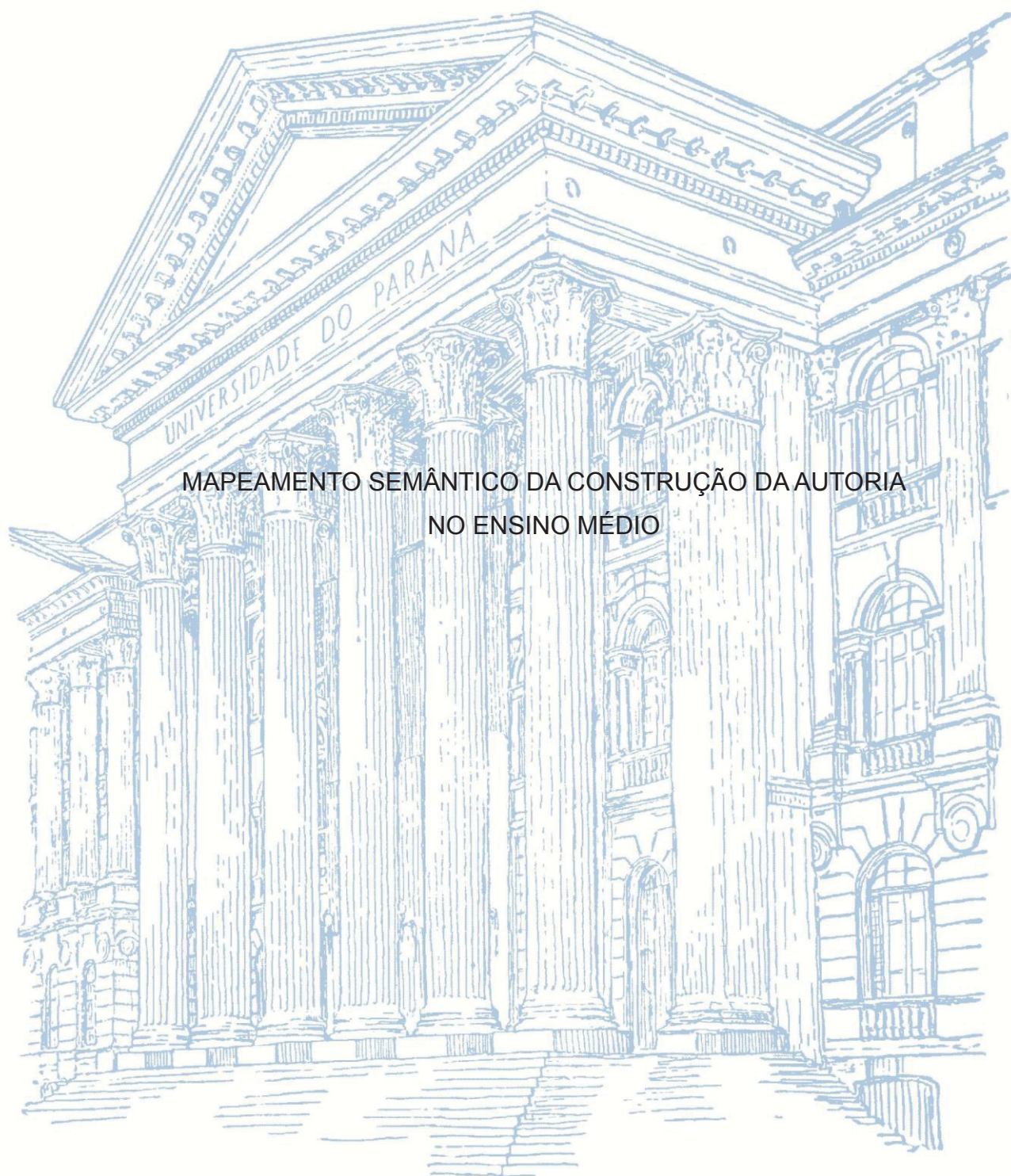


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR

LORENA IZABEL LIMA



MAPEAMENTO SEMÂNTICO DA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA
NO ENSINO MÉDIO

CURITIBA

2019

LORENA IZABEL LIMA

MAPEAMENTO SEMÂNTICO DA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA
NO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Wachowicz

CURITIBA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Lima, Lorena Izabel

Mapeamento semântico da construção da autoria no ensino médio. /
Lorena Izabel Lima. – Curitiba, 2020.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Wachowicz

1. Redação acadêmica. 2. Semântica. 3. Autoria. 4. Análise linguística.
5. Escrita - Avaliação. I. Wachowicz, Teresa Cristina, 1966-. II. Título.

CDD – 469



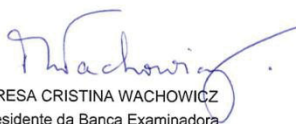
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LORENA IZABEL LIMA** intitulada: **MAPEAMENTO SEMÂNTICO DA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NO ENSINO MÉDIO**, sob orientação da Profa. Dra. TERESA CRISTINA WACHOWICZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Outubro de 2019.




TERESA CRISTINA WACHOWICZ
Presidente da Banca Examinadora



GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



ROBERLEI ALVES BERTUCCI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)



GUIDA FERNANDA PROENÇA BITTENCOURT
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



DANIELA ZIMMERMANN MACHADO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Ao Pedro, meu filho, pelas horas da infância.

AGRADECIMENTOS

A Deus, “seja ele quem for, porque, seja ele quem for, com certeza que é Tudo”.

Aos alunos da primeira turma do IFPR Campus União da Vitória, participantes generosos desta pesquisa, pela aprendizagem compartilhada e por todos os dias letivos.

À Teresa Cristina Wachowicz, profissional que inspira e que transforma. Teca, obrigada pela oportunidade de me permitir aprender com você, nas aulas, orientações e conversas (e nos teus textos, onde eu também te encontro). Obrigada por incentivar os “voos” e acolher as questões de ensino. Por último, como agradecer todo o afeto e acolhimento? Obrigada pela ternura e pelo exemplo.

À Professora Gesualda Rássia, pelas valiosas e indispensáveis contribuições a este trabalho e pelos valiosos ensinamentos com tanta atenção e afeto.

Aos Professores Roberlei Bertucci, Daniela Zimmermann e Guida Fernanda Proença Bittecourt, pela generosidade em participar da avaliação deste trabalho e pelas contribuições advindas deste percurso. Agradeço o tempo e o diálogo dedicados a este trabalho e ao exemplo profissional.

À Guida Bittencourt, pelas palavras precisas nos momentos imprecisos. Por ser inspiração no começo, no meio e ao fim deste trabalho. Obrigada por ser uma mulher que fortalece e inspira.

Ao Instituto Federal do Paraná – Campus União da Vitória, por autorizar e incentivar esta pesquisa.

Ao meu filho Pedro, por ser minha maior força e motivação, pelas frases de incentivo, pelos chocolates, pela imensa ternura.

Ao Nicolás Wolaniuk, por ser poesia e presença na minha vida. Por ser um interlocutor atento e constante no processo de produção desta tese.

Aos meus pais, pelo amor e carinho constantes, pela minha vida e por estarem ao meu lado em todos os momentos. Vocês me motivam e me ensinam todo dia.

Aos meus irmãos, Maicon e Marina, por todo o carinho e auxílio.

À amiga de profissão e de vida, Alessandra Valério. Obrigada, minha amiga, por transitar comigo por tantos espaços e discursos. Obrigada pelas conversas teóricas e não-teóricas, pelas alegrias e pela força.

Aos amigos Marcelo Bortoli e Patrícia Bortolini. Vocês talvez não imaginem o quanto cada palavra, cada incentivo, cada momento de amizade foram importantes para mim na conclusão deste trabalho e, sobretudo, nos momentos em que me senti perdida em União da Vitória. Obrigada por serem inspiradores.

Ao meu amigo Heleno Marafigo, por estar comigo há tantos anos e acompanhar este processo de escrita mesmo que a distância.

Ao meu querido amigo Helder Jefferson da Luz, por dividir comigo as agruras desta fase e por todo o suporte logístico/computacional.

À amiga Lucilene Zaborowski, por me acolher em União da Vitória e se tornar tão especial e presente.

Aos amigos do IFPR Campus União da Vitória: Deividson Okopnik, Alessandra Bernardes Bender, Luiz Sérgio, Cybelle Lara e Jussara Leite, pelos diálogos e pelos pequenos gestos que tornam tudo mais humano e suave.

Ao Colégio Militar de Curitiba por incentivar minha formação e permitir que durante todo o meu período de permanência junto à instituição eu pudesse frequentar aulas do doutorado, participar de eventos e pela valorização tão constante da atividade docente. Muito obrigada!

Aos amigos do Colégio Militar de Curitiba, Symon Sanches, Valcides Santana, Célia Rodrigues Gusmão, Alzira Kushima, Claudia Kawka, Simone Souza, Moraes, Ana Paula Piantoni e Rejane Rolim, por terem sido sempre sensíveis, atentos, colaborativos; por terem me ensinado muito durante a nossa convivência e por tantas memórias bonitas que construímos juntos. Sem vocês esta tese não seria possível.

À Universidade Federal do Paraná. Por ser espaço de encontro com o outro, de construção de saberes e de transformação social. Por não se curvar. Juntos, resistiremos!

QVASI

por afirmação: língua

*de escola, não
apenas
língua que em plena desordem*

*veste camurça – zelo
de usuário
que indo à casa de farinha
vai a paris*

*(...)
língua que tolera o homem
ínfimo
e sua falta*

*língua: mendigo, mão exposta
à dádiva
- quem a recolhe a multiplica
(...)*

Edmilson de Almeida Pereira

RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM avalia uma propriedade ainda inconsistente e frágil dentre os critérios de correção da redação: a autoria, conceito naturalmente espinhoso nos gêneros discursivos em geral (POSSENTI, 2009). Nos documentos que orientam a avaliação de redação do ENEM (INEP, 2017; 2018), tal conceito é apresentado de maneira imprecisa e incompleta por desconsiderar as peculiaridades semânticas do gênero discursivo avaliado e que, como se demonstra neste trabalho, incidem diretamente sobre a construção da autoria. Já foi observado por Adam (2011) e Wachowicz (2008, 2010) que os tipos textuais expositivo e argumentativo apresentam regularidades semânticas inerentes a cada um deles. Partimos da hipótese de que a redação estilo ENEM apresenta regularidades semânticas prototípicas do gênero que incidem sobre a noção de autoria, que estará associada ao maior ou menor controle de tais regularidades por parte do estudante. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo central investigar a presença de construções semânticas prototípicas ao longo do processo de aprendizagem do gênero discursivo redação ENEM, relacionando-as com a noção de autoria. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada em uma metodologia documental, por meio da geração e coleta de textos de uma turma de 29 alunos de concluintes do Ensino Médio do Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná – Campus União da Vitória, entre os anos de 2017 e 2018. Devido à temporalidade alongada da geração de dados esta pesquisa tem caráter longitudinal, na qual foram produzidos 260 textos a partir de seis temáticas diferentes. Deste grupo maior, foram selecionados para compor o *corpus* desta tese apenas os textos dos participantes que realizaram todas as seis propostas de redação ao longo do período. Ao final foram analisados os textos de seis participantes, sobre três das temáticas, produzidas em três intervalos de tempos diferentes. Para fundamentar as análises, utilizamos o conceito de autoria em textos escolares descrito por Possenti (2002, 2009), ao qual acrescentamos os traços semânticos ligados aos tipos textuais predominantes na prova: expositivo e argumentativo. A Semântica Referencial (FREGE, 1978; CHIERCHIA, 2003) tem espaço privilegiado para subsidiar a análise das regularidades semânticas por descrever fenômenos presentes nos textos, como referência genérica, sentença genérica (MÜLLER, 2002), tempo e aspecto gramatical e aspecto lexical (CASTILHO, 2012; VENDLER, 1967; WACHOWICZ e FOLTRAN, 2006). Além destes fenômenos, ao longo da geração do *corpus*, a pressuposição semântica (CHIERCHIA, 2003; GOLDNADEL, 2004; MCNALLY; KENNEDY, 2005) apareceu com constância nas redações, de modo que foi incorporada aos critérios de análise. Dentre as conclusões desta pesquisa pode-se apontar que: 1) cada regularidade semântica está associada não apenas ao tipo textual, mas a um dos elementos da proposta de redação (tema, intervenção e interlocutor); 2) a autoria no gênero está ligada ao controle das regularidades semânticas a partir da aprendizagem dos tipos textuais e da percepção da presença do Outro na escrita, como prevê Garcez (1998); 3) à medida que ocorre a apropriação do gênero, o número de sentenças genéricas diminui, ao passo que a presença de verbos modais aumenta.

Palavras-chaves: Redação do ENEM. Semântica Referencial. Autoria. Escrita. Análise linguística.

ABSTRACT

The National High School Exam – ENEM evaluates a still inconsistent and fragile property among the wording correction criteria: authorship, a naturally spiny concept in discursive genres in general (POSSENTI, 2009). In the documents that guide ENEM's writing evaluation (INEP, 2017; 2018), such concept is presented inaccurately and incompletely because it disregards the semantic peculiarities of the discursive genre evaluated and which, as shown in this paper, directly affect the construction of authorship. It has been observed by Adam (2011) and Wachowicz (2008) that the expository and argumentative textual types have semantic regularities inherent in each type. We assume that such regularities affect the notion of authorship presented by ENEM, so that authorship will be associated with greater or lesser control of such regularities by the student. Therefore, this research aims to map the semantic features of the construction of authorship along the learning process of the discourse genre ENEM model writing, with a view to refining the understanding on the subject. This is a qualitative approach research, based on a documentary methodology, through the generation and collection of texts of a group of 29 students from high school graduates of the Informatics Technical Course integrated with the High School of the Federal Institute of Paraná - União da Vitória Campus, between 2017 and 2018. Due to the elongated temporality of data generation, this research has a longitudinal character, in which 260 texts were produced from six different themes. From this larger group, only the texts of the participants who made all six essay proposals throughout the period were selected to compose the *corpus* of this thesis. At the end, the texts of six participants were analyzed, about three of the themes, produced in three different time intervals. To support the analysis, we use the concept of authorship in school texts described by Possenti (2002, 2009), to which we add the semantic features linked to the predominant textual types in the test: expository and argumentative. Referential Semantics (FREGE, 1978; CHIERCHIA, 2003) has privileged space to support the analysis of semantic regularities by describing phenomena present in texts, such as generic reference, generic sentence (MÜLLER, 2002), time and grammatical aspect and lexical aspect (CASTILHO, 2012; VENDLER, 1967; WACHOWICZ and FOLTRAN, 2006). Besides these phenomena, over the course of the corpus generation, the semantic presupposition frequently appeared in the essays, reason why it became part of the analysis criteria. Among the conclusions of this research, they indicate that 1) each semantic regularity is associated not only to the textual type, but to one of the elements of the writing proposal (theme, intervention and interlocutor); 2) authorship in the genre is linked to the control of semantic regularities from the learning of textual types and the perception of the presence of the Other in writing, as predicted by Garcez (1998); 3) As gender appropriation occurs, the number of generic sentences decreases, while the presence of modal verbs increases.

Keywords: ENEM writing. Referential Semantics. Authorship. Writing. Linguistic Analysis.

SUMÁRIO

Introdução.....	14
CAPÍTULO I	24
O CONTEXTO DE ENSINO: A LÍNGUA PORTUGUESA EM TRANSIÇÃO E O LUGAR DA SEMÂNTICA	24
1.1 A perspectiva do texto no ensino: dos PCN à BNCC	24
1.2 Gêneros discursivos e a BNCC	29
1.3 A gramática: do texto à análise linguística	35
CAPÍTULO 2	50
A AUTORIA SITIADA: UMA DISPUTA ENTRE O MODELO E A TRANSGRESSÃO.....	50
2.1 Autoria e redação modelo ENEM.....	51
2.2 Autoria e estilo: construções prototípicas.....	66
2.3 Construções semânticas prototípicas na redação modelo ENEM	77
2.3.1. Os nomes com referência genérica e sentenças genéricas.....	80
CAPÍTULO 3	96
PERCURSO METODOLÓGICO E APRESENTAÇÃO DO CORPUS.....	96
3.1 A natureza, os instrumentos e os participantes da pesquisa	96
3.2 O instrumento: a redação modelo ENEM	100
3.3 Dispositivo de análise	103
CAPÍTULO 4	104
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: TRAÇOS SEMÂNTICOS DE UMA AUTORIA	104
4.1 Análises da Primeira Produção	105
4.1.1 Primeira Produção/Grupo 1.....	109
4.1.2 Primeira Produção /Grupo 2	115
4.1.3 Primeira Produção/Grupo 3	121
4.1.4 Síntese da Primeira Produção	124
4.2 Análises da Segunda Produção	124
4.2.1 Segunda Produção/Grupo 2	128
4.2.2 Segunda Produção/Grupo 2	131
4.2.3 Segunda Produção/Grupo 3	134
4.2.4 Síntese da Segunda Produção	137
4.3 Análise da Terceira Produção.....	138
4.3.1 Terceira Produção/ Grupo 1.....	139
4.3.2 Terceira Produção/ Grupo 2.....	143
4.3.3 Terceira Produção/ Grupo 3.....	148

4.4 (I)REGULARIDADES SEMÂNTICAS DOS TEXTOS: ANÁLISE COMPARATIVA	
151	
4.4.1 As pressuposições e a contrapalavra	152
4.4.2 Nomes genéricos e sentenças genericamente quantificadas	157
4.4.3 Modalização	159
4.5 Alguma conclusões	162
REFERÊNCIAS	171

INTRODUÇÃO

[...] um verso de Camões
com pouca variação é sempre um verso de Camões,
é a coisa mais bela e mais difícil do mundo
e dá cá uma guinada tão especial que só pode ser dele
(Vasco Graça Moura).¹

Escrever e ser autor são práticas muito distintas. No excerto acima, por exemplo, o eu-lírico reconhece facilmente, e não sem sarcasmo, um verso de Camões pelo efeito que lhe causa: “dá cá uma guinada tão especial que só pode ser dele”. É pelas experiências de leituras anteriores que o verso camoniano foi identificado e destas experiências se deriva também a avaliação que faz do verso: *é a coisa mais bela e mais difícil do mundo*. O eu-lírico deduz o autor do verso porque conhece o estilo camoniano. O excerto em destaque evoca um binômio caro a esta tese: autoria-texto, ao mesmo tempo em que coloca em evidência o quão fugidia é a noção de autoria. Não basta escrever para ser autor, é preciso, dentre outras coisas, de um estilo. Mas como ser autor em textos altamente institucionalizados como a redação escolar?

Para começar, é imperioso dizer que esta tese não responde (e não tem como objetivo responder) a esta pergunta, mas é uma das questões das quais partimos. O objetivo desta tese é investigar a presença de construções semânticas prototípicas em redações do modelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), produzidas por alunos em fase de conclusão do Ensino Médio (EM), a fim de compreender de que modo elas interferem no que se entende por autoria em textos escolares. Partimos da hipótese de que a redação estilo ENEM apresenta regularidades semânticas prototípicas *do gênero textual* que incidem sobre a noção de autoria (ou da falta dela), que no ENEM é associada, dentre outros traços, à originalidade. Esta hipótese é norteadada, por um lado, pelo pressuposto bakhtiniano (BAKHTIN, 2016) de que todos os gêneros discursivos se assentam em estabilidades da tríade tema-estilo e composição, de onde Adam (2001) deriva a noção de sequência textual, prevendo que existem recorrências semânticas que sustentam tais sequências; de outro, pelas constantes discussões em torno da famigerada falta de autoria em textos tributários de avaliações (vestibulares, ENEM etc).

¹ Poema «*não sei se camões hoje*», do livro *O Concerto Campestre*, p. 383, de Vasco da Graça Moura – Anexo I.

Nesta tese pretendo desviar das demonstrações de “dificuldades de escrita”, “a falta de originalidade”, “a vagueza” dos textos dos estudantes. Não pretendo também fazer levantamento dos tipos de argumentos utilizados ou entrar no mérito dos argumentos. O interesse central é identificar nos textos recorrências semânticas associadas às sequências textuais e à composição do gênero. Defendo nesta tese que existem construções semânticas prototípicas nas redações de modelo ENEM, que advêm das sequências textuais e também das exigências composicionais do gênero textual e que o estudante procura reproduzir tais construções para atender às exigências da prova. Isso significa que, acatando as observações de Adam (2001) e Wachowicz (2008) de que cada construção textual tem um caminho semântico que o sustenta, fazemos uma aposta de que nas redações há regularidades semânticas advindas do gênero textual para os quais pouco se olha, seja em atividades de análise linguística, seja para se pensar na autoria. Assim, desenvolverei este raciocínio nos itens que seguem.

i. do problema

Por motivações didáticas, aviso aos leitores que retomarei os objetivos desta pesquisa e apresentarei a metodologia de análise depois de desenvolver a problemática de onde se projetam as questões aqui levantadas. Assim, nos próximos parágrafos, abrindo um caminho que parte do gênero redação até chegar às questões semânticas, que são objeto deste trabalho. Este percurso não é o mais prático, mas certamente o mais profícuo, pois ao tratar de textos concretos, oriundos do contexto escolar, esta tese coteja a atividade de análise linguística, o que requer o trânsito entre conceitos que não advêm de uma única teoria. Dito de outro modo, esta tese não é um apanhado de Semântica pura, tampouco de Linguística Textual, mas precisa do diálogo entre ambas e de uma ginástica de aproximações teóricas para desenrolar o novelo textual e oferecer uma visão menos desgastada para problemas já tão perseguidos. Portanto, é apropriado explicar primeiro o porquê deste caminho.

Se o poema que precede esta introdução representa um gênero discursivo altamente plástico (o poema), em que as fronteiras de formato e estilo são borradas e flexíveis (se é que existem), o mesmo não ocorre com textos mais institucionalizados, isto é, aqueles em que a tríade bakhtiniana (tema-estilo-composição) são mais estáveis e previsíveis. Dentre eles está a famosa redação,

gênero escolar (BORGES e AUGUSTINI, 2003; OLIVEIRA, 2016), que circula há décadas nas escolas e que deu origem a um tipo de redação específica: a redação (modelo) Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que na última década passou a avaliar nos critérios de correção o conceito escorregadio de autoria. A meu ver este conceito é bastante perigoso em uma avaliação desta matiz porque está carregado de contradições que gostaria de pontuar de antemão (e retomar ao longo desta tese), a saber: o resquício de uma tradição escolar do ensino da escrita como reprodução de modelos; a flutuação terminológica do termo autoria nos documentos oficiais do ENEM; e a carência de análise linguística que deem conta de compreender a relação entre os mecanismos gramaticais e discursivos no gênero em tela – interesse desta tese.

A respeito do primeiro elemento, os resquícios de uma tradição, pode ser percebido na própria palavra redação, que é carregada por certo ranço advindo de uma prática escolar não tão longínqua, baseada em uma concepção de língua como expressão do pensamento e que por muitos anos encarou a atividade da escrita como dom (GERALDI, 1997). Lembremos que tradicionalmente o ensino manteve-se cristalizado por décadas em três “tipos de redação”: a narração, a descrição e a dissertação, já que a entrada do conceito de gênero discursivo só passou a circular com maior força no Brasil na década de 80². Com as mudanças de concepção de língua e de escrita, aliadas ao fôlego que os gêneros discursivos ganharam nas obras de Bakhtin/Volochinov (1992) e Bakhtin (2016), o entendimento do que seja ensinar escrita, bem como o entendimento sobre texto também mudaram na escola. O gênero *redação* passou a ser visto dentro do seu nicho, a escola, mas deixou (felizmente) de ser prática quase que exclusiva de produção textual pelos estudantes. Em *Portos de Passagem* (GERALDI, 1997), o autor aponta a produção de textos e redação como práticas dicotômicas: enquanto a primeira é realizada na escola, a segunda é realizada apenas para a escola, desvinculada de função social.

Esta dicotomia nos coloca em um lugar fronteiro, se considerarmos que a prova de redação do ENEM valoriza certa estrutura “tipológica”, em que a dissertação-argumentação está circunscrita ao modelo de uma tradição escolar em que não pesava a função social do gênero discursivo. As tipologias são entidades puramente estruturais, que nada têm a ver com realidades cognitivas e/ou sociais,

² É justo mencionar a celebrada obra *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1986), que causou profundas discussões sobre ensino de Língua Materna.

pois não consideram o funcionamento do gênero discursivo. Para Agostini e Borges (2003, p.5) esta aparente contradição também é ponto de questionamento, pois o ENEM

estabelece como critério de exigência a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Tal diretiva, de certo modo, expurga as prescrições construídas nos documentos oficiais, que predizem sobre o trabalho de produção escrita baseado em gênero textual e, ainda mais, sob o argumento de que a língua deve ser tomada em sua função social.

A redação escolar de tipologia argumentativa está na base de uma tradição em que o gênero discursivo não é o ponto de partida para a interação e em que se pensa a estrutura como uma entidade desvinculada das relações sociais. É por este motivo que explorarei adiante a noção de sequência textual, apresentada por Adam (2001), que prefere pensar em *sequências textuais*, no lugar de tipologias, para abarcar o aspecto dinâmico e ao mesmo tempo estável da composição dos gêneros discursivos.

Bem sabemos que todo gênero discursivo é circunscrito em movimentos discursivos, portanto, histórico-sociais, e é mantido por estabilidades estilísticas, composicionais e temáticas que nos permitem reconhecê-los. Todo gênero, ao mesmo tempo em que se constitui por um modelo, se constitui também por uma certa transgressão. Emprego nesta tese, o termo “*modelo ENEM*” para me referir a esse gênero acentuando o aspecto escolar desta tradição delineada até aqui e também porque o *corpus* desta tese foi gerado em sala de aula, na prática de escrita de textos que ensaiam a enunciação do ENEM, isto é, encerram outra enunciação. Considero então que por não ser o mesmo momento de enunciação (a sala de aula e o ENEM), é imperioso nomeá-los como textos distintos, em que ocorre uma rede de discursos e de gêneros que antecedem a redação escrita do ENEM.

Se, por um lado, a tradição tipológica ainda permanece na base da redação modelo ENEM, ao longo dos anos houve um refinamento de diretrizes nos documentos de ensino e na configuração da prova, que passou a ter contornos temáticos, composicionais e estilísticos específicos para esse tipo de redação. Além disso, este gênero teve a sua função social expandida na última década devido a políticas públicas e passou a circular fora da escola também: em jornais, livros, revistas e redes sociais. Em 2018 o ENEM avaliou o desempenho de 4,7 milhões de

estudantes no território nacional³ e tem na proposta de redação uma das suas provas de maior peso no cômputo geral da nota final do estudante. Além de ser um mecanismo para aferir dados da Educação Básica brasileira, o ENEM é, para uma grade parcela dos estudantes, a fronteira de acesso às universidades, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa de Financiamento Estudantil (FIES)⁴.

Ao início de cada ano são divulgados em larga escala os resultados da avaliação nacional de redação, alarmando baixos desempenhos. A título de exemplificação, em 2018, dos mais de quatro milhões de estudantes que prestaram o exame, apenas cinquenta e cinco obtiveram nota máxima (1000 pontos) na produção da redação; enquanto a média geral de nota ficou na casa dos 522 pontos⁵. Jornais de abrangência nacional fazem questão de divulgar as redações exemplares e entrevistar aqueles que conseguem a “façanha” dos mil pontos na redação. O aluno, até então anônimo, é reconhecido e alçado a “autor”, aquele que, nas palavras de Foucault (2001), tem direito e responsabilidade sobre a sua obra, de modo que seu texto passa a circular não mais com a função avaliativa, mas com função exemplar, inclusive, nos manuais de redação do ENEM.

Sobre esta base de texto escolar, na última década a redação do ENEM passou a avaliar o componente “autoria” – noção espinhosa mesmo para Foucault (2001), um dos nomes a se debruçar sobre a questão. E é daí que se deriva o segundo problema apresentado acerca da temática: a flutuação do que se entende por autoria em redação do ENEM.

Se, na visão foucaultiana, o vetor principal para tratar a autoria está associado à relação sujeito-obra, na avaliação de textos seja no ENEM ou na escola, estamos diante de textos de sujeitos que, em geral, não possuem uma obra, como bem salientou Possenti (2002). A autoria em textos escolares é uma noção vaga e parece, muitas vezes, ser atribuída a partir do desejo por uma “guinada especial”,

³ Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referindo-se aos estudantes que efetivamente realizaram a prova.

⁴ Em 2018 o FIES sofreu alterações logísticas e estruturais, normatizadas pela Portaria nº 209/MEC, de 7 de Março de 2018. No que se refere ao desempenho o estudante deverá, cumulativamente, atender as condições de obtenção de média aritmética das notas no Enem e de renda familiar mensal bruta *per capita* a serem definidas na Portaria Normativa do MEC a cada processo seletivo.

⁵ Segundo dados do INEP, dos 4 milhões de participantes da Prova do ENEM, apenas 55 estudantes atingiram a nota máxima na prova de redação (1000 pontos). **Fonte:** http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2018-sao-divulgados/21206 Acesso em 12 Jun de 2019.

que não se sabe muito bem de onde emana, isto é, a procura por um texto com elementos textuais-discursivos que se sobressaíam dos demais, a famigerada “originalidade”, como se salienta nos *Subsídios para qualificação de avaliadores*⁶:

Um texto – qualquer texto – costuma ser avaliado, entre outros aspectos, por sua originalidade. Onde, porém, essa originalidade costuma ser encontrada? Para iniciar essa discussão, o enfoque será dado no binômio forma-conteúdo. Assim, por um lado, pensa-se na originalidade como uma qualidade ligada à forma: o texto é tão mais original quanto mais for inventivo, ou mesmo +transgressor, em relação à sintaxe ou aos gêneros com os quais ele dialoga. É o enfoque no como se diz (MATA, 2017, p. 95).

Como se depreende do excerto acima, a autoria no ENEM estaria ligada à originalidade, uma combinação especial entre forma-conteúdo, desenvolvida por um sujeito que manifestará sua singularidade como escritor/autor. A meu ver, essa designação de autoria é arenosa e ainda precária, porque, especialmente na avaliação de uma prova nacional, as experiências de leitura dos avaliadores e o entendimento do que seja autoral/original terão um largo nível de variação e podem criar uma expectativa bastante idealizada do que seja autoral. Exemplo disso é que, no ENEM de 2016, uma das redações que obtiveram nota mil era o pastiche de duas outras redações nota mil de anos anteriores e divulgadas em vários sites⁷.

Além disso, há discrepâncias e contradições entre os documentos apresentados pelo INEP ao abordar o tema. Na Cartilha do Participante do ENEM (2018), ela não aparece como uma das cinco competências a serem avaliadas, porém na descrição destas competências, a autoria aparece como um dos critérios para atingir a nota máxima na competência 03 (200 pontos).

Diante deste cenário, entendo a noção de autoria associada com originalidade como perigosa e idealizada, porque não se esclarece e pode sugerir uma visão romântica da autoria: qual é o parâmetro para saber o que não é original? Para Possenti (2002; 2009) o sujeito-autor, embora em situação de enunciação idêntica a de outros, conseguiria emergir com sua subjetividade e *estilo* de modo diferente, aquele que ainda dentro de um modelo o transgrida.

⁶ Material produzido pelo INEP para subsidiar a avaliação das redações do ENEM e orientar os corretores (GARCEZ e CÔRREA, 2017), no qual duas seções curtas são dedicadas ao tema autoria.

⁷ Notícia divulgada em <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/redacao-nota-mil-no-enem-2016-tem-plagios/>

Embora o conceito de autoria tenha sido inserido como um componente a ser avaliado no ENEM, desde a década de 80 pesquisas vêm apontando para a falta de autoria, apresentando “problemas de escrita” nas redações de avaliações em vestibulares e correlatos. Como exemplos, cito Bernardo (2010), Pécora (1983) e Geraldi (1997), que apontam a produção do texto escolar como previsível, com traços de um modelo muito latente. Nas palavras de Bernardo (2010) o aluno se sente envolto em um problema moral, porque precisa escrever, mas para não se colocar como autor acaba por preencher sentenças prontas, fórmulas e lugares-comuns que funcionam como um escudo que o protege do interlocutor. Nesta mesma linha, Pécora (1983) há três décadas advogava que o fracasso no ensino de produção textual derivaria, à época, da inexistência de concepção de linguagem que conferisse significação à produção escrita do aluno, de modo que os textos analisados por ele eram modelares, isto é, apenas paráfrase de um modelo a ser produzido. O autor elenca treze problemas frequentes nas redações dos alunos, dentre os quais o uso de expressões cristalizadas, com noções de nomes indeterminados e noções semiformalizadas, que fazem com que os textos dos estudantes sejam muito similares entre si, ou pouco originais. Não é preciso muito esforço para dizer que há aí uma preocupação com o que chamamos de autoria.

Ocorre que a própria Análise do Discurso – AD reconhece que o sujeito “escolhe pouco, ou quase nada, seja no que se refere à língua/ texto/estilo” (POSSENTI, p. 92, 2009), pois o estilo não é uma construção abstrata, fruto do psicologismo, mas do processo sempre polifônico entre um eu e um outro. Quer dizer, se estamos levando a sério o que se sabe acerca de texto e discurso, não podemos encarar a autoria apenas como “gênio” ou habilidade criadora, precisamos compreender melhor como o estilo se erige em um texto que é altamente modelar, porque é feito para atender a uma série de exigências a serem avaliadas, ao mesmo tempo em que precisa ser “inovador”, “original”, “autêntico”... palavras difíceis de parametrizar. Não estou advogando que a autoria é impossível nestes textos, mas estas colocações servem como convite a olhar para a materialidade do texto também e abrir caminhos para a análise linguística, tanto como ação pedagógica, ao convidar o estudante a perceber mecanismos linguísticos do texto, como para compreendermos melhor quais são as configurações relativamente estáveis no estilo e na composição destes textos.

Por tudo o que foi dito até aqui, vislumbramos que ainda não há uma fundamentação clara do que seja autoria em textos escolares, mas do seu oposto sim: sabemos o que não é autoral; e sabemos também que há uma tensão entre os conceitos de gênero e tipologia, que reforçam a ideia de modelo, de texto enquanto estrutura. A partir daí podemos questionar: o que é considerado como ausência de autoria (ou de originalidade) pelo ENEM é de fato falta de autoria ou marca de pressões do próprio gênero e tipo textual? Há na base desta questão um problema também ético. Se para ser autoral é preciso ser original, diferente, é preciso reconhecer aquilo que é previsível, igual, estável. O grande desafio para o estudante é equacionar o seu dizer entre aquilo que é estável, modelar, e a possibilidade de transgressão.

Neste ponto é que voltamos ao último e terceiro problema: a carência de análise linguística sobre o gênero em pauta. Se estamos tratando a redação a partir da teoria de gêneros, como propõem os documentos do ENEM e os documentos de ensino, como a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1988), é preciso substituir a ideia de tipologia, ainda arraigada nos discursos desta tradição de ensino de redação, pelo estudo das sequências textuais, que permitem olhar para os movimentos estilísticos e composicionais do texto enquadrados dentro da noção de gêneros textuais. Isso nos fornece pistas para o trabalho com a análise linguística em sala de aula, de modo a auxiliar na abertura de caminhos para o trabalho com o “chão do texto”, onde a língua se manifesta.

Se há, como já demonstraram Bernardo (2010) e Pécora (1983), estruturas sintático-semânticas repetidas nas redações e que elas indicam falta de autoria, proponho que olhemos para estas estruturas a partir da relação sequência textual-gênero textual, uma vez que estamos diante de um gênero textual específico – o modelo ENEM, cuja base são as sequências expositiva e argumentativa. Wachowicz (2010) assevera que se cada gênero possui motivações sociais, ideológicas e históricas; possui também uma trajetória gramatical para referir, organizar e interpretar os sujeitos e as relações que estabelecem e que:

Se estilo é a quebra de uma regra, ele não pode ser analisado separadamente de sua materialidade linguística. Há uma estrutura prévia sobre a qual ele se constrói, de natureza lexical, sintática, semântica ou mesmo textual. Embora recurso de escolha de agentes produtores de texto

motivados pelo contexto sócio-histórico, sua recorrência em uma totalidade requer descrição material. (WACHOWICZ, 2010, p. 137)

É na valorização dos traços linguísticos do texto que os tipos textuais ou sequências textuais (ADAM, 2001) oferecem um campo fértil para análise, pois são esquemas textuais prototípicos, cuja representação é gradualmente construída pelos sujeitos nas suas relações sociais, desencadeando regularidades na organização do texto. Desta forma, Adam concebe as sequências por meio de um eixo duplo: ao mesmo tempo que são produtos culturais, são categorias cognitivas. Deste modo, afasta o conceito estritamente estruturalista na base da noção de tipologia.

Isso nos fez considerar as sequências como um ponto de partida interessante para tratar da análise linguística dos textos e (re)pensar a autoria, pois a proposta de Adam (2001) abrange relações entre o nível gramatical, o textual e o discursivo. Ao discutir a sequência argumentativa, Adam (2001) retoma duas funções básicas da linguagem: a habilidade de apontar coisas reais no mundo, dita referencial; e a habilidade de julgar tais coisas, dita argumentativa. Para ele, ambas as habilidades estão na base da sequência argumentativa, pois o sujeito observa o mundo, para construir argumentos e chegar a uma tese. Neste processo, existe uma trajetória semântica prototípica: a presença de nomes genéricos e sentenças genéricas, que apontam para o universal/geral, em direção aos nomes específicos, que apontam para o individual/específico. No que se refere aos verbos, a alternância de tempo e aspecto verbal também são agenciados para cada um dos tipos de sentença (genérica/específica). Além disso, há ainda as inferências que o sujeito exerce na sua relação com o mundo, que podem ser recuperadas pela presença de pressuposições semânticas, que auxiliam na construção argumentativa, e têm nos verbos um forte gatilho.

Estes elementos semânticos, além de contribuírem para a estruturação das sequências argumentativas, estão na base da capacidade de conferir historicidade ao texto (POSSENTI, 2009); grosso modo, são capazes de ancorar espacial e temporalmente o dizer, dando “densidade” aos elementos e eventos. Assim, o sujeito autor, embora em situação de enunciação idêntica a de outros, conseguiria emergir com sua subjetividade e estilo de modo diferente a partir das escolhas que faz dentro das possibilidades discursivas, textuais, linguísticas.

Nesta tese, interessam-me os traços semânticos da argumentação articulados às proposições de Adam (2001) e Wachowicz (2010) e que, em um esforço de leitura e de entrecruzamento teórico, podem ser associados aos indícios de autoria, discutidos por Possenti (2009), que elenca alguns indícios de autoria⁸ capazes de conferir *historicidade* ao texto; grosso modo, capazes de ancorar espacial e temporalmente o dizer, dando “densidade” aos elementos e eventos. Assim, o sujeito autor, embora em situação de enunciação idêntica a de outros, conseguiria emergir com sua subjetividade e estilo de modo diferente.

ii. Quadros teóricos, metodologia e organização dos capítulos

Ao abordar a redação escolar como objeto de análise, esta tese está inscrita na concepção interacionista da linguagem, de onde a concepção de gênero discursivo e dialogismo (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 1992; 1997; 2016) norteiam o entendimento da interação verbal e, portanto, da escrita, alinhados aos documentos oficiais de ensino - PCN e BNCC (2018).

No nosso entendimento, ao acreditarmos que as marcas semânticas podem revelar traços da construção da autoria, precisamos extrapolar o nível da materialidade linguística e aproveitar a natureza transversal da Semântica para refletir sobre o nível discursivo das redações. Por isso, perpendicularmente às filiações teóricas já expostas, consideraremos alguns conceitos indispensáveis por Adam (2010), para descrever a redação tipo ENEM utilizando os conceitos de gêneros discursivos de Bakhtin, aliado ao conceito de sequência textual de Adam (1997, 2008) em consonância com as noções de autoria (POSSENTI, 2002, 2009, 2016).

Essas escolhas foram orientadas para entender como as pistas linguísticas ajudam no entendimento da construção da autoria e, ao mesmo tempo, como elas podem servir de bússola para atividades de análise linguística relacionadas, especialmente, à escrita. Para tanto, os conceitos de nominalização genérica (MÜLLER, 2002; 2009); tempo e aspecto verbal gramatical (WACHOWICZ e FOLTRAN, 2006); aspecto lexical (VENDLER, 1967; WACHOWICZ e FOLTRAN,

⁸ Aprofundarei a discussão destes indícios oportunamente no Capítulo 2.

2006) pressuposições (CHERCHIA, 2003; GOLDNADEL, 2008) são os fenômenos semânticos que interessam neste trabalho.

Assim, no Capítulo 1, apresento o quadro maior que baliza as escolhas teóricas desta tese, apresentando e discutindo a tríade de conceitos: gêneros discursivos, gramática e análise linguística em relação aos PCNs e à BNCC (2018).

No Capítulo 2, descrevo o gênero redação tipo ENEM utilizando de um lado a concepção canônica de gênero discursivo atrelada à noção de sequência tipológica de Adam (1997, 2008); de outro utilizando as reflexões de Possenti (2009, 2016). Na segunda parte da Seção 2, busco amarrar as descrições da redação tipo ENEM aos pressupostos semânticos que serão utilizados, como a noção de genericidade nominal (MÜLLER, 2002, 2009); tempo e aspecto verbal (VENDLER, 1967; WACHOWICZ e FOLTRAN, 2006), pressuposições (CHERCHIA, 2003; GOLDNADEL, 2008). Nessa parte do capítulo estipulo os critérios de análise e desenvolvo o quadro teórico que ajudará a sustentar a análise.

A seção 3 destina-se à descrição do percurso metodológico da pesquisa, descrevendo os instrumentos, contexto e sujeitos participantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com traço longitudinal no que se refere ao tempo, já que o *corpus* foi gerado, no período compreendido entre Abril de 2017 a Outubro de 2018, no Instituto Federal do Paraná, Campus União da Vitória. A turma selecionada foi o 3º Ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio de 2017 e, em 2018, a mesma turma passou para a última etapa do curso, 4º ano, como será detalhado adiante.

Por fim, na Seção 4, procedo à análise do *corpus* para, enfim, discutir as conclusões nas Considerações Finais.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO DE ENSINO: A LÍNGUA PORTUGUESA EM TRANSIÇÃO E O LUGAR DA SEMÂNTICA

O objetivo desta seção é situar esta tese em relação ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à escrita e à análise linguística. A primeira moldura deste trabalho, ao mesmo tempo em que descreve e tenta delimitar (ou ao menos esboçar) as fronteiras que circundam esta tese, também esclarece o percurso teórico que nos leva até ao objeto e aos critérios de análise. Trata-se de um esforço em busca do entendimento do contexto de ensino em que este trabalho ocorreu.

Assim, proponho algumas reflexões sobre análise linguística em relação aos documentos oficiais PCN (1997; 1998) e a BNCC (2018) e as possíveis contribuições da semântica para o ensino, defendendo que ela tem muito a oferecer em termos de escopo para se pensar em atividades de análise linguística que deem conta da materialidade textual.

1.1 A perspectiva do texto no ensino: dos PCN à BNCC

Nesta seção, proponho uma discussão sobre as relações entre texto, gramática e ensino, tendo como pano de fundo as orientações de alguns documentos oficiais de orientação do ensino de Língua Materna, fundantes e corolários das questões que me dipus a investigar nesta tese. Justifico tal incursão pelo fato de estarmos diante de um documento inédito, que passa a balizar o ensino no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vinha sendo construída desde 2015. No que se refere à Língua Portuguesa, é importante ressaltar que os princípios teóricos e metodológicos da BNCC são herdatários dos PCN.

Como sabemos, o interesse na investigação dos gêneros discursivos não é recente. Já na Antiguidade, com Aristóteles, havia a preocupação em classificá-los e compreendê-los, dividindo-os em três categorias bastante sólidas: judiciário; deliberativo; epidítico (FARACO, 2009, p. 108-110). Aristóteles (2011) centra-se nesses três gêneros, devido à existência de três espécies de auditório, um conceito caro à Retórica, de modo que a necessidade de adequar-se a eles resulta em marcas específicas em cada gênero. Bakhtin/Volochinov (1992) reforça a tese da

retórica clássica de que os gêneros textuais são construtos de interação social, inserindo o conceito de dialogismo e redesenhando radicalmente a noção de gêneros, que se configuram como enunciados, relativamente estáveis, com estilo, composição e conteúdo.

No trato ao texto, o resgate das discussões do círculo de Bakhtin (2016) representa um marco seminal para uma guinada na maneira de se pensar o ensino, sobretudo pelas teorizações a respeito de dialogismo e gênero discursivo. Em 1984, com a publicação de *O texto na sala de aula*, obra organizada por João Wanderley Geraldi, as reflexões sobre o texto chegam ao professor de língua portuguesa, já que a obra é destinada explicitamente ao meio não-acadêmico. Outros trabalhos de peso do período passam a discutir a relação da Linguística com a tradição gramatical.

Conforme Pietri (2003), a fundamentação do ensino de língua passa a ser pensada em relação à linguística brasileira, que se esforça para dialogar com o ensino:

Se, internamente, a Linguística brasileira começava a sofrer críticas mais fortes, por linguistas, devido a se limitar à aplicação de teorias importadas, em lugar de buscar uma identidade própria, mais voltada às questões nacionais, a preocupação com o ensino é vista em trabalhos do período como uma das maneiras de retirar essa ciência da torre de marfim em que se encontrava (PIETRI, 2003, p. 18).

Pontuo que a emergência desse discurso de mudança ganhou fôlego no processo brasileiro de redemocratização e que também foi marcado por mudanças sociais e políticas:

O lento e gradual processo de redemocratização tem seu marco inicial mais explícito na eleição de governadores de 1982, cujos resultados levaram aos executivos estaduais grande número de governadores procedentes do campo democrático. Com eles, foram para as secretarias de educação intelectuais universitários comprometidos com uma educação pública de qualidade e que já militavam junto às escolas buscando construir alternativas em inúmeros processos de formação continuada de professores (GERALDI, 2003, p. 382).

Ao que tudo indica, as mudanças que se propunham no ensino, inicialmente, baseavam-se no engajamento das universidades, dos pesquisadores e professores. Contudo, na sequência, esse engajamento perdeu espaço para interesses menos educacionais do que econômicos: “no neoliberalismo tudo é medido segundo os

lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala.” (GERALDI, 2016, p. 383).

