costa, Gabrielle Danti, José Pedro, Jaqueline Novaes, Marcele Souza, Matheus Meirelles, Patrick Lopes, Raphaella Paola, Tayná Correa, Yuri Albernaz, Wellington Fagundes, que se tornaram minha família de coração, aos quais serei eternamente grato. Agradeço por sempre me incentivarem, acreditarem no meu potencial e estarem presentes nos melhores dias dos últimos anos. Eu amo cada um de vocês.

Aos meus compadres, Luan Santos e Isabela Cardoso por terem me dado uma das maiores provas do seu amor, o meu afilhado Dom. Eu amo nossa família.

Aos amigos, Aline Silva, Caio Almeida, Diego Damasceno, Diego Wolv, Felipe Miranda, Ian Lins, Rodrigo Bento e Wagner Gomes por todos esses anos de amizade, acompanhando meu crescimento pessoal.

À minha sogra, Danda, pelo carinho e cuidado.

À Escola de Letras e seus funcionários, em especial ao William, ao Bruno e à Josi, por toda a dedicação que tem aos discentes.

Ao colégio Sistema Gau de Ensino por me proporcionar tantos aprendizados e também a alegria de entrar numa sala de aula, como professor, pela primeira vez.

Ao professor André Passos, por todo suporte na coleta de dados para a análise desenvolvida neste trabalho.

À professora Giselle Sarti por aceitar compor a banca avaliadora.

RESUMO

Os estudos linguísticos aqui realizados têm como objetivo analisar como a construção da argumentação tem sido realizada em produções textuais de alunos do Ensino Médio, voltadas principalmente para o ENEM, visando investigar como os estudantes estão desenvolvendo suas habilidades dissertativas, bem como os fatores que têm influência sobre suas construções argumentativas: ponto-chave para aprovação nos exames de vestibular.

Para isso, realizaremos a análise de produções textuais de alunos de três escolas do Rio de Janeiro, partindo de pressupostos teóricos que se encontram em um limiar no qual a Linguística Textual e a Análise do Discurso confluem, considerando, principalmente, as propostas de Mikhail Bakhtin (2003) acerca da Análise do Discurso e do estudo dos gêneros textuais e do trabalho de Linguística Textual desenvolvido por Ingedore Koch (2011).

Palavras-chaves: Análise do Discurso. Linguística Textual. ENEM. Argumentação.

ABSTRACT

This linguistic research aims to analyse how the argumentation on high school students writings (specially headed to practice to ENEM - high school national exam promoted by the Federal Government) has been constructed, investigating how they are developing dissertative skills as which coefficients influence on their argumentative structures: the key for approval on the exam.

Therefore, we will perform the analysis of textual productions of students from two schools in Rio de Janeiro, from theoretical assumptions that there is a threshold in which Text Linguistic and Discourse Analysis converge, considering mainly Bakhtinian proposals about Discourse Analysis associated to the study of textual genres and the Text Linguistic studies developed by Ingedore Koch.

Key-words: Discourse Analysis.Text Linguistic.ENEM. Argumentation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. A LINGUÍSTICA COMO CIÊNCIA AUTÔNOMA.....	11
2. A ANÁLISE DO DISCURSO E A LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	14
2.1 Linguística Textual: O texto e a construção desentidos.....	14
2.2 A Análise do Discurso e as relações dialógicas do discurso.....	17
3. OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	20
3.1O sujeito e os gêneros do discurso: uma negociação de sentidos.....	21
4. ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO DISSERTATIVO MODELO ENEM.....	27
5. METODOLOGIA.....	34
6. ANÁLISE DOS DADOS.....	39
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
ANEXO	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, no Brasil, o tipo textual dissertativo argumentativo tem ganhado protagonismo no ensino de produção textual. Um dos principais fatores de isso ocorrer é o seu uso como avaliação nos exames vestibulares que propiciam o ingresso ao Ensino Superior, tendo como principal deles, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, observa-se que a produção textual voltada para esta finalidade tem adquirido especificidades que têm levado estudiosos a considerá-la como um gênero independente dos outros gêneros que se inscrevem no modo dissertativo argumentativo. Na realidade, vimos notando uma diferença: enquanto nos demais gêneros do modo argumentativo têm, em sua origem, uma variedade organizacional na qual a argumentação é desenvolvida, o gênero “redação do ENEM” sugere que a linha argumentativa persiga uma estrutura “fixa”, que tem sido estipulada para as redações que alcançam nota mil no exame.

Desse modo, é natural que esses fatores influenciem também a forma como o ensino da produção textual tem se dado nas escolas. É comum ver a preparação para o ENEM como um dos principais motes das aulas de redação nas escolas, sejam elas públicas, particulares ou cursos preparatórios. No entanto, não podemos esquecer que o que se espera do sistema educacional é a formação de alunos que sejam indivíduos sociais capazes de pensar e examinar criticamente os acontecimentos da sociedade. Isso se faz estritamente necessário, uma vez que, na sociedade contemporânea, o fluxo informacional e o compartilhamento contínuo de opiniões, sobretudo nas redes e mídias sociais, têm interferindo diretamente na capacidade de reflexão desses alunos, ocasionando, muitas vezes, uma perda da capacidade de reflexão autoral desses estudantes, o que se reflete em problemas de construção de textos argumentativos a partir de pontos de vista próprios e com teses que se sustentem.

Outro fator oriundo desse enfoque na preparação para o ENEM é que este tem se tornado um grande mercado tanto para as redes de ensino quanto para empreendedores digitais, por exemplo. Na internet, é possível, encontrar em postagens em blogs e canais do *YouTube* grande variedade de dicas e tutoriais, além de ofertas de pacotes de ensino a distância que tem como objetivo ensinar como fazer uma redação nota mil, porém, é notável que não há uma preocupação em conduzir o aluno ao desenvolvimento de uma boa redação, mas, sim, em ensiná-lo a encaixar a argumentação dentro de um padrão estrutural.

Diante desse cenário, esta investigação tem como objetivo analisar como a construção argumentativa tem sido realizada em produções textuais, voltadas principalmente para o ENEM, visando não só investigar como os alunos estão desenvolvendo suas

habilidades argumentativas, mas também o que os tem influenciado quanto aos parâmetros que essa produção textual tem adquirido no exame. Para isso, partiremos de pressupostos teóricos que se encontram em um limiar no qual a Linguística Textual e a Análise do Discurso se encontram, tendo como base principal as propostas de Mikhail Bakhtin (2003) acerca da Análise do Discurso e do estudo dos gêneros textuais e também o trabalho de Linguística Textual desenvolvido pela estudiosa Ingedore Koch(2011).

Para desenvolver a análise, solicitamos a cinco alunos de Ensino Médio, de três escolas localizadas no Rio de Janeiro, que escrevessem uma redação no modelo do exame a fim de que pudéssemos investigar, através das perspectivas da Análise do discurso e da Linguística Textual, como a argumentação tem sido construída nessas produções textuais, segundo uma grade de análise própria construída para este estudo. A primeira é uma escola particular de pequeno porte localizada no bairro da Penha, no município do Rio de Janeiro, o Sistema Gau de Ensino, a segunda, uma escola pública localizada no bairro do Engenho de Dentro, também na Zona Norte do município, o Colégio Estadual Olinto da Gama Botelho e a terceira, o Colégio e Curso Fator, localizado no bairro Vista Alegre, no município de São João de Meriti, baixada fluminense do Estado. Vale ressaltar que todos os alunos participaram da edição 2018 do ENEM.

Para a realização da análise, optamos por construir uma proposta de redação especificamente para este trabalho. O tema “Os limites entre a liberdade de expressão e discurso de ódio em questão no Brasil” foi escolhido pensando em abranger uma problemática da qual os alunos possuísem algum conhecimento prévio e que, ao mesmo tempo, estivesse em certa evidência pelo momento atual da sociedade seguindo a linha filosófica dos temas propostos pela ENEM.

Baseando-se nas perspectivas supracitadas, esperamos, com esse estudo, estabelecer uma reflexão acerca do papel da argumentação nas produções textuais voltadas para a preparação do ENEM e traçar hipóteses que busquem identificar como as influências que os estudantes têm sofrido dos diversos meios informacionais - dessa quase obsessiva busca pela nota mil na redação- tem se refletido na autonomia crítica de seu discurso e, conseqüentemente, no seu processo de construção de argumentação em redações.

1. A Linguística como ciência autônoma

Os estudos linguísticos iniciaram-se há mais de 2.500 anos, na Índia, com Panini, a quem é reputado a escritura da primeira gramática de uma língua na história humana¹. O gramático tinha motivações religiosas para seus estudos, mas a qualidade é reverenciada até hoje por grandes estudiosos. Na mesma época, na Grécia Antiga, pensadores como Platão e Aristóteles iniciavam reflexões acerca da linguagem que influenciaram os estudos gramáticos até os dias de hoje.

Desde então, os estudos sobre linguística cresceram em quantidade e aprofundamento e chegaram ao século XIX com bases filológicas, historicistas e comparatistas que buscavam, principalmente, estabelecer uma relação entre todas as línguas. Esses estudos serviram de base para dicotomias que serão incorporadas aos estudos linguísticos no século XX influenciado também pelos neogramáticos. Um dos primeiros desafios encontrado pela Linguística no século XX foi definir um objeto de estudo e um método a ser seguido, pois diferente de outras ciências como a Física, a Química ou a Biologia, a Linguística não tem um objeto de estudo palpável perceptível através de relações dos seres e as coisas, mas é fruto de uma análise de fundo mais subjetivo sobre a linguagem e seus usos. Assim, as primeiras reflexões acerca dessa definição de objeto de estudo foram traçadas no Curso de Linguística Geral, promovido pelo professor Ferdinand Saussure, na Universidade de Genebra, que se tornou um livro, postumamente publicado por seus alunos, que reuniram anotações e o publicaram em 1916, três anos após o falecimento do professor.

Em seus estudos, Saussure define a língua como um sistema de valores puros, tratando-a como um fato social e descartando toda possibilidade de que ela pudesse ser apenas uma descrição do mundo. O linguista apresenta sua teoria colocando em foco a língua como produto da coletividade, que estabelece os valores desse sistema através da convenção social, sobre a qual o indivíduo não teria nenhum poder, tratando-a como um sistema de código e signos. Dentro do seu recorte focado em um estudo formalista da língua, Saussure ignorou quase tudo o que estava ligado à construção do sujeito, à história e ao funcionamento da língua, que hoje são itens centrais no estudo da Linguística, mas afirmava também que a linguagem é discurso (SAUSSURE 2004, p. 84-86 *apud* MARCUSCHI 2008, p.28).

Já para o linguista americano Noam Chomsky, que dominou os métodos da cena linguística internacional na década de 60, por exemplo, o sujeito é uma entidade mental, a-

¹ **Pāṇini**, nascido em Gandara (c.520 a.C. – c.460 a.C.), foi um gramático indiano que compôs uma gramática sânscrita com o nome *Aṣṭādhyāyī* (sânscrito transliterado *aṣṭa* = oito + *ādhyāya* = capítulo), constituída por 8.000 sutras ou aforismos, cuja consistência e encadeamento lógico apresentam notável rigor.

histórico e associal, no entanto, o estudioso não tem nele o foco de seu interesse, pois o seu recorte de estudo não aborda a aplicação do seu uso na fala e na produção textual. Chomsky inaugurou uma nova perspectiva de estudo da linguagem humana com a gramática gerativista, em que a língua é considerada uma faculdade mental inata ao ser humana e transmitida geneticamente. A forma, o sistema, a abstração e o universal como objeto da ciência controlada são itens recorrentes nas perspectivas dos estudiosos. Os dois deixam as influências sociais, o momento histórico da produção textual e sua interpretação bem como reflexões acerca da negociação de sentidos em segundo plano. Embora nenhum dos dois negue que o sujeito exista, ambos não fazem uma reflexão sobre ele.

Existe, no entanto, uma diferença fundamental entre Saussure e Chomsky, pois enquanto para Saussure a linguagem é uma instituição social e convenção social, para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie. Central em ambos, são a forma, o sistema, a abstração e o universal como objeto da ciência controlada. Aqui, a língua enquanto atividade social e histórica, bem como a produção e a compreensão textual e as atividades discursivas ficam em segundo plano, mas não são negadas. Esse aspecto deve ser sempre enfatizado: nem Saussure, nem Chomsky negam que as línguas tenham seu lado social e histórico, mas estes não são para eles o objetivo específico do estudo científico. Em Saussure, a unidade de análise vai até o item lexical ou o sintagma e em Chomsky ela chega à frase. (MARCUSCHI, 2008, p. 32)

Seguramente, Saussure escolheu fazer algumas limitações em seu recorte diacrônico a respeito do estudo linguístico em favor da sua visão sistemática da língua, seguindo caminhos que impediram um trato da língua quanto sua característica discursiva social. Assim, os estudos linguísticos saussurianos sufocaram sensivelmente o sujeito, a sociedade, a história, a cognição e o funcionamento discursivo da língua, a fim de obter um objeto asséptico e controlado criado pelo “ponto de vista” sincrônico e formal. (MARCUSCHI 2008, p. 30).

Depositou-se na visão formal da língua uma expectativa exagerada que não deu resultados esperados pelas limitações e reificação do objeto construído para análise. Hoje percebe-se que ao invés da linguagem e seu funcionamento, a proposta formalista analisou um simulacro. Não se trata de recusar a forma e dar um privilégio à função, à ação, ao social e ao histórico, mas de harmonizá-los.” (MARCUSCHI, 2008, p. 31)

Chomsky ao priorizar o estudo da linguagem como uma faculdade inata e estudar o seu funcionamento como base para a aquisição de qualquer língua, acaba deixando por lado sua relação com o mundo exterior, suas vinculações com a cultura e a sociedade. A pragmática, a semântica, a sociolinguística, a interação verbal, o dialogismo são aspectos que ele não desenvolve em seus estudos.

Assim, alguns temas que nunca foram bem tratados voltaram hoje à ordem do dia, tais como a questão da origem da linguagem e a natureza da mente humana. A natureza dos dados linguísticos e a necessidade de uma definição de língua-linguagem, sujeito e sentido. Busca-se hoje a completa superação do behaviorismo e ao mesmo tempo a não entrega a um mentalismo como o de Chomsky. Evita-se a visão estruturalista e a descrição estritamente formal. Adere-se a visões funcionais, mas sem uma crença em determinismos externo. Neste percurso, o século XX acabou legando uma série de perplexidades e a partir delas um conjunto de tarefas urgentes para o século XXI. Chomsky representa um reducionismo violento do fenômeno linguístico. Com a pragmática e os novos enfoques, tem-se um deslocamento considerável do ponto de vista do sistema para a atividade comunicativa. (MARCUSCHI, 2008, p. 36)

A partir dessas novas tendências desenvolve-se novas tendências de estudos linguísticos. A análise do discurso, o estudo dos gêneros textuais entre outras perspectivas linguísticas tem se tornado tendência na área, uma vez que, após aprofundamento das análises levantadas pelos precursores desse campo, o estudo da língua deve buscar encontrar uma forma de harmonizar a forma da comunicação e sua função à ação, ao social e ao histórico (MARCUSCHI, 2008, p.31).

Assim, no século XX acontece também a virada da pragmática, onde os aspectos de uso da língua em situações concretas de uso começam a ser priorizados deixando em segundo plano a análise formal.

Sabemos que a língua é empregada em diversas situações no dia a dia do falante, de formas cada vez mais variadas e menos rígidas. Assim, os estudos voltam-se para os aspectos discursivos da língua, trabalhando a produção de sentidos relacionadas ao seu uso: o sentido se torna algo situado, negociado, produzido, fruto de feitos enunciativos e não algo prévio, imanente e apenas identificável como um conteúdo. (MARCUSCHI, 2008, p. 37)

Seguindo as novas tendências de estudo linguísticos interdisciplinares como a Linguística do texto, Análise do discurso, Sociolinguística, entre outras tendências genitivas estabelecidas a partir da década de 60, a - pragmática firma-se como uma área de estudos que partilha grande número de relações com várias áreas da linguística e recebe destaque nos estudos linguísticos deste século XXI, que tentam estabelecer a relação entre os aspectos exteriores da linguagem (sociedade, história, cultura etc.) e a sua interioridade.

2. A Análise do Discurso e a Linguística Textual

Diante das considerações feitas anteriormente acerca do desenvolvimento da linguística, para a realização deste trabalho iremos utilizar como aporte metodológico os estudos linguísticos da Análise do Discurso e da Linguística Textual sob uma perspectiva sociointeracionista para o estudo de produções textuais de alunos do Ensino Médio, voltando-nos principalmente para os estudos dos gêneros discursivos propostos por Bakhtin (2011), focando no gênero dissertativo argumentativo e seu uso nos dias atuais.

Assim, assumimos aqui a posição de que, apesar de, por muitas vezes serem confundidas ou até mesmo serem colocadas em oposição, as correntes da Análise do Discurso (doravante AD) e da Linguística Textual (doravante LT) se atravessam e se interpenetram tendo muitas questões em comum, mas se diferem em suas especificidades conforme Kronka (2013) afirma no excerto abaixo.

Falar do diálogo entre Linguística Textual e AD supõe considerar, por um lado, que estas duas áreas da Linguística têm especificidades que as diferenciam e, por outro, que têm afinidades que podem aproximá-las no que se refere aos estudos de fenômenos da linguagem. Como afinidade, aponto o fato de que ambas, na constituição de seus estudos, consideram fatores como língua (e linguagem), sujeito, texto, contexto e sentido. As especificidades estariam na concepção teórica adotada para definir tais fatores.

