



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Renata Calheiros Alves


Dissertações de vestibular e ensino da argumentação escrita

Rio de Janeiro

2013

Renata Calheiros Alves

Dissertações de vestibular e ensino da argumentação escrita



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

A474	<p>Alves, Renata Calheiros. Dissertações de vestibular e ensino da argumentação escrita / Renata Calheiros Alves. – 2013. 161 f.: il.</p> <p>Orientador: Helênio Fonseca de Oliveira. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Redação – Exames, questões, etc - Teses. 2. Língua portuguesa – Português escrito – Teses. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 4. Língua portuguesa – Análise do discurso – Teses. 5. Exame vestibular - Teses. I. Oliveira, Helênio Fonseca de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU 806.90-085(07)</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Renata Calheiros Alves

Dissertações de vestibular e ensino da argumentação escrita

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 15 de abril de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira (Orientador)
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. José Carlos de Azeredo
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. André Crim Valente
Instituto de Letras da UERJ

Prof.^a Dra. Márcia Pereira da Veiga Bucheb
Universidade Estácio de Sá

Prof.^a Dra. Luciana Maria Almeida de Freitas
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Aos professores e aprendizes de redação, personagens entrelaçados nessa aventura que é o texto, empreitada por natureza audaciosa - e ainda mais, porque neste país... - dedico as páginas que seguem.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Dr. Helênio Fonseca de Oliveira, pela confiança renovadora de estímulo.

Ao Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pela cessão dos textos constantes do *corpus* deste trabalho.

Sobretudo, aos meus pais, irmãs e marido pelo apoio e carinho neste projeto.

A ênfase no argumento chama a atenção para a necessidade do diálogo com o outro e, por via de consequência, para a necessidade do argumento que oriente, de maneira civilizada (sem o que, para quê? – o porrete seria suficiente), todo diálogo, todo debate, toda discussão.

Gustavo Bernardo

RESUMO

ALVES, Renata Calheiros. *Dissertações de vestibular e ensino da argumentação escrita*. 2013. 161 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A tese analisa redações produzidas por candidatos ao vestibular de 2008 da UERJ, nas quais são investigados aspectos concernentes à superestrutura do gênero dissertação de vestibular e às categorias do modo argumentativo de organização do texto, a saber: a tomada de posição, a presença de argumentos orientados para a tese do argumentador, a presença de contra-argumentos e as estratégias argumentativas que se destacam. Busca-se entender a relação entre as falhas redacionais e o ensino desse modo argumentativo do texto, apontando-se os estudos recentes em teoria da argumentação, semântica argumentativa, linguística textual e análise do discurso, que podem oferecer subsídios ao ensino da argumentação escrita, sobretudo os de Oliveira (2010), Charaudeau (2008) e Bernardo (2007 e 2010). Este trabalho interessa-se particularmente pelas contribuições passíveis de aplicação no ensino de redação em nível médio. Tanto os aspectos textuais, quanto os situacionais são analisados com vistas a que as conclusões advindas de tal análise possam convergir para contribuições ao ensino de produção de textos, o que se materializa no capítulo em que se apresentam sugestões de atividades.

Palavras-chave: Ensino de redação. Argumentação. Dissertação de vestibular.

ABSTRACT

The thesis examines candidates essays produced by the vestibular, 2008 UERJ, where are investigated aspects related to the superstructure of the genre dissertation of vestibular and the categories of argumentative mode of organization of the text, namely the position, the presence of arguments oriented theory of the arguer, the presence of counter-arguments and argumentative strategies that stand out. We seek to understand the relationship between education on this mode of organization and failures in argumentative texts, as well as point recent studies in argumentation theory, argumentative semantics, text linguistics, discourse analysis, that may offer subsidies to teaching of written argumentation, mainly Oliveira (2010), Charaudeau (2008) e Bernardo (2007 e 2010). This work is particularly interested in the contributions that can be applied in the teaching of writing in high school. Both the textual and situational aspects will be analyzed, aiming to the conclusions arising from this analysis may converge for contributions to teaching text production, wich is demonstrated in the chapter were are offered suggestions of didactic activities.

Keywords: Teaching writing. Argumentation. Dissertation of vestibular exam.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Tomada de posição.....	54
Tabela 2 –	Tomada de posição: distribuição por ocorrência.....	63
Tabela 3 –	Tomada de posição: localização na estrutura do texto.....	64
Tabela 4 –	Fuga do tema.....	64
Tabela 5 –	Argumentos orientados para a tese.....	69
Tabela 6 –	Problemas quanto à pertinência, à relevância e à suficiência.....	88
Tabela 7 –	Círculo vicioso, confusão causa/efeito, argumento autoritário e problemas com a verdade das premissas.....	89
Tabela 8–	Adequação X Inadequação.....	89
Tabela 9–	Presença de contra-argumentos.....	92
Tabela 10–	Presença x ausência de contra-argumentos.....	101
Tabela 11–	Concessão x contradição.....	101
Tabela 12–	Emprego do par concessão/ restrição, por meio das conjunções concessivas e adversativas.....	102
Tabela 13–	Estratégias argumentativas.....	103

Tabela 14–	Presença de léxico “engajado”	111
Tabela 15–	Questionamentos, reiteraões, argumentos históricos e outras estratégias.....	115

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	17
1.1	Sobre a Argumentação	17
1.1.1	<u>Um pouco de história</u>	18
1.1.2	<u>Afinal, o que é argumentar?....</u>	25
1.2	A dissertação escolar	31
1.3	O modo argumentativo de organização do texto	41
2	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	47
2.1	A proposta de redação	48
2.2	Observação dos componentes da superestrutura argumentativa...	52
2.2.1	<u>Tomada de posição</u>	52
2.2.2	<u>Presença de argumentos orientados para a tese do argumentador</u>	65
2.2.3	<u>Presença de contra-argumentos</u>	88
2.2.4	<u>Estratégias argumentativas relevantes</u>	100
3	O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA	114
3.1	Contribuições de estudos diversos	114
3.2	Sugestões de atividades	116
3.2.1	<u>Atividades relacionadas à tomada de posição</u>	117
3.2.2	<u>Atividades relacionadas ao emprego de argumentos</u>	122
3.2.3	<u>Atividades relacionadas ao emprego de contra-argumentos</u>	124
3.2.4	<u>Atividades relacionadas ao emprego de estratégias argumentativas</u>	127
3.2.5	<u>Sequência didática de produção de uma dissertação, compreendendo as etapas pré-textuais e pós-textuais</u>	128

4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	137
	ANEXO - Redações do vestibular da UERJ / 2008.....	141

INTRODUÇÃO

Não têm sido animadores os resultados obtidos pelos diversos instrumentos empregados para avaliar o desempenho dos brasileiros em leitura e escrita, como se nota no trecho abaixo:

A avaliação das redações do ENEM/2006, mais uma vez permite constatar a dificuldade dos alunos em se posicionarem como sujeito da escrita e como pessoas aptas a interferir na realidade por meio de seu texto. (NOBRE & RODRIGUES, 2007, p.131)

Índices, *rankings*, exames oficiais nos mais diversos níveis de escolaridade vêm quase unanimemente comprovando a necessidade de maiores investimentos – financeiros, claro, mas também de “capital humano”, intelectual – no ensino que se oferece hoje, na maioria das escolas brasileiras.

Embora não facultem melhora por si sós, tais métodos de aferição do aprendizado dão visibilidade aos problemas enfrentados diariamente por professores de todo o país, solidarizando e engajando uma parcela maior da sociedade na busca por soluções.

Já faz mais de uma década que o próprio Ministério da Educação publicou os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, numa louvável iniciativa de atualização e aprofundamento teórico-metodológico que, infelizmente, ainda nos dias atuais não cumpriu plenamente sua tarefa, conforme atestam as palavras de Hila:

Conceitos como texto, contexto, estratégias e fases de leitura, embora apareçam nos manuais didáticos destinados aos professores das séries iniciais, e tenham sido objetos de muitas pesquisas, na prática não são ainda devidamente compreendidos por muitos profissionais que atuam na educação básica. Dúvidas sobre como transpô-los são ainda bastante recorrentes, seja na formação inicial, nos cursos de Letras ou Pedagogia, seja na formação continuada. Em ambos os casos, parece prevalecer um trabalho ainda espontaneísta com o texto em sala de aula, no qual as perguntas de leitura nascem muito mais da intuição do professor do que do seu efetivo conhecimento sobre teorias que subsidiam essa prática. (2009, p.151-2)

Em outras palavras, entre os avanços teórico-metodológicos e a prática pedagógica real, existe um (des)caminho difícil de traçar, entrecruzado, como sabemos, por questões administrativas, políticas e pessoais. Em que pese estarmos todos em pontos diferentes dessa travessia, já se tornou consensual a máxima de que o ensino de por-

tuguês na Educação Básica deve-se voltar para a instrumentalização do indivíduo para sua inserção e atuação em práticas letradas várias requeridas por uma noção mínima de cidadania.

Não faltam discursos que a repitam, parafraseiem, esclareçam, destrincem – periódicos, revistas especializadas, capacitações... E isso é, sem dúvida, muito positivo, pois, pelo menos, dá conta de que a quase totalidade dos docentes que lidam com o ensino de linguagem já detectou uma falta, incongruência, ou mesmo a falência da sua prática quando cotejada com esse ideal.

Os PCN+, trazendo orientações complementares para os currículos do ensino médio, apregoam:

Num mundo como o atual, estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Significa:

- **saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;**
- enfrentar problemas de diferentes naturezas;
- participar socialmente, de forma prática e solidária;
- ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e
- especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.

Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam:

- **comunicar-se e argumentar;**
- defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los;
- participar de um convívio social que lhes dê ê oportunidades de se realizar como cidadãos;
- fazer escolhas e proposições;
- tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender.

(BRASIL, 2002) (grifos nossos)

O texto oficial, longe de impor essas metas a educadores e educandos, apenas institui e organiza aquilo que a prática pedagógica vem percebendo cada vez mais claramente: o aprendizado não tem um fim em si mesmo. Trata-se sempre de *aprender para*. Nesse sentido, os objetivos supracitados, sobretudo os dois primeiros de cada lista, grifados por nós, situam o ensino / aprendizado de língua materna numa posição de especial relevância no que tange ao desenvolvimento de tais habilidades.

De fato, principalmente *argumentar* é um procedimento que demanda a apreensão de conhecimentos específicos, bem como o desenvolvimento de competências igualmente especializadas, cujo aprendizado não está circunscrito ao ambiente escolar, mas se beneficia enormemente da sistematização que esse espaço pode proporcionar. Com Vigner (1988): “A passagem da frase ao discurso necessita de pedagogia especí-

fica e reclama a existência de um modelo descritivo que forneça ao professor as referências indispensáveis à elaboração de sua progressão” (p.110).

Entretanto, o próprio fazer pedagógico que deveria promover a apropriação desse saber se ressentia da falta de bases em que se apoiar. Segundo Leitão (2011,p.35), “a despeito do reconhecimento crescente da importância da argumentação como atividade discursiva relevante à construção do conhecimento, é preocupante constatar que a argumentação é ainda pouco frequente no cotidiano da sala de aula”. Isso se daria, de acordo com a autora, pela insegurança dos profissionais envolvidos quanto à implementação desse procedimento como ferramenta de construção do conhecimento.

A nosso ver, é também de natureza teórico-metodológica o principal entrave ao ensino / aprendizado da argumentação escrita nas atividades de produção textual no ensino médio, e é em relação a essa falta que o presente trabalho pretende trazer sua contribuição.

Entre os atestados da falência do ensino no Brasil, citados no início deste texto, estão as “publicações de ‘besteiras da juventude’, colhidas nas redações de vestibular” (BERNARDO, 2010, p. 17). São frequentes em programas de TV, e-mails que se propagam indefinidamente, até em anedotas de sala de aula. De acordo com o autor, esse tratamento leviano contribui para “encobrir outros agentes da ‘desexpressão’: a escola, os professores, a família, o Estado” (IDEM).

Ainda que, como cidadãos, tenhamos o dever de cobrar de todas as instâncias envolvidas sua parcela de responsabilidade, é como professores e pesquisadores que podemos nos questionar acerca de como proceder para melhorar esse quadro.

Portanto, filiado à linha de pesquisa n.º 2 do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a saber, a linha de *Ensino de Língua Portuguesa: história, políticas, sentido social, metodologias e pesquisa*, o presente estudo se desdobra sobre diversos questionamentos que nos fizemos, a respeito da nossa prática docente em língua portuguesa, principalmente no que tange à produção de texto, que ora esboçamos:

- Estariam as falhas redacionais relacionadas à falta de domínio da superestrutura argumentativa?

- Quais, entre os estudos recentes em teoria da argumentação, semântica argumentativa, linguística textual e análise do discurso podem oferecer subsídios ao ensino desse modo de organização textual?
- Como essas contribuições podem ser aplicadas num contexto de ensino de redação em nível médio?

Com o propósito de discutir essas questões e partindo de pressupostos teóricos em consonância com o atual estágio do pensamento sobre o ensino de língua portuguesa, este trabalho se debruça, nas páginas que seguem, sobre um corpus de vinte redações de vestibular do gênero *dissertação*, investigando os componentes macro e microestruturais desse gênero que se entende por predominantemente argumentativo, numa tentativa de mapear as dificuldades recorrentes apresentadas por seus produtores.

Pretende-se, ao final da análise, interpretar os dados obtidos, com base numa seleção de noções que permitam melhor entendê-los. Tais justificativas serão buscadas em trabalhos de diversas áreas, sem compromisso previamente firmado com nenhuma corrente. Justificamos essa opção recorrendo às palavras de Dominique Maingueneau, numa entrevista concedida ao jornal Folha Dirigida (suplemento de Educação), no 1º semestre de 2009:

A aplicação da linguística escolar não é transparente. Não basta aplicar ou explicar uma teoria e colocá-la nos manuais dos alunos e dos professores. Há outros parâmetros que intervêm na escola. Há os problemas sociológicos, o tipo de público, a instituição, a duração da aula, o número de alunos, o universo dos alunos, etc. No fundo, o aspecto meramente teórico é minoritário diante de outros parâmetros muito mais importantes. Isso explica, muitas vezes, porque um professor carismático que não tem nada de teórico é capaz de fazer coisas melhores que um professor que conhece bem a linguística. **Porque o professor é uma pessoa capaz de integrar todos os parâmetros, isto é, o público, o universo, os conceitos, e dar uma versão apropriada ao público com o qual está trabalhando.** (grifo nosso)

Desse modo, procuraremos, com o olhar da professora conjugado ao da pesquisadora, colocar os estudos consultados a serviço do ensino, objetivando preencher algumas das lacunas teórico-metodológicas que dificultam o ensino de redação, particularmente o do gênero textual analisado. Centraremos nossa investigação nos trabalhos de Koch (2002), Bernardo (2007 e 2010), Charaudeau (2008) e Oliveira (2010).

Finalmente, com o auxílio do cotejo dos dados obtidos na análise do *corpus* com o arcabouço teórico pesquisado, pretendemos formular propostas metodológicas e-

xemplificadas por sequências didáticas aplicáveis em turmas do ensino médio, de modo a contribuir para tornar o processo de ensino / aprendizado do modo argumentativo de organização textual, particularmente no gênero *dissertação escolar*, um pouco menos encoberto pela “nebulosidade” do desconhecimento, em consonância com Menezes (2006):

No que diz respeito ao ensino, a argumentação é um campo ainda coberto de nebulosidade. Para se ter uma ideia, basta consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998): a opção pelo estudo centrado no discurso / texto é importante e inquestionável, mas a opção explícita pela argumentação somente se dá em momentos específicos. É como se seu estudo apenas em uma ou outra fase da formação fosse suficiente. Porém, uma coisa é certa e tem sido amplamente difundida: o ensino da argumentação pode levar a performances mais interessantes e democráticas na convivência social e política. (p. 87)

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Sobre a Argumentação

Não há dúvidas de que a argumentação vem sendo mote para diversos trabalhos ao longo da história da humanidade, desde Aristóteles, até os estudos discursivos em pleno desenvolvimento nos dias atuais, razão que nos permitiria supor que se trata de assunto suficientemente compreendido. Entretanto, não é bem assim.