Assim, tributários dessas relações políticas, científicas e educacionais, em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN começam a ser implementados. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (EF) foram lançados em 1997 (primeiro e segundo ciclos) e 1998 (terceiro e quarto ciclos). Na sequência, as bases para o Ensino Médio – EM surgem em 2000 (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEM), 2002 (PCN+ Ensino Médio/Orientações Educacionais Complementares aos PCN) e 2006 (Orientações Curriculares para o Ensino Médio). Ancorados na LDB/9394/2006, os PCNEM, estruturam esse nível de ensino sobre três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Duas décadas após a implementação dos PCN (1997; 1998), constrói-se a Base Nacional Comum Curricular (2018)⁹, que assume as mesmas perspectivas teóricas, mas promove algumas mudanças e acréscimos aos documentos anteriores, especialmente no Ensino Médio. A começar pela organização, dessa etapa de ensino, não mais em três, mas em quatro grandes áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O ensino da Língua Portuguesa está alocado na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000, p. 17), a qual prevê um ensino interdisciplinar: “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão no uso da língua na vida e na sociedade” (p. 16).

Ressalte-se que os documentos elencados promovem uma ampliação e certo refinamento teórico-metodológico gradual à medida que vão se complementando. Como é o caso dos PCNEM+ Ensino Médio/Orientações Educacionais Complementares aos PCN, cujo título sinaliza para esse caráter complementar e não substitutivo, que ganham novos contornos na BNCC (2018). Por este motivo, ora

⁹ Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, a BNCC teve sua formulação sob coordenação do MEC e, em tese, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de consulta à comunidade educacional e à sociedade. O processo recebeu severas críticas da comunidade acadêmica e escolar, que questionaram a legitimidade do processo de construção da BNCC, entendendo-o como menos democrático do que se apresenta.

mencionarei os PCN, ora a BNCC, pois ambos os documentos são orientadores das práticas de ensino neste momento de transição.

Nesse crescente, tanto nos documentos voltados ao Ensino Fundamental, quanto os voltados para o Ensino Médio, a parametrização ocorre por meio de competências e habilidades, pulverizadas em competências básicas (ou gerais) que procuram situar o estudante como um sujeito produtor e ativo no mundo do trabalho. Lembrando que autores como Geraldi (2016) criticam esse *modus operandi* de centrar o ensino nos interesses do mundo do trabalho, por considerá-lo altamente utilitarista e se afastar das motivações iniciais da década de 80 no que toca à linguagem.

Para tanto, as competências e habilidades¹⁰ específicas a serem desenvolvidas no ensino de língua materna são arroladas nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 24) a partir de três amplos eixos compartilhados pela grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Representação e Comunicação/Investigação e Compreensão/Contextualização Sociocultural. Em 2002, o referencial (PCN+ Ensino Médio/Orientações Educacionais Complementares aos PCN) apresenta também os conceitos estruturantes da área, as competências específicas e as habilidades ligadas às grandes competências já arroladas em Brasil (2000).

Do ponto de vista das filiações teóricas que embasam o ensino de Língua Portuguesa, os PCN e os documentos dele derivados têm como linha principal de orientação os estudos procedentes do que se convencionou chamar de perspectiva enunciativo-discursiva, crivada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso. Ou seja, é possível perceber sem muito esforço que a BNCC (2018) vai dialogar e estender, de modo herdatário, as discussões promovidas por Geraldi (1984) e seu grupo já na década de 80, com os PCN, como é pontuado no documento:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’ (BRASIL, 2018, p. 63).

¹⁰ Os PCNEM tomam o conceito de competência de Perrenoud (1999), para quem “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (p. 30).

Nessa perspectiva, a língua é concebida como forma de ação e interação no mundo, na qual os gêneros discursivos assumem papel preponderante. Assume-se, nos PCN (1998), na BNCC (2018) e em seus correlatos, o texto como objeto precípua do ensino, considerando as práticas linguísticas como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões, na elaboração e na própria reflexão sobre esses fazeres no texto. A língua é apreendida pelos usos sociais, pelas apropriações que os sujeitos fazem dela para agirem em sociedade, afinal, grande parte das nossas ações se dão pela linguagem:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 63).

O texto mantém o seu lugar de unidade mínima de ensino. Segundo as orientações dos documentos oficiais, é do texto como objeto dialógico, social, discursivo e histórico que devem se derivar as atividades de reflexão sobre as unidades menores da língua - seja no nível sintático, morfológico e semântico. Por isso, é o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO que orienta tais documentos.

Assim, considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são basicamente os mesmos dos documentos curriculares da Área: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica – ALS¹¹ (que abarca conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Perfeito. Não fosse o caminho tão movediço. Alguns pontos para refletirmos na tentativa de colmatar algumas das fendas que tornam o caminho tão dificultoso. A primeira diz respeito ao enlace entre gêneros textuais e gramática na BNCC (2018), representada com maior ênfase pela análise linguística e semiótica. Em segundo lugar, considerar que, a partir da década de 80, o ensino de português apresenta um hiato em relação à tradição gramatical que sempre o vivificou.

¹¹ Os PCNs (1997, 1998) estipulam a Análise Linguística como o eixo que deve auxiliar na reflexão sobre a materialidade linguística, atravessando as atividades de Leitura, Escrita e Escuta. A BNCC (2018) amplia o termo, inserindo a análise semiótica – daí a sigla ALS, que será abordada nas próximas seções deste texto.

Quanto ao primeiro ponto, abro a próxima seção. No centro de todo o trabalho com o ensino-aprendizagem de Língua Materna, o texto como objeto se materializa por meio de gêneros discursivos, conforme a concepção bakhtiniana, portanto, a próxima subseção busca discutir o conceito de gênero discursivo e suas implicações para o ensino. Por isso, consideramos importante resgatar algumas noções amplamente conhecidas, mas que servirão também e na sequência de base para pensar sobre o gênero redação modelo ENEM.

1.2 Gêneros discursivos e a BNCC

Para começar, há certa flutuação na utilização da terminologia entre gêneros textuais e gêneros discursivos. Rojo (2005) explica que a escolha de um dos termos por pesquisadores pode indicar filiações teóricas que enfocam os elementos contextuais para explicar a significação dos aspectos linguísticos (gêneros discursivos); ou enfoca os elementos linguísticos que compõem os textos para chegar à sua funcionalidade (gênero textual). E ainda, nem sempre a escolha terminológica reflete posturas teóricas desta ou daquela vertente, como ocorre neste trabalho, em que pretendo aproximar a interface texto-discurso, de modo a intercalar os nomes *gênero textual* e *gênero discursivo*. Para fins de organização deste texto e de economia, delinhei o conceito de gêneros discursivos que sustentam o ensino de LM na BNCC nesta seção e depois retomo e aprofundo os conceitos nas reflexões sobre a redação do ENEM.

No celebrado *Marxismo e Filosofia da linguagem* (1992) de Bakhtin/Volochinov, a linguagem é pensada por um viés com forte influência marxista, que, entendida como uma superestrutura social, é também lugar de confrontos entre valores sociais, refletindo e refratando os conflitos sociais de classes. Sob essa tese, o signo linguístico é entendido, necessariamente, como ideológico e colocado em jogo pelo próprio sistema linguístico, visto como social e concreto em oposição ao subjetivismo idealista (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), que não considera os fatores externos à comunicação, como o interlocutor. O ato individual da fala tem uma natureza social e funciona como núcleo linguístico a ser considerado nos processos de produção de sentido, inserido em uma tensão dialética típica, em que

os processos de significação acontecem em uma espécie de luta por validação mútua.

A teoria dos Gêneros do Discurso, proposta por Bakhtin, leva em consideração o fato de que a língua é um instrumento de interação e somente no processo dialógico da interação é possível a enunciação. É por meio dos enunciados que a língua se efetua, pois os enunciados refletem condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana (BAKHTIN, 2016, p. 12). Cada enunciado ao mesmo tempo que é particular e individual é também fruto de determinado campo de utilização da língua que elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Bakhtin aborda os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados constituídos historicamente e que mantêm uma relação direta com a dimensão social” (BAKHTIN, 2016, p. 13), pois ao nos comunicarmos, recorremos a um repertório já existente de possibilidades de estruturação do nosso dizer. Esse repertório é construído socialmente, porém o sujeito pode modificá-lo ou adaptá-lo de acordo com a sua individualidade e com as circunstâncias comunicativas.

Mesmo suscetível às transmutações, todo gênero possui características delimitadas (mas não estanques), que devem ser consideradas pelo indivíduo no momento da produção, pois “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas.” (BAKHTIN, 2016, p. 38-39).

Todo gênero discursivo possui um conteúdo temático determinado, ou seja, cada tema juntamente com a finalidade é apresentado em gêneros específicos, pois nem todo gênero serve para qualquer tema e vice-versa. O tema diz respeito aos conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis (dizíveis) por meio do gênero; não é só o objeto (assunto) e o sentido, mas inclui a situação social - a intenção do falante determinada pelo lugar.

Rodrigues (2005) ressalta que os gêneros não são apenas forma, por isso não se distinguem entre si unicamente por propriedades formais: a constituição e o funcionamento dos gêneros só podem ser apreendidos em uma situação de interação social. É a partir de novas situações de interação que os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente.

O estilo está indissolúvelmente ligado ao tema e à composição, não sendo só a parte formal da língua, mas o sentido, o modo de uso da língua, abarcando a

adequação da linguagem, a variação linguística própria, escolha de vocabulário e estruturas, em função do gênero definido, do interlocutor e da finalidade. Consiste na seleção de recursos gramaticais, léxicos, fraseológicos.

A terceira característica elencada por Bakhtin, talvez a de mais fácil identificação, é a forma composicional, isto é, uma forma de estruturação socialmente definida. Tal estrutura refere-se à distribuição das informações no texto e sua ordem de importância de apresentação, à diagramação dos elementos verbais e não verbais.

Estas três características são sumariamente descritas por Bakhtin, mas não se deve encará-las de maneira simplista. Bazerman (2011) atenta para o fato de que as recorrências na forma e no conteúdo seriam reflexos de outro tipo de regularidades nas ações desenvolvidas pelos indivíduos, subjacentes às comunidades retóricas. Assim sendo, não se deve compreender a estrutura, ou composição, como sinônimo de gênero ou como seu principal elemento definidor; há que se considerar as relações sociais de produção e recepção envolvidas no processo, pois, segundo o autor, é por meio da ação social que criamos o conhecimento e a capacidade de reprodução da estrutura.

Sob o olhar do interacionismo discursivo, aos elementos discursivos, devemos adicionar como significativo o entendimento de como o texto é construído a partir de elementos menores, isto é, como são (ou devem ser) mobilizados os recursos linguísticos dentro de cada gênero discursivo para que ele cumpra sua função. Ou seja, a presença de regularidades é necessária à existência e manutenção dos gêneros.

Pensando ainda na concepção de gênero como ação, ou seja, como uma prática social, Bakhtin (2016) identifica dois tipos de gêneros: os primários e os secundários, que se relacionam constantemente. O gênero primário se constitui em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, enquanto que o gênero secundário aparece “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc,” (BAKHTIN, 2016, p.15). Como exemplos dos primeiros, o autor cita o diálogo cotidiano e a carta, e, para ilustrar os últimos, cita, entre outros gêneros, o romance e o discurso científico.

Ao enfatizar que a escrita é lugar privilegiado para os gêneros secundários, não significa que a fala seja a modalidade exclusiva dos gêneros primários, pois o

que parece justificar a classificação entre primário ou secundário não é a modalidade da língua usada, mas a esfera a que se vincula o gênero. Assim, uma comunicação em um congresso científico, ainda que se apresente oralmente, será um gênero secundário, haja vista estar relacionada a uma esfera complexa de comunicação.

Se os gêneros derivam-se das esferas de interação e estas estão em constante transformação, os gêneros também se transformam. Prevendo isso, Bakhtin (2016) explica a formação dos gêneros complexos, os quais são originados dos gêneros primários que, ao passarem de uma esfera a outra, geram novos gêneros com um estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu. Pode-se dizer que, à medida que as esferas se complexificam, os gêneros também tenderão a se reformatar para dar conta das novas necessidades que se instauram nas esferas.

Nos PCN (1997,1998) considera-se a natureza social e dinâmica dos gêneros, suscetíveis a mudanças e reconfigurações até o surgimento de novos gêneros. Mas isso não ocorre de maneira explícita, tanto que a nomenclatura teórica como “esferas de atuação; campos de atuação, transmutação” sequer aparecem nos parâmetros oficiais.

Nessa mesma linha, a BNCC (2018) mantém a coerência com os postulados teóricos acerca das esferas de comunicação e das transmutações dos gêneros, mas de modo mais pontual e explícito. Há claramente um refinamento dos encaminhamentos teóricos e metodológicos, abordados com maior precisão ao longo do texto e em constante referenciação.

A noção de gênero discursivo é amarrada de maneira mais clara¹² à noção de esferas da comunicação social, intercambiadas pela expressão “campos de atuação”. Daí, a organização do ensino de português dar-se-á pela progressão do estudo e práticas de interação e atuação social ou por meio dos gêneros (tanto no aprofundamento das formas de mobilização dos diferentes recursos no interior de cada um dos gêneros quanto no crescente domínio dos gêneros).

A BNCC propõe um trabalho de progressão do domínio dos gêneros discursivos ao longo do processo de escolarização. Destaco que Schneuwly e Dolz (2004) esboçam uma progressão para o trabalho com os gêneros argumentativos na escola e em diversos de acordo com ciclos da maneira como são estabelecidos na

¹² É importante ressaltar que nos PCN (1997,1998, 2002) também há uma organização de gêneros vinculadas a alguns campos de atuação, mas em menor quantidade e de modo menos sistematizado.

escola suíça francófona. Embora a proposta da BNCC se aproxime muito da proposta dos autores suíços, não há explicitação direta ao interacionismo sociodiscursivo.

Schneuwly e Dolz, no artigo “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”, realizam considerações significativas no tocante aos gêneros textuais como objetos de ensino. Os autores desenvolvem a ideia de que “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.” (2004, p.71)

Da determinação dos campos de atuação que devem ser contemplados em sala de aula uma progressão é prevista, na qual é considerada a faixa etária dos alunos e dos graus de escolaridade, a fim de ampliar os campos de atuação dos quais os alunos participariam.

Na BNCC (2018) também há um delineamento de progressão, no intuito de propor certa uniformidade¹³ nos conteúdos a nível nacional, é a partir dos campos de atuação que serão sugeridos os gêneros discursivos a serem explorados para desenvolver as competências e habilidades previstas como fundamentais para cada ciclo.

Considerando que os gêneros discursivos são mobilizados pelo produtor a partir de uma finalidade e de um interlocutor (GERALDI, 1984), apenas elencar uma série de gêneros discursivos a serem trabalhados ao longo dos ciclos de escolarização seria incoerente com a abordagem interacionista proposta na BNCC (2018). O que o documento em pauta faz é associar os gêneros discursivos aos campos de comunicação humana, a fim de que as atividades de leitura, escrita e análise linguística estejam inseridas em práticas discursivas¹⁴. Ou seja, a BNCC elenca quais os campos da atuação humana devem ser explorados em cada ciclo e orienta a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. São definidos os seguintes campos para cada ciclo:

¹³ Ressalvo que o caráter de uniformização da BNCC (2018) tem recebido críticas severas, a exemplo de Geraldi (2015).

¹⁴ O documento guarda certa coerência com a proposta bakhtiniana de estudo da linguagem, que sugere que: a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte: 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.129)

FIGURA 1 – QUADRO DOS CAMPOS DE ATIVIDADE

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

FONTE: BNCC (BRASIL, 2018, p. 501)

O quadro acima tem função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social e “já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior em direção a práticas escritas e gêneros mais institucionalizados” (BRASIL, 2018, p. 84). Assim, a cada campo são associadas Competências e Habilidades, além da sugestão de um grupo de gêneros discursivos daquele campo.

Os gêneros, além de agrupados em campos de atuação, serão objeto dos eixos já previstos nos documentos anteriores: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Atento para o fato de que a atividade antes nomeada análise linguística, na qual se desenvolveriam as reflexões envolvendo conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização, incorporam a reflexão sobre os elementos de outras semioses, a fim de alinhar a reflexão sobre os gêneros multissemióticos, especialmente aqueles oriundos das TDIC. Essa inserção leva em consideração, portanto, as mudanças nos modos de comunicação, as transmutações nos gêneros. Revela ainda, um alinhamento e uma vigorosa reverberação das pesquisas da Linguística no ensino:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (BRASIL, 2018, p.17).

Certo. Se desenrolamos até aqui um dos fios de descrição do robusto novelo de concepções a serem consideradas, tentando traçar um caminho que pode parecer linear (embora não o seja), é porque entender o cenário teórico-metodológico do ensino de LM nos importa para oferecer alguns subsídios para as próximas etapas da pesquisa. Assim, fica respondida a questão de qual é o status do conceito de gênero discursivo no atual cenário educacional: ele é a espinha dorsal de toda a organização da BNCC (2018) no que se refere à Língua Portuguesa, para desenvolver competências e habilidades relacionadas aos eixos de oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

Alinhado ao que preconizam os PCN (1998) e a BNCC (2018), o ENEM é corolário de todo um aporte de legislação e de documentos, que vão desde a Lei das Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. No entanto, como ficou claro, esse não é o objeto em si desse trabalho, mas é dele correlato, já que o contexto não é exterior ao processo discursivo, pois como ensina Bakhtin (2003, p. 97) "a situação extraverbal nunca é apenas a causa exterior do enunciado, (visto que) ela não age do exterior como uma força mecânica", ela é, no enunciado, um constituinte necessário à sua estrutura semântica.

1.3 A gramática: do texto à análise linguística

O conceito de análise linguística que aparece na BNCC (2018) é acrescido da expressão análise semiótica, devido à consideração dos gêneros multimodais:

[...] reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2018, p. 71).

Essa orientação é coerente com as proposições dos documentos oficiais, ao considerar o texto como centro do trabalho com a Língua Portuguesa, além de afastar o lastro prescritivo das práticas de linguagem - que ocorrem por meio dos textos da gramática normativa que pairou soberana até a década de 80. Com instauração dos PCN passa a ser questionada:

Com frequência, a escola propõe atividades exaustivas de classificação morfológica e sintática das palavras da língua. Atividades geralmente estanques, obedecendo estritamente aos parâmetros de formação e arranjos sintáticos convencionais, engessados naquilo que a gramática normativa prevê ou prescreve (BRASIL, 2002, p. 47).

Em todas as versões dos PCN, há a um gradual refinamento da concepção de gramática (que ao longo do processo de educação no Brasil foi compreendida apenas como normatização) para contemplar também e especialmente as gramáticas descritivas. Nos PCN+ a gramática é concebida sumariamente como: “a descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua.” (BRASIL, 2002, p. 42). Na BNCC (2018) não há uma seção destinada especificamente à gramática, já que ela está pulverizada ao longo do documento, como se depreende da passagem:

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras (BRASIL, 2018, p. 47).

Ao reconhecermos que existem diferentes concepções de gramática, reconhecemos também que, se por um lado, os estudos relacionados à gramática ganharam força e modificaram-se em termos de profundidade, recorte e cientificidade, por outro lado, a multiplicação de teorias causou também uma perda de precisão semântica da palavra (FARACO, 2011). Daí a nossa preocupação em estender as peças desse jogo na mesa e reorganizá-las para delas fazer uso. Não é a intenção nesse capítulo fazer uma revisão conceitual de todas as concepções e teorias sobre gramática, o que não seria razoável, tampouco seguro. Em lugar disso,

gostaríamos de apresentar três principais distinções oportunas e necessárias a esse trabalho.

A primeira delas refere-se a uma distinção entre *concepção de gramática* e *tipos de gramática*, corolários de cada concepção de gramática. Travaglia (1997) apresenta três principais *modos de se entender gramática*: a) concebida como regra; b) concebida como descrição; c) concebida como conhecimento internalizado, das quais se derivam diferentes tipos de gramática. Em Possenti (1996) a gramática aparece também sob essas três dimensões, que correspondem à Gramática Normativa, à Gramática Descritiva e à Gramática Internalizada.

Essa distinção é crucial, pois alguns estudiosos, como Neves (2011) e Antunes (2007) inserem, para além dessas três, a gramática enquanto disciplina escolar. Essa classificação parece-nos, no mínimo, perigosa. Primeiro que a gramática não é o objeto central do ensino de Língua Materna - LM, desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que elege o texto como objeto de ensino, muito embora, na prática isso não aconteça. Acontece, entretanto, que colocar a gramática num estatuto de disciplina parece-nos justamente mais um tensionamento que acaba por supor um impossível descolamento entre língua e gramática. Definitivamente, o ensino de Língua Materna tem como matéria de existência a própria língua e não a gramática, que sistematiza a língua, mas que não pode ser tomada, a nosso ver, como sendo a própria língua.

Temos em conta que a análise linguística vem sendo pensada e refinada ao longo do tempo, mas que não é nova. Obviamente, o que se entende por análise linguística na atualidade não tem o mesmo sentido e aparato de algumas décadas atrás, mas já vem ocorrendo ao longo do tempo com finalidades e instrumentais diferentes. Ao passear pela História, vemos que o estudo da lógica deflagrou maior interesse pela língua e a necessidade de categorizar seus os elementos:

Aristóteles constrói um modelo de análise linguística (rudimentar, frente ao nosso conhecimento atual) como base para seu modelo de análise lógica. E é justamente essa análise linguística rudimentar que vai constituir a base para o desenvolvimento da gramática (BORGES NETO, 2016, p. 122).

Com fins de subsidiar a lógica aristotélica, surge na Antiguidade uma “teoria da demonstração”, com o intuito de avaliar os raciocínios e os argumentos de forma mais acurada. Reconhecendo as relações que os mecanismos da língua podem

estabelecer entre as proposições, os aristotélicos definem uma tríade: sujeito, cópula e predicado (ou atributo) – e essa estrutura sustentará o núcleo da lógica aristotélica.

Aristóteles estabelece um conjunto de categorias com base na distinção das diferentes formas de predicação. Ou seja, para fins da lógica, estruturas sintáticas e a classificação das palavras passaram a ser identificadas. Posteriormente, essas noções serão aperfeiçoadas pelos estoicos e pelos filósofos medievais. Assim, “a gramática greco-latina é subproduto da lógica aristotélica” (BORGES NETO, 2016, p. 126), que vai sendo refinada ao longo do tempo.

Insistiremos ainda mais um pouco na valorização entre a relação do estudo gramatical e a sua gênese numa tradição filosófica, entendendo que ele vai se encorpando teórica e empiricamente até consolidar-se em áreas específicas e complementares da Linguística: fonética/fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

Aristóteles dispensa atenção às questões de significação, explorando a relação entre nome e coisa, discutindo as noções de sinonímia e homonímia, que são também tão caras à semântica. Neves (1981) traça algumas aproximações acerca dos conceitos aristotélicos de categoria, predicação e significação, mostrando que na retórica aristotélica o gerenciamento do estilo/elocução é fulcral e irremediavelmente preponderante para a efetividade do discurso (em sentido genérico). Aristóteles vai se mover, diferentemente dos sofistas, relacionando estilo e logos na retórica, o que significa dizer que a elocução, isto é, as maneiras de dizer e o estilo são pensadas em relação aos gêneros dos textos. Assim, a eficiência do modo de dizer considera o conveniente uso dos recursos da linguagem, de modo que aparecem preocupações com o estilo, de modo que

fala-se: dos nomes e dos verbos, para verificar a propriedade de seu emprego (III, 2, 1404b); dos homônimos e dos sinônimos, para examinar a sua utilidade (III, 2, 1405b); das palavras compostas, para condenar seu abuso como uma das causas da frieza de estilo (III, 1405b); dos diminutivos, como um recurso que pode ser empregado com prudência e medida; do nome, em contraposição à definição, também para julgar das qualidades do estilo (NEVES, 1981, p. 65).

Não é exagero dizer que muitos embriões da semântica já estão presentes nas discussões aristotélicas, como se vê no excerto acima. Muito bem, contudo as primeiras protogramáticas, embora inspiradas nas proposições aristotélicas, nasceram com valor normativo (NEVES, 1981; BORGES NETO, 2016), sendo portanto entendidas como a arte da escrita e, conseqüentemente, da leitura. A

Grammatike, derivada de *gramma*, ‘sinal gravado’, ‘letra’, foi primeiramente utilizada como um adjetivo qualificador de *tekne* (arte) e passou a figurar como instrumento de delimitação política para barrar a entrada de barbarismos na língua grega.

Os construtores das primeiras gramáticas, no séc. I a.C, como Dionísio Trácio e Varrão, da língua grega e do latim, respectivamente, já não tinham o objetivo de desenvolver a lógica. Ainda que não se afastassem muito do pano de fundo aristotélico, tais gramáticas perderam seu caráter essencialmente descritivo, para assumir um caráter mais normativo. Isso tem impacto direto sobre a tradição dos estudos da gramática durante séculos, e, conseqüentemente no ensino, da divisão “[...] na própria escola, gramática, retórica e dialética não passavam de partes de um mesmo todo que se esclerosaram quando se separaram” (REBOUL, 1998, p. 22).

Não raro, a primeira acepção de gramática tomada pela população é em geral como sinônimo de normatização, contrato social, homogeneização da língua (como se assim fosse possível). Gramática e norma nessa primeira concepção são tomadas como sinônimos.

Travaglia (1997) explica que nesse eixo a gramática é entendida como manual de regras de bom uso da língua a ser seguida pelos sujeitos que desejam se expressar corretamente. Se existe uma maneira correta de usar a língua e de se expressar, pressupõe-se que aquilo que não atende às regras é tido como erro/desvio. Possenti (1996) discute a noção de erro, mostrando que nas gramáticas derivadas desta concepção, os exemplos escolhidos são sempre arcaizantes, ou já arcaicos.

Aqui, a noção de erro e acerto deriva-se da eleição de apenas uma variante a ser cotejada e aceita como culta, como afirma Possenti (1996, p. 78): “erro é tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”. Assim, essa ideia de gramática é particularizada e serve como régua do “bem falar e escrever”. Nesse sentido, Antunes (2007) articula essa concepção de gramática como conjunto de normas que regulam o uso da norma culta e atenta que as definições da normatividade não ocorrem por questões puramente linguísticas, ou seja, por razões internas à própria língua, mas por razões históricas e convenções sociais.

A noção de norma também é ambígua, pois pode funcionar no sentido de normalidade, aquilo que é normal ou recorrente, em oposição à normatividade, a variedade estabelecida como norma-padrão. É evidente que a gramática normativa

foca na norma enquanto normatividade, pois, nas palavras de Faraco (2008), ela não é apenas um conjunto de formas linguísticas, mas um agregado de valores socioculturais articulados a certas formas.

Nesse primeiro ponto, a concepção de gramática como norma difere-se da concepção de gramática como descrição. Ao passo que as gramáticas derivadas de uma concepção normativista preocupam-se com o estabelecimento de regras e normas para a escrita, as gramáticas descritivas preocupam-se em descrever as normas das variedades linguísticas, isto é, aquilo que é recorrente e normal dentro de dada variante. Há deslocamento de uma visão idealizante da língua, para uma visão realista, que capta a língua enquanto uso. Elucida Moura Neves (2011, p. 20): “as diversas normas em contato se interpenetram, e isso constitui uma contraparte da assunção de que a língua é um conjunto de variantes.”

Para Suassuna (1995), é por esse motivo que o ensino da Língua Portuguesa entrou em crise. Para a autora, a escola, privilegiando o padrão culto da língua como norma pedagógica, institui como errado tudo o que foge ao padrão, discurso que é reproduzido também pela mídia.

Portanto, considerando as relações de poder que se estabelecem nos confrontos e na legitimação de uma dada gramática, atentamos, juntamente com Gnerre (1998), que toda eleição de uma variante como padrão é pautada em relações de poder. A associação entre determinada variedade linguística e o seu prestígio social estão bastante imbricados com a escrita. Para Gnerre (1998), a emergência política e econômica de grupos de determinada região faz com que a variedade por eles utilizada passe a ser associada, de modo razoavelmente rápido e estável, à escrita.

Acontece, entretanto, que com a instituição de uma variante como padrão, ocorre simultaneamente um apagamento dos embates sociais e dos silenciamentos de outras variantes, de modo que a norma, dita padrão, passa a ser vista e aceita como um código neutro e superior.

Pensando sobre os revezes da norma, Faraco (2008) mostra que há uma certa esquizofrenia linguística em que ocorre uma dissociação entre ação (o modo como pensamos) e o pensamento (o modo de representar o modo como falamos), cuja resolução depende, entre outros fatores, de vontade política.

Entender essa esquizofrenia linguística requer necessariamente a compreensão de que a norma linguística modelar recebe múltiplas denominações:

norma culta, língua padrão, língua certa, língua literária, entre outras. Tantas nomenclaturas diferentes apontam para o fato de que o que está em tela é, realmente, muito mal compreendido e avaliado. Existe, portanto, uma dispersão de discursos que ora se encontram ora se rejeitam sobre o que é entendido como “norma”.

De acordo com Faraco (2008, p.39), a norma culta refere-se à variedade utilizada por aqueles que têm mais proximidade com a modalidade escrita da língua e, por isso, exercem uma fala mais próxima das regras de tal modalidade. É comum no Brasil considerar-se como falante de norma culta apenas aqueles que já se formaram no Ensino Superior (SOARES, 2002, p.185). Os falantes dessa modalidade são, em sua maioria, pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade. A expressão “cultura” na expressão “norma culta” traz ao imaginário social a crença de que somente os falantes de tal variedade são cultos, ou seja, possuem cultura, e que os demais são incultos e ignorantes. Faraco (2008, p. 40) reforça que o termo norma culta refere-se à variedade utilizada pelas pessoas que possuem mais contato com a “cultura escrita” e, por isso, tal vocábulo é utilizado.

Ainda de acordo com Faraco (2008, p.40), a norma-padrão tem como objetivo – como o próprio nome diz – a padronização da língua, considerando tudo o que é diferente a ela como errado. Esse objetivo, forjado ainda no séc. III a.C., na Grécia Antiga (BAGNO, 2004, p.15), resultou na elaboração da gramática tradicional. Padronizar a língua seria uma maneira de preservá-la das mudanças pelas quais o grego (e o Latim, posteriormente) estava passando ao longo do tempo. Como régua para determinar quais seriam as formas “mais corretas” para utilizar a língua, os textos de escritores consagrados eram tomados como exemplares dos “bons usos”. Assim, como afirma Bagno (2004, p. 16), o estabelecimento da norma-padrão ocorreu sobre dois equívocos: a supervalorização da escrita em detrimento da fala e a compreensão das mudanças linguísticas como deterioração e corrupção da língua e não como mudanças naturais.

É importante salientar que “certo e errado são categorias que nem emanam da própria língua nem, no geral, se sustentam por uma autoridade oficial legítima.” (NEVES, 2011, p. 156). Dessa concepção de gramática, o ensino de LM no Brasil tem em sua genealogia o estudo da metalinguagem e da prescrição como sinônimos de “aprender a língua”.

Antes mesmo da publicação do Curso de Linguística Geral, em 1916, que fundamentaria e demarcaria a Linguística como Ciência, já se percebia, ao menos em Portugal, que o ensino de língua portuguesa não poderia se limitar ao ensino da gramática tal qual era apresentado: como conjunto de normas do bem falar e do bem escrever. Pois bem, muitas águas rolaram por debaixo da ponte, e mais de um século depois da afirmação de Coelho, os discursos em torno do ensino de língua materna, seja aqui ou em Portugal, ainda ecoam desencontros e tentativas de conciliação.

Não é para menos. Se por um lado a Linguística fortaleceu-se como Ciência em pouco mais de um século de seu surgimento e passou a discutir a gramática por meio de uma pluralidade de abordagens, o termo gramática perdeu precisão semântica devido à pluralidade de teorias que passaram a investigar a instituição gramatical. Essa imprecisão semântica, portanto, é, na realidade, o reflexo do agrupamento e, simultaneamente, dispersão de sentidos que a palavra passou a agregar.

A ascensão e expansão da Linguística implicaram em mudanças salutares para o ensino de línguas. Embora a natureza desta ciência não esteja calcada no ensino, *i. e.*, mesmo compreendendo que a Linguística não tem como objeto o ensino, entende-se que as discussões e descobertas geradas no âmago desta disciplina interferem de maneira profunda nas práticas de ensino. Quer queira, quer não.

Nesse eixo, é sabido que as primeiras tentativas de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil tiveram orientação catequética e colonizadora. A fim de atender às necessidades mercantis, a imposição do português europeu tornou-se necessária e ocorreu, sobretudo por via oral, como assinala Bunzen (2011). Os próprios evangelizadores careceram aprender as línguas indígenas para/pelo convívio e contato com os índios. Nesse cenário, a educação jesuítica intensificou-se entre 1549-1570, uma vez que as ideias pedagógicas do Padre Manuel da Nóbrega atendiam aos ideais colonizadores e permitiam a dominação cultural dos índios.

Segundo Bunzen (2011), após esse período, o ensino passa a ser inspirado em uma visão retórico-gramatical da cultura humanística, uma vez que português europeu não era a língua utilizada pela unanimidade das capitanias, o currículo assentava-se na gramática e literatura das línguas clássicas. Auroux (1992) explica que os colégios fundados pelos jesuítas orientavam-se para o trabalho com as

línguas clássicas, herdando a tradição europeia de aprender na escola uma segunda língua, em geral o latim, como suporte para a aprendizagem da decifração do alfabeto e leitura. Isso porque Portugal ainda baseava-se totalmente no modelo latino de gramática e de ensino, como fica claro na passagem: “Com efeito, as primeiras gramáticas do vernáculo não tiveram, com toda a certeza, qualquer trânsito escolar. A língua portuguesa foi ensinada exclusivamente como epifenômeno do latim, e modelada pelas gramáticas latinas, até aos finais do século XVIII” (VERDELHO, 1995, p. 21).

Embora esse apego longo à gramática latina soe estranho, pois já no século XVI obras como as de Fernão de Oliveira, João de Barros, Duarte Nunes abordavam a gramática portuguesa, Soares (2002) explica que o público a ser escolarizado tinha interesse no modelo de aprendizagem baseado no latim¹⁵. Para Auroux (1992, p. 46),

Foi necessário primeiro que a gramática de uma língua já gramaticalizada fosse massivamente empregada para fins de pedagogia linguística, porque esta língua se tornou progressivamente uma segunda língua, para que a gramática se tornasse – o que tomará um tempo considerável – uma técnica geral de aprendizagem, aplicável a toda língua, aí compreendida a língua materna.

Somente frente a uma necessidade econômica e política de ensinar a língua da metrópole com vistas à preservação e à imposição aos povos dominados, no qual se inclui especialmente o Brasil, é que o Marquês de Pombal vai decretar o ensino oficial do Português, em 30 de Setembro de 1770, por meio de um alvará de D. José, no qual o rei “é ‘servido ordenar que os Mestres da língua Latina, quando receberem nas suas Classes os Discípulos para lha ensinarem, os instruem previamente por tempo de seis meses, [...], na gramática Portuguesa’.” (VERDELHO 1995, p. 47).

Assim, a reforma pombalina assentou uma política de alargamento linguístico, constituindo-se como grande responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil. De acordo com Soares (2002), com essa modificação, a língua portuguesa vernácula, de início, seguiu a mesma tradição do ensino de latim. A língua portuguesa passa a ser abordada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, muito embora uma carta régia de 1757 já obrigasse

¹⁵ Faraco (2008) explica que o Latim cumpriu papel preponderante durante o processo de romanização, inspirado, sobretudo, no modelo gramatical grego, a partir da incorporação da Grécia aos domínios romanos no século II a.C.

os colonos a ensinar a língua portuguesa aos povos indígenas. Por esse motivo, 1757 é o primeiro embrião do ensino de língua portuguesa no Brasil, acompanhando uma política portuguesa. Tal cenário é fortemente marcado e influenciado pelo Racionalismo moderno e pelo Iluminismo europeu, que coadunavam com a expansão mercantil.

Esse cenário descrito não é nítido e linear. O que se depreende do ensino de língua portuguesa nesse estágio da História e da sua constituição enquanto disciplina escolar é que a sua formação se deu, desde o começo de sua existência, como componente curricular extremamente a serviço de interesses políticos e econômicos, preso a uma tradição de ensino cíclica, voltada para o ensino de uma língua imposta e que se pretendia homogeneizante. A história do ensino da língua portuguesa é também a história da imposição de uma cultura.

Podemos afirmar que a origem do ensino de língua portuguesa no Brasil está maculado pela opressão iniciada com a colonização dessas terras e do povo que aqui vivia. Nesse sentido, é fácil entender o grande estigma que o ensino de LM carrega: a associação no imaginário social entre língua portuguesa e gramática normativa¹⁶, uma vez que se ensinar língua era ensinar uma gramática – um conjunto de regras a serem seguidas – dessa língua, por alguns séculos foram termos empregados quase que como sinônimos. Faraco (2008, p. 22) ressalta que “ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas.”.

De fato, esse ranço permanece até hoje nos discursos que se produzem a respeito do ensino de língua portuguesa, porque herdamos uma forte tradição greco-latina, que ainda é associada ao ensino. No cerne dessa origem, podemos pensar na utilização do vocabulário que nomeia as coisas da língua (a metalinguagem), com a sua classificação de palavras e termos, que, por mais limitadas que sejam, continuam sendo correntes mesmo nas teorias mais arrojadas.

Entre as décadas de 70 até o momento, temos vivenciado e invitado forças para reorganizar o ensino de Língua Materna. As nomenclaturas não existem em vão, mas personificam o número de novas teorias que passaram, por consequência dos estudos da Linguística, a compor o ensino de LM: gêneros textuais, gêneros

¹⁶ Discutirei adiante o conceito de gramática normativa. Por ora, friso que no que toca ao ensino, no período compreendido entre 1500 e meados de 1970, língua portuguesa e gramática foram, em larga escala, vistas como sinônimas.

discursivos, gêneros digitais, gêneros emergentes, letramento, análise linguística, interação, discurso... a rede é grande e, é claro, é fruto de estudos dentro da Linguística que são (tentam ser) transpostos para as salas de aula.

Pietri (2003) faz uma análise do que nomeia *discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna (discurso da mudança)*. Em sua tese de doutoramento, o pesquisador mostra que o discurso da mudança se constituiu a partir do final da década de 70, no Brasil, momento em que questões relativas ao papel não apenas científico em sentido restrito, mas também ao papel social e político da Linguística no Brasil, são discutidas no interior do mundo acadêmico nacional entre linguistas. Para ele, é nesse momento que se consolidam os três pilares sobre os quais tal discurso de mudança se constituirá: a linguística, o ensino de língua materna, a tradição gramatical.

Enquanto a gramática normativa apresenta-se como um conjunto fechado de regras convencionadas “a serem seguidas”, para Possenti (1996) a gramática descritiva se refere ao “conjunto de regras que são seguidas”, orientando o trabalho dos linguistas na descrição da língua tal como se apresenta.

As regras descritas não são de natureza normativa, mas de natureza descritiva. Para a descrição de regras, são analisados os modos como as expressões de determinada língua se estruturam. Assim, a língua é dividida em unidades menores e associadas a categorias. A descrição requer ainda a percepção de como unidades e classes se relacionam, o que forma unidades complexas; a definição das funções exercidas pelas unidades; e a verificação do emprego de diferentes construções, o que permite estabelecer usos “autorizados”.

Para Franchi (2006), gramática na perspectiva da descrição requer fazer distinções das categorias, das funções e das relações subjacentes à construção das expressões de uma língua; descrever sua estrutura; avaliar se essas expressões são gramaticais. E outras palavras, “constitui um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar a língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como é que se fala e se escreve nessa língua”. (FRANCHI, 2006, p. 22).

A gramática descritiva preocupa-se, fundamentalmente, em descrever a língua para perceber usos possíveis ou não, e não para marcar usos certos ou errados, embora seja possível aparecerem aspectos normativos sutis nas ocasiões em que o gramático baseia-se nos “critérios sociais de uso” para considerar como

agramaticais usos que não sejam consagrados, como alerta Franchi (2006, p. 23). Esta última busca refletir *sobre a língua*, realizando uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função (Perin, 1986). Ela seria especialmente favorável à reflexão linguística, podendo ser definida como:

Um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical (FRANCHI, 2006, p. 22).

Tanto Castilho (2000) quanto Travaglia (1997) chamam a atenção para o fato de que o cientista pode fazer gramáticas de todas as variedades da língua, propondo, de acordo um modelo teórico, uma nuance do seu funcionamento. Para Travaglia (1997) as gramáticas descritivas seriam as mais interessantes para o trabalho em sala de aula, nas quais a gramática descritiva de tipo reflexiva colocaria os estudantes em processo de construção de conhecimentos acerca da língua.

Com os avanços da Linguística, um feixe de novas discussões, pavimentadas sobretudo pela contribuição de Noam Chomsky, trazem uma perspectiva *naturalista* sobre a gramática. Para Franchi (2006, p. 31) a gramática internalizada, chamada por ele de “interna”, é “um sistema de princípios e regras que correspondem ao próprio saber linguístico do falante: ele se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve”.

Ainda nessa perspectiva, Britto (1997, p. 45) afirma que é possível defender que a “gramática é um fenômeno individual”, porque cada indivíduo, a partir das interações que realiza, é capaz de construí-la. Possenti (1996) entende a gramática internalizada como um “conjunto de regras internalizadas”, isto é, um conjunto sistemático que permite ao indivíduo dominar a significação e as regras para que ele, dependendo da situação social, possa adequar sua linguagem.

Para Travaglia (1997, p.32), a gramática interna “é o ‘próprio mecanismo’, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua”. Indo além, para ele é essa gramática que é o objeto de estudos da gramática descritiva.

Em face das diferentes concepções de gramática, derivam-se, como salienta Travaglia (1997, p. 38) três abordagens diferentes de ensino: o prescritivo (baseado exclusivamente na gramática normativa), o descritivo (baseado na gramática descritiva e também na gramática normativa) e o produtivo (que lança mão de todas

as gramáticas para ampliar as habilidades linguísticas do sujeito e não apenas alterar padrões já adquiridos).

A gramática vista sob o ponto de vista naturalista simplesmente não é citada na BNCC (2018) e é silenciada também nos PCN (aparece apenas *en passant* nos PCN+ de 2002) e é reclamada por estudiosos da área:

Não é possível que os autores dos PCN desconhecêssem a existência de um programa de investigação científica como a Gramática Gerativa e o que se estava produzindo na época, ou que não entendêssem a importância da vertente naturalista introduzida por Chomsky para o estudo das línguas (mesmo que não se concorde com esses estudos em relação a várias questões, sua importância é inegável) (OLIVEIRA e QUARESMIN, 2016, p. 31).

A abordagem de reflexão linguística proposta nos PCN (uso-reflexão-uso) pode indicar certa referência ao reconhecimento da gramática internalizada, mas definitivamente não é explorada com profundidade. Acreditamos que, devido à natureza e finalidade de tal documento, uma menção mais situada seria imprescindível.

Entendo que o distanciamento do ensino tradicional, baseado quase que exclusivamente na gramática normativa, gradualmente perdeu espaço para um ensino mais reflexivo (ao menos na intenção), como resposta ao entendimento do que seja gramática. As concepções de gramática apresentadas obviamente não são mutuamente excludentes: são abordagens com enfoques e objetivos diferentes e complementares.

Assim sendo, o uso da expressão *análise linguística* não se dá pelo simples gosto pelas novas terminologias, pois não pode ser empregada como sinônimo de teoria gramatical, pois são abordagens bem distintas. A análise linguística se refere à análise dos recursos linguísticos empregados para a construção de sentido do texto, a fim de compreender seus efeitos de sentido e as suas intenções. Essa premissa já vinha sendo sustentada por Geraldí:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (...); organização e inclusão de informações, etc (GERALDI, 1984, p. 74).

A análise linguística é uma prática didática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita, visto que possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais. Nessa esteira, a recorrência à gramática é apenas um dos mecanismos possíveis dentro de uma análise. Nesse projeto, entende-se que aos trabalhos de leitura, de produção textual, de revisão e de reescrita devem permitir aos alunos mobilizar os conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos aprendidos dentro e fora da escola, mobilizar os conhecimentos acerca dos elementos multimodais e, também, mobilizar elementos da gramática descritiva e, quando necessário, da gramática normativa - que atravessam a escrita de acordo com cada gênero. Assim, ela é definida na versão final de 2018 da BNCC:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (...) No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (BRASIL, 2018, p. 80).

A definição acima, de análise linguística e semiótica, coaduna com a centralidade do gênero discursivo no processo de ensino, ao retomar a indissolúvel tríade tema-composição-estilo, descrita por Bakhtin. Esses elementos são inseparáveis, mas devem ser analisados em particular para que o estudante possa lançar mão dos recursos linguísticos com maior consciência, isto é, o uso das possibilidades gramaticais deve progressivamente ser realizado com base no reconhecimento consciente dos seus efeitos. Dessa definição, gostaria ainda de atentar para a menção à “organização típica” e o “estilo do gênero”. Parece que a questão da organização típica não fica bem resolvida ao longo do documento e é justamente essa organização que, a nosso ver, permite afunilar o olhar para as marcas de estilo e para os elementos gramaticais:

[...] análise linguística não é levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. Análise linguística não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise de vozes ideológicas do fio discursivo; e também não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua (WACHOWICZ, 2010, p. 14).

Em suma, na abordagem enunciativa como quer a BNCC (2018), há o inescapável cotejo aos elementos gramaticais. Estudar o texto implica considerá-lo em sua materialidade linguística, seu vocabulário e sua gramática, analisar as inter-relações entre as condições de produção e a configuração semântica e formal dos diversos tipos de textos:

Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola (BRASIL, 2018, p. 507).

Pode-se, então, sim, dizer mais sobre uma frase do que simplesmente afirmar que ela se estrutura em sujeito e predicado e que inclui substantivos e verbo: podem-se constatar e explicar termos elípticos e relações anafóricas ou dêiticas que a interligam com outros elementos do texto ou do contexto em que aparece; pode-se indagar sobre seu papel na progressão temática e na articulação do texto; sobre os objetivos comunicativos do autor, manifestos pelas escolhas lexicais e sintáticas que ele processou; sobre os efeitos de sentido que essas escolhas podem provocar. Desse modo, a gramática não fica abolida da aula de Língua Portuguesa, mas realocada e redimensionada.

Os textos produzidos em sala de aula são ferramentas poderosas para exploração da análise linguística, já que se pretende partir do uso para a reflexão. Descobrir possíveis regularidades semânticas e pensá-las em relação ao processo de consciência da escrita é um dos ganchos entre a análise linguística, o texto e a Semântica.

Nesta seção foram apresentados os conceitos que perpassam o ensino de Língua Portuguesa e, portanto, da escrita. Ao final desta tese, voltaremos a estes elementos pensando em possibilidades de relacioná-los ao nosso objeto e ao ensino.