Assim, podemos estabelecer que as principais diferenças entre aAD da LT estão pautadas, principalmente, no fato de que a primeira parte da situação comunicacional para o texto e a segunda parte do texto para depois buscar a situação que está de fora dele. Diante disso, concordamos também que

as categorias de análise da Linguística Textual permitem que se estabeleça a organização textual, ou seja, as manobras argumentativas que levaram a determinado sentido instaurado. Reconhecido esse sentido, a AD explica porque, no momento da interação, um sentido foi preferível a outros possíveis. O diálogo entre as duas áreas consiste no fato de que as categorias textuais permitem que se recupere a organização “sofrida” pelo texto. Assim, servem de “suporte” para a análise discursiva. Por outro lado, as categorias discursivas contribuem para que se compreenda que essa organização textual não é aleatória, uma vez que está inserida num contexto de determinações e restrições discursivas. (KRONKA, 2003, p.593)

Diante dessas concepções, consideramos que as questões que serão aqui levantadas situam-se justamente no limiar entre estas duas correntes. Portanto, as duas servirão como ponto de partida para a análise que apresentaremos. Para isso, faremos nos próximos subitens uma breve explanação acerca das duas áreas.

2.1 Linguística Textual: O texto e a construção de sentidos

A palavra “texto” em Língua Portuguesa deriva do latim “*textum*” que, em tradução direta para o português, significaria “tecido”. A utilização dessa palavra para definir o que conhecemos por texto não é em vão. Ora, se um tecido é composto pela união de linhas em completa harmonia, assim deve ser também o texto escrito. Segundo Beugrande (1991) *apud* Marcuschi (2008), o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Essa definição embasará a perspectiva sociointerativa que utilizaremos neste subcapítulo para abordar questões em torno da produção textual e a construção de sentidos sob uma concepção da Linguística do Texto (LT). Essa abordagem sociointeracional aqui adotada remete ao postulado pelo autor soviético Lev Vygotsky que relaciona o desenvolvimento do homem ao meio no qual ele está inserido sob uma perspectiva sociocultural. Quanto à LT e a negociação de sentidos seguiremos aqui os postulados do autor Luiz Antônio Marcuschi e da autora Ingedore Koch que também tem bases nos estudos do filósofo Mikhail Bakhtin, que apesar de não usar esses termos fornece embasamento teórico para esta teoria a partir de seus estudos sobre linguagem e dialogismo.

Sob os aspectos supracitados, consideramos que o processo de produção textual é uma convergência de atividades interacionais entre sujeitos sociais situados em um momento histórico e de determinada cultura com determinados objetivos. Diante disso, é importante fazer uma distinção entre o que tomaremos aqui por texto e por discurso e sua relação com os gêneros, assim, tomaremos o postulado por Marcuschi (2008), no qual o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa.

Assim,

as teorias interacionistas reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos. (KOCH 2011, p. 7)

Uma vez feitas tais considerações, consideramos que a linguística textual é a responsável por tratar da análise tanto da produção quanto da compreensão de textos orais e

escritos. Surgida nos anos 60, ela rejeita a ideia de que a língua funcione ou se dê em unidades isoladas como fonemas ou palavras soltas, mas sim em um agrupamento dessas unidades de sentido, ou seja, o texto.

Se no passado, Chomsky e Saussure estavam estritamente preocupados em estabelecer relações estruturais entre as línguas, a LT, aliada à Análise do Discurso ocupa-se das lacunas deixadas pelos estudiosos em seus estudos e de fenômenos linguísticos que aparecem nos textos.

A LT dedica-se a domínios mais flutuantes ou dinâmicos, como observa Beaugrande (1970), tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma linguística da enunciação em oposição a uma linguística do enunciado ou do significante. (MARCUSCHI, 2008, p. 75)

Assim, sob a perspectiva da LT consideramos que o texto não é apenas um recurso linguístico, mas uma unidade de sentido que se constitui um evento comunicativo a partir de uma atividade verbal que almeja a realização de um fim social, logo, também se vale dos sistemas de signos anteriormente propostos por estudiosos de outras áreas. Portanto, a LT será a responsável por analisar todo esse processo de ações e interações realizados por meio da linguagem.

Dessa forma,

observar os fenômenos de linguagem a partir dessa ótica seria buscar sentidos instaurados na interação de uma atividade sociocomunicativa a partir de um contexto essencialmente sociocognitivo, o que leva a concluir que o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto –co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação, ou seja, o sentido se revolve entre texto e leitor, nos conhecimentos partilhados entre produtor e receptor e ativados na atividade interpretativa. (KRONKA, 2003, p.593)

Quando um indivíduo se propõe a comunicar-se através de um texto oral ou escrito, diversos são os recursos utilizados por ele para que alcance seu objetivo, suas condições sociais e psicológicas, por exemplo, são fatores determinantes para a realização deste ato. Ele fará uma série de escolhas que o auxiliarão nesses percursos como a seleção de palavras, utilização de referências, organização das informações, entre outras escolhas estratégicas, para que seu objetivo de ser compreendido seja alcançado e ainda, assim, a conquista desse objetivo também dependerá do seu interlocutor. Portanto,

o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa que compreende processos, operações e estratégias que têm

lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. (KOCH 2003, p. 26)

Assim, podemos afirmar que o texto não está fechado em si mesmo, ou seja, não é uma estrutura fechada, mas pode ser visto como um objeto em construção.

2.2 Análise do discurso e as relações dialógicas do discurso

Este subcapítulo será pautado na proposta de Bakhtin (2003) a respeito da análise do discurso com ênfase no estudo dos gêneros discursivos que, de forma alguma, exclui os resultados alcançados pelos estudos linguísticos realizados até então, mas o embasamento adotado pelo estudioso estabelece uma relação indissociável entre língua, linguagens, história e sujeitos, trazendo uma concepção de linguagem, construção e produção de sentidos baseadas nas relações discursivas de um sujeito historicamente, socialmente e culturalmente situado. Segundo BARROS (2015),

o desenvolvimento teórico da Análise do Discurso ocorre em três momentos bem marcados. O primeiro relaciona-se às publicações de J. Dubois e Michel Pêcheux, entre 1968 e 1975, e ao auge do uso da Análise Automática do Discurso. O segundo momento corresponde à aproximação de Pêcheux e seu grupo com as obras de Michel Foucault e ao início de uma revisão da Análise Automática e dos conceitos, de modo geral, da disciplina, agregando-lhe novos sentidos, complementando noções como a de enunciado e de formação discursiva, que transformam teoricamente a Análise Automática. Um terceiro momento, mais atual, a partir da década de 1980, contempla as releituras feitas a partir da obra do linguista russo Mikhail Bakhtin e a aproximação da Análise do Discurso da Semiologia, para além da própria obra de Pêcheux. (BARROS, 2015, p. 51)

Assim, focaremos este estudo no terceiro momento do desenvolvimento teórico da Análise do Discurso proposto por Bakhtin e que se estende até os dias de hoje. Bakhtin começa a estudar a linguagem sob duas esferas inseparáveis, a atividade humana e o uso da língua, não apenas o sistema linguístico. O uso da língua, para ele, se efetua na forma de enunciados, orais ou escritos, estabelecendo uma relação inviolável entre a atividade humana e esses enunciados. Sob esse aspecto, o objeto de estudo da análise linguística passa a ser o diálogo, não mais as unidades da língua isoladamente, em um sistema abstrato, mas o uso da atividade humana e suas diferentes possibilidades sociais de produzir textos, que aparecerão em diversas situações comunicacionais, sejam elas artísticas, científicas ou cotidianas.

Assim, o estudioso considera que nas atividades humanas existe grande variedade de atividades que influenciam a comunicação. Para ele, os enunciados são formas típicas de uso da língua relativamente estáveis, compondo assim os gêneros do discurso e proporciona sua tipificação.

Dessa forma, a filosofia bakhtiniana contribui para uma teoria e/ou análise do discurso que amplifica os limites do material de estudo da Linguística. Como dito anteriormente, a proposta bakhtiniana não exclui os resultados alcançados pelos estudos linguísticos realizados até então, mas propõe que esses resultados sejam somados às novas perspectivas que deveriam ser consideradas nessa nova disciplina que tem como material de estudo as relações dialógicas, um objeto complexo que pertence mutuamente à linguística e a análise do discurso (metalinguística).

Assim, concordamos que

a análise de discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando ‘o’ sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito. (...) O desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal. (Pêcheux, *apud* Maingueneau, 1987, p. 11)

Acrescente-se a essa reflexão

a ideia segundo a qual a AD recusa a concepção que faria da discursividade um suporte de “doutrinas” ou mesmo de “visões de mundo”. O discurso, bem menos do que um ponto de vista, é uma organização de restrições que regulam uma atividade específica. A enunciação não é uma cena ilusória onde seriam ditos conteúdos elaborados em outro lugar, mas um dispositivo constitutivo da construção do sentido e dos sujeitos que aí se reconhecem. À AD cabe não só justificar a produção de determinados enunciados em detrimento de outros, mas deve, igualmente, explicar como eles puderam mobilizar forças e investir em organizações sociais. (KONKRA 2003, p. 590)

Bakhtin expõe sua proposta a respeito da análise do discurso pela primeira vez no início do capítulo “O discurso em Dostoiévski”:

Intitulamos este capítulo de "O discurso em Dostoiévski" porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária a alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo, as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a Linguística e devem aplicar os seus resultados. A Linguística e a Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência. (BAKHTIN, 2002, p.181)

Apesar de afirmar que as relações dialógicas são extralinguísticas, Bakhtin afirma que elas não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam.

Assim, de acordo com BRAIT (2008), a análise do discurso é a soma do expediente externo mais o expediente interno da linguagem, não sendo possível ser abordada exclusivamente sob um desses aspectos, pois é a bivocalidade do “dialógico”, situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da Metalinguística e de suas consequências para os estudos da linguagem. Nas palavras da estudiosa:

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (...) As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria. Para se tornarem dialógicas as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (BRAIT, 2008, p.13)

Para Bakhtin as relações dialógicas são extralinguísticas, mas seus apontamentos deixam claro que não há uma relação de oposição entre as abordagens intra e extralinguísticas, as duas se complementam. Assim:

Mas a linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalinguística, que ultrapassa os limites da Linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BRAIT, 2008, p. 12)

Dessa forma, para construir seus estudos sobre a análise do discurso, além de considerar o trabalho já realizado até então, Bakhtin levará em conta dois aspectos que serão importantes para o desenvolvimento desta pesquisa: a noção de sujeito e a abordagem dos gêneros discursivos, que embora não sejam negados por Chomsky e Saussure, são deixados de lado em seu recorte de estudo.

3. Os gêneros do discurso

Neste capítulo partiremos das perspectivas de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos que iniciou seus estudos confrontando a clássica teoria dos gêneros de Aristóteles sobre os gêneros discursivos da poética, diante da emergência de se analisar também a prosa, para abordar as relações entre gênero e sujeito. De acordo com Machado (2005) apud Brait (2008),

os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo de comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência. Aqui as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem formal ou da comunicação fundada na palavra. A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a tora dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo, oferecendo-o como manifestação de pluralidade. (MACHADO, 2005, apud BRAIT 2008, p. 152)

É nessa pluralidade que reside a grande diferença conceitual entre os gêneros discursivos e a teoria clássica dos gêneros da poética, proposta por Aristóteles. Bakhtin amplia o campo de observação da comunicação mediada, criando um lugar para manifestações discursivas de diferentes possibilidades. Os gêneros propostos por ele são pluriestilísticos e permitem o surgimento de híbridos. Assim concordamos com a afirmação de que

na verdade o estudos dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais, desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). Os gêneros limitam nossa ação na escrita. Isto faz com que Amy J. Devitt (1977) identifique o gênero como nossa “linguagem estandar”, o que por um lado impõe restrições e padronizações, mas por outro lado é um convite a escolhas, os estilos, criatividade e variação. (MARCUSCHI, 2008, p. 151)

Assim, podemos afirmar que os gêneros discursivos estão presentes em todos os atos de comunicação verbal, eles são plurais, mas não infinitos e o seu uso busca se adequar a necessidade do falante em situação comunicacional. Na escrita, eles costumam tornar-se ainda mais delineados, são sequenciados quanto à tipologia textual, na comunicação oral, eles tendem a não se limitar e tornar-se mais fluidos.

Além das questões levantadas acerca dos gêneros discursivos, este trabalho levará em conta outro ponto levantado por Bakhtin: o sujeito. É imprescindível para se pensar uma análise sobre o diálogo e os gêneros discursivos, conforme propõe Bakhtin, a compreensão de que toda linguagem verbal deve ser considerada como um acontecimento entre sujeitos. Assim, a reflexão bakhtiniana nos apresenta uma perspectiva que reúne sujeito, tempo e espaço.

Entende-se que os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade. Por meio do conceito de gênero, apreende-se a relativa estabilidade dos diálogos sociais, ou seja, assimilam-se formas pregnantes que manifestam as razoabilidades (e também a constituição) do contexto sócio-histórico e cultural. Assim, se configura o desafio a que se propõe responder com a noção de gênero: apreender a reiteração na diversidade, organizar a multiplicidade buscando o comum, sem cair em abstrações dessoradas de vida. Longe disso, é a própria dinâmica e heterogeneidade social que podem explicar os gêneros. (MARCHEZAN *apud* BRAIT, 2008, p. 118)

O falante, sem dúvidas, agrega particularidades à interpretação do enunciado que produz. Identificar quem é esse falante, de onde ele vem, suas influências culturais e sociais pode fazer a diferença para que possamos compreender o que está sendo dito, o porquê do enunciado está sendo transmitido por meio dessas escolhas de palavras e qual a mensagem que está subscrita nesse ato de fala. O falante tem fundamental participação na responsabilidade pelo sentido do que está sendo dito e exposto à compreensão do ouvinte. Ele sabe qual é a melhor forma de dizer aquilo para que seja compreendido e produza o efeito desejado.

Baseado nessa perspectiva, aprofundaremos, no próximo subcapítulo, questões que concernem ao sujeito e à negociação de sentidos proporcionadas pela sua constituição histórica, social e cultural.

3.1 O sujeito e os gêneros do discurso: uma negociação de sentidos.

Este subcapítulo tem o objetivo de dar prosseguimento às prerrogativas aqui adotadas sobre a análise do discurso evidenciando a relação do sujeito, inserido em seu contexto social e histórico, com o uso que faz dos gêneros discursivos pautado ainda na construção dialógica do discurso e na negociação de sentidos baseando-se, principalmente, nos postulados de Bakhtin.

Em primeiro plano, podemos afirmar que a linguagem não é um sistema pronto onde a usabilidade se enquadra dentro das necessidades dos falantes, a linguagem como um fator social é processo de construção de sentidos em que se envolvem diversos fatores que não

seguem um padrão, mas sim, são constituídos numa relação de variedade entre quem está falando e o que está sendo falado, levando-se em conta em que momento histórico a comunicação está ocorrendo.

Na relação comunicativa, a interatividade entre os sujeitos está sempre inserida em um contexto social e histórico mais amplos, os acontecimentos pelos quais cada um desses indivíduos passa interferem nesses processos de construção dialógica. Os indivíduos envolvidos nesse processo não chegam prontos, uma vez que é pela linguagem que eles vão se constituindo sujeitos e é nesse registro que a troca intersubjetiva vai sendo construída.

Assim,

a noção de sujeito, tal como é reconhecida pela AD, é um dos fatores que a diferenciam das demais áreas da Linguística, ao lado da noção muito particular de contexto. Falar de contexto para a AD implica falar de condições de produção do discurso, ou seja, das condições sócio históricas que determinam a produção, recepção e interpretação de textos. Condições estas que não são analisadas a posteriori, como se fossem instanciais. Já o texto tal como é entendido pela Linguística Textual é, para a AD, uma das manifestações do discurso e não a única ou a mais importante². (KONKRA 2003, s.p.)

Diante dessas afirmações, percebemos que o contexto, ou seja, as condições em que um texto é concebido também é de total relevância, tão importante quanto o próprio texto para que a construção dos sentidos desenvolva-se. Maingueneau (1984) apud Konkra (2003), diz que

a análise do discurso (...) não estuda de maneira imanente os enunciados para, em seguida, os relacionar com diversos parâmetros “exteriores”, situacionais: a análise esforça-se, pelo contrário, por considerar o discurso como uma atividade inseparável desse “contexto”. O sentido constrói-se, então, nas relações interdiscursivas, a partir de cadeias intertextuais, o que pressupõe o diálogo com textos que antecedem o momento da interação enunciativa.

Assim, a Análise do discurso segue uma linha de estudo que defende que durante a constituição do discurso é que o sentido vai se construindo, mesmo que os elementos relacionados ao contexto sejam anteriores à produção e a recepção do texto. Assim, é durante a interação dos sujeitos que o sentido vai se constituindo, ele não preexiste, mas vai sendo determinado conforme os sujeitos expõem as suas posições ideológicas entre as formações discursivas que compõe o interdiscurso. Portanto, pode-se considerar que o sentido não preexiste, o que existe são as condições de produção que irão resultar na possibilidade de se construir tal sentido (MUSSALIM, 2001). Para a AD, diferentemente da LT, recusar a

² cf. a noção de Semântica Global desenvolvida por Maingueneau, 1984.

preexistência do sentido também implica considerar como elementos que vão além da interação sociocomunicativa e sociocognitiva para pensar a prática discursiva, tornando assim imporrível não considerar, por exemplo, a História. (enquanto movimento e possibilidade de mudança na organização discursiva). (KONKRA, 2003)

Geraldi (2013), por exemplo, afirma que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem uns com os outros; ou seja, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam em um “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social, já que a linguagem não é como o trabalho de um artesão, mas um trabalho social e histórico da subjetividade e da alteridade e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito que vai se completando e se constituindo nas falas.