Especialmente no que diz respeito ao domínio do tema no âmbito escolar, para o qual se volta o olhar deste trabalho, percebe-se ainda certa falta de clareza na prática de boa parte dos professores de língua portuguesa e, conseqüentemente, no desempenho dos estudantes, conforme atestam diversos estudos, entre os quais os de Charaudeau (2008, p. 201): “A tradição escolar nunca esteve muito à vontade com essa atividade da linguagem, em contraste com o forte desenvolvimento do *Narrativo* e do *Descritivo*”.

Em que pese o fato de a argumentação, como atividade comunicativa, ser praticada diariamente pelos falantes de uma dada língua, os quais dela se valem para atingir um sem-número de propósitos comunicativos, a transferência desse conhecimento para um nível mais explícito, escrito e formal parece se revestir de uma especial dificuldade, sendo, portanto, uma habilidade cujo desenvolvimento se reserva aos anos finais de escolaridade na educação básica. Gerard Vigner, num estudo fundamental para a melhor compreensão do ensino de redação, alude a essa questão, empregando o termo *ensaio* para se referir a um gênero textual predominantemente argumentativo, solicitado aos estudantes concluintes do equivalente ao ensino médio na França:

Por mais modesto que seja, o ensaio (este termo será por enquanto mais conveniente do que o de dissertação, que permanece estreitamente ligado a uma época e a um certo tipo de ensino) pressupõe, da parte de seu autor, todo um trabalho que garantirá a transferência de noções, lidas ou vividas, analisadas, e depois transformadas e redistribuídas, em um discurso escrito de acordo com critérios específicos. Dada a sua complexidade, estas operações devem ser objeto de preparação e treinamento adequados. (VIGNER, 1988, p.110)

Na sociedade brasileira contemporânea, vimos observando crescente interesse em torno dos estudos sobre a argumentação, entre outras razões, pela solicitação fre-

quente de uma produção textual argumentativa como uma das etapas de exame em concursos públicos, vestibulares e seleções empregatícias.

Sendo assim, nota-se que se vem construindo um estado de coisas em que não basta que o estudo da argumentação ostente séculos de história sem que produza reflexos nas comunidades linguísticas a que se referem. Em outras palavras, há uma demanda nessas comunidades linguísticas, para que esse conhecimento se difunda para além dos meios especializados, de modo que interessa sobretudo ao professor de língua tornar esse saber mais acessível aos seus alunos, o que pressupõe que ele próprio, o professor, se aproprie desse cabedal.

Em consonância com nossa intenção de instrumentalizar esse ensino, a seção adiante buscará fazer breve histórico dos estudos sobre a argumentação.

1.1.1 Um pouco de história

Nos tratados sobre a história da argumentação, com frequência se marca a inauguração desses estudos na Antiguidade, no pensamento aristotélico, notadamente no *Organon*:

Do ponto de vista da organização clássica das disciplinas, a argumentação está vinculada à lógica, “a arte de pensar corretamente”, à retórica, “a arte de bem falar” e à dialética, “a arte de bem dialogar”. Esse conjunto forma a base do sistema no qual a argumentação foi pensada, de Aristóteles ao fim do século XIX. (PLANTIN, 2008, p.9)

Curiosamente, o entendimento sobre a natureza da argumentação, ao longo dos séculos, ora a aproxima da lógica, ora da dialética, ora da retórica, num movimento dialético, no sentido moderno do termo.

No *Prefácio à edição brasileira do Tratado da Argumentação* (2005), de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, Fábio Ulhoa Coelho assinala o ressurgimento de algumas ideias de Aristóteles, mais bem compreendidas nos dias atuais do que nos séculos que se interpuseram entre a época do pensador grego e o nosso tempo.

Segundo Coelho, Aristóteles concedia, em sua doutrina, o mesmo valor à demonstração analítica e à argumentação dialética, dois modos de pensar propostos pelo filósofo. Ainda de acordo com Coelho:

O primeiro se traduz numa demonstração fundada em proposições evidentes, que conduz o pensamento à conclusão verdadeira, sobre cujo estudo se alicerça toda a lógica formal; o outro se expressa através de um argumento sobre enunciados prováveis, dos quais se poderiam extrair conclusões apenas verossímeis, representando uma forma diversa de raciocinar. (PERELMAM & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, pp. XI-XII)

Há que se destacar, na tentativa de isolar a demonstração e a argumentação, certa ingenuidade quanto ao estatuto de verdade buscado na caracterização do primeiro processo, supondo que a língua teria como que um estado referencial puro, livre de qualquer ideologia. Diversas críticas a essa crença foram dirigidas à obra *Os usos do argumento*, publicada em 1958. Da autoria de Toulmin, o estudo propunha um modelo que deveria ser capaz de dar conta da estrutura argumentativa monológica (PLANTIN, 2008, p. 26). Muitos outros esforços foram feitos no sentido de se procurar descrever uma linguagem “científica”, em que não se encontrassem certas “inconveniências” das línguas humanas naturais, como a polissemia. Entretanto, como esclarece Bernardo, a comunidade científica também interage e se constitui por meio de práticas discursivas:

Thomas Kuhn nos lembra que não existe ciência fora de comunidades científicas, comunidades estas que por sua vez determinam regras e perspectivas. O relacionamento dentro de cada comunidade, bem como o relacionamento de uma comunidade com a outra, no tempo e no espaço, só pode se dar pela via do argumento. (BERNARDO, 2007, p. 15-6)

Ainda que, para Aristóteles, houvesse campo para ambos os tipos de raciocínio – a demonstração e a argumentação –, entendidos como igualmente necessários ao desenvolvimento do pensamento humano, as escolas filosóficas que se seguiram ao período clássico não consideravam o mesmo.

Coelho (In: PERELMAM & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, pp. XII – XIII) cita, no processo de desvalorização da argumentação dialética, a contribuição do Cristianismo, “que não poderia, em suas formulações iniciais, conviver com a ideia de multiplicidades de premissas, igualmente aproveitáveis como ponto de partida para a argumentação”, uma vez estando comprometido com a legitimação do discurso religioso como inconteste e fonte de toda a verdade.

Outro golpe contra a popularidade da argumentação foi desferido pelo cientificismo e pelo racionalismo que vigoraram até a virada do século XX. Assim justifica Plantin: “Diante das descobertas positivas da pesquisa histórica, nenhuma posição fundada no bom senso, no consenso, na opinião, na *doxa* ou nos lugares comuns pode ser seriamente sustentada. O saber retórico não é saber.” (2008, pp. 13-4)

Com o olhar voltado para a sociedade francesa, Plantin aborda diversos fatores que confluíram para a deslegitimação dos estudos de argumentação: a reação anticlerical da 3ª república, a divisão dos conhecimentos em disciplinas especializadas, a formalização da lógica. O Estado laico buscou remover todo vestígio clerical, entre outras medidas, pela reforma dos currículos universitários e escolares, eliminando a retórica, único componente dos estudos argumentativos ainda conservado pela educação jesuítica, mesmo que apenas na prática de estudos de texto e exercícios de eloquência.

O autor esclarece que se instituiu o método histórico como o padrão, de modo que a abordagem dos estudos linguísticos e literários passou a ser a histórica, legitimada pela doutrina positivista tão eferescente à época. A essa altura, não parece absurdo traçar um paralelo com a realidade educacional brasileira, visto que, há muito tempo e ainda nos dias atuais, em boa parte das salas de aula de ensino médio, não se tem aula de leitura, ou de literatura, mas de *história* da literatura brasileira, exclusivamente.

Por sua vez, a nova divisão epistemológica é apontada por Plantin como um entrave ao projeto retórico de “fornecer a síntese útil de todos os saberes” (idem, p.14). Entre nós, Gisele de Carvalho aborda essa mesma questão, ao tratar do ensino de argumentação:

A fragmentação do conhecimento e das disciplinas, a partir da 5ª série, desresponsabiliza cada professor de ensinar a ler, escrever e raciocinar, jogando todo esse peso nas costas dos professores de Língua Materna e de Matemática – que, por sua vez, usando a mesma desculpa do conteúdo programático, não dão conta da responsabilidade concentrada. (...) Reconhecê-lo implica admitir a urgência de uma proposta interdisciplinar, centrada na lógica e na redação, isto é, na educação pelo argumento (não é isto que estamos propondo?). (2007, p. 63)

Em que pese o distanciamento espacial e temporal das situações descritas, a digressão mostra-se oportuna quanto à observação dos efeitos em longo prazo das escolhas político-filosóficas.

Cabe ainda salientar que, segundo Plantin, a lógica deixou de subsidiar por completo as atividades discursivas ao se matematizar, geometrizar até, dissociando-se da argumentação.

Está posto o quadro que relegou, ao cabo e ao longo desse processo, os estudos da argumentação “ao plano dos sofismas, identificada às técnicas de persuasão sem compromisso ético, aos discursos vazios de oradores hábeis em convencer auditórios, quaisquer que fossem as teses” (Coelho, 2005, p. XII).

É preciso que se diga, no entanto, que em pelo menos dois campos do saber os estudos sobre a argumentação mantiveram considerável interesse durante todo esse processo: o jurídico e o teológico. Segundo Plantin:

Os manuais de introdução ao direito tradicionalmente abrem certo espaço para a argumentação, dando uma definição sumária de alguns argumentos particulares, considerados como fundamentais para a prática: *a pari*, *a contrario*, *a simili*, por absurdo, especialmente.

A argumentação também subsistiu em teologia, como parte importante do currículo filosófico neotomista. Em 1979 (que também é o ano da publicação da *Begriffsschrift*), o papa Leão XIII publica a encíclica *Æterni Patris*, que constitui Tomás de Aquino (1227-1274) como uma espécie de filósofo oficial da Igreja católica. Ora, essa filosofia, o “neotomismo”, adere a uma visão da lógica aristotélica como fundamento do pensamento no exato momento em que essa orientação se torna cientificamente ultrapassada. Existe uma ligação clara entre essa decisão e o fato de que podemos encontrar desenvolvimentos substanciais relativos à lógica tradicional, como interessantes considerações sobre os tipos de argumentos e sobre os sofismas, nos manuais de filosofia de inspiração neotomista para uma educação religiosa de nível superior. (2008, p. 18)

O processo de revitalização dos estudos de argumentação, responsável por retirá-los do quase ostracismo e por conduzi-los ao posto de assunto da “moda” (CHARAUDEAU, 2008, p. 201), teve início com a publicação do *Tratado da argumentação: a nova retórica*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, em 1958.

Para Plantin (2008, p.8), essa refundação dos estudos da argumentação representou uma espécie de reação aos discursos totalitários do pós-guerra, numa busca por um discurso mais racional. É bem essa a perspectiva que se depreende de trechos como o que segue, colhido no *Tratado*:

Combatemos as oposições filosóficas, taxativas e irredutíveis, que nos são apresentadas pelos absolutismos de todo tipo: dualismo da razão e da imaginação, da ciência e da opinião, da evidência irrefragável e da vontade enganadora, da objetividade universalmente aceita e da subjetividade incomunicável, da realidade que se impõe a todos e dos valores puramente individuais. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.576)

Há que se sublinhar, no subtítulo da obra, sua explícita filiação à desprezada tradição retórica, não no sentido de ornamentação do discurso, mas no de reabilitação das

técnicas discursivas que permitiriam inclinar “os espíritos à adesão de determinadas teses” (idem, p. 4).

Entre os méritos da obra está a delimitação do campo da argumentação, em conjunto com o da demonstração:

Deveríamos, então, tirar dessa evolução da lógica e dos incontestáveis progressos por ela realizados a conclusão de que a razão é totalmente incompetente nos campos que escapam ao cálculo e de que, onde nem a experiência, nem a dedução lógica podem fornecer-nos a solução de um problema só nos resta abandonarmo-nos às forças irracionais, aos nossos instintos, à sugestão e à violência? (PERELMAM & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 3)

Coube ao *Tratado* esclarecer que, entre o racionalismo da demonstração e a manipulação persuasiva, poderia se estender o campo da argumentação, do verossímil, do plausível, a um só tempo, ambicionando certo rigor e se utilizando de técnicas persuasivas, o que não se confunde com o abandono da ética (MEYER, 2008, p.5). Foram, dessa forma, refundados os estudos de argumentação, dotados agora de inédita clareza quanto ao seu campo de atuação, a fornecer as bases para outras aplicações desse conhecimento, como se viu nos anos subsequentes.

Como mais um legado do século XX, não se pode deixar de ressaltar a reintegração da argumentação na pauta dos estudos sobre a linguagem, operada por Ducrot e Anscombre, com destaque para a noção de orientação argumentativa, já tão operacionalizada nos dias atuais: “Ocorre, ao contrário, que, para descrever determinada expressão, construção ou torneio, faz-se preciso indicar as restrições argumentativas que ela impõe aos enunciados em que aparece” (DUCROT, 1987, p.139).

Na teoria da Argumentação na Língua, postulada por Ducrot e Anscombre, o sentido de um enunciado e mesmo de um signo deve ser mensurado com base na projeção que eles operam nas possibilidades de sequenciação discursiva. Trata-se, dessa maneira, de uma propriedade inscrita na língua, e não mais de técnicas discursivas especialmente ativadas, com vistas a convencer por evidência ou persuasão, o que distancia essa perspectiva da concepção retórica de argumentação.

Com efeito, a noção de orientação se mostrou produtiva até mesmo quando observada em sequências narrativas e descritivas, cujos enunciados também limitam as possibilidades de continuação, o que alargou bastante a noção de argumentação na teoria supracitada, levando os próprios autores a admitirem que sua teoria “deveria era

ser chamada de ‘teoria da não-argumentação’” (DUCROT, 1993, p. 234 *apud* PLANTIN, 2008, p.37).

Numa outra perspectiva, considerando que a teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot, não dava conta dos aspectos discursivos da atividade argumentativa, como os valores e as crenças dos sujeitos envolvidos, Grize propôs uma abordagem mais cognitiva do que linguística, sobretudo por meio da noção de *esquematização*:

Uma esquematização é um discurso que constrói um mundo coerente e estável, apresentado ao interlocutor como uma imagem da realidade: “Esquematizar é um ato semiótico: é dar a ver” (Grize, 1990, p.37), de onde a metáfora da “iluminação”. Entre as imagens propostas ao ouvinte, a lógica natural se interessa especialmente pela imagem do objeto de discurso, tanto pela do locutor como pela do ouvinte. Aqui também as pontes com a argumentação retórica não estão rompidas. (PLANTIN, 2008, p. 40)

A manutenção de certo vínculo com a argumentação retórica aludida por Plantin se deve ao interesse pelos elementos da situação comunicativa, presente nos estudos de Grize, particularmente nos seus *postulados comunicativos*: postulado do dialogismo, postulado da situação comunicativa, postulado das representações, postulado do pré-construído cultural e postulado da construção dos objetos (MELO, 1999). Uma vez que um desses postulados afirma que todo enunciado leva em conta uma imagem do interlocutor, pré-construída pelo produtor, torna-se difícil não relacioná-lo com uma das premissas da argumentação retórica, segundo a qual o discurso argumentativo deve considerar o auditório a que se destina, adaptando-se a ele.