CAPÍTULO 2

A AUTORIA SITIADA: UMA DISPUTA ENTRE O MODELO E A TRANSGRESSÃO

Este capítulo desenvolve o quadro teórico que sustentará as discussões e análises desta tese e é composta por duas seções: a primeira sobre o gênero discursivo redação do tipo ENEM e o ensino da escrita; a segunda sobre aspectos semânticos da redação ENEM.

Considerando que a autoria abordada nesta tese está relacionada ao meio escolar, fruto de processos de aprendizagem, na primeira parte deste capítulo, procuro discutir a respeito da aprendizagem da escrita, sob o viés interacionista bakhtiniano, e por uma concepção de escrita como trabalho (MENEGASSI, 2016; FIAD & MARINK-SABINSON, 1991; GARCEZ, 1998), de onde passarei à descrição do gênero redação do ENEM e indícios de autoria no gênero (FOUCAULT, 2001; POSSENTI, 2002, 2016), abrindo caminho para incluir os aspectos semânticos que ancoram tais indícios.

A segunda parte é destinada à discussão sobre as sequências textuais (ADAM, 2008; 2009) presentes na redação ENEM e os mecanismos semânticos que sustentam as estruturas das sequências textuais argumentativa e expositiva. Assim, faço o levantamento de estrutura semânticas prototípicas derivadas das sequências textuais argumentativa e expositiva, bem como das características composicionais da redação modelo ENEM, relacionando-as a marcas de autoria. A partir deste levantamento, aprofundo-as em uma seção dedicada aos traços semânticos: referência nominal com nomes genéricos (MÜLLER, 2002); modo, tempo e aspecto verbal (PALMER, 1986; VENDLER, 1967) e as pressuposições (CHERCHIA, 2003).

2.1 Autoria e redação modelo ENEM

Para abrir as discussões desta seção e explicar as escolhas teóricas que as embasam, é necessário lembrar que o conceito de autoria na redação modelo ENEM ainda é conturbado, para não dizer inexistente. Levo em consideração a observação de Possenti (2002, 2009 e 2016), um dos nomes que se arrisca a essa tão árida seara, de que não temos um dispositivo dado de antemão para se discutir autoria em textos escolares, de modo que nos anima a sua provocação:

De duas uma: ou renunciamos a discutir esta questão – textos de vestibulandos e outros textos escolares – em termos de autoria (por exemplo, discutimos apenas coesão e coerência, talvez estilo), ou descobrimos uma brecha para introduzir no campo uma nova noção (nova em relação a essa, de Foucault) de autoria. (POSSENTI, 2009, p. 105)

Levando a sério a bem-vinda provocação acima, gostaria de encorpar as discussões sobre autoria no texto escolar a partir do levantamento de conceitos já existentes sobre o assunto e adicionar elementos de análise próprias para esta tese. Nesse sentido, considero necessário encaixar a discussão dentro de um panorama que permita pensar a autoria de modo gradativo, em que se parta de uma tradição de estudos sobre de autoria tradicionalmente discutida¹⁷, mas que considere a natureza escolar do texto, em que há um processo de aprendizagem da escrita acontecendo e sendo avaliado. Não tenho a pretensão de adentrar os processos pedagógicos, cognitivos e psíquicos deste tipo escrita. No entanto, é produtivo tomar nota das contribuições que se alinham ao corpo de teorias desta tese, aquelas que surgem dentro da vertente interacionista dos estudos da linguagem e que são apresentadas na BNCC (2018), nos PCN (1998) e nos Subsídios para avaliadores do ENEM (2018), amplamente discutidas no Capítulo 1. Nesse sentido, a partir do conceito nuclear de gênero discursivo, que é o objeto de ensino, podemos derivar um percurso de análise que parte do texto para a gramática.

A partir da provocação de Possenti (2009) e dos escassos trabalhos acerca de autoria em redações do ENEM, nesta seção o percurso será espiralado, em

¹⁷ Refiro-me aqui aos estudos sobre autoria que não se referem necessariamente ao texto escolar, em especial os discursos fundantes, como o de Foucault (2001) e Chartier (2012) e os estudos da Análise do Discurso, que já possuem uma tradição de estudos sobre autoria.

busca da formação de um dispositivo próprio de análise para esta tese, seguindo a seguinte trajetória:

- revistação aos conceitos fundantes de autoria, a partir de Foucault (2001) e Chatier (2012);
- abordagem da relação entre autoria e aprendizagem da escrita;
- a autoria na redação modelo ENEM;
- as construções semânticas prototípicas nas sequências textuais argumentativa e expositivas.

Se resgatarmos os estudos acerca da autoria, veremos que a noção de autor vai sendo construída a partir do fim da Idade Média, pela necessidade de responsabilizar um indivíduo específico por sua obra. De acordo com Foucault (2001), essa necessidade surge com caráter punitivo sobre os textos considerados transgressores, heréticos, em suma, inadequados pela baliza da Igreja.

Chartier (2012), endossando a proposição de Foucault, vai dizer que a função autor é alçada entre os séculos XVI e XVII e não está associada apenas ao surgimento do livro impresso, pois os manuscritos e códices ainda circulavam pela sociedade. Em um mesmo códice poderiam figurar textos de diferentes épocas e autores, esses compilados eram chamados de miscelâneas. É nos séculos XIV¹⁸ e XV que “[...] começa a aparecer uma unidade entre o ‘objeto’ (livro), uma obra (compreendida num sentido singular ora como conjunto de textos produzidos por uma mesma mão, ora como um mesmo ‘espírito’) e o nome do autor [...]” (CHARTIER, 2012, p. 61).

Partindo destas tensões históricas acerca da autoria, Foucault (2001) considera que a função autor é percebida e exercida de modo diferente em cada sociedade e em cada época. Desse modo, nem todas as manifestações da escrita são providas da função “autor”: “Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.” (FOUCAULT, 2001, p. 274).

A designação de autor para Foucault está associada a um determinado contingente de discursos, isto é, um conjunto de obras (em oposição à escrita

¹⁸ Antes mesmo da prensa de Gutenberg, criada em meados do século XV.

pontual/corriqueira). Há, nessa visão, um elemento que é também jurídico: o autor como um princípio de propriedade que cria restrições para a livre circulação, a livre manipulação, a livre composição, decomposição e recomposição da ficção (FOUCAULT, 2001, p. 288). A “função-autor” é compreendida como uma posição discursiva, que tem, portanto, desdobramentos sociais e jurídicos - e não apenas como conjunto de traços de uma singularidade ou de um determinado estilo.

Bakhtin (1997, p. 403) também sublinha a relação função-obra: “O autor de uma obra está presente somente no todo da obra”; e também ao traçar uma distinção entre dois tipos de autores: autor-pessoa e autor-criador. Este último seria uma posição discursiva, que se distancia em menor ou maior grau do autor-pessoa, o sujeito empírico. Ressaltamos que a noção de autor em Bakhtin aparece pulverizada em diferentes momentos da sua obra, ora ligado à criação literária, ora ligado à fenomenologia do texto. Por isso, a nomenclatura e os enfoques também variam, aparecendo o autor como personagem, como voz, como ouvido polifônico, como interlocutor no diálogo. Apesar desta compreensível flutuação terminológica, é dos postulados bakhtinianos (1997; 2003; 2016) que podemos derivar o maior número de contribuições para discutir nosso objeto e a questão da autoria que o atravessa. Essa predileção se justifica porque trabalhamos com um único gênero discursivo, já abordado até aqui, em detrimento das discussões que trabalham com a noção de autor-obra e porque me interessam as discussões entre autoria e aprendizagem da escrita, já pavimentadas por outros pesquisadores. Assim, no próximo tópico apresento um dos critérios de autoria no texto escolar, que pretendo levar em consideração nas análises.

2.1.1 Autoria e consciência da escrita: um processo de aprendizagem

Escrever e ser autor não são a mesma coisa. Ser autor de um poema não é o mesmo que ser autor de uma carta ou de um relatório; assim como saber escrever uma ata não é o mesmo que saber escrever uma redação. Ao pensarmos a redação modelo ENEM, temos que considerar que o estudante precisa colocar em ação duas grandes competências: argumentar e produzir textos. Quanto à primeira, a BNCC (2018) a define como uma competência básica a ser construída durante a Educação Básica em todas as áreas do conhecimento:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9)

Como se vê, a competência argumentativa é transversal porque atravessa todos os campos da atividade humana, servindo ao mesmo tempo como recurso para organizar raciocínios a fim de defender uma tese; como também servindo como recurso humano para não estar à mercê da violência e da aceitação tácita de armadilhas de raciocínio (PARELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 568).

A BNCC (2018) reforça uma competência que valorizada desde a Antiguidade, em que as deliberações na *polis* eram altamente estruturadas por meio da possibilidade da argumentação (REBOUL, 1998). Já na Antiguidade, houve desdobramentos filosóficos para pensar a argumentação, na Retórica de Aristóteles, por exemplo. Mas há um pressuposto básico que perpassa a noção de argumentação ao longo dos séculos: o pressuposto do dialogismo, intrínseco à linguagem e que, no processo argumentativo, se manifesta pela busca da adesão de um auditório/interlocutor a uma tese, por meio de premissas:

a argumentação parte de premissas, nem sempre explícitas, aliás, supostamente incontestáveis, e tentam mostrar que não se pode admitir essas premissas sem admitir, também, esta ou aquela conclusão – sendo a conclusão a tese a ser demonstrada, ou a negação da tese de seus adversários (...). E, para passar das premissas às conclusões, utilizam diversos procedimentos argumentativos que, supõem, nenhum homem sensato poderia deixar de realizar. (DUCROT, 1973, p. 192 apud ADAM, 2008, p. 232)

A arte da argumentação foi revitalizada pelos estudos da Nova Retórica e traz contribuições para se pensar os recursos que permitem a argumentação se organizar. Nesse sentido, mais do que técnicas ou exercícios de argumentação, os estudos da Retórica e da Nova Retórica buscam descrever os princípios e processos da argumentação. Ora, se a argumentação atravessa diversas áreas da atuação humana e ainda assim ela pode ser refinada e aprendida por meio do seu estudo, a atividade de escrever gêneros de base argumentativa exigem para além dos conhecimentos sobre argumentação, os conhecimentos sobre a organização interna dos textos. É um processo altamente dialógico porque requer o diálogo com o outro e consigo.

Escrever é dialogar com o outro e, sobretudo, consigo mesmo e com as vozes que nos povoam. Por isso, nesta tese, em que tratamos diretamente de textos produzidos na escola (e também para a escola, em grande medida), a escrita é entendida como prática social e também como **trabalho** (GERALDI, 1996; FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991), porque exige a formulação de uma *consciência* em torno do próprio dizer. Acompanhando as palavras de Garcez (1998), a consciência da própria escrita refere-se ao deslocamento de produtor para leitor (do próprio texto), a fim de reformular, revisar, reescrever; além da capacidade de controle da própria escrita. Neruda, memorável poeta chileno, registrou: “Escrever é fácil. Você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca as ideias.” A espirituosa frase do poeta condensa ironicamente a complexa e refinada prática que é a escrita: não basta dominar o código escrito e as suas convenções (ilustradas pelo uso de letra maiúscula e pontuação); é necessário aprender a formular as “ideias” – identificá-las, debatê-las, organizá-las, o que exige uma complexa rede de conhecimentos sobre o funcionamento da língua. Porém, mesmo dominando a prática de escrita, nem sempre escrever corresponde a ser autor.

Ao escrever a redação do ENEM, o produtor do texto deve assumir-se como locutor efetivo: estudante concluinte do EM, ao mesmo tempo, é desejável que consiga adequar o seu dizer ao interlocutor a quem o seu texto se dirige: a banca avaliadora e, em sala de aula, o professor. Certamente, isto tem impacto sobre a autoria, pois em toda interação verbal, o outro/interlocutor assume papel preponderante:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113).

Nas duas pontas da interação é a presença do outro que permite a continuidade da cadeia discursiva. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, p.60), o “outro” é um elemento intrínseco para que ocorra a interação. O outro presentifica-se em diferentes graus no enunciado, às vezes é visível, outras não, mas sempre está lá; constitui um princípio de alteridade.

Vale dizer que o outro/interlocutor para Bakhtin não é tomado como uma instância uniforme; antes, uma sobreposição de instâncias, na qual o próprio enunciador se faz presente no ato da compreensão ativa de um enunciado para posterior resposta¹⁹. Pode-se afirmar que há um outro interno quando o locutor dialoga consigo próprio e passa a ser o outro de si mesmo, uma espécie de interlocutor que cada indivíduo possui dentro de si:

A própria compreensão é de natureza dialógica num sistema dialógico, cujo sistema global ela modifica. Compreender é, necessariamente tornar-se o terceiro num diálogo (não no sentido literal, aritmético, pois os participantes do diálogo, além do terceiro, podem ser em número ilimitado), mas a posição dialógica deste terceiro é uma posição muito específica (BAKHTIN, 2016, p. 104).

Para além do enunciador, todo enunciado assenta-se em um endereçamento²⁰, um interlocutor a quem o enunciado se dirige (que pode, inclusive, ser o próprio enunciador):

Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concreto, de compreensibilidade etc), cuja compreensão responsiva o autor da obra discursiva procura e antecipa. Ele é o segundo (mais uma vez, não no sentido aritmético). Contudo, além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico. 'Um destinatário como escapatória'. Em diferentes épocas, e sob diferentes concepções de mundo, este superdestinatário, e a sua compreensão responsiva, idealmente verdadeira, ganha diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.) (BAKHTIN, 2016, p. 104).

Há três instâncias do outro no diálogo, manifestando-se como real, virtual ou superior e que vem habitar os enunciados. O interlocutor real associa-se à própria instância da compreensão ativa, pois o sujeito que enuncia constitui para si um possível destinatário concreto e específico e, de certa forma, constitui-se também, transitoriamente como tal. O segundo destinatário é virtual, possível, ideal, além de um terceiro que sobrepairia funcionando como um supradestinatário – uma regulação social do que se pode ou não ser dito. Porém não se trata da existência física e real

¹⁹ Resposta aqui não está sendo tomada em seu sentido literal, mas como apresentado por Bakhtin (2016) como atitude responsiva, isto é, a possibilidade de dar continuidade à interação não necessariamente por meio de uma resposta verbal.

²⁰ No texto "Os gêneros discursivos" Bakhtin (2016) ao se referir ao outro não expande as discussões acerca dos "tipos" de interlocutores e utiliza termos como outro, interlocutor e endereçamento.

de três destinatários aritméticos e sim, uma espécie de sombra dos interlocutores que são antecipados pelo enunciador antes mesmo da enunciação.

Nesse sentido, aproximando as reflexões de Bakhtin aos processos de aprendizagem da escrita, Garcez (1998) contribui para entendermos melhor tal aprendizagem e vai dizer que o estudante precisa desenvolver a habilidade de se tornar o leitor do seu próprio texto, ou seja, tornar-se um outro de si mesmo²¹. É a partir da interação social que ocorrerá a reconstrução interna das palavras do outro, promovendo um amadurecimento do aluno como sujeito produtor de textos, isto é, passa a desenvolver atenção voluntária e memória (GARCEZ, 1998)²², de modo a se tornar um escritor cada vez mais proficiente. Note-se que ao escrever, as palavras do outro precisam ser não apenas apreendidas, mas ressignificadas:

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 1992, p. 313).

A palavra sob esses três aspectos subsidia o princípio da polifonia, porque é social, carrega consigo marcas de interações verbais vividas pelo sujeito de forma direta ou indireta. No confronto de vozes, a palavra do outro é transformada em *palavra minha*, carregada da *minha própria expressividade*. Este processo ocorre sempre do *social* para o *individual*, de modo que a palavra, que antes era *palavra pessoal-alheia* torna-se anônima e familiar, ocorre, assim, monologização da consciência, esquece-se a relação dialógica original com a palavra do outro.

A escola cumpre papel preponderante neste processo, seja na apropriação de convenções, seja na apropriação de gêneros discursivos, em vista da gradativa (e infundável) capacitação do sujeito para atuação em práticas discursivas letradas. Especialmente com os gêneros secundários (orais e escritos), que se derivam de esferas mais complexas da interação, é necessário aprender formalmente sobre o gênero, a partir da mediação e ensino por parte de um par mais desenvolvido (MENEGASSI, 2003). De acordo com Garcez (1998), é pelo mediador (que pode ser

²¹ Voltaremos a esse conceito ao discutir autoria.

²² Garcez (1998) apoia-se nos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky para explicar os processos de aprendizagem de atividades complexas como a escrita.

o professor, o texto, um colega), que é possível amadurecer o domínio sobre a interação verbal.

Ainda Garcez (1998, p.52), a partir de pressupostos bakhtinianos, explica que na aquisição da linguagem “[...] o diálogo precede a fala monologizada, ou seja, a fala externa, comunicativa, para o outro, é a matriz de significações da fala para si, a qual está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente e permite o desenvolvimento da imaginação, organização, memória, vontade”. Ocorre que, em situação de aprendizagem de um gênero escrito, esse confronto de vozes é ainda mais ostensivo, pois requer o desenvolvimento de uma consciência em torno das vozes dos outros, além da potencialização do diálogo consigo mesmo. Quer dizer, é necessário, sobretudo na prova do ENEM, fazer escolhas de quais vozes serão acionadas na produção do texto.

Nesta mesma linha, Menegassi (2003) contribui para entendermos que as produções de texto na escola quase nunca permitem o tempo necessário para amadurecimento das palavras-alheias, de modo que o texto produzido acaba por ser uma sombra das palavras do professor e/ou da proposta de produção, sem que de fato apareçam como “palavra-minha”, questão muito importante para se pensar sobre autoria, uma vez que à medida que as palavras do outro não forem transformadas em palavra própria não haverá autoria, e sim, repetição, a paráfrase. Isso ajuda-nos a compreender parte do motivo de porque quando olhamos para um conjunto de textos produzidos na escola, é comum encontrarmos uma série de repetições de argumentos e construções, dando-nos a sensação de estarmos lendo redações muito similares, em que apenas há a massiva repetição das palavras do outro, ainda não transformada em palavra própria. Esta dificuldade é também reportada por Pécora (1981), que apontou para a massiva repetição de vozes nos textos analisados.

A partir dos trabalhos de Garcez (1998) e Menegassi (2003), podemos aventar que o processo de construção de autoria está ligado, em certa medida, ao controle consciente da própria escrita, em que pesa a imagem do interlocutor e do outro de si mesmo. Um escritor com consciência da própria escrita seria aquele capaz de controlar seu texto em função do seu interlocutor ao mesmo tempo em que atuará como leitor/revisor daquilo que escreve. Na base deste processo está ainda a capacidade de reformulação e transformação das palavras alheias em palavras

próprias. Estes pressupostos serão retomados e considerados na formulação dos critérios de análise desta tese.

2.1.2 Autoria e autoria na redação ENEM

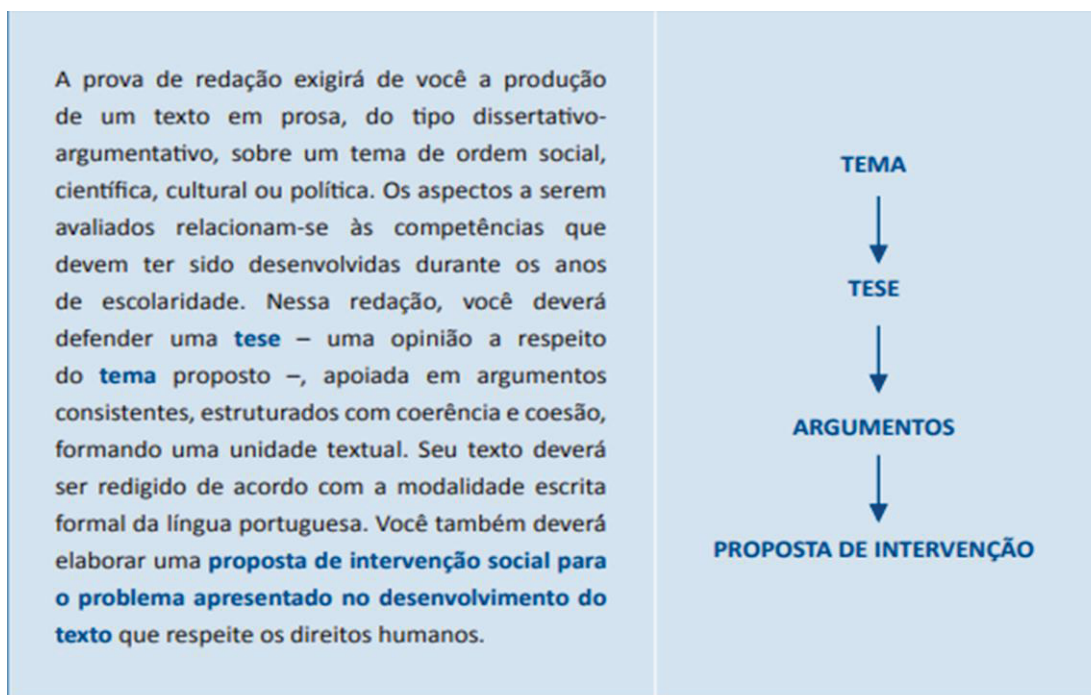
Ao focalizarmos a redação do ENEM, deparamo-nos com um gênero discursivo secundário, escrito e bastante institucionalizado, que é objeto de ensino-aprendizagem em diversas etapas do processo de escolarização, oriunda do campo de *Práticas de estudo e pesquisa* (BNCC, 2018). Além disso, encontra-se ligada a uma rede de gêneros: aulas, Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei das Diretrizes e Bases da Educação, Guia do Participante e, resalte-se, as próprias redações produzidas na escola, a fim de se preparar para a prova e os diversos gêneros que circulam no espaço institucional escolar.

Relacionado os pressupostos bakhtinianos ao ensino da escrita, Geraldi (1997) explica que para produzir um texto – em qualquer modalidade –, é preciso que o locutor:

- a) tenha o que dizer;
- b) tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) constitua-se como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz;
- e) escolha estratégias para realizar os tópicos anteriores.

Das colocações de Geraldi, pode-se observar que em um contexto escolar procura-se “recriar” de certa maneira as relações dialógicas que ocorrem de maneira natural em ambientes não-escolares. O Guia do Participante, a partir da Apresentação, expõe para o participante alguns dos elementos elencados por Geraldi (1997):

FIGURA 2 – APRESENTAÇÃO DA REDAÇÃO



FONTE: Cartilha do Participante (INEP, 2018, p. 7)

Embora a Cartilha seja produzida pelo INEP, sabemos que não é apenas ela que fala no texto: é a instituição escolar. Podemos observar um discurso que se dirige diretamente ao estudante, “caro participante”, instituindo-o como destinatário. O locutor, não é o INEP, propriamente dito, mas o lugar que ele representa, a Instituição Escolar. Contudo, nem um, nem outro se colocam como sujeito que dita/avalia: o sujeito (sintático) da primeira oração é a própria prova de redação, como se vê no excerto “**A prova de redação** exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política.”. Há também o peso do verbo **exigir**, que marca certa distância hierárquica entre os sujeitos do diálogo e explicitamente verticaliza a relação.

Com esse teor, o Guia do Participante do ENEM celebra um contrato para regular a enunciação e busca a contrapalavra do estudante. A compreensão responsiva da leitura do Guia é a fase preparatória para que o estudante ocupe seu lugar no jogo discursivo que se instaura e se coloque na interação. Na alternância dos enunciadores da interação verbal, o interlocutor enquanto instituição escolar constitui-se na redação do ENEM como interlocutor virtual. Quer dizer, a partir de

uma compreensão responsiva, o estudante deve(ria) assumir o seu papel no diálogo, no qual o Outro é antecipado no momento da compreensão responsiva, como prevê Bakhtin (2016).

Nesse sentido, no momento da enunciação, que coincide com a produção da redação, o interlocutor mais imediato do estudante é a banca avaliadora (ou o professor, no caso da produção na escola). Embora este interlocutor possa não se presentificar fisicamente, existe uma série de traços dele percebidos pelos estudantes: professores de língua portuguesa, em função de trabalho, professores que leram diversos textos da mesma situação comunicativa etc. Há ainda um destinatário superior, no qual podem figurar a sociedade de modo geral, a ciência, as leis, por exemplo. Nesse caso, o estudante tem/teria em vista não apenas a banca de correção e a instituição escolar, mas ainda certos resguardos com as expectativas sociais (o “discurso politicamente correto”, por exemplo, poderia ser um dos indicativos de certa regulação em vista desse superdestinatário)²³. A redação do ENEM está inserida em uma situação de uso real da língua, pois “é dirigida a um interlocutor; inserida em um contexto histórico-fenomenológico que se expressa através de elementos não verbais da situação histórica.” (OLIVEIRA, 2016, p. 147).

Outro critério sinalizado de antemão para o candidato são as temáticas passíveis de serem objeto da escrita: “tema de ordem social, científica, política ou cultural.” (Cartilha do Participante do ENEM, 2018). Este elemento marca o conteúdo que será abordado e corresponderia ao elemento “a) *tenha o que dizer*”, elencado por Geraldi (1997).

Assim, a cartilha estabelece todos os elementos que devem compor o gênero discursivo, delineando-o antecipadamente. Como se lê na Cartilha do Participante, o estudante deve demonstrar cinco competências na produção de seu texto, de modo que cada uma delas será avaliada em uma escala de 0 a 200:

²³ Até 2017, o ENEM atribuía nota zero às redações que ferissem os direitos humanos, o que parece uma tentativa de forçar o atendimento às expectativas do superdestinatário: a sociedade.

FIGURA 3 – COMPETÊNCIAS AVALIADAS NA REDAÇÃO DO ENEM

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 que respeite os direitos humanos.

FONTE: Cartilha do participante (INEP, 2018, p. 8)

A competência 01 refere-se, como se lê, ao domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. É interessante o fato de que não se emprega nem língua culta, nem língua padrão. Faraco (2009) nos alerta para os nós entre as etiquetas dadas às variantes e que encerram desencontros no que se entende por padrão, culto, formal. Assim, reforça-se a necessidade de discutir estes termos em sala de aula. Assunto que não adentrarei por questões de recorte.

Na competência 02, “compreender a proposta de redação” corresponde, em última instância, a realizar uma *compreensão responsiva ativa*, na qual o interlocutor já está presente. Isso se refere também a produzir, necessariamente, o gênero solicitado. Por este motivo, ao inserir-se na corrente do diálogo, o estudante norteará seu texto para o tema proposto a fim de apresentar uma contrapalavra.

FIGURA 4 – TABELA DE NÍVEIS DE DESEMPENHO DA COMPETÊNCIA 3

200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
0 ponto	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

FONTE: Cartilha do Participante (INEP, 2018, p. 8)

É na competência 03 que se aloca o componente autoria, mas basta olharmos a tabela para vermos que este termo não é mencionado em nenhuma das competências. A noção de autoria aparece dentro da competência 03 apenas na tabela de critérios de avaliação, que serão apresentados na sequência. Portanto, aparentemente bastaria ao estudante “*Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.*” (INEP, Cartilha do Participante, 2018, p. 19), em que a apresentação “organizada e consistente” de fatos e opiniões relacionados ao tema²⁴ configuraria autoria, como se lê nos níveis da competência 3, que diz respeito à força argumentativa do texto e ao “grau” de autoria:

²⁴ Há um detalhamento um pouco mais expandido sobre o conceito de autoria no Manual do Corretor do ENEM. Contudo, trata-se de um documento sigiloso, que não está disponível para consulta pública. Por questões éticas, não analisaremos tal documento, embora acreditemos que a publicização de tal manual poderia fornecer possibilidades de entendimento e diálogo acerca do assunto.

Neste quadro, há uma escala crescente que sistematiza os critérios a serem pontuados na redação examinada. Se o estudante limitar a sua argumentação aos textos motivadores, aqueles que acompanham a Proposta de Redação, sua nota nesse quesito ficará entre 80 e 120 pontos. Por outro lado, se recorrer a fatos e opiniões que não fazem parte apenas da coletânea de textos motivadores, seu texto passará a ser avaliado no nível 160, em que há indícios de autoria; ou 200, configuração de autoria. É apenas nesse quadro em que se menciona pela primeira vez a noção de autoria na Cartilha (no restante do documento, o conceito também não é retomado).

Em contrapartida, nos *Subsídios para qualificação dos avaliadores* (2017), a autoria é apresentada como originalidade - palavra que não é mencionada nenhuma vez na Cartilha do Participante (2018); omitida, portanto, dos estudante e dos professores. No documento *Textos dissertativo-argumentativos: Subsídios para qualificação dos avaliadores* (GARCEZ e CORRÊA, 2017), duas seções são destinadas à elucidação do que seja autoria. A primeira é de Mata (2017), com uma seção de cinco páginas, denominada *Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escola*. Naquela seção, o autor associa a autoria à originalidade com base no binômio forma-conteúdo, partindo dos pressupostos de Possenti (2002) e assumindo, como sugere o título, que a consciência da própria escrita é que permite que os elementos formais sejam agenciados de modo singular para alavancar o conteúdo. A consciência da própria escrita seria: “a existência de um projeto para o texto que determina desde a seleção das informações até a escolha das palavras, passando pelo modo como elas se arranjam no texto.” (MOTA, 2017, p. 99).

A segunda seção destinada ao tema é a *A avaliação dos indícios de autoria* (COSTA e GUEDES, 2017), em que os autores, em oito páginas, resgatam o conceito foucaultiano de autoria e buscam no jogo polifônico, isto é, no controle de vozes, pistas de autoria. Nesse sentido, tratam das pressuposições discursivas como gatilhos de inserção e reconhecimento das múltiplas vozes agenciadas nos textos.

Fato é que Costa e Guedes (2017, p.108) encerram o texto afirmando que “A análise apresentada é uma tentativa de elucidar o tema na mente daqueles que se desafiam a avaliar os indícios de autoria. Essa é uma categoria de análise que ainda está em seu estado embrionário”. De fato, discutir autoria é uma tarefa com mais

questões do que respostas. Embora exista uma tradição de estudos sobre autoria, certamente, não é só sobre o mesmo tipo de autoria que tratamos aqui. Ainda assim, é importante trazê-las à luz para chegarmos mais perto de um entendimento deste conceito e construirmos um maior entendimento do assunto junto com o aparato da semântica.

No que se refere ao conteúdo temático, o gênero pertence a uma situação histórica concreta e “expõe uma temática social de natureza interindividual em uma situação de uso ‘real’, inserida em um contexto histórico.” (OLIVEIRA, 2016, p. 114). Temos, de um lado, os temas passíveis de circularem na redação (tema de ordem social, científica, cultural ou política); de outro as imposições institucionais que configuram as possibilidades do dizer. Marca a Cartilha do Participante:

O texto dissertativo-argumentativo se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la (BRASIL, 2017, p. 18).

Retomando o quadro apresentado na figura 4, a competência 04 está ligada aos mecanismos linguísticos de construção da argumentação (coesivos, articuladores etc), que fazem parte da base tipológica argumentativa-expositiva. No nível da textualização, a tipologia argumentativa é o espaço onde se encadeiam os elementos da língua, por isso, será tratada na subseção seguinte. Ela delimita algumas possibilidades do estilo também, que no ENEM deve ser claro, com base na língua padrão. O conhecimento acerca dessa tipologia é bastante produtor para as análises que seguirão. Por isso, adiante reporto-me ao trabalho de Adam (1992, 2008, 2011) sobre as sequências textuais para amarrar as noções de sequência aos elementos semânticos especificamente.

Por fim, na competência 05 há uma exigência: que seja apresentado pelo estudante uma proposta de intervenção, que indique soluções para os problemas levantados durante o texto. É importante ressaltar que esta proposta deve estar adequada ao projeto discursivo do texto, isto é, precisa ser coerente com a tese e com a argumentação desenvolvida. Esta é uma das principais marcas composicionais e discursivas deste gênero que o diferenciam dos demais tipos de redação escolar.

2.2 Autoria e estilo: construções prototípicas

Pode se entender muita coisa por estilo, de modo que é possível, dentre as classificações pensar em duas que nos importam: o estilo como traço de um gênero textual; e o estilo individual de escrita. Possenti (2009), ao tratar dos gêneros discursivos, assume a noção de estilo não apenas como efeito de uma subjetividade e/ou individualidade, mas como decorrente das possibilidades enunciativas, sobre as quais o sujeito tem algum domínio – e não o *total domínio*. Por exemplo, uma restrição sobre a qual o sujeito tem domínio muito baixo diz respeito à estrutura composicional da redação modelo ENEM. O uso da intergenericidade²⁵, ou a subversão do gênero – que em outros contextos pode ser interpretado como uma qualidade - pode levar à anulação do texto (na redação do ENEM não podem figurar imagens, desenhos ou sinais gráficos).

Nesse sentido, a noção de estilo com a qual trabalharemos parte das pressuposições bakhtinianas sobre o gênero discursivo, mas as ampliam à medida que buscaremos na noção de sequências textuais de Adam (2001, 2008, 2011) uma descrição mais refinada do estilo, justamente porque ele permite captar seus traços a partir da noção de composição. Além disso, esta é uma área descoberta nos documentos do ENEM referidos na seção anterior e na própria BNCC (2018): a confusão entre tipologia e sequência textual, que se manifesta na proposta de redação do ENEM.

A noção de sequência tipológica não é mencionada na BNCC, mas a de tipologia, sim. Adam (2009) critica a concepção de tipologia porque essa expressão dá a entender que as estruturas são homogêneas: “Cada texto é, com efeito, uma realidade heterogênea demais para que seja possível circunscrevê-la aos limites de uma definição estrita.” (ADAM, 2009, p.117). Além disso, assim como os documentos do ENEM, a BNCC (2018) não faz distinção entre tipologia e sequência tipológica, mas elas aparecem pulverizadas no documento, especialmente no eixo da análise linguística e semiótica. Para citar um exemplo, na competência 3, aparecem como habilidade desejável do aluno do Ensino Médio:

Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar

²⁵ Hibridização do gênero discursivo.

sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários (BRASIL, 2018, p. 507).

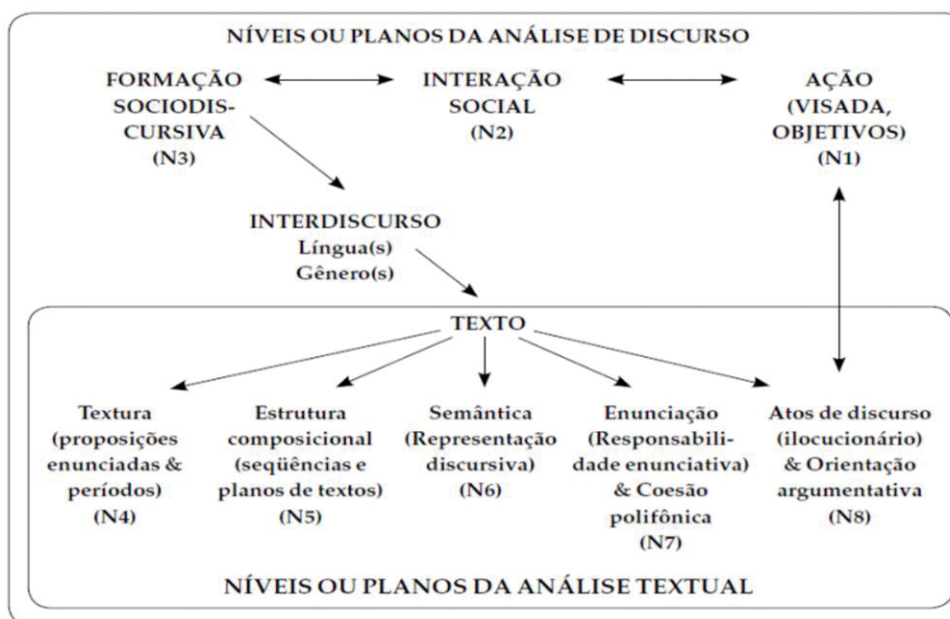
Ou seja, a BNCC acena para que a análise linguística e semiótica seja realizada considerando-se os feixes de gêneros de cada campo da atuação humana em relação às tipologias (textos argumentativos, por exemplo), como mencionado na Seção 1. O que incomoda é o fato de que o texto da BNCC não direcionar a amarração entre os elementos tipológicos, de gênero e a análise linguística de maneira enfática e marcada, mas de modo genérico. Quer dizer, há uma justa valorização dos processos de interação por meio do gênero discursivo, mas não parece haver um encaminhamento que dê conta das questões da materialidade linguística que podem ser enriquecidas pelo estudo de marcas tipológicas – e isto também pleiteio neste trabalho.

O conhecimento acerca da sequência textual argumentativa é muito produtora, pois, como explicita Wachowicz (2010), as sequências textuais perpassam os gêneros discursivos e figuram na base dos textos prototípicos da nossa vida social, aparecem recorrentemente como sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal (embora não se limitem a estas). Como anunciado, nosso interesse nas unidades da língua dentro do funcionamento discursivo, precisamos olhar para as sequências tipológicas como lugar de certas regularidades linguísticas.

Uma sequência textual compõem partes de texto significativamente estruturantes funcionando como: “unidade constituinte do texto, [...] composta de blocos de proposições (as macroposições), elas mesmas formadas de n (micro) proposições”. (ADAM, 2011, p. 122). Nesse sentido, as sentenças ou proposições constituem macroposições, que por sua vez constituem a sequência.

Para o autor, existem pressões discursivo-genéricas que fazem com os gêneros se organizem sobre sequências linguístico-formais. A esse fenômeno, Adam (1992) vai chamar de configuração pragmática, distribuída em três submódulos que estariam relacionados ao alvo comunicativo e à delimitação enunciativa e semântica do texto, a saber: Atos de discurso (ilocucionário) e Orientação argumentativa (N8), Enunciação (responsabilidade enunciativa) e Coesão polifônica (N7), Semântica (Representação discursiva) (N6), denominada pelo autor como macroestrutura semântica ou tópico do discurso.

FIGURA 5 – ESQUEMA DOS PLANOS DE ANÁLISE



FONTE: ADAM (2008, p. 61)

Nesse esquema, ao mesmo tempo em que ocorre uma separação da Linguística Textual e da Análise do Discurso, há também uma complementaridade das tarefas e do objeto. Ao perceber a Semântica encaixada à representação discursiva (N6), é possível caracterizar as operações de ligação, especificamente, ligações do significado dentro do plano textual para o discursivo. De acordo com Adam

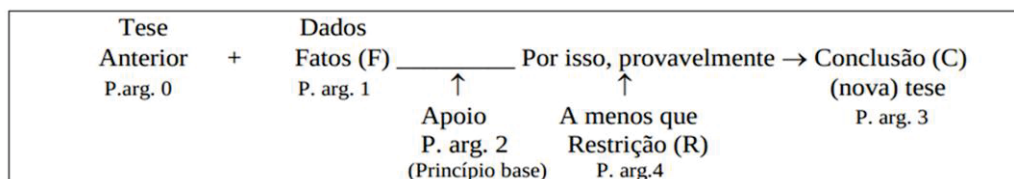
o conceito de colocação remete a dois tipos de relações entre signos: as colocações em língua (associações codificadas de lexemas, repertoriadas nos dicionários) e as colocações próprias de um texto (estabelecidas pelas repetições de seqüências de lexemas associados a um texto dado) (ADAM, 2008, p. 156).

Explica o autor (2008, p. 108) que a “proposição-enunciado é o produto de um ato de enunciação: ela é enunciada por um enunciador inseparável de um coenunciador”. Por isso, são levados em conta por Adam (2008) as ligações entre as proposições: pronominalização, definitivização, referenciação dêitica contextual, nominalização entre outros.

No que se refere à seqüência argumentativa, temos uma potencialização da participação do Outro na formulação do enunciado, pois o pressuposto do dialogismo ganha contorno dialético indispensável, à medida que buscamos adesão de um auditório (nas palavras de Aristóteles) ou a atitude responsiva do outro (nas

palavras de Bakhtin). É a busca da adesão de um auditório/ouvinte a uma tese, e na consideração do interlocutor trino que selecionamos e extraímos nossos argumentos, passando por três etapas: a observação de fatos, a construção de inferências sobre eles, e a construção de uma nova tese:

FIGURA 6 - ESQUEMA DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA



FONTE: ADAM (2011, p. 233)

Por alongamento, podemos dizer que Adam atualiza, no esquema acima, o raciocínio aristotélico, indicando como base as macroposições, quais sejam: a partir de uma tese anterior (P. arg 0), observamos os dados (P. arg 1); realizamos inferências sobre o mundo, de onde retiramos premissas (argumentos, P. arg.2) e, ainda de modo inferencial, chegamos a conclusões (tese, P. arg 3).

Uma vez que a argumentação diz respeito diretamente ao (ou ao entendimento do) estado das coisas no mundo, o autor mostra que acionamos duas capacidades básicas da linguagem: a) a referencial, capacidade de referir coisas reais do mundo e b) capacidade argumentativa, de julgar ou avaliar as coisas reais do mundo. Esta observação abre caminho para o cotejo à Semântica Referencial que sustenta os jogos argumentativos e as sequências argumentativas dentro da redação argumentativa-dissertativa e é onde queremos chegar.

Em (P. Arg 1), a observação do mundo e dos fatos exige um movimento de constatação/descrição, que aparecerá dentro de um texto sob a forma de sequência expositiva. Nesse sentido, um texto argumentativo pode ser perpassado por sequências descritivas/expositivas²⁶ – descrevendo estado de coisas no mundo – para chegar à avaliação/julgamento, de modo que podem figurar sequências de ordem explicativa, por exemplo. Assim, se é necessário referir as coisas do mundo, na sequência argumentativa as *nominalizações*²⁷ aparecem como um traço

²⁶ Utilizo o termo sequência expositiva ao longo do texto, seguindo Wachowicz (2008), que considera o termo expositivo mais apropriado para as descrições em textos argumentativos.

²⁷ Expansão deste conceito na seção 2.3.

semântico recorrente, pois associam o mundo ordinário ao mundo discursivo, estipulando juízos, avaliações, pontos de vista.

A prática de inferências, isto é, a capacidade de inferir informações e dados a partir da observação de (P. Arg 1) pode aparecer frequentemente associada a um tipo de inferência semântica, a pressuposição²⁸, isto é, a inferências que são dadas por gatilhos da própria língua (verbos, advérbios) que marcam conteúdo pressuposicional sem auxílio de fatores pragmáticos. Por meio das pressuposições podemos, em certa medida, resgatar alguns processos de inferência que o escrevente faz do mundo e da tese que discute. Por isso, este é um tópico que parece promissor para se pensar as redações e também para se praticar a análise linguística em sala de aula.

Ainda aproveitando a aproximação entre texto e discurso propiciada pelas preposições de Adam (2011) aproveito as contribuições de Possenti (2009) acerca dos indícios de autoria. A licença para essa aproximação entre Linguística Textual, Semântica e Análise do Discurso é necessária porque 1) estamos tratando de textos concretos, cuja avaliação perpassa estes três níveis de análise; 2) os documentos oficiais do ENEM partem das proposições de Possenti (2009) para fundamentar a noção de autoria, porém, de modo mais tímido e seletivo, como apontado na seção anterior. Para Possenti (2009), os indícios de autoria devem ser abordados em sua natureza discursiva. Isso requer assumir que o sujeito sempre enuncia a partir de posições historicamente marcadas, em que pesa a subjetividade do sujeito. Por meio de alguns indícios é possível perceber movimentos que conferirão *historicidade* ao texto, isto é, capazes de ancorar o texto no tempo e no espaço. No que se refere à historicidade podemos lembrar que a referência está ligada ao mundo concreto, às coisas do mundo, que o tempo todo são nomeadas, etiquetadas, referidas, avaliadas por meio de escolhas... gramaticais! Ou seja, a análise semântica de nomes, verbos e modificadores são dispositivos que auxiliam a instaurar aquilo que Possenti chama de historicidade, embora tais escolhas linguísticas, seja de palavras ou de construções, não ocorram com total consciência (quer das possibilidades de escolha, quer dos efeitos de sentido). Assinala Possenti:

um autor consciente escolheria a melhor das alternativas para cada caso, calcularia detalhadamente os desvãos e os detalhes do sentido, suporia

²⁸ Expansão deste conceito na seção 2.3.

leitores que se dariam conta exatamente de suas manobras (o que pode parecer compatível com a noção de sentido como intensão (POSSENTI, 2009, p. 92).

Sendo o estilo do gênero redação escolar (incluindo-se aí a redação modelo ENEM) é relativamente estável, cuja modificação não é permitida²⁹. Assim, a negociação do sujeito com a autoria passa por um processo de aceitação de uma forma rígida, em que alguns indícios poderão indicar traços da autoria. Por isso, do ponto de vista do discurso, há destaque para três indícios que funcionam como marcadores de autoria: *dar voz a outros enunciadores*; *marcar posição* e *variar os modos do que é dito* (POSSENTI, 2009).

Quanto ao primeiro item, dar voz a outros enunciadores, entendida a polifonia e o dialogismo na base de todos os textos, trata-se de dar voz explicitamente a outros e incorporar ao texto outras vozes, o que incide em fazer uma aposta sobre o leitor, isto é, trazer vozes que possam convencer o Outro a quem o texto se dirige. Forçosamente, para uma boa argumentação, é necessário “Dar voz a outros enunciadores”, conscientemente ou não, é trazer para o enunciado outros discursos e múltiplas vozes. Bakhtin (1997) menciona o *discurso de outrem*, que pode aparecer como discurso citado, um discurso sobre o discurso. Nesta tese, como estamos transitando entre a semântica e outras áreas, ao utilizarmos **voz** para nos referirmos aos textos analisados, estamos nos referindo não apenas a um enunciador físico, mas a uma instância de posição identificável (a escola, a ciência, o senso comum etc). Mas esta é uma característica também da própria atividade argumentativa. Se retomarmos as macroposições de Adam (2011), de onde podemos captar estes feixes da argumentação, veremos que (P. arg 0) partimos de uma tese anterior, dada por outra voz, e caminhamos por (P. arg 1) e (P. arg 2) coletando os argumentos que sustentarão a tese (P. arg 3). Isso exige um esforço de mineração das vozes que estão sempre em debate, além da capacidade de realizar inferências sobre o mundo.

Ocorre que esta naturalidade argumentativa entre as vozes é reforçada pelo ENEM, de modo a dar predileção aos textos que conseguem trazer o discurso citado para argumentação, pois como vimos na competência 03, o estudante deve

²⁹ O estudante pode inserir passagens de sequências textuais diversas, desde que a predominância seja argumentativa-dissertativa, porém, ele não pode, por exemplo, escrever um diálogo entre indivíduos que argumentam em torno do tema, como o fez Platão para desenvolver parte de suas teses filosóficas.

“Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.” (INEP, Cartilha do Participante, 2018, p. 19). Na divisão dos níveis de avaliação, se o estudante limitar a seu texto aos argumentos apresentados nos textos motivadores sem a defesa de um novo ponto de vista, obterá nota 80 (de 200) naquela competência. Os 200 pontos são atribuídos à redação que: “Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um *repertório sociocultural produtivo* e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo” (INEP, 2018, p. 17, *grifos nossos*). A expressão “repertório sociocultural produtivo” é uma pista de que o texto precisa necessariamente trazer as diversas vozes para compor a sua argumentação. Neste sentido, o estudante precisa negociar com tais vozes em função do seu interlocutor. A não ampliação do repertório apresentado pela prova ou apenas a repetição, incide na paráfrase.

Nesse sentido, podemos dizer que os embates discursivos entre as diversas vozes que compõem o texto terão uma parcela marcada autonomicamente na superfície textual. Esta marcação é necessária no ENEM para que o estudante comprove que trouxe as vozes de diversos campos do conhecimento. Neste sentido, haverá recorrência de verbos factivos, alternância do tempo e aspecto verbal³⁰ que possibilitarão ancorar historicamente o texto.

Este traço próprio da sequência argumentativa, a inserção de outras vozes, ganha contornos ainda mais individualizados quando o enunciador consegue *marcar posição*, mais um indício de autoria mencionado por Possenti (2009), ou “marcar distância” - expressão utilizada com o mesmo sentido por Bakhtin (1997). Na superfície textual, o discurso citado terá marcação que lhe acusem, como uso de aspas, travessões, itálico, dentre outros e pela escolha dos verbos que serão acionados e modalizarão aquilo que se afirma. Essas marcas podem indicar um distanciamento em relação à palavra que, ao mesmo tempo em que faz uso dela, atribui a Outro. Há uma mudança de estatuto, porque ao mesmo tempo em que se aponta para um lugar de fora: para a voz de outro; há uma alteridade que compõe tal discurso.³¹

³⁰ Conceitos trabalhados na seção subsequente.

³¹ Authier-Revuz (1990) oferece uma exploração interessante sobre a heterogeneidade discursiva, ao diferenciar heterogeneidade mostrada (marcada) de constitutiva (não marcada na superfície textual).

Para nós, esta capacidade de posicionar-se sobre o discurso do outro é preciosa para entendermos a autoria nos textos com os quais estamos lidando e que pode ser recuperada por meio de uma observação semântica: quais os itens gramaticais marcam o comprometimento do locutor com aquilo que é dito? Uma das marcas deste comprometimento comumente estão associados os usos dos verbos (modalizadores, verbos factivos) os usos verbais que o sujeito faz para comprometer-se com o dizer do outro, no qual, uma certa avaliação pode estar envolvida.

Nesse tópico é importante ressaltar que se o movimento de argumentação exige o uso de sequências expositivas, isto é, aquelas que descrevem o mundo. Assim, é frequente o uso de verbos estativos, em que o sujeito é mais experienciador do que agente. Ou seja, verbos de densidade baixa, com função predicativa. Estas regularidades são explicadas por Adam (1992) como aspectualização, em que a referência central pode ser um indivíduo e acerca dele acrescentam-se aspectos de diversas naturezas. A esse respeito, Wachowicz (2008, p. 595) explica: “Essas propriedades não estão localizadas no tempo e no espaço, mas sim valem para todos os tempos e mundos possíveis. Logo, a referência temporal de um texto expositivo é predominantemente o presente”.

Quer dizer, a presença de alta densidade de verbos estativos pode indicar justamente a falta de comprometimento com o dizer, indo na contramão do que se espera de um texto autoral, que “marque posição” nas palavras de Possenti (2009), porque coloca o sujeito que escreve numa posição de mero relator, que não avalia.

O aspecto lexical do verbo também pode denotar marcas desse comprometimento (ou a falta dele). Quer dizer, o nó entre as palavras do outro e as palavras próprias é dado, a nosso ver, também por um elemento semântico. Ao observarmos estas pistas gramaticais podemos perceber se houve a transformação das palavras do outro em palavra própria ou se houve apenas reprodução. Dito de outro modo, além de dar voz a outros enunciadores, é necessário que o estudante atue sobre aquilo que afirma a partir da sua própria intervenção.

A prova de redação do ENEM reforça a necessidade de comprometimento com o dizer a partir também da exigência de uma proposta de intervenção por parte do estudante para o problema apresentado na proposta de escrita e/ou que sugira alternativas para o problema desenvolvido ao longo do seu texto. Este é um dos elementos composicionais da redação que corresponde a 20% da avaliação, já que

abrange 200 dos mil pontos avaliados. Nesta tomada de posição, a proposição de ações futuras pode frequentemente incidir no uso de verbos modalizados e projetados para o tempo futuro.

Outro indício de autoria observado por Possenti (2009) é o “variar o como é dito”. Para o autor, a variação no uso de recursos expressivos da língua, quando usados não apenas como sistema de preenchimento, mas denotando comprometimento com o dizer, gerando novos efeitos de sentido, compõe um dos traços da autoria:

Trata-se ao mesmo tempo de variar, mas de variar segundo posições enunciativas, segundo a natureza do discurso. Trata-se de uma intervenção do sujeito, que não deixa para o leitor a tarefa de julgar se se trata de uma confissão, de uma admissão etc (POSSENTI, 2009, p. 116).

Pela passagem acima, depreendemos que se espera por uma “intervenção do sujeito” sobre a tarefa de julgar, o que se aproxima muito do critério “marcar posição”. Ao nosso ver, “variar o modo como é dito” relaciona-se com a originalidade, mencionada por Mata (2017), isto é, variar os modos de dizer requer alguma originalidade e não apenas preenchimento de sentenças ou de espaços. Ocorre que, embora a língua possua possibilidades infinitas de combinação e arranjos – é sempre possível dizer de outra maneira – existem limitações semânticas que estarão presentes na configuração do gênero discursivo redação: a temática, a necessidade de proposta de intervenção, o uso de dados e fatos etc. Quer dizer, o gênero redação do ENEM possui exigências que se manifestarão na superfície textual. Além disso, o estudante, ao escrever a redação precisa assumir a assunção levantada na proposta de produção, o que desencadeará naturalmente uma série de pressuposições semânticas previsíveis. Tudo bem. Mas mostrarei como isso acarreta construções muito parecidas no *corpus* analisado adiante.

Possenti (2009, p. 105) afirma que os indícios de autoria só funcionam “quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido”. Explica também que o sujeito como posição enunciativa, mesmo sendo igual a outros na mesma posição, assume uma posição que é também histórica e que representa uma ideologia, de modo que os *verdadeiros indícios de autoria estariam no discurso e não no texto e na gramática*. Bem, se considerarmos que o discurso só ganha materialidade no texto, como o próprio Possenti já nos ensinou, ele é o único caminho para acessarmos o discurso, caso contrário, seria como *ler*

um texto que não existe, sem o texto não haveria o enunciado, muito menos o discurso, apenas o devir, percebido por Bakhtin. Possenti quer chegar, mais à frente, na defesa de que as marcas de autoria só funcionam se houver *historicidade* no texto, isto é, que ele esteja localizado em uma enunciação temporal e socialmente.

É justamente este espaço para a análise da língua que temos pleiteado ao longo deste trabalho. Afastar-se do próprio texto (ser o outro de si mesmo) exige um olhar no mínimo mais consciente sobre os recursos da própria língua, ela tem muito a contribuir. Tendo, ainda, como horizonte o ensino, evocamos mais uma vez a AL:

Análise linguística não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise de vozes ideológicas do fio discursivo; e também não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua (WACHOWICZ, 2010, p. 14).

Tendo em vista o que foi discutido até aqui, buscando valorizar 1) o processo de escrita de forma longitudinal; 2) as contribuições da Análise do Discurso; 3) as contribuições de Adam (2011) e Wachowicz (2010) sobre as sequências textuais, é possível realizar um levantamento prévio de traços linguísticos que sustentam o estilo e a composição do gênero redação do ENEM enquanto texto. A partir do levantamento de elementos semânticos articulados aos indícios de autoria que discutimos até aqui, o quadro abaixo sistematiza um dispositivo de traços autorais de um lado e possíveis recorrências semânticas de outro:

QUADRO 1 - CONSTRUÇÕES PROTOTÍPICAS NO GÊNERO REDAÇÃO ENEM

PLANO	Movimentos				Variar os modos como é dito
	Plano textual	Tese anterior (P. arg 0)	Fatos (P. arg. 1)	> Inferências e construção de argumentos > (P. arg 2 e P. arg.4)	
Plano enunciativo	Proposta de Redação	Dar voz a outros enunciadores (discurso relatado e citado) Marcar posição	Dar voz a outros enunciadores Marcar posição	Proposta de intervenção Nova tese Marcar posição	
Construções semânticas prototípicas	+ Pressuposição + Sentenças e nomes genéricos + Verbos estativos	+ Sentenças e nomes particulares + modalização	+ alternância do tempo e aspecto verbal + uso de verbos factivos - uso de verbos estativos + modalização	+ Modalização deôntica + Tempo futuro	

FONTE: a autora (2019).

A associação entre traços do discurso e traços gramaticais é um exercício de Análise Linguística. O quadro acima não tem como função servir de guia de avaliação ou encaixotar em categorias fechadas os indícios de autoria. Serve antes como um mapa de orientação, um dispositivo de análise específico para o fim a que se propõem esta tese. Note-se que no item “variando os modos de dizer/originalidade” não há descrição de construções prototípicas justamente porque o original se associa à transgressão e, por isso mesmo, sozinho torna-se um conceito vago. Daí a impossibilidade de preenchê-lo.

Ainda acerca da tabela, é importante ressaltar que ela serve para se pensar o texto enquanto gênero textual, instrumento de interação que possui estabilidades, e não ainda como enunciado concreto. Esta certa estabilidade e recorrência é a parte reproduzível, corresponde ao texto como material repetível do mesmo, o texto como possibilidade e não como realidade. Já o enunciado seria o texto em vida, acontecimento único e irrepetível, de onde se pode pensar a autoria:

por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado) (BAKHTIN, 1997, p. 331).

Quer dizer, o texto como possibilidade não passa de uma abstração como conjunto de traços. É no enunciado, único e irrepetível na vida de um texto, em que o autor se instaura, à medida que entra em relação com os Outros, interlocutores e

fornecedores de “matéria-prima”. A autoria está ligada, para Bakhtin, à capacidade de emergir das múltiplas vozes para dialeticamente transformá-las em palavras próprias, adicionado a isso a capacidade de distanciar-se do texto e tornar-se o interlocutor de si mesmo: “Expressar-se a si mesmo significa fazer de si um objeto para o outro e para si mesmo (a realidade da consciência).” (BAKHTIN, 1997, p. 337).

Reforçamos aqui que esse princípio é interessante não apenas para se pensar a autoria, mas a própria aprendizagem da escrita dos gêneros. Ao aprendermos formalmente sobre um gênero, não estamos também a nos tornarmos nossos interlocutores? Trata-se não apenas de monologizar as vozes, mas em um processo exotópico, tomar distância de modo a assumir a responsabilidade do dizer, para que não haja apenas a reprodução grosseira: “O escritor é aquele que sabe trabalhar a língua situando-se fora da língua, é aquele que possui o dom do dizer indireto.” (BAKHTIN, 1997, p.337).

Voltamos ao poema que deu início a esta tese, no qual a “guinada” emana das experiências de leitura, mas que ali eram apenas intuitivas, para pensar em como esta “guinada” pode ser percebida de modo menos intuitivo. Acreditamos que a relação repetível/irrepetível é uma das alavancas para olharmos as redações. Repetível nos termos bakhtinianos, como vimos, está ligado à noção daquilo que é parte do texto e sua estabilidade, promovida por elementos linguísticos. A repetição aqui está ligada a formas de construção. É sobre as formas de construção semântica que se dedica a próxima seção, a fim de aprofundar os itens semânticos descritos na tabela 01.

2.3 Construções semânticas prototípicas na redação modelo ENEM

A capacidade de significar é vital para a língua. Tão preciosa é a noção de significado, que a semântica se ocupa, por diferentes ângulos, em compreender e descrever os mecanismos de significação - que não são poucos. A partir da abordagem referencial/denotacional da Semântica, apresentamos quais os conceitos semânticos serão considerados para a análise dos textos.

A Semântica como subdisciplina da linguística só surgiu no século XIX, e o nome Semântica ganha status de ramo de conhecimento específico a partir do

século XIX, com a obra de Michel Bréal (1883). Porém, como mencionamos, muitos embriões da semântica já estão presentes nas discussões aristotélicas. Os estudos sobre o significado vêm recebendo atenção há muitos séculos e “os mais antigos textos linguísticos de que temos notícia giram em torno de problemas semânticos” (ILARI, 1982, p. 7), de modo que o legado da Filosofia da Linguagem, por meio das obras de Platão, Aristóteles, dos Estoicos deixou um legado para estudos que foram sendo paulatinamente alargados e tomando contornos mais científicos a partir da obra saussureana e da assunção da Linguística.

Fato é que a semântica tornou-se nas últimas décadas uma área com diversas ramificações. Pires de Oliveira (2012) ressalta que a nascitura da semântica é heterogênea, pois embora o objeto seja o mesmo – o significado – definir o que é significado “são outros quinhentos”. Daí a pluralidade de abordagens. Se são várias as maneiras de se entender/abordar o significado, há várias semânticas. Maienborn, Heusinger e Portner (2011, p.1), ao explicarem que os espaços entre as diversas abordagens dessa disciplina são muito movediços, chamam a atenção para a natureza intra e interdisciplinar dessa área, a qual fazemos questão de sublinhar: o diálogo com a fonologia, com a morfologia e com a sintaxe de um lado; que podem se conectar com a Filosofia, com a Psicologia, com a Computação e com outras áreas.

Reconhecemos essa diversidade teórica, mas passaremos ao largo de classificações ou historicização da(s) semântica(s) porque ao nos propormos a olhar para dispositivos semânticos dentro de textos efetivamente produzidos, precisamos considerar que não estamos a fazer uma pesquisa de semântica pura, mas a nos apropriar de um repertório bastante rico de empreendimentos em torno do significado com vistas à análise dos textos. Assim, a natureza interdisciplinar da semântica harmoniza-se perfeitamente com a natureza, também interdisciplinar da análise linguística e da autoria, com as quais temos dialogado. Por fins de recorte teórico-metodológico, inescapável, cumpre localizar qual parte da semântica nos cabe.

Chierchia (2003) identifica três principais abordagens (ou hipóteses formuladas) que permitem o tratamento da significação: a “representacional ou mentalística”, o significado é tratado em termos de representação de imagens mentais, ou, nos termos do autor, é um “[...] modo pelo qual representamos mentalmente a nós mesmos o conteúdo daquilo que se diz” (CHIERCHIA, 2003, p.

41). A segunda abordagem é a “pragmático-social”, na qual o significado é pensado em relação ao uso e a “práxis social”, na qual é considerada a interação da gramática com fatores de natureza extragramatical. A terceira abordagem apresentada pelo autor é denominada “denotacional”, na qual a partir da noção de referência e condições de verdade que o significado é tratado (CHIERCHIA, 2003, p. 45). Nessa última abordagem, há uma grande influência dos estudos do matemático e lógico Gottlob Frege, que promove contribuições significativas para os estudos semânticos. A tradição de base lógica já delineada por Aristóteles ganha novos contornos a partir do trabalho de Frege:

a análise lógica das línguas (naturais e artificiais), que, desde o trabalho de Gottlob Frege, no final do século XIX, conhece um desenvolvimento formidável, já lidava com a hipótese de que uma língua se compõe de um conjunto de elementos primitivos que podem ser combinados recursivamente a partir de um conjunto de regras, que, obviamente, também restringe certas interpretações (e combinações, no caso da sintaxe) (PIRES DE OLIVEIRA, 2001, p. 54).

Frege formula dois conceitos essenciais, o de sentido e de referência, considerando a relação que se dá entre expressões linguísticas e objetos extralinguísticos. A referência é uma expressão é a entidade (ou as entidades), o objeto ou o indivíduo que ela aponta no mundo. Por sua vez, o sentido de uma expressão é o modo como apresentamos este objeto, o caminho pelo qual chegamos a ele. Frege contribuiu para a constituição de uma Semântica Formal, herdeira dos esforços de constituição de uma lógica, já na Grécia Clássica, pelos aristotélicos e pelos estoicos.

Com vistas à noção de sequência tipológica, tratada na seção 2.2 e à de autoria, na qual a noção de historicidade (incluindo aí marcação de vozes, variação dos modos de dizer, afastamento) depende da relação entre o texto e as referências ao mundo, olharemos para os mecanismos que são responsáveis/capazes por construir o sentido dos textos a partir da semântica referencial/denotacional. Nesta tese, lidaremos com quatro propriedades semânticas, que nos textos dissertativos-argumentativos que parecem os mais produtivos para o gênero abordado e para as questões de análise linguística. Esta escolha não é arbitrária: deriva-se das observações sobre sequências tipológicas apresentadas por Adam (2011) e Wachowicz (2010), bem como das discussões sobre autoria e estilo. São eles:

- Nomes com referência genérica x nomes com referência específica;
- Tempo e aspecto gramatical e lexical;
- Modalidade;
- E, no nível da sentença, as pressuposições;

A partir destes conceitos centrais, esbarraremos em algumas outras noções, mas de forma comedida e com vistas exclusivas à complementaridade. Apesar da tentação de recorrer a uma extensa gama de conceitos que envolvam outras categorias de análise, como a sintaxe, por exemplo – e são muitas as opções teóricas – elas serão acionadas em momentos pontuais.

2.3.1. Os nomes com referência genérica e sentenças genéricas

Os nomes de referência genérica e as sentenças genéricas nos interessam nesse trabalho, pois são traços recorrentes em sequências argumentativas, cuja realização eficiente depende da articulação de argumentos e informações compartilhadas em alguma medida pelos interlocutores. A presença preponderante de sentenças genéricas em um texto argumentativo pode significar falta de ancoragem no mundo.

Na argumentação, especialmente na do ENEM, a argumentação tende a mesclar as sequências argumentativas às expositivas. Wachowicz (2008) mostra que nas sequências expositivas há predominância de sentenças genéricas e nomes de referência também genérica, pois são uma forma usual para a troca de informações na humanidade. Nesse sentido, sentenças genéricas apontam para leis gerais do mundo, de modo que a sua falta de referência específica se torna reproduzível e não falseável. Na perspectiva referencial, a verdade ou falsidade dessas sentenças depende, de alguma forma, de fatos particulares sobre o mundo.

Para Carlson (1977), os indivíduos são percebidos pelo nosso aparato cognitivo sob dois tipos: objetos ou espécies. Objetos são entidades como “Lula” e “aquele parágrafo”, enquanto as espécies são entidades plurais, que compartilham uma série de características em comum, como por exemplo “o avião” e “a criança”. Sentenças com nomes genéricos, como (1) e (2), revelam muito sobre o que sabemos ou pensamos a respeito do mundo:

- (1) O ser humano tem direito à vida.
- (2) As crianças gostam de brinquedos.

Os exemplos são considerados sentenças genéricas porque expressam regularidades a respeito de uma classe de entidades e não a cada indivíduo concretamente. Como exemplo, provavelmente consideramos a sentença (2) como verdadeira, pois o fato de uma ou duas crianças não gostarem de brinquedos não torna a sentença falsa. Situação oposta ocorre com sentenças universalmente quantificadas, como em (3):

- (3) Todas as crianças gostam de brinquedos.

No caso de (3) basta uma criança não gostar de brinquedos para falsear a sentença. Não é o caso de (2), em que a verdade atribuída à sentença parece se manter, mesmo que haja exceções à generalização.

Sentenças particulares diferem-se opositivamente de sentenças genéricas. As primeiras encerram declarações sobre eventos particulares ou propriedades de objetos particulares, enquanto as sentenças genéricas indicam regularidades, como em:

- (4) O gato atravessou a rua.
- (5) O gato é um animal doméstico.

Na primeira sentença há a descrição de um *evento específico*, um episódio. Na segunda, o que temos é uma sentença genérica, que não denota um nome específico, nem um evento específico. No Português do Brasil (PB), pelo menos cinco tipos de expressões podem indicar genericidade. Apresentamos os exemplos de Müller (2001, p. 154), para na sequência, explicar os tipos de construção genérica:

- (6) O automóvel chegou ao Brasil no século XX.
- (7) As cobras são animais perigosos.
- (8) Um número par é sempre divisível por dois.
- (9) Homem não chora.

(10) Professores trabalham muito.

Os exemplos nos mostram que a maneira de indicar genericidade é abundante no PB. As sentenças acima exemplificam possibilidades de genericidade por meio do uso do definido genérico singular (6); definido genérico plural (7); indefinido genérico (8) singular nu³² (9) e plural nu (10).

Esses exemplos revelam também duas categorias de genericidade. Müller (2001; 2012) descreve dois mecanismos que estabelecem genericidade: 1) as expressões de referência à espécie – expressões que denotam diretamente uma espécie e 2) a quantificação genérica sobre sentenças – sentenças sob o escopo de um operador de genericidade.

Os indivíduos são realizados em contextos particulares por meio dos seus estágios três tipos de predicados: predicados-de-estágio, predicados-de-objeto e predicados-de-espécie. Segundo Müller (2001), há alguns predicados (sintagmas verbais) com posições argumentais que só podem ser preenchidas com expressões de referência a espécies, a exemplo da locução *estar extinto*.

O definido genérico singular e o definido genérico plural são expressões de referência a espécies, como ocorre em (6) e (7); enquanto as sentenças (8), (9) e (10) são exemplares de quantificação genérica, não denotando espécie. As sentenças genéricas não são estativas genéricas quando ocorre um predicado episódico, como em (6), marcado pelo uso do perfectivo, só haverá genericidade se um de seus argumentos for uma expressão de referência a espécie. Nesse caso, o nome automóvel se refere não a um automóvel específico, mas a uma série de elementos classificados como automóvel.

Chamamos atenção para o caso do singular nu, uma vez que algumas controvérsias a respeito da sua significação ainda não foram bem resolvidas. Em uma pesquisa empírica, Pires de Oliveira *et al* (2015), ao analisarem um banco de dados – o VARSUL-, encontraram um registro do singular nu denotando espécie, e alguns registros escritos em textos jornalísticos. As autoras demonstram que não é possível denotar espécie com expressões no singular nu em sentenças episódicas, mas o é possível em sentenças estativas. Contudo, como os dados ainda não são

³² Nu porque não possui um determinante aparente. Porém, apesar de concordar que aparentemente esse tipo de sintagma é nu, Pires de Oliveira (2012) defende que há um determinante oculto encabeçando o sintagma. Não nos aprofundaremos nesta vasta discussão, porque nosso foco não é esse.

conclusivos, assumiremos o mesmo entendimento de Müller (2001) de que o singular nu não denota espécie e suas ocorrências em posição pré-verbal indicando espécie podem provir de um tópico sentencial em posição externa³³.

Ainda a respeito do singular nu ou e do plural nu, queremos chamar a atenção para o que descreve Müller (2002) de que a não explicitação de determinantes para denotar espécie gera leitura neutra em relação a número, de modo que pode ser lido tanto como singular, quanto plural:

(11) Tem mulher na biblioteca.

Se o singular simples não tem número especificado, a sentença pode indicar entidades atômicas e/ou entidades plurais (uma mulher ou mais de uma). Isso importa-nos à medida que os processos de anáfora nas redações podem aparecer retomadas, por exemplo, por pronomes pluralizados:

(12) Tem mulher na biblioteca, e/as estão estudando.

Portanto, o singular nu é, no PB, é o sintagma que preferencialmente introduz a variável livre na quantificação genérica (número neutro). Frente a esses fenômenos, acreditamos que em uma avaliação de escrita, seria possível que essa retomada anafórica plural fosse interpretada como erro de concordância, porém compreendendo a relação genérica, isso não se torna um problema.

As sentenças genericamente quantificadas são generalizações sobre estados, entidades ou eventos e aparecem predominantemente em sentenças estativas. A genericidade desse tipo não emana necessariamente do sintagma nominal, mas advém da propriedade da sentença como um todo. Krifka et al (1995) demonstram que para verificar a genericidade de uma sentença estativa, um teste promissor é inserir o advérbio tipicamente ou geralmente, parafraseando-a:

(13) Ana corre.

(14) Geralmente, Ana corre.

³³ Partee (1991 *apud* Müller, 2004) assume que há uma correlação entre a estrutura quantificacional e a estrutura informacional da sentença. Partindo desse pressuposto, Müller (2004) postula que o nome nu em posição pré-verbal pode surgir como tópico, como, por exemplo, numa sentença de resposta. Por enquanto, não adentraremos essa discussão.

O verbo no presente do indicativo é capaz de causar uma leitura genérica (Tereza ensina Linguística; Pedro estuda inglês; A minha mãe cozinha). De acordo com Bassi e Ilari (2004), no PB utilizamos a perífrase estar+gerúndio (minha mãe está cozinhando) para nos referirmos ao presente simples de situações pontuais e não genéricas:

esse é o verdadeiro presente do português (semântico), diferente da forma (morfológica) do presente do indicativo, que, na grande maioria das vezes, refere-se a leis gerais e atemporais, como “a água ferve a 100º graus”, “a Terra gira em torno do Sol”, etc (BASSO e ILARI, 2004, p.6).

As sentenças genericamente quantificadas são frequentes em sequências expositivas justamente porque parecem expressar leis gerais sobre o mundo (ou como pensamos o mundo) e não generalizações acidentais. Ao analisar a semântica presentes nas sequências textuais, Wachowicz (2008) associa as referências genéricas aos traços típicos da sequência expositiva:

A referência nominal desses textos, portanto, costuma ser construída com nomes genéricos, massivos, abstratos e coletivos. A partir daí, pode-se verificar que, enquanto a narrativa refere indivíduos concretos e preferencialmente específicos, visto que as personagens devem ser antropomorfas, a exposição concentra-se em conjuntos de indivíduos, ou em referência genérica (WACHOWICZ, 2008, p. 595-596).

A referência temporal de um texto expositivo é predominantemente o presente. Porém é como as propriedades associadas a um indivíduo não fossem localizadas no tempo e no espaço, pois devido ao seu valor genérico pareceriam valer para todos os tempos e mundos.

Isso também importa-nos, pois os textos com que trabalharemos apresentam muitas sequências expositivas estruturadas nas construções de genericidade. Acreditamos que ao longo do tempo, essas marcas diminuirão e que haverá maior controle do sujeito escrevente nas sequências tipológicas e estruturas gramaticais à medida que se apropria do gênero. Ou seja, não negamos que o texto dissertativo-argumentativo do ENEM possua marcas específicas de genericidade que forcem o sujeito escritor a limitar sua argumentação aos critérios avaliativos. Porém, o aluno pode se mover dentro de um espaço de autoria, ainda que muito bem delimitado, e saturar o gênero por meio do controle da sua escrita.

2.3.2 Tempo, modalidade e aspecto verbal

O verbo é uma categoria do léxico que pode ser estudada e definida por meio de diferentes perspectivas: gramaticais, semânticas, sintáticas e discursivas, como ressalta Castilho (2012). Nesta tese as noções de tempo, aspecto gramatical, aspecto lexical e modalidade são nossos principais interesses e serão abordados do ponto de vista semântico.

O entendimento dos verbos já foi explorado em relação aos tipos textuais e podem oferecer muitas informações sobre a construção de um texto, já argumentação tem raízes na subjetividade do sujeito discursivo, de modo que a temporalidade (noção de tempo) em relação ao momento da enunciação e a aspectualidade (noção de aspecto) são evidências dos processos de enunciação.

Assim sendo, tempo e aspecto verbal nos interessam porque o locutor se inscreve no tempo e no espaço de seu interlocutor, conferindo credibilidade e referencialidade às enunciações, por isso, as marcas de tempo e aspecto oferecem pistas sobre a configuração textual e sobre a posição discursiva cronotópica do enunciador. Portanto, o entendimento de verbo da semântica contribui para o entendimento da cronotropia, que tomamos emprestado de Bakhtin/Volochinov (1992), pois o locutor, ao enunciar, assume determinado espaço de fala em relação aos seus interlocutores, de modo que os elementos de tempo e espaço se evidenciam na língua. São elementos capazes de instaurar historicidade no texto e no discurso.

Do ponto de vista semântico, o aspecto gramatical se expressa nas línguas a partir de sua morfologia e/ou sintaxe e pode ser vista como uma categoria temporal relacional. O aspecto gramatical pode ser entendido como um modo de ver a estrutura temporal interna de uma situação, cujos aspectos expressam a relação da ação verbal com o fluir do tempo e pode ser vista sob um binômio: perfectivo e imperfectivo.

O perfectivo refere a uma ação unitária e concluída; enquanto imperfectivo remete a uma ação prolongada, continua e/ou sem conclusão expressa. O aspecto perfectivo tem dimensões mais claramente limitadas, enquanto o imperfectivo tem dimensões menos pontuais. Wachowicz e Foltran (2006) atentam para uma distinção

importante entre aspecto lexical e o aspecto gramatical, cuja morfologia flexional acarreta a dupla: perfectivo/imperfectivo³⁴.

A imperfectividade coincide com uma falta de referência explícita à estrutura temporal de uma situação de modo que é possível usar o perfectivo para situações providas de complexidade interna, com duração prolongada, como, por exemplo, “a greve durou dois meses” ou “o banco fechou por dois dias”. Nesse caso, a situação passa a contar como um evento único.

Além disso, o aspecto imperfectivo pode englobar outros tipos de distinções aspectuais existentes em algumas línguas: aspecto habitual e aspecto contínuo, sendo que este último pode ser dividido em progressivo e não-progressivo:

(15) Lucas jogou bola.

(16) Lucas jogava bola.

(17) Lucas estava jogando bola.

Vemos então três distinções concernentes a aspecto gramatical disponíveis para o português: perfectivo, imperfectivo e imperfectivo progressivo, respectivamente, então (15) e (16) variam quanto ao traço de perfectividade, enquanto (17) apresenta uma forma progressiva. Enquanto (15) apresenta ação no Pretérito Perfeito; o (16), no Pretérito Imperfeito; já o (17) formada pelo auxiliar *estar+gerúndio* do verbo principal, uma perífrase progressiva.

Em relação ao aspecto lexical, ou aspecto acional, consideramos as classes de Vendler (1957), que divide os verbos em quatro classes semânticas, ou esquemas temporais predicados pelos verbos: estados, atividades, *accomplishments* e *achievements*, de acordo com seu comportamento em relação ao aspecto progressivo. Vejamos

(18) a. João sabe a resposta.

b. João está andando.

c. João construiu uma casa.

d. João quebrou a janela.

³⁴ Apesar de existirem outras classificações produtivas, deter-nos-emos nestas duas.

A sentença (18)a encapsula um estado, tendo como traços a não-agentividade e não indicar processos que se desenvolvem no tempo. Os verbos estativos expressam qualidades (WACHOWICZ e FOLTRAN, 2006, p. 213), de modo que se em qualquer intervalo de tempo o estado é verdadeiro, também será em cada subintervalo desse intervalo. Os verbos estativos são importantes para esse trabalho e aprofundaremos algumas noções à medida que se fizer necessário.

Diferentemente dos estados, as atividades (18)b têm desenvolvimento no tempo e são agentivas. Apesar de também designarem uma homogeneidade, já que todas as suas partes serão iguais, pode haver subintervalos diferentes.

Já com (18)c há desenvolvimento no tempo, porém, diferentemente dos verbos de atividade, não basta que haja realização de diversos subepisódios, que podem ser diferentes entre si, se não houver a culminância para um ponto final. Dito de outra maneira, os subintervalos não são todos iguais e é necessário um “acabamento” para que a sentença seja verdadeira. Na sentença (18)b, João pode ter andando dois passos ou cinquenta passos, não faz diferença, se ele andou, a sentença é verdadeira. Já (18)c é um *accomplishment*, que se encaminha para um ponto determinado, pois é necessário que se chegue ao fim da ação para que a sentença seja verdadeira.

Enquanto os *accomplishments* parecem conter diversos subepisódios, os *achievements* configuram uma ação pontual, ou seja predicam momentos de tempo únicos, como em (18)d, que em um só momento há um episódio e a culminância a um acabamento, pois os *achievements* apenas denotam acontecimentos instantâneos, sua telicidade é alta.

A telicidade refere-se à presença clara de um ponto final em um evento denotado por uma expressão linguística. Normalmente, o ponto final está vinculado a uma mudança de estado. Eventos como comprar uma casa ou levantar têm ponto final que resulta em uma mudança de estado. Já os eventos atéticos não possuem um ponto final natural e sua duração é delimitada por outros fatores, como, por exemplo, inserindo a duração “correr *por uma hora*”. É importante ressaltar que no PB é comum construções com o progressivo, por exemplo, com o verbo chegar, podemos dizer, “o correio chegou às dez”, “o correio está chegando”, mas não podemos dizer “o correio chegou por uma hora”. Como exemplificamos, a telicidade pode ser expressa pela interação de itens do sintagma verbal com elementos do sintagma nominal. Além disso, apesar de pouco explorado, existe o aspecto somente

nominal, ou seja, substantivos que referem ações perfectivas e imperfectivas. Para facilitar o entendimento, o quadro que segue ilustra as categorias verbais apresentadas³⁵:

QUADRO 2 – ASPECTO DOS VERBOS

Classe acional	Telicidade	Duração	Homogeneidade
Estado	-	+	+
Atividade	-	+	+
<i>Accomplishment</i>	Télico	+	+
<i>Achievement</i>	Télico	-	

FONTE: a autora (2019)

A título de contextualização, mencionamos que Smith (1991) introduz a classe dos semifactivos, que condensam episódios de atividade, eventos dinâmicos, instantâneos e atélicos. São dinâmicos e atélicos como os verbos de atividade, mas são instantâneos como os *achievements*, isto é, são intervalos mínimos de mudança de estado.

2.3.2 Modalização verbal

Além do tempo e aspecto verbal, importa-nos também o modo verbal. Da perspectiva da gramática normativa, o modo verbal é considerado como as formas que toma o verbo para indicar atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de mando, etc.) da pessoa que fala em relação ao fato que enuncia.

Segundo Palmer (1986, p.1), modo está ligado ao “estado da proposição que descreve o evento”. O conceito de modalidade diferencia-se do de tempo, pois ela não se refere diretamente a uma característica do evento, mas tão somente ao estado da proposição. Palmer (1986, p. 9-10) explica que o modo “expressa certas atitudes da mente do falante concernente ao conteúdo da sentença”, porém, destaca que a escolha do modo pode ser determinada pelo “caráter em si da cláusula e de sua relação com o nexos principal do qual é dependente” e não apenas pela atitude do falante real.

³⁵ O quadro apresentado é clássico e utilizado em diversas pesquisas.

Modo e modalidade possuem distinções, que, para Palmer (1986, p. 21), ocorrem pela morfologia verbal. O termo modo é tradicionalmente restrito à categoria expressa pela morfologia verbal, mas sua função semântica se relaciona aos conteúdos de toda a sentença. Travaglia (1991, p. 78) explica que “[...] tem-se definido modalidade como a indicação de atitude do falante em relação ao que diz; a explicitação de sua atitude face à situação que exprime numa proposição; a expressão do julgamento do locutor sobre o que diz.”, contudo nesta tese deter-nos-emos à classificação semântica de modalidade dos verbos.

A modalidade pode ser expressa por verbos modais ou por partículas que podem muito bem ser separadas do verbo. A modalidade é uma espécie de gramaticalização das atitudes e opiniões (subjativas) do falante e por isso também nos interessam na produção escrita da argumentação.

O autor também divide a modalidade entre modalidade epistêmica e modalidade deôntica. A primeira refere-se ao conhecimento e às crenças do falante em relação ao mundo e ao que afirma e quanto está comprometido com o que diz; já a modalidade deôntica funciona como um indicativo de obrigação ou vontade. Os verbos dever e poder são verbos clássicos para representar a modalidade. Chierchia (2003) explica que, como todos os verbos, os modais selecionam um índice de circunstâncias, que pode ser deôntico ou epistêmico: “o conjunto das circunstâncias que constituem o pano de fundo com base no qual avaliamos uma asserção modalizada é constituído por informações (*deôntico*) ou conhecimentos que podemos ter adquirido (*epistêmico*).” (CHIERCHIA, 2003, p. 469).

O modalizador pode também aparecer de modo impessoal e mais indireto sem dizer exatamente a quem cabe a execução da obrigatoriedade, proibição ou permissão. Esse tipo de modalização ocorre em sentenças como: “É preciso estudar”; “É necessário praticar exercícios”, além de uma série de outras possibilidades (com advérbios, com adjetivos), e na enunciação causam efeito de impessoalidade.

A partir da modalidade ficam concretizadas certas atitudes do falante. Portanto, na passagem de sentença para enunciado, dentro das redações, a modalização pode indicar muito sobre a maneira como o enunciador se relaciona e se compromete com o seu próprio dizer. Essa asserção coaduna com um dos índices de autoria elencados por Possenti (2009), uma vez que a modalização indica o comprometimento com o dizer, a capacidade de avaliar a voz do outro e relê-la.

2.3.3 Pressuposição Lógica ou Semântica

As inferências que permeiam a língua permitem que troquemos informações que não estão explícitas em uma sentença. Dos fenômenos linguísticos atrelados às inferências destacamos as *Pressuposições*, nexos semânticos entre sentenças a respeito das quais é possível depreender significados identificáveis, mas não necessariamente explícitos (CHERCHIA, 2003). Todo falante têm intuições sistemáticas para a produção e compreensão de pressuposições.

As Pressuposições, abordadas por Frege (1978) em uma perspectiva Referencial, oferecem pistas interessantes sobre o funcionamento do significado e, por isso mesmo, ganharam fôlego na Semântica Enunciativa, representada, sobretudo pelos estudos de Ducrot (1972), que revisita os estudos fregeanos, dando-lhes nova roupagem à luz de uma abordagem do enunciado e da argumentação polifônica. Apesar das diferenças no tratamento e na caracterização das pressuposições nas perspectivas Formal e Enunciativa, o diálogo entre as duas abordagens parece frutífero. Também Fiorin (2015) apresenta as inferências, e dentro delas as pressuposições, como componentes indispensáveis à argumentação, pois carregam informações que não são dadas pela via direta, isto é, explícitas, mas que se derivam da própria superfície gramatical, funcionando como verdadeiros pilares para a argumentação.

Saeed (2003) explica que a pressuposição linguística é um elemento que integra o *sentido implícito* de certas sentenças, trata-se de um conhecimento derivado a partir de certos *gatilhos linguísticos*, que disparam informações que são pressupostas de uma informação posta. Um exemplo clássico: se ouvimos a frase “Borges parou de fumar”, pela carga semântica do verbo ficamos sabendo que Borges fumava.

As pressuposições são tratadas dentro da Literatura sob diferentes perspectivas. Enquanto Frege (1978) aborda as pressuposições dentro de uma abordagem Referencial, autores como Cherchia (2003) concebem-nas dentro da abordagem semântico-pragmática, ou, como o autor denomina, uma Semântica Dinâmica. Ducrot (1972) também retoma a discussão apresentada por Frege, inserindo as pressuposições em um quadro, como ele mesmo denomina, semântico-enunciativo. Deteremos-nos na primeira.

Ao preocupar-se em distinguir *sentido*, *referência* e *representação* de um nome, Frege (1978) trouxe contribuições valiosas para os estudos da Semântica. Para ele, a maneira como podemos remeter a algo no mundo se faz por meio de uma descrição, o sentido, enquanto o *objeto* é a *referência*. Já a *representação*, em linhas gerais, estaria ligada à consciência de cada indivíduo a respeito de dado objeto.

Frege discute a distinção entre *posto*, aquilo que se afirma sobre algo de maneira explícita, e *pressuposto*, proposição que pode ser derivada daquela que está dada, em geral nomes próprios (simples ou compostos) utilizados para fazer a referência. Como afirma o autor “se algo é asserido, pressupõe-se obviamente que os nomes próprios usados, simples ou compostos, têm referência” (Frege, 1978, p.75). Desse modo, para Frege, a pressuposição está intrinsecamente ligada à referência como existência no mundo, dependente do valor de verdade das proposições. Um exemplo, que já se tornou clássico, para demonstrar como ocorre a pressuposição:

- (19) a. Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria.
pp. Alguém descobriu que a órbita dos planetas é elíptica.

Da sentença apresentada em (19), Frege demonstra que o que é posto, **a**. *morreu na miséria*, depende do conteúdo expresso no que é pressuposto, **pp**. *alguém descobriu que a órbita dos planetas é elíptica*. Para aquilo que é posto ser tomado como verdadeiro, necessariamente o pressuposto também carece ser verdadeiro, ou seja, se o pressuposto não tiver valor de verdade o enunciado será falso, porém, aceitável do ponto de vista lógico.

Que o nome “Kepler” designa algo é uma pressuposição tanto da asserção “Kepler morreu na miséria”, quanto da asserção contrária. As linguagens têm o defeito de originar expressões que, por sua forma gramatical, parecem destinadas a designar um objeto, mas que em casos especiais não o realizam, pois para isso se requer a verdade de uma sentença. Assim, depende da verdade da sentença “houve alguém que descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias” se a sentença “quem descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias” realmente designa um objeto ou se apenas parece designá-lo, embora, na verdade, careça de referência (FREGE, 1978, p.75 e 76).

No caso de (19) Frege aponta que o referente para “aquele que descobriu que órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria” existe um referente no mundo, ou seja, Kepler, nome que pode figurar em uma frase de diferentes formas, mas com o mesmo valor de verdade. Nesse caso, a pressuposição é disparada pelo uso de um nome definido, ou, descrição definida. Toma-se como verdadeiro que existe um e apenas um homem que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica.

Frege (1978) também percebeu que a pressuposição não é afetada pela negação. Assim, o conteúdo pressuposto permaneceria o mesmo se a sentença fosse colocada em sua forma negativa, como podemos notar em (20)b e (20)pp. A primeira continua mantendo o pressuposto de que *‘alguém descobriu que a órbita dos planetas é elíptica’*:

- (20) a. Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria.
 b. Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica **não** morreu na miséria.
 pp. Alguém descobriu que a órbita dos planetas é elíptica.

Chierchia (2003) ao apresentar as pressuposições dentro da abordagem Referencial, relembra que além do teste da negação, o conteúdo *pressuposicional* também não seria afetado quando a sentença fosse transformada, além da negação, em interrogação, oração subordinada, como uma condicional, por exemplo. O conjunto resultante dessa derivação é chamado de P-Família, ou família pressuposicional. Para que o elemento pressuposto seja confirmado como tal, é necessário que ele se mantenha em todas as derivações da primeira sentença, como ocorre em (20):

- (20) a. Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria.
 b. Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica **não** morreu na miséria.
 c. Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria?
 d. Se aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria, então...
 pp. Alguém descobriu que a órbita dos planetas é elíptica.

Assim, podemos dizer que a pressuposição faz parte do conteúdo semântico da sentença, um tipo de acarretamento disparado por um item lexical presente em uma sentença. Mas é importante ressaltar que nem todo acarretamento gera pressuposição, não podemos tomá-los como sinônimos.

Cançado (2013), assumidamente em uma perspectiva Referencial, apresenta alguns dos gatilhos que podem disparar pressuposições. No nível sintático, alguns *tipos de oração* podem disparar a pressuposição. É o caso das *Construções Clivadas*, apresentadas na sentença (20)a; e das *orações subordinadas temporais*, apresentadas em (21)a, como segue (exemplos meus):

- (21) a. Foi a internet que revolucionou a comunicação.
 b. Foi a internet que revolucionou a comunicação?
 c. Não foi a internet que revolucionou a comunicação.
 d. Se foi a internet que revolucionou a comunicação, ela deve ser importante.

pp. *alguma coisa revolucionou a comunicação.*

- (22) a. As pessoas já usavam a internet quando a revolução digital começou.
 b. As pessoas não usavam a internet quando a revolução digital começou.
 c. As pessoas usavam a internet quando a revolução digital começou?
 d. Se as pessoas já usavam a internet quando a revolução digital começou, então...

pp. *começou uma revolução digital.*

Além das relações sintáticas entre as sentenças, o léxico é outra arma poderosa no agenciamento de pressuposições. Desse modo, é possível que as pressuposições sejam disparadas por verbos factivos – *saber, esquecer, adivinhar* - (CHIERCHIA, 2003); verbos que denotam mudança de estado – *parar de, iniciar, tornar*.

Tomando apenas esse ponto de vista Referencial como verdadeiro, as pressuposições não apresentariam grandes problemas para a Semântica. Contudo, Chierchia (2003) nos instiga a pensarmos na capacidade e adequação descritiva da teoria fregeana. O autor chama a atenção para os possíveis cancelamentos aos quais as pressuposições estão sujeitas em um nível pragmático, ou conversacional,

que não são previstos, obviamente, na perspectiva Referencial. Esta mantém, respeitando-se os seus objetivos, a pressuposição como um fenômeno estritamente convencional, enquanto para Chierchia (2003), elas seriam também fenômenos conversacionais, isto é, poderiam ser afetadas pelo contexto. Como em uma sentença:

(23) seu carro está mal estacionado.

O interlocutor de (24) poderia negar o pressuposto de que *tem um carro*, por meio de uma negação metalinguística, ao que tornaria o pressuposto falso:

(23)b meu carro não está mal estacionado. Eu não tenho carro.

Assim, para o estudioso italiano, existiria um problema relacionado à *projeção das pressuposições*, a partir do qual ele discorre e apresenta algumas alternativas semântico-pragmáticas, mostrando que é necessário pensar em um modelo explanatório que dê contas dos cancelamentos. Chierchia inicia essa discussão em torno dos conectivos proposicionais *não, e, se, ou, e, e então*. Um dos principais ganhos que, arriscamos, advém das reflexões do estudioso é senão a inclusão, um olhar mais acolhedor para outros tipos de gatilhos para a pressuposição, como o uso de adjetivos, por exemplo.

Chierchia (2003) também sinaliza para o fato de que existem gatilhos pressuposicionais que carecem de maior investigação, por exemplo, o uso de alguns adjetivos. O autor destaca que verbos de natureza *factiva* e *iterativa* podem disparar significados não explicitados na sentença.

Mcnally e Kennedy (2005) apresentam um trabalho interessante sobre as propriedades escalares dos verbos e adjetivos, dividindo-as em escalas completamente abertas, ou completamente fechadas, ambas para o máximo ou para o mínimo. Um dos testes aplicados pelas autoras para se perceber a escala de uma palavra é acrescentar a ela o advérbio completamente. Muitos adjetivos e verbos não aceitam esse acréscimo. Por exemplo, não podemos dizer que *uma torre é completamente alta*. Assim como, não podemos dizer que “*os números de distúrbios comportamentais relacionados ao ser humano estão completamente aumentados*.”, pois não possuímos referências para fazer essa afirmação.