Diante dessa perspectiva, faz-se fundamental considerar o papel do outro na constituição do sentido, tendo em vista, que nenhum discurso é totalmente original, mas está sempre repercutindo de alguma forma outras vozes. O sentido, por assim dizer, não é inato, ele passa por um processo continuado, se constitui na interatividade por meio da contribuição do outro, assim, o enunciado torna-se um ponto de convergência ou conflito de diferentes visões de mundo. O texto (do latim, *textum*), que na sua origem etimológica, corresponde a um tecido vai sendo costurado pluralmente por dialogismos que conversam entre si, se complementam e respondem uns aos outros. Portanto,

nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN, *apud* BAMBRILA 2016, s.p).

Assim,

quando reproduzimos um discurso não somos o princípio total deste, mas provavelmente um canal participante que mantém este discurso fluido e em circulação pelas esferas que o expressamos com a nossa subjetividade. Assim, outros sujeitos que entram em contato com este discurso dão continuidade ao percurso, emitindo-o sempre que julgarem necessário e da forma que lhes convir. (BRAMBILA, 2016, s.p.)

A expressão dos discursos de outros no nosso próprio discurso não acontece de forma aleatória, mesmo que consideremos que o sujeito não atua sozinho, a subjetividade, que é individual e restrita a cada um, desenvolve um papel fundamental na enunciação, pois

através dela é que deixamos claras as nossas intenções discursivas, mesmo que estas estejam sendo compostas de enunciados já pronunciados por outros.

Podemos perceber então, que a partir da interação em variados cenários comunicacionais, os indivíduos fazem com que na enunciação o seu discurso e sua ideologia sejam enriquecidos pelos discursos e ideologias de outros, adquirida através de interações presentes ou anteriores. Assim, dessa enunciação surgem enunciados sob estruturas flexíveis que se adaptam conforme a necessidade da comunicação humana. Essas estruturas são de acordo com a perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso. Bakhtin (2003, p. 279) diz que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Diante dessa afirmação, podemos considerar que escolher um gênero discursivo e não outro, não é uma escolha puramente espontânea, pois, ao realizar essa escolha, levamos em consideração algumas proposições em relação a esta situação comunicacional, tais como, quem é o enunciador, quem é o seu interlocutor, qual o objetivo dessa interação e o tema do texto que está sendo abordado. Por exemplo, quando pretendemos contar um acontecimento a um amigo, utilizamos gêneros narrativos informais, mas se este relato tiver como objetivo a publicação de uma notícia, fazemos uso de gêneros narrativos formais, como o jornalístico, ou fora disso, podemos perceber que os gêneros discursivos que escolhemos para ensinar alguém a fazer uma receita é um gênero diferente do que escolhemos para fazer, por exemplo, uma redação escolar, que será nosso objeto de análise neste trabalho. Para esse tipo de produção textual, em que é necessário convencer alguém sobre um ponto de vista, fazemos uso de gêneros baseados em argumentação e explicação. Ou seja, o contexto da produção textual é que irá determinar qual o uso linguístico que o emissor adotará para tal situação comunicacional, suas intenções o guiarão para que ele escolha o gênero mais adequado para que sua mensagem alcance o objetivo, construindo, assim, junto ao seu interlocutor, a negociação do sentido.

Diante dessa constatação, torna-se importante considerar que cada ato de fala irá ser desenvolvido de maneira diferente variando de acordo com quem o produz e a quem esse enunciado está sendo direcionado. Nesse processo, destaca-se que o domínio do indivíduo em relação ao gênero está diretamente ligado ao modo como se dará essa adequação do gênero escolhido, ao contexto, à situação comunicacional e ao sucesso da transmissão da mensagem. Isto é, quanto maior for o domínio do falante sobre o gênero, maior facilidade ele terá de empregá-lo de forma adequada, quando necessário. Por isso, quando se trata de um texto

dissertativo argumentativo e acadêmico, a escola tende a desenvolver um trabalho voltado para a prática e repetição da transmissão de estruturas básicas que compõem esse gênero.

De acordo com Bakhtin, o contato com os diferentes gêneros do discurso e as próprias experiências em variadas situações comunicacionais vão conceder o desenvolvimento da competência linguística aos interlocutores, ou seja, quanto maior a experiência dos sujeitos, maior será sua competência para reconhecer um gênero, sua estrutura e sua adequação às situações comunicacionais.

A construção de sentidos na interação verbal também perpassa por outras questões, além do gênero, por exemplo, buscamos a todo tempo escolher as palavras e sentenças corretas para que o nosso interlocutor nos compreenda. Uma vez que a linguagem possui um caráter dialógico, onde estão inseridos a noção do eu e do outro no processo da interação, Stella *apud* Brait (2008), destaca que Bakhtin, em o “Discurso na vida e discurso na arte”, diz que

a palavra aparece relacionada à vida, à realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, concentrando em si as entoações do falante, entendidas e socialmente compartilhadas pelo interlocutor. Esses valores correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionado historicamente frente ao seu interlocutor. O falante, ao dar vida à palavra, com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. (STELLA *apud* BRAIT, 2008, p. 178)

São esses valores que serão trabalhados na construção de sentidos da interação, eles serão compreendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor, fazendo com que a palavra reflita essa realidade viva do processo de interação, conferindo-lhe um caráter ideológico e tornando-a indissociável do discurso. Percebemos, então, que a palavra, por si, só também é dotada de uma capacidade polifônica: o contexto histórico, social e situacional da sua utilização também serão fundamentais para essa negociação, assim “palavra é história, é ideologia, é luta social”. (CEREJA *apud* BRAIT, 2008, p. 204).

Assim, também concordamos com Bambrila (2016) ao dizer que

é interessante notar que o uso de códigos comuns – como é o caso de usarmos a língua portuguesa como a oficial do Brasil– não garante em nada que nos tornaremos iguais ou que expressaremos um discurso igual em algum aspecto. Em contrapartida, o fato de estarmos ligados por uma mesma língua ou situação social só nos servem como circunstâncias para que haja mais discursos diversos em tensão constituindo assim a alteridade discursiva, defendida pelo Círculo de Bakhtin.

Brambila (2016) também faz menção à afirmativa de Bakhtin (1929) em que o estudo diz que “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em

relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1929, p. 113). Portanto, é por meio dos usos linguísticos que fazemos, seja na fala ou na escrita, que proporcionamos revelações acerca do nosso “eu” em relação a nossa história de vida e ao nosso processo de constituição enquanto enunciadore, pois tudo isso é resultado da interação social. Para Bakhtin, quando produzimos enunciados, estão também envolvidos nesse processo o juízo de valor que temos do nosso interlocutor, aquele que consideramos que ele tem sobre nós e sobre o objeto que estamos tratando em nossa fala, além da situação em que a enunciação está ocorrendo. Na fala do estudioso:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver (...)o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (...) Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Todos os elementos envolvidos nessas combinações nos levam a refletir sobre as variedades da linguagem, seus aspectos sociais, regionais, históricos e ideológicos. Nesse sentido, prossegue Bakhtin, nos dizendo que

todos os elementos do estilo de uma obra poética estão também impregnados da atitude avaliativa do autor com relação ao conteúdo e expressam sua posição social básica. Frisemos uma vez mais que aqui não nos referimos àquelas avaliações ideológicas que estão incorporadas no conteúdo de uma obra na forma de julgamentos ou conclusões, mas àquela espécie mais entranhada, mais profunda de avaliação via forma que encontra expressão na própria maneira pela qual o material artístico é visto e disposto. (BAKHTIN, 1976, p. 14.)

Desse modo, consideramos que para a realização deste estudo, a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos.

4. Argumentação no Texto dissertativo modelo ENEM

A partir das considerações realizadas nos capítulos anteriores sobre a linguística, a linguística textual, a análise do discurso, o sujeito, os gêneros do discurso e as negociações de sentido, este capítulo tem o objetivo de estabelecer uma transição entre esses tópicos já desenvolvidos e a análise desenvolvida por esse estudo. Uma vez que as perspectivas metodológicas adotadas para esse trabalho, damos um encaminhamento a um ponto específico acerca delas. Abordaremos, aqui, questões sobre o ato de argumentar e como ele se dá no gênero textual “redação do ENEM”, que se inscreve no tipo de texto dissertativo-argumentativo. Esse modelo tem ganhado espaço dentro do ensino dos gêneros textuais no ensino básico e vem se firmando como um gênero independente, como será explicado mais adiante.

Em primeiro plano, precisamos compreender que a interação social entre o homem e o mundo ao seu redor se dá, principalmente, por intermédio da linguagem, seja ela verbal ou não verbal. Em se tratando de linguagem verbal, essa relação caracteriza-se fundamentalmente pela utilização da argumentatividade. Nos dizeres de Koch,

como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade, - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe de suas opiniões. (KOCH, 2008, p.17)

Portanto, é o discurso que utilizamos que nos faz alcançar ao outro e assim tentar postular uma influência ou compartilhar opiniões sobre determinado assunto. O discurso é uma ação verbal dotada de intencionalidade. Portanto, o ato de argumentar é a forma como orientamos nosso discurso para chegar a uma conclusão e ele está repleto de ideologias. Segundo Bakhtin (1992),

por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas. (BAKHTIN 1992, p. 169)

De acordo com o autor, a ideologia não é apenas uma “falsa consciência ou expressão de ideia”, mas a adoção de uma determinada posição. Assim, torna-se claro que a neutralidade é um conceito inatingível, portanto, um discurso que pretende ser neutro também contém uma ideologia, mesmo que essa seja a sua própria objetividade.

A partir dessas concepções, coloca-se em xeque a aceitação de gêneros textuais tradicionalmente estudados nas escolas e que pretendem se dedicar exclusivamente a exposição de fatos, como o texto dissertativo expositivo. Ora, uma vez que todo discurso é

composto por uma ideologia, a neutralidade torna-se um mito, pois faz-se impossível a produção de um texto que não contenha uma opinião pessoal. A escolha de cada palavra, o ponto de vista reproduzido acerca de um fato, a escolha por orações coordenadas ou subordinadas já subjaz uma ideologia, uma pretensão pessoal acerca do que está sendo dito e o que se espera que o leitor compreenda desse discurso. Até mesmo os gêneros que não buscam representar opiniões como o narrativo ou descritivo, possuem certo nível de argumentatividade.

É importante ressaltar que, nos últimos anos, no Brasil, o gênero expositivo tem sido deixado de lado em detrimento da utilização do texto dissertativo argumentativo, principalmente, nos exames vestibulares que propiciam o ingresso ao Ensino Superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sentido, exige-se do candidato que ele se posicione e que elabore uma “proposta de intervenção” em relação a uma temática destacada.

O ENEM foi criado em 1998 e tinha como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. De acordo com dados obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde sua primeira aplicação, em 1998, com 115,6 mil participantes, o número de participações vem aumentando a cada ano. Na última edição concluída, a de 2017, foram 8.627.194 inscritos, Na edição de 2018, que está em andamento, o exame completa 20 anos e foram confirmadas 5.513.662 inscrições, que mesmo representando o menor número de inscrições desde 2011, é um número bastante expressivo. O ENEM popularizou-se em 2004, quando o Ministério da Educação, sob o comando do Prof. Dr. Fernando Haddad, criou o Programa Universidade para Todos (ProUni) e proporcionou bolsas parciais ou integrais em Instituições de Ensino Superior privadas para alunos que cursaram o Ensino Médio na rede pública ou recebiam bolsas integrais em colégios particulares, por meio da nota obtida no Exame. Em 2009, foram implementadas novas mudanças no Exame que contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), uma vez que um único exame se tornou capaz de proporcionar o ingresso em Universidades públicas de todo o país. No ano de 2014, foi instituído que o candidato que obtivesse nota igual a zero na redação seria impedido de concorrer a vagas nas instituições de ensino superior.

Dados do INEP, mostram que na edição de 2017, das 4,72 milhões de redações corrigidas, somente 53 alcançaram a nota máxima 1000, e, dessas redações, 309.157 receberam nota zero. Enquanto isso, a média geral de notas foi 558. Esse baixo desempenho

dos candidatos pode ser justificado por diversos fatores, como a situação crítica do ensino público no Brasil, principalmente, nos primeiros ciclos da educação básica, em que a falta de infraestrutura para os professores desempenharem um trabalho de qualidade é uma realidade nas escolas públicas, ou ainda, no que compete aos alunos, temos fatores como a falta de interesse e os motivos socioeconômicos, gerando, por exemplo, alunos que acumulam trabalho e estudo e acabam tendo seu ensino defasado, entre outras causas.

Além disso, deve-se considerar que os alunos chegam ao Ensino Médio sem uma bagagem de leitura e com dificuldades latentes quanto à produção textual, uma vez que ao longo de sua jornada escolar, eles tiveram poucas atividades que exercitassem a produção escrita baseada em diversos gêneros textuais, principalmente os que exigissem habilidades argumentativas.

Diante dessa dificuldade, percebemos o porquê de os rendimentos dos alunos serem tão baixos na redação do exame. Na edição de 2017, por exemplo, de 4.725.330 redações corrigidas, 309.157 redações receberam nota zero, o equivalente a 6,5% das redações. O número de notas zero foi ainda maior do que no ano de 2016, quando foram corrigidas mais redações (6.034.672) e a quantidade de notas zero atribuídas foi menor (291.806). Vale ressaltar ainda que apenas 53 alunos alcançaram a nota máxima, um número ainda menor que no ano de 2016 quando 77 alunos obtiveram esse êxito. No entanto, o ano de 2017 registrou um pequeno aumento na média geral da redação, que foi de 541,9, em 2016, para 558 no ano em questão.

No início deste capítulo citamos que o modelo de redação do ENEM tem se firmado como um gênero independente. Isso acontece porque esse tipo de produção textual tem perseguido um modelo ideal que se distancia da classificação generalizada do gênero dissertativo argumentativo em prosa, que abrange textos de outras origens, como, por exemplo, um artigo de revista. Segundo Prado e Morato (2016),

essa definição está muito mais próxima de um modelo generalista de discurso do que propriamente de um gênero textual. Diversos gêneros textuais podem ser do tipo dissertativo argumentativo em prosa como, por exemplo: um artigo de revista ou até mesmo uma carta. Parece que essa definição tem a ver com ideia de finalidade. Tais tipos de texto consistem na ideia de defesa de um assunto por meio de argumentos e explicações na formação de opinião do leitor, ou seja, caracterizam-se por tentar convencer ou persuadir o interlocutor da mensagem, mas sem explicitar o discurso de primeira pessoa e valendo-se de uma lógica argumentativa.

Corroborando, ainda, a afirmação dos autores, o estudo por eles realizado em que foi entrevistado um grupo de 50 alunos do Ensino Médio, de duas escolas de Minas Gerais com a seguinte pergunta e alternativas de resposta:

1 – O que é um texto dissertativo argumentativo em prosa?

2 – O que é uma redação do ENEM?

As alternativas para resposta das duas perguntas eram:

a) um gênero

b) um modelo de discurso

c) uma maneira de escrever

Os dados obtidos pelo estudo revelaram que para 72% dos alunos entrevistados a redação do ENEM configura-se como um gênero textual e o texto dissertativo argumentativo como um modo de discurso. Isso vindo de alunos que realizam o exame é bem representativo, uma vez que eles são os autores desse modelo. Isso também se deve a uma perspectiva de que o gênero ENEM seja uma ramificação desse modelo de discurso uma vez que tem também uma estrutura bem delineada que não se encaixa propriamente dita a essa generalização.

Prado e Morato (2016) defendem ainda que

o gênero nasce de uma necessidade humana em um determinado espaço sócio-histórico-cultural. A partir dessa concepção, podemos pensar que tanto os textos quanto os gêneros são resultados de experiências e, portanto, de atividades humanas. Eles possuem uma série de princípios e parâmetros que se ancoram em um determinado contexto situacional, em uma estrutura e em regras do sistema linguístico. Tais princípios e parâmetros dependem das decisões de quem produz o texto, já que é quem fala que escolhe a maneira segundo a qual deseja falar (o gênero) e, conseqüentemente, toda a arquitetura interna do texto.

Portanto, considerar que a redação do ENEM tem se apresentado como um gênero textual independente torna-se factível, uma vez que ela nasce da necessidade de adequar o gênero discursivo a esse exame nesse momento social em que vivemos, em que a dominação das características desse modelo textual tornam-se imprescindíveis para os alunos que pretendem ingressar em uma universidade seguindo os atuais parâmetros que o sistema de vestibular brasileiro exige.

Segundo Marcuschi (2008), a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, o que nos faz pensar no estudo socio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua.

Retomando a questão da argumentação, sabemos que todos os indivíduos desenvolvem naturalmente a capacidade de defender um ponto de vista ou usar de argumentos para convencer outras pessoas a fazerem o que desejam. Assim, o ato de argumentar é um recurso linguístico fundamental para os falantes da língua, no entanto, quando essa habilidade precisa ser levada para a escrita, existe uma grande dificuldade no seu desenvolvimento por requerer uma formalidade e uma organização desses argumentos diferentes da oralidade.

O texto dissertativo-argumentativo requer a construção de uma ideia ou uma tese que deve ser defendida por meio de uma argumentação, não apenas a exposição dela. Ele tem por objetivo fazer com que o leitor acredite no ponto de vista que está sendo defendido pelo texto. Essa argumentação precisa utilizar-se de elementos que tragam ao texto uma coesão textual, como o uso de conjunções, advérbios, preposições, locuções adverbiais que estabeleçam relações entre os termos, os parágrafos e as ideias do texto a fim de que se construa uma coerência, além de dados e fontes que contribuam para a fundamentação da tese.

Assim, ao produzir um texto, o autor deve buscar a melhor forma de persuadir o leitor através de suas argumentações e levá-lo a concordar com suas ideias, e inúmeras vezes o leitor passa a defender essas ideias, tamanha é a eficiência da construção de sua base argumentativa. Diante disso, Marcuschi afirma que “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas” (MARCUSCHI, 2002, p.10).