Outra implicação que convém destacar é “a dissolução da noção de argumentação” verificada nos pensamentos de Ducrot e de Grize, quando se operacionalizam suas ideias. Já se comentou neste trabalho que a propriedade da orientação, no sentido dado por Ducrot, não é exclusiva dos textos argumentativos, sendo notada também em textos narrativos e descritivos. De maneira análoga, a noção de esquematização de Grize também alarga os limites do que se entende por argumentação:

Se a argumentação é “um procedimento que visa intervir sobre a opinião, a atitude e até mesmo sobre o comportamento de alguém”, por meio de uma esquematização que atua sobre suas representações (Grize, 1990, 40), um enunciado informativo clássico como “São 8 horas” é argumentativo nesse sentido. (...) Falar da argumentação é outra maneira de falar do sentido e da informação. (PLANTIN, 2008, p.42)

Foram essas as concepções que levaram a distinguir a argumentação *stricto sensu*, que compreende as estratégias discursivas ativadas com uma finalidade persu-

asiva, da *argumentatividade*, que estaria presente em todo enunciado, em menor ou maior grau. De acordo com essa teoria, o homem se vale do discurso para influenciar o comportamento do outro, visando a que adote a mesma opinião ou determinada atitude. Para isso, estrutura os textos empregando pistas linguísticas que apontam para certa “direção”, que conduzem a uma determinada conclusão. Entre nós, dão testemunho dessa perspectiva teórica os estudos de Carlos Vogt, Eduardo Guimarães e Ingedore Koch, em suas pesquisas sobre os operadores argumentativos, marcas linguísticas estruturadoras do discurso, tais como as conjunções **mas** e **embora**, tratadas pela gramática tradicional como meros elementos relacionais.

A esse respeito, em Koch (2002), encontra-se, além de uma análise abrangente e objetiva dos operadores argumentativos, uma verdadeira defesa de uma alteração no tipo de abordagem que se faz desses recursos no ensino convencional:

Tanto nas gramáticas, como no ensino de língua materna, tem-se dado maior ênfase ao estudo dos morfemas lexicais e dos morfemas gramaticais flexionais e derivacionais, relegando-se a um plano totalmente secundário os elementos aqui abordados. Desse modo, eles passam totalmente despercebidos ao aprendiz, que – na melhor das hipóteses – limita-se a decorá-los, sem lhes dar maior atenção. No entanto, como vimos, grande parte da força argumentativa do texto está na dependência dessas marcas e o fato de se minimizar a sua importância pode ser interpretado, até mesmo, como uma postura de caráter ideológico. (p.108)

A autora finaliza ressaltando a importância de habilitar os estudantes a reconhecer tais marcas, instrumentalizando-os, inclusive, para o emprego eficaz no seu próprio discurso. Essa perspectiva nos traz de volta ao escopo deste trabalho, o ensino de produção de texto, e nos evidencia a necessidade de salientar que, apesar de reconhecermos a propriedade da abordagem proposta pela autora, nesta pesquisa, operacionalizaremos a noção de argumentação em sentido restrito, uma vez que analisaremos um gênero textual explicitamente argumentativo, a dissertação de vestibular.

Ao fim desta nossa breve digressão histórica, cabe comentar que, no atual panorama dos estudos sobre a argumentação, se ainda não se reataram os laços com todo o complexo de disciplinas com as quais a argumentação já esteve relacionada (FÁVERO & KOCH, 2005, p.28), já é possível vislumbrar certa reconciliação. Podem-se citar, a esse respeito, algumas obras recentemente publicadas, como *Argumentação: a ferramenta do filósofo*, de Juvenal Savian Filho (2010), e *Fundamentos lógicos da inter-*

pretação de textos e da argumentação, de Vicente Masip (2011), num aparente resgate do prestígio da argumentação, nos âmbitos da filosofia e da lógica, respectivamente.

1.1.2 Afinal, o que é argumentar?

Como foi dito na seção anterior, há uma corrente de estudos, em linguística textual e em análise do discurso, que entende a argumentatividade como um traço constitutivo da língua, portanto presente em todos os enunciados, em maior ou menor grau, mesmo que não estejam contextualizados em situações comunicativas tipicamente argumentativas.

Este trabalho, entretanto, debruça-se sobre um gênero textual necessariamente relacionado a situações polêmicas, a dissertação de vestibular. Além disso, convém destacar que o próprio fato de se ter como objeto de trabalho um gênero textual, categoria de alcance extratextual, determina que não se desconsidere a situação de produção desses textos. Desse modo, torna-se necessária uma fundamentação teórica que dê conta desse aspecto do *corpus* a ser analisado.

Nortearemos nossa busca por respostas – bem como a construção de novas perguntas – pelos trabalhos de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), Charaudeau (2008), Oliveira (2010) e Bernardo (2007 e 2010).

Isto posto, passemos à leitura das palavras de Perelman & Olbrechts-Tyteca: “Com efeito, o objeto dessa teoria (da argumentação) é o estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento*” (idem, p.4). A escolha deste trecho para dar início às nossas reflexões sobre a natureza da argumentação se deve ao fato de que ele encerra e relaciona dois aspectos fundamentais para esta pesquisa: a tradição retórica e a argumentação.

O componente retórico se encontra evidente no reconhecimento de que o estudo feito pelos autores se interessa por *técnicas discursivas*. Tais técnicas despertam con-

siderável interesse no contexto de ensino-aprendizado de língua, que permaneceu, por muito tempo, carente de levantamento e metodologia cuidadosos desses procedimentos discursivos, pouco difundidos ainda nos dias atuais, conforme atesta Vigner:

A partir do momento em que a escrita não é mais considerada como a produção de uma espécie de milagre do espírito, por natureza imprevisível, e não analisável, mas um fruto de um trabalho sistemático de aprendizagem, e de uma atividade intelectual consciente utilizando um número *finito* de elementos, de acordo com combinações cuidadosamente *estabelecíveis*, concebe-se que a preparação de testes de produção escrita que ofereçam todas as garantias de objetividade na avaliação não seja mais do domínio da utopia. (...)

Assim, poder-se-ia substituir uma pedagogia da constatação (geralmente dolorosa: “Você é fraco! Você não sabe escrever! Etc.”) por uma pedagogia da aprendizagem onde o professor terá enfim alguma coisa a ensinar a seus alunos. (1988, pp.124-5)

Por sua vez, a argumentação se encontra definida com singular clareza, na definição colhida no *Tratado da Argumentação*, introduzindo-se termos que passaram a figurar em diversos trabalhos que se seguiram ao *Tratado da argumentação*, como o vocábulo *tese*.

Embora Perelman & Olbrechts-Tyteca não estivessem previamente comprometidos com a aplicação didática de seus apontamentos, afirmando que suas preocupações eram “muito mais as de um lógico desejoso de compreender o mecanismo do pensamento do que as de um mestre de eloquência cioso de formar praticantes” (2005, p.6), no *Tratado* se podem encontrar relevantes contribuições à reflexão e à prática pedagógicas.

Uma dessas contribuições é uma premissa atribuída a todo texto argumentativo, oral ou escrito: seu necessário direcionamento a um auditório. Salientam os autores:

Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com todo texto escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se. (idem, p.7)

O trecho supracitado alude a dois aspectos essenciais a se considerar no ensino de redação, bem como em qualquer atividade discursiva: o dialogismo constitutivo dos textos, mencionado quando os autores comentam que mesmo inconscientemente o produtor considera o enunciatário ao produzir seu texto; e o deslocamento dessa dimensão constitutiva para o nível da consciência, ao operacionalizar a noção de auditório.

Esse tipo de abordagem traz a situação de produção para o primeiro plano das reflexões sobre produção textual, mostrando-se especialmente profícuo para o ensino.

Como corolário dessas contribuições trazidas pelo *Tratado*, há uma notável implicação apontada pelos autores, a qual se encontra em perfeita conformidade com o observado em situações concretas de ensino-aprendizado de redação:

O auditório presumido é sempre, para quem argumenta, uma construção mais ou menos sistematizada. Pode-se tentar determinar-lhe as origens psicológicas ou sociológicas; o importante, para quem se propõe persuadir efetivamente indivíduos concretos, é que a construção do auditório não seja inadequada à experiência.

Não se dá o mesmo com quem se dedica a ensaios sem alcance real. A retórica, tornada exercício escolar, dirige-se a auditórios convencionais e pode, sem inconvenientes, ater-se a visões estereotipadas deles, o que contribuiu, tanto quanto a artificialidade dos temas, para fazê-la degenerar. (...)

O conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz. (op. cit., pp. 22-23) (grifo nosso)

O trecho grifado configura-se como especialmente significativo, numa leitura preocupada, como a nossa, com a instrumentalização para o ensino de produção textual. Surpreendentemente preciso para uma obra desinteressada em questões didáticas, o comentário antecipa em algumas décadas a consideração do artificialismo da situação de produção escolar.

Não são poucas as ocasiões em que professores e corretores de redação depararam com textos que não se configuram como peças de realização de projetos de dizer e que, conseqüentemente, falham como demonstração da competência discursiva de seus autores. O que se tem observado com maior frequência é a atribuição desse fracasso a lacunas na formação dos estudantes, ou ao deficitário sistema de ensino.

Só muito recentemente sobrevieram análises que lucidamente reconhecem que, muitas vezes, o “branco” ao escrever e o texto incipiente podem estar relacionados a fatores constitutivos da própria situação de produção escolar. Devem-se destacar, a esse respeito, os trabalhos de Oliveira (2010) e Bernardo (2007 e 2010), a cujas ideias voltaremos a recorrer no Capítulo IV.

Em outro ponto, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.50) complementam que

uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

A passagem acima interessa-nos particularmente, por evidenciar o quão *sui generis* é a dissertação escolar, objeto de análise deste trabalho. Não se encontram facilmente contestações às conclusões dos autores de que por meio da argumentação se objetiva levar o interlocutor a compartilhar a crença na validade de uma tese, predispondo-o a uma ação pretendida. Entretanto, no caso do gênero supracitado, geralmente os interlocutores aos quais se destinam as dissertações escolares, professores ou corretores, não se configuram exatamente como destinatários de uma intenção de convencer, pelo menos não do conteúdo mesmo da argumentação contida no texto. O que se pretende, na perspectiva do estudante ou candidato, é convencer seus avaliadores a respeito do mérito do texto, objetivando a obtenção de um grau desejável ou de uma aprovação.

Observa-se, desse modo, um duplo esforço argumentativo, como se houvesse uma situação comunicativa dentro de outra, complicada questão de que trataremos mais adiante.

Ainda no *Tratado da Argumentação*, outra contribuição que cumpre ressaltar é a aproximação feita pelos autores entre o gênero epidíctico e o discurso educacional. Esse gênero figura nos estudos sobre retórica, desde Aristóteles, juntamente com os discursos deliberativo e jurídico. Contudo, enquanto estes estariam atrelados a atividades argumentativas que deveriam conduzir a ações práticas, no âmbito da política (ou administração) e da justiça, respectivamente, aquele pareceria, numa primeira análise, ter um fim em si mesmo:

Contrariamente aos debates *políticos e judiciários*, verdadeiros combates em que os dois adversários procuravam, acerca de matérias controvertidas, ganhar a adesão de um auditório que decidia o desfecho de um processo ou de uma ação por empreender, os discursos *epidícticos* não eram nada disso. Um orador solitário que, com frequência, nem sequer aparecia perante o público, mas se contentava em fazer circular sua composição escrita, apresentava um discurso ao qual ninguém se opunha, sobre matérias que não pareciam duvidosas e das quais não se via nenhuma consequência prática. Que se tratasse de um elogio fúnebre ou do elogio de uma cidade diante de seus habitantes, de um tema desprovido de atualidade, tal como a exaltação de uma divindade, os ouvintes só representavam, segundo os teóricos, o papel de espectadores. Após ouvir o orador, tinham apenas de aplaudir ou ir-se embora. (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 53)

Os autores alertam-nos a respeito da ingenuidade em se considerar o gênero epidíctico como nada além de um ornamento, prestando-se apenas a pôr em evidência seu orador ou produtor. Atentam para o fato de que tais textos estão a serviço da defe-

sa dos valores tradicionalmente aceitos numa sociedade, aumentando a intensidade da adesão dos ouvintes/leitores aos quais se dirigem e preparando-os para essa mesma defesa quando necessário (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.57). Trata-se, portanto, de uma hábil estratégia de conservação da ordem estabelecida.

Não por acaso, segundo os autores, o gênero epidíctico se tornou, por excelência, um gênero educativo, bastante encampado pelas instituições escolares. Com efeito, a tarefa do educador tem sido a de transmitir às novas gerações o saber estabelecido, apresentando-o como incontestável, por se fiar na credibilidade de quem o apresenta, geralmente alguém habilitado na área em que ensina, a cuja palavra se atribui valor de verdade.

Obviamente, esses comentários devem ser entendidos em termos de dominância, já que é perfeitamente possível que uma sala de aula se torne palco de divergência e debates, até mesmo fomentados pelo educador. No entanto, são noções bastante esclarecedoras no que tange a certos aspectos frequentemente observados no ensino de argumentação nas escolas em geral.

Ora, se a escola se erige sobre um discurso que “não suscita controvérsia, como nunca está envolvido num interesse prático imediato e não se trata de defender ou atacar, mas de promover valores que são objeto de uma comunhão social” (idem, p. 58), não pode nos causar estranheza a dificuldade que as instituições de ensino enfrentam em habilitar seus aprendizes a produzir textos argumentativos com eficácia.

Tampouco é de se admirar que essas produções textuais se configurem muitas vezes como epidícticas também, em certa medida, quando buscam granjear os favores do professor/corretor por meio da ornamentação excessiva, do popular “escrever bonito”, ou “falar difícil”, o que se encontra muito bem analisado em Bernardo (2010, p. 18-19):

Na escola, entretanto, os séculos de lá atrás continuam presentes; escrevemos para um leitor só, o professor, que por sua vez não nos responde, não nos escreve de volta, mas nos enquadra (assim como o mecenas pagava ou não pagava ao “seu” artista). A tendência lógica é que se escreva apenas o que nos porá no quadro e na nota menos desagradável (um quadro de estilo e de ideias reflexos mecânicos das manias e dos limites do mestre e, principalmente, da estrutura imobilista do prédio).

Como se pode notar é essa atualidade de ideias que torna, a nosso ver, o *Tratado da Argumentação* especialmente interessante para quem procura entender questões

relativas ao ensino da argumentação, apesar da expressa ressalva de seus autores, de que não dedicariam seu estudo a esse fim.

Desde o fim do séc. XX, os estudos de Patrick Charaudeau vêm lançando nova luz sobre as questões da argumentação, do que nos dá conta a publicação de *Linguagem e discurso: modos de organização* (2008). A posição de Charaudeau diverge daquela adotada pela teoria da Argumentação na Língua, pois, para ele, “a argumentação não está no âmbito das categorias da língua (as conjunções de subordinação), mas sim da organização do discurso” (2008, p.202) (grifo do autor).

É precisamente essa organização discursiva que o autor vai *mapear*, no estudo supracitado, fornecendo ao leitor uma visão geral do funcionamento do modo argumentativo, ao abordar os componentes e os procedimentos da lógica argumentativa, bem como os componentes e os procedimentos da encenação argumentativa, categorias que comentaremos mais detidamente na seção **O modo argumentativo de organização do texto**.