Outro tipo de gatilho de pressuposição em escala é a locução adverbial *cada vez mais*. Sobre isso, o trabalho de Goldnadel (2004) explica que, por uma via semântico-pragmática, é possível perceber outros gatilhos que disparam pressuposições além daqueles já exploradas pela tradição. Construções como os advérbios “novamente”/“de novo” parecem ser a sinalização, por parte dos falantes, de que determinados conteúdos veiculados em enunciados são mutuamente compartilhados entre interlocutores nas trocas conversacionais. Expressões iterativas, como *de novo*, *mais uma vez*, bem como verbos aspectuais, como *parar*, *começar* e *continuar*, são caracterizadas por Goldnadel (2004) como expressões multiplicadoras de proposições. O exemplo abaixo demonstra como a utilização de locução adverbial pode derivar pressuposições linguísticas:

- (2a) Pedro não se casou de novo.
- (2b) Pedro se casou de novo?
- (2c) Talvez Pedro tenha se casado de novo.
- (2d) Se Pedro se casou de novo, então passou a lua de mel no Caribe.”
(GOLDNADEL, 2008, p.2)

É claro que, como já foi apontado, esse tipo de gatilho também não está livre de cancelamentos. Goldnadel demonstra isso utilizando o exemplo de que alguém poderia formular a seguinte sentença: “(3a) Pedro não se casou de novo, porque ele não se casou antes.” (GOLDNADEL, 2008, p.2).

As ocorrências semânticas fornecem pistas interessantes do diálogo instaurando entre o enunciador e outros discursos, revelando uma polifonia discursiva e possivelmente ajudando o aluno a mostrar marcas embrionárias e ainda tímidas de uma autoria.

Do mesmo modo, dada a vagueza dessa escala, ela se torna bastante subjetiva e dependente dos conhecimentos partilhados pelos leitores. O pressuposto aqui é apresentado de maneira genérica em uma perspectiva escalar aberta. Além disso, parece que a locução adverbial *cada vez mais* é redundante na sentença, já que aumentar inclui em seu feixe de significações o elemento de intensificação – *mais*.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO E APRESENTAÇÃO DO CORPUS

Esta Seção tem como objetivo refinar a apresentação das escolhas metodológicas, os instrumentos de pesquisa que geraram o *corpus*, bem como o local e os sujeitos que produziram os textos.

3.1 A natureza, os instrumentos e os participantes da pesquisa

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada em uma metodologia documental. Propõe um estudo das produções escritas de alunos em situação escolar, geradas durante os anos letivos de 2017 e 2018, por meio do acompanhamento e coleta de textos de duas turmas concludentes do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Informática do Instituto Federal do Paraná – Campus União da Vitória, e devido à temporalidade alongada da geração de dados tem caráter longitudinal.

As escolhas metodológicas adotadas neste trabalho estão alinhadas à concepção teórica de linguagem como interação e classifica-se como pesquisa qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), que requer: (a) um ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (b) a geração de dados predominantemente descritivos; (c) maior preocupação com o processo do que com o produto; (c) foco especial para o significado que as pessoas dão às coisas e à vida e (d) sequência indutiva de análise dos dados.

Dentro da abordagem qualitativa, a temporalidade desta pesquisa aproxima-se da pesquisa longitudinal, na qual se analisa a mudança ou desenvolvimento de um fenômeno ao longo de um período estabelecido, em que são observadas as mesmas variáveis no período analisado, o que possibilita conhecer, além do estado inicial e final, o percurso de determinado grupo em relação ao que se quer observar (GIRALDI e SIGOLO, 2016).

Dentro da abordagem qualitativa, recorreremos à análise documental (CELLARD, 2008), como uma metodologia que compreende o uso de documentos com fins de observar e extrair informações que nos possibilitem ampliar nossos entendimentos. A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda

não receberam tratamento analítico por nenhum autor e se faz pertinente quando a linguagem utilizada nos textos é um dos elementos fundamentais para a pesquisa, condição em que se inserem os textos produzidos pelos alunos.

No entender de Cellard (2008, p.295), “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador e (...) muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”. Conforme corroborado por Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Documentos originais são uma preciosa fonte de informações que carregam informações factuais, favorecem a observação de fatores, inclusive contextuais, no processo de amadurecimento de sujeitos, sociedades e conceitos. Entendendo as redações como documentos, neste trabalho elas foram transcritas respeitando todas as características originais, sendo mantida, portanto, a fidedignidade de todos os aspectos, como incorreções gramaticais ³⁶.

Assim, os documentos gerados por meio das redações dos alunos podem ser interpretadas sob a luz de abordagens teóricas diversas – escolhemos, aqui, as abordagens que foram amplamente discutidas nas seções anteriores, destinadas aos aspectos teóricos desta pesquisa. Além disso, é necessário frisar que tais documentos refletem um contexto específico da educação no Brasil, mais precisamente na cidade em que se desenvolve esta pesquisa e, em maior escala, para a instituição de ensino em que atuei juntamente com os demais participantes da pesquisa.

Sendo esta uma pesquisa de cunho qualitativo, tem por pressuposto o envolvimento do pesquisador no processo como algo natural, pois prevê que o pesquisador não assuma uma (impossível) neutralidade, uma vez que seu envolvimento faz parte do processo de interpretação e descoberta, no qual me coloco como pesquisadora, mas também participante do processo de pesquisa, da geração de dados e do contexto em geral. Como professora-pesquisadora, por fazer parte do processo, influencio e sou influenciada pela pesquisa. Porém, a partir do levantamento do *corpus* e das discussões acerca dele, as descobertas que vão ocorrendo neste trabalho não são vistas apenas pela minha ótica, mas por outros

³⁶ Optamos pela transcrição e não pelo uso da imagem do texto em formato digital para facilitar a leitura e a diagramação, mas apresentamos os textos originais nos anexos.

olhares e pontos de vista. De modo que, ao propor esta pesquisa a uma apreciação, levo-a para outras fronteiras para que novos e outros olhares a examinem e com ela contribuam. Além disso, acreditamos que pesquisas com duração prolongada para geração de *corpus* em sala de aula nunca terão suas variáveis neutralizadas.

Como espero ter deixado claro nos objetivos, neste estudo não pretendo alcançar uma generalização universalizante das marcas semânticas da autoria no gênero discursivo estudado, mas na consideração de que esta pesquisa se refere a um ambiente específico.

Os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa foram produzidos durante o período compreendido entre Abril de 2017 e Outubro de 2018. Os participantes da pesquisa foram 29 alunos, que cursavam regularmente o 3º Ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática em 2017 e que passaram para a série seguinte em 2018, o 4º ano, sendo que durante os dois anos esta doutoranda foi a professora da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura.

Diferentemente da grande maioria de cursos de Ensino Médio regular, organizados em três séries, devido à dupla habilitação proporcionada pelo Curso: conclusão do Ensino Médio e Técnico em Informática, a modalidade integrada é organizada em 4 séries, em regime anual.

A disciplina de Língua Portuguesa e Literatura é ofertada nas quatro séries do Ensino Médio, com carga-horária anual de 120h cada. O enfoque da Língua Portuguesa neste curso focaliza o mundo do trabalho, para que o egresso possa atuar com excelência como profissional da área em que se formou – no caso específico: técnico em Informática. Além disso, os Institutos Federais trabalham na verticalização dos cursos, de modo que o técnico egresso possa, caso deseje e seja aprovado em vestibular, ingressar em um curso Tecnólogo na mesma área.

O IFPR campus União da Vitória oferece dois cursos verticalizados atualmente: Técnico em Informática e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Muitos dos egressos prosseguem na vida estudantil e, em sua totalidade, intencionavam prestar vestibular e participar de processos seletivos para ingressar em cursos superiores, seja na área de formação técnica, seja em outra área. Nessa condição, o Exame Nacional do Ensino Médio é uma das portas de entradas para universidades, por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU.

Os alunos participantes desta pesquisa tinham ciência de que as redações, lateralmente às atividades de escrita, análise linguística, reescrita e avaliação,

seriam utilizadas nesta pesquisa, porém não sabiam ao certo qual era o recorte específico. Ressaltamos que esta pesquisa foi cadastrada também no Comitê de Pesquisa do IFPR³⁷, onde a geração de dados aconteceu. A identidade dos participantes será preservada, mesmo porque o que nos interessa sobremaneira é a posição do sujeito no momento da enunciação. Ao tratarmos os textos de cada estudante, utilizaremos a denominação Part+número.

Para fins de contextualização, julgamos pertinente mencionar que a turma participante da pesquisa foi a primeira turma do IFPR Campus União da Vitória, sendo, portanto, a primeira turma de formandos desta instituição. Todos os alunos prestaram a prova de seleção no ano de 2014, ingressando em 2015. Dentro desse grupo, as realidades sociais e educacionais são bastante variadas, já que alguns alunos são atendidos com Bolsa de Auxílio Financeiro por serem oriundos de famílias com baixa renda³⁸, enquanto outros alunos são oriundos de escolas particulares da cidade e de famílias de classe média. Ao total são 16 estudantes do gênero feminino e 13 do gênero masculino, todos na faixa dos 16-18 anos (em 2017) e 17-19 anos (em 2018).

O perfil dos alunos, portanto, foi um elemento a ser considerado para escolher quais textos seriam selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa. Tendo em vista a dimensão longitudinal deste estudo, foi possível gerar os textos dentro das atividades já previstas nos Planos de Ensino³⁹ da 3ª e 4ª séries, que previam o trabalho com a Redação de Tipologia dissertativo-argumentativa e a Redação de Tipologia dissertativo-argumentativa, a par de gêneros discursivos de diversas esferas.

³⁷ Importante frisar que ao se matricular no IFPR, os alunos, no ato da realização da matrícula, assinam (ou seus responsáveis) um termo de autorização para que todos os materiais produzidos dentro do Instituto possam ser usados para fins de pesquisa, publicidade e/ou outros.

³⁸ Nos termos do Decreto nº 6.135 de 26 de junho de 2007, Baixa Renda é um indicador para participação em Programas Sociais. São consideradas baixa renda famílias com renda *per capita* de até R\$477,00 ou renda familiar total de até 3 salários mínimos (R\$2.862,00),

³⁹ O Plano de Ensino é um planejamento anual de cada disciplina, baseado na ementa da disciplina no Projeto Pedagógico do Curso. O professor tem autonomia para realizar tal planejamento, desde que respeitada a ementa e aprovado pela Seção Pedagógica. O Plano de Ensino dessas turmas foi desenvolvido pelo professor que lecionava nelas no início de 2017 e adaptado por esta pesquisadora. Nas duas versões a prática e estudo do texto dissertativo-argumentativo modelo ENEM já era prevista.

3.2 O instrumento: a redação tipo ENEM

Na realização desta pesquisa, foram gerados 260 textos produzidos pelos estudantes da pesquisa, que eram alunos desta doutoranda, durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Os textos foram produzidos em sala de aula, sempre dentro do tempo de duas horas-aula⁴⁰, totalizando uma hora e quarenta e dois minutos, aproximadamente. O tempo para a produção do texto, do planejamento à versão final, acontecia no horário regular das aulas, sendo uma hora e trinta minutos destinada à produção do texto, já que do total do tempo, alguns minutos eram destinados a outras atividades docentes (orientações, realização de chamada, avisos etc).

Os estudantes tinham conhecimento de que os textos produzidos, além de corrigidos e discutidos em sala, eram também arquivados e comporiam o *corpus* desta pesquisa. Além disso, os alunos produziram rascunhos, planejamentos e a primeira versão do texto. Depois de corrigidos, os textos voltavam para as mãos dos alunos, seguidos de atividades diversas (análise linguística e às vezes troca para leitura entre eles ou discussão coletiva sobre alguns exemplares). Em seguida, os estudantes reescreviam os próprios textos e devolviam para nova leitura e avaliação do professor. Alguns dos estudantes também procuravam ou eram convidados a participar de orientação sobre a reescrita no contraturno⁴¹. Neste trabalho, contudo, utilizaremos apenas a primeira versão do texto, porque se aproxima mais da escrita que ocorre no ENEM, instantânea e avaliativa.

Ao longo do período, sete temáticas para a redação foram propostas aos estudantes, sempre acompanhadas de textos motivadores e de um enunciado orientador no formato idêntico ao da prova do ENEM. A seleção das propostas era feita com base no perfil da prova do ENEM, cuja cartilha do participante delimita o tema: “um tema de ordem social, científica, cultural ou política.”. Tradicionalmente, a prova propõe temas de ordem social, solicitando que o estudante produza uma proposta de intervenção ao problema debatido no texto.

⁴⁰ Cada hora-aula do IFPR Campus União da Vitória equivale a 51 minutos.

⁴¹ O participante 28, por exemplo, participava com muita frequência das orientações extraclasse por recomendação da Seção Pedagógica do colégio.

Tendo em vista a grande visibilidade que a prova possui para estudantes de todo o país, diversos sites e grupos educacionais, como o Descomplica⁴², e jornais, como a Folha de São Paulo, com base em levantamento de notícias do ano e análise, propõem listas de possíveis temas. Não se limitando a esses sites - já que são apenas apostas - a proposição das temáticas ora foi realizada com base nos assuntos mais comentados à época da escolha, ora foi escolhido com base nos assuntos que os alunos estavam trabalhando em outras disciplinas, de modo que, ao final do período, as temáticas trabalhadas foram, em ordem cronológica⁴³:

1. Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil no século XXI
2. O aumento da fome no Brasil no século XXI
3. O culto à padronização corporal no Brasil
4. A educação a distância no Brasil: a qualidade do ensino
5. Apropriação cultural no Brasil
6. ~~Comunidades indígenas no Brasil no Século XXI~~⁴⁴
7. Qualidade de vida do idoso no Brasil

Ainda sobre os textos, ressaltamos que problemas e fenômenos de diversas ordens saltitam nos textos, desde questões relacionadas à argumentação, uso da norma padrão, adequação linguística, veracidade e fidedignidade dos exemplos e informações trazidas para o texto. Embora todos esses fenômenos sejam interessantes, por questões de focalização serão vistos de modo secundário ao foco desta tese e, portanto, procuro evitar – à medida do possível – explorar tais elementos.

Sobre os critérios para selecionar as amostras que compõem a análise, foram estabelecidos dois critérios. O primeiro diz respeito ao fator temporal, de modo a selecionar textos produzidos em três intervalos de tempo diferentes: começo, meio e

⁴² Descomplica é um cursinho online pré-vestibular e pré-ENEM, que ganhou visibilidade nos últimos anos por fornecer planos de estudos a distância por meio de múltiplos recursos pedagógicos: aulas com transmissão ao vivo, aulas em vídeo, apostilas e exercícios, bem como consultoria para redação, com serviço de correção. Para acessar os materiais, os estudantes devem aderir aos pacotes que lhes interessam e pagar o valor específico de cada pacote.

⁴³ As propostas de redação serão apresentadas integralmente nos anexos.

⁴⁴ A proposta seis teve poucos participantes, seis no total, pois na ocasião da escrita muitos alunos não foram para a aula.

fim. Assim, selecionamos as propostas (1), (4) e (7). A primeira delas produzida em Abril de 2017; a segunda em Fevereiro de 2018 e a terceira em Outubro de 2018.

Na sequência, foram tabulados dados relativos a quantos alunos haviam, de fato, escrito as três redações selecionadas. Isso porque nem todos os alunos fizeram todas as produções ao longo do tempo, por diversos fatores (ausência na escola, ausência da sala de aula, não entrega do texto, realização da atividade em outro horário diverso do restante da turma⁴⁵). Desse modo, a fim de buscar uma certa homogeneidade nas análises, selecionamos apenas os participantes que haviam produzido todas as três redações dos intervalos de tempo selecionados. Dos 29 alunos que contribuíram com a pesquisa, 11 haviam efetivamente produzido as três propostas selecionadas.

Assim, restaram 33 textos. Por isso, estabelecemos mais um filtro e agrupamos as redações restantes de acordo com os conceitos atribuídos para cada uma delas na primeira proposta⁴⁶. Assim, selecionamos dois textos entre cada intervalo de nota para comporem três grupos:

Grupo 1: C - Insuficiente/Precário;

Grupo 2: B - Mediano/Suficiente;

Grupo 3: A - Bom/Excelente;

A variável do conceito atribuído foi o último critério para filtrar as produções uma vez que o objeto deste trabalho não tem como escopo a avaliação por pontuação somatória dos itens, isto é, nosso interesse primordial não se refere à avaliação do texto e aos critérios de correção em si, mas ao texto enquanto construção sócio-discursiva. Por isso, agrupamos os textos e selecionamos dois textos de cada categoria, em três intervalos de tempo diferentes, o que resultou no

⁴⁵ O aluno ausente em atividades da sala de aula tem a oportunidade de fazer orientação e atividades no contraturno, em atendimento a Portaria 592/2012 -IFPR, que prevê no *Plano de Trabalho Docente do IFPR* 4 horas-aula semanais destinadas para *Atendimento ao Aluno* em momentos extraclasse.

⁴⁶ Como se tratam de textos gerados no processo de ensino-aprendizagem, os conceitos atribuídos formalmente para cada redação foram utilizados para agrupar as redações. Os critérios de correção das redações são os mesmos daqueles apresentados na Cartilha do Participante do ENEM (2018) e já apresentados no Capítulo 2 desta tese. Vale ressaltar que no IFPR as avaliações são realizadas com base em conceitos (A, B, C e D) e nem sempre correspondem à somatória de pontos. Assim, em acordo com os estudantes, a cada redação a nota somatória serviria apenas como bússola, sendo corrigida dentro dos critérios do ENEM. Pode-se observar que nos textos originais há marcações da nota e também do conceito e eles nem sempre são equivalentes.

enxugamento do *corpus* para 18 textos. Isso significa também que descartamos 5 participantes neste filtro, sendo um do grupo 1; 3 do grupo 2 e 1 do grupo 3. Nesse momento, a seleção foi feita aleatoriamente.

Assim, o *corpus* de análise conta com os seguintes grupos de participantes:

QUADRO 3 – GRUPOS DE PARTICIPANTES

Grupos	Participantes
Grupo 1	Part16, Part17
Grupo 2	Part20, Part28
Grupo 3	Part06, Part15

Fonte: A autora (2019).

Por último, ressaltamos que, por se tratar de textos produzidos em situação de ensino-aprendizagem na escola, sabemos que há muitas variáveis a que não temos controle e nem acesso, como, por exemplo: motivação do estudante em cada redação, afinidade com a temática da escrita, conhecimentos prévios, etc. Acreditamos que este não é um problema, uma vez que todo texto nasce dentro de múltiplos fatores subjetivos.

3.3 Dispositivos de análise

Conforme apresentado no capítulo 2, a análise dos textos descreverá as recorrências semânticas já descritas amplamente e compreender de que modo se associam aos planos textual e discursivo, um exercício de Análise Linguística. Portanto, em busca deste objetivo, a análise do texto se dará de modo qualitativo, dada a natureza do objeto analisado e com vistas às discussões de autoria. Neste sentido, o percurso será o seguinte 1) os textos serão apresentados em ordem cronológica de produção e agrupados conforme quadro 3; 2) a cada texto será realizada a análise qualitativa; 3) ao final de cada grupo de textos, as recorrências serão agrupadas em uma tabela para auxiliar na visualização dos movimentos semânticos; 4) ao final das análises individuais, será realizada a análise comparativa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: TRAÇOS SEMÂNTICOS DE UMA AUTORIA

Este capítulo tem como objetivo analisar as redações que compõem o *corpus* desta pesquisa, à luz dos conceitos e discussões estabelecidos na Seção 2. Para fins de organização, procedi a análise das redações em ordem cronológica (da primeira para a última) e por Grupos de desempenho, já descritos na seção anterior.

Cada texto analisado foi transcrito integralmente a fim de facilitar a leitura e as marcações. Tratando-se de análises qualitativas, para cada texto há a descrição das ocorrências semânticas ligadas às sequências expositiva/argumentativa relacionando-as com os indícios de autoria e de gênero discursivo. Ainda assim, destacamos nos textos as ocorrências que efetivamente estão ligadas aos arranjos textuais e discursivos a que nos propusemos olhar. Na superfície de cada texto, demos destaque com cores de fundo diferentes aos elementos analisados segundo a legenda que acompanha cada texto. Essas marcações servem apenas para mostrar visualmente a concentração de cada elemento.

Foram excluídas desta análise 1) orações subordinadas encaixadas com uso do gerúndio (ex. tomando assim consciência) porque apresentam predicação secundária⁴⁷; 2) adjuntos de nomes como em *qualidade de vida do idoso*, porque em geral, retomam a genericidade da própria proposta.

Embora muito interessantes sejam os jogos argumentativos de todos os matizes que aparecem nos textos, o uso e domínio ou não da variante padrão⁴⁸, dentre tantas possibilidades que o texto projeta, a prioridade de análise é dada aos elementos semânticos, por onde poderemos acessar algumas nuances do texto (sequências tipológicas) e do discurso (autoria).

⁴⁷ Chierchia (2003) apresenta algumas abordagens para analisar este tipo de sentença, porém, sinaliza que é necessário à semântica construir um aparato mais amplo (em relação aos que ele apresenta) para entendê-las melhor. Nesse sentido, este tipo de construção foi excluído das análises por ainda não ter um aparato sólido dentro da Semântica para uma análise mais aprofundada.

⁴⁸ Nomenclatura utilizada pela prova de Redação do ENEM.



4.1 Análises da Primeira Produção

A primeira produção de textos realizadas pelos participantes desta pesquisa ocorreu em 18 de Abril de 2017 e passou por dois processos de reescrita. Concomitante à produção do gênero redação de tipologia dissertativo-argumentativa, os estudantes estudavam outros gêneros discursivos, nos eixos de leitura, escrita e análise linguística.

Sobre o gênero redação de tipologia dissertativo-argumentativa os alunos já possuíam conhecimentos escolares anteriores, mesmo porque o processo de seleção para ingresso no IFPR consta de uma prova com questões objetivas e uma redação. Porém, nas primeiras aulas, os estudantes afirmaram que não conheciam exatamente o modelo ENEM. Como parte do planejamento anual, havia previsão de abordar esse gênero textual em diferentes momentos do processo de ensino. Desta maneira, algumas aulas anteriores à produção do texto foram dedicadas a apresentar as características da prova de redação modelo ENEM, como a tipologia e a organização composicional e os alunos produziram um texto inicial com devolutiva sem atribuição de conceito. Tal texto não faz parte da pesquisa, uma vez que ela ainda não estava configurada para o IFPR e não foi arquivada.

Assim, a primeira proposta de escrita em sala de aula dentro desta pesquisa foi baseada na Proposta de Redação aplicada no ENEM 2016, com o tema *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*, conforme consta na imagem:

FIGURA 9 – PRIMEIRA PROPOSTA DE ESCRITA

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto de forma claramente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Diagonál em: www.mec.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STOCK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e lesa a dignidade. Jornal de Notícias. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO III

CAPÍTULO I

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso

Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipêndiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

BRASIL. Código Penal. Diagonál em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO IV

Intolerância Religiosa no Brasil

Fóruns de religiões afro-brasileiras são as principais vítimas de discriminação

Núm. esp. de denúncias por religião (2011 a 2014)*

Afrobasiânica	75	1 denúncia a cada 3 dias	213 denúncias com religião não informada
Evangélica	58	20% dos episódios relatados em 2013 envolveram violência física	12% dos episódios relatados até jul. 2014 envolveram violência física
Espírita	27		
Católica	22		
Áteus	8		
Judaica	6		
Budista	5		
Outras	15		

Fonte: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Diagonál em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 21 maio 2016 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

LC - 2ª dia | Caderno 7 - AZUL - Página 2

A proposta de redação divide-se em três partes. A primeira é injuntiva e contém as instruções referentes ao número de linhas, tipo de caneta a ser usado etc. A segunda parte da prova é composta por quatro textos motivadores de gêneros discursivos diferentes entre si, a saber: o trecho de uma nota publicada no site do Ministério Público do Rio de Janeiro, o trecho de um artigo de opinião, um capítulo do Código Penal e um infográfico com dados referentes à intolerância religiosa, divulgado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Sublinhamos que os textos presentes na proposta da Redação do ENEM 2016 receberam supressão de elementos, modificação na diagramação (fonte, paragrafação, cortes), que contribuíram para a descaracterização do gênero discursivo em que estavam inseridos.

A diversidade de (trechos de) gêneros discursivos reflete também uma diversidade de vozes e evoca diferentes lugares de fala e fontes diferentes, como o discurso jurídico e o discurso jornalístico. Nesse ponto, a prova é composta pela presença de tais gêneros e vozes, que devem direcionar o estudante a relacionar e a evocar diversas vozes⁴⁹ no seu próprio texto (não necessariamente as que foram apresentadas). A proposta de redação do ENEM está inserida na cena da Prova do ENEM, assim como no discurso do campo de Pesquisas e estudos, definido pela BNCC (2018). Faz, pois, parte de um conjunto (ou dispersão) de textos relacionados à esfera pedagógica.

A terceira parte da proposta de redação marca o tema “*Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*”. Sobre essa temática percebemos a assunção de que existe intolerância religiosa no Brasil, os dados apresentados no infográfico dão suporte para que essa premissa seja assumida. Quer dizer, o estudante é direcionado para assumir a premissa de que há intolerância e sobre ela é que vai argumentar sobre como combatê-la.



Do ponto de vista semântico, percebemos que a temática é posta de modo genérico. O nome *caminhos* aparece pluralizado, mas nu de pronome, sem definidor. Como vimos com Müller (2001; 2012), dois mecanismos estabelecem genericidade: 1) as expressões de referência à espécie – expressões que denotam diretamente uma espécie e 2) a quantificação genérica sobre sentenças – sentenças sob o

⁴⁹ Seguirei utilizando voz para remeter às diferentes enunciadores. Embora existam conceitos interessantes advindos da Análise do Discurso, como o de Formação Discursiva, não utilizo tal conceito para manter coerência teórica com as filiações que orientam este trabalho.

escopo de um operador de genericidade. Isto encaminha para uma argumentação que parte daquilo que se apresenta (ou é apresentado) como universal para o particular.

No caso, a proposta de redação apresenta uma temática com traços de genericidade pelo uso dos nomes sem uso de determinantes. O especificador intolerância *religiosa* marca exatamente o evento que deve ser debatido pelo estudante. O verbo “combater” aparece nominalizado, em sua forma infinitiva, pouco saturada, carregando o pressuposto de que existe intolerância religiosa no Brasil, apresentada inclusive pelo gráfico que figura na proposta. Vejamos como os participantes lidaram com esta proposta.

4.1.1 Primeira Produção/Grupo 1

<i>Tex01</i> <i>Part17/Grupo 01</i>		
1	<i>A intolerância religiosa apesar de ter tomado bastante</i>	
2	<i>destaque ultimamente, ela não é um fato recente e sim algo que está</i>	→ Pressuposição (P. arg 0)
3	<i> vindo ao longo dos séculos. na idade média, como por exemplo,</i>	
4	<i>evangélicos eram perseguidos por católicos, e assim como judeus</i>	
5	<i>eram mortos pelos nazistas.</i>	
6	<i>Já se passaram mais de 500 anos, o mundo evoluiu bastante</i>	
7	<i>tecnologicamente e mesmo assim o preconceito entre as religiões</i>	→ Pressuposição (P. arg 0)
8	<i>continuam.</i>	
9	<i>Portanto, um dos caminhos a ser seguido por exemplo são em</i>	} Modalização epistêmica e deôntica (P. arg 3)
10	<i>escolas, em matérias como ensino religioso. Professores poderiam</i>	
11	<i>fazer debates, reflexões, discussões sobre a falta de tolerância,</i>	
12	<i>assim futuramente eles saberão respeitar outras religiões, mesmo</i>	
13	<i>tendo olhares críticos sobre essa tal religião.</i>	
<i>Legenda</i>		
	 <i>Sentenças genéricas ou nomes genéricos</i>	
	 <i>Pressuposição semântica</i>	
	Negrito <i>Modalização deôntica e ou epistêmica</i>	

Na superfície deste texto, isto é, apenas passando os olhos, vemos um texto curto, estruturado em três parágrafos e com alguns desvios da notação da língua padrão (concordância, pontuação, uso de letras maiúsculas). Não são estes

elementos que nos interessam. Para começo, podemos perceber que, embora o segundo parágrafo esteja estruturado em apenas uma frase e coesivamente desvinculado dos demais, o texto do aluno parece tentar cumprir a exigência de uma tipologia argumentativa tradicional nas escolas, que em uma visão corriqueira limita-se à introdução, desenvolvimento e conclusão – estamos falando, por enquanto, da disposição espacial do texto. Essa estrutura canônica indica certa consciência sobre a sua escrita, fruto de uma tradição escolar, ao qual o estudante procura adequar seu texto, tendo em vista a sua interlocutora imediata, a professora (com tudo o que isso possa significar: avaliação, receio, preocupação).

A *atitude responsiva ativa* acerca da proposta é parcial, o sujeito insere-se no diálogo respondendo ao enunciado anterior ao seu (a proposta de redação *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*), e acata a pressuposição de que há intolerância religiosa, porém o especificador de lugar desaparece conforme segue

(1) *A intolerância religiosa apesar de ter tomado⁵⁰ bastante destaque ultimamente, ela não é um fato recente, e sim algo que está vindo ao longo dos séculos.*

A ambiguidade do tempo (tomou/vem tomando) e do adjunto (ultimamente) não ancoram temporalmente o fato mencionado porque não há menção de tempo ou de referência que marque o momento da enunciação. A posição do sujeito não é marcada temporalmente por meio de outra pista, causando uma leitura genérica do tempo. O nome [*intolerância religiosa*] aparece sem o adjunto [no Brasil] que o especificava na proposta, de modo que o texto não tem ancoragem nem espacial, nem cronológica - o cronotopo sobre o qual a arquitetura dos textos se configura (BAKHTIN, 2016).

Ainda assim, o texto coloca em diálogo outras vozes (1) ao pressupor que a intolerância já existe há muito tempo [*ela não é um fato recente*]; (2) ao trazer vozes de outros enunciadores e/ou instâncias enunciativas, citando a Idade Média, e apresentando os pares católicos/evangélicos; nazistas/judeus:

⁵⁰ A natureza pontual e agentiva do verbo tomar parece não harmonizar com o nome intolerância. Provavelmente o sentido pretendido era “ter recebido” Nesta oração, a conjunção subordinativa força o uso do infinitivo.

(2) *na idade média, como por exemplo, evangélicos eram perseguidos por católicos, e assim como judeus eram mortos pelos nazistas.*

O enunciador tenta trazer exemplos de intolerância frequente e histórica nas mencionando fatos do passado: *eram perseguidos* e *eram mortos*, ambas com aspecto imperfectivo, indicando duratividade no tempo. Ao trazer evangélicos e judeus para o tópico das sentenças, como pacientes da ação, expressões como [os nazistas perseguiam/matavam judeus], perdem força verbal, já que, sem determinantes, a sentença passa a ter valor genérico: [geralmente, judeus eram perseguidos], a falta de determinante também colabora. Assim, embora haja diálogo com um enunciado, as referências no mundo aparecem de maneira descomprometida com o modo de dizer (um dos indícios de autoria)

(3) *Já se passaram mais de 500 anos, o mundo evoluiu bastante tecnologicamente e mesmo assim o preconceito entre as religiões continuam.*

Novamente, em relação ao tempo a expressão: [já se passaram mais de 500 anos] – em relação a qual evento? O último mencionado foi a perseguição aos judeus, porém referindo-se à Idade Média. Na concepção de escrita e de linguagem a qual nos filiamos (GARCEZ, 1998; BAKHTIN, 2016), entendemos que o texto revela uma disputa de vozes, as vozes dos outros que são tornadas palavras-minhas em contrapalavra. Desse modo, acreditamos que algumas informações equivocadas que aparecem neste texto e em outros são fruto da construção da palavra do aluno (monologização da consciência).

Apesar da falta de referencialidade no tempo, há um único traço de inferência, marcado pela locução conjuntiva *mesmo assim*, de onde se depreende uma leitura de mundo do enunciador: o mundo evoluído é incompatível com o preconceito religioso (linha 7).

A única modalização ocorre no último parágrafo, ao escrever a proposta de intervenção, ondem aparecem o deôntico [*poderiam*] e o epistêmico [*saberão*]

(4) *Portanto, um dos caminhos a ser seguido por exemplo são em escolas, em matérias como ensino religioso. Professores **poderiam** fazer debates, reflexões, discussões sobre a falta de tolerância, assim futuramente eles saberão respeitar outras religiões, mesmo tendo olhares críticos sobre essa tal religião.*

O marcador coesivo de conclusão [portanto] e o último parágrafo do texto mostram que o estudante reconhece a estrutura composicional do gênero discursivo. Os nomes ganham um pouco mais de detalhamento [em escolas, em matérias como ensino religioso / discussões sobre a falta de tolerância].

O aluno tem conhecimento sobre o gênero discursivo, uma vez que conseguiu desenvolver, ainda que embrionariamente, um texto dentro das configurações do gênero textual, mas falta ao texto ordenação tipológica e controle da escrita. As macroposições observadas por Adam ainda que precariamente estivessem no texto: (Arg.0) Existe intolerância no país; (Arg.1.) A intolerância ganhou destaque; (observa fatos do mundo); (Arg.2.) A intolerância existe desde a Idade Média; (argumentos); (Arg.3.) O problema da intolerância é antigo/ intervenção nas escolas (nova tese); (Arg.4.) A sociedade evoluiu e o problema continua (arg. Implícito) funcionam muito precariamente devido à genericidade.

Em relação aos conteúdos e vozes que circulam no texto, o estudante não parece ter compreendido completamente a proposta de redação, na sua compreensão responsiva não foi totalmente efetivada, de modo que escreveu sobre tolerância religiosa em geral, e não do Brasil. Esta falta de referente para os nomes e os esvaziamento sintático em algumas construções “denunciam” a falta de historicidade do texto, que mesmo tentando dialogar com outras vozes não conseguiu ancorar as informações.

A respeito dos argumentos confusos sobre a História, vemos que o estudante buscou no seu repertório (discursos da escola, da família, de amigos...) informações no mundo para sustentar sua argumentação. Esta tentativa visa responder à prova, que exige que sejam relacionados argumentos, fatos e informações das diversas áreas do conhecimento em prol de uma tese. De um modo ou de outro, o interlocutor imediato está novamente na base do texto, o professor.

<i>Texto01/Par16</i>		
Grupo 1		
1	<i>A intolerância religiosa são ideologias e atitudes preconceituosas</i>	<p>Pressuposição (P. arg 0)</p> <p>(P. arg 1, 2)</p> <p>(P. arg 3)</p>
2	<i>com qualquer religião. que <u>algum indivíduo segue</u>. Um exemplo a</i>	
3	<i>isso, foi a chegada dos portugueses no Brasil. No momento da</i>	
4	<i>colonização do território brasileiro viviam os índios, os quais foram</i>	
5	<i>catequizados pelos colonizadores, desse modo a intolerância</i>	
6	<i>religiosa vem sendo implantada em nosso país desde (ilegível)</i>	
7	<i>O Brasil é constituído por várias etnias e diversificado com</i>	
8	<i>religiões. Com isso foi estabilizada uma lei que declara que somos</i>	
9	<i>um país laico, o qual cada um tem o livre arbítrio de que religião</i>	
10	<i>ele vai seguir por sua própria escolha. A lei também rege que</i>	
11	<i>insultos religiosos pode ser considerado um crime, levando as</i>	
12	<i>pessoas para a prisão.</i>	
13	<i>Mas com tudo isso, em nossa nação tem a existência de</i>	
14	<i>intolerância e preconceitos religiosos, pois muitos, não aceitam a</i>	
15	<i>religião que outra pessoa segue, assim achando que pode insultar e</i>	
16	<i>ofender outra pessoa. Na nossa sociedade muitas pessoas acreditam</i>	
17	<i>que uma religião pode ser melhor que a outra ou que uma religião é</i>	
18	<i>certa e a outra é errada assim faltando com desrespeito a todos que</i>	
19	<i>não creem em uma mesma religião, destruindo imagens de santos e</i>	
20	<i>templos religiosos.</i>	
21	<i>Portanto, um caminho para combater a intolerância religiosa</i>	
22	<i>é consientizacao as crianças que moramos em um país onde é</i>	
23	<i>constituído por várias religiões raças e que o respeito e direito de</i>	
24	<i>acreditar na religião que quiser é para todos.</i>	
Legenda		
■ Sentenças genéricas ou nomes genéricos		
■ Pressuposição semântica		
— destaque aos nomes genéricos		
Negrito Modalização deôntica e ou epistêmica		

Diferente do primeiro texto, este situa a problemática da intolerância no Brasil, embora apresente problemas de diversas naturezas. Focalizemos, porém, nos itens semânticos e na autoria. O texto apresenta marcas de diversas vozes – a saber: o discurso da História [A chegada dos portugueses no Brasil; a catequização dos índios]; o discurso jurídico [uma lei que declara que somos um país laico; a lei que rege que insultos religiosos podem ser considerados um crime]; os discursos do senso comum [Muitas pessoas acreditam que uma religião pode ser melhor que a outra].

Apesar de conseguirmos perceber estas vozes que atravessam o texto, elas contribuem pouco ou quase nada para a construção de um projeto argumentativo, especialmente porque o texto foi construído majoritariamente sobre verbos estativos no tempo presente, que encaminham generalizações.

A presença de verbos de estado é comum e importante em sequências expositivas porque partem do abstrato para o concreto, em um movimento do geral para o específico. Porém, neste texto em questão os verbos estativos estão associados a nomes genéricos (*as pessoas, algum indivíduo, muitos, outra pessoa, muitas pessoas, todos que não creem*), assim, o texto descreve características gerais, sem referência específica, e, portanto, não cumprem o papel de trazer historicidade e dizer mais sobre o próprio enunciador e a sua posição, como se vê em um dos exemplos:

(5) *muitas pessoas acreditam que uma religião pode ser melhor que a outra ou que uma religião é certa e a outra errada.*

A respeito desta passagem, o verbo estativo [acreditam] não apenas tem efeito genérico por se combinar com um nome também genérico [muitas pessoas], mas por ser um verbo não-factivo, não tem valor verdade. Assim como o verbo na sentença encaixada de gerúndio em função de predicação secundária, na linha 14: [assim achando que pode ofender], se apresenta como descrição sobre elementos psicológicos, portanto, sem referência no mundo (CHIERCHIA, 2003). A presença do tempo presente e de escala aberta produzem leitura que vale para todos os sujeitos em qualquer intervalo de tempo.

Provavelmente, se perguntarmos para qualquer pessoa falante de português qual a referência do sintagma muitas pessoas, teremos como resposta...: a muitas pessoas! Semanticamente, gera a leitura de um sujeito indeterminado, porque embora oracionalmente esteja presente, não possui referente (MENON, 2007), portanto, a predicação não recai sobre indivíduos específicos, mas sobre a classe em geral. Corroborando essa leitura, Basso e Ilari (2004) assumem que no PB os verbos na forma morfológica do presente do indicativo (acreditam, sabem, colhem, etc) referem-se a leis gerais e atemporais. O texto está povoado por expressões nominais genéricas e verbos no tempo presente, que tornam a argumentação

enfraquecida. Os verbos mais dinâmicos do texto são apresentados em forma de locução verbal ou perífrase, respectivamente destacados:

(6) *Um exemplo a isso, foi a chegada dos portugueses no Brasil. No momento da colonização do território brasileiro viviam os índios, os quais foram catequizados pelos colonizadores. Desse modo a intolerância religiosa vem sendo implantada em nosso país.*

Neste trecho, o enunciador aparece para avisar que dará um exemplo e sutilmente emerge no texto. No sintagma [*foram catequizados pelos colonizadores*], há uma topicalização que suaviza o verbo colonizar e do agente *colonizadores*. Tudo bem, já que esta é uma estratégia recorrente na língua, mas o que chama a atenção é que todos os verbos mais pesados foram amaciados, o que pode indicar uma estratégia de impessoalização. No segundo caso da perífrase [*vem sendo implantada*] remete a um evento com início no passado e ainda em curso, mas há esvaziamento sintático, portanto não há que sujeito na oração a ser recuperado – mais um modo de genericidade utilizado no texto.

Nota-se também o uso da 1ª pessoa [*nosso país/ somos um país laico*], mas pouco contribui para o processo argumentativo, já que não há referência. Assim, o texto em tela não desenvolve satisfatoriamente a sequência argumentativa, embora tenha marcas embrionárias de organização argumentativa, majoritariamente mantida por sentenças genéricas e sem detalhamento, que aparecem no texto sobrepostas pelas repetições.

4.1.2 Primeira Produção /Grupo 2

<i>Texto01</i> <i>Part20/Grupo 2</i>		
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	<p><u>1500 ano das grandes navegações financiadas pela igreja católica, cujo objetivo era catolisar novos povos. encontra no Brasil sua expansão com os nativos e escravos que eram obrigados a converter-se ao catolicismo.</u></p> <p>Com o fim da escravidão o início da doutrina do branqueamento, após quatro séculos de vigência de apenas uma religião, novas religiões foram tomando espaço e cada uma com ideias diferentes e ao tentar passar essas ideias, condenações eram aplicadas por não concordarem e ainda hoje violência.</p>	} → Pressuposição
13 14 15 16 17	<p>Líderes de algumas religiões tentam passar que não se pode condenar e um deles é o papa Francisco líder da igreja católica que diz “liberdade de pensar, não é liberdade de insultar”, pois vivamos bem em um estado laico e todos tem o direito de exercer sua religião, mas não de ofender a religião do próximo.</p>	
18 19 20 21	<p>Portanto as religiões devem passar a seus seguidores que se deve o respeito as outras e não cabe apenas as religiões mas também ao estado defender dos seguidores e aplicação de leis de condenação para os que praticam a intolerância religiosa.</p>	} → Modalização deôntica
<p><i>Legenda</i></p> <p>■ Sentenças genéricas ou nomes genéricos</p> <p>■ Pressuposição semântica</p> <p>— destaque aos nomes genéricos</p> <p>Negrito Modalização deôntica e ou epistêmica</p>		

Este revela bastante da relação entre o aprendiz e a sua própria escrita - em que pesam as relações aluno-aluno (ele e o seu outro). De um lado, as informações e argumentos evidenciam a tentativa de realizar uma argumentação forte atendendo às expectativas/requisitos da proposta de produção; de outro a tipologia textual e os mecanismos linguísticos revelam os traços de uma escrita pouco controlada.

O estudante sustenta a sua redação em uma variedade de fatos e passagens da história: “as navegações”, “a igreja católica”, o “Papa Francisco”, a “doutrina do

branqueamento”, “fim da escravidão”, que entram no texto com poucos recursos de articulação e de controle de vozes (baixo uso da modalidade).

A expressão “intolerância religiosa no Brasil” só aparece no final do texto, mas pode ser depreendida ao longo da produção por meio das menções históricas e das relações que vão sendo tecidas entre religião e a história do país. Por isso, os eventos aparecem encadeados na ordem (e do modo) em que o estudante acredita que ocorreram.

No primeiro parágrafo, os tempos utilizados cumprem um papel interessante, a começar pelo verbo [*encontra*], que denota um tempo passado, mas com a marcação do tempo no presente do indicativo. Essa subversão dos tempos é um recurso frequente na literatura, especialmente nas narrativas históricas, observadas por Nunes (1988)⁵¹. O efeito causado é de uma aproximação cênica:

(7) 1500 ano das grandes navegações financiadas pela igreja católica, cujo objetivo era catolisar novos povos. encontra no Brasil sua expansão com os nativos e escravos que eram obrigados a converter-se ao catolicismo.

Neste caso, o verbo [*encontra*] não tem efeito de duratividade, a telicidade do verbo indicaria um fato concretizado, de aspecto perfectivo. O uso do presente causa um enquadramento narrativo que pode muito bem ser alocado dentro da argumentação. Contribui para essa visão cênica à referência ao tempo “1500 ano das grandes navegações financiadas pela igreja católica”, em que se estabelece uma relação de identidade entre 1500 e grandes navegações, mas não há marcação verbal [1500 é o ano das grandes navegações].

As construções do primeiro parágrafo criam um tempo que ao mesmo que evoca a História, se põe de modo ficcionalizado. Poderíamos supor que essa aura narrativa vem das vozes da própria escola, ou seja, a narrativa comumente contada na escola sobre o descobrimento em detrimento de outras narrativas. De uma maneira ou de outra, há uma presença clara do diálogo com outras vozes, que recuperamos por meio dos nomes específicos e dos verbos. Na sequência, o

⁵¹ Observando os tempos verbais das narrativas, Nunes (1988, p.43-44) amparado em Ricouer, diz que na narrativa histórica há uma ficcionalização do fato e uma menor necessidade de afirmar a distância entre o narrador e o fato passado.

estudante vai incorporando novos eventos, corroborando uma ordem cronológica, com tom narrativo:

(8) *Com o fim da escravidão o início da doutrina do branqueamento, após quatro séculos de vigência de apenas uma religião, novas religiões foram tomando espaço e cada uma com ideias diferentes e ao tentar passar essas ideias, condenações eram aplicadas por não concordarem.*

O passado progressivo [*foram tomando*] acompanha o relato e os nomes perdem detalhamento, como em *novas religiões* (as de origem africana?). A genericidade neste trecho se combina com as construções sem sujeito [*eram aplicadas - não concordarem*]. Usando conscientemente ou não este tipo de construção, o enunciador topicaliza verbos pesados (*eram aplicadas*). O mesmo ocorre na passagem:

(9) *xingamentos são ditos por pessoas que não seguem as mesmas ideias acabam sendo ofendidas.*

A perífrase [*acabam sendo ofendidas*] também causa uma leitura menos agentiva da ação [*ofender*] e a ausência de um sujeito agente causa leitura genérica da sentença, o verbo [*acabam*] tem valor resultativo, [*a ofensa é o resultado de não seguirem uma religião*].

A tese defendida aparece como efeito colateral das menções realizadas de maneira muito frouxa e apenas no terceiro parágrafo. Ainda assim, os exemplos trazidos para o texto têm orientação argumentativa e visam estabelecer uma comparação passado-presente: */no passado havia perseguição e imposição religiosa / atualmente não existe/ logo, vivamos bem, cada um exercendo a sua religião*. Contudo, o enunciador não facilita este caminho para a leitura e deixa as informações soltas, de modo que fica ambíguo se “vivamos bem em um estado laico” é continuação indireta das palavras do Papa ou do enunciador.