Desde crianças, estamos acostumados a fazer uso da argumentação para, por exemplo, convencer nossos pais a realizarem nossos desejos. No entanto, quando essa prática oral de argumentar é transportada para a escrita, os alunos encontram dificuldades na escolha de argumentos que contribuam para a fundamentação e defesa da sua tese. O aluno, geralmente, não tem um conceito de argumentação formado, trazendo muitas vezes, apenas a concepção de um que texto precisa ter início, meio e fim ou introdução, desenvolvimento e conclusão, uma visão padronizada de um processo muito mais amplo que eles não acessam completamente.

Anjos (2009) explica que

Damblon (2005), ao tratar de argumentação, observa que, quando argumentamos, delimitamos uma relação entre um raciocínio e uma conclusão, estabelecendo uma conexão entre ambos. Essa conexão, segundo a autora, se fundamenta em uma série de representações do mundo que são partilhadas pela comunidade que argumenta; representações verbais que vêm à tona em forma de leis, de princípios gerais, ou de verdades proverbiais. A

autora defende que argumentamos para tomar decisões ou para transformar uma representação do mundo. (ANJOS,2009 p. 2)

O conceito de argumentação estabelecido por Damblon não é dominado pelos alunos, isto é, não há, na maioria das vezes, uma consciência formada acerca dos propósitos da produção textual. Por isso, há uma grande dificuldade e certa rejeição dos alunos em trabalhar esse gênero, uma vez que nesse ponto do ensino básico, o ensino canônico das estruturas textuais não satisfaz plenamente o que é esperado deles ao produzir uma redação no modelo ENEM.

Segundo a cartilha do participante do ENEM, publicada pelo INEP, a prova de redação exige a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, o participante deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. O texto deve ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Também é preciso elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos.

O texto produzido é avaliado por, pelo menos, dois avaliadores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro. Esses dois professores avaliam o desempenho do participante de acordo com as cinco competências. Cada avaliador atribuirá uma nota entre 0 e 200 pontos para cada uma das cinco competências, e a soma desses pontos comporá a nota total de cada avaliador, que pode chegar a 1.000 pontos. A nota final do participante será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores.

Competência 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Competência 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.

Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Diante disso, espera-se que o aluno produza um texto estabelecendo conexões entre a argumentação desenvolvida e a conclusão, respeitando as regras propostas pela NGB e também aos direitos humanos. Anjos (2009) afirma que essa conexão se fundamenta em uma série de representações do mundo que são partilhadas pela comunidade que argumenta: representações verbais que vêm à tona em forma de leis, de princípios gerais, ou de verdades proverbiais. Portanto, a argumentação é um ato globalizante que ultrapassa à proposição de argumentos, pois, ao redigir um texto dissertativo argumentativo, o aluno precisa ter ciência de que esse ato comunicacional compreende uma relação com um outro (o leitor) que precisa ser convencido pela tese proposta. Para isso, o autor deve fazer uso de argumentação eficiente o que só conseguirá desenvolver por meio do domínio de uma prática de leitura e escrita.

Para Anjos (2009),

a argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva. Charaudeau (2008) ressalta que uma das dificuldades do discurso argumentativo é que ele diz respeito a um saber que tenta dar conta da experiência humana, por meio de operações de pensamento. Segundo o autor, diferentemente do discurso narrativo, que pode ser inexato, mas não pode ser anulado, o argumentativo pode ser totalmente anulado pelos seus fundamentos, na sua validade. (ANJOS, 2009, p.4)

Assim, percebemos que o texto dissertativo-argumentativo necessita de elementos que justifiquem o ponto de vista que defende, portanto, é de suma importância que o autor tenha conhecimento prévio sobre o que se argumenta.

Sob esse ponto de vista, Anjos (2009) afirma ainda que

de acordo com Charaudeau (1992), a argumentação se define numa relação triangular entre um sujeito que argumenta, um propósito sobre o mundo e um sujeito alvo. Podemos afirmar, a partir dos postulados de Charaudeau (2008), que argumentar envolve a intenção de fazer o outro mudar de maneira de pensar e de agir, o que pressupõe não partilha de opiniões inicialmente; quem argumenta busca essa partilha. Para tanto, organizamos nossos discursos, buscamos elementos que reforcem nossos raciocínios, que funcionem como provas a nossos interlocutores.

Diante dos pressupostos teóricos abordados até aqui, prosseguiremos então para a metodologia que explicará como se dará a análise do material coletado.

5. Metodologia

O objetivo deste estudo é analisar redações escolares preparadas com base nas competências de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o fim de perceber até que ponto a argumentação desenvolvida dentro do gênero textual dissertativo argumentativo tem sido efetivamente realizada quanto ao que este gênero discursivo propõe, uma vez que, nos últimos anos, a redação do ENEM tem assumido particularidades específicas quanto aos seus critérios de realização.

Dessa forma, presumimos aqui que o distanciamento da redação do ENEM do gênero em questão tem acontecido por motivos que estão relacionados ao engessamento da forma na produção de redações, que limita o aluno quanto ao poder de argumentação fazendo-o recorrer a mecanismos que, muitas vezes, ele não domina, os quais proporcionam uma argumentação superficial, além de uma série de reprodução de discursos presentes em diversas plataformas a que esses alunos têm acesso, como: a mídia, as redes sociais e as aulas técnicas voltadas quase que exclusivamente para estratégias de produção desses textos.

Assim, para concretizar este estudo e traçar hipóteses solicitamos a 5 alunos de Ensino Médio, que participaram também do ENEM, que escrevessem uma redação no modelo do exame para que pudéssemos avaliar essas questões. Optamos aqui por chamar cada um deles de Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Aluno 5 para preservar suas identidades.

Os alunos 1 e 2 têm 17 anos e cursam o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola particular bairrista no bairro da Penha, no Rio de Janeiro, voltada para a formação geral, o Sistema Gau de Ensino. A escola não possui uma filosofia de aprovações em vestibulares, como vemos crescer frequentemente em todo Brasil, também não há uma preparação específica para o exame, mas os alunos contam oficialmente com um tempo de aula de redação, embora neste ano tenha sido cedido mais um tempo que era voltado para interpretação textual para maior preparação dos alunos para a produção do gênero. A mensalidade do colégio está na faixa de R\$300 a R\$400.

Já os alunos 3 e 4 têm também 17 anos e cursam o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública no bairro do Engenho de Dentro, o Colégio Estadual Olinto da Gama Botelho, voltado para a formação geral, que possui apenas turmas de Ensino Médio. Na escola, os alunos têm dois tempos de aulas de redação por semana. O colégio atende alunos compreendidos na Região Metropolitana III, da rede estadual.

O aluno 5, tem 18 anos e cursa o terceiro ano do Ensino Médio no Colégio e Curso Fator, localizado no bairro de Vista Alegre, no município de São João de Meriti. O Colégio

tem uma filosofia que visa a preparar os alunos para o ENEM. Assim, é relevante mencionar que no exame de 2017, segundo ranking de escolas divulgado pelo INEP, a escola conquistou o 1º lugar na posição geral entre todas as escolas do município, ocupando o 6º lugar entre as instituições de ensino da baixada fluminense. A média de pontuação da escola na redação do exame do ano em questão foi de 836,80, a maior média entre todas as escolas da baixada, a 12ª mais alta do estado, a 58ª do país. A carga horária do Ensino Médio é de tempo integral e a mensalidade está entre R\$700 e R\$800.

Desse modo, optamos por construir uma proposta de redação especificamente para este trabalho³. O tema da redação em questão foi pensado para que pudesse abranger uma temática da qual os alunos possuíssem algum conhecimento prévio e que, ao mesmo tempo, estivesse em certa evidência no momento atual da sociedade, seguindo a linha filosófica dos temas propostos pelo ENEM, que em suas redações costuma pautar como tema problemáticas acerca da atualidade social do Brasil. Diante disso escolhemos o tema “Os limites entre a liberdade de expressão e discurso de ódio em questão no Brasil” para a proposta de redação. Nós entregamos a proposta de redação aos alunos 1 e 2 e o professor André Passos, regente da turma de terceiro ano do Colégio Estadual e do Colégio e Curso Fator aos alunos 3, 4 e 5.

Após a coleta do material, decidimos utilizar a redação do aluno 5, cuja escola é voltada para a preparação para o ENEM para realizar um contraponto com as outras 4 redações. Para isso, a redação foi corrigida pelo professor André Passos, que apontou a nota 960 à redação e fez apontamento de melhorias. A partir desses apontamentos, fizemos as melhorias no texto e assim, obtivemos uma redação nota 1000. Então, as redações recebidas mais a redação adaptada por nós serão o material de análise deste trabalho.

Para realizar a análise levaremos em conta os aspectos abaixo:

- Compreensão do tema
- Atendimento ao recorte do tema
- Coerência textual
- Uso dos textos de apoio
- Nível de autoria da argumentação
- Uso de citações
- Embasamento das citações caso utilizem
- Uso de dados estatísticos

³ Cf. anexo I.

- Percepção de um padrão na construção do texto

Os aspectos considerados acima baseiam-se, principalmente, no proposto por Koch 2011, sobre Estratégias de Processamento Textual. Sobre análise estratégica, Koch (2011) entende que ela

depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimentos de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica. (KOCH, 2011, p. 3).

A estudiosa divide essas atividades em três segmentos: cognitivas, textuais e interacionais. Assim concebemos que a primeira delas, as estratégias cognitivas abarcam o uso que se faz do conhecimento geral adquirido pelo sujeito, e esse uso está relacionado, segundo ela, a cada situação na qual o sujeito se encontra. Assim, a autora afirma que esta

depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor. (KOCH, 2011, p. 36).

Ou seja, nem toda informação está explícita na superfície do texto, há uma grande parte de informações que estão implícitas na construção textual e que possuem relevância para o leitor, uma vez que, segundo a autora, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo) ele constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto. (KOCH, 2011, p. 36).

A segunda estratégia considerada por Koch (2011), que também utilizamos como base para nossa análise, são as estratégias sociointeracionistas que estão socioculturalmente relacionadas ao sujeito que produz o texto, que busca manter uma boa interação verbal. Assim, diante da negociação acontecida durante qualquer interação, que os sujeitos buscam estratégias que os aproximem da produção de sentidos que desejam construir com o seu interlocutor evitando mal-entendidos ou conflitos. Essas estratégias perpassam, por exemplo, pela estratégia de preservação de faces (cf. GOFFMAN, 1981), que se manifestam linguisticamente no texto pelo uso de eufemismo, modalizadores, rodeios para se chegar a certo assunto ou até mesmo mudança de assunto. Outro exemplo são as estratégias de polidez que perpassam pela preservação dos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos da interação ou de fora dela. Koch (2011, p. 37), afirma que

toda interação envolve a negociação de uma definição da própria situação e das normas que a governam. Na verdade, todos os aspectos da situação relativos aos participantes estão sujeitos à negociação. Isso vai resultar numa construção social da realidade, já que, sendo a realidade social e constituída no processo contínuo de interpretação e interação, os seus vários aspectos podem ser considerados e (re)negociados de forma explícita ou implícita.

A terceira estratégia proposta por Koch aqui adotada é a estratégia textual subdividida em estratégias:

- 1- de organização da informação.
- 2- de formulação.
- 3- de referenciação.
- 4- de “balanceamento” (“calibragem”) entre explícito e implícito.

As estratégias de organização da informação referem-se à distribuição da informação ao longo do texto. Aqui utilizaremos como base o uso de dados e novas informações como elementos dessa estratégia, que busca fornecer subsídios para os conhecimentos postulados acerca do referente. Já as estratégias de formulação têm o objetivo de facilitar a compreensão do interlocutor, produzindo uma dimensão de relevância ao que está sendo dito. No caso das redações, mostra-se linguisticamente, principalmente, através do uso de inserções de exemplos, que despertam ou mantêm interesse do leitor. Koch (2011) afirma que essa estratégia pode, ainda, servir de suporte a uma argumentação em curso e/ou expressar a atitude do locutor perante o dito. Quanto à estratégia de referenciação, podemos dizer que está diretamente relacionada à coesão textual, refere-se à retomada anafórica de elementos do texto por meio de recursos gramaticais ou escolhas lexicais. Essas estratégias costumam aparecer no texto por meio do uso de pronomes, sinônimos, hiperônimos, grupos lexicais, elipses, entre outros. A autora destaca, ainda, que a escolha das descrições definidas pode trazer ao interlocutor informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção de sentido.

Por fim, a quarta subdivisão da estratégia textual proposta por Koch (2011) são as estratégias de balanceamento do explícito/implícito que se referem à habilidade do autor do texto em encontrar um equilíbrio entre as informações que expressa no texto e os seus conhecimentos prévios, uma vez que,

o produtor de um texto precisa proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito,

por ser recuperável via referência a partir das marcas ou pistas que o locutor coloca no texto ou do que é suposto por ter este como reconhecimento partilhado com o locutor. (KOCH, 2011, p. 42)

A partir dessas concepções, daremos, no próximo capítulo, início à análise do material colhido.

5. Análise dos dados

Diante da metodologia proposta no capítulo anterior, daremos início à análise do material coletado. Analisaremos cada redação atentando para os parâmetros estipulados. A primeira redação analisada será a do aluno 1, de 17 anos, matriculado no colégio Sistema Gau de Ensino.

A redação do aluno 1 possui 29 linhas, mas não possui título. Este é um ponto que não é obrigatório ao modelo ENEM, mas que, caso o autor opte por utilizá-lo, isso pode ser citado na correção. Muitas vezes, percebemos através de relatos dos alunos, que, por insegurança, os alunos preferem não utilizá-lo. Outro possível motivo pela não-construção do título é a de que ele pode preferir não perder uma linha da caixa de texto da redação.

No caso da 1ª produção textual⁴, podemos notar que o aluno escreveu 29 linhas, das 30 possíveis, sobrando uma que poderia ser utilizada como título; porém, como verificamos no anexo II, ele optou por não colocá-lo. Observamos que essa preocupação com o número de linhas vem de uma ideia disseminada ao longo da formação do aluno, entre discentes e docentes, de que um texto, para alcançar sua proposta, precisaria ter um grande número de linhas. Mas é importante ressaltar que essa crença é falha, pois é possível escrever um texto coeso e coerente com menos linhas. Assim, a exigência de que o texto tenha no mínimo 7 linhas e no máximo 30 parte de uma delimitação também de uma premissa em que o aluno precisa saber se expressar dentro de uma margem de espaço adequado à proposta textual. Portanto, a não-utilização do título reflete uma questão estilística, mas também aponta para uma preocupação por parte do estudante em se adequar à solicitação do exame.

Prosseguindo os contornos analíticos, percebemos que o aluno desenvolve a introdução partindo da referência à Constituição Federal Brasileira de 1988, dada pelo texto do apoio I e dá prosseguimento ao texto partindo da tese de que “esse direito (a liberdade de expressão) vem sendo confundido com a liberdade para dizer o que se pensa sem preocupar-se em ofender o outro” e dá o encaminhamento argumentativo de que “deve-se discutir sobre os limites da liberdade de expressão no cenário brasileiro”. A partir da introdução realizada pelo aluno 1, observamos que, *à priori*, ele compreendeu o tema proposto. Mas chama à atenção que a escolha lexical não recorre a um rebuscamento formal tornando seu texto simples e de baixa densidade vocabular, embora funcione para a proposta.

O segundo parágrafo da redação inicia-se com a locução “Em primeiro plano”, que tem se tornado bastante comum nesse modelo de produções textuais, mas que não é muito

⁴ Cf. anexo II.

comum em outros modelos textuais ou no dia-a-dia dos alunos. Isso se deve a uma cobrança quanto à pluralidade de recursos coesivos que o aluno deve utilizar na redação, muito comum nas aulas de redação voltadas para o treinamento⁵ deste gênero textual.

No desenvolvimento da argumentação do parágrafo citado anteriormente, o aluno faz referência ao texto de apoio novamente, citando a Constituição e os delitos que se originariam do rompimento com esses limites. Nota-se que a sua argumentação se torna redundante, uma vez que ele expõe a ideia de que esse limite é estabelecido por lei, mas não se aprofunda efetivamente na questão. O aluno não desenvolve uma argumentação com embasamento em outras informações que vão além do texto, não trazendo à produção nenhum dado novo ou novas informações que contribuam para esse momento da argumentação. Adiante, ele conclui a argumentação do parágrafo, afirmando que a “liberdade de expressão não deve ser utilizada como ferramenta para atingir o outro, mas como o espaço próprio e limitado para o pensamento de cada um na sociedade”. Esse trecho demonstra uma boa interpretação acerca dos limites que o tema propõe.

O terceiro parágrafo dá prosseguimento à argumentação iniciada, desta vez, por uma locução conjuntiva de uso mais rotineiro - “Além disso” -, mas, ao longo do parágrafo, observamos que as escolhas lexicais lançam mão de repertório distante do uso corriqueiro como, “Hodiernamente” e “Destarte”, sendo o último empregado incorretamente (o uso adequado seria “Dessarte”). Isso reflete uma tentativa de valorizar uma construção de rebuscamento lexical com vistas a construir uma imagem de si como um sujeito que sabe quando usar a erudição.

Entretanto, é fundamental destacar que essa é uma estratégia que infringe o princípio de “Preservação das Faces” (cf. GOFFMAN⁶, 2011), pois, ao tentar construir essa imagem de si, o autor usa recursos que não domina e, ainda que os dominasse, teríamos uma inadequação de domínio, uma vez que o uso da conjunção “destarte” é mais adequado a uma produção textual de âmbito jurídico e não escolar.

Dando prosseguimento à leitura do terceiro parágrafo, percebemos que a linha de argumentação seguida pelo aluno se relaciona estritamente com a da proposta de redação⁷: ele começa fazendo referência à carta magna do texto motivador I, depois dá continuidade ao

⁵ Uso a palavra “treinamento” para reforçar que a preparação para o ENEM assume um formato de exercício contínuo que não necessariamente ensina alunos a pensar autonomamente; ao contrário, lhes ensina a “reproduzir” o formato.