Por ora, cumpre salientar que, para Charaudeau,

A argumentação – como a narração – é uma totalidade que o modo de organização argumentativo contribui para construir.
A argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva. Esse texto, total ou parcialmente, poderá apresentar-se sob forma *dialógica* (argumentação interlocutiva), *escrita* ou *oratória* (argumentação monolocutiva). (idem, p. 207) (grifos do autor)

A situação comunicativa a que alude o autor deve compreender certas condições mínimas para se configurar como argumentativa: a enunciação de uma proposta sobre o mundo que suscite questionamentos; o engajamento de um sujeito em relação a esse questionamento, no desenvolvimento de um raciocínio a respeito dele, numa busca de racionalidade e de influência; e a existência de outro sujeito a quem se dirige essa busca de racionalidade e de influência.

Ainda que estabelecidos com tanta simplicidade, esses elementos situacionais revelam interessantes implicações para a análise de situações concretas de produção textual argumentativa. Uma delas está bem apresentada no artigo *Como ensinar a argumentar por escrito*, de Helênio F. de Oliveira (2010). Diz-nos Oliveira:

Por exemplo: é antididático fazer o estudante dissertar sobre teses muito gerais e vagas, com as quais, em princípio, todos concordam (do tipo “todo cidadão deve amar a pátria”), porque tais assertivas não preenchem o requisito da questionabilidade, mencionado acima: dificilmente alguém as poria em dúvida, seja por sua natureza excessivamente

abstrata e vaga, seja por se tratar de opiniões das quais normalmente não ousamos discordar. Isso, ao invés de tornar mais fácil defendê-las, ao contrário, torna difícil essa tarefa. (p.2)

Saltos teórico-metodológicos como esse vão preenchendo a lacuna mencionada por Vigner, num outro artigo fundamental para o ensino de produção textual: “há um grande vazio entre a redação da frase, ou do pequeno parágrafo de predominância narrativa, e o que se convencionou chamar de dissertação” (1998, p. 109).

1.2 A dissertação escolar

Dentre os modos de organização de texto, o que provavelmente é a maior fonte de preocupação tanto para alunos quanto para professores, num curso de redação, é o argumentativo, predominante na dissertação escolar. Para os estudantes, trata-se de um gênero ao qual têm quase nenhum acesso fora do ambiente escolar, o que provoca certa resistência, reforçada por outros fatores, como a necessidade de empregar a língua culta padrão.

Para os professores, ensinar a redigir dissertações também não é tarefa fácil, visto que a maioria dos alunos reage de forma aversiva à simples proposição da tarefa. O que se pode perceber é que tem havido, no que se refere à prática pedagógica em ensino de redação, acentuada carência teórico-metodológica, o que acaba deixando o docente designado para seu exercício sem o suporte necessário para conduzir seu trabalho no sentido de atender às expectativas mínimas em torno da competência comunicativa dos educandos.

Outra dificuldade encontrada no âmbito do ensino de dissertações se encontra na variada e dissonante nomenclatura relacionada a esse gênero. Oliveira (2004a) confronta as nomenclaturas propostas por Marcuschi (2002) e por Charaudeau (1992) para designar os vários textos com que deparamos. Marcuschi sugere, para classificar estruturas microtextuais, a denominação *tipos de texto*, entre as quais ele cita os tipos narra-

tivo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo de sequências textuais. Já Charaudeau se refere às estruturas microtextuais com a denominação *modos de organização do discurso*.

Marcuschi denomina *domínios discursivos* as esferas da atividade humana a que um grupo de textos esteja vinculado: jornalístico, literário, didático, publicitário etc., ao passo que Charaudeau os intitula *tipos de texto*. Aos textos propriamente ditos, produtos culturais relacionados a uma situação comunicativa, ambos chamam *gêneros textuais*.

Oliveira (2004a), pretendendo desfazer possíveis equívocos causados pela ambiguidade do termo *tipos de texto*, propõe uma terceira classificação:

CHARAUDEAU(1992) ADAPTADO POR OLIVEIRA (2003a)	MARCUSCHI (2002)	NOSSA PROPOSTA
modos de organização do discurso: descritivo narrativo argumentativo enunciativo	tipos de textos: descritivo narrativo argumentativo expositivo injuntivo	modos de organização do texto: descritivo narrativo argumentativo expositivo enunciativo injuntivo
tipos de textos: jornalístico literário publicitário ETC.	Domínios discursivos: jornalístico literário publicitário ETC.	domínios discursivos: jornalístico literário publicitário ETC.
gêneros textuais (Cada tipo tem seus gêneros.)	gêneros textuais (Cada domínio discursivo tem seus gêneros.)	gêneros textuais (Cada domínio discursivo tem seus gêneros.)

(p.5)

Dentro dessa proposta de análise, situamos a dissertação como sendo um gênero textual do domínio escolar, que apresenta predominantemente o modo argumentativo de organização do texto.

Ainda que já tenhamos clareza quanto ao quadro teórico descrito nos parágrafos anteriores, cabe retomar as ideias que permitiram concebê-lo. Considerando-se que, neste início de século, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa e, particularmente, ao de produção de texto, faz-se cada vez mais presente preocupação de se trabalhar com o conceito de gêneros textuais, não se pode deixar de mencionar o trabalho de Bakhtin, pensador russo cuja *Estética da criação verbal* foi publicada no Brasil, em 1992. Nesse volume, destaca-se o capítulo intitulado “Os gêneros do discurso”, em que o autor define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p.279).

Essa estabilidade é creditada à recorrência das práticas sociais de uma cultura. Segundo o autor, “as condições específicas e as finalidades” (idem) dessas práticas se refletem nos enunciados, dotando-os de certos traços semelhantes que nos permitem reconhecê-los como atualizações de um determinado gênero.

Diversos aspectos interessantes podem ser apontados na abordagem que Bakhtin dá ao tema. Sobretudo, é preciso ressaltar os critérios selecionados para identificar um gênero, a saber: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional.

Assim, a importância da forma na definição de um gênero é constantemente salientada: “O vínculo indissolúvel, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional” (Bakhtin, 1992, p.283). Ou ainda: “Quando há estilo, há gênero” (idem, p.286).

Ao lado dessa relevância concedida à forma, entretanto, surgem comentários acerca das motivações situacionais e discursivas e suas implicações na configuração de um gênero, como se depreende do seguinte trecho:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (idem, p. 282)

Embora os comentários sobre a função dos gêneros no interior das práticas sociais humanas sejam numerosos, o autor considera a estrutura composicional como fator determinante no reconhecimento de um gênero.

Mais recentemente o tema dos gêneros textuais foi retomado entre nós em várias publicações, dentre as quais a de Dionísio *et al*, intitulada *Gêneros textuais & ensi-*

no (2002). Essa obra interessa-nos particularmente por seu explícito compromisso com a aplicação didática.

Entre os artigos presentes na publicação, destacamos o de Marcuschi (2002), que demonstra o surgimento de gêneros novos, ou a renovação de antigos, na esteira das novas tecnologias. A nosso ver, uma significativa contribuição de seu texto é conferir à função, e não à forma apenas, a responsabilidade pela constituição de um gênero, o que está evidente no trecho a seguir: “Caracterizam-se (*os gêneros*) muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (2002, p.20).

Para comprovar sua tese, o autor cita a existência de textos formalmente híbridos, mas funcionalmente bem definidos, como um artigo de opinião cujo texto tem o formato de um poema, e textos publicitários que ora se configuram como uma lista de produtos, ora como poesia, sem, contudo, deixarem de se situar no domínio publicitário.

Nesse sentido, nenhum ensino que postule a noção de gênero textual poderá prescindir de convocar elementos situacionais e discursivos para a sala de aula. Sem dúvida, os benefícios dessa nova orientação pedagógica são imensuráveis, uma vez que diminuem o artificialismo de um ensino que se limitava a prescrever: *isso pode, isso não pode*, indiscriminadamente, sem esclarecer o porquê de tais prescrições.

Isso significa que, se tomada a sério, essa renovação didática recolocaria o aluno em seu *status* de sujeito comunicante, capaz de elaborar e de executar com propriedade um projeto de comunicação.

No que se refere ao ensino de produção de texto, vem recebendo cada vez mais destaque o estudo de um gênero textual que se convencionou chamar **dissertação**, que, ao lado das tradicionais **narração** e **descrição**, constitui uma “tipologia” ainda muito adotada nas escolas de ensino fundamental e médio.

Concordamos, no entanto, com Oliveira (2004a), para quem:

O termo **dissertação**, nessa trilogia, é, contudo, problemático, já que se refere a uma gama excessivamente variada de textos. Além disso, esse termo não tem o mesmo sentido para o professor de português e para os demais professores. Para aquele, uma dissertação é uma “sequência de opiniões” destinada a persuadir o destinatário da veracidade de uma tese. Para estes, é uma **exposição** de um tema, sem um empenho excessivo para persuadir o leitor; **dissertar** sobre um item do conteúdo programático, para eles, é discorrer sobre ele (...).

Essa dicotomia levou alguns estudiosos a distinguir **dissertação argumentativa** de **dissertação expositiva**.

Apesar de concordarmos que, na verdade, são textos em que predominam modos de organização distintos – o argumentativo em um, o expositivo em outro - é preciso que se esclareça, desde já, que neste trabalho vamos continuar empregando o termo *dissertação*, mas estaremos sempre referindo-nos à sua “versão” argumentativa, por ser o que de fato se pede aos alunos nas aulas de Português.

Cumprе observar que todo esse destaque dado à dissertação em contextos escolares se deve à ligação existente entre os programas de ensino fundamental e médio e os conteúdos cobrados pelos vestibulares e por outros concursos. Muito além da formação básica, espera-se hoje que as instituições de ensino preparem seus alunos para obter uma vaga seja numa outra instituição mais prestigiada, no caso do ensino fundamental, seja numa universidade pública, no caso do médio.

Exames de vestibular, provas de seleção para escolas públicas federais, concursos públicos militares ou civis, apresentam frequentemente a característica de requisitarem a produção de um texto nos moldes de uma dissertação, como uma das etapas da avaliação, trazendo aos alunos a necessidade de dominar sua produção e aos professores a tarefa de habilitá-los a esse domínio.

Para ilustrar a forma como esse ensino se dá, selecionamos duas obras didáticas voltadas ao ensino médio, em função do seguinte critério: ambas afirmam explicitamente que fazem uso do conceito de gêneros textuais. São elas *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010) e *Português: literatura, gramática e produção de texto*, de Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano (2010).

Além disso, vamos citar também o volume *Dissertação: teoria e prática*, de Carvalho (1988), por ser uma obra exclusivamente dedicada ao estudo do gênero textual que pretendemos analisar.

Começamos, então, com a definição de texto dissertativo que tais obras trazem:

Dissertar é o mesmo que explanar sobre um tema, desenvolvê-lo. Em princípio, o texto dissertativo não está comprometido com a persuasão, e sim com a transmissão de conhecimentos. Apesar disso, os temas propostos para o texto dissertativo são quase sempre polêmicos – maioria penal, desarmamento, violência urbana, meio ambiente, ética. Por essa razão, o que se espera é um texto em que seu autor analise e discuta o tema proposto, defenda seu ponto de vista e, às vezes, proponha soluções.

Além disso, a dissertação escolar apresenta uma estrutura formada por três partes convencionais – a tese (ou ideia principal), o desenvolvimento e a conclusão –, que coincidem com a estrutura da maior parte dos gêneros argumentativos.

(CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 336)

O texto **dissertativo** é aquele que se caracteriza pela exposição, análise ou explicação de ideias, dados e conceitos, de forma intencionalmente objetiva.

O texto **dissertativo-argumentativo**, em geral, gira em torno de um tema capaz de gerar polêmica. Assim, também se caracteriza pela análise, explicação, avaliação ou interpretação de ideias, porém com o objetivo de servirem de argumentos para defender o ponto de vista do autor e dessa forma influenciar a forma de o leitor pensar.

(SARMENTO & TUFANO, 2010, p.331) (grifos dos autores)

Em suma, *dissertação implica discussão de ideias, argumentação, raciocínio, organização do pensamento, defesa de pontos de vista, descoberta de soluções. Significa refletir sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos cerca.*

(PACHECO, 1988, p.1)

Mesmo uma leitura superficial permite entrever os problemas que se apresentam nas definições citadas. As duas primeiras descrevem aspectos macrotextuais, como a estrutura (introdução desenvolvimento e conclusão); contedúísticos (“análise de um assunto”); e estilísticos (objetividade).

A última definição citada, por sua vez, emprega o verbo “implicar” para remeter a uma série de etapas anteriores à produção textual propriamente dita, sem, contudo, determinar o que define a dissertação como um gênero textual.

Durante todo o desenvolvimento do estudo da dissertação nessas obras, as únicas referências discursivas ou situacionais remetem ao fato de os vestibulares cobrarem dissertações (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 336).

Não são esclarecidas, portanto, as condições de produção desse gênero textual, nem os elementos situacionais que o determinam (quem? para quem? a propósito de quê? etc). O que se percebe regularmente é que o gênero é, na verdade, tratado como modo de organização do texto, o que a própria confusão nomenclatural citada no início deste capítulo já anunciava.

Como se vê, a dissertação ora é considerada uma atitude (“significa refletir sobre o mundo e sobre nós mesmos” - Pacheco, 1988, p.1), ora é tomada como sinônimo de argumentação (“apresenta argumentos que justifiquem e sustentem um ponto de vista” – SARMENTO & TUFANO, 2010, p.331), resultando, em geral, num ensino excessivamente formalista, repleto de prescrições cuja função muitas vezes não é evidenciada.

Até mesmo as propostas de redação de vestibulares recentes têm demonstrado, pela simplicidade de seus comandos, que não procedem integralmente as extensas listas de “proibições” feitas em muitos colégios e “cursinhos” para orientar a produção desse gênero textual. É o que se nota na proposta de redação apresentada aos candidatos ao vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro do ano de 2003, sob as seguintes orientações:

Os textos dessa prova defenderam a importância do defeito, do erro, da crise e da imaginação para se chegar ao conhecimento, ao acerto, à ciência e à verdade.

Escreva um texto argumentativo, em prosa, que defenda a possibilidade, abaixo sugerida, de se considerarem como negativas as consequências do defeito, do erro, da crise ou da imaginação.

Os defeitos podem ser muito sérios, os erros, muito graves, as crises, muito profundas – e o que parece imaginação, às vezes, se revela apenas mentira.

Para o cumprimento desta tarefa, seu texto – de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas – deve:

- apresentar elaboração própria;
- apresentar estrutura completa e coerente;
- ser redigido em língua culta padrão.

(UERJ / 2003)

Os textos deveriam ser, portanto, argumentativos e apresentar um raciocínio completo acerca do tema proposto. Devemos observar também que toda a expectativa em torno dos textos a serem produzidos está enunciada na proposta, orientação mais confiável do que as cansativas listas de “conselhos” sobre o que se deve ou não fazer ao se produzir uma dissertação, tão comuns em cursos preparatórios.

Em vez de se alertar para a importância desses comandos, o que se faz, geralmente, é um ensino que não traz esclarecimentos sobre a dissertação como produto de uma prática social específica, ou seja, que negligencia suas particularidades socioculturais. Nas obras analisadas, por exemplo, há excelentes apontamentos formais, que se situam frequentemente entre os níveis micro e macrotextual, sobretudo quanto ao modo de organização do texto. Essa nomenclatura não é empregada nos textos, mas descrevem-se os modos expositivo e argumentativo como se fossem o próprio gênero. Todavia, conforme vimos em Marcuschi (2002) é a função, e não a forma exclusivamente, o que caracteriza um texto como determinado gênero, comentário que não deveria faltar, pelo menos, nos volumes que, como dissemos no início deste capítulo, anunciam que seguem esse conceito.