Os elementos verbais revelam muito da dificuldade de o aluno organizar a argumentação dentro da sequência argumentativa. Mesmo assim, o texto apresenta a proposta de intervenção, com predominância do modalizado *dever*.

Neste texto, podemos dizer que embora o estudante tenha ampliado o repertório de referências e vozes trazidas na proposta, ancorando sua argumentação em referências do mundo, o que é um indício de autoria, inclusive marcando uma posição de momento histórico de onde fala, ao mencionar o Papa Francisco, os problemas de ordem linguístico-textual enfraqueceram a argumentação e o problema parece residir mais no domínio do gênero escrito do que na capacidade argumentativa. Isso pode ser comprovada pela presença de frases com problemas na estrutura mínima (como no 2º parágrafo), isto é, os verbos são esvaziados o que dificulta a construção dos argumentos.

Neste texto é interessante perceber que há uma relação entre o dizer e a referência no mundo. A orientação é argumentativa, mas o estudante ainda não domina ou não controla a sua escrita a ponto de coordenar o próprio texto dentro da tipologia, por isso as menções ainda são coletivas “as navegações, os índios”. Relacionado aos indícios de autoria, o estudante traz as vozes para o texto, mas não consegue marcar posição e variar os modos de dizer, devido a uma dificuldade, inclusive, de manusear as unidades menores em prol do discurso.

Texto01 Par28/Grupo 2		
1	A intolerância religiosa não é so um problema no Brasil mais	→ Pressuposição (P. arg 0) ~ (P. arg 3)
2	sim no mundo. Ela é considerada um crime de ódio quando ofende	
3	a religião de outra pessoa. A intolerância religiosa pode leva a fa-	
4	náticos por conta de sua religião podendo ocorrer atentado, espan-	
5	camentos contra peçoas de outras religiões como os mulçumanos	
6	enfrentam nos dias atuais.	
7	<u>No século XX, tivemos uma gigantesca perseguição nunca</u>	Vozes de outros enunciadores
8	<u>vista na história contra o povo judeu em que milhares foram mortos</u>	
9	<u>pelo regime nazista</u> que queria ter apenas uma raça, ideias	
10	igualitárias e uma única religião. Hoje vivemos em um país	
11	democrático, em que as pessoas tem o total direito de seguir	
12	qualquer religião. O estado brasileiro é laico não interfere nas	
13	crenças religiosas. No brasil temos uma grande intolerância	
14	religiosa com as religiões africanas (candomblé, ubanda), depois	
15	temos os evangélicos. Para suceder o combate a de intolerância	
16	religiosa no Brasil, devemos colocar o assunto nas escola para as	
17	crianças, adolecêntes obterem conhecimento que devem respeitar	
18	todas as crenças religiosas e tendo os ensinamentos pelos pais,	
19	tendo conversa, discussões, palestras na escola etc. A intolerância	
20	religiosa é “fruto de ignorância humana”, que viola as leis da	
21	constituição brasileira. Algumas pessoas se acham superiores,	
22	pensam que sua religião é mais correta do que as outras pessoas.	
23	Para ter um fim a intolerância religiosa o povo brasileiro deve ter	
24	um fim a intolerância religiosa, o povo brasileiro deve ter atitudes	
25	éticas. Não julgar por causa de religião do outro, como temos que	
26	as religiões se filiam a partidos políticos se envolvendo em roubo de	
27	dinheiro, está mesmo tirando o dinheiro dos fieis, todos meses,	
28	mentindo sobre a verdade que está escrita <u>na Bíblia.</u> As pessoas	
29	devem se respeitar umas as outras.	
Legenda Sentenças genéricas ou nomes genéricos Pressuposição semântica verbos dinâmicos elou tempo e aspecto variados destaque aos nomes genéricos Negrito Modalização deontica e ou epistêmica		Tempo e aspecto verbal variados
		Modalização deontica

O conteúdo que inicia o texto é pressuposicional e, por isso, preenche de outras vozes. As pressuposições disparadas com ajuda dos advérbios [não só] acarretam que há intolerância no Brasil (a Arg. P.0 de que nos fala ADAM, 2008), ou seja, ao mesmo tempo em que há aceitação da voz do outro, há a negação.

O texto apresenta muitas informações que representam vozes de diversas áreas: da História, da Bíblia, da referência a figuras religiosas, ainda que não nomeadas, algumas são modalizadas. Ao se referir às religiões que se filiam a partidos políticos, o estudante se posiciona no texto a partir do uso de um verbo de modalizado epistemicamente: **mentindo** sobre a verdade (linha 28). Há aí comprometimento do sujeito, que se posiciona e não apenas declara.

Durante o texto, as escolhas dos verbos modais, em geral, marcam o posicionamento do autor com aquilo que expressa, inclusive com verbos em primeira pessoas [tivemos ; *devemos*]. Há a conotação por aspas da voz de outro enunciador, não mencionado no texto, provavelmente um jargão.

A exemplo do texto anterior, este apresenta variedade de vozes e referências, mas não as articula em prol de um ponto de vista marcado para além do que é dado na proposta, ou seja, a pressuposição da existência da violência é retomada e durante o texto são mencionados diversos efeitos da intolerância.

As macroposições argumentativas aparecem, porém pulverizadas – sem problemas. Porém, elas aparecem fragmentadas e, por isso, a repetição de informações e a apresentação são desordenadas (visível também na organização de apenas dois parágrafos) indicam a falta de domínio do gênero discursivo. Ainda assim, o texto apresenta mais marcas de autoria que os textos do grupo 1; embora com mais dificuldades de escrita. .

4.1.3 Primeira Produção/Grupo 3

Texto01/Par06 Grupo 3		
1	<i>Segundo Aristóteles, a poética deve ser utilizada para que por</i>	Pressuposição (P. arg 0) ~ (P. arg 3)
2	<i>meio da justiça o equilíbrio seja alcançado na sociedade seguindo</i>	
3	<i>essa lógica a sociedade brasileira perde seu equilíbrio e harmonia por</i>	
4	<i>causa da intolerância religiosa.</i>	
5	<i>A partir disto podemos entender como o preconceito corrompe a</i>	Vozes de outros enunciadores
6	<i>nação, como <u>Albert Einstein, cientista contemporâneo</u>, já havia dito</i>	
7	<i>que é mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito</i>	
8	<i>enraizado.</i>	
9	<i>No Brasil, a intolerância religiosa teve início junto com a</i>	
10	<i>colonização das terras até então indígenas, pois ao chegarem os</i>	
11	<i>portugueses iniciaram um processo de catequização com os índios</i>	
12	<i>brasileiros. Portanto nota-se que o Brasil sofre, com esse problema</i>	
13	<i>desde o início de sua história, o que acaba refletindo nos dias atuais,</i>	
14	<i>com o preconceito contra as religiões a anos a religião islâmica.</i>	
15	<i>Conforme a constituição Brasileira de 1988, todos têm direito a</i>	Tempo e aspecto verbal variados
16	<i>escolha, desde sua opção sexual até opção religiosa.</i>	
17	<i>Logo é dever do governo Federal manter a ordem e o direito de</i>	Modalização deôntica
18	<i>escolha da população, combatendo o preconceito e a intolerância</i>	
19	<i>como crimes hediondos, pois não aceitar uma escolha de outra pessoa</i>	
20	<i>é sua opinião, porém não respeitar e tentar impor sua religião é crime.</i>	
21	<i>Em nossa sociedade as pessoas ainda não se conscientizaram que:</i>	
22	<i>“o seu direito acaba onde o do outro começa”, baseando nesse dizer</i>	
23	<i>podemos entender que o problema e o motivo da nossa sociedade ser</i>	
24	<i>tão preconceituosa e intolerante é que as pessoas não conseguem</i>	
25	<i>aceitar as escolhas dos outros sem causar conflito.</i>	
Legenda		
■ Sentenças genéricas ou nomes genéricos		
■ Pressuposição semântica		
■ Negrito Modalização deôntica e ou epistêmica		

O primeiro texto deste grupo apresenta um bom domínio global de todas as dimensões do texto dissertativo-argumentativo. Contudo, algumas vozes aparecem no texto ainda sem orientação argumentativa, especialmente no primeiro e segundo parágrafos, em que as duas citações ficam soltas e uma pressuposição que ajudaria a construir o sentido, acaba por reforçar o fato de que a menção à Aristóteles não está integrada ao projeto discursivo do texto:

(10) *segundo essa lógica a sociedade brasileira perde seu equilíbrio e harmonia por causa da intolerância religiosa.*

O verbo *perder* dispara a pressuposição de que a sociedade tinha equilíbrio, mas a intolerância é a causa da sua perda. Na sequência, porém, advoga que o problema referido vem desde a colonização. Esta pista gramatical ajuda a reforçar a leitura de que as menções só visam ao cumprimento de uma exigência. As nominalizações genéricas são escassas [as pessoas] (linhas 10, 17 e 20). O genérico com o definido Brasil encaminha a argumentação passado/presente:

(11) Nota-se que o Brasil sofre, com esse problema desde o início de sua história.

Apesar de ter contextualizado o problema nos processos históricos de intolerância (e contando ainda com o gráfico), o enunciador prefere utilizar um nome que indica coletividade, como sinônimo de nação. Nesse processo metonímico, todos sofrem e ninguém pratica a intolerância. Há, portanto, com o uso do genérico uma suavização da descrição dos eventos.

Em certo sentido, este texto é eco do “modelo” mais corrente que se conhece como redação escolar, proveniente de experiências anteriores, como, por exemplo, o reconhecimento de textos bem avaliados no ENEM. Arriscamos dizer que nele há menos posicionamento do sujeito e controle de vozes do que no texto Part28, do grupo 02. A diferença provavelmente está no maior controle e consciência da própria escrita, que parece buscar atender a todos os requisitos propostos para a produção do texto. As modalizações aparecem para inserir o discurso citado [segundo, havia dito, conforme], contrabalanceado com [podemos entender] [é a sua opinião].

As macroposições argumentativas são encadeadas de modo a denotar o processo argumentativo, que parte da aceitação da pressuposição inicial: há intolerância religiosa no Brasil (P. Arg 0) para por meio de inferências sobre o mundo e construção de argumentos (P. arg. 1 e 2); chegar à nova tese, de que a intolerância tem raízes históricas (P. arg 3). Inclusive, o processo argumentativo deste texto é similar ao dos demais já analisados que, em sua maioria, recorrem aos fatos históricos para estabelecer uma comparação entre passado/presente.

Texto01/Par15		
Grupo 3		
1	<i>O Brasil é um país grande em extensão, bem como em população, com isso, a diversidade de culturas, crenças, costumes é bem variada. De acordo com a constituição Brasileira de 1988, os indivíduos são livres para seguirem seus próprios ideais, porém a intolerância religiosa é algo que está presente em nossa atualidade.</i>	(P. arg 0) (P. arg 3)
2		
3		
4		
5		
6		
7	<i>(NP) Dados apontam que muitas das vítimas de intolerância religiosa que denunciam são de religiões africanas. E é possível relacionar isso com o racismo e de certa forma com a escravidão, já que por muito tempos os negros foram considerados seres inferiores e isso reflete em agressões físicas e verbais.</i>	} Sentenças genéricas
8		
9		
10		
11		
12	<i>O Brasil é uma nação laica, ou seja, não possui uma religião própria, porém mais da metade da população é cristã. Desde a época da colonização, os portugueses costumavam a catequizar os índios, devido a isso, os costumes próprios dos nativos foram se perdendo, dando lugar a crença dos europeus. Hoje, as suas religiões são a minoria existentes.</i>	
13		
14		
15		
16		
17		
18	<i>Portanto, é necessário uma aplicação mais rígida da leis acerca deste assunto, com punições mais severas. Além disso, as escolam devem abordar sobre várias religiões, não especificando apenas o cristianismo, que é o que geralmente acontece. Palestras também são uma forma de conscientizar crianças, jovens e adultos contra a intolerância religiosa, pois seguindo a frase “liberdade de expressão, não é liberdade de insulto”, o respeito é um valor moral essencial para a vida em sociedade.</i>	} Modalização deôntica
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
Legenda		
■ Sentenças genéricas ou nomes genéricos		
■ Pressuposição semântica		
Negrito Modalização deôntica e ou epistêmica		
(NP) Sentença NU de plural		

Como o texto do Part6, o texto em tela apresenta uma argumentação ordenada a partir de argumentos de História, porém estas vozes aparecem melhor articuladas, em que os operadores argumentativos também são mais recorrentes e marcam a leitura do produtor e o encaminhamento dos sentidos. Algumas marcas compartilham com o leitor o processo inferencial do enunciador por meio da modalização na linha 7 [*é possível relacionar isso com o racismo*].

Mesmo com uma grande quantidade de verbos estativos, a semântica do texto é menos genérica, pois está ancorada em nomes específicos e não em nominalizações genéricas. Nesse mesmo sentido, não há vazios sintáticos que prejudiquem a leitura e o sentido. Algumas escolhas como em (11) são, no

mínimo, interessantes, pela escolha do verbo e da posição topicalizada de costumes.

(12) *os costumes próprios dos nativos foram se perdendo*

A intervenção é alocada no último parágrafo, recorrendo às sentenças modalizadas, com um verbo de modalidade e duas indicações de solução apresentadas de modo apenas sugestivo [é necessário; palestras também são uma forma de conscientizar]. Ainda assim, o enunciador não marca posição no processo de distanciamento das vozes evocadas, não há comprometimento com o seu dizer.

4.1.4 Síntese da Primeira Produção

A partir do mapeamento dos aspectos semânticos a que nos propusemos analisar, é possível perceber movimentos diferentes entre os três grupos, conforme a classificação prévia das redações.

No estágio de escrita inicial do grupo 1, percebemos que houve o entendimento da proposta e *alguma* consciência acerca da escrita desse gênero discursivo, marcada pela organização macroestrutural do texto – a proposta de intervenção, por exemplo, está presente nos dois textos. Contudo, não há reconhecimento ou domínio da sequência argumentativa, uma vez que o texto do Part17 não apresentou as etapas da argumentação e não encadeou os elementos na construção progressiva dos sentidos (se indicamos as macroposições foi a partir de um esforço mais do leitor do que do produtor). O segundo texto, possui um movimento similar em relação à sequência argumentativa, pois a tipologia se aproxima muito mais da exposição do que da argumentação e a semântica do texto é predominantemente genérica, o que revela um texto com poucos indícios de autoria: não há controle entre as vozes enunciativas e nem posicionamento, pois o texto genérico trabalha por meio de afirmações não comprováveis ou tidas como verdadeiras.

Na segunda dupla de textos, o movimento é um pouco diferente: há a relação de diversas vozes no texto, trazidas pela via do exemplos, contudo ambos apresentam diversos problemas de organização dessas vozes na superfície textual.

O primeiro especialmente pelo uso de verbos sem complementos. O segundo texto tem traços de comprometimento do dizer do enunciador, por meio dos diversos usos de modalização, uso de primeira pessoa e marcação cronotópica (BAKHTIN, 2016) do seu lugar de fala (atual, Brasil), que é reiterada em diferentes momentos do texto. Apesar disso, a argumentação não se fortalece porque há dispersão dos fatos e exemplos. Ou seja, o texto é argumentativo, mas o processo de escrita não desenvolve a sequência tipológica de modo organizado.

No terceiro grupo, as referências às diversas vozes aparecem marcadas na superfície do texto, porém não há infiltração das marcas do enunciador ao controlar as vozes, elas entram no texto sem as marcas de transformação da palavra-alheia, aparecem justapostas.

Uma observação muito importante é que os três grupos trouxeram universos de referências e de informações muito similares. Em todos eles houve um processo (ou tentativa de) argumentação relacionando passado/presente, com menção aos processos históricos de aculturação religiosa iniciados durante a colonização até a laicidade do Estado – conceito que parece ter sido recuperado da própria proposta de redação. É possível que as menções históricas sejam eco do estudo recente em alguma disciplina. De todo modo, isto nos leva a supor, momentaneamente, que a diferença principal entre os grupos está no nível de organização textual e consciência da própria escrita (o que envolve muita coisa!).

4.2 Análises da segunda produção

Nesta parte das análises, focalizaremos os textos em relação à primeira produção analisada no tópico anterior e para evitar redundâncias, apresentaremos algumas redações de maneira detalhada e outras optaremos por estabelecer comparativos menos pormenorizados, considerando que haverá similaridades entre a 2ª produção e a 1ª entre sujeitos diferentes e que muitas ocorrências se repetem. Em geral, as produções apresentaram maior organização dos elementos composicionais do gênero e do tipo e a argumentação apareceu mais genérica.

A temática desta proposta de redação é : Educação a distância no Brasil no século XXI, composta por dois textos motivadores. O primeiro situa o conceito de EaD Brasil, apresentando leis e considerações sobre o assunto. O segundo texto, retirado do jornal G1, apresenta dados referentes à evasão de alunos do Ensino a Distância, ilustrando os dados com um gráfico, conforme a imagem:

FIGURA 10 – SEGUNDA PROPOSTA DE REDAÇÃO

PROPOSTA DE REDAÇÃO

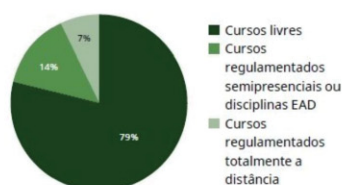
Com base nos conhecimentos produzidos nas suas experiências e na vida escolar, produza um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: “*Educação a distância no Brasil no século XXI*”. Seu texto deve ter, no máximo 30 linhas, respeitando a norma padrão da Língua Portuguesa e propor intervenção que respeite os direitos humanos.

TEXTO I

A **Educação a Distância** – EaD tem ganhado espaço no cenário educacional do Brasil, apresentando-se como modalidade minimizadora de questões como deslocamento e ativismo, obrigando à presença do educando em um ambiente físico de aprendizagem com carga horária e frequência estabelecida, sendo fator determinante para aprovação. A flexibilidade é uma vantagem, mas pode transformar-se em desvantagem pelo exercício de autonomia por parte do educando, requerendo disciplina para abordagem, exploração e socialização dos questionamentos e conhecimentos adquiridos. A EaD possui relevância social, pois permite o acesso daqueles que têm dificuldades em ser inseridos na Educação Superior por residirem distante das universidades, por indisponibilidade de tempo ou até mesmo devido aos horários tradicionais de aula, o que demanda mais tempo do aluno em um curso presencial. A EaD oferece maior vantagem à democratização da **educação**, rompendo barreiras geográficas, sociais e culturais, provendo a formação sistêmica do conhecimento.

[...] A **Educação a Distância** foi conceituada no Brasil por meio do citado Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005): Art. 1º: Para os fins deste Decreto, caracteriza a **Educação a Distância** como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Amparada nessa conceituação, a **Educação à Distância** delineou um papel colaborativo contemporâneo fundamental para a Educação, proporcionando diversos avanços por possibilitar a superação dos limites de espaço e tempo inerentes às formas tradicionais da educação presencial, graças, sobretudo, à utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs) atualmente disponíveis, com destaque para a internet. Foi responsável também por instigar e massificar uma característica edificante na EaD, autoaprendizagem, conforme podemos depreender do que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no DOU de 11 de fevereiro de 1998), que assim define: A **Educação a Distância** é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação (MEC, 2003). Os meios de comunicação são os responsáveis pela alteração do conceito de presencialidade do educador (presença física), assim como sua responsabilidade do “ensinar” (LDB). Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/educacao-a-distancia-desafio-e-perspectivas> Acesso em 12 fevereiro 2018

Cursos online EAD:



Evasão

As causas de evasão mais apontadas pelas instituições foram falta de tempo do aluno para estudar e participar do curso, acúmulo de atividades no trabalho e a dificuldades de se adaptar à metodologia.

Segundo João Vianny, consultor em ensino a distância, o primeiro semestre é o principal período de evasão de alunos no EAD. “Uma parte não se adapta à rotina de estudos individuais que a modalidade exige e acaba desistindo. Isso acontece porque ainda há o imaginário de que é possível aprender sem esforço no EAD, o que não é verdade. Os alunos têm de dedicar entre 12 a 15 horas estudos semanais para aprender, pois o conteúdo é equivalente ao que se ensina em uma faculdade presencial” Fonte: G1 Notícias

4.2.1 Segunda Produção/Grupo 2

Texto02/Par17 Grupo 1		
1	<i>A procura pelo ensino a distância vem aumentando a cada dia,</i>	→ Pressuposição (P. arg 0) (P. arg 3)
2	<i>ela veio como uma solução para aqueles que não conseguem ir até uma</i>	
3	<i>faculdade ou por não ter tempo suficiente.</i>	
4	<i>Porém, aulas online não é tão bom quanto parece, o aluno que</i>	} Sentenças e nomes genéricas
5	<i>frequenta aulas todos os dias terá um aproveitamento bem maior do que</i>	
6	<i>aqueles que fazem o curso online, aulas em vídeos e ao menos estar</i>	
7	<i>uma vez por semana na faculdade, além da grande responsabilidade e</i>	
8	<i>esforço que o aluno deve ter para não perder de assistir nenhuma aula,</i>	
9	<i>podendo gerar vontade de dormir, preguiça, já que está em casa</i>	
10	<i>mesmo.</i>	
11	<i>Sendo assim, futuros profissionais formados por cursos a</i>	
12	<i>distância não teram qualidades suficientes, logo estarão transformando</i>	
13	<i>seu país em menos desenvolvido ao invés de trazer melhoria ao país.</i>	
14	<i>Podemos concluir que os alunos formados por uma faculdade</i>	} Intervenção
15	<i>presencial, obtém benefícios maiores de quem faz curso a distância,</i>	
16	<i>dependendo do curso talvez não seja satisfatório. Para aqueles que</i>	
17	<i>querem fazer uma faculdade, indico uma presencial, terá um maior</i>	
18	<i>proveito.</i>	
Legenda		
■ Sentenças genéricas ou nomes genéricos		
■ Pressuposição semântica		
Negrito Modalização deontica e ou epistêmica		
(NP) Sentença NU de plural		

Em relação ao primeiro texto produzido pelo Part17, em que a estrutura tipológica era muito embrionária, neste já se notam maiores traços de apropriação da sequência tipológica argumentativa, mas ainda uma semântica de preenchimento genérico.

Acreditamos que as pressuposições que tendem a aparecer no início dos textos servem como estratégia intuitiva para a inserção no diálogo com a proposta, já que elas partem sempre de uma aceitação das palavras do outro (P. Arg. 0) para fazer o movimento argumentativo. É comum neste *corpus* e nas demais redações que ficaram de fora destas análises construções do tipo:

(12) *A procura pelo ensino a distância vem aumentando a cada dia*

Os comparativos de escala remetem para a constante comparação passado/presente que se manifesta no texto. Assim, o sintagma [vem aumentando] dispara pressuposição, já que o verbo aumentar carrega o sentido de existência, juntamente com a perífrase que reforça a imperfectização dos verbos. Goldnadel (2004) cita alguns advérbios como expressões multiplicadoras de proposições, é o caso da expressão [*cada vez mais*] (linha 01), que reforça a presença da internet.

Assim como o enunciador adentra o diálogo retomando as palavras do enunciado que o antecedeu (a proposta de redação), para na sequência contestar alguma outra voz, coloca em dúvida (linha 4), marcado pela conjunção adversativa e pela modalização do verbo:

(13) *porém aulas online não é tão bom quanto parece.*

Há que notar o uso do nome aulas, no plural nu, indicam de acordo com Müller (2002), genericidade quando em sentenças estativas. Nesse sentido, a referência a aulas ao longo do texto se repetirá, acompanhada de outras sentenças encabeçadas por nomes no plural nu: [*futuros profissionais formados por cursos a distância*] e [*aulas em vídeo*].

A sentença também evidencia a polifonia e antecipa uma contra-argumentação por meio da negação com o verbo não-factivo [parece], para na sequência contestar a qualidade do ensino. A sentença o sintagma [o aluno] também tem conotação genérica, uma vez que se refere a um grupo inteiro de alunos: os que fazem aulas a distância.

Bem, a genericidade das sentenças é predominante no texto, e a argumentação se baseia em exemplos genéricos que tomam a coletividade para dela extrair conclusão de que os alunos formados em cursos a distância terão menos qualidade profissional.

Provavelmente, pela carência no que GERALDI (1996) chama de “ter o que dizer”, o enunciador recorre a informações de preenchimento textual. As marcas de autoria são apresentadas timidamente pelos pequenos diálogos com a proposta de redação e com algumas modalizações: [deve ter] (linha 8); [podemos concluir] (linha 14); [talvez não seja satisfatório] (linha 16). A intervenção não é mencionada.

Texto02/Par16		
Grupo 2		
1	Com o avanço da tecnologia constante, as oportunidades para o	Pressuposição (P. arg 0) (P. arg 3)
2	ensino no Brasil tem ganhado mais espaço. Como a educação	
3	distância, que <u>tem seu número de alunos crescente a cada ano.</u>	
4	A educação a distância no Brasil é um meio que traz a muitas	Sentenças e nomes genéricas
5	pessoas a oportunidade de ter o diploma de um ensino superior. Já que	
6	muita dessas pessoas não <u>tem</u> disponibilidade de estar presencialmente	
7	nas aulas, assim facilitando em como administrar as suas aulas e seu	
8	tempo.	
9	Mas esse meio não traz uma qualidade de ensino tão adequada	Modalização deontica
10	como uma modalidade presencial mesmo isso dependendo do esforço	
11	de cada aluno.	
12	No mercado profissional <u>cada vez mais é exigido a formação</u>	Modalização deontica
13	acadêmica, e um meio deles é a educação distância, mas o que acontece	
14	é que o certificado de uma universidade presencial vale mais do que	
15	uma a distância, então a qualidade do ensino <u>coopera com a</u>	
16	desvalorização do diploma.	
17	Portanto, para um ensino de qualidade do ensino as instituições	Modalização deontica
18	devem ser mais <u>investidas</u> com um estudo para melhor qualidade mas	
19	também ter vir de esforço por parte dos alunos.	
20		
Legenda		
■ Sentenças genéricas ou nomes genéricos		
■ Pressuposição semântica		
Negrito Modalização deontica e ou epistêmica		
(NP) Sentença NU de plural		

Esta redação se aproxima muito em todos os aspectos (estruturais, argumentativos e semânticos) da redação que acabamos de analisar, inclusive pela introdução ao texto a partir de movimentos de aceitação do diálogo e pressuposição de escala: [Como a educação distância, que tem seu número de alunos crescente a cada ano] (linha 3).

Em relação à primeira produção do mesmo participante, há avanço na organização argumentativa, que agora apresenta mais claramente a tese do enunciador, mesmo que predominantemente encabeçada genericamente. Há ainda uma pequena ancoragem cronotópica ao descrever alguns traços do problema no Brasil na atualidade. Falta, contudo, referencialidade ao texto e historicidade por meio de outras vozes. Em termos gerais, a escrita avançou apenas no nível da planificação tipológica – o que não significa que argumentação acompanhe o avanço na planificação.



4.2.2 Segunda Produção/Grupo 2

Texto02/Par20		
Grupo 2		
1	O ensino a distância no Brasil, tem seu crescimento	Pressuposição (P. arg 0) (P. arg 3)
2	exacerbado nos últimos anos, fato que deve-se ao reconhecimento da	
3	modalidade pelo MEC (Ministério da Educação), o que potencializa a	Sentenças e nomes genéricas
4	procura por pessoas sem a disponibilidade de tempo e deslocamento,	
5	pela formação por cursos a distância, que despendam um menor	
6	tempo e dedicação para formação, do que um curso presencial.	
7	Apesar das facilidades no ensino a distância, a	
8	problematização encontrada é que não se tem uma fiscalização quanto	
9	aos materiais utilizados, ao empenho da instituição em entregar um	Modalização deôntica
10	ensino de qualidade e a real aplicação do aluno, que por ser um	
11	ensino sem fiscalização adequada o alia ao “jeitinho brasileiro”, que	
12	tenta burlar o sistema e o aprendizado em muitas das vezes	
13	certificando-se na área sem ter o real conhecimento dela. Essas	
14	situações fazem com que o ensino a distância não tenha uma boa	
15	reputação, em situações trabalhistas ainda existe a preferência por	
16	graduados presencialmente.	
17	Em suma, uma medida de intervenção que poderia ser	
18	tomada, é quanto a fiscalização dos cursos de ensino a distância	
20	oferecidos, e o material didático a ser utilizado, o que potencializaria	
21	o respeito ao curso, ao ensino e a instituição, melhorando o	
22	reconhecimento do ensino à distância no país.	
Legenda		
■ Sentenças genéricas ou nomes genéricos		
■ Pressuposição semântica		
Negrito Modalização deôntica e ou epistêmica		
(NP) Sentença NU de plural		

O participante 20, em sua primeira produção apresentou um texto povoado por muitas vozes, mas com muitos vazios sintáticos, que esvaziavam a argumentação e com baixo controle das vozes no texto. Nesta segunda produção, ocorre um processo inverso, as referências externas e as vozes aparecem em menor número [MEC] (linha 2); [jeitinho brasileiro] (linha 11). A exemplo dos textos do primeiro grupo, a argumentação parte da pressuposição de crescimento do ensino a distância para depois desenvolver a argumentação.

Embora a argumentação se dê a partir de generalizações sobre o mundo, representadas pelos nomes genéricos [as instituições; um ensino sem fiscalização],

as informações ganham organização e detalhamento dentro de uma configuração textual mais estável do gênero e com sequências tipológicas marcadas na superfície textual por meio de mais encadeadores lógico-semânticos. O trecho “apesar das facilidades” revela um traço do diálogo com a proposta de redação e em certa medida do próprio sujeito, que faz um adendo ao próprio dizer. Os vazios sintáticos também se escasseiam e quando aparecem estão relacionados a uma tentativa de impessoalização como em [a problematização encontrada]. De modo geral, parece que o estudante adquiriu maior controle dos mecanismos de textualização, mas diminuiu o repertório de vozes e referências trazidas para o texto.

Texto02/Par28 Grupo 2		
1	<i>A educação a distância no território brasileiro está crescendo</i>	Pressuposição (P. arg 0)
2	<i>do anos de 2006 até hoje teve um aumento de procura de faculdades,</i>	}
3	<i> cursos.</i>	
4	<i>Os professores são do nível de um currículo de doutor,</i>	} Sentenças e nomes genéricos
5	<i>graduado, PHD entre outros, com isso o aluno estuda por vídeos e</i>	
6	<i>nunca presenciais, alguns alunos de fazem os cursos pagos que muitas</i>	
7	<i>vezes podem ser burlados pelo aluno, mesmo assim consegue tirar o</i>	
8	<i>diploma do curso que pagam, mas vai de aluno para aluno que depende</i>	} Uso do nome "pessoa" genericamente
9	<i>de seu esforço.</i>	
10	<i>A vantagem que temos no EAD (curso de educação a</i>	
11	<i>distância), é que a pessoa pode assistir as suas aulas em qualquer lugar</i>	} Modalização deôntica P. 03
12	<i>sendo viajens etc. Uma das desvantagens do ensino é que o tempo de</i>	
13	<i>duração do curso é menor do que as aulas presenciais. Outra</i>	
14	<i>desvantagem são que algumas faculdades não tem aula a distância que</i>	
15	<i>complica para quem quer fazer a faculdade.</i>	
16	<i>A vantagem principal é de que auxilia as pessoas de cidades</i>	
17	<i>pequenas a cursar o ensino desejado que não tenha em sua cidade</i>	
18	<i>natal. Com isso a pessoa realiza seu sonho.</i>	
19	<i>Concluindo sobre a educação a distância no Brasil, ela de</i>	
20	<i>certo modo é boa mas por outro lado precisa de ajustes para ter uma</i>	
21	<i>melhor crescente na dedicação do aluno, devendo a faculdade fazer os</i>	
22	<i>testes apenas presenciais, mas o Brasileiro sempre acha o jeitinho</i>	
	<i>brasileiro e tem muitas vezes o diploma em mãos mas não sabe nada da</i>	
	<i>sua faculdade.</i>	
Legenda		
	 Sentenças genéricas ou nomes genéricos	
	 Pressuposição semântica	
	Negrito Modalização deôntica e ou epistêmica	
	(NP) Sentença NU de plural	

Em um processo similar ao do Part20, as vozes perceptíveis nesta segunda produção aparecem em menor número do que na primeira produção do estudante. A

argumentação divide-se em apontar vantagens e desvantagens sobre o ensino a distância, por outro lado a configuração argumentativa na superfície textual aparece mais organizada – inclusive pela presença da divisão dos argumentos em parágrafos.

Igualmente ao texto 02/Part20, os nomes genéricos aparecem com mais frequência, denotando uma maior genericidade aliada ao uso dos verbos estativos. No último parágrafo, os verbos modais marcam a proposta de intervenção e introduzem um dos elementos essenciais do gênero. O estudante ainda se posiciona em relação ao seu dizer, inscrevendo seu texto em um tempo determinado [de 2006 até hoje].

4.2.3 Segunda Produção/Grupo 3

Texto02/Par20		
Grupo 2		
1	Nos dias de hoje a internet vem cada vez mais tomando um papel	Pressuposição (P. arg 0) (P. arg 3)
2	social imensurável. Uma grande inovação nesse campo, que vem	
3	mexendo com opiniões diversas, é a educação a distância. Será que	
4	podemos classificar esse novo modo de aprendizagem como	
5	verdadeiramente adequado? Ele pode substituir a escola?	
6	Por mais que a ideia de assistir uma aula no conforto de um sofá	Pressuposição
7	ou cama pareça tentadora, não é. A relação professor-aluno é	
8	fundamental para um bom aprendizado, o contato direto de indivíduo	Sentenças e nomes genéricos
9	para indivíduo é algo que não pode faltar em um vínculo educativo. O	
10	foco que se tem quando está em uma sala de aula é outro, totalmente	
11	diferente daquele que se tem em casa, onde muitas coisas podem levar a	
12	distração.	
13	A representatividade da escola em uma sociedade é de uma	
14	relevância insubstituível. Além do objetivo principal de ensinar o aluno,	
15	de guia-lo para um bom caminho, de ajuda-lo a descobrir que profissão	
16	seguir, essa instituição exerce outro papel fundamental o de integração	
17	social. A relações sociais, o respeito, o companheirismo, são coisas que	
18	não podem faltar em um bom profissional. A coletividade deveria ser a	
20	palavra de ordem.	Modalização deontica
21	Portanto, não podemos pensar em alternativas de mudar a forma	
22	de ensino. A internet nos proporciona coisas boas, sim, disso todos	
23	sabem, porém não tanto quanto o colégio. A praticidade nem sempre é o	
24	caminho certo a se seguir. Poderíamos ganhar umas horas a mais nesse	
25	cotidiano tão turbulento, mas, com a concretização de uma escola,	
26	ganharíamos muito mais que algumas horas ganharíamos a vida.	
Legenda		
■ Sentenças genéricas ou nomes genéricos		
■ Pressuposição semântica		
Negrito Modalização deontica e ou epistêmica		
(NP) Sentença NU de plural		



Na contramão dos demais textos, a argumentação deste se move em direção oposta à defesa do ensino a distância, a partir de um comparativo com a escola presencial, por meio da qual vai exemplificar as vantagens do ensino presencial (relação professor-aluno, relações sociais, foco na aprendizagem). Em relação ao primeiro texto, em que havia citações soltas e pouco produtivas para a argumentação, neste há a presença marcada de vozes diminui. A nosso ver, contudo, o enunciador parece se comprometer mais com o próprio dizer, não apenas

pelo uso da primeira pessoa, mas pela assertividade no jogo das poucas vozes que faz girar no enunciado. O diálogo com as possíveis vozes que antecipa:

(14) A internet nos proporciona coisas boas. sim. disso todos sabem. porém não tanto quanto o colégio.

Entram nesse diálogo também as perguntas que o enunciador faz para na sequência prever uma possível resposta e contestá-la. Aqui, quem sabe, entre em jogo a noção de superdestinatário (BAKHTIN, 2016), à medida que a posição do enunciador vai contestar veementemente o ensino a distância. Por outro lado, os argumentos trazidos se reduzem (?!) aos fatores da sala de aula, não relacionando o problema ao contexto maior (realidade brasileira etc.). Bem, como não temos adentrado no mérito do valor/veracidade dos argumentos, entendemos que as sequências tipológicas ganharam mais contorno nesse texto, mesclando-se às sequências expositivas, em que há maior concentração de verbos apenas estativos e genericidade, mas mantendo o controle do direcionamento do dizer.

À moda dos demais, o início do texto parte de uma pressuposição e de modo geral as sentenças aparecem no estativo, exceto na introdução, em que os verbos refletem o presente em movimento. Porém, as sentenças genéricas ganham referencialidade no texto quando o estudante faz referência à instituição escolar por meio de sinônimos e de adjuntos que dão valor mais específico aos nomes. Na intervenção os verbos são modalizados para o futuro.

Texto02/Par15 Grupo 3		
1	<i>As novas tecnologias proporcionaram o avanço de diversos</i>	(P. arg. 0 e 1)
2	<i>âmbitos mundialmente. A educação está sendo fortemente influenciada</i>	
3	<i>pelos meios de comunicação digitais emergentes nos últimos anos</i>	
4	<i>muitas universidades estão utilizando os recursos disponíveis para</i>	
5	<i>fornecer uma formação sem que o aluno necessite estar presente em</i>	
6	<i>uma sala de aula.</i>	
7	<i>De acordo com a Constituição, é dever de todos os</i>	alternância de tempos verbais
8	<i>cidadãos ter uma educação básica até os oito anos de idade, após</i>	
9	<i>isso, parte do interesse pessoal continuar a estudar. Com a educação à</i>	
10	<i>distância, é possível que as pessoas tenham uma graduação em cursos</i>	
11	<i>não disponíveis no local onde residem, sendo também uma opção mais</i>	
12	<i>viável, pois não é necessário gastos com moradia, alimentação e</i>	
13	<i>transporte em outras cidades.</i>	e
14	<i>Constante Paulo Freire, a educação é um meio pelo qual as</i>	Discurso citado
15	<i>pessoas se tornam mais cidadãs, dessa forma, entra em questão a</i>	
16	<i>qualidade de ensino disponibilizada pelas instituições, visto que,</i>	
17	<i>posteriormente, o indivíduo terá que exercer sua formação na</i>	
18	<i>sociedade e, com base nisso, será verificada a eficiência profissional</i>	
20	<i>do cidadão.</i>	
21	<i>Portanto, faz-se necessário que o Ministério de Educação e</i>	Modalização deôntica e variação de recursos
22	<i>Cultura averigue mais rigidamente a qualidade de ensino que está</i>	
23	<i>sendo ofertada à população. Cabe as instituições atender os requisitos</i>	
24	<i>empregados pelo MEC, procurando aprimorar os métodos e recursos</i>	
25	<i>utilizados na instrução dos alunos. Além disso, as pessoas devem</i>	
26	<i>exigir uma educação de qualidade, para que assim possa ser alterada</i>	
26	<i>a imagem das universidades a distância, que muitas vezes são vistas</i>	
27	<i>como negativas ou inferiores comparadas com outras instituições.</i>	
Legenda		
	 Sentenças genéricas ou nomes genéricos	
	 Pressuposição semântica	
	Negrito Modalização deôntica e ou epistêmica	
	(NP) Sentença NU de plural	

O texto do participante 15 evidencia a produção de um estudante com bastante controle da escrita do gênero discursivo que, embora estruturado de um modelo canônico, organiza uma argumentação equilibrada entre sequências expositivas e a argumentativas, haja vista que ao longo do texto tais alternâncias são representadas pela alternância dos usos de nomes genéricos e nomes específicos, bem como o uso dos tempos verbais menos baseado nas construções estativas.. Contudo, na argumentação as vozes não recebem valoração e aparecem apenas

como exposição [De acordo com a Constituição, constante Paulo Freire] aparecem no texto sem infiltração da voz do sujeito enunciador.

Ao que parece, a variação dos nomes pelo uso de sinônimos contrabalança as generalizações e também ajudam na orientação dos sentidos: [pessoas – alunos – cidadãos]. Considerando os três elementos da tríade sugerida por Possenti (2016), este enunciador apesar do excelente domínio do gênero textual, ainda não mantém distância do seu próprio texto para modalizar as vozes sobre o discurso *do outrem*, haja vista as estruturas ainda típicas e impessoalizadas: [faz-se necessário], [as pessoas devem exigir], ótimas oportunidades para o sujeito enunciativo emergir, mas que aparecem ainda como “palavra neutra”.

4.2.4 Síntese da Segunda Produção

Os participantes do Grupo 1 e Grupo 2 desenvolveram, em geral, um texto tipologicamente mais organizado em relação à 1ª produção, com ênfase para o grupo 1 (**Part16** e **Part17**). Embora o participante 17 não tenha feito proposta de intervenção, o texto apresenta um melhor domínio tipológico ao encadear as macroposições fazendo uso de recursos coesivos.

Lateralmente, os mesmos grupos, 1 e 2, na segunda produção de textos recorreram a uma argumentação mais genérica, em que as sequências expositivas e argumentativas apareceram de modo equilibrado no texto, mas com menos ancoragem no real, haja vista a baixa nominalização específica e verbos que com referência a eventos específicos. Quer dizer, perderam força argumentativa.

Houve um movimento de argumentação ainda mais genérica, que pode ter sido forçada pela proposta “A educação a distância no Século XXI”. A produção 01 apresentou maior número de modalizadores verbais, enquanto na segunda, apenas os textos 28 e 06 fizeram controle de vozes.

4.3 Análise da Terceira Produção

A terceira produção de textos analisada nesta subseção corresponde à sétima produção realizada pelos estudantes, cujo tema foi **Qualidade de vida do idoso no Brasil**, composta pelos seguintes textos motivadores:

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nos conhecimentos produzidos nas suas experiências e na vida escolar, especialmente nas disciplinas de **Língua Portuguesa e Sociologia**, produza um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **“Qualidade de vida do idoso no Brasil”**. Seu texto deve ter, no máximo 30 linhas, respeitando a norma padrão da Língua Portuguesa e propor intervenção que respeite os direitos humanos.

Textos motivadores

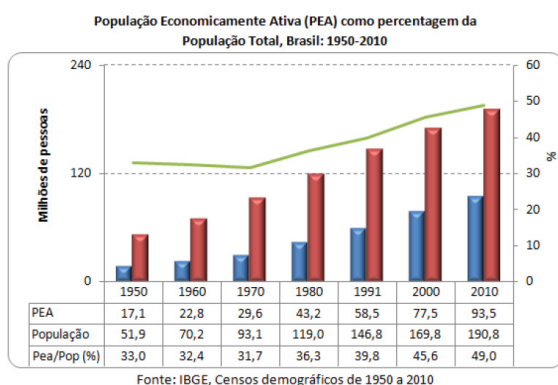
Texto I

Art. 3 - É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. [...]

Art. 4 - Nenhum idoso será objeto de qualquer tipo de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão, e todo atentado aos seus direitos, por ação ou omissão, será punido na forma da lei.

[*Estatuto do Idoso*]

Texto II



Texto III



Fonte: nonnabuka.wordpress.com Acesso em 30 de Julho de 2018

Texto IV

Melhor idade: idosos entram na faculdade e aliam educação e qualidade de vida

Nos últimos anos a população brasileira tem envelhecido com mais qualidade de vida e a ideia de idosos aposentados somente assistindo televisão e fazendo crochê ficou para trás. Hoje, os idosos ocupam espaços que antes era tido com exclusividade dos jovens.

César, que já é bisavô, retoma o curso de Direito que trancou há 63 anos atrás. “Em 1955, cheguei a fazer o segundo ano de direito, mas logo tive que assumir os negócios da família, daí já vieram o casamento e os filhos, e só agora tive a oportunidade de voltar a faculdade”, conta o estudante

A Doctum, faculdade onde eles estudam, ressaltam que troca de experiências entre as gerações é benéfica tanto para os alunos idosos, quanto para os jovens. “Como instituição damos total apoio e nos sentimos orgulhosos em poder contribuir com a transformação de vidas independente da idade. Aprendemos muito com eles. São inspiração para muitos que estão no início de carreira e de vida. Isso mostra que a idade não pode ser um empecilho para realizar os seus sonhos”, disse o diretor Leanderson Cordeiro.

Fonte: <https://www.portal27.com.br/melhor-idade-idosos-entram-na-faculdade-e-aliam-educacao-e-qualidade-de-vida/> (Adaptado)



Fonte: A autora (2019)

4.3.1 Terceira Produção/ Grupo 1

Texto03/Par17 Grupo 1		
1	Com a evolução na condição de vida dos brasileiros a partir da	(P. arg. 0 e 1) Pressuposição Discurso citado, sem marcas de comprometimento Modalização deôntica
2	industrialização e com a ajuda do avanço da medicina percebemos que	
3	o povo brasileiro está com a expectativa de vida alta e está aumentando	
4	cada vez mais, segundo o IBGE . O aumento da expectativa de vida é	
5	um ótimo fator para qualquer país, porém a nação precisa estar	
6	preparada para proporcionar uma boa qualidade de vida para os	
7	idosos.	
8	Normalmente, a velhice é a idade onde o corpo fica mais fraco,	
9	precisando de atendimentos médicos. Hoje podemos ter idosos que não	
10	possuem condições financeiras para comprar remédios caros e pagar	
11	pelos tratamentos médicos, assim o governo deve recebê-los	
12	gratuitamente através do SUS (Sistema Único de Saúde).	
13	Outro problema é desvalorização dos idosos em sua família, no	
14	mercado de trabalho e em nossa sociedade em geral.	
15	Atualmente os idosos estão precisando de mais apoio familiar,	
16	estão precisando de que o governo se preocupe mais com a população	
17	idosa. Por isso, é necessário que o Estado crie planos de previdência,	
18	novos asilos e mais atenção familiar a eles.	
Legenda Sentenças genéricas ou nomes genéricos Pressuposição semântica Negrito Modalização deôntica e ou epistêmica (NP) Sentença NU de plural		

A disposição gráfica diz muito sobre o texto do Part17, uma vez que o primeiro texto apresentado era composto por três parágrafos desarticulados. No texto 2 e neste o estudante já articula melhor os parágrafos, embora o terceiro não esteja bem integrado no restante do texto.

Se na produção número 2 o participante focalizou o tipo textual e construiu um texto com base em sentenças predominantemente genéricas, neste o aluno constrói a sua enunciação relacionando as sequências expositivas às sequências argumentativas, a partir de um movimento textual que parte do concreto para o abstrato [podemos ter idosos precisando – o SUS deve recebê-los].

Embora como eco dos textos da proposta de redação, o enunciador também traz para o texto a voz de outros enunciadores, a partir de uma conotação marcada na superfície textual [segundo o IBGE] (linha 4). Ainda que com a presença de muitas sentenças genéricas, os sentidos ganham mais de referencialidade e muitos deles são modalizados pelo escrevente, pois o problema é enquadrado temporal, política e geograficamente no texto.