⁶ _____. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, S. A. (Org.) *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p.76-114. (Série Psicologia e Psicanálise)

⁷ Cf. anexo I.

texto usando os limites abordados no texto motivador II e prossegue a argumentação falando sobre os casos de discurso de ódio *online*, abordados no texto III. Esse caminho perseguido pelo aluno demonstra um comum pensamento de que esta é a função dos textos motivadores, isto é, a de que a linha argumentativa deva ser traçada em paráfrase aos textos de apoio, o que restringe a questão da autoria.

Assim, ao optar por esse percurso argumentativo, o aluno deixa de desenvolver habilidades que se referem às competências I e II, estipuladas pelo exame: a primeira requer que ele aplique conhecimentos de várias áreas para desenvolver o tema e a última visa a desenvolver a habilidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. No manual de redação do ENEM, disponibilizado online pelo INEP, há a recomendação de que o aluno “evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentadas apenas para despertar uma reflexão sobre o tema”. Outro ponto a se observar é que, mesmo mostrando-se preso aos textos do apoio, o aluno não utiliza, por exemplo, os dados fornecidos pelo texto de apoio III, os quais poderiam ser utilizados para fundamentar sua argumentação, que acaba tornando-se, dessa forma, superficial, carecendo, principalmente, de fundamentação, pois o aluno não utiliza exemplos nem argumentos de autoridades ou dados estatísticos.

O quarto parágrafo da redação faz a conclusão do texto com a proposta de intervenção. A primeira se baseia em delegar às instituições de ensino a função de realizar palestras referentes à problemática com o objetivo de mudar o comportamento dos cidadãos, mas não há um subsídio de como essa proposta se relacionaria com as questões levantadas ao longo da argumentação. Logo depois sugere-se uma parceria entre poder público e mídias para planejar campanhas publicitárias, porém, novamente, não há um detalhamento de sua função.

Embora as diretrizes do ENEM não requeiram uma proposta de intervenção criativa, percebe-se que as propostas de argumentação utilizadas pelo aluno caberiam em uma grande variedade de problemas sociais. Isso pode significar que o aluno tenha o hábito de levar às produções textuais ideias fixas de soluções de problemas: percebemos, então, da premissa de que a educação teria grande papel na formação dos cidadãos e que a mídia possuiria, também, grande influência no comportamento do sujeito na sociedade. Essa hipótese também poderia ser fundamentada na falta de relação da proposta de intervenção com a argumentação efetivamente construída em que, no segundo parágrafo, o autor relacionaria essas condutas ao

indivíduo que considera a liberdade de expressão como um direito infinito e, no terceiro parágrafo, ele falaria que esse sentimento, aliado ao anonimato, agravaria o problema.

Dando prosseguimento à análise, tomamos como base agora o material produzido pelo aluno 2 (cf. anexo 3), que também está matriculado no colégio Sistema Gau de Ensino. O aluno 2, bem como o aluno 1, optou por não dar título à sua produção textual, que foi realizada em 30 linhas: o limite estipulado. Já no início do primeiro parágrafo, o autor faz uma menção a momentos históricos, quando a liberdade de expressão teria sido cerceada no país e menciona também a Constituição. Em seguida, estipula que o discurso de ódio é uma consequência da corrupção do direito à liberdade de expressão e estabelece fatores utilizados como base para a disseminação desse ódio. Apesar de trazer boas referências, o aluno não deixa clara a sua tese e nem dá um encaminhamento argumentativo. Assim, o texto torna-se, a princípio, mais expositivo do que argumentativo, o que expõe uma dificuldade de imprimir, no texto, o seu posicionamento. Quanto ao estilo da escrita, nota-se que o aluno tem um repertório lexical mais ampliado, utiliza termos como “suprimido”, “goza” e “disseminar” que não soam como forçado, mas ainda assim comete um pequeno desvio ao confundir o significado do verbo reprimir com o de oprimir como podemos observar no trecho abaixo:

A liberdade de expressão, direito por muitas vezes suprimido ao longo da história do país, é hoje, um pensamento do qual goza a população, amparada pela Constituição federal de 1988. Nota-se, contudo, uma corrupção desse conceito, ao se gerar o discurso de ódio, que visa disseminar hostilidade e violência reprimindo² parcelas da sociedade.

No segundo parágrafo, o autor do texto já começa sua argumentação utilizando a citação do romancista francês Victor Hugo “Tudo quanto aumenta a liberdade aumenta a responsabilidade”, oriundo do livro “*Actes et paroles – Depuis l'exil*”, de 1876, que traz textos, discursos, declarações públicas e documentos escritos para o senado, depois do exílio do autor. Apesar de não ser uma obra muito conhecida no Brasil, a tradução da citação em questão é bem conhecida e recorrentemente compartilhada e indicada por blogs e videoblogs sobre redações. Não há como afirmar que o aluno desconheça a obra e o seu contexto, mas a interpretação que ele faz da citação demonstra uma tentativa de adequá-la ao tema da redação, que não atinge êxito completo deixando transparecer a falta de domínio no que se refere à própria citação. O aluno também faz da citação não um recurso para fundamentar sua argumentação, mas a ideia principal do seu parágrafo de argumentação. Esse tipo de estratégia pode ser perigoso, uma vez que fica patente o esforço desse candidato em se enquadrar no critério de “erudição”, ao lançar mão do recurso da “citação direta”. O recurso é perigoso,

justamente, porque, no caso em análise (assim como em vários outros casos), a citação não apresenta relação direta com o teor da argumentação.

Chama a atenção também as construções oracionais⁸, como “faz-se lógico” e “é nítido” - para concepções que não são tão óbvias quanto o texto supõe. Isso reflete uma falha na estratégia sociointeracionista, pois pode ser que a afirmação não tenha feito o mesmo sentido para o leitor, assim ao invés de convencê-lo, o afasta. Nota-se, assim, que o aluno, apesar de conseguir buscar conhecimento de outras áreas, tem dificuldade de organizar e relacionar os argumentos para reforçar o que pretende defender na sua produção textual.

Dando prosseguimento ao texto, o aluno chama a atenção para a falta de denúncias sobre a violação dos limites da liberdade de expressão que acarretariam a propagação do discurso de ódio. Para dar desenvolvimento à questão, ele utiliza como exemplo as injúrias cometidas nas redes sociais de uma forma geral sem especificar casos, mas acrescenta ao exemplo dados estatísticos fornecidos pelo texto de apoio, utilizando da estratégia de organização da informação para chamar a atenção do leitor ao fato mencionado. Percebemos, no entanto, que há ainda uma falha nessa estratégia, pois o autor não contextualiza bem a utilização dos dados fornecidos com a ideia do parágrafo. Observe:

Faz-se mister salientar ainda a falta de denúncias como geradora de impunidade, caracterizando-se assim como impulsionadora da problemática em questão. Pode-se citar, como exemplo disso, as recorrentes injúrias cometidas diariamanete nas redes sociais, onde a maioria não resulta numa punição adequada, encorajando terceiros a repetir o ato. Nesse sentido, pesquisas relacionadas pelo Comunicação Que Muda (CQM) revelam que uma das menções negativas mais encontradas online é voltada ao racismo, crime inafiançável e ocupa 96,7% do total.

Já na conclusão, o aluno apresenta uma proposta de intervenção na qual delega à escola e à família a educação ética do indivíduo com o objetivo de romper com essa prática de violação dos limites da liberdade de expressão e do discurso de ódio. Observe que ele afirma, sem detalhar como, que “caberia à escola e às famílias educar éticamente os indivíduos, visando mitigar a perpetuação dessa infração”, no entanto, sabe-se que a problemática em questão não está relacionada somente a indivíduos que ainda estejam em formação de personalidade, então, essa proposta abarca um segmento que provavelmente não é o principal responsável pelos conflitos, entretanto, é uma proposta de intervenção que poderia servir como solução a longo prazo, uma vez que a escola, trabalhando essas questões, a tendência é que os indivíduos em formação crítica não a perpetuem.

⁸ Essas construções, numa perspectiva de Linguística do Texto, são consideradas “marcadores discursivos”, mais especificamente o que conhecemos como “modalizadores”.

Posteriormente, o texto detalha uma proposta de como o poder legislativo poderia atuar para intervir nas infrações geradas a partir da ultrapassagem dos limites colocados em questão sobre o tema estabelecendo boa relação com as questões levantadas ao longo da argumentação do segundo parágrafo. Observe que ele inicia o segundo parágrafo dizendo “Faz-se mister salientar ainda a falta de denúncias como geradora de impunidade, caracterizando-se assim como impulsionadora da problemática em questão” e na conclusão ele propõe que “caberia ao poder legislativo elaborar leis rígidas , com o objetivo de endossar a gravidade da disseminação do ódio, além de disponibilizar uma ferramenta adequada para denúncias, aproximando o povo do cumprimento dessas leis.”

Tomando por base a relação dos parágrafos de desenvolvimento com a conclusão também é perceptível que, assim, ele respeita uma estrutura conciliando o primeiro parágrafo de desenvolvimento com a primeira proposta de intervenção e o segundo parágrafo de desenvolvimento com a segunda proposta de intervenção.

Prosseguindo com a análise, temos a redação da aluna 3⁹, matriculada no Colégio Estadual Olinto da Gama Botelho . Ela utiliza as 30 linhas da redação e é notável, por meio da observação da mudança do tamanho da letra, o esforço que faz para não ultrapassar o limite de linhas (cf. anexo 4) estipuladas pelo exame. Na primeira linha do texto, a aluna já expõe que os limites colocados em questão pela proposta de redação são de difícil separação afirmando que “É inegável que uma linha tênue separa os discursos de ódio da chama liberdade de expressão.”

Em seguida, faz menção à Constituição Federal e estabelece a tese de que “limites devem ser estabelecidos quando a opinião de um indivíduo interfere diretamente na qualidade psíquica alheia”. A tese em questão, na verdade, já pressupõe um limite para o fim do direito à liberdade de expressão e, já na introdução, a estudante expõe exemplos de divergências saudáveis ao desenvolvimento social e problematiza o uso das diferenças sociais como suporte ao discurso de ódio afirmando que “As divergências políticas, por exemplo, são necessárias para melhor desenvolvimento social, mas o ataque aos indivíduos considerados fora do padrão pré-estabelecido são ofensivos e geralmente confundidos com a falsa ideia de liberdade”. Observando ainda o primeiro parágrafo, podemos afirmar que o estilo de escrita da aluna não transmite a impressão de um esforço para parecer mais formal, ela faz uso de escolhas lexicais simples, adequado ao que se espera de alunos do seu segmento.

⁹ Cf. anexo IV.

No segundo parágrafo, a aluna 3 assim como o aluno 2 utiliza o conectivo “Em primeiro plano” para dar início à argumentação, mas, ao prosseguir na construção textual, comete um desvio gramatical que deixa a primeira oração com sentido incompleto, observe como trecho “Em primeiro plano, o direito revogado para aqueles que julgam os outros segundo seus costumes” torna-se incompreensível. Ela prossegue a argumentação afirmando que “Esta virtude defendida por Nelson Mandela, ilustra inclusive a necessidade de limitar o direito de falar quando o mesmo fere os ideais do próximo.” No entanto, percebe-se que ela comete outros desvios quanto às estratégias de referenciação. Primeiro, ao utilizar o pronome demonstrativo “esta” ao invés de “essa”, um problema comum entre os alunos, depois, o erro é agravado pela utilização da palavra “virtude” na próxima oração como referência que recuperaria o que foi dito anteriormente. Entretanto, como não ficou claro o que ela gostaria de ter exposto na primeira oração, a construção ficou incompreensível. Observe o trecho completo:

Em primeiro plano, o direito revogado para aqueles que julgam os outros segundo seus costumes. Esta virtude defendida por Nelson Mandela, ilustra inclusive a necessidade de limitar o direito de falar quando o mesmo fere os ideais do próximo.

Devido ao problema de coesão, torna-se difícil também estabelecer a relação da citação de Nelson Mandela, ex-presidente sul-africano e ganhador do Prêmio Nobel da Paz, de 1993 com a argumentação. Mesmo que saibamos que essa é uma personalidade de credibilidade no que tange à luta por direitos de liberdade de expressão, o texto não justifica o uso de seu nome, não menciona alguma ação ou fala que contextualize essa referência ao líder sul-africano.

A seguir, ela ressalta a necessidade de se impor limites ao direito de falar e recorre a dados da Secretaria de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos (SEDHMI), que não estão no texto de apoio¹⁰ “No Brasil, segundo o SEDMHI, o índice de intolerância religiosa na cidade do Rio de Janeiro aumentou 56%” e prossegue fazendo a afirmação de que os dados estão “demonstrando o contínuo desrespeito com crenças de matriz africana, principalmente”. Essa conclusão acerca dos dados e o prosseguimento do texto no trecho “Apesar do país ser considerado laico, a perpetuação do cristianismo como religião oficial torna-se um meio de opressão aos praticantes que sofrem ataques” não dão fundamentação à argumentação, pois por mais que este tipo de intolerância seja um fator que gera discurso de

¹⁰ Não é possível saber se os dados apresentados são de conhecimento prévio da aluna ou se consultou algum material externo, uma vez que a produção não foi supervisionada.

ódio, ela não relaciona essas afirmações aos limites em questão. Portanto, esse encaminhamento argumentativo seria mais adequado a um tema que abordasse diretamente a questão da intolerância, o uso dele aqui, traz um tangenciamento da problemática.

Já no terceiro parágrafo, a autora opta por contrapor a situação de transgressão dos direitos abordada no parágrafo anterior a casos onde as divergências entre indivíduos seriam respeitadas e, assim, melhorariam a convivência social. Mais uma vez, utilizando da estratégia textual de organização da informação, e almejando atingir às habilidades propostas pelo exame de trazer ao texto conhecimentos de outras áreas, ela menciona o “Tratado de tolerância”, obra do filósofo iluminista francês Voltaire, contextualizando a ideia principal em consonância ao argumento de que as divergências seriam necessárias. No entanto, a linha de argumentação se descola um pouco da proposta da redação, pois a estudante não a relaciona diretamente à questão colocada em pauta, o que prejudica a coerência da produção textual.

Assim, a autora chega à conclusão do texto, no quarto parágrafo, com a disponibilidade de 5 linhas. No tópico frasal, ela comete mais um desvio de coesão que prejudica a compreensão do trecho “Assim, o reconhecimento da diversidade como primordial para o contexto social”, mas é possível deduzir que ela quis dizer “o reconhecimento da diversidade é primordial para o contexto social”. Apesar do pouco espaço para desenvolver uma proposta de intervenção ela ainda consegue produzir uma em que relativiza agente, modo de agir e finalidade ao pensamento desenvolvido ao longo do texto. Observe que a primeira proposta de intervenção em que diz “Portanto, a mídia, como órgão influenciador de opiniões pode estimular o diálogo saudável através de propagandas para aguçar o convívio e respeito aos considerados diferentes” tenta estabelecer relação com o primeiro parágrafo de desenvolvimento em que aborda “a necessidade de limitar o direito de falar quando o mesmo fere os ideais do próximo.” Já a segunda proposta em que afirma que “Além disso, a escola e a família incentivaram¹¹ a criação de projetos e dinâmicas em grupo para estimular a aceitação de opiniões diversas” estabelece uma relação com o segundo parágrafo de desenvolvimento em que defende que “as divergências quando tratadas de maneira saudável são cruciais para melhorar as relações pessoais.”. Nesse ponto a autora finaliza parágrafo sem dar um encaminhamento conclusivo ao parágrafo, evidenciando a dificuldade de expor suas ideias no limite de espaço proposto finalizando-o.

Nota-se, com base nos aspectos pontados anteriormente, que, apesar de o texto atender relativamente à proposta, a aluna teve duas dificuldades muito latentes na produção

¹¹ A aluna cometeu mais um desvio, possivelmente, gostaria de dizer que devem incentivar.

textual: a de se adequar ao espaço concedido para a produção¹²e a de estabelecer relações coesivas entre as ideias do texto, como já foi apontado.

Avançando a análise para a redação do aluno 4, matriculado também no Colégio Estadual Olinto da Gama Botelho, temos como material uma produção textual no limite de 30 linhas, que também aparece sem o título. O autor inicia a introdução afirmando que “Em 1964, foi instaurada a Ditadura Militar no Brasil e como todo regime ditatorial privou os cidadãos de suas liberdades de expressão e de escolha”. A escolha por essa referência traz ao texto uma nova informação que não é citada no texto de apoio, mas que converge para o tema em discussão. Em seguida, esclarece sua tese afirmando que “Certamente, a liberdade de expressão é um direito essencial”, mas expõe que há um limite para tal afirmando que “e é boa até um certo ponto”. Diante dessa tese, dá um encaminhamento argumentativo afirmando que é necessário debater o que é opinião e o que é discurso de ódio.

No parágrafo seguinte do texto, o aluno começa a argumentação baseando-se na ideia da filósofa Marilena Chauí acerca do que determinaria uma democracia, optando por destacar a ideia do conflito (de ideias) como essencial à democracia, pois no regime democrático todos os pensamentos deveriam ser respeitados e trabalhados por meio do diálogo. Ao contextualizar a informação trazida ao texto, o autor dá sua interpretação para a ideia afirmando que “a liberdade de expressão permite o indivíduo a exigir seus direitos”. A ideia desse trecho soa deslocada, pois ele não estabelece uma ligação entre o respeito às diferenças de opinião e a luta por direitos. Esse deslocamento ainda é reforçado uma vez que, em seguida, o texto faz uma retomada ao apontamento inicial, no que tange à preservação do diálogo, no trecho “A opinião é aquela que não propaga o preconceito, apenas defende aquilo que acredita ser o certo ou melhor, sem propagar algum tipo de violência a um determinado grupo”. Assim, percebe-se uma falha ao relacionar e organizar as informações do texto, mesmo que estas estejam relacionadas em planos ideológicos.