Compete-nos comentar, no entanto, que já existem livros didáticos em que se encontram trabalhos cuidadosos em relação ao ensino da dissertação de vestibular, pela propriedade das teorias de texto em que se fundamentam e pela profundidade e extensão da abordagem do gênero. Destacam-se, a esse respeito, algumas coleções aprovadas pela avaliação mais recente do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Podem-se citar as obras *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2010), e *Português: ensino médio, Coleção Ser Protagonista* (BARRETO, 2010), como exemplos desse salto qualitativo no tratamento da dissertação.

Vimos citando neste trabalho certos termos utilizados por Patrick Charaudeau em sua análise semiolinguística do discurso, como as denominações *contrato de comunicação* e *projeto de comunicação*. Uma eficiente síntese da teoria desenvolvida por esse estudioso se encontra em Oliveira (2003), que, com o objetivo de esclarecer os sentidos dos termos empregados, passamos a citar:

- O contrato de comunicação é um ritual sociodiscursivo constituído pelo conjunto de restrições e liberdades resultantes das condições de produção e interpretação do ato de linguagem, as quais codificam tais práticas, deixando ao Eu-comunicante uma **margem de manobra**, dentro da qual este elabora seu **projeto de comunicação** – Charaudeau (1983:54) apud Oliveira (2003, p.16).
- A todo ato de fala ou escrita subjaz um **projeto de comunicação**, que pressupõe a gestão das restrições e liberdades oferecidas pelo contrato (ou contratos) de comunicação vigente(s) naquela situação comunicativa, o que significa estabelecer **estratégias discursivas** que explorarão a margem de manobra disponível. – Oliveira (2003, p.16)
- Cada gênero ou subgênero, literário ou não, tem suas especificidades contratuais. Cada contrato está ligado a um gênero dentro de determinada situação comunicativa. – (Idem).

Desse modo, ensinar a um aluno o que caracteriza um gênero textual é informá-lo as regras do contrato de comunicação que preside a produção e a interpretação desse texto. Essa é a tarefa que nos propomos agora. Charaudeau (*apud* Oliveira, 2003) defende que um contrato de comunicação estabelece: papéis na comunicação; a natureza monolocutiva (ou monologal) ou interlocutiva, presencial ou não presencial e escrita ou oral da comunicação; e os rituais de abordagem. Esses fatores, por sua vez, são responsáveis pelas estratégias discursivas selecionadas pelo produtor para alcançar êxito em seu projeto de comunicação.

Os papéis na comunicação são a representação que cabe a cada um dos sujeitos envolvidos no ato de comunicação. No que diz respeito à dissertação, os papéis são

os seguintes: ao destinatário cabe avaliar o texto redigido pelo produtor, uma vez que ele – o destinatário – representa a própria instituição. É bem verdade, contudo, que a situação é um pouco mais complexa, pois o enunciador projeta pelo menos duas imagens de destinatários: a do sujeito-alvo da argumentação e a do avaliador do seu texto. De um modo geral, esse enunciador está ciente de que não é apenas seu texto, mas também ele, o produtor, o objeto dessa avaliação, o que lhe traz a necessidade de, além de produzir um texto argumentativo convincente, alcançar certas hipóteses que faz das expectativas do avaliador.

Um fator confiável para se definir a dissertação como um gênero textual é sua relação com situações de avaliação de um modo geral, dentro e fora da escola, como forma de verificar o amadurecimento linguístico de um candidato, o que, aliado ao papel conservador desempenhado pelas instituições de ensino, já justifica a necessidade de empregar a língua escrita culta formal.

Pelos critérios propostos pelo pesquisador francês, classificamos a dissertação como *monolocutiva, não presencial e escrita*. Em outras palavras, o texto escrito será recebido pelo destinatário depois de decorrido considerável intervalo de tempo desde a sua produção. E o produtor não receberá resposta, ou melhor, só vai recebê-la bem depois, em forma de nota, de modo que esse tipo de produção será sempre acompanhado de certo artificialismo.

Ainda sobre o caráter *monolocutivo e não presencial* desse ato comunicativo, devemos dizer que implica que o texto deve ser um produto bem elaborado, pois o produtor não poderá reformulá-lo, em caso de incompreensão do leitor. Portanto, cada etapa da produção desse gênero textual deve ser previamente planejada.

Provavelmente por isso, as dissertações bem-sucedidas são geralmente bem elaboradas e formais, ao passo que os textos repletos de anacolutos e reformulações são quase sempre desprestigiados.

Finalmente, fazem parte dos *rituais de abordagem*, formas e procedimentos mais ou menos regulares, que o ensino tradicional executa melhor, dada sua relativa previsibilidade, as não raras “fórmulas” de texto indicadas para esse gênero textual. Embora tais modelos tenham o mérito de oferecer um primeiro contato com o gênero, é desaconselhável que sejam utilizados como forma recorrente de se ensinar ou aprender a

escrever dissertações, sob pena de engessar a habilidade do produtor em selecionar as estratégias discursivas conforme cada situação comunicativa.

Assim, é preciso registrar, sobretudo, que o ensino de redação terá maior eficiência se o método adotado buscar apoio nos elementos discursivos e situacionais que envolvem a produção de cada gênero textual.

Pudemos notar, em última análise, que a dissertação é um gênero estreitamente relacionado a situações formais de uso da escrita, o que confere uma limitação bastante nítida à sua produção.

Para aprofundar o entendimento acerca do ensino de argumentação escrita, recorreremos ao trabalho de Oliveira (2010), que coloca ao alcance do professor excelente síntese teórica sobre o tema, oferecendo a atualização necessária para que o docente aborde produtivamente o ensino da argumentação escrita em suas classes. O autor delinea os limites entre a dissertação argumentativa e a expositiva, justifica o investimento na clássica tríade narração/descrição/argumentação e ainda explicita alguns dos componentes do modo argumentativo de organização do texto – tema, tese, argumentos pró-tese, concessão, etc.

O grande diferencial do estudo de Oliveira, a propósito, está em apresentar orientações didáticas que partem das principais dificuldades relatadas por professores e alunos em situações de ensino e de produção de dissertações escolares. Nos trechos a seguir, o autor comenta uma das mais frequentes reclamações em torno da produção de dissertações, sobretudo em situações avaliativas: a falta de ideias, o famoso “branco”: “O essencial é levar o aluno a exercer oralmente a habilidade de argumentar, antes de exercê-la por escrito” (OLIVEIRA, 2010: 8).

Com efeito, não poucas vezes a dificuldade de se redigir uma dissertação se encontra menos na inabilidade do aluno – alvo fácil para análises apressadas – e mais no que se lhe apresenta como proposta de texto. Não se pode desconsiderar o fato de que os alunos, mesmo os concluintes do ensino médio, são iniciantes nesse gênero textual e que, se o ensino lhes oferecer dificuldades extras, não vai lograr estimulá-los, aproximá-los dessa prática, mas obterá o contrário, a aversão tão cotidianamente confessada por alunos de todos os níveis.

1.3 O modo argumentativo de organização do texto

De volta ao quadro teórico proposto por Patrick Charaudeau (2008), comecemos pela leitura do trecho em que o autor introduz seus apontamentos sobre o que denomina *modo de organização Argumentativo*:

Trata-se de apresentar as noções de base, que são destinadas a fazer compreender como funciona a *mecânica do discurso argumentativo*; ou seja, não um tipo de texto, mas os componentes e procedimentos de um modo de organização discursivo cujas combinações podem ser vistas em funcionamento dentro de qualquer texto em particular. (p.203)

A justificativa para o nosso interesse no estudo de Charaudeau se relaciona ao conteúdo supracitado, pois, mesmo que nosso foco de pesquisa incida sobre a dissertação escolar, que é um gênero textual, o objetivo maior deste trabalho, qual seja, o de promover o ensino de produção de texto, não pode prescindir de esclarecimentos acerca dos *componentes e procedimentos* encontráveis em qualquer texto argumentativo.

Trabalhar com um gênero textual é, sem dúvida, uma escolha pelo discurso, mas não implica o abandono das dimensões textuais comportadas pelo próprio discurso. Só pode ser esse o entendimento de quem pretende pesquisar e instrumentalizar o ensino de produção textual.

Também parece ser essa a concepção do estudo do fundador da Análise Semiolinguística do Discurso, que distingue a *argumentação do modo argumentativo*:

A *argumentação* – como a narração – é uma totalidade que o modo de organização argumentativo contribui para construir.
A *argumentação* é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva. (...)
O **argumentativo**, como Modo de organização do discurso, constitui a mecânica que permite produzir argumentações sob essas diferentes formas. (CHARAUDEAU, 2008, p.207)

Essa distinção justifica a opção do autor por sistematizar suas propostas em duas seções, intituladas *Organização da lógica argumentativa* e *A encenação argumentativa*, que ora passamos a relatar.

Como elementos básicos dessa lógica, Charaudeau cita três tipos de asserções (ou assertivas, se preferirmos) postas numa relação tal que pode mesmo ser considerada a **célula** argumentativa. Trata-se da asserção de partida, um enunciado “destinado a fazer admitir uma outra asserção em relação à qual ele se justifica”; da asserção de

chegada, que “representa o que deve ser aceito em função da asserção de partida”; e da asserção de passagem, que “justifica a relação de causalidade que une” as asserções de partida e de chegada. (idem, p.209)

Segundo o autor, tais asserções também podem ser entendidas como dado (ou premissa), conclusão e argumento, respectivamente. Salienta-nos ainda que uma premissa pode ser a conclusão de uma relação argumentativa anterior, assim como a conclusão pode-se converter em premissa para um raciocínio subsequente, criando-se entrelaçamentos constitutivos do texto argumentativo.

Convém observar, em acréscimo, que o próprio argumento pode vir a se tornar uma asserção de chegada, se a relação de causalidade que ele institui for questionada.

Essas noções mostram-se especialmente profícuas para o ensino de redação, por demonstrarem que o todo argumentativo se constitui de partes cada vez menores, cujo domínio é indispensável para a produção de um texto proficiente, assentando bases bastante concretas com que se trabalhar. Desse modo, em vez de solicitar aos aprendizes, de saída, uma produção textual extensa e elaborada, pode-se (deve-se) iniciar por exercícios micro textuais, como a construção de pequenas relações argumentativas nos moldes da proposta teórica de Charaudeau. Voltaremos a essas sugestões didáticas no capítulo IV.

Como se disse anteriormente, o autor denomina causalidade a toda relação argumentativa entre duas assertivas, sendo que a natureza semântica dessas relações é bastante variada. *Conjunção, disjunção, restrição, oposição, causa, consequência e finalidade* são relações lógicas citadas como passíveis de se inscreverem numa relação argumentativa.

O mero emprego das categorias formais que traduzem tais relações lógicas não assegura o estabelecimento de causalidade, no sentido que lhe dá Charaudeau, de sorte que podem ou não estar a serviço de um discurso argumentativo. Mais uma vez, parece-nos oportuno sublinhar a aplicabilidade didática desses apontamentos na instrumentalização do ensino de produção de texto.

Paralelamente a esses *modos de encadeamento* da causalidade, Charaudeau apresenta os *modos de raciocínio*, diferentes maneiras de se combinarem os compo-

nentes da lógica argumentativa: a dedução, a explicação, a associação, a escolha alternativa e a concessão restritiva.

O autor demonstra que o modo da *dedução* compreende diversos tipos (por silogismo, pragmática, por cálculo ou condicional), evidenciando o estreito vínculo da articulação “se... então” com o discurso argumentativo, o que expande significativamente as possibilidades de abordagem didática do tópico *emprego de conjunções*.

Exemplo do autor para a dedução por silogismo:

- (1) (**Se**) as flores são plantas
- (2) (e **se**) uma tulipa é uma flor
- (3) (**então, portanto**) a tulipa é uma planta.

(CHARAUDEAU, 2008, p. 214)

A *explicação* – por silogismo, pragmática, por cálculo ou hipotética – representaria o raciocínio simétrico em relação à dedução. Uma reescrita possível para o raciocínio proposto pelo autor seria: *Uma tulipa é uma planta, porque a tulipa é uma flor e porque as flores são plantas.*

Trata-se, dessa forma, de maneiras diversas de se orientar a relação tese-argumento, conforme encontramos em Oliveira (2010): **argumento, portanto tese; tese, porque argumento.**

A respeito da *associação*, diz-nos Charaudeau que tanto a versão dos contrários, quanto a dos idênticos estariam muito frequentemente arroladas como estratégias de “ofuscamento”, ou de diversão. Esta, por se observar em raciocínios tautológicos, seja por fraqueza, seja por astúcia argumentativa; aquela, por relacionar elementos de natureza diferente, infringindo, no entendimento do autor, o *princípio de não contradição*.

A *escolha alternativa* se dá ao se relacionarem duas deduções (que, obviamente, conduzem a conclusões distintas). Outro exemplo do autor:

“Ou eu ou o caos.”

(A1 → A2: “Se sou eu, é a ordem”; A1 → A2: “Se não sou eu, é o caos”)

(CHARAUDEAU, 2008, p. 214)

Finalmente a *concessão restritiva* é citada como uma estratégia que consiste em aceitar a asserção de partida, numa aparente concordância com a relação argumentativa enunciada, e, em seguida, recusar sua validade. Esse modo de raciocínio põe em evidência uma série de recursos linguísticos que são tradicionalmente explorados como

relatores lógicos, sem que se faça referência ao seu papel discursivo, como as conjunções adversativas e concessivas. Veja-se o exemplo:

*O candidato X apresentou boas propostas de governo (**concessão**), mas não votarei nele, porque seu nome está envolvido em suspeitas de corrupção.*

Ou ainda:

*Ainda que o candidato X tenha apresentado boas propostas de governo (**concessão**), não votarei nele, porque seu nome está envolvido em suspeitas de corrupção.*

Ao descrever a *encenação argumentativa*, Charaudeau (2008) destaca:

A lógica argumentativa não é o único elemento da *argumentação*. Como já dissemos, à *razão demonstrativa* deve associar-se uma *razão persuasiva*. Esta depende do *sujeito* que argumenta e da *situação* em que este se encontra diante do interlocutor (ou do destinatário) a que está ligado por um *contrato de comunicação*. (p. 220) (Grifos do autor)

As elucidações trazidas a esse respeito nos interessam particularmente, em virtude de o gênero textual a ser analisado neste trabalho, a dissertação, ser predominantemente, e não exclusivamente, argumentativo, o que só se pode entender recorrendo a elementos situacionais como os abordados na obra que vimos citando.

A propósito de tais elementos, o autor apresenta o *dispositivo argumentativo*, composto pela *proposta*, pela *proposição* e pela *persuasão*. A proposta se define como um enunciado sobre o mundo, suscetível de levantar questionamentos. Dá-se a proposição quando um sujeito se engaja num quadro de questionamento em relação à proposta. Por sua vez, a persuasão se destina a “estabelecer a *prova* da posição adotada na Proposição” (CHARAUDEAU, 2008, p. 225).

Em relação a uma proposta qualquer, enunciada pelo próprio sujeito argumentador ou em circulação por outro meio, podem-se adotar diversas atitudes: a tomada de posição, contrária ou favorável à proposta, o que engajará o sujeito num processo de refutação ou de justificativa, ambos podendo ser totais ou parciais; ou de não tomada de posição, em que o argumentador apresentará os prós e os contras da proposta, atitude que pode ser estratégica ou real.

A fim de que sua persuasão seja bem sucedida, o sujeito emprega diversos procedimentos semânticos, discursivos e de composição. Os semânticos são procedimentos baseados nos valores compartilhados no interior de uma sociedade: valores de verdade, estéticos, éticos, pragmáticos e hedônicos.