O texto avançou no uso dos argumentos e em certo controle da própria escrita, de modo que o gênero discursivo também ganha contorno mais acabado. Mencionamos ainda as modalizações verbais que, embora as canônicas, estão espalhadas pelo texto.

Bem, mesmo que o estudante tenha enquadrado melhor o seu texto em um contexto histórico e com a presença das vozes de outros interlocutores, a forma de dizer ainda reflete muito de construções já cristalizadas nas redações, em expressões como

(15) a expectativa de vida alta está aumentando cada vez mais

(16) é necessário que o Estado crie planos

Essas expressões são algumas que representam frases tradicionais nos textos como marcas da escolarização do gênero. Elas contribuem para que, em geral, os textos se apresentem de modo muito similar. Porém, embora o estilo e a argumentação sejam muito previsíveis, no percurso o estudante desenvolveu uma maior consciência da sua própria escrita ao inserir no texto elementos que lhe confirmam maior adesão do Outro, marcados pela maior ancoragem cronotópica por meio de nomes específicos, como SUS, IBGE e Brasil. Nesse sentido, houve um aumento dos índices de autoria, como discutiremos nas análises comparativas da próxima seção.

Texto03/Par16		
Grupo 1		
1	No Brasil, <i>segundo dados do IBGE</i> , no ano de 2050 o número de	Nomes de referência específica e cronotopia
2	idosos tende a crescer, enquanto o número de jovens e crianças passa a	
3	diminuir. E assim, há necessidade de melhorias na qualidade de vida	Nomes genéricos associados a exemplificações
4	dos idosos brasileiros.	
5	O <i>Estatuto do Idoso</i> defende os direitos e bom-estar, proporcionando	
6	a eles a inclusão na sociedade. Isso causou mudanças, como na	
7	educação com o direito de estudo e espaço em escolas e faculdades	
8	para melhorar a qualidade vida, acessibilidade e as casas de terceira	
9	idade para o bom-estar e lazer.	
10	Por outro lado, ainda há situações precárias, como a saúde que	
11	necessita de mais investimentos, pois existem idosos em fila de hospitais	
12	adoecendo, falta de remédios, mais assistência nas casas de apoio ao	
13	idoso e a inclusão e acolhimento na sociedade e refletir (Ø) também	
14	sobre as políticas públicas.	
15	Portanto, é obrigação do governo fornecer uma saúde de	
16	qualidade, além de investir em campanhas para o planejamento	
17	financeiro e a valorização e acolhimento dos idosos.	
Legenda		
■ Sentenças genéricas ou nomes genéricos		
■ Pressuposição semântica		
Negrito Modalização deôntica e ou epistêmica		
roxo Nomes específicos e discurso citado		

Ao olharmos para o texto 3 do participante 16, percebemos movimentos muito similares ao do texto do participante 17 no percurso de apropriação do gênero. Há a incorporação de mais vozes ao texto. O discurso do outro aparece pela via indireta, então, embora isso indique um maior diálogo do enunciador, que formula uma contrapalavra a partir da proposta de redação, ela ainda aparece sem muito afastamento textual, no sentido de que as modalizações são baixas, como em [é obrigação do governo].

As sentenças genéricas como em [a saúde que necessita de mais investimentos] ainda aparecem com caráter avaliativo, próprio do gênero discursivo, porém exemplificadas [existem idosos em fila de hospitais adoecendo]. As opções de intervenção, que compõe o gênero são acionadas, mas ainda com alguns vazios sintáticos como em [a necessita de mais investimentos], o sintagma nominal investimentos também exige complemento, ao suprimi-lo a leitura é genérica:

alguém deve investir/ deve-se investir. Ainda que com argumentos genericamente construídos, o uso deles está intercalado com referências pontuais no mundo e conferem mais de concretude à argumentação, que agora se apresenta mais organizada.

4.3.2 Terceira Produção/ Grupo 2

Texto03/Par20 Grupo 2		
1	Na literatura, como no livro <i>a Revolução dos Bichos de</i>	Discurso citado Pressuposição (P. arg 0) ~ (P. arg 3)
2	<i>George Orwell</i> , envelhecer significa ir para o paraíso que era o local	
3	que havia o descanso. Entretanto o sistema que os animais eram	
4	submetidos fazia com que trabalhassem mais, e quando se tornavam	
5	inativos, o paraíso tornava-se sua morte. No Brasil entretanto, isso	
6	não foi/é diferente. Até meados de 1950 a expectativa de vida na	
7	região norte no país não ultrapassava dos 40 anos, devido a exaustiva	
8	carga de trabalho. Essa problema com o passar dos anos foi sendo	
9	resolvido, porem devido a políticas públicas esta voltando a se tornar	
10	um impasse.	
11	Nos dias atuais com a aposentadoria e o estatuto do idoso, a	Nomes e sentenças genéricas
12	expectativa de vida cresceu, entretanto com os altos indicês	
13	inflacionários e a baixa taxa de natalidade estão fazendo os idosos	
14	retornar ao mercado de trabalho, porem torna-se algo difícil devido a	
15	disseminação das novas tecnologias que fazem com que os idosos se	
16	aprofundem ainda mais no mercado, em vez do descanso vão a	
17	exaustão retomando um problema antigo.	
18	O maior impasse para que os idosos tenham um boa qualidade	
19	de vida e seu descanso, deve-se a não aceitação do ingresso de jovens	
20	sem a experiência no mercado de trabalho, indicês inflacionários que	
21	não acompanham os valores da aposentadoria e do salário mínimo, e	
22	as políticas públicas atuais que preve o aumento da jornada de	
23	trabalho, assim como o aumento da idade minima para aposentadoria.	
24	Problemas esses que reduzem a qualidade de vida do idoso.	
25	Para dirimir os impactos dessa situação, políticas públicas	Modalização deôntica
26	devem ser tomadas, entre elas o destino de verba a previdência.	
27	Ajustando a aposentadoria de acordo com os níveis inflacionários	
28	assim como promulgar as atividade de lazer aos idosos como mais	
29	acadêmias ao ar livre, passeios públicos a preços acessíveis etc. Essas	
30	políticas promoveriam a redução dos idosos no mercado os levando ao	
31	descanso aliado a saúde com a utilização das atividades delazer.	
Legenda Sentenças genéricas ou nomes genéricos Pressuposição semântica Negrito Modalização deôntica e ou epistêmica		

O terceiro texto do Part20 apresenta bem a constituição do gênero discursivo a partir da tríade tema-conteúdo-estilo, a argumentação é bem alocada preenchendo cada um dos espaços. Do ponto de vista temático e discursivo, o texto faz girar informações, exemplos e referências de diversas áreas, alinhando-se perfeitamente ao

que é solicitado neste tipo de redação: que o repertório de conhecimentos do estudante seja acionado por meio das diversas vozes que traz para o texto. Se no primeiro texto as informações apareciam, ainda que em função argumentativa, muito desencontrada, neste são devidamente organizadas e o valor argumentativo é potencializado por meio do controle do escrevente.

As sentenças de valor genérico ganham referencialidade porque estão enquadradas em um projeto de texto marcado cronotopicamente, por meio das informações que descrevem processos históricos e sociais no Brasil (linhas16-19). Há, portanto, um aumento de nomes específicos que ancoram o dizer do estudante no mundo e a variação entre os tempos verbais são pistas gramaticais de que o texto passa do nível genérico ao específico, retomando ao nível da generalização, mas dentro de relações de causa/consequência.

Ainda que no segundo parágrafo seja necessário um encadeamento mais preciso entre algumas orações, o esvaziamento sintático não aparece mais como um problema estrutural do texto, como na Produção 1.

Por tudo o que dissemos, o texto em tela apresenta diversos índices de autoria, que do nível discursivo para o nível textual são comutados pelas possibilidades do dizer. Nesse sentido, este texto como os dois últimos desse grupo utilizam os recursos da linguagem de maneira muito similar, apesar de apresentarem argumentos de naturezas distintas. Então, podemos pensar que o estilo, enquanto traço de possibilidades de um gênero discursivo é atingido pelo escrevente; já o estilo enquanto traço de uma singularidade é menos evidente. Questão a qual voltaremos.

Texto03/Par28 Grupo 2		
1	Ø Pesquisas realizadas nos últimos anos mostram que a	Discurso citado e relatado
2	população até o ano de 2050 será mais idosa do que jovens. Tomando	
3	em conta isso o Brasil será um “País velho”, levando em conta	(P. arg 2) ~ (P. arg 3)
4	ocorre devido as pessoas decidirem ter um filho ou até mesmo não ter	
5	filhos. No Brasil a média de idade no passado era de	
6	aproximadamente 65 anos, já nos dias atuais a taxa de vida das	
7	pessoas subiu para 75 anos de idade.	
8	Os idosos tem alguns benefícios entre eles são as consultas no	Nomes genéricos associados a nomes específicos
9	sistema único de saúde (SUS), que tem consultas gratuitas. Outra	
10	particularidade é que os mais idosos tem entrada gratuita ou meia-	
11	entrada em eventos em todo Brasil, abordando o tema de saúde os	
12	idosos está cada vez mais ativos participando de campeonatos. A	
13	terceira idade que dizem, não tem muito estudo e está até	
14	conseguindo entrar em faculdades e realizar os seus sonhos.	
15	Abordando um lado triste sobre os idosos é a reforma	
16	trabalhista, foi o ponto que a idade das pessoas aumentou e em vários	
17	casos não conseguem se aposentar, ou até mesmo pode levar a morte.	
18	Já os idosos por parte de suas famílias ou cuidadores de idosos, que	Modalização deôntica
19	não tem tempo para cuidar dos idosos e acabam deixando os idosos	
20	em casa sozinhos (abandonados) e também os cuidadores agredem	
21	eles em muitos casos.	
22	Concluindo para o Brasil melhorar esses problemas que são	
23	evidentes, a constituição brasileira deve fazer um lei a defesa dos idosos	
24	e para resolver o problema de abandonos temos as casas de apoio	
25	(asilo) que tem pessoas que cuidam deles sem sofrer nenhum tipo de	
26	mals tratos.	
Legenda		
■ Sentenças genéricas ou nomes genéricos		
■ Pressuposição semântica		
Negrito Modalização deôntica e ou epistêmica		

O texto do **Participante28** é o que menos apresentou mudanças significativas entre a segunda redação e esta. O primeiro texto do estudante era potencialmente rico discursivamente, atravessado por muitas vozes; porém, sem ordenamento no plano textual, não se sustentava argumentação dentro do gênero discursivo proposto. O segundo caminhava para uma melhor organização no nível textual, mas por meio de uma argumentação mais genérica, entrecortada pela exposição e com pouca orientação argumentativa.

Neste texto, o estudante volta retomar as vozes diversas que perpassam o seu dizer e ainda que as marque na superfície textual, elas não são devidamente controladas e direcionadas como argumentos em prol de uma tese. Mesmo porque, o segundo e terceiros parágrafos são limitados à descrição de situações positivas e negativas que os idosos vivenciam, enfocando elementos que são dados na proposta.

O texto, dada a segunda produção, parece representar uma negociação entre texto-discurso-texto, de modo que o estudante traz outras vozes que julga/aprendeu adequadas ao gênero, como em “*Segundo pesquisas realizadas*”, que marcam a voz do outro [segundo pesquisas] de modo mais impessoal em relação aos outros textos produzidos pelo estudante. A palavra [Pesquisas] também aparece condicionada a um escopo genérico, com o plural nu. O plural nu, de acordo com Müller (2002) permite a leitura em escalas abertas (pode tanto referir-se à duas pesquisas, como à vinte), por isso também combinam com sentenças genéricas. Nesse caso, a menção a pesquisas (que não estão fazem parte dos textos motivadores) é encadeada pelas palavras do enunciador, marcadas pelas aspas: *Tomando em conta isso o Brasil será um “País velho”, de modo a relacionar os fatos.* O texto 2 do participante 15 também utilizou essa estratégia. Além disso, vê-se nos demais textos a inclusão de dados do tipo [segundo dados do IBGE], a fim de autorizar as afirmações ou delas extrair inferências para a argumentação.

O escrevente apresenta parte do dado (P. Arg 1) aumento da expectativa de vida os idosos, para mostrar que este aumento já não é igual a “do passado”, de modo que agora eles podem desfrutar de muitas opções na atualidade: meia entrada, cursar uma faculdade, campeonatos. Estes nomes genericamente colocados ganham referencialidade ao serem alocados dentro da realidade brasileira e representam algumas das políticas feitas para os idosos, reforça essa leitura à menção específica ao SUS. Contudo, faltam elementos na superfície textual que ajudem o produtor a orientar os sentidos.

O mesmo ocorre com o terceiro parágrafo, que no sentido contrário apresenta os problemas sofridos pela terceira idade:

(12) *um lado triste sobre os idosos é a reforma trabalhista, foi o ponto que a idade das pessoas aumentou e em vários casos não conseguem se aposentar.*

Faz falta ao texto os operadores lógicos: conjunções, modalização, em suma, o controle do dizer que pavimenta o caminho discurso — texto. Corrobora esta leitura a presença de construções típicas da oralidade, como no exemplo: [A terceira idade que dizem] cujo uso corresponde “a chamada terceira idade”; bem como as repetições de idosos durante o terceiro parágrafo.

4.3.3 Terceira Produção/ Grupo 3

Texto03/Par06 Grupo 3		
1	<i>A sociedade brasileira é formada pela herança cultural de</i>	Discurso relatado (P. arg 2) ~ (P. arg 3)
2	<i>diversos povos, desde os índios aos europeus. Cada região tem seus</i>	
3	<i>traços definidos por quem vivia ali, por isso a miscigenação tão</i>	
4	<i>grande em cada região. Entretanto um povo que estava presente no</i>	
5	<i>desenvolvimento de todas as regiões foram os índios, dos quais</i>	
6	<i>herdamos muitas coisas.</i>	
7	<i>Mesmo com tantos traços indígenas em nossa cultura não</i>	Nomes genéricos associados a nomes específicos
8	<i>herdamos deles o respeito aos mais velhos, onde quanto mais velho</i>	
9	<i>era a pessoa, mais sábio ela era. Em nossa cultura isso não é tão</i>	
10	<i>presente, o que causa uma indiferença entre os idosos.</i>	
11	<i>Nos últimos anos a qualidade de vida dos idosos cresceu</i>	
12	<i>consideravelmente por conta de projetos sociais que os incluem na</i>	
13	<i>sociedade, como por exemplo projetos da 3 idade, como viagens,</i>	
14	<i>passeios, encontros, etc. Essa inclusão é benéfica, por que gera uma</i>	
15	<i>qualidade de vida aos idosos o que gera uma expectativa de vida</i>	
16	<i>ainda maior.</i>	
17	<i>Mesmo com certa evolução ainda ocorre muitos abandonos</i>	(P. Arg 4)
18	<i>de idosos em asilos, muitos casos de enfermeiros/acompanhantes que</i>	
19	<i>maltratam os idosos só por serem mais velhos. As pessoas esquecem</i>	
20	<i>que com a idade avançada as pessoas ficam mais lentas e mais</i>	
21	<i>necessitadas de paciência algo que falta para quem muitas vezes</i>	
22	<i>cuidou desses idosos.</i>	
23	<i>Logo, uma forma de seguirmos evoluindo e respeitando cada</i>	
24	<i>vez mais os idosos é entendendo o que eles passam e tentar se</i>	
25	<i>informar de projetos sociais voltado para essas pessoas que um dia</i>	
26	<i>fizeram muito por esse país, e agora estão “passando o bastão” para</i>	
27	<i>seus filhos e netos.</i>	
28	<i>Portanto quanto mais projetos sociais para idosos como viagens</i>	
29	<i>e encontros, mais estaremos os ajudando a melhorar sua qualidade de</i>	
30	<i>vida, ou seja, aumentando a longevidade deles.</i>	
31		
Legenda		
■ Sentenças genéricas ou nomes genéricos		
■ Pressuposição semântica		
Negrito Modalização deôntica e ou epistêmica		

O texto do participante 06, acompanhando as demais redações produzidas por ele, apresenta uma boa organização textual, atravessada por diversas vozes que

são marcadas na superfície textual. O texto parte de uma contextualização relacionada à cultura indígena de valorização aos idosos, por meio de verbos, marcados na passagem: [um povo que estava presente no desenvolvimento de todos as regiões foram os índios]. Ao discurso da História, o enunciador vai adicionando elementos que mostram passagens expositivas exemplificadas e direcionadas para a argumentação:

(12) As pessoas esquecem que com a idade avançada as pessoas ficam mais lentas e mais necessitadas de paciência algo que falta para quem muitas vezes cuidou desses idosos.

O estudante, mesmo que com um domínio maior do gênero, também recorre a generalizações sobre o mundo a partir das crenças/atitudes da coletividade. Há aí, uma representação que apareceu em diversos textos [Tex1Part16; Text2Part06; Tex2Part28; Tex3Part17] e indica uma tendência nas redações (certamente percebida por todo professor de português em textos similares), o que revela o processo argumentativo baseado em valores e crenças, já notado por Bernardo (2010), em que o texto simultaneamente assume um status moralizante, também é reflexo de um problema moral.

O estudante finaliza o texto com a proposta de intervenção também com a proposta voltada para o comportamento coletivo [seguirmos evoluindo e respeitando cada vez mais], em que pesa a pressuposição da evolução e do respeito como comportamento coletividade, marcados em partes pela modalização [possam] e pela relação proporcional [quanto mais ajudarmos... mais].

Quer dizer, o escrevente apresenta uma boa estrutura composicional do gênero discursivo e tem consciência dele enquanto possibilidade do dizer, porém ainda não possui as técnicas necessárias que encadeiem os sentidos na superfície textual. Ainda assim, é um dos poucos textos que apresenta alguma valoração pessoal marcada por um adjetivo [triste]. Para nós, ele se encontra em fase de negociação de sentidos, entre a pressão do gênero discursivo e a dispersão de vozes a que precisa “domar” e representa bastante das pressões exercidas pelo gênero no abafamento da subjetividade.

Texto03/Par15		
Grupo 3		
1	<i>No seriado a família dinossauro é apresentado episódio</i>	Discurso citado (P. arg 2) ~ (P. arg 3)
2	<i>chamado o dia do arremesso em que é mostrado o costume de jogar</i>	
3	<i>idosos de penhascos pela crença de que eles se tornam um peso na</i>	
4	<i>família. Hodiernamente, vê-se uma sociedade que exclui os idosos da</i>	
5	<i>vida social, deixando-os isolados solitários consequentemente</i>	
6	<i>trazendo a ideia de que os velhos cumpriram seu papel na</i>	
7	<i>comunidade. O IBGE apresentou dados mostrando que daqui a quatro</i>	
8	<i>décadas haverá mais idosos, com mais de 65 anos, do que crianças no</i>	
9	<i>Brasil. Essa estatística se dá graças ao avanço da tecnologia e da</i>	
10	<i>medicina, que proporcionam um aumento da expectativa de vida</i>	
11	<i>comparado aos anos de 1950.</i>	
12	<i>Porém, é notório que o país não está preparado para esse</i>	Nomes genéricos associados a nomes específicos
13	<i>rápido envelhecimento da sociedade, considerando a situação</i>	
14	<i>precária em que muitos idosos se encontram. Alguns são</i>	
15	<i>abandonados pela própria família em asilos sem estrutura adequada,</i>	
16	<i>o que gera um sentimento negativo, favorecendo o aumento da solidão</i>	
17	<i>e do índice de suicídio entre os idosos.</i>	
18	<i>Portanto, é imprescindível que medidas sejam tomadas para</i>	
19	<i>melhorar a qualidade de vida dos idosos, visto que a saúde está mais</i>	
20	<i>acessível e, com isso, as pessoas conseguem permanecer vivas por</i>	
21	<i>mais tempo.</i>	
22	<i>O Estado deve investir em centros comunitários, para que estes</i>	
23	<i>possuam estrutura adequada e promovam práticas de integração entre os</i>	
24	<i>idosos. As escolas devem instruir seus alunos a não serem</i>	
25	<i>preconceituosos e a inserir a classe senil em atividades sociais do dia a</i>	
26	<i>dia. Cabe as famílias estimular o convívio dos avós com seus netos, uma</i>	
27	<i>vez que são eles os principais responsáveis pelo abandono e pela solidão</i>	
28	<i>dos idosos. Dessa forma, será possível alterar a imagem da terceira</i>	
29	<i>idade na sociedade.</i>	
Legenda		
■ Sentenças genéricas ou nomes genéricos		
■ Pressuposição semântica		
Negrito Modalização deontica e ou epistêmica		

O texto do participante 15 apresenta um bom domínio do gênero discursivo e controle das marcas tipológicas da argumentação. As vozes que vêm habitar o texto são variadas no primeiro parágrafo, enquanto no segundo e terceiro as partes expositivas se referem a situações específicas para exemplificar a condição de vida dos idosos. Para minimizar o efeito de generalização, entram em jogo advérbios

[alguns idosos, alguns são abandonados]. O texto atende à expectativa do gênero discursivo, porém, mesmo trazendo as palavras de outros enunciadores e marcando algumas vozes no texto [o IBGE, o seriado], não há afastamento e comprometimento com o dizer, de modo que as frases aparecem impessoalizadas [é imprescindível, é notório].

As nominalizações que aparecem no texto não são parafraseadas para marcar posição do sujeito, o que indica, dentro dos termos de Possenti (2016), que o modo de dizer não variou e o controle de vozes acontece apenas na seleção para o texto e não no comprometimento com a regulação e orientação dessas vozes.

4.4 (I)regularidades semânticas dos textos: análise comparativa

Durante as primeiras análises, buscamos recuperar pistas semânticas em direção ao funcionamento discursivo delas no texto, em um caminho duplo semântica-tipologia/gênero-autoria, bem como relacionar algumas destas pistas entre os grupos de textos. A partir das análises individuais dos textos, podemos derivar algumas comparações e, quem sabe, respostas.

A principal preocupação desta tese é realizar o mapeamento das regularidades semânticas apresentadas em diferentes etapas da atividade de escrita em diferentes momentos da aprendizagem da escrita em busca de pistas sobre a estrutura semântica que regula o gênero em pauta. A partir da análise primária dos textos, podemos perceber algumas tendências/regularidades nos textos:

- A pressuposição aparece com frequência no início dos textos, 10 de 18, e cumpre um papel importante na orientação argumentativa que será desenvolvida em cada um deles. Chierchia (2003), além de explicar o funcionamento semântico das pressuposições, alerta para o valor discursivo que adquirem ao funcionarem como nexos entre informação anterior ~informação nova. Nesse contexto, para nós, ela funciona como uma pista sobre a contrapalavra do aluno, por isso nos deteremos um pouco mais na análise delas;
- As sentenças genericamente quantificadas e as sentenças com valor estativo (uso de verbos de estado) apareceram com frequência em todos os textos,

como prevíamos, relacionadas à sequência expositiva. Na produção do texto 2 elas foram mais populosas e aliadas a nomes genéricos e abstratos representam bem a semântica de esvaziamento argumentativo. Coaduna com essa leitura o fato de que os textos da segunda produção apresentaram o menor número de marcas *do discurso do outro* no texto.

- As modalizações verbais, que marcam o envolvimento do enunciador com o seu dizer, apareceram de maneira uniforme, por meio de verbos e construções similares entre os grupos, porém a sua maior frequência ocorre na construção da Intervenção, que exige a sugestão do estudante para a resolução do problema discutido.

4.4.1 As pressuposições e a contrapalavra

As *pressuposições semânticas* não dependem de informações externas às sentenças, pois são disparadas por verbos, advérbios e alguns nomes, adjetivos etc (CHIERCHIA, 2003). É interessante notar que elas têm papel importante por carregarem informações que não precisam ser estendidas na sentença, mas vêm postas como um conteúdo inferencial. Em uma sentença como:

(1) *Foram os portugueses que chegaram no Brasil*

pp. alguém chegou ao Brasil.

Chierchia (2003) nos auxilia a licenciar algumas relações entre as pressuposições semânticas e o funcionamento discursivo em um contexto, pois as analisa rumo a uma semântica dinâmica, efetuando uma aproximação com a pragmática linguística, para dar conta de aspectos relativos à referência, como nomes indeterminados, verbos não-factivos e negação.

De um modo ou de outro, as pressuposições aparecem com frequência em quase todas as nossas interações. Por isso, deter-nos-emos apenas naquelas marcadas com frequência nos textos e com forte valor argumentativo, isto é, aquelas que estabelecem nexos para a argumentação. Se do ponto de vista semântico elas disparam informações novas, do ponto de vista discursivo permitem recuperar algumas das nuances do diálogo instaurado pela escrita dos alunos. Nos textos, a maior presença das pressuposições ocorreu no primeiro parágrafo, conforme segue:

Texto 1

Part17 ela não é um fato recente (a intolerância) e sim algo que está vindo ao longo dos séculos

Part06 A sociedade perde seu equilíbrio e harmonia por causa da intolerância religiosa

Texto 2

Part17 A procura pelo ensino a distância vem aumentando a cada dia.

Part16 (EAD) tem seu número de alunos crescente a cada ano.

Part20 tem seu crescimento exacerbado nos últimos anos.

Part28 A educação a distância no território brasileiro está crescendo do anos de 2006 até hoje teve um aumento.

Part06 a internet vem cada vez mais tomando um papel social imensurável.

Texto 3

Part16 o número de jovens e crianças passa a diminuir

Part20 está voltando a se tornar um impasse.

Muitos participantes utilizaram construções com potencial pressupocional para iniciar pelo menos um dos textos. O participante 17 fez o maior uso de pressuposições, três no total.

(2) A procura pelo ensino a distância vem aumentando a cada dia/ Tex02Part17

Em (2) a perífrase do primeiro, vir+gerúndio, pressupõe a existência do ensino a distância, retomando o texto da proposta de redação. Nas recorrências constantes de pressuposição (metade das redações), aparecem diferentes gatilhos (verbos, advérbios, sentenças) que disparam sentidos para pistas da argumentação. No caso de (2), a leitura pressupocional advém da perífrase acrescida da locução *a cada dia*. Os verbos crescer (e seu deverbal, crescimento) e aumentar são verbos atélicos, ou seja, não dependem de um ponto final. A escala é aberta para o máximo,

pois não existe um limite para que ele chegue ao final do seu processo, conforme podemos depreender dos estudos McNally e Kennedy (2005).

No caso dos textos desta análise, nota-se maior número de pressuposições na Redação 02, cujos textos motivadores mostravam dados sobre a expansão do ensino a distância, recuperada por expressões como *cada dia mais*, *cada vez mais* no texto dos alunos. Do mesmo modo, dada a vagueza dessa escala, seu valor é bastante subjetivo e dependente dos conhecimentos partilhados pelos leitores. A grande maioria das pressuposições apresentou-se com escala aberta, [aumentando a cada dia, cresce a cada ano, cada vez mais] e essas informações contidas na sentença apontam pistas da argumentação. A locução adverbial [cada vez] aparece nas redações com frequência, inclusive nas propostas de intervenção [ex. Seguir respeitando cada vez mais os idosos, Part06] e dispara pressuposição [já respeitamos]. Um gatilho pressuposicional, ao agenciar a leitura para uma ideia de recorrência e de gradatividade causa leitura genérica e o interlocutor, para concordar com o que é posto, precisa tomar como verdade o que está pressuposto.

Neste sentido, esbarramos em um problema previsto por Chierchia (2003) que é o valor de verdade das pressuposições. O autor percebe que se uma sentença que não possui uma pressuposição (P) satisfeita, então (Q) também será indefinida, pois sua pressuposição - a própria P - não será satisfeita; portanto, ambas as sentenças atômicas são indefinidas e assim também a sentença complexa "P & Q".

Por exemplo, em uma sentença como [A intolerância religiosa no Brasil cresce cada vez mais] tem como posto de que existe intolerância religiosa no Brasil (P) e que ela cresce cada vez mais (Q). Há um valor cumulativo entre Q e P, pois se P não for satisfeito, acarretará a falsidade de Q, na realidade a sentença toda será falsa. Por isso, as pressuposições são importantes chaves da argumentação, porque com nomes em que não há uma referência determinada no mundo, como por exemplo, *intolerância religiosa*, é a partir das construções pela via da argumentação que o valor de verdade será negociado. Bem se vê, nesse ponto, que não se trata de olhar para as pressuposições apenas do ponto de vista lógico, pois a existência dos valores de verdade será definida pelo *background* da interação envolvido.

No caso das redações, a pressuposição da "existência de um problema" é encabeçada pela proposta de redação, que também traz os dados postos e pressupostos para o estudante, a perceber pelas palavras empregadas no enunciado das temáticas do ENEM e nestas aqui apresentadas em consonância

com o exame. Veja-se que na primeira “*Caminhos para combater a intolerância religiosa*”, o verbo combater traz como pressuposto a existência da intolerância religiosa, que ganha detalhamento pela marcação de lugar (no Brasil), embora esteja em sua forma infinitiva. Para que a existência da intolerância seja tomada como verdadeira basta haver uma referência em que ocorra intolerância religiosa (geralmente colocadas nos textos motivadores) – aí está um universo de sentidos compartilhados pelos interlocutores.

Nos textos, todas as pressuposições tomaram como verdadeira a existência dos problemas apresentados na proposta para construir a argumentação. Se voltarmos aos textos, perceberemos que as vozes da História foram as mais evocadas para os textos e concentradas nos primeiros parágrafos. Essa relação passado-futuro pode indicar o diálogo que o estudante estabelece com a própria escola, já que se trata sempre de fatos emblemáticos da História brasileira ou mundial.

Se as pressuposições em escala são marcas da maneira como o enunciador processou a sua atitude responsiva compreensiva, elas não funcionam apenas como marcadores genéricos (dado o seu aspecto de progressão no tempo), mas por estarem no início do texto abrem o caminho da argumentação que será tecida na grande maioria dos textos: a relação entre passado e presente (em relação ao momento da enunciação), que acusam um problema/fato com o qual o texto terá que lidar. Dessa maneira, as pressuposições no início do texto fazem nexos dialógicos e textuais, favorecendo a argumentação com base na comparação passado/presente, presente/futuro. Chierchia (2003, p. 589-590) licencia, a nosso ver, essa leitura ao explicar que

a relação de pressuposição é umnexo entre proposições (ou entre sentenças) (...) o fundo compartilhado determina um conjunto de mundos que constituem o estado de informação dos falantes, quer dizer, situações nas quais, pelo que se sabe, poderiam estar.

Considerando essa premissa, cada sentença é dotada de um certo valor assertivo, “que é a capacidade de mudar o estado de informação dos falantes” (ibdem). Segundo Chierchia (2003), quando a pressuposição de uma sentença tem potencial assertivo pode ser pensada como uma operação que leva de contextos (estados de informação) a novos contextos (estados de informação). Corroborando esta leitura, temos a seguinte pressuposição:

(3) Essa problema com o passar dos anos foi sendo resolvido, porem devido a politicas públicas esta voltando a se tornar um impasse. (Part20)

O enunciado acima dispara pressuposição tanto sobre o passado, quanto para o futuro. A perífrase progressiva (está voltando) indica uma escala gradual de mudança em andamento e acusa uma interrupção (foi um problema- deixou de ser – passa a ser) e o verbo (tornar) é empregado com valor de transformação/mudança. Contudo, no caso do Participante20, a pressuposição vem amarrada com os dados apresentados anteriormente (aumento da expectativa de vida, falta de políticas públicas) e a partir desta mudança de cenário que se assentará a argumentação, a partir da relação passado e presente. Ainda sobre o texto do participante20, as combinações disparadas pelos verbos e associadas aos fatos trazidos pelo estudante (aumento da inflação, aumento da longevidade) inserem o enunciador cronotopicamente em relação ao seu dizer: um indivíduo inserido em um processo de mudança no cenário social, econômico e político.

Pelo que dissemos até aqui, podemos afirmar que as pressuposições são mecanismos capazes de encabeçar a argumentação e revelam traços do diálogo do sujeito com a proposta e do confronto polifônico com as vozes que lhe atravessam e que se apresentam também nos textos motivadores. Elas são o nexos que ligará duas proposições no início do texto.

No que se refere à relação entre pressuposição e autoria, acreditamos que elas marcam muitas informações sobre o diálogo entre o interlocutor e o outro que lhe antecedeu e a quem a palavra está sendo dirigida, trata-se, no texto, de uma chave para a contrapalavra, apresentada por Bakhtin (2016). Por marcar o diálogo, seria a pressuposição um índice de autoria? Elas são fenômenos constantes e automáticos da língua e devido à frequência com que aparecem nos textos parecem se derivar da assunção da pressuposição da própria proposta de redação, ou do texto motivador (com maior frequência no tema 02). Elas revelam o entendimento do locutor a respeito da proposta e da temática e dão um passo à frente do que está posto, ao demonstrarem concordância, discordância, acréscimo. Então, podem ser indício de autoria quando 1) ligadas a elementos corroborem a pressuposição; 2) quando revelam que a atitude compreensiva do enunciador é acrescida de suas próprias palavras e vozes outras, que não apenas a da proposta de redação, como o

que ocorre em (4), já que o autor consegue relacionar os tempos, fatos e as causas do problema, descritas no primeiro parágrafo. As escolhas verbais aparecem na pressuposição de (4) simultaneamente como filtro e como efeito da argumentação, fortalecida pelo repertório de relações e leituras construídas pelo próprio aluno.

Quando a pressuposição ocorre apenas como repetição ou livre de marcas da voz do enunciador, que deve reorganizar, repensar e controlar as vozes (seja por meio do discurso citado ou indireto) a contrapalavra pode ter passado pelo estágio da atitude compreensiva, mas não se manifesta como palavra própria (BAKHTIN, 1992). Tomando as proposições de Garcez (1998) a respeito da atividade da escrita, é possível que no processo entre a leitura e a produção de um texto não haja tempo suficiente para que as palavras alheias se tornem palavras próprias. Por isso, cada estudante usará os mecanismos da língua a partir das vozes que o constituem.

Não se trata, contudo, de etiquetarmos as pressuposições como uma regra de que deve ou não ser usada nas redações. O foco é outro: é pensar nos sentidos possíveis e nas atividades de investigação. Para fechar este item, podemos pensar nas possibilidades de investigar a pressuposição nas atividades de análise linguística para que, a partir do conhecimento intuitivo da língua, os alunos possam discutir sobre as diferenças entre sentenças extraídas dos próprios textos.

4.4.2 Nomes genéricos e sentenças genericamente quantificadas

De acordo com Wachowicz (2008), o texto expositivo tem como referência temporal o presente, e com valor aspectual estativo, na classificação vendleriana das classes acionais. A partir dos conceitos sobre nomes genéricos e específicos, abordados na seção 2 desta tese, algumas sentenças, além de estativas se combinam com nomes genericamente quantificados e formam uma sentença genérica. Ou seja, dentro de um texto, não é apenas o uso de nomes genéricos que causam leitura genérica, mas principalmente o predicado ao qual se combinam.

Como já vimos, esse tipo de sentença não tem referência individual no mundo, mas indica coletividade e daí deriva dela uma áurea de verdade. Bem, na construção, a argumentação vai ser atravessada por sequências expositivas, para fazer a descrição de um evento, para evidenciar a natureza de um problema etc. Nas redações, obviamente, todas lançaram mão em momentos distintos de passagens expositivas ricas em nomes genéricos e sentenças igualmente genéricas.

Mas queremos chamar a atenção apenas para os casos agrupados, em que as sentenças genéricas passam a funcionar como argumentos generalizantes ou como estratégia de preenchimento de lacunas.

Primeiro, a principal tendência percebida nos textos advém da própria proposta de redação do ENEM (e das redações em análise, já que reproduzem o mesmo tipo de proposta). Sendo a proposta abrangente (o idoso, a intolerância religiosa, a educação a distância), na produção do texto argumentativo o aluno teria que desenvolver uma argumentação que partisse do genérico e generalizante para o específico.

Assim, a presença de sentenças genéricas mais frequentes nos textos do Part06, Part16 e Part28; temática 02 (Educação a distância) houve maior número de sentenças genéricas. O participante 06, contudo, contrabalanceou nas redações o uso de sentenças genéricas com o uso de exemplos ancorados em eventos pontuais do mundo. Para exemplificar alguns dos usos:

(4) o brasileiro sempre acha o jeitinho (Part28)

A sentença é genérica pelo uso do nome que tem como referência uma classe de indivíduos (os brasileiros) reforçada pelo aspecto gramatical do presente do indicativo e pelo uso do advérbio (sempre). Há um eco de vozes e crenças que circulam a respeito do brasileiro. Aqui a genericidade fica bem marcada, mas ela apresenta-se a partir de um léxico generalizante em diversos textos como:

(5) Mas com tudo isso, em nossa nação tem a existência de intolerância e preconceitos religiosos, pois muitos, não aceitam a religião que outra pessoa segue, assim achando que pode insultar e ofender outra pessoa.

Os nomes genéricos em geral, nos textos, se referem à coletividade, comportamentos e crenças, por isso aparecem frequentemente ligados a verbos não factivos (acham, pensam, acreditam, querem)

Part16 muitas pessoas acreditam que uma religião pode ser melhor que a outra.

Part28 Algumas pessoas se acham superiores.

Part06 As pessoas esquecem que com a idade avançada as pessoas ficam mais lentas e mais necessitadas de paciência.

Part15 As pessoas devem exigir

Esta tendência ao uso de expressões genéricas ecoa a genericidade da proposta de redação, que encaminha a argumentação para uma descrição do estado de coisas, em que o coletivo é a referência. Ao propor um tema “de ordem social” evoca também um superdestinatário, o auditório universal, no qual o sujeito vai buscar confirmação e atender às expectativas sociais que são impostas na produção do texto. Porém, esta genericidade é rompida quando o enunciador adiciona exemplos, outras vozes, etc. Nesse sentido, ao longo do percurso, todos os participantes, entre a primeira e última redação conseguiram adicionar estes elementos às suas produções, em maior ou menor quantidade.

4.4.3 Modalização

Em todos os textos houve frequente modalização por meio dos verbos *dever* e *poder*, cuja concentração ocorre com maior frequência nos elementos dedicados à parte do texto que se refere à intervenção, um dos elementos composicionais exigidos pela prova:

Part17 Professores poderiam fazer debates.

Part20 as religiões devem passar a seus seguidores que se deve o respeito as outras (part 20)

Part 28 o povo brasileiro deve ter atitudes éticas.

Os usos dos verbos *dever* e *poder*, segundo Chierchia (2003), podem revelar aspectos circunstanciais factuais e também epistêmicas, que fazem parte da nossa de bagagem de conhecimentos” (sic). Há contudo, os modais que não referem a circunstâncias, mas a um ideal deontico, caracterizando aquilo que se percebe em relação ao mundo, como em uma espécie de julgamento. Os modais, como todos os verbos, selecionam um índice de circunstância de acordo com mundos possíveis,

isto é, quando avaliamos uma coisa, nas palavras de Chierchia (2003), sempre o fazemos em virtude de alguma coisa em razão do que sabemos: possível/necessário pelo viés dos nosso ideal deontico e dos nossos princípios éticos.

Nesse sentido, há um julgamento do aluno que responde a pergunta “o que se deve fazer para resolver o problema discutido”, que está delineada na proposta de escrita. Assim, o aluno responde a partir desse lugar deontico. Essa orientação “pedagogizante”, acerca de “como resolver” o problema visa atender a uma das exigências da prova: desenvolver uma proposta de intervenção sobre o problema apresentado durante o texto. Por isso, elas aparecem com maior frequência relacionadas às atitudes, projetos, iniciativas pensadas pelo aluno que correspondem à intervenção. São recorrentes também as expressões impessoalizadas e com verbos modalizados para o futuro, como nos exemplos:

Part15 é imprescindível que medidas sejam tomadas

*Part20 Professores **poderiam** fazer debates, reflexões.*

Part06 tentar se informar de projetos sociais voltado para essas pessoas

Part16 é obrigação do Estado fazer leis

As modalizações apareceram com ênfase no último parágrafo, onde os alunos concentraram a proposta de intervenção. Representam o atendimento à proposta de redação e, por isso, à medida que as produções foram feitas, os textos tenderam a marcar mais a proposta de intervenção, o exemplo mais emblemático desta tentativa de atender a proposta aparece no último texto do participante 15:

O Estado deve investir em centros comunitários, para que estes possuam estrutura adequada e promovam práticas de integração entre os idosos. As escolas devem instruir seus alunos a não serem preconceituosos e a inserir a classe senil em atividades sociais do dia a dia. Cabe as famílias estimular o convívio dos avós com seus netos, uma vez que são eles os principais responsáveis pelo abandono e pela solidão dos idosos. Dessa forma, será possível alterar a imagem da terceira idade na sociedade.

Esta proposta de intervenção passa por três instâncias: o Estado, as escolas e a família, em que se nota a genericidade que apela ao coletivo, justamente porque na proposta de produção são avaliados os aspectos: abrangência, coerência e aplicabilidade da proposta de intervenção. Deste modo, esta redação parece muito determinada a mostrar para o interlocutor que cumpriu com uma das exigências da

prova. O texto é altamente formatado para isso, inclusive pela organização das frases: uma para cada instância de intervenção.

A entrada das vozes do outro, marcada no texto, e o comprometimento com o dizer são indícios de autoria. Possenti (2011) reforça que não basta ao enunciador citar, ele precisa engajar-se e comprometer-se. Nesse sentido, a modalização e as maneiras de citar o discurso do outro indicam o que o enunciador pensa a respeito do que cita, o quanto acredita ou não nas palavras do outro.

Nesse sentido, a voz do outro nos textos aparece majoritariamente com verbos dicendi declarativos, como em:

*Part16 Uma lei que **declara** que somos um país laico*

*Part20 papa Francisco líder da igreja catolica que **diz** “liberdade de pensar, não é liberdade de insultar”*

É interessante notar que o participante 28 foi o único a modalizar de maneira mais incisiva o discurso do outro a partir de um verbo que tem maior força ilocucional:

*Part28 está mesmo tirando o dinheiro dos fieis, todos meses, **mentindo** sobre a verdade que está escrita na Bíblia.*

A interpretação que o participante 28 faz sobre aqueles a quem se refere mostra comprometimento com o dizer, assumindo a responsabilidade da afirmação. Ao mesmo tempo, foi o participante que mais teve dificuldades em adequar seu dizer ao gênero discursivo como exigido pela prova. Se o participante 15 parece ter um controle do dizer com vistas a atender a convencer o interlocutor, o participante 28 representa muito da tensão entre um sujeito que precisa adentrar em um “jogo” textual.

Ainda sobre o comprometimento com o dizer e a modalização, há o recorrente uso de expressões do tipo: “de acordo com a Constituição”, “segundo dados do IBGE”, “segundo pesquisas”, “constante Paulo Freire” etc. que introduzem as vozes de diversas instâncias ao texto, de modo em que não há regulação do sujeito na ato de realizar as menções às outras vozes.

Outra marca de impessoalização foi o uso constante de sentenças tipicamente apassivadas quando o verbo possuía uma carga semântica mais pesada (verbos de ação, com pontualidade e dois agentes), em passagens como: “xingamentos são ditos por pessoas que não concordam”; os índios foram catequizados pelos portugueses”; “os negros foram considerados inferiores”. Junto a isso, é constante o apagamento do sujeito sintático.

4.5 Algumas conclusões

As redações analisadas representam o movimento do sujeito/estudante/aluno que ainda não domina totalmente as técnicas de escrita, mas que precisa revelar por meio dela aquilo que sabe (e o que não sabe) como já nos alertou Bernardo (2010) e aprender os jogos que se instituem quando um texto tão formalizado entra em cena. A heterogeneidade entre os três grupos revela processos muito distintos sobre a aprendizagem da escrita e sobre autoria também.

Após analisar as redações e de observar as regularidades semânticas que ocorrem, podemos buscar alguma compreensão entre elas e as questões de autoria e de escrita. A primeira delas diz respeito aos grupos de textos. Aquilo que sabemos: a escrita é uma atividade complexa (GARCEZ, 1998) é uma atividade que ao mesmo tempo se constrói no coletivo, por meio do dialogismo, da polifonia; é também uma atividade individual, um trabalho intelectual muito minucioso (FIAD & MARYNK-SABINSON, 1991) aparece representado de muitas formas nos textos que compõe este *corpus*. Os três grupos iniciaram as redações de modo muito heterogêneo.

A primeira redação dos grupos 1 e 2 é perpassada por problemas de toda ordem, desde as convenções ortográficas, a estruturação de parágrafos e frases, até os conhecimentos representados pelas vozes da escola (os discursos sobre a História, sobre a sociedade etc). Nesse sentido, o movimento destes textos e sujeitos é o de caminhar pelo percurso da própria escrita em busca de um pouco mais de ordem. O segundo texto demonstra que há o desenvolvimento de um maior controle sobre o gênero, já que os textos são configurados no formato do gênero redação, contudo, as vozes escasseiam-se.

Os participantes 17, 20 e 28 na primeira produção de textos apresentavam uma escrita precária – no nível básico da organização de frases e sentenças, porém nos três textos havia marcas de um sujeito atravessado por vozes ainda muito dispersas, que se apresentaram no texto também dispersas (sintaxe vazia, parágrafos desordenados, desorganização entre as informações).

No terceira produção há uma negociação entre os sentidos e os textos e o gênero é tão absorvido (com toda a carga positiva e negativa que isso signifique) que as regularidades semânticas também aparecem de modo mais homogêneo.

As discrepâncias ainda ocorrem, mas os textos não estão mais em polos diferentes. Nesse processo, alguns dos estudantes desenvolveram mais a sua prática de escrita do que outros, e o trabalho de elaboração do dizer ganhou novos contornos. À medida que os estudantes se apropriam do gênero, cada um à sua maneira e dentro de suas condições, as sentenças de quantificação genérica foram incorporadas aos textos com o cruzamento de outras vozes na superfície textual. Os participantes Part15 e Part20 trazem para a redação novas vozes, um do seriado A família Dinossauro (famosa nos anos 90 e disponível em muitos canais e sites); outro da obra A revolução dos bichos, obra literária geralmente lida na escola. Estes pequenos elementos mostram que, ao mesmo tempo em que os estudantes manobram com a linguagem para de um lado atender a uma escrita que é escolarizada, por outro lado também negociam os sentidos, avançando para além do que é posto na proposta de redação. Mesmo com nos textos em que o estudante recorreu aos argumentos universalizantes, vagarosamente estas descrições passam a ter um pouco mais de detalhamento e se tornam mais verossímeis e humanas, ao falarem de uma realidade a qual não são externos:

Part17 Normalmente, a velhice é a idade onde o corpo fica mais fraco, precisando de atendimentos médicos. Hoje podemos ter idosos que não possuem condições financeiras para comprar remédios caros e pagar pelos tratamentos médicos, assim o governo deve recebê-los gratuitamente através do SUS (Sistema Único de Saúde)

No texto baixo, conseguimos perceber o movimento de ampliação do repertório na escrita, maior controle das vozes, capacidade de relacionar dados e fatos com a realidade. O texto três é marcado cronotopicamente e apresenta uma

algumas nuances sobre o contexto histórico em que se insere o problema da terceira idade do Brasil: reforma da previdência, aumento da jornada de trabalho, etc.