Adiante, no terceiro parágrafo, o aluno 4 recorre a duas referências históricas, mas, dessa vez, para abordar o discurso de ódio. Observe:

Em segundo lugar, na nação verde-amarela a escravidão durou mais de trezentos anos devido ao preconceito contra os negros que perdura até os dias de hoje, no entanto, em uma escala menor. Evidentemente, o discurso de ódio é gerado dessa intolerância, um exemplo claro eram os discursos de Hitler que defendia a supremacia ariana e ódio a negros, judeus, homossexuais e etc. Em outras palavras, essa discriminação mudou tanto a escravidão, quanto a ideologia nazista e pode atacar a qualquer grupo.

¹² Cf. Anexo III para visualizar a produção original digitalizada.

Nota-se, nesse parágrafo, um esforço por parte do aluno em fundamentar sua argumentação com referências históricas, mas, ao analisarmos o balanceamento do que precisa ser explicitado textualmente e o que pode ter deixado implícito, encontramos uma lacuna na contextualização dessas informações quando o aluno não deixa explícito a relação da referenciação histórica com a propagação do discurso de ódio no momento atual da sociedade, ele ainda faz uma generalização ao afirmar que “o discurso de ódio é gerado dessa intolerância”.

Por fim, no último parágrafo da redação, o aluno inicia sua conclusão afirmando que “é fundamental discutir sobre o que é um ponto de vista e se ele é ofensivo”, sendo que, ao fazer tal afirmativa, ele torna incoerente essa limitação, pois um ponto de vista não pode ser ofensivo. Em seguida, ele afirma que “é necessário que a sociedade, como a base do regime democraticamente, lute para manter seus direitos e lutar para que outros lutem pelos seus”. O trecho em questão possui problemas coesivos devido aos desvios gramaticais, o aluno usa democraticamente ao invés de democrático e lutar ao invés de lute, por exemplo, e também possui problemas de coerência, uma vez que, todos fazem parte da sociedade e ela deve lutar pelos seus direitos, quem seriam esses outros pelos quais ela deveria lutar?

A seguir, o aluno propõe também que a mídia intervenha na situação e a coloca como “portadora da informação”, o que é uma afirmação muito sintomática no sentido de dar a entender ao leitor que apenas a mídia possuiria a capacidade de transmitir informação, o que não refletiria, necessariamente, a realidade. Ainda sugere que a mídia “combata o preconceito” nessa ação da mídia fosse realizada por ‘ficções engajadas’ (programas com cunho educativo), com o objetivo de extinguir esse tipo de pensamento”. Esse trecho revela mais uma vez um pensamento limitado acerca do papel da mídia, que, além de ser detentora da informação, teria na ficção o seu maior instrumento de influência social, que seria até mesmo capaz de extinguir o preconceito. No fechamento do texto, o estudante afirma: “assim ficam claros os limites da liberdade de expressão no Brasil”, no entanto, esses limites não estariam evidentes.

Diante de um panorama geral da análise das redações, podemos ressaltar algumas questões. Primeiramente, nota-se que há um esforço dos alunos 2, 3 e 4 em trazer referências ao texto, que, aparentemente, não dominam. É fundamental, então, que haja uma contextualização dessas informações. O uso do texto de apoio é uma variante, na redação do aluno 1, por exemplo: é possível afirmar que o aluno se manteve estritamente preso a eles, já nas redações 2 e 3, além de serem usados como referência para introduzir o texto, são usados

como fonte de dados. Na redação do aluno 4, os textos são deixados de lado, já que o aluno prefere usar como fundamentação da sua argumentação acontecimentos históricos: uma estratégia de fundamentação que, se não dominada, pode trazer danos, principalmente, à coerência do texto. No que tange ao uso de conectivos, eles surgem nos textos, principalmente, na redação 1, de forma que aparentam estar ali não só para desempenhar suas funções gramaticais, mas também para construir uma imagem de domínio léxico culto.

Todos os textos atenderam ao gênero proposto, mas a redação do aluno 2 trafega entre o gênero argumentativo e expositivo ao longo de sua produção. Todos possuem, também, no geral, uma coerência textual que permite o seu entendimento, apesar das questões explicitadas no cerne da análise. Quanto à coesão textual, apesar de alguns problemas (que expusemos anteriormente), os textos atendem o mínimo para que sejam compreendidos; mas vale destacar que o texto da aluna 3 possui problemas que refletem uma falta de atenção e a falta de uma releitura. A respeito do limite de linhas estipulados, todos cumprem a faixa requerida, mas nota-se que a autora da redação 3 teve dificuldades de desenvolver o texto dentro desse limite, precisando comprimir informações e reduzir a letra para se adequar a essa regra.

Por fim, quanto à argumentação, que é o cerne deste trabalho, fica evidente que os alunos possuem dificuldade de organizar suas ideias no decorrer da construção do texto. Por mais que tenham repertório, contextualizar e relacionar informações torna-se uma dificuldade, o que acaba por deixar o mecanismo de argumentação superficial e, às vezes, com construções desconexas e de teor generalista. Isso se reflete também na hora de elaborar a proposta de intervenção, pois há uma dificuldade de delegar papéis e de fazer as propostas se alinharem à argumentação. Nesse quesito, destaca-se a redação do aluno 1, que recorreu a uma proposta que poderia se encaixar em uma grande quantidade de temas. É evidente que há também um esforço em combinar argumentações com um padrão que consideram como ideal para o modelo, deixando em segundo plano a questão da autoria na argumentação, o que resulta na construção de textos engessados e, por vezes, repetitivos e de baixo poder de reflexão acerca do tema.

Para estabelecer um contraponto entre as redações analisadas e um modelo que seria considerado o ideal pelo exame, solicitamos a produção de mais uma redação¹³, dessa vez, a um aluno matriculado no ensino médio do Colégio e Curso Fator, que possui uma proposta pedagógica voltada para a preparação do ENEM. A redação foi corrigida pelo professor

¹³ cf. anexo VI.

André Passos¹⁴, membro também da banca do enem, que atribuiu ao aluno 5 a nota 960 e fez alguns apontamentos do que faltaria para que alcançasse a nota 1000. A partir desses comentários fizemos as pequenas intervenções apontadas pela banca para que a redação alcançasse a nota mil¹⁵.

Adiante, observaremos com base na metodologia apontada como se deu o desenvolvimento da redação e a construção da argumentação. Primeiramente, observamos que o aluno optou por dar título à redação, demonstrando segurança. O título escolhido “Equilíbrio Kantiano” já demonstra que a redação será pautada na proposta do filósofo Kant, indicando uma referência que poucos alunos de ensino médio costumam possuir. Assim, o aluno começa a redação fazendo referência à obra do filósofo “De acordo com a sintetização das obras do filósofo Kant, caso ocorra interrupções na consonância entre justiça e liberdade, haverá infortúnios de grandes proporções”. A referência pautada numa personalidade de indubitável credibilidade é contextualizada no trecho a seguir “Através disso, desde postagens ofensivas em redes sociais até mesmo em interlocuções diárias, muitos são os exemplos de má interpretação, por parte da população, entre os significados da prática do discurso de ódio e do direito de expressão”. A contextualização da referência nesse trecho estabelece relação entre a referência e os dias atuais, deixando clara a tese que será desenvolvida ao longo da produção textual. Por fim, a aluna conclui a introdução fazendo a exposição dos argumentos “Dessa forma, a problemática advém da negligência da vivência estética no cotidiano e da desqualificação de cláusulas pátrias”. Assim, percebemos que a aluna pautará na argumentação estes dois apontamentos acerca da problemática.

No próximo parágrafo, ela inicia usando o conectivo “*a priori*”, não muito comum no repertório lexical de alunos, mas que assim como a locução “Em primeiro plano” já mencionada nas outras análises aqui realizadas, tem se tornado comum na produção de textos voltados para o ENEM. A aluna prossegue afirmando “que é necessário esmiuçar o porquê da existência do já citado hábito nocivo” usando a estratégia de referenciação apontada por Koch (2011) de forma bem sucedida ao retomar a problemática “da má interpretação, por parte da população, entre os significados da prática do discurso de ódio e do direito de expressão” apontada no parágrafo anterior. Adiante, o autor usa da estratégia de informação para trazer ao texto mais uma referência “A partir do pensamento, conforme já foi explanado por José Padilha, diretor de cinema, ordinariamente, o cidadão brasileiro vem, aos poucos, perdendo a

¹⁴ O professor utiliza o codinome “Apolo” para assinar a correção das redações, uma estratégia utilizada pela escola para que os alunos não saibam qual foi o professor que corrigiu a redação. As redações são distribuídas aleatoriamente aos professores.

¹⁵ Cf. anexo VII.

sensibilidade às situações absurdas.” O diretor em questão é reconhecido no cinema brasileiro por abordar temáticas referentes à corrupção de instituições brasileiras, tendo por obras mais famosas os filmes “Tropa de Elite”, “Tropa de Elite 2”, sucessos de bilheteria no país, e a série “O Mecanismo”, da Netflix, provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming*, que conta, atualmente, com mais de 100 milhões de assinantes. Tendo em vista o reconhecimento do diretor e da obra, percebemos que o aluno usa da estratégia de balanceamento entre o que precisa ser explícito e o que pode permanecer implícito, uma vez que, espera-se o que o interlocutor partilha também desses conhecimentos.

Ao prosseguir com o texto, o autor utiliza o conectivo “Nesse interim”, uma escolha de palavra gramatical rebuscada também não muito comum ao repertório do segmento escolar ao qual pertence, embora bem construída. Assim, prossegue afirmando que “o conjunto ético nacional, critério desenvolvedor da sociabilidade humana, tem sido deturpado pela falta de empatia, na qual defender um argumento sem escrúpulos, com o uso de premissas propiciadoras de combates, virou normalidade e desencadeou uma batalha entre o certo e o errado dotada de egoísmo e informações falsas”, um ótimo embasamento da argumentação, que também justifica a referência feita anteriormente. Por fim, o estudante conclui o parágrafo de argumentação fazendo uma retomada de tudo o que foi dito nele afirmando que “o problema tornou-se uma chaga necessitada de total atenção”. Observe que esse parágrafo se relaciona diretamente com o que a aluna expõe na introdução do texto quando diz “Dessa forma, a problemática advém da negligência da vivência estética no cotidiano e da desqualificação de cláusulas pátrias”, tanto quanto a ordem quanto à temática desenvolvida pela argumentação.

Dando prosseguimento à argumentação, a aluna começa o próximo parágrafo com o conectivo “Outrossim” recorrendo a mais uma locução de pouco uso no português contemporâneo. Em seguida, afirma que “a Constituição Federal de 1988 diz em seu artigo 5º, que todos os indivíduos têm os direitos à dignidade e à expressão, sendo esses privilégios pátrios, ou seja, não podem ser modificados e não podem haver embates entre eles” fazendo referência ao texto de apoio. Nesse trecho também ele comete um erro de concordância em “não podem ser modificados e não podem haver embates” apontado pelo corretor e corrigidos pela nossa intervenção¹⁶. Como esse foi o único desvio gramatical cometido pela aluna, de acordo com o estipulado pela Cartilha do Participante do ENEM, o aluno não perde ponto na Competência 1, pois é tolerado até um desvio das normas gramaticais.

¹⁶ Consultar no anexo VI a redação com as intervenções feitas para que se tornasse nota 1000.

Adiante, a aluna prossegue estabelecendo relação entre a referência dada e o cenário atual evidenciado pela proposta de redação “Todavia, mesmo quase 30 anos após sua publicação¹⁷, muitas conquistas circunscritas na Carta Magna são negligenciadas e, várias vezes, desrespeitadas, haja vista as ocorrências de discussões virtuais e as propagações preconceituosas destinadas às minorias”. Ela utiliza estratégia de referenciação ao usar o termo “Carta Magna” para se referir à Constituição e utiliza como exemplo as discussões virtuais e propagações preconceituosas e destinadas às minorias, expostas nos gráficos do texto de apoio. Dessa forma, finaliza o parágrafo afirmando que “Por conseguinte, essa desqualificação das cláusulas constitucionais é um outro fator delimitador da problemática central”, fazendo retomada da ideia defendida no parágrafo. Mais uma vez, é possível observar a relação com o encaminhamento argumentativo dado na introdução e o respeito à ordem usada, dessa vez desenvolvendo o argumento da “desqualificação das cláusulas pátrias”.

Finalizando a produção textual, o aluno inicia o parágrafo de conclusão afirmando que “Em suma, a linha tênue entre o discurso de ódio e a liberdade de expressão é ultrapassada sempre que a ética cotidiana e a Constituição são violadas”, retomando todo o eixo temático definido na introdução e desenvolvido ao longo da argumentação. Prossegue, assim, dando início à proposta de intervenção: “Dessa forma, compete à escola promover o ensino crítico e a empatia, desenvolvendo conversas em grupo, similar às palestras, a fim de ensinar a convivência com as pessoas e com pensamentos divergentes desde a primeira infância”. Nesse trecho, o corretor faz um apontamento quanto ao detalhamento da proposta sugerindo que o aluno diga em que momento as conversas em grupo sejam realizadas. Na adaptação por nós realizada¹⁸, sugerimos que sejam realizadas essas conversas durante aulas que abordem a temática. Mas observe que o aluno propõe essa intervenção baseado na problemática da “negligência da vivência estética no cotidiano” apontada na introdução e no primeiro parágrafo da argumentação que desenvolve essa questão. Também podemos observar que a proposta responde às perguntas: “Quem deve agir?”, “O que deve fazer?”, “Como deve fazer?” e “Com que objetivo?”. Adiante, ele começa a segunda proposta de intervenção:

Concomitantemente, a mídia deve formular o meio televisivo e radiofônico, criando ficções engajadas, programas denunciadores de conjunturas tresloucadas para elucidar a população das premissas e paradigmas jurídicos e demonstrar os perigos de intervir nas interlocuções alheias. Assim, com o

¹⁷ A Constituição completou 30 anos em 5 de outubro de 2018.

¹⁸ Consultar anexo VI

passar dos anos, um equilíbrio dos pensamentos de Kant será alcançado no Brasil.

Nesse trecho, há também um apontamento do corretor que sugere detalhar o que as “ficções engajadas” abordariam; na nossa adaptação¹⁹, optamos por afirmar que seria plausível que essas ficções engajadas abordassem temas a respeito deste tema. Para finalizar a produção textual, o estudante afirma que as medidas propostas são soluções a longo prazo e retoma a primeira referência realizada na introdução na qual cita o filósofo Kant, que também dá nome ao título “Equilíbrio Kantiano”

Torna-se importante destacar que essa proposta de intervenção é similar à utilizada pelo aluno 4 “a mídia, como portadora da informação, combata o preconceito através de ficções engajadas (programas educativos), com o objetivo de extinguir esses tipos de pensamentos”. A diferença entre as duas propostas está na justificativa da delegação de papéis, pois o aluno 4 perde na coerência ao colocar a mídia como portadora da informação e o aluno 5 falha somente ao não detalhar o que seriam essas ficções engajadas, mas é bem sucedido na sua colocação, pois deixa implícito que a mídia pode agir, uma vez que exerce influência no modo de pensar da sociedade. Essa coincidência na proposta, nos faz retomar a afirmativa de Bakhtin (1979) que diz

“nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN *apud* BAMBRILA 2016, s.p).

Diante dessa coincidência averiguamos que o professor de redação das duas turmas é o mesmo e essa é uma proposta de intervenção sugerida em suas aulas. Assim, além de confirmarmos o pressuposto de Bakhtin, também observamos o grau de alteridade que os dois alunos executam ao se apropriar desse discurso. O aluno 4 agrega aos seus enunciados esse discurso, mas não utiliza de forma eficiente, já o 5 se apropria e aparenta ter uma perspectiva que reflete uma maior de reflexão acerca dela.

Fazendo também uma recapitulação de todas as propostas de intervenção, percebemos que a mídia e a escola também são agentes recorrentes nelas. Na redação 1, o aluno propõe que “cabe às instituições de ensino a realização de palestras referentes a problemática, visando mudar o comportamento dos cidadãos. É pertinente ainda as mídias junto ao poder público, abordar tal tema em campanhas publicitárias e programas de TV”. Já o aluno 2 escreve que “caberia às escolas e às famílias educar eticamente os indivíduos

¹⁹ Cf. Anexo VII

visando mitigar a perpetuação dessa infração”. A aluna 3, por sua vez, afirma que “a mídia, como órgão influenciador de opiniões pode estimular o diálogo saudável através de propagandas para aguçar o convívio e respeito aos considerados diferentes. Além disso, a escola e a família incentivaram²⁰ a criação de projetos e dinâmicas em grupo para estimular a aceitação de opiniões diversas”.

Assim, podemos afirmar que, independente da argumentação desenvolvida, os alunos caminharam sempre para uma proposta de intervenção que delega, principalmente, às mídias e à escola o papel de intervir nesse problema. Possivelmente, essa reprodução de discurso ocorre não porque eles seriam os únicos agentes possíveis, mas porque, nas aulas de redação, os professores sugerem esses agentes como interventores quanto às problemáticas sociais, uma vez que a educação forma cidadãos e a mídia influencia a sociedade, assim os alunos reproduzem esse pensamento nas suas produções textuais. Essa questão torna-se mais visível se levarmos em conta que o professor de redação dos alunos 3, 4 e 5 é o mesmo e que eu, como professor dos alunos 1 e 2, também tenho as mesmas influências do outro professor, uma vez que já atuei como corretor de redações do Colégio e Curso Fator, na qual o professor André Passos atua. Ou seja, há uma inter-relação entre todos esses discursos, o que os difere é o grau de reflexão fazendo que cada um atribui a recepção destes.