Os procedimentos discursivos compreendem as estratégias fundadas na utilização de recursos linguísticos por meio dos quais se obtém certo efeito sobre o interlocutor. Charaudeau cita, como exemplos dessa categoria, a definição, a comparação, a descrição narrativa, a citação, a acumulação e o questionamento. No âmbito desses procedimentos, encontram-se muitas “astúcias” argumentativas, entre as quais, o “efeito de evidência e de saber” (CHARAUDEAU, 2008, p. 236) obtido pelo emprego de uma definição, cujo *status* evita que seja posta em causa.

Por seu turno, a comparação pode estar a serviço de um “efeito de ofuscamento, ao desviar a atenção do interlocutor para um outro fato analógico” (idem, p. 237), impedindo-o de avaliar o que está realmente em questão.

A descrição narrativa coloca outro modo de organização a serviço do propósito argumentativo, tendo, como considera o autor, um “efeito de exemplificação” (idem, p. 239). Esse procedimento confere maior concretude à argumentação, por natureza tão abstrata.

Quanto à citação, diz-se que opera atribuindo ao discurso um efeito de autenticidade, ao reportar fielmente as palavras de outrem, e de autoridade, se o conteúdo relatado provier de um especialista no assunto.

Citam-se, no que tange à acumulação, três processos: a simples acumulação, que pode dar a impressão de *desculpa*; gradação, que contribui para marcar tempos fortes no discurso; e a tautologia, que pode revelar uma recusa em argumentar, em função de algo que se considera uma evidência.

Acerca do questionamento, o mínimo que se pode dizer é que, de forma muito perspicaz, redistribui papéis discursivos no interior da situação comunicativa, a saber, o de questionador e o de questionado, incitando este último a revelar uma saber, fazer uma escolha, ou mesmo a oferecer uma resposta que estabelece a prova esperada pelo argumentador.

Interessam-nos particularmente, na descrição dos procedimentos de composição, as elucidações trazidas a respeito da composição linear. Reconhecida como uma possibilidade privilegiada dos discursos argumentativos passíveis de planejamento mais elaborado, a hierarquização dos elementos empregados num texto poderia ser uma técnica mais estimulada no interior das práticas de ensino. Trata-se de recursos pelos

quais se evidenciam as etapas da argumentação (começo, transição e fim), realizam-se anúncios e retomadas, ou ainda se salienta a importância dos diversos argumentos utilizados (tempos fortes).

É preciso frisar que, numa análise como a nossa, interessada na estrutura de um gênero em particular, os fatores situacionais não devem ser negligenciados, razão pela qual se tornam determinantes os esclarecimentos de Charaudeau sobre os tipos de configuração do discurso argumentativo. Segundo o autor, essa configuração é influenciada pela forma como se dá a situação de troca, se monologal ou dialogal, e pelo contrato de comunicação que “rege” essa situação.

Uma consideração decisiva para a análise que nos propomos fazer neste trabalho é a natureza monologal da situação de produção de uma dissertação de vestibular. Nas palavras do autor: “monologal: implica que o próprio sujeito que constrói a totalidade do texto argumentativo coloque em evidência a Proposta, a Proposição que questiona a Proposta, e desenvolva o ato de Persuasão”. (2008, p.226)

Parece-nos oportuno destacar que o imperativo supracitado não está claro para a maior parte dos estudantes de ensino médio instados a produzir um texto argumentativo como uma das etapas dos exames vestibulares do país, o que, em parte, ajuda a explicar o desempenho insuficiente de tantos jovens.

Esta última, bem como as demais contribuições de Charaudeau (2008) serão retomadas na interpretação dos dados das análises (Capítulo 2) e nas sugestões de atividades (Capítulo 3).

2 ANÁLISE DO CORPUS

Muito já se disse sobre o mau desempenho dos brasileiros em situações de exame da sua proficiência em leitura e escrita. Atualmente até pesquisas voltadas para a inserção de trabalhadores no mercado têm atestado essa delicada situação. Não faltam também avaliações oficiais que a comprovem:

Da avaliação empreendida dos textos produzidos pelos alunos do ENEM/2006, pôde-se constatar que o ensino de Língua portuguesa não vem cumprindo com total eficiência um dos seus principais objetivos – o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, o desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação (cf. Travaglia, 1997:67). (NOBRE & RODRIGUES, 2007, p.138).

Trata-se de uma realidade muito ampla e complexa, de modo que nosso trabalho se propõe a observar um pequeno recorte. Cabe-nos analisar o desempenho dos candidatos ao Vestibular 2008 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na prova de redação, para verificar em que medida os textos do *corpus* apresentam “estrutura argumentativa completa”, isto é, predominância do modo argumentativo de organização textual.

Nossos critérios de análise serão os seguintes:

a) **Tomada de posição:** verificaremos a presença de tese explícita nos textos do *corpus*, respeitando não apenas a condição mínima de existência de argumentação, mas também o comando da proposta, como se verá mais adiante. Registraremos ainda a posição da tese na estrutura do texto, se na introdução, no desenvolvimento, na conclusão, ou se na introdução e na conclusão (estrutura de teorema, cf. Oliveira, 2010);

b) **Presença de argumentos orientados a favor da tese:** verificar-se-á se ocorrem e com que pertinência, relevância e suficiência (cf. Bernardo, 2007), entre outros critérios;

c) **Presença de contra-argumentos:** verificando-se se estão a serviço da estratégia de concessão ou se configuram conflito de orientação argumentativa;

d) **Estratégias argumentativas relevantes:** trata-se de um item bastante amplo, visto que se pretende observar, dentro de uma gama incontável de possibilidades, aquelas selecionadas pelo produtor em seu texto, o que ficará mais claro na análise propriamente dita.

Pretendemos, com essa análise, observar o domínio que estudantes em fase final de escolarização têm da estrutura argumentativa canônica.

2.1 A proposta de redação

Já se comentou neste texto que um dos problemas que o ensino de produção de texto enfrenta são as lacunas teórico-metodológicas, isto é, a falta de suporte em que se possa fundamentar uma prática docente mais consciente e menos espontaneísta. Esse panorama, felizmente, vem-se alterando nos últimos anos. Estudos diversos, como os de Bernardo (2007 e 2010) e de Oliveira (2010, 2004a e 1999), oferecem novas perspectivas para o ensino de produção textual, reambientando-o inclusive filosoficamente.

Quanto a questões teórico-metodológicas, principalmente em Oliveira (2010) encontramos um arcabouço muito útil, promovendo a operacionalização de noções que vêm contemplar necessidades cotidianas no ensino-aprendizado de produção de texto. Devem-se destacar, a esse respeito, os critérios propostos pelo autor para se avaliar a propriedade de um tema para a produção de uma dissertação argumentativa:

O tema ideal para se pedir que o aluno disserte a respeito é o que preenche os seguintes requisitos: (1º) ter um razoável grau de especificidade (evitar temas vagos); (2º) ser atual; (3º) provocar debates fora do ambiente escolar, não sendo, pois, objeto de consenso; (4º) não requerer conhecimentos especializados; (5º) ser apresentado de maneira aberta, sem que o professor ou a banca tome previamente posição a respeito. (OLIVEIRA, 2010, pp. 2-3)


Os requisitos propostos por Oliveira permitem entrever o quanto o sucesso ou o insucesso da produção textual podem ser influenciados pela qualidade da proposta que se apresenta ao aluno/produtor. Não raro encontramos propostas de redação que não

correspondem a uma ou a várias dessas expectativas, sendo ou muito vagas, ou pouco polêmicas, ou não permitindo que o produtor tome posição, por já pré-determinarem a posição que se terá de defender, ou ainda por demandarem conhecimento incompatível com a formação desse produtor. Restrições como essas comprometem a força argumentativa do texto, como nos faz ver Dutra:

O candidato não pode expor seu real ponto de vista sobre o tema, caso este não coincida com aquele que a prova exige que ele defenda por meio de um texto argumentativo. E mais: especificamente tratando-se de um texto argumentativo – cuja função precípua é persuadir, convencer, modificar comportamentos –, o produtor do texto possivelmente constrói argumentos frágeis, por não crer neles de fato – não são a sua verdade –, ou faz a opção, até mesmo inconsciente, por compor seu texto com base em seqüências explicativas majoritariamente, uma vez que, por meio delas, pode falar do tema de uma forma mais distanciada, sem o envolvimento “emocional” que o persuadir, direta ou indiretamente, implica. De uma forma ou de outra, seu texto perde no que Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002) chamam de *força argumentativa*. (2007, p. 65)

Com base nos critérios sugeridos por Oliveira (2010), passemos à apreciação da proposta que originou os textos do *corpus* deste trabalho.

Redação



MILLÔR FERNANDES
www2.uol.com.br

Proposta de redação

O cartum acima usa o recurso do humor para sugerir um tipo de relação entre o homem e os meios de comunicação, tema também abordado pelos demais textos desta prova.

Para você, os meios de comunicação devem sofrer alguma forma de controle, ou todo controle representa uma censura indevida?

Defenda seu ponto de vista em uma dissertação, no registro padrão da língua, usando uma estrutura argumentativa completa, com o mínimo de 20 e o máximo de 30 linhas.

Dê um título a seu texto.

Disponível em:

http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2008/2008ed_lpi+red.pdf (consulta em 19/07/2012, às 13h56min)

Numa remissão às categorias descritas por Charaudeau (2008), pode-se dizer que as orientações acima apresentam ao candidato aquilo que o autor denomina “proposta”: *Para você, os meios de comunicação devem sofrer alguma forma de controle, ou todo controle representa uma forma de censura indevida?. Caberá ao produtor do texto enunciar uma “proposição” e desenvolver sua “persuasão”.*

Além disso, cumpre informar que a proposta reproduzida acima dialogava com toda a prova de Língua Portuguesa Instrumental, que a precedia, trazendo textos cuja temática remetia à dicotomia liberdade/controle dos meios de comunicação, quais sejam, *A liberdade da rede corre perigo*, artigo de opinião de Gustavo Gindre, e *A máquina*, conto de Adriana Falcão. Não se pode deixar de reconhecer o quão salutar é essa iniciativa de fornecer subsídios ao melhor entendimento do tema proposto, o que seguramente ameniza a já mencionada impressão de falta de ideias por parte dos candidatos. Essa prática vem sendo utilizada sistematicamente por muitos dos principais vestibulares e concursos do País, representando significativo avanço.

Isso posto, importa ainda considerar que a apreensão do tema e o posterior projeto de texto se vinculam à interpretação não só dos subsídios verbais, mas também da imagem que acompanha a proposta – a charge de Millôr Fernandes. Outro aspecto positivo presente na proposta é o fato de explicitar algumas das características do gênero textual solicitado: “Utilize o registro padrão da língua e estrutura argumentativa completa”, o que delimita um pouco o campo de trabalho do candidato.

Confrontando-se a proposta com os pressupostos sugeridos por Oliveira (2010), pode-se notar que:

- a) O debate proposto é suficientemente específico, ou seja, bem delimitável na realidade empírica;
- b) Mostra-se igualmente atual, do que nos dão conta diversos episódios de excessos dos meios de comunicação recentemente ocorridos, bem como o artigo de opinião trazido pela prova de língua portuguesa instrumental;
- c) Não se trata de questão consensual fora da escola, sendo, aliás, particularmente divergente **fora** da escola, nos meios mais especializados no assunto;

d) O tratamento do tema requer, contudo, algum conhecimento especializado, sob pena de o texto produzido se verter em mera acumulação de lugares-comuns. Seria preciso, pelo menos, saber o que é “censura”, quem pode exercê-la, ou ainda ter conhecimento do período de censura rigorosa já vivenciado no Brasil. Ter alguma noção da legislação e regulamentações em vigor atualmente também contribuiria para que os textos se ancorassem em bases menos frágeis do que o fácil maniqueísmo.

e) A proposta satisfaz o 5º critério, por permitir que o candidato tome a posição que desejar em relação à polêmica apresentada.

Conforme o exposto, fica evidente que o ponto mais crítico da proposta é o relativo grau de especialização que requer, para a construção de um bom texto argumentativo, aquele que vai além dos simples achismos e se ancora em bases menos refutáveis, de modo que a situação de produção desse texto se revela especialmente desafiadora, como o é, na verdade, em maior ou menor grau, toda situação em que somos instados a tomar posição, a nos engajar. Conforme Bernardo (2007, p. 33):

Ter uma opinião é muito mais difícil do que se supõe. Professores se deparam continuamente com alunos reclamando que o mestre não levou em conta a sua opinião, ou a sua interpretação. O que responder nessa hora? Que é muito difícil ter uma opinião; na maior parte das vezes, enuncia-se uma coletânea contraditória e descosturada de opiniões emprestadas do cotidiano e dos *media*. Opiniões são raras, logo, precisam ser construídas com muito cuidado e com muito trabalho.

Passemos, então, à análise dos textos.

2. 2 Observação dos componentes da superestrutura argumentativa

As redações integrantes do *corpus* deste trabalho, disponíveis na seção Anexos, estão numeradas de 1 a 20, recebendo a denominação ascendente R1, R2, R3, e assim por diante. Foram analisadas de acordo com os critérios expostos no início deste capítulo, quais sejam: *Tomada de posição*, *Presença de argumentos orientados para a tese*, *Presença de contra-argumentos*, e *Estratégias argumentativas em destaque*. Resta informar que os excertos transcritos nas tabelas de análise não sofreram qualquer tipo de correção, tendo sido mantidos seus desvios quanto à modalidade padrão da língua.

2.2.1 Tomada de posição

Como já se comentou neste trabalho, o texto argumentativo se caracteriza como o produto de uma situação comunicativa em que o sujeito se engaja numa polêmica de modo a sustentar um ponto de vista, visando a convencer ou a persuadir¹ seu interlocutor. Esse ponto de vista representará sempre uma tomada de posição em relação a tantas outras posições possíveis.

Sempre é bom lembrar que, em relação a uma proposta, o sujeito argumentador poderá, no mínimo, optar por mostrar-se favorável ou contrário a ela, havendo ainda a possibilidade de não tomar posição, caso em que empregará a argumentação ponderada. Ocorre que, entre os polos de concordância e de discordância integrais, há uma imensurável gama de graus de adesão (cf. Perelman, 2005), que se podem resumir, de

¹ Segundo Koch (2002, p.18), numa alusão às propostas de Perelman (2005), “Enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um ‘auditório universal’, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um ‘auditório particular’”. A citação é oportuna, porém não se relaciona diretamente com o escopo desta pesquisa, de sorte que não nos preocuparemos em operacionalizar a distinção entre *convencer* e *persuadir*.

acordo com Oliveira (2010), em: favorável, favorável com restrições, contrário com concessões, contrário.

Denominada **tese** em boa parte da literatura especializada, essa tomada de posição pode ser considerada um dos componentes da superestrutura argumentativa (cf. OLIVEIRA, 2000b, p.174), de sorte que a elegemos como o primeiro item a ser observado nos textos integrantes do *corpus*.

Antes de passarmos à observação propriamente dita, importa saber que formas pode tomar esse componente. Encontramos em Oliveira (2010) valiosos esclarecimentos a esse respeito:

A **tese**, ao contrário, pode ser explicitada sob a forma de uma **frase declarativa** (ou **assertiva**). Por exemplo: “é válido memorizarmos informações quando estudamos”, “a pena de morte não deve ser adotada”, “o melhor time do Brasil é X” etc. Ela pode, contudo, no texto analisado, assumir outras formas, como a de uma pergunta, a de um conjunto de frases, a de uma frase incompleta, terminada por reticências etc., porém, na análise textual, é operacionalmente interessante representá-la por uma frase assertiva. De fato, toda tese é parafraseável por uma assertiva, qualquer que seja a forma que ela assuma no texto analisado. (p.2) (grifos do autor)

No que tange ao gênero que nos propomos analisar, embora seja possível que a tese esteja implícita no conteúdo do texto, acreditamos, com base em Charaudeau (2008, p. 226), que é aconselhável que esteja explícita, em razão da natureza monológica – ou monolocutiva- e não presencial da situação em que se dá (ver p.47).