Texto1Part20	Texto3Part20
<p><u>1500</u> ano das grandes navegações financiadas pela igreja católica, cujo objetivo era catolisar novos povos. encontra no Brasil sua expansão com os nativos e escravos que eram obrigados a converter-se ao catolicismo. Com o fim da escravidão o início da doutrina do branqueamento, após quatro séculos de vigência de apenas uma religião, novas religiões foram tomando espaço e cada uma com ideias diferentes e ao tentar passar essas ideias, condenações eram aplicadas por não concordarem e ainda hoje violência, xingamentos são ditos por pessoas que não seguem as mesmas ideias acabam sendo ofendidas.</p> <p>Líderes de algumas religiões tentam passar que não se pode condenar e um deles é o papa Francisco líder da igreja catolica que diz “liberdade de pensar , não é liberdade de insultar”, pois vivamos bem em um estado laico e todos tem o direito de exercer sua religião, mas não de ofender a religião do próximo.</p> <p>Portanto as religiões devem passar a seus seguidores que se deve o respeito as outras e não cabe apenas as religiões mas também ao estado defender dos seguidores e aplicação de leis de condenação para os que praticam a intolerância religiosa.</p>	<p><u>Na literatura, como no livro a Revolução dos Bichos de George Orwell, envelhecer significa ir para o paraíso que era o local que havia o descanso. Entretanto o sistema que os animais eram submetidos fazia com que trabalhassem mais, e quando se tornavam inativos, o paraíso tornava-se sua morte. No Brasil entretanto, isso não foi/é diferente. Até meados de 1950 a expectativa de vida na região norte no país não ultrapassava dos 40 anos, devido a exaustiva carga de trabalho.</u> Essa problema com o passar dos anos foi sendo resolvido, porem devido a políticas públicas <u>esta voltando a se tornar um impasse.</u></p> <p>Nos dias atuais com a aposentadoria e o estatuto do idoso, a expectativa de vida cresceu, entretanto <u>com os altos indicês inflacionários e a baixa taxa de natalidade estão fazendo os idosos retornar ao mercado de trabalho, porem torna-se algo difícil devido a disseminação das novas tecnologias que fazem com que os idosos se aprofundem ainda mais no mercado, em vez do descanso vão a exaustão retomando um problema antigo.</u></p> <p>O maior impasse para que os idosos tenham um boa qualidade de vida e seu descanso, deve-se a não aceitação do ingresso de jovens sem a experiência no mercado de trabalho, indicês inflacionários que não <u>acompanham</u> os valores da aposentadoria e do salário mínimo, e as políticas públicas atuais que <u>preve</u> o aumento da jornada de trabalho, assim como o aumento da idade minima para aposentadoria. Problemas esses que <u>reduzem</u> a qualidade de vida do idoso.</p> <p>Para dirimir os impactos dessa situação, políticas públicas <u>devem ser tomadas</u>, entre elas o destino de verba a previdência. Ajustando a aposentadoria de acordo <u>com os níveis inflacionários</u> assim como promulgar as atividade de lazer aos idosos como mais academias ao ar livre, passeios públicos a preços acessíveis etc. Essas políticas promoveriam a redução dos idosos no mercado os levando ao descanso aliado a saúde com a utilização das atividades de lazer.</p>

O escrevente aciona também elementos da literatura, da Geografia e, de certo modo, da maneira como vê o problema: a continuidade dos idosos no mercado de trabalho deveria ser substituída pelo descanso, mas isso não ocorre devido “*a não aceitação do ingresso de jovens sem a experiência no mercado de trabalho*”. O estudante, com as suas interpretações sobre o mundo, sobre a literatura, sobre a vida está presente no texto, mas ainda assim, o texto não é autoral. Então o que falta? Originalidade, estilo, fugir do lugar-comum, apresentar-se como um sujeito com manobras que nos causem certa desautomatização da linguagem, ou uma guinada cá dentro?

Concordamos com Possenti (2016) que além de dar vozes a outros enunciadorees é preciso distanciar-se, no sentido de ajudar o leitor a fazer o trânsito entre a palavra e a coisa. Quer dizer, o desejável é que o estudante, pelo texto, presentifique a maneira como ele, sujeito, individual e social, compreende a realidade – tendo no seu horizonte o interlocutor- e ao fazer isso exponha um pouco da sua subjetividade e apresente os dados e fatos lançando mão de estratégias que incorporem a sua visão sobre o mundo que descreve. Nas palavras de Bakhtin (2016) é necessário que o outro real e virtual estejam presentes e que o outro de si mesmo coloque-se em uma situação de expectador para depois retornar à palavra e dela tirar proveito não mais como palavra do outro, mas como palavra própria.

Garcez (1998) nos ajuda a entender que o processo de transformação da palavra do outro em palavra própria nas atividades de escrita demandam tempo, internalização, confronto. Para nós também. No momento em que escreve, o estudante (e nós) estamos em uma situação de conflito com as próprias vozes que nos povoam e com seus interlocutores que funcionam, no momento da avaliação, como juízes. De que modo escrever um texto que consiga atender a todas às expectativas e exigências da prova e, além disso, causar uma guinada no leitor para que sinta um pouco de originalidade naquilo que foi escrito.

Assim, pode-se perceber que a prova de redação delimita semanticamente uma série de elementos: o léxico que vai conduzir a temática do gênero e, como vimos, já é baseada em uma pressuposição de acordo e existência. Há sempre a possibilidade de variar e dizer de outros modos, mas certa espinha dorsal aparecerá correntemente nos textos. Em segundo lugar, as partes que compõem a argumentação devem prever um número maior de modalizadores que indiquem soluções e ações sociais.

Já temos delimitada uma quantia de elementos que farão com que as regularidades apareçam em uma grande quantidade de textos e com o uso formal da língua portuguesa (note-se que os alunos que utilizaram expressões populares como *passar o bastão e jeitinho brasileiro* utilizaram aspas para marcar um interdiscurso e, em certa medida, resguardar o uso da língua padrão – sem “máculas” do oral).

Os textos dos participantes 15 e 06 representam uma consciência de escrita não pela originalidade, se é que podemos falar disso, mas pela alta formalização do gênero, que ao final e ao cabo, estava muito carregado de expressões de uma linguagem quase impessoal e repleta de expressões próximas ao texto acadêmico e científico (de acordo com, segundo dados, nota-se que, hodiernamente etc). Estes chavões que são aprendidos pela prática da escola, pelos vídeos do cursinho, pelas redações nota mil que chegam aos estudantes e pelo imaginário do estudante do que seja uma boa redação apareceram justamente no texto do estudante com mais habilidade linguística. A questão que se levanta é: este estudante não manobra suficientemente a língua escrita para escrever um texto com um pouco mais de comprometimento ou ele ocupou justamente o lugar que a prova de redação impõe? Quer dizer, no horizonte deste estudante está presente um interlocutor muito claro – o de avaliador -, uma língua padrão que é diferente daquela que ele utiliza nas redes sociais, a de um tema social em que seja acionado o seu repertório cultural, escolar, científico, etc. com um superdestinatário à vista.

Não estamos advogando assim que o estudante precisa receber passivamente um modelo de escrita e reproduzir. Mesmo porque, como se vê pelo conjunto de textos, o caminho da escrita nunca é apenas a reprodução de um modelo. Depende de maturação e de enfrentamento com o que se sabe e principalmente com o que não se sabe. Ao escrever é preciso, no mínimo, tentar colocar um pouco de ordem no que antes era apenas caos. Desse modo, porque motivo queremos que o estudante se desloque da situação de estudante (que está tendo o seu texto avaliado) para outra posição que não sabemos muito bem qual é... Parece no mínimo contraditória a exigência de autoria em um texto que estipula quase todas as regras. Mas ela é possível. E para isso é necessário também que o sujeito discursivo seja qualquer coisa, menos aluno ao assumir o seu lugar discursivo... Como se escrever para uma avaliação fosse uma enunciação menos legítima do que enviar um currículo para uma empresa, fazer uma reclamação em um site de produtos ou escrever uma resenha para um blog. Em todas estas

situações existem regras que intuímos e por elas realizamos ações. Talvez a ânsia de cobrar um sujeito discursivo “empoderado” e com autoridade esteja no cerne da dispersão deste sujeito, que ora quer se distanciar e dizer como resolver um problema social, ora recorre à voz do coletivo para estar dentro de uma linha que julga segura.

Apesar disso, é possível utilizar o espaço da redação para em sala de aula para discutir temas sociais, praticar a escrita e o desenvolvimento da consciência da própria escrita e principalmente para realizar análise linguística com um teor menos prescritivo. A análise linguística também pode ser prescritiva quando se faz apenas descrição do que um texto apresenta de recursos ou não, quando ensinamos sinonímia apenas para o estudante “incrementar” o texto. Para nos afastarmos um pouco deste risco, é interessante pensar nas possibilidades que os textos oferecem não apenas para cumprir atividades de reescrita e reforma do texto.

Nesse sentido, neste trabalho afastamo-nos um pouco do que ensina Geraldi (1984; 1996) e contrariamos um pouco de tudo o que vimos na BNCC. A gramática não precisa estar sempre em função do texto, ela não precisa ser ensinada sempre em relação aos gêneros discursivos. A nosso ver, reduzir a gramática a uma lista de correlações entre texto e fenômenos linguísticos é tão nocivo quanto trabalhar com a gramática normativa.

O texto do aluno, a nosso ver, pode ser entendido como um *corpus* de pesquisa científica para eles investigarem regularidades e efeitos de sentidos causados pelo uso da língua, criarem as próprias gramáticas. Assim, alinhamo-nos mais às propostas de Pires de Oliveira (2016), que defende que a partir de recorrências em textos (ou de fora deles), deveríamos criar pequenos laboratórios em sala de aula, não para corrigir o texto, mas para entender mais do funcionamento da linguagem: “manufaturar gramáticas é justamente para entender como elas funcionam é uma meta diferente, que não é utilitarista, porque visa a entender a natureza das línguas em si.” (PIRES DE OLIVEIRA, 2018, p.33).

Não se trata de criar uma teoria nova. É olhar para língua e desenvolver consciência linguística. Algumas sugestões simples :

- Selecionar das redações ocorrências de orações passivas e discutir com estudantes os possíveis motivos discursivos que podem ter orientado essas escolhas (ou se ela foi conscientemente escolhida) e a partir destas

ocorrências buscar em outros textos e veículos ocorrências em que isso ocorre e porque;

- Pesquisar com os estudantes a partir do uso constante de “pessoas” como sujeito nos textos quais as outras formas na oralidade e em outros gêneros discursivos existem para denotar esta impessoalização;
- A partir da expressão “terceira idade que dizem”, de onde vem este uso e se ele se repete em outros ambientes e porquê;
- O aspecto lexical e gramatical que geralmente é abordado em sala de aula para mostrar os tempos de uma narrativa ou de outros gêneros com função de entender o texto pode ser tomado apenas como objeto de curiosidade e interesse. Como, por exemplo, dois usos que apareceram nas redações “ter tomado” e “ cada vez *mais tomando um papel social*”, podem ser propostos como investigação/comparação com outros casos e o porquê de ocorrerem. A intuição do falante conta muito neste momento e precisa de um pouco de confiança.

Bem, neste ponto, peço licença para me deslocar da voz de apenas pesquisadora dos textos, mas também assumir a voz de professora participante da pesquisa (uma voz que já estava presente ao longo do texto). Ao realizar esta pesquisa, percebi que na nossa ânsia de trabalhar com uma gramática associada sempre ao texto, como preconizam os documentos oficiais, acabamos por fazer um papel menos produtivo, que é o de gerar crenças de que a gramática só tem razão em função do texto. Bem, então o que fazer com as regularidades que mostramos até aqui, elas se invalidam? São efeito apenas das atividades que foram propostas? A resposta é não. De modo algum. É necessário que o estudante conheça muito bem do gênero discursivo e da sequência tipológica argumentativa para que justamente em mãos deste conhecimento possa subverter a ordem. Não é possível ser autoral sem antes dominar certa forma. Neste sentido, entendo que se quisermos que o processo de escrita não seja mecânico por ser só forma e nem só subjetividade individualidade, o caminho não é colocar a língua em prol do utilitarismo. É pensar nestas opções e fenômenos que aparecem no texto em conjunto com os alunos.

Esta pesquisa, inicialmente seria justamente para advogar em favor da gramática, que dá início e tom ao texto. As atividades de reescrita que eram o meu

primeiro objeto se modificaram ao longo do processo e o próprio *corpus* foi orientando as perguntas. Então, esta tese não tem a função de propor receitas ou ensinar o modo de ensinar. Ao contrário. Ela mostra para mim e espero que nos ajude pensar coletivamente que: sim, a escrita é um trabalho vagaroso; os textos têm muito a oferecer; as regularidades semânticas mostram um processo de amadurecimento da escrita que passa pela apropriação do gênero, mas que é carregada de sentenças e construções prototípicas que se derivam das próprias regras do gênero textual. Ainda assim, a chamada “originalidade” pode ser buscada na quebra e transgressão daquilo que é cristalizado.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. **A linguística textual** – Introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, B.G.; BIASI-RODRIGUES, HEMAIS E ARAÚJO, B.; CAVALCANTE, M.M. (Orgs.) **Gêneros e seqüências textuais**. Recife: Edupe.2009.

_____. **A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez. 2011.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: EDIPRO, 2011.

AUGUSTINI, C. L. H ; BORGES, S.Z.S. **Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada**. Letras e Letras. V. 29, n 02, 2013.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramaticalização**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cadernos de estudos linguísticos**. Trad. CRUZ, M.; GERALDI, J. W. Campinas, SP. Campinas, n. 19, jul.-dez., 1990, p. 25-42.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. 2ª ed. S.P: Martins Fontes, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. In. _____. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p.11-70

BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In. _____. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p.71-110

BASSO, R.; ILARI, R. Estativos e suas características. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, 2004, p.15-26

BASSO, R. Semântica Formal (pp. 135-151). In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (org.). **Semântica, semânticas: uma introdução**. – São Paulo: Contexto, 2013.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que serve?** São Paulo: Cortez, 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais: tipificação e Interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BORGES NETO, J. **Gramática e Lógica**. Revista da ABRALIN, v.15, n.1, p. 121-138, jan/jun.2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: SEE/CNE, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/ Secretaria de Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais mais Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.

BERNARDO, G. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB, 1997.

BUNZEN, C. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CARLSON, G. **Reference to kinds in English**. 1977. 487 f. Thesis (Ph.D.) University of Massachusetts, Amherst, 1977.

_____. **Reference to kinds across languages**. Natural language semantics, n.6, p. 339-405, 1998.

CASTILHO, A. T. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na Língua Portuguesa**. Tese de doutorado, UNESP, 1966.

_____. O aspecto verbal no português falado. In: **Gramática do português Falado**. V.8. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

_____. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: contexto, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

_____. **O que é um Autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CHERCHIA, G. **Semântica.** Trad. Luiz Arthur Pagani, Lígia Negri, Rodolfo Ilari. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

COELHO, F. A. **O Ensino da Língua Portuguesa nos Lyceus.** Porto: Magalhães & Moniz – Editores, 1895.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística.** São Paulo: Cultrix, 1972.

FREGE, G. (1892) **Sobre o sentido e a referência.** Trad. Paulo Alcoforado. In: *Lógica e filosofia da linguagem.* São Paulo: Cultrix, 1978.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro.** Brasília: UNB, 1998.

_____; CORRÊA, V. R. (Org). **Textos dissertativo- argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. 279 p.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **A escrita como trabalho.** In: MARTINS, M. H. (org.) *Questões de linguagem.* São Paulo : Contexto, 1991, p. 54-63.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** In:_____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema.** Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298. (col. Ditos e Escritos, v. III)

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática?” In: POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. W. **O Texto na sala de aula: leitura e produção.** 2 ed. Cascavel; Assoeste, 1984.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de Passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GIRALDI, L.; SIGOLO, S. Perspectiva longitudinal de pesquisa em educação no Brasil. **Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau, v. 11, n. 1, p. 2-22, jan./abr. 2016.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** 1ª Ed. 1985. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 4ª ed.

GOLDNADEL, M. **Pressuposição radicalmente pragmática**. Porto Alegre, PUCRS, 2004.

HONDA, M.; O'NEIL, W. Triggering science formation capacity through linguistic inquiry. In: HALE, K.; KEYSER, S.J. (eds). **The view from the building 20: essays in honor of Sylovia Bromberger**. Cambridge University Press, 2010, p. 229-256.

ILARI, R. Introdução. In: DASCAL, Marcelo (org.). **Fundamentos Metodológicos da Linguística** – Volume III: Semântica. – Campinas, IEL/UNICAMP, 1982.

KRIFKA, M. et al. Genericity: an Introduction. In: CARLSON, G.; PELLETIER, F. J. (Eds.). **The generic book**. Chicago & London: The University Chicago Press, 1995. p. 1-124

MAIENBORN, C. HEUSINGER, V. K.; PORTNER, P. eds. **Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning**. vol. 1. Berlin: Mouton de Gruyter. 2011.

MCNALLY, L; KENNEDY, C. Scale structure degree modification and the semantics of gradable predicates. **Language**. v. 81, p. 345;381, 2005.

MENEGASSI, R. **Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos**. Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada. V. 42, jul-dez, 2003, p. 55-79.

MENON, O. P. S. **A indeterminação do sujeito no português do Brasil: NURC-SP e VARSUL**. In: VANDRESEN, Paulino. *Variação, mudança e contato linguístico no Português da Região Sul*. Pelotas: Educat, 2006. Cap. 7, p. 125-167.

MÜLLER, A. **A expressão da genericidade no português do Brasil**. Revista Letras, Curitiba, Editora da UFPR n. 55, jan./jun. 2001. p. 153-165

_____. **Nomes nus e o parâmetro nominal no português brasileiro**. Revista Letras (Curitiba), UFPR, Curitiba, v. 58, p. 331-344, 2002.

_____. **Tópico, foco e nominais nus no PB**. In: NEGRI, Lígia.; FOLTRAN, Maria José; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta (Org.). *Sentido e significação*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 77-95.

NEVES, M. H. **A teoria linguística em Aristóteles**. Alfa, n. 25. São Paulo, 1981, p. 57-67.

_____. **Que gramática estudar na escola?** 4 ed. - São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Semântica formal: uma breve introdução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

NUNES, B. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, R. P.; SILVA, J. C.; BRESSANE, M. R. S. **O singular nu denota espécie: uma investigação empírica.** D.E.L.T.A., n. 26:1, 2010, p. 115-139

OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, volume 2 – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. pp. 23-54 (a)

OLIVEIRA, R. P.; MEZARI, M. P. Os vários modos de ser nu: uma introdução. _____(orgs) In. **Nominais nu, um olhar através das línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 2012. (b)

OLIVEIRA, R. P.; QUARESMIN, S. **Gramática nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM.** 2016. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

PALMER, F. R. Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**, a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed (trad. en portugais de construire des compétences dès l'école. Paris: ESF, 1997, 2e éd. 1998), 1999.

PIETRI, E. **A constituição do discurso de mudança no ensino de língua materna no Brasil.** 2003, 202 f – Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras- Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Índícios de autoria. Revista Perspectiva, Florianópolis, 1-20, n.01, p.105-124, jan./ jun. 2002

_____. Notas sobre o autor. Revista da ABRALIN, v.15, n.2, p. 219-244, jul./dez. 2016

REBOUL, O. **Introdução à retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROJO, R. H. R. **Gêneros discursivos e textuais**: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH Désirée.(orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SAEED, J. **Semantics**. 2 ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

SMITH, C. **The Parameter of Aspect**. Dordrecht: Kluwer, 1991.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1980.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo, Loyola, 2002.

SOUZA, J. W. A. **Por uma semântica didática**: estudos semânticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez Editora, 2ª ed, 1997.

VENDLER, Z. Verbs and Times. **The Philosophical Review**, Vol. 66, No. 2. 1967, p. 143-160.

VERDELHO, Telmo. **As Origens da Gramaticografia e da Lexicografia Latino Portuguesas**. Lisboa / Aveiro: INIC, 1995.

WACHOWICZ, T. C.; FOLTRAN, M. J. **Sobre a noção de aspecto**. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), Campinas, v. 48, n. 2, p. 211-232, 2006.

WACHOWICZ, T. C. O aspecto do auxiliar. **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, jul./dez. 2006. p. 55-75

_____. Quando a Semântica entra nos textos. Eutomia, **Revista de Estudos de Linguística e Literatura**, Universidade Federal de Pernambuco, v. 1. n.1, jun. 2008. p. 585-608

_____. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: IBPEX, 2010.

_____. Semântica Lexical. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (org.). **Semântica, semânticas**: uma introdução. – São Paulo: Contexto, 2013. p. 153-167

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

ANEXOS

ANEXO 1 – Texto 01/Participante 17

A intolerância religiosa apesar de ter tomado bastante destaque ultimamente [ela] não é um fato recente e sim algo que está vindo ao longo dos séculos. Na Idade Média, como por exemplo, evangélicos eram perseguidos por católicos, e assim como judeus eram mortos pelos magistas.

Já se passaram mais de 500 anos, o mundo evoluiu bastante tecnologicamente e mesmo assim os preconceitos entre as religiões continuam.

Portanto, um dos caminhos a ser seguido, por exemplo não em escolas, em matérias como ensino religioso. Professores poderiam fazer debates, reflexões, discussões sobre a falta de tolerância, assim futuramente eles saberão respeitar outras religiões, mesmo tendo alguns críticos sobre essa tal religião.

ANEXO 2 - Texto 01/ Participante 16

A intolerância religiosa são ideologias e atitudes preconceituosas ^{para} com qualquer religião que algum indivíduo usque. Um exemplo disso, foi a chegada dos portugueses no Brasil. No momento da colonização os povos locais foram catequizados pelos colonizadores, esse modo de intolerância religiosa nem sendo um planto em nosso país. desde ...

O Brasil é constituído por várias etnias e diversidade de ~~com~~ religiões. Com isso, foi estabelecida ^{uma} lei que declara que somos um país laico, o que cada um tem uma variedade de que religião ele vai seguir por sua própria escolha. A lei também exige que insultos religiosos ^{seja} ~~seja~~ ^{considerado} ~~considerado~~ ^{um} crime, penalizando ~~penalizando~~ ^{as} ~~as~~ ^{penas} ~~penas~~ para a prática.

[mas] com tudo isso, um nome não tem a certeza de intolerância e preconceitos religiosos, pois muitos não veem a religião que outra pessoa usque, assim achando que pode insultar e ofender outra pessoa. Na nossa sociedade muitos pessoas acreditam que uma religião pode ser melhor que a outra ou que uma religião é certa e a outra é errada assim falando com desrespeito a todos que não têm a mesma religião, destruindo ~~destruindo~~ ^{as} ~~as~~ ^{imagens} ~~imagens~~ ^{de} ~~de~~ ^{templos} ~~templos~~ ^{religiosos} ~~religiosos~~.

Portanto, um caminho para combater a intolerância religiosa é reconhecer as situações que ocorrem em um país ^{onde} ~~onde~~ ^é ~~é~~ ^{constituído} ~~constituído~~ ^{por} ~~por~~ ^{várias} ~~várias~~ ^{religiões} ~~religiões~~, e que se respeite o direito de acreditar na religião que quiser ^é ~~é~~ ^{para} ~~para~~ ^{todos} ~~todos~~.

ANEXO 3 - Texto 01/ Participante 20

1500, ano das grandes navegações financiadas pela Igreja Católica, cujo objetivo era Catalizar terras por aí, encontra no Brasil sua expansão com os nativos e escravos que eram obrigados a converter-se ao catolicismo. *(sentar ideias/valores)*

Com o fim da escravidão, e início da destruição da brancura amante, após quatro séculos de regência de apenas uma religião, outras religiões foram tomando espaço e cada uma com ideias diferentes e brancas também passam estas ideias, condenações eram aplicadas por não pensar? e ainda hoje violências, surtos mentais não ditos por pessoas que não seguem as mesmas ideias estando afundadas.

Líderes de algumas religiões tentam passar que não se pode condenar e um deles é o Papa Francisco, líder da Igreja Católica, que diz "liberdade de pensar, não é liberdade de insultar", pois vivemos em um estado laico e todos tem o direito de exercer sua religião, mas não de ofender a religião de próximo. *o que?*

Portanto, as religiões devem passar a seus seguidores, que se deve o respeito as outras e não colocar opções as religiões mas também o estado a defender dos seguidores e aplicação de leis de condenação para as que praticam a intolerância religiosa. *(3)*

ANEXO 4 - Texto 01/ Participante 28

A intolerância religiosa não é só um problema no Brasil ~~(certo)~~ nem no mundo. Ela é considerada um crime de ódio quando afeta a religião de outra pessoa. A intolerância religiosa pode levar a perseguições por conta de sua religião podendo ocasionar óbitos, especialmente contra pessoas de outras religiões como os muçulmanos ~~(são)~~ extremistas nos dias atuais.

Como assim? No século XX tivemos uma gigantesca perseguição nunca vista na história contra o povo judeu ^{em} que milhares foram mortos pelo regime nazista que queria ter apenas uma raça ~~adões igualitários~~ ~~anti-oligarcas~~ e uma única religião. Hoje vivemos em um país democrático ^{em} que as pessoas tem o talal direito de seguir qualquer religião. O Estado brasileiro ^{em} não interfere nas crenças religiosas. ~~No Brasil temos uma grande intolerância religiosa com as religiões africanas (Candomblé, Umbanda), depois temos os evangélicos.~~ Para suceder o combate à intolerância religiosa no Brasil, devemos calar o assunto, nos escolas para as crianças, ~~adela~~ ~~contos~~ ^{adela} ^{contos} ~~obtem~~ ~~conteximento~~ ~~que~~ ~~divers~~ ~~respeitam~~ ~~todas~~ ~~as~~ ~~crenças~~ ~~religiosas~~ ~~e~~ ~~ter~~ ~~os~~ ~~instrumentos~~ ~~pelos~~ ~~país~~ ~~ter~~ ~~os~~ ~~comentários~~ ~~diversos~~ ~~paletas~~ ~~no~~ ~~exato~~ ~~etc.~~

A intolerância religiosa é o "fruto de hipocrisia humana" que viola as leis de Constituição Brasileira. Algumas pessoas de altíssima reputação, pensam que sua religião é a mais correta de que as outras pensam. Para dar um fim à intolerância religiosa, o povo brasileiro deve dar um fim à intolerância religiosa, o povo brasileiro deve ter atitude ética. ~~Porque~~ ~~não~~ ~~julga~~ ~~por~~ ~~causa~~ ~~de~~ ~~religião~~ ~~de~~ ~~outro~~; ~~como~~ ~~ter~~ ~~que~~ ~~as~~ ~~religiões~~ ~~se~~ ~~filiam~~ ~~a~~ ~~partidos~~ ~~políticos~~ ~~se~~ ~~envolvendo~~ ~~em~~ ~~questões~~ ~~de~~ ~~dinheiro~~ ~~e~~ ~~até~~ ~~mesmo~~ ~~financiando~~ ~~o~~ ~~dinheiro~~ ~~dos~~ ~~país~~ ~~todos~~ ~~os~~ ~~meses~~ ~~mentando~~ ~~trabalho~~ ~~e~~ ~~verdade~~ ~~que~~ ~~está~~ ~~escrito~~ ~~no~~ ~~Bíblia~~. As pessoas devem se respeitar umas

ANEXO 5 - Texto 01/ Participante 06

Segundo Aristóteles, a pótica deve ser utilizada para o por meio da justiça e equilíbrio seja alcançado na sociedade. Seguindo esta lógica a sociedade brasileira perde seu equilíbrio e harmonia por causa da intolerância religiosa.

A partir disto podemos ^{dever} entender como o preconceito corrompe a nação, como Albert Einstein, cientista contemporâneo, já ha dito que é mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito enraizado.

→ No Brasil, a intolerância religiosa teve início junto com a colonização dos terras até então indígenas, pois ao chegarem os portugueses iniciaram um processo de catequização com os índios brasileiros. Portanto nota-se que o Brasil sofre com esse problema desde o início de sua história, o que acaba se refletindo nos dias atuais, com o preconceito contra os religiosos e comos e a religião islâmica.

Conforme a Constituição Brasileiro de 1988, todos têm direito de escolha, desde sua opção sexual até opções religiosas.

Logo, é dever do Governo Federal manter a ordem e direito de escolha da população, combatendo o preconceito e a intolerância como crimes hediondos, pois não aceitar uma escolha de outra pessoa é sua opção, porém não respeitar e tentar impor sua religião é crime.

Em nossa sociedade as pessoas ainda não conscientizaram que: "o seu direito acaba onde o do outro começa", baseas nesse dito podemos entender que o problema e o motivo e nossa sociedade ser tão preconceituosa e intolerante é que as pessoas não conseguem aceitar as escolhas dos outros sem causar conflito. Para a solução deste problema já contando com o aux

do Governo Federal seria as pessoas aprenderem a respeito as diversidades de quem está ao seu intorno.

ANEXO 6 - Texto 01/ Participante 15
ANEXO 7 - Texto 02/ Participante 17

A procura pelo ensino a distância tem aumentado a cada dia, ela veio como uma solução para aqueles que não conseguem ir até uma faculdade ou por não ter tempo suficiente.

Porém, aulas online não é tão bom quanto parece, o aluno que frequenta aulas todos os dias terá um aproveitamento maior, aulas online, em vídeos e ao mesmo tempo por semana, mas a faculdade terá que ter um esforço bem maior para não perder de assistir aulas, normalmente as pessoas assistem aulas em casa, o que pode gerar preguiça, sono, entre outros coisas que podem atrapalhar.

Sendo assim, futuros profissionais formados por cursos a distância não terão qualidades suficientes como um profissional que frequentava aulas todos os dias.

Podemos concluir que os alunos formados por uma faculdade presencial, obtêm benefícios maiores do que quem faz curso a distância, dependendo do curso, talvez não seja satisfatório, para aqueles que desejam fazer uma faculdade, ainda uma faculdade presencial, terá um maior aproveitamento!

ANEXO 8 - Texto 02/ Participante 16

TEMA II A educação a distância no Brasil: Qualidades de ensino

1 Considero a concepção da tecnologia consistente, com oportunidades para
2 de ensino no Brasil tem qualidade mais ampla, como a educação
3 distância, que tem um número de alunos bastante elevado. ...
4 A educação a distância no Brasil, é um meio que
5 trouxe a muitas pessoas a oportunidade de obter o diploma
6 de uma universidade superior. Já que muita dessas pessoas não tem
7 disponibilidade de ir aos presencialmente nas aulas, assim facilitando
8 um curso através das suas aulas, em seu tempo.
9 Mas, esse meio não tem uma qualidade de
10 ensino tão adequada como a modalidade presencial, mas
11 isso depende do ensino de cada curso.
12 No mercado profissional cada vez mais se valoriza a forma-
13 ção acadêmica, e um meio disso é a educação distância, mas
14 que vale a pena é que a qualidade de uma universidade presencial
15 não mais do que uma a distância, então a qualidade de
16 ensino depende da qualidade do ensino.
17 Portanto, para um ensino de qualidade de ensino
18 em uma universidade, devemos ter mais unidades com uma unidade
19 pois melhor qualidade mas também ter que se valorize por
20 parte dos alunos.
21

ANEXO 9 - Texto 02/ Participante 20

1 O ensino a distância no Brasil, tem seu crescimento
2 exacerbado nos últimos anos, fato que deve-se ao reconhecimento
3 da modalidade pelo MEC (Ministério da Educação), o que potencializa
4 a procura por pessoas sem a disponibilidade de tempo e
5 deslocamento, pela formação por cursos a distância, que demandam
6 um menor tempo e dedicação para formação, do que um
7 curso presencial.

8 Apesar das facilidades no ensino a distância, a
9 problematização encontrada, é que não se tem uma fiscalização
10 quanto aos materiais utilizados, ao empenho da instituição em
11 entregar um ensino de qualidade e a real aplicação do aluno, que
12 por ser um ensino sem fiscalização adequada, o dia a dia
13 "jeitinho brasileiro", que tenta burlar o sistema e a aprendizagem
14 em muitas das vezes, certificando-se na área sem ter o real
15 conhecimento dela. Essas instituições fogem com que o ensino a
16 distância não tenha uma boa reputação, em situações trabalhadas
17 ainda existe a preferência por graduados presencialmente.

18 Em suma, uma medida de intervenção que poderia
19 ser tomada, é quanto a fiscalização dos cursos de ensino a
20 distância oferecidos, e o material didático a ser utilizado, o
21 que potencializaria o respeito ao curso, ao ensino e a
22 instituição, melhorando o reconhecimento do ensino à
23 distância no país.

ANEXO 10 - Texto 02/Participante 28

1 - A educação a distância nos territórios brasi-
2 leiros está em um grande crescimento de anos de 2006 até
3 hoje teve um aumento de procura de faculdades, cursos.
4 As preferências são de nível de uma currículo de
5 doutor, graduado, PhD entre outros, com isso o aluno estu-
6 da por vídeos aulas e nunca presenciais, alguns
7 alunos de fariam as aulas pagas que muitas vezes pa-
8 dem na liberdade pelo aluno, mesmo assim conseguem
9 tirar o diploma do curso que pagem, mas não
10 de () alunos para alunos que dependo de seu es-
11 tado.
12 A vantagem que temos na EAD (curso de edu-
13 cação a distância), é que a pessoa pode assistir
14 as suas aulas em qualquer lugar sendo viagens, etc.
15 Uma das () vantagens do ensino é que
16 o tempo de duração do curso é menor do que as
17 aulas presenciais, outra vantagem são que alguns
18 nos faculdades não tem aula a distância que complica
19 para quem quer fazer a faculdade.
20 A vantagem principal é que auxilia as per-
21 soas de cidades pequenas a cursar o ensino
22 superior que não tem em sua cidade natal. Com
23 isso a pessoa realiza seu sonho.
24 Concluindo sobre a educação a distância no
25 Brasil, ele de certa modo é bom mas por outro lado
26 precisa de ajustes para ter uma melhor resposta na
27 dedicação do aluno, devido a facilidade fazer os testes
28 apenas presenciais, mas a Brasileira se acha de
29 o sistema brasileiro é em muitas vezes o aluno
30 não em notas mas não sabe nada da sua faculdade.

ANEXO 11 - Texto 02/Participante 15

As novas tecnologias prosperaram e avanço de diversos âmbitos mundialmente. A educação está sendo fortemente influenciada pelos meios de comunicação digitais emergentes nos últimos anos. Muitas universidades estão utilizando os recursos disponíveis para fornecer uma formação sem que o aluno necessite estar presente em uma sala de aula.

De acordo com a Constituição, é direito de todos os cidadãos ter uma educação básica até os oito anos de idade, após isso, parte de um curso pessoal contínuo a estudar. Com a educação à distância, é possível que os cursos tenham uma graduação em cursos não disponíveis no local onde residem, sendo também uma opção mais viável, pois não é necessário gastar com moradia, alimentação e transporte em outras cidades.

Constante Paulo Freire, a educação é um meio pelo qual os pessoas se tornam mais cidadãos, dessa forma, aborda em questões a qualidade de ensino disponibilizada pelas instituições, visto que, posteriormente, o indivíduo terá que exercer sua formação na sociedade e, com base nisso, será verificada a eficiência profissional do cidadão.

Portanto, faz-se necessário que o Ministério de Educação e Cultura exija mais rigidamente a qualidade de ensino que está sendo ofertada à população. Cabe as instituições atender os requisitos exigidos pelo MEC, procurando aprimorar os métodos e recursos utilizados na instrução dos alunos. Além disso, as pessoas devem exigir uma educação de qualidade, para que assim possa ser alterada a imagem das universidades a distância, que muitos vezes são vistas como inferiores ou inferiores comparados com outras instituições.

ANEXO 12 – Texto 02/Participante 06

Nos dias de hoje a internet tem sido um recurso fundamental para quem precisa se atualizar. Um grande exemplo disso é a internet, que tem ganhado um espaço cada vez maior, e se tornou um dos principais meios de comunicação. Você acha que isso vai mudar a maneira de aprender? Ou será que isso vai mudar a maneira de ensinar?

Eu acho que a internet é um recurso muito importante de um jeito ou outro, porque tem sido um grande exemplo de como a tecnologia pode ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas. Eu acho que a internet é um recurso muito importante de um jeito ou outro, porque tem sido um grande exemplo de como a tecnologia pode ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas. Eu acho que a internet é um recurso muito importante de um jeito ou outro, porque tem sido um grande exemplo de como a tecnologia pode ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas.

A internet é um recurso muito importante de um jeito ou outro, porque tem sido um grande exemplo de como a tecnologia pode ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas. Eu acho que a internet é um recurso muito importante de um jeito ou outro, porque tem sido um grande exemplo de como a tecnologia pode ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas. Eu acho que a internet é um recurso muito importante de um jeito ou outro, porque tem sido um grande exemplo de como a tecnologia pode ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Porém, não podemos esquecer que a internet é um recurso muito importante de um jeito ou outro, porque tem sido um grande exemplo de como a tecnologia pode ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas. Eu acho que a internet é um recurso muito importante de um jeito ou outro, porque tem sido um grande exemplo de como a tecnologia pode ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas. Eu acho que a internet é um recurso muito importante de um jeito ou outro, porque tem sido um grande exemplo de como a tecnologia pode ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas.

ANEXO 13 – Texto 03/ Participante 17

Com a evolução na condição de vida dos brasileiros a partir da industrialização e com a ajuda de serviços de medicina percebemos que o povo brasileiro está com a expectativa de vida alta, está aumentando cada vez mais, segundo dados do IBGE. O aumento da expectativa de vida é um ótimo fator para qualquer país, porém a nação precisa estar preparada para proporcionar uma boa qualidade de vida aos idosos.

Atualmente, a velhice e a idade onde o corpo fica mais fraco, precisando de atendimentos médicos. Hoje podemos ter idosos que não possuem condições financeiras para comprar remédios caros e pagar pelos tratamentos médicos, assim o governo deve auxiliá-los gratuitamente através do SUS (Sistema Único de Saúde).

Outro problema é a desmarginação dos idosos em suas famílias, no mercado de trabalho e em nossa sociedade em geral.

Atualmente os idosos estão precisando de mais apoio familiar, estão precisando que o governo se preocupe mais com a população idosa. Por isso, é necessário que o Estado crie planos de previdência, mais auxílio e mais atenção familiar a eles.

ANEXO 14 – Texto 03/ Participante 16

No Brasil, segundo dados do IBGE, no ano de 2020 o número de idosos tende a crescer, enquanto o número de jovens e crianças tende a diminuir. Assim, há necessidade de melhorias na qualidade de vida dos idosos brasileiros.

O Estado de São Paulo defende os direitos bem-estar, proporcionando a eles a inclusão na sociedade. Essa causa, portanto, como na educação com o direito de estudo e acesso em escolas e faculdades para melhorar a qualidade de vida, acessibilidade nas casas de terceira idade para bem-estar e lazer.

Por outro lado, também há situações precárias, como a saúde, que necessita de mais investimentos, pois existem idosos em filas de hospitais aguardando, falta de remédios, mais assistência nos casos de oper. nos idosos e a inclusão e reconhecimento na sociedade e também refletir sobre as políticas públicas.

Portanto, é obrigação do governo fornecer uma saúde de qualidade, além de investir em programas para o planejamento financeiro e a prolongação e melhoramento dos idosos.

ANEXO 15 – Texto 03/ Participante 20

Na literatura, como no livro a Revolução dos Bichos de George Orwell, envelhecer significa ir para os porcos que era o leal que havia se descuido. Entretanto o sistema que os americanos foram submetidos fugia com que trabalhassem mais e quando não terminavam um turno, o porco terminava-se sua morte. No Brasil entretanto isso não foi diferente. Até meados de 1950 a expectativa de vida no região norte do país não ultrapassava dos 40 anos, devido a exaustiva carga de trabalho. Esse problema com a idade dos anos foi sendo resolvido, porém desde a políticas públicas está saltando a se tornar um impasso.

No dia atuais com a aposentadoria e com o estatuto dos idosos, a expectativa de vida cresceu, entretanto com os altos índices inflacionários e a baixa taxa de mortalidade entre fazendo os idosos retornar ao mercado de trabalho, porém torna-se algo difícil devido a discriminação e as novas tecnologias que fazem com que os idosos se aprofundem ainda mais no mercado, em vez de descansar usou a exaustão retornando um problema antigo.

O maior impasse por que os idosos tenham uma boa qualidade de vida é sua descuido, deve-se a não orientação de emprego de jovens sem experiência no mercado de trabalho, os índices inflacionários que não acompanham os valores da aposentadoria e dos salários mínimos, e as políticas públicas atuais que promovem o aumento da jornada de trabalho assim como o aumento da idade mínima para aposentadoria. Problemas esses que reduzem a qualidade de vida do idoso.

Para diminuir os impactos dessa situação, políticas públicas devem ser tomadas, entre elas o destino de volta a presidência ajustando a aposentadoria de acordo com os níveis inflacionários assim como promulgar as atividades de lazer aos idosos como mais acadêmicas no nível, passeios públicos e preços acessíveis etc. Essas políticas promoveriam a redução dos idosos no mercado e levando ao descanso aliado a saúde como utilização das atividades de lazer.

ANEXO 16 – Texto 03/ Participante 28

Pesquisas realizadas nos últimos anos mostram que a população até o ano de 2050 terá mais idosos do que jovens. Levando em conta isso o Brasil terá um "País velho", quando em conta a idade das pessoas. Não tem um filho ou até mesmo não tem filhos. No Brasil a média de idade na população era de aproximadamente 65 anos, já nos dias atuais a taxa de vida das pessoas varia para 75 anos de idade.

Os idosos tem alguns benefícios entre eles são as consultas na sistema único de saúde (SUS) que tem consultas gratuitas. Outra particularidade é que os mais idosos tem entrada gratuita em metrô-estação em eventos em todo o Brasil, além disso o tempo de vida os idosos estão cada vez mais ativos participando de atividades.

Já a terceira idade que dizem que não tem muito estudo está conseguindo entrar em faculdades e realizar seus sonhos.

Além disso um lado muito sobre os idosos é a reforma trabalhista, foi o ponto de que a idade das pessoas aumentou e em várias coisas não conseguem no trabalho ou até mesmo não tem a idade. Já os idosos por parte de suas famílias em cuidados de idosos, que não tem tempo para cuidar dos idosos e acabam deixando os idosos em casa sozinho (abandonados) e também os cuidadores recebem ali em muitos casos.

Concluindo para o Brasil melhorar esses problemas que são evidentes a constituição brasileira deve fazer um lei de defesa dos idosos e para resolver o problema de abandono, tem os casos de opressão (abuso) que tem pessoas que cuidam de idosos e muitas vezes não tem de muito.

ANEXO 17 - Texto 03/Participante 06

→ A sociedade brasileira é formada pela herança cultural de diversos povos, desde os índios aos europeus. Cada região tem suas tradições definidas por quem mora ali, por isso a migração é tão grande em cada região. Entretanto, um povo que estava presente no desenvolvimento de todos os povos foram os índios, dos quais herdamos muitas coisas.

Mesmo com tantas tradições indígenas em nossa cultura, não herdamos delas a respeito de mais velhos, onde a gente mais velha não a pessoa mais velha da casa. Em nossa cultura isso não é tão presente, e que causa uma indiferença entre os idosos.

Nos últimos anos a qualidade de vida dos idosos mudou consideravelmente por conta de projetos sociais que os incluem na sociedade, como por exemplo, projetos da 3ª idade, como viagens, passeios, encontros, etc. Isso é incluído e beneficia por que gera uma qualidade de vida aos idosos e que gera uma expectativa de vida ainda maior.

Mesmo com esta inclusão ainda temos muitos abandonos de idosos em casas, muitos casos de infâmias/acompanhantes que maltratam [os idosos] não por serem mais velhos [as pessoas] exigem que com a idade avançada [as pessoas] fazem mais coisas e mais necessitadas de paciência, algo que falta para quem muitos dizem não devem idosos.

Algo, como forma de programas voltados a respeitamos cada vez mais os idosos e entendendo que eles precisam e tentam se informar de projetos sociais voltados para essas pessoas que um dia fizeram muito por esse país, e agora está passando a batida para seus filhos e netos.

Por tanto quanto mais projetos sociais para idosos com a ajuda e membros, mais sabemos os ajudando a melhorar sua qualidade de vida em casa, aumentando a longevidade deles.

ANEXO 18 - Texto 03/ Participante 15

No período "A família disfuncional" é apresentada um episódio chamado "Dia de avôzinhos", em que se mostra o costume de fazer idosos de pinhais pela cidade de que eles se tornam um peso na família. Realmente, há uma realidade que inclui os idosos da vida social, deixando-os isolados e solidários e, consequentemente, trazendo a ideia de que os "netos" já cumpriram seu papel na comunidade.

O IBGE apresenta dados mostrando que daqui a quatro décadas haverá mais idosos, com mais de 65 anos, de que crianças no Brasil. Essa realidade vai dar origem ao campo da dermatologia e da medicina, que proporcionarão um aumento da expectativa de vida comparada aos anos de 1950.

Porém, o método que o país não está preparado para lidar rapidamente da realidade, considerando a situação peculiar em que muitos idosos se encontram. Alguns são abandonados pela própria família em casas sem estrutura adequada, o que gera um sentimento negativo, favorecendo o aumento da solidão e do risco de suicídio entre os idosos.

Portanto, é imprescindível que medidas sejam tomadas para melhorar a qualidade de vida dos idosos, visto que a saúde está mais acessível e, com isso, os idosos conseguem permanecer vivos por mais tempo. O Estado deve investir em centros comunitários, para que estes possam oferecer estrutura adequada e promover práticas de integração entre os idosos. As escolas devem incluir seus alunos e não serem presencistas e a investir a classe social em atividades sociais de dia a dia. Cabe a família estimular o convívio dos avós com seus netos, uma vez que são eles os principais responsáveis pela abrandar e pela realidade dos idosos. Dessa forma, será possível alterar a imagem da terceira idade na sociedade.