Ainda uma comparação entre as redações produzidas e a redação considerada nota mil, depois de ter sido adaptada, atentamos que as redações 1, 2, 3 e 4 perseguem um modelo que foi alcançado por ela. Assim, tomaremos a redação adaptada por base para apresentarmos um esquema de estrutura da qual as 5 se aproximam e que, hipoteticamente, tem sido considerado como ideal. Observe como a estrutura se dá de acordo com a relação das cores do texto.

INTRODUÇÃO:

Alusão + Contradição da Alusão + Tese + Encaminhamento argumentativo ou exposição de Argumentos²¹.

De acordo com a sintetização das obras do filósofo Kant, caso ocorra interrupções na consonância entre justiça e liberdade, haverá infortúnios de grandes proporções. Através disso, desde postagens ofensivas em redes sociais até mesmo em interlocuções diárias, muitos

²⁰ A aluna cometeu mais um desvio, possivelmente, gostaria de dizer “as famílias devem incentivar”.

²¹ A exposição dos argumentos irá definir os argumentos que serão desenvolvidos nos parágrafos de desenvolvimento.

são os exemplos da má interpretação, por parte da população, entre os significados da prática do discurso de ódio e do direito de expressão. Dessa forma, a problemática advém da negligência da vivência estética no cotidiano e da desqualificação de cláusulas pátrias.

DESENVOLVIMENTO

DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO 1:

Tópico Frasal²² + Dado do Cotidiano + Aprofundamento do argumento + Conclusão do parágrafo.

A priori, é necessário esmiuçar o porquê da existência do já citado hábito nocivo. A partir do pensamento, conforme já foi explanado por José Padilha, diretor de cinema, ordinariamente, o cidadão brasileiro vem, aos poucos, perdendo a sensibilidade às situações absurdas. Nesse ínterim, o conjunto ético nacional, critério desenvolvidor da sociabilidade humana, tem sido deturpado pela falta de empatia, na qual defender um argumento sem escrúpulos, com o uso de premissas propiciadoras de combates, virou normalidade e desencadeou uma batalha entre o certo e o errado dotada de egoísmo e informações falsas. Assim, o problema tornou-se uma chaga necessitada de total atenção.

DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO 2:

Tópico Frasal + Dado do Cotidiano + Aprofundamento do argumento + Conclusão do parágrafo.

No segundo parágrafo da argumentação a fórmula se repete. Outrossim, a Constituição Federal de 1988 diz em seu artigo 5, que todos os indivíduos têm os direitos à dignidade e à expressão, sendo esses privilégios pátrios, ou seja, não podem ser modificados e não pode haver embates entre eles. Todavia, mesmo quase 30 anos após sua publicação, muitas conquistas circunscritas na Carta Magna são negligenciadas e, várias vezes, desrespeitadas, haja vista as ocorrências de discussões virtuais e as propagações preconceituosas e destinadas às minorias. Por conseguinte, essa desqualificação das cláusulas constitucionais é um outro fator delimitador da problemática central.

CONCLUSÃO:

²² Tópico frasal é a oração que introduz a ideia central a ser desenvolvida em um parágrafo.

Conclusão dos argumentos + Proposta de Intervenção 1 + Proposta de intervenção 2 + 2 (ambas contendo Agente + Ação + Meio de execução + objetivo) + Fechamento do Texto.

Em suma, a linha tênue entre o discurso de ódio e a liberdade de expressão é ultrapassada sempre que a ética cotidiana e a Constituição são violadas. Dessa forma, compete à escola promover o ensino crítico e a empatia, desenvolvendo conversas em grupo durante aulas que abordem a temática, similar às palestras, a fim de ensinar a convivência com as pessoas e com pensamentos divergentes desde a primeira infância. Concomitantemente, a mídia deve formular o meio televisivo e radiofônico, criando ficções engajadas que abordem tramas a respeito deste tema, programas denunciadores de conjunturas tresloucadas para elucidar a população das premissas e paradigmas jurídicos e demonstrar os perigos de intervir nas interlocuções alheias. Assim, com o passar dos anos, um equilíbrio dos pensamentos de Kant será alcançado no Brasil.

Diante das hipóteses aqui apresentadas, observamos, claramente, que a produção textual voltada para o Exame Nacional do Ensino Médio tem seguido mais do que a preposição de ser um texto dissertativo-argumentativo, mas tem sido apresentada como um gênero que possui uma estrutura própria, que vem sido reproduzida nas aulas de redação e seguida pelos alunos. A questão em xeque, no entanto, é que essa estrutura tem aprisionado a construção da argumentação e limita os alunos quanto ao desenvolvimento de suas habilidades argumentativas, uma vez que, eles têm que encaixá-las nesse formato, que muitas vezes, é limitador no que se refere a um discurso autoral. Por isso, ter uma estrutura como base ideal para as produções textuais acaba resultando no enfraquecimento da autonomia do pensamento crítico dos alunos, levando-os a terem uma reflexão crítica limitada acerca dos temas, gerando a falta de autoria e a consequente reprodução de discursos prontos.

6.Considerações Finais

Diante do estudo realizado, podemos tecer alguns comentários a respeito da construção da argumentação em produções textuais de alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Primeiramente, os estudos linguísticos aqui realizados encontram-se em um limiar no qual a Linguística Textual e a Análise do Discurso se encontram. Ter a noção de que a proposta deste trabalho se encontra nesse entrelugar foi fundamental para o seu desenvolvimento. Quando nos propomos a analisar como a construção argumentativa tem sido realizada em produções textuais, voltadas principalmente para o ENEM, tínhamos o objetivo de considerar não só como os alunos estavam desenvolvendo suas habilidades argumentativas, mas também o que os tem influenciado quanto aos parâmetros que essa produção textual tem adquirido.

Assim, teceremos alguns comentários baseados nas hipóteses que foram sendo levantadas ao longo do amadurecimento do trabalho. Em primeiro lugar, observamos que a questão do domínio argumentativo ultrapassa os limites do texto, indo para “fora” deste, uma vez que a situação de produção é um fator relevante para o texto. Nesse sentido, percebemos como a instância situacional é fundamental para ancorar os recursos argumentativos (ou a falta destes) usados pelos sujeitos escreventes que vivem na contemporaneidade: a sociedade brasileira tem passado por um momento social conturbado no qual variadas influências ideológicas têm ocupado lugar de protagonismo no discurso dos indivíduos e as próprias reflexões críticas ficam, muitas vezes, em segundo plano.

Isso tem atingido não só alunos, mas a sociedade como um todo, gerando uma certa “crise na argumentação” percebida, por exemplo, quando observamos as grandes mídias perderem espaço e credibilidade como meio de informação para redes sociais e aplicativos sociais como o *WhatsApp*, mesmo que seja sabido que essas fontes não têm qualquer compromisso com a averiguação da veracidade das informações compartilhadas, gerando uma avalanche de falsas informações, agressões caluniosas a indivíduos e deturpação de fatos. Esse tipo de raciocínio, isto é, o de que esses dispositivos não estariam ligados a empresas, pelo menos de forma direta, estando isentos de interesses pessoais ou de ideologias, tem sustentado uma gama de estratégias de construção argumentativa “fraca” ou desconectada da sua relação com provas e o critério de veracidade.

Diante disso, percebemos que, hoje, a argumentação passa por um momento de “crise” em que nem a apresentação de dados, informações e referências são suficientes para convencer um interlocutor que passou a entender a argumentação não como uma arena de

debate, acolhimento de fatos e manifestação de pontos de vistas para reflexão, mas como um simulacro fechado de opiniões, no qual não há uma análise de informações distintas, mas a estrita defesa das próprias opiniões, mesmo que esta não tenha bons embasamentos. Isso se reflete também na formação dos jovens que se deparam com duas realidades distintas, a pessoal e a pedagógica na qual precisam encontrar maneiras de produzir uma argumentação que ultrapasse os limites da superficialidade possuindo um embasamento consistente.

No entanto, percebemos também que, no que tange ao modelo de ensino utilizado hoje para produções textuais voltadas para o desenvolvimento da argumentação, há nele falhas que não contribuem para a solução dessa crise. O ensino da produção textual argumentativa tem se mostrado hoje não como uma ferramenta de desenvolvimento de habilidades de argumentação, mas como um estudo voltado principalmente para a forma, deixando de fomentar, no aluno, uma capacidade de pensamento crítico, que o leve a ultrapassar os limites do senso comum ou tomar as influências que recebem de diversos meios como base para uma reflexão acerca dos diferentes posicionamentos ideológicos ao invés de adotá-las como seus.

Deste modo, observamos, também, que o Exame Nacional do Ensino Médio falha nessa tentativa de propor habilidades argumentativas, pois a redação do exame tem assumido um formato que já começa a ser defendido por alguns estudiosos como um novo gênero textual independente do dissertativo argumentativo, uma vez que este tem em sua origem uma variedade organizacional na qual a argumentação é desenvolvida e distribuída, e o outro sugere que a linha argumentativa precisa seguir uma estrutura, que tem sido definida pelas redações que alcançam nota mil no exame.

Assim, percebemos que, ao avaliar a produção textual do aluno, tem sido considerada mais a sua capacidade de encaixar conhecimentos adquiridos na estrutura considerada ideal ao modelo ENEM, do que o seu domínio de argumentação característico ao gênero de prosa. Portanto, tem sido atribuído ao aluno encarar a redação do ENEM como uma fórmula a ser seguida na qual o autor do texto busca encaixar valores, ou seja, argumentos que demonstrarão aos avaliadores domínio sobre o tema e sobre a estrutura do texto que é solicitado.

Por meio da análise que realizamos, observamos alguns sinais que caminham em direção a essa percepção. Percebemos, por exemplo, que, na tentativa de atender aos parâmetros considerados ideais, os alunos fazem uso de referências nas quais não se aprofundam ou que não dominam, gerando uma dificuldade de essas referências se

relacionarem com o texto. Assim, muitas vezes, os estudantes fazem escolhas lexicais e construções linguístico-discursivas que não se encaixam bem ao tipo de texto, aprisionando-se, frequentemente, aos textos de apoio, o que acarreta falta de autoria e redundância na sua produção devido ao número exacerbado de referências desarticuladas da própria linha argumentativa traçada.

Vale ressaltar também que isso tem como consequência uma outra dificuldade: a de o estudante passar a produzir textos de outros gêneros, que exijam também o domínio argumentativo - como ensaios e artigos -, com maior dificuldade.

Um possível motivo para o ENEM ter tomado o formato atual é o modelo fordista de correção do exame: o professor que faz parte da banca corrige uma média de 100 redações *online* por dia no período estipulado pela empresa que fica a cargo da realização do exame. Isso só se torna possível porque a correção tem critérios fixos que não concedem autonomia ao corretor, isto é, todos devem seguir o mesmo padrão. Uma consequência disso são, por exemplo, os vários casos noticiados pela mídia em que o aluno se desvia da proposta do exame, mas não é penalizado com severidade, pois os critérios adotados pela correção deixam brecha para tal ocorrência. Também cabe ressaltar que muitos professores que participam da banca sendo treinados para corrigir as redações também estão em sala de aula e, conseqüentemente, transmitem aos seus alunos o que a banca espera da avaliação.

Além disso, a perseguição dessa tão sonhada nota mil na redação, que garantiria o ingresso à universidade, tem tornado o exame um material de mercado para instituições de ensino privado fazendo com que o ensino do gênero na escola não seja focado no poder de argumentação, na reflexão crítica do aluno ou na autonomia argumentativa, mas sim no domínio da forma. Esse mercado apoiava-se, principalmente, no ranqueamento do desempenho das escolas divulgado pelo INEP até o ano de 2017, quando o instituto divulgou mudanças no exame que incluíam o fim da publicação do ranking.

Diante do estudo aqui realizado, torna-se claro que a construção da argumentação na produção textual de alunos de ensino médio tem sofrido grande influência não só de diversas fontes de informação que influenciam o discurso dialógico adotado pelos alunos, mas também da perseguição de um modelo ideal de produção que aprisiona a construção argumentativa em um formato engessado por critérios de correção criados não só para avaliar as habilidades do aluno, mas também para facilitar a correção em massa, tendo como resultado desse processo o baixo poder de argumentação, reflexão crítica e autonomia por parte do aluno.

ANEXO I

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores abaixo e com base nos conhecimentos construídos ao longo da sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Os limites entre a liberdade de expressão e discurso de ódio em questão 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.

Texto I

A Constituição Federal regula a liberdade de expressão e informação, nos artigos 5º e 220, e parágrafos, que reza: Art. 5º, IV – é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; Art. 5º, IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; Art. 5º, XIV – é assegurado a todos o acesso à informação e resguardo do sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional; Art. 220 – A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a. informação, sob qualquer forma, processo ou veículo, não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição. §1º – Nenhuma lei conterà dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV; §2º – É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.

Os limites da liberdade de expressão (Fragmento) – AMATO, Alessandra. Disponível em: <http://www.investidura.com.br/ufsc/113-direito-constitucional/3855-os-limites-da-liberdade-de-expressao.html> Acessado em: 11/11/2018

Texto II

Mesmo havendo previsão legal para escolha, a liberdade não poderá ser exercida de forma ilimitada. É fundamental o entendimento de que a escolha, por definição, apresenta limites quanto ao seu exercício. Qualquer conduta que ultrapasse os limites dessa esfera de autodeterminação poderá ser objeto de repressão. Assim, por exemplo: a liberdade de Manifestação do Pensamento, estabelecida pelo ordenamento jurídico, não autoriza a calúnia ou a injúria, condutas estas situadas para além da possibilidade de escolha garantida pela liberdade de expressão. Nesse sentido, poder-se-ia observar ainda outro exemplo: a liberdade de Culto Religioso. Essa liberdade não é compatível com o sacrifício de crianças, ainda

que isso esteja previsto em algum ritual religioso. São, pois, condutas inadmissíveis, reprovadas pela sociedade, que teriam ultrapassado os limites da liberdade de culto religioso, passível, portanto, de ação repressiva estatal. A liberdade, quando inserida e tutelada pelo ordenamento jurídico, faz contraponto com a legalidade, por ele mesmo estabelecida, que lhe oferece os limites de atuação e escolha. Objetiva-se que o indivíduo poderá, no exercício da liberdade, escolher livremente até encontrar uma lei que lhe imponha uma obrigação ou uma proibição. Deverá então autodeterminar-se até que uma lei disponha em sentido contrário a sua escolha. A proibição e a obrigação quando objeto de lei (espécie normativa originada do legislativo) constituem os limites ao exercício da liberdade.

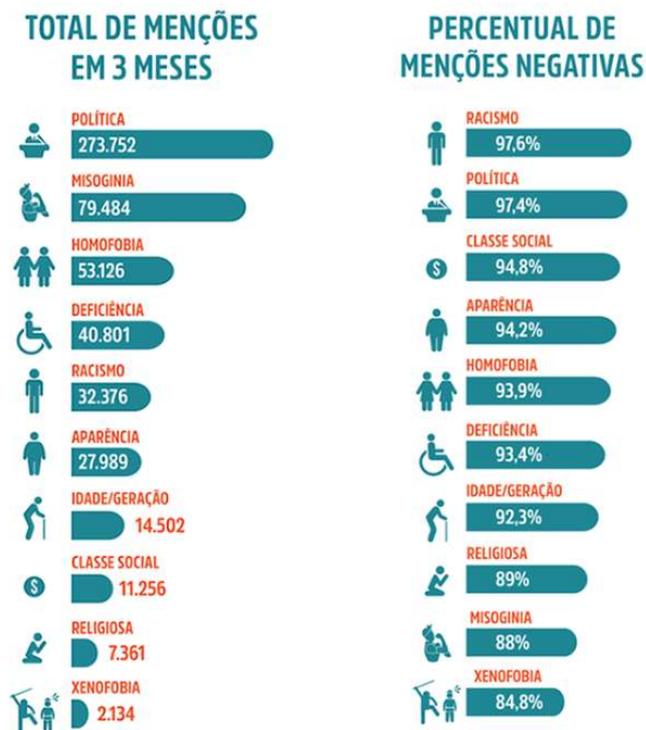
Fragmento: Liberdade de Expressão e Discurso do Ódio: um exame sobre as possíveis limitações à liberdade de expressão

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/seq/n66/14.pdf&ved=2ahUKEwiM0cCI9cfeAhUEi5AKHSyQAzwQFjAHegQIAxAB&usg=AOvVaw3S-K-W6ah20BM9UGvpuALv>

Texto III

Durante três meses – de abril a junho de 2016 – o Comunica Que Muda (CQM), uma iniciativa da agência nova/sb, monitorou dez tipos de intolerância nas redes sociais, em relação à aparência das pessoas, às suas classes sociais, às inúmeras deficiências, à homofobia, misoginia, política, idade/geração, racismo, religião e xenofobia. Toda vez que alguma palavra ou expressão referente a um desses assuntos aparecia em um post do Facebook, do Twitter, do Instagram, de algum blog ou comentário em sites da internet, este post era recolhido e analisado pela equipe do CQM, com ajuda de um software de monitoramento, o Torabit. Foram analisadas nada menos do que 542.781 menções.



Fragmento: Dossiê Intolerâncias visíveis e invisíveis no mundo digital. Disponível em: <http://www.investidura.com.br/ufsc/113-direito-constitucional/3855-os-limites-da-liberdade-de-expressao.pdf> Acesso em 15 agosto 2017

Texto IV



Charge do Dia - Jornal de Brasília. Bobagi. Disponível em: https://www.webstagram.info/media/Bo2VO3_n3po Acessado em: 11/11/2018.