Além da simples ocorrência de um segmento textual identificado como a tese da dissertação, observar-se-ão outras particularidades relevantes, como a orientação argumentativa de cada tese, sua pertinência em relação à proposta apresentada ao produtor do texto e sua localização no texto.

Tabela 1. Tomada de posição

	Tomada de posição	Comentários
1	<u>Tese pró-controle dos meios de comunicação com restrições, explícita na conclusão:</u> “A imprensa deve sim ser controlada” (l.19)	A primeira redação já manifesta uma tendência que se vai perceber em boa parte dos textos analisados: a necessidade do produtor em marcar a diferença entre controle e censura, deixando bem

	<p>“A censura não significa acabar com a liberdade de expressão” (l.4-5)</p>	<p>evidente em que grau adere à tese favorável ao controle dos meios de comunicação.</p>
2	<p><u>Tese pró-controle dos meios de comunicação, explícita na introdução:</u></p> <p>“Nessa perspectiva, devemos controlar o acesso de forma a evitar a banalização e a alienação da sociedade, garantindo assim bons resultados.” (l.4-5)</p>	<p>O texto contém apenas cinco linhas escritas, de modo que não se presta à análise, entretanto, nessas poucas linhas, revela uma ocorrência de especial interesse para o ensino de redação, a saber, o emprego do que seria a tese numa estrutura concessiva, o que, além de enfraquecê-la, dá a impressão de contradição. Veja-se:</p> <p>“Embora seja necessário o controle do acesso aos meios de comunicação, essa medida iria ferir a liberdade de expressão e o livre-arbítrio garantidos na constituição de diversos países. Nessa perspectiva, devemos controlar o acesso de forma a evitar a banalização e a alienação da sociedade, garantindo assim bons resultados.” (l.1-5)</p>
3	<p><u>Tese contra o controle dos meios de comunicação, explícita na conclusão:</u></p> <p>“É necessário que se dê total liberdade a esses meios” (l.23-24)</p>	
4	<p><u>Tese pró-controle dos meios de comunicação, explícita na introdução:</u></p> <p>“É indiscutível que os meios de comunicação devem sofrer algu-</p>	<p>Embora a primeira forma da tese pareça se situar dentro dos limites propostos pelo tema, a discussão sobre se deve ou não haver controle dos conteúdos transmitidos pelos meios de comunicação, a</p>

	<p>mas formas de controle.” (l.1-2)</p> <p>“Discordo da utilização abusiva do computador.” (l.10-11)</p>	<p>segunda deixa claro que o produtor do texto não conseguiu depreender esse tema, pois argumenta no sentido de provar a impropriedade do uso exagerado do computador e de outros aparelhos eletrônicos, de modo que o controle ao qual se refere sua tese tem de ser entendido como o controle exercido pelo próprio indivíduo sobre a intensidade de uso de tais aparelhos. Essa fuga do tema fica ainda mais clara nos argumentos (ver <i>Argumentos pró</i>).</p>
5	<p><u>Tese contra o controle dos meios de comunicação, explícita no desenvolvimento e na conclusão:</u></p> <p>“A sociedade deve, para transformar a realidade atual, apoiar toda forma de comunicação” (l.15-16)</p> <p>“Toda forma de repressão aos meios de comunicação é uma afronta a liberdade humana .” (l. 19-20)</p>	
6	<p><u>Tese contra o controle dos meios de comunicação, explícita no desenvolvimento e na conclusão:</u></p> <p>“Acredita-se que a sociedade contemporânea tenha recursos suficientes para fazer o seu próprio controle pessoal de qualidade...” (l. 14-16)</p>	<p>Embora não haja contra-argumentos ao longo do texto, uma curiosa forma de contradição foi verificada nele: a escolha do título: “Controle dos meios de comunicação: um mal necessário” se encontra em conflito com a tese defendida pelo produtor do texto, de que nenhuma forma de censura se justifica, já que os</p>

	<p>“... não se justificando qualquer forma de censura.” (l.22-23)</p>	<p>meios de comunicação são regulados pelo controle de qualidade da audiência e da concorrência.</p>
7	<p><u>Tese pró-controle dos meios de comunicação, explícita na conclusão:</u></p> <p>“... é preciso uma fiscalização maior e mais rígido para controlar esse mal que abala a sociedade.” (l.21-22)</p>	
8	<p><u>Tese pró-liberdade do usuário, com concessões, explícita na conclusão:</u></p> <p>“... é importante sim, ter um controle sobre os conteúdos inadequados, todavia também tem que existir um controle nos meios de comunicação para que os usuários não percam por completo a liberdade.” (l.24-26)</p>	<p>Fuga do tema. O produtor opera uma distorção na discussão proposta, identificando o controle dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação com o cerceamento à liberdade dos usuários desses meios. Nota-se ainda que o candidato restringe sua abordagem à internet, deixando de observar que outros meios, como a televisão, não demandam controle sobre o usuário para que o conteúdo veiculado seja controlado.</p>
9	<p><u>Tese contra o controle dos meios de comunicação, com concessões, explícita na introdução e na conclusão (estrutura de teorema):</u></p> <p>“... cabe a nós refletir sobre o que devemos ou não absorver e utili-</p>	

	<p>zar em nosso dia-a-dia.” (l.4-6)</p> <p>“Cada um de nós devemos decidir qual é a verdade, que se ‘encaixa’ com nossos valores e pontos de vista...” (l.19-21)</p>	
10	<p><u>Tese pró-liberdade do usuário, explícita no desenvolvimento e na conclusão:</u></p> <p>“... cada pessoa, seja ela de qualquer classe social, tomar consciência sobre limites em relação a esses meios comunicativos.” (l.6-7)</p> <p>“... por isso, cada um mantendo o controle de si mesmo...” (l. 19-20)</p>	<p>Fuga do tema. O produtor opera uma distorção na discussão proposta, confundindo a censura aos meios de comunicação com o controle do tempo dedicado a eles pelos usuários.</p>
11	<p><u>1 - Contra o controle dos meios de comunicação, explícita no desenvolvimento e na conclusão:</u></p> <p>“A censura não deve estar presente nos meios de comunicação, o que deve ser mudado é a educação.” (l.11-12)</p> <p>“O cidadão tem de ter o poder de escolha...” (l.22)</p> <p><u>2 - Pró-controle dos meios de comunicação:</u></p>	<p>Conflito na orientação argumentativa. Na introdução, o produtor dá a entender que empregará a argumentação ponderada, apresentando os prós e os contras de uma ou outra escolha que se faça, no entanto, no parágrafo seguinte, toma posição contrária à censura, apostando nos investimentos em educação para dar conta da problemática abordada. Essa defesa, entretanto, é refutada pelo próprio produtor no parágrafo seguinte, onde, sob a alegação de que a educação é</p>

	<p>“O controle desses meios informacionais deve ser reduzido.” (referindo-se ao controle que os meios de comunicação exercem sobre as pessoas, por meio das informações que veiculam)</p>	<p>um investimento de longo prazo, defende o controle dos meios de comunicação como uma medida de efeito mais imediato. O autor, dessa maneira, não obtém efeito de ponderação, mas de contradição, produzindo um texto confuso.</p>
12	<p><u>Tese pró-controle dos meios de comunicação, explícita na conclusão:</u> “... por isso que se deve ter e manter um controle, em suas devidas proporções.” (l.21-22)</p>	
13	<p><u>Tese contra o controle dos meios de comunicação, na conclusão:</u> “A liberdade é um direito de todos os cidadãos e esse direito não nos pode ser tirados.” (l.18-19)</p>	<p>Pode-se considerar que houve fuga do tema, ou pelo menos, que o tema foi tangenciado, visto que praticamente não se discutiu o envolvimento dos meios de comunicação com a problemática apresentada.</p>
14	<p><u>Tese contra o controle dos meios de comunicação, explícita na introdução e na conclusão (estrutura de teorema):</u> “Porém, nenhuma medida deve ser tomada contra isso.” (l.4-5) “É possível concluir-se que nenhuma atitude deve ser tomada por parte do governo na questão do controle dos meios de comu-</p>	

	nicação.” (l.20-22)	
15	<p><u>Tese pró-controle dos meios de comunicação, com restrições, explícita na introdução:</u></p> <p>“... não é anormal saber que é necessário e imediato um maior controle sobre o que é televisado ou ‘escrito’ nas páginas da internet.” (l.4-6)</p> <p>“Salientando que não pode haver interferência na liberdade de expressão, mas sim uma mudança em certos programas em horário nobre...” (l.11-12)</p>	<p>O produtor do texto explicitou a proposta: “até onde deve-se controlar os meios de comunicação?” (l.2-3), efetuando, na verdade, uma ligeira alteração. As orientações para a produção de texto propunham uma discussão sobre se controlarem ou não os meios de comunicação. O autor do texto em questão assume que o controle deve ser feito, discute apenas em que grau.</p>
16	<p><u>Tese contra o controle dos meios de comunicação, explícita no desenvolvimento:</u></p> <p>“... os meios de comunicação devem ser bem diversificados e livres para exporem seus pontos de vista.” (l.14-16)</p> <p>“... não se deve usar qualquer tipo de censura, mas sim manter a transparência dos meios de comunicação e principalmente assegurar a boa intenção das empresas sobre as pessoas.” (l.17-18)</p>	<p>O produtor apenas toma explicitamente uma posição no 3º parágrafo, tendo empregado, nos parágrafos anteriores, uma bem sucedida estratégia de ponderação.</p>

17	<p><u>Tese pró-controle dos meios de comunicação, com restrições, explícita na conclusão:</u></p> <p>“Sendo assim, podemos concluir que deve haver sim alguma forma de intervenção nos meios de comunicação, mas ao mesmo tempo sendo fundamental que se mantenha um ambiente de legalidade para tal controle, impedindo assim que se fira os direitos individuais.” (l.23-26)</p>	<p>O produtor apenas toma explicitamente uma posição no último parágrafo, tendo empregado, nos parágrafos anteriores, uma estratégia de ponderação.</p>
18	<p><u>Tese contra o controle dos meios de comunicação, explícita na conclusão:</u></p> <p>“Desse modo, vê –se que o controle é uma censura mascarada.” (l.16-17)</p>	<p>O produtor apenas toma explicitamente uma posição no último parágrafo, tendo empregado, nos parágrafos anteriores, argumentação orientada para a tese, com exceção da introdução.</p>
19	<p><u>Tese contra o suposto controle exercido pelos meios de comunicação sobre as pessoas, implícita na introdução e explícita na conclusão:</u></p> <p>“... porém no Brasil e também no resto do mundo os meios de comunicação ainda são controla-</p>	<p>O produtor do texto incorreu em fuga do tema, ao identificar censura e controle dos meios de comunicação com a parcialidade que as diversas empresas do setor imprimem às suas publicações, em função da ideologia que professam. Essa distorção se revela também em diversos momentos de contradição presentes no tex-</p>

	<p>dos. Essa ação se torna uma forma de dominação, impede a liberdade de expressão e inibe o poder de diferenciar o certo do errado.” (l.3-5)</p> <p>“Por todas as consequências que o controle pode trazer a censura dos meios de comunicação pode ser considerada indevida.” (l. 22-23)</p>	<p>to: “todos tem liberdade” (l.2) x “forma de dominação, impede a liberdade de expressão” (l. 4-5), entre outros exemplos. Esse conflito na orientação argumentativa do texto se verifica, de forma particularmente interessante, no emprego de alguns operadores argumentativos. Conforme Oliveira (2000b, p. 183), as conjunções e locuções conjuntivas adversativas são empregadas muitas vezes como introdutores dos argumentos considerados pelo produtor como os mais consistentes, com maior capacidade de persuasão. Trata-se, segundo o autor, de uma estratégia denominada <i>restrição</i>. No texto R19, encontramos uma passagem em que o produtor emprega, seguidamente, duas orações introduzidas por conjunções adversativas, cada uma das quais orientada para a tese oposta em relação à outra: “Não existem informações imparciais mas seria possível analisar cada ponto de vista para tomar uma opinião, contudo alguns pontos de vista não são divulgados.” (l. 8-11)</p>
20	<p><u>Tese pró-controle dos meios de comunicação, com restrições, explícita no desenvolvimento:</u></p> <p>“Em assuntos como os já</p>	<p>O produtor confunde liberdade de expressão com direito à privacidade, visto que, entre os “assuntos citados”, estão as investigações policiais para</p>

citados deve haver uma intervenção, (...) porém o que não pode é haver um controle sobre assuntos de gosto pessoal como música, cinema” (l.11-15)	reprimir “apologia às drogas, violência, prostituição e pedofilia”. O texto R20, sob essa perspectiva, opera certa distorção na discussão proposta, apresentando um tipo sutil de fuga do tema .
---	---

Inicialmente é preciso destacar que, no que tange à necessidade de apresentar uma tomada de posição como um dos fundamentos do texto argumentativo, os textos do *corpus*, de um modo geral, satisfazem a esse critério. Todos os vinte textos analisados explicitam sua posição em relação à proposta numa porção de texto mais ou menos delimitável a que denominamos tese.

Tabela 2. Tomada de posição: distribuição por ocorrência

Com tomada de posição	Sem tomada de posição
20 / 100%	0

Quanto à posição em que ocorreram, as teses se distribuíram da seguinte maneira: 15 teses explícitas na conclusão, 9 das quais apenas na conclusão, mostrando-se a ocorrência predominante; 5 teses explícitas na introdução, 3 das quais apenas na introdução; 6 teses explícitas no desenvolvimento, 2 das quais apenas no desenvolvimento; e 2 teses em estrutura de teorema (explícitas na introdução e na conclusão).

Tabela 3. Tomada de posição: localização na estrutura do texto

Na introdução	No desenvolvimento	Na conclusão	Estrutura de teorema (na introdução e na conclusão)
5 / 25%	6 / 30%	15 / 75%	2 / 10%
3 / 15% (apenas)	2 / 10% (apenas)	9 / 45% (apenas)	

Esse panorama indica uma predileção pela estrutura *Argumento, portanto Tese*, demonstrando uma interessante identificação entre tese e conclusão.

O aspecto mais fecundo para nossa interpretação é o da pertinência das teses apresentadas em relação à proposta de redação. Seis dos vinte textos analisados apresentaram uma forma grave de impertinência, que classificamos como *fuga do tema*, para nos identificarmos com a nomenclatura corrente nas aulas de produção textual. O mais apropriado, no entanto, seria considerar o problema detectado como fuga da proposta, visto que não se insta que o produtor discorra sobre um tema, mas que se engaje numa proposta de discussão.

Tabela 4. Fuga do tema

Fuga do tema
6 / 30%

Como se percebe pelas análises das seis redações em que se verificou o problema, parece não ter havido, por parte dos produtores desses textos, a devida compreensão da proposta apresentada. Dificuldades em torno da habilidade de leitura talvez possam explicar essa distorção. Trata-se de um problema discursivo, visto que não se opera nas relações interiores ao texto, mas na relação do texto com a situação em que se inscreve, evidenciando a importância que se deve conferir às etapas pré-textuais nas atividades didáticas.

Concordamos, nesse sentido, com Gisele de Carvalho (2007, p. 65), que, no capítulo intitulado *A preparação do argumento*, nos lembra: “A preparação do argumento exige a leitura do mundo e dos argumentos alheios”.

Ainda no que se refere às teses analisadas, um dado que nos chama a atenção é o conflito na orientação argumentativa verificado em alguns textos. Mais conhecido na prática de ensino de produção de texto sob o rótulo de *contradição*, esse conflito fica ainda mais evidente numa análise em cotejo com os argumentos apresentados, componente a que se dedica a próxima seção.