ANEXO II

Redação do Aluno 1 – Sistema Gau de Ensino

1. A Constituição Federal Brasileira de 1988 garante a todos
2. cidadãos o direito a liberdade de expressão. Contudo, esse direito
3. nem sendo confundido com a liberdade para dizer o que se
4. pensa sem preocupar-se em ofender o outro. Visto isso,
5. deve-se discutir sobre os limites da liberdade de expressão
6. no cenário brasileiro.

7. Em primeiro plano, é fundamental compreender que
8. a liberdade não é infinita. Nesse sentido, mesmo tendo seus
9. direitos garantidos pela constituição, o indivíduo deve enten-
10. der que esse fator não autoriza condutas proibidas por lei, como
11. calúnia, injúria e preconceito. Portanto, a liberdade de expres-
12. são não deve ser utilizada como ferramenta para atingir o ou-
13. tro, mas como o espaço próprio e limitado para o pensamento
14. de cada um na sociedade.

15. Além disso, a internet surge como meio de propagação de
16. ódio através da autodeterminação. Atualmente, é comum en-
17. contrar insultos espalhados nas redes sociais, independente do tema,
18. pois o anonimato proporcionado pela rede, aliado ao sentimen-
19. to de liberdade individual, propõe ao usuário o poder de agredir
20. e reprimir sem preocupações. Destarte, o desrespeito na internet
21. acaba por gerar cada vez mais ofensas.

22. Infere-se, portanto, que medidas devem ser tomadas a respeito
23. da liberdade de expressão para conscientizar sobre seus limites. Nesse
24. contexto, cabe às instituições de ensino a realização de palestras
25. referentes a problemática, visando mudar o comportamento dos ci-
26. dadãos. É pertinente ainda às mídias junto ao poder público, abor-
27. dar tal tema em comerciais publicitários e programas de TV. A por-
28. tar dessas atitudes, espera-se reduzir a violência do discurso
29. de ódio, buscando uma sociedade mais harmônica e respeitosa.
30.

ANEXO III

Redação do Aluno 2 – Sistema Gau de Ensino

1. A liberdade de expressão, direito por muitas vezes suprimido ao longo da his-
2. tória do país, é hoje um fundamento do qual goza a população, amparada pela
3. Constituição Federal de 1988. Nota-se, contudo, uma corrupção desse conceito, ao se
4. gerar o discurso de ódio, que visa disseminar hostilidade e violência, recorrendo
5. parcelas da sociedade por fatores como raça, sexo, cultura religiosa, ideologia
6. política, origem, condição financeira ou até mesmo orientação sexual.
7. "Tudo quanto aumenta a liberdade aumenta a responsabilidade", afirma o
8. humanista francês Victor Hugo. Logo, acordando com esse pensamento, faz-se
9. legítimo concluir que, somada à possibilidade de ser livre na expressão de seus
10. pensamentos, deve-se saber valer também da consciência necessária para filtrar
11. ideias certas, respeitando a integridade moral do próximo. Diante desse qua-
12. dro, é mitida a falta educacional e ética cometida pelas indivíduos que es-
13. gozham o ódio.

14. Faz-se mister salientar ainda a falta de denúncias como geradora de
15. impunidade, caracterizando-se assim como impulsionadora da problemática
16. em questão. Pode-se citar, como exemplo disso, os recorrentes injúrias cometi-
17. das diariamente nas redes sociais, onde a maioria não resulta numa
18. punição adequada, encorajando terceiros a repetir o ato. Nesse sentido, pes-
19. quisas realizadas pela Comunicação Que Muda (CQM) revelam que uma das
20. emoções negativas mais encontradas online é voltada ao racismo, crime
21. impiançável, e ocupa 96,7% do total.

22. Hoje vista os poderes supracitados, é mitido que medidas não neces-
23. sárias para resolver esse entrave. Primariamente caberia à escola e
24. às famílias educar éticamente os indivíduos, visando mitigar
25. a perpetuação dessa infração. Em segundo plano, caberia ao poder legisla-
26. tivo elaborar leis rígidas, com o objetivo de endossar a gravidade da dis-
27. seminação do ódio, além de disponibilizar uma ferramenta adequada
28. para denúncias, assegurando o cumprimento dessas leis.
29. Dessa forma, então, seria possível minimizar o ódio para as
30. desfrutar da verdadeira liberdade de expressão.

ANEXO IV

Redação da Aluna 3 – Colégio Estadual Olinto da Gama Botelho

1. É inegável que uma linha tênue separa os discursos de ódio
2. da chamada liberdade de expressão. O direito prescrito pelo art. 5
3. da CF, prevê a livre manifestação do pensamento, entretanto, limi-
4. tes devem ser estabelecidas quando a opinião de um indivíduo
5. interfere diretamente na qualidade psíquica alheia. As diver-
6. gências políticas, por exemplo, são necessárias para melhor desen-
7. volvimento social, mas o ataque aos indivíduos considerados
8. fora do padrão pré-estabelecido são ofensivos e geralmente con-
9. fundidos com a falsa ideia de liberdade.

10. Em primeiro plano, o direito revogado para aqueles que jul-
11. gam os outros segundo seus costumes. Esta, virtude defendida por
12. Nelson Mandela, ilustra inclusive a necessidade de limitar o direi-
13. to de falar quando o mesmo fere os ideais do próximo. No Bra-
14. sil, segundo o SEDHMI, o índice de intolerância religiosa na cid-
15. ade do Rio de Janeiro aumentou 56%, demonstrando o contínuo
16. desrespeito com crenças de matriz africana, principalmente.

17. Apesar do país ser considerado laico, a perpetuação do cristianismo
18. como religião oficial torna-se um meio de opressão aos não
19. praticantes que sofrem ataques.

20. Em contrapartida, as divergências quando tratadas de
21. maneira saudável, são cruciais para melhorar as relações inter-
22. pessoais. Para ilustrar, o filósofo iluminista francês, Voltaire, que
23. na obra "Tratado sobre Tolerância", destacava a necessidade de
24. debater pensamentos antagônicos respeitando as posições ideológi-
25. cas. Diferenças diferentes são complementares e por isso necessárias.

26. Assim, o reconhecimento da diversidade como primordial para o convívio soci-
27. al fortalece, a mídia, como órgão influenciador de opiniões pode estimular o diálogo au-
28. tável através de propagandas para aguçar o convívio e respeito aos considerados
29. diferentes. Além disso, a escola e a família incentivarem a criação de pro-
30. jetos e dinâmicas em grupo para estimular a aceitação de opiniões diversas.

ANEXO IV

Redação da Aluno 4 – Colégio Estadual Olinto da Gama Botelho

Em 1964 foi instaurada a ditadura militar no Brasil e como todo regime ditatorial priva os cidadãos de suas liberdades de expressão e de escalar. Certamente, a liberdade de expressão é um direito essencial e é por isso um certo ponto. Logo, é necessário defender o que é opinião e aquilo que é discurso de ódio.

Segundo o filósofo 'Marcelo Chaves', a democracia é determinada por três ideias, entre elas a de conflito a qual defende que no regime democrático devem ser respeitadas todos os tipos de pensamentos os quais são trabalhados por meio do diálogo. Ou seja, a liberdade de expressão permite o indivíduo a escolher seus discursos, Assim sendo, a opinião é aquela que não propaga e preconceitos, apenas defende aquilo que acredita ser a certa ou melhor, sem propagar algum tipo de violência e um determinado grupo.

Em segundo lugar, na nação verde-amarela a escravidão durou mais de trezentos anos devido ao preconceito contra os negros que perdura até os dias de hoje, no entanto, em uma escala menor. Evidentemente, o discurso de ódio é gerador dessa intolerância, um exemplo claro eram os discursos de Hitler que defendia a supremacia ariana e ódio a negros, judeus, homossexuais e etc. Em outras palavras, essa discriminação causou tanto a escravidão, quanto a ideologia nazista e pode atacar qualquer grupo.

Por isso, é fundamental discutir sobre o que é um ponto de vista e se ele é ofensivo. É necessário que a sociedade, como a base do regime democrático, lute para manter seus direitos e lutar para que outros possam lutar pelos seus, através de campanhas sociais, com finalidade de diminuir a desigualdade. Junto a isso, a mídia, como portadora da informação, ^{comete} ~~comete~~ o preconceito, através de funções engajadas (programas com umbr educação), com objetivo de extinguir esses tipos de pensamentos. Dessa forma, fica claro os limites da liberdade de expressão no Brasil.

ANEXO V

Redação do Aluno 5 – Colégio e Curso Fator

4º FatorSIM Turma: 3ª EH Pre-Vestibular
Aluno: [Redacted] Tema: [Redacted] Nota: 960
Aprovado

Equilíbrio Kantiano

De acordo com a sistematização das ideias do filósofo Kant, caso ocorra interrupção na comunicação entre justiça e liberdade, haverá infelicitades de grandes proporções. Outros dizem, desde postagens ofensivas em redes sociais até mesmo em interações diárias, muitos são os exemplos de má interação, por parte da população, entre os significados da prática de discurso de ódio e do direito de expressão. Dessa forma, a problemática adquire a magnitude de violência ética no cotidiano e de desqualificação de diversos papéis.

A priori, é necessário analisar o papel da existência do já citado talente racioso. A partir desse ponto de partida, conforme se aprofunda por José Tedesco, diretor de cinema, ordinariamente, a cidadania brasileira nem por pouco, perdendo a sensibilidade às situações observadas. Nesse ínterim, o conjunto ético nacional, exerce desdobramentos de sociabilidade humana, tem sido deturpado pela falta de empatia, na qual defende um argumento sobre os indivíduos, com o uso de premissas propiciadoras de combates, nevas normalidade e desrespeitou uma barreira entre o certo e o errado detida de opiniões e informações falsas. Assim, o problema tornou-se uma clara necessidade de total atropelo.

Outrossim, a Constituição Federal de 1988 diz, em seu artigo 5º, que todos os indivíduos têm o direito à dignidade e à expressão, sendo esses privilégios patrios, ou seja, não podem ser modificados e não podem ser transcendidos entre eles. Todavia, mesmo quase 30 anos após sua publicação, muitos conflitos circunstanciais na Carta Magna são negligenciados e, várias vezes, desrespeitados, seja visto as ocasiões de discussões verbais e as propagações preconceituosas e deturpadas em minorias. Por conseguinte, essa desqualificação com as cláusulas constitucionais é um outro fator delimitador da problemática central.

Em suma, a linha tênue entre o discurso de ódio e a liberdade de expressão é ultrapassada sempre que a ética cotidiana e a Constituição são violadas. Dessa forma, compete à escola promover o ensino crítico e a empatia, desenvolvendo conexões em grupos, similar às palestras, a fim de ensinar a convivência com as pessoas e com pensamentos divergentes desde a primeira infância. Concomitantemente, a mídia deve formular o meio televisivo e radiofônico, criando ficções engajadas, programas denunciadores de conjunturas frustradas, para elucidar a população das premissas e paradigmas jurídicos e demonstrar os perigos de intencionalidade nas interações atuais. Assim, com o passar dos anos, um equilíbrio dos pensamentos de Kant será alcançado no Brasil.

o que quer momento? aula?

o que mostram?

AVALIAÇÃO DO CORRETOR	
C1	200
C2	200
C3	200
C4	200
C5	160

ANEXO VI

Redação do aluno 5 adaptada²³

Equilíbrio Kantiano

De acordo com a sintetização das obras do filósofo Kant, caso ocorra interrupções na consonância entre justiça e liberdade, haverá infortúnios de grandes proporções. Através disso, desde postagens ofensivas em redes sociais até mesmo em interlocuções diárias, muitos são os exemplos da má interpretação, por parte da população, entre os significados da prática do discurso de ódio e do direito de expressão. Dessa forma, a problemática advém da negligência da vivência estética no cotidiano e da desqualificação de cláusulas pátrias.

A priori, é necessário esmiuçar o porquê da existência do já citado hábito nocivo. A partir do pensamento, conforme já foi explanado por José Padilha, diretor de cinema, ordinariamente, o cidadão brasileiro vem, aos poucos, perdendo a sensibilidade às situações absurdas. Nesse ínterim, o conjunto ético nacional, critério desenvolvidor da sociabilidade humana, tem sido deturpado pela falta de empatia, na qual defender um argumento sem escrúpulos, com o uso de premissas propiciadoras de combates, virou normalidade e desencadeou uma batalha entre o certo e o errado dotada de egoísmo e informações falsas. Assim, o problema tornou-se uma chaga necessitada de total atenção.

Outrossim, a Constituição Federal de 1988 diz em seu artigo 5, que todos os indivíduos têm os direitos à dignidade e à expressão, sendo esses privilégios pátrios, ou seja, não podem ser modificados e não **pode** haver embates entre eles. Todavia, mesmo quase 30 anos após sua publicação, muitas conquistas circunscritas na Carta Magna são negligenciadas e, várias vezes, desrespeitadas, haja vista as ocorrências de discussões virtuais e as propagações preconceituosas e destinadas às minorias. Por conseguinte, essa desqualificação das cláusulas constitucionais é um outro fator delimitador da problemática central.

Em suma, a linha tênue entre o discurso de ódio e a liberdade de expressão é ultrapassada sempre que a ética cotidiana e a Constituição são violadas. Dessa forma, compete à escola promover o ensino crítico e a empatia, desenvolvendo conversas em **grupo durante aulas que abordem a temática**, similar às palestras, a fim de ensinar a convivência com as pessoas e com pensamentos divergentes desde a primeira infância. Concomitantemente, a mídia deve formular o meio televisivo e radiofônico, criando ficções engajadas **que abordem temas à respeito deste tema**, programas denunciadores de conjunturas trelouçadas para

²³ Estão sinalizadas em vermelho as partes adaptadas.

elucidar a população das premissas e paradigmas jurídicos e demonstrar os perigos de intervir nas interlocuções alheias. Assim, com o passar dos anos, um equilíbrio dos pensamentos de Kant será alcançado no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Adriana Lins dos. O déficit do poder argumentativo dos alunos do ensino médio sob o viés da internet – o blog. **Linguasagem**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos. ISSN 1983-6988 versão online, 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/001.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São. Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da Poética de Dostoievski**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte**. (trad. Cristovão Tezza). New York: Academic Press, 1976.

BAMBRILA, Guilherme. O gênero discursivo dentro da escola: Dialogia, avaliação e subjetividade. **PERcursos Linguísticos**. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo. 2016. ISSN 2236-2592 versão online. Disponível em: periodicos.ufes.br/percursos/article/download/12061/9573. Acesso em: 02 dez.2018.

BARROS, THB. **Por uma teoria do discurso: reconsiderações histórico-conceituais**. Uma trajetória da Arquivística a partir da Análise do Discurso: inflexões histórico-conceituais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 27-71. ISBN 978-85-7983-6619. Disponível em: <https://bit.ly/2zQIGHL>. Acesso em: 02 dez.2018.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BEAUGRANDE, Robert; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**. Londres/New York, Longman, 1981

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, Claudia Mendes. O percurso de Ducrot na Teoria da Argumentação da Língua. **Revista da ABRALIN**, Paraná, v. 6, n. 2, p. 139-169, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52627>. Acesso em: 02 dez. 2018.

ENEM 2018 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no ENEM 2018. Cartilha do Participante**. Ministério da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acessado em 02 dez. 2018.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso – modos de organização**. Aparecida Lino Pauliukonis(org), Ida Lúcia Machado(org). São Paulo: Contexto, 2008.

CHOMSKY, Noam. Aspectos da teoria da sintaxe. Trad.: J.A. Meireles e E. O. Raposo. Coimbra: Armênio Amado Editora, 1975.

_____. O Conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso. Trad.: A. Gonçalves e A.T. Gonçalves. Lisboa: Editora Caminho, 1994.

DANBLON, E. **La fonction persuasive Antropologie du discours rhétorique Origines et actualité**. Armand Colin. Université Libre de Bruxelles, 2002. Argumenter en démocratie, éditions Labor, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOFFMAN, E. **Forms of talk**. University of Pennsylvania Press, 1981.

HUGO, Victor. **Actes et paroles – Depuis l'exil**. Paris; Createspace Independent Publishing Platform, 2017.

KOCH, Ingedore. Grunfeld. Villaça **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez., 2002.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. 10.ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore. Grunfeld. Villaça. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos) **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KONKRA, Graziela Zanin. **Análise do Discurso e Linguística Textual: interação e discursividade**. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003 (589-594). Disponível em:<https://bit.ly/2L84jX7>. Acesso em: 02 dez. 2018.

MAINGUENEAU, Dominique (1984) **Genésedudiscours**. Pierre Mardaga, Editeur (tradução: Sírio Possenti - mimeo).

_____ (1987) **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MARI, Hugo Mari; MENDES, Paulo Henrique Aguiar. Argumentação na teoria dos atos de fala. **SCRIPTA, Belo Horizonte, MG, v. 12, n. 22, p. 84-113, 1º sem. 2008**. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4434/4593>. Acesso em: 02 dez.2018.

MUSSALIM, Fernanda (2001) Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Ana Cristina (orgs.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. (Volume 2)**. São Paulo: Cortez, p.102-142.

MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Cristina (2001) Introdução. In: _____ (orgs.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. (Volumes 1)**. São Paulo: Cortez, p.14-19.

ORLANDI, E. P. A Linguagem e seu funcionamento: as formas do Discurso. **Campinas: Pontes Editora, 2011.**

_____ **Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editora, 2000.**

PADILHA, Simone de Jesus. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. **Polifonia**, Mato Grosso, v.18, n.23, p.91-102, jan./jun., 2011 Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/24/541>. Acesso em: 02 dez.2018.

PÊCHEUX, Michel (1975) **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997

PRADO, Daniela Faria; MORATO, Rodrigo Altair. **A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: Uma breve reflexão.** IN: Cadernos CESPUC de Pesquisa, Belo Horizonte, MG: PUC Minas, N. 29, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/download/P2358-3231.2016n29p205/11257>. Acesso em: 02 dez. 2018.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.