Em quatro das vinte redações analisadas verificou-se a existência de algum tipo de conflito na orientação argumentativa assumida pelo enunciador. Em **R2**, o emprego

malsucedido de recursos linguísticos resultou numa sequência confusa quanto à tomada de posição. Ao alocar sua tese numa oração subordinada adverbial concessiva, comportando um contra-argumento na oração principal, o argumentador deu a entender que o contra-argumento se revestia de maior relevância do que o conteúdo da concessiva.

Em vários textos do corpus, os títulos empregados já anunciavam a tomada de posição do argumentador. Optamos por não incluir essa apreciação entre as categorias de análise. Uma ocorrência, entretanto, chama-nos a atenção. Em **R6**, o produtor defende um ponto de vista contrário ao controle dos meios de comunicação, tendo, contudo, em seu título, uma escolha lexical incoerente com essa tomada de posição: *Controle dos meios de comunicação: um mal **necessário*** (grifo nosso). Entendemos essa escolha lexical como contraditória em relação ao posicionamento defendido pelo argumentador.

No texto **R11**, o efeito de contradição percebido decorre do emprego malsucedido de uma estratégia de ponderação. Em vez de apresentar os prós e os contras relacionados à questão proposta, e então tomar uma posição, conforme as orientações da prova, o nível de engajamento se mostra bem próximo em relação às duas teses opostas. Em outras palavras, nota-se um discurso igualmente tendencioso nas duas orientações em conflito.

Finalmente, o texto **R19** contém incoerências na seleção de argumentos, que se contradizem mutuamente, revelando um ponto de vista ainda em formação. Especialmente nos dois últimos textos citados, trata-se de problemas que comprometem sua coerência global, mais uma vez nos apontando falhas numa etapa pré-textual, a do planejamento.

A tomada de consciência em relação à tese que enunciamos, bem como daquelas de que somos alvos, é habilidade fundamental para a produção proficiente de textos argumentativos, razão pela qual se voltará a essa questão no capítulo dedicado às sugestões metodológicas para o ensino de produção de texto (Cap. IV).

2.2.2 Presença de argumentos orientados para a tese do argumentador

De acordo com Charaudeau & Mainguenu (2008), em seu *Dicionário de análise do discurso*, argumento, “em *retórica argumentativa*, define-se como um enunciado que legitima uma conclusão” (grifo dos autores). Entendendo-se o termo *conclusão* como a tese que o argumentador se propõe comprovar discursivamente, os argumentos são os componentes que permitem a realização seja de um projeto de refutação, seja de justificação de uma tese.

Não é possível determinar uma configuração para os argumentos, que tanto podem se materializar em enunciados em que se explicitam relações lógicas, quanto se constituir em verdadeiras passagens em outros modos de organização, como o narrativo.

Pode-se alegar que os raciocínios subjacentes à relação entre a tese e os argumentos são construtos socioculturais cuja abordagem seria pouco produtiva num curso de redação. Contudo, como leitores/produtores mais experientes – e imersos mais ou menos no mesmo contexto sociocultural que os aprendizes –, os professores atestamos que muitos textos argumentativos produzidos por nossos alunos fracassam, exatamente por estarem comprometidas as relações estabelecidas na apresentação de argumentos facilmente refutáveis.

A questão é delicada, pois se trata de instrumentalizar, como já se disse anteriormente, o emprego de um componente da superestrutura argumentativa cuja natureza não é delimitável e previsível, de modo que as aulas de produção de texto se ressentem da falta de suporte metodológico nessa área.

Com o objetivo de ancorar nossos critérios de análise em bases menos espontaneístas e intuitivas, encontramos em Bernardo (2010 e 2007) valiosos esclarecimentos para balizar a avaliação dos argumentos arrolados nos textos do *corpus*.

Considerando o silogismo como a forma padrão da lógica dedutiva e defendendo a importância de se aprender a colocar os argumentos nessa forma, o autor afirma:

Há duas perspectivas pelas quais se pode avaliar a qualidade de um argumento: pela sua verdade ou pela sua validade. No primeiro caso, questionamos α e β : perguntamos sobre a verdade dos termos. No segundo caso, questionamos γ : perguntamos sobre a validade da relação que se estabeleceu. (BERNARDO, 2007, p.114)

Diz-nos o autor que o estabelecimento da verdade das premissas não é uma tarefa fácil, além do que se deve ter sempre em mente que, de um modo geral, as verdades são frutos de convenções sempre passíveis de redefinição. Já a validade de um argumento é atestada “quando a sua conclusão segue *necessariamente* das premissas” (idem, p.117) (grifo do autor).

Voltando seu olhar para o raciocínio indutivo, isto é, aquele que se ancora em dados e fatos elencados, Bernardo (*op.cit.*) sugere outros critérios de avaliação: a pertinência, a relevância e a suficiência:

Os fatos são pertinentes se pertencem ao campo do argumento. Os fatos são relevantes se, pertencendo ao campo do argumento, têm relação direta com a hipótese básica. E os fatos são suficientes se, pertencendo ao campo do argumento e tendo relação direta com a hipótese básica, aparecem em número suficiente para corroborar a hipótese básica. (BERNARDO, 2007, pp. 127-8)

Sem dúvida, os critérios acima já oferecem ao professor e ao aprendiz terreno mais sólido em que pisar, facilitando a árdua tarefa em que estão implicados. Com frequência, docentes avaliam os textos de seus alunos recorrendo a diagnósticos pouco precisos, identificando “problemas de coesão e coerência” ou “argumentação fraca”. Reconhecem a existência de falhas, mas têm dificuldade para indicá-las com precisão e, por conseguinte, para apontar possíveis soluções.

Para refinarmos ainda mais a análise dos textos argumentativos, podemos recorrer a uma tipificação das falhas argumentativas, proposta por Gustavo Bernardo na fundamental obra *Redação inquieta*: “Para facilitar a apresentação dos sofismas indutivos, vamos classificá-los em cinco tipos: o círculo vicioso; a estatística tendenciosa; a fuga do assunto; o argumento autoritário; e a confusão causa-efeito”. (BERNARDO, 2010, p. 94)

No raciocínio típico do *círculo vicioso*, justifica-se uma proposição com a repetição dela própria, ainda que parafraseada, isto é, exposta em outras palavras. Prejudica-se, dessa forma, a progressão textual, deixando a impressão de que o texto “não chega a lugar algum”.

A estatística tendenciosa permite chegar a conclusões manipuladas, pela insuficiência ou mesmo pela invenção de dados. Apoiando-se em algarismos e na pressupo-

sição de uma pesquisa – elementos que gozam de ampla credibilidade -, emprestam uma impressão de confiabilidade aos textos argumentativos.

Segundo Bernardo, “A *fuga do assunto* é a popular apelação. São diferentes desvios da questão em pauta, para disfarçar a ignorância ou a arrogância do falante” (2010, p.98). Como expressão de arrogância, a fuga do assunto se reveste do status de estratégia argumentativa, ao passo que, quando atesta a ignorância do argumentador, compromete seu projeto comunicativo. Nesta última categoria se enquadram os diversos casos de fuga do tema verificados na análise dos textos do nosso *corpus*.

O *argumento autoritário* seria uma distorção do popular argumento de autoridade. Pode-se dar por uma transferência de credibilidade indevida, quando se recorre ao prestígio de uma autoridade numa determinada área, estendendo-o para além de seu alcance real. De acordo com o autor, é de natureza autoritária o argumento que se fundamenta no consenso geral como fonte indiscutível de verdade, como se observa nos discursos que se limitam a citar provérbios e ditos populares.

Finalmente, a confusão causa/efeito se dá pela análise superficial dos fenômenos, quando se identifica como consequência, efeito ou conclusão, o que seria mais apropriado entender como razão, causa ou justificativa, conforme se depreende do exemplo apresentado pelo autor:

Não é difícil se ouvir: “Os pobres não tomam jeito – andam sujos, esfarrapados, não se dando o devido respeito; por isto é que são pobres.” Neste raciocínio capenga (e calhorda) a pobreza é tomada como efeito da causa “andar sujo”. Mas os pobres andam assim por falta de dinheiro, banheiro, casa e educação, ou seja, porque são pobres. A pobreza é a causa dos seus hábitos, e não o contrário. (BERNARDO, 2010, p.101)

Sempre é oportuno lembrar, no entanto, que um defeito como o descrito acima pode muito bem ser empregado como estratégia de ofuscamento, haja vista que a ética na argumentação é facultativa.

Perpassando boa parte dos problemas citados até aqui, está o pensamento maniqueísta: “A estrutura maniqueísta de pensar determina as coisas e as pessoas como “em si”, o distribuindo-as em dois campos antagônicos de modo a um certamente eliminar o outro. Logo, imobiliza as coisas e as pessoas dentro de uma espécie de eterna batalha”. (idem, p.83)

A redação de base maniqueísta poderia até ser considerada como “não argumentativa”. Já se comentou neste trabalho que o campo da argumentação é o da plau-

sibilidade, considerado muitas vezes como “a disputa entre dois certos” (PERELMAN, 2005). O maniqueísmo anula esse princípio, uma vez que analisa as questões propostas sempre em termos de razão absoluta *versus* erro absoluto. Repetições, lugares-comuns, preconceitos e todo tipo de opiniões “gratuitas”, isto é, carentes de fundamentação, são recorrentes em textos maniqueístas. Em função da importância desse item e da frequência com que nos deparamos com esse tipo de problema, a observação da ocorrência de raciocínios maniqueístas foi incluída na análise dos textos do *corpus*.

Iniciaremos, a seguir, a observação dos dados da pesquisa.

Tabela 5. Argumentos orientados para a tese

	Argumentos	Comentários
1	<p>1º §: “A censura não significa acabar com a liberdade de expressão” (l. 4-5)</p> <p>2º §: “A censura tem os seus mais variados níveis” (l.6); “existe aquela mais branda é aquela que nem se percebe” (l. 9-10); “conter alguns horrores que a imprensa sensacionalista divulga” (l. 10)</p> <p>3º §: “a imprensa segue tentando impressionar” (l.12-13); temos cada vez mais uma alienação das pessoas que absorvem cada vez mais lixo virtual e cultural” (l. 13-15)</p> <p>4º §: “a imprensa controlada também impede que conteúdos adultos não sejam vistos por menores” (l. 16-17)</p> <p>5º §: “se esquecendo das pesso-</p>	<p>Argumentos pertinentes em relação à tese, mas com problemas de relevância e, principalmente, de suficiência. A alegação de que a imprensa veicula conteúdos sensacionalistas e “horrores” não é suficiente para justificar a defesa da volta da censura, pois não se trata de uma acusação que possa ser estendida a toda a imprensa. Além disso, toda a responsabilidade é colocada na conta da imprensa, revelando a base maniqueísta do raciocínio exposto. Um indício dessa distorção se encontra na repetição dos argumentos selecionados. Há, portanto, comprometimento tanto da verdade das premissas, quanto da validade das relações estabelecidas.</p>

	as e ligando mais para seus ibo- pes e lucros” (l. 20-21)	
2	1º§: “...de forma a evitar a banali- zação e a alienação da socieda- de, garantindo assim bons resul- tados.” (l.4-5)	Único argumento orientado para a tese curiosamente apresentada em forma de concessão. Há, mais uma vez, insuficiência no argumento a- presentado. O controle dos meios de comunicação não é suficiente para garantir que seja evitada a “banaliza- ção e a alienação da sociedade”. A- lém disso, não está claro a que se referem os “bons resultados” mencio- nados. A validade da relação estabe- lecida está, dessa maneira, compro- metida.
3	1º §: “Os meios de comunicação são de extrema importância para obtenção de informações, para a economia de uma forma geral e também para a propaganda poli- tica .” (l. 1-3) 2º §: “A televisão e o rádio gratui- tos são o principal meio de infor- mação das grandes massas” (l.6- 7); “grande ferramenta de mani- pulação” (l. 7-8); 3º §: “parte da liberdade de ex- pressão será perdida” (l.11); “o governo não permitirá de forma alguma que alguém o ataque	Argumentos pertinentes em relação à tese, mas com problemas de sufici- ência . Excessiva repetição dos mesmos argumentos, com dois prin- cipais efeitos: o de reforço e o de im- pressão de raciocínio que dá “voltas” em torno de si mesmo, ou seja, um círculo vicioso .

	<p>com uma ferramenta controlada por ele mesmo” (l. 12-14); “voltaremos a uma ditadura” (l.14-15)</p> <p>4º §: “grande poder de influência desses meios”; “ganância de quem está no poder por mais poder” (l. 16-18); “tornará esses meios de comunicação em uma máquina de alienação e total ignorância ainda maior” (l.20-21)</p> <p>5º §: “O mundo em que vivemos precisa estar bem informado” (l. 20-21)</p>	
4	<p>1º §: “O uso exacerbado destes faz com que muitos deixem de cumprir as responsabilidades” (l. 2-3)</p> <p>2º §: “faz com que muitas pessoas, principalmente jovens, tornem-se escravos do computador” (l.6-7); “sacrificam horas de sono” (l. 7-8); “E como realizar as obrigações do dia seguinte se não houve o devido descanso do organismo?” (l.9-10)</p> <p>3º §: “trocam as horas de estudo para assistirem à televisão” (l.12-13); “Então, como irão se preparar para as provas de colégios, de concursos ou de faculdade?”</p>	<p>Alguns argumentos são pertinentes em relação à tese, mas apresentam graves problemas de relevância e suficiência, com ocorrência de falácias, como a maniqueísta (observável, por exemplo, no excerto retirado do 5º§). Há ainda que se comentar que o texto incorreu em fuga do tema, problema que já foi analisado na seção 2.1 (Tomada de posição).</p>

	<p>(l. 13-14); “dar valor aos estudos é de suma importância, pois estes é que lhes darão oportunidades de trabalho no futuro” (l. 15-17)</p> <p>4º §: “abdicar da prática de esportes para sentar-se à frente de uma tela e ficar jogando é um atentado a si próprio.” (l. 19-21)</p> <p>5º §: “muitos são prejudicados por causa de aparelhos que possuem uma única função: alienar a população.” (l. 25-27)</p>	
5	<p>2º §: “Os setores mais conservadores da sociedade, as elites, defendem a censura à comunicação, pois veem na difusão de novas formas de pensar o mundo uma ameaça ao seu modo de vida” (l. 6-8);</p> <p>3º §: “o controle do conhecimento e dos meios de comunicação foi decisivo para que a classe dominante subjugasse os menos favorecidos” (l. 12-13)</p> <p>4º §: “a divulgação do conhecimento acerca das mais diversas questões do modo de vida contemporâneo forma a base transformadora do presente e do futu-</p>	<p>Argumentos pertinentes em relação à tese, com problemas de relevância e suficiência. Já no argumento apresentado no 2º parágrafo se observa a apresentação de uma premissa cuja verdade pode ser questionada. Pode-se entender essa responsabilização indiscriminada das elites como uma expressão de raciocínio maniqueísta.</p>

	ro” (l. 16-18)	
6	<p>2º §: “Mecanismos utilizados por governos totalitários para estabelecer uma forma inicial de controle parcial” (l.8-10); “aponta para um ambiente de censura indevida, em que os cidadãos ficam sujeitos a uma verdadeira lavagem cerebral praticada pelos seus governantes” (l. 10-12);</p> <p>3º §: “Os níveis de educação e desenvolvimento aumentaram consideravelmente nos últimos anos e, como consequência, o grau de exigência dessa mesma comunidade globalizada faz com que haja uma seleção natural dos programas difundidos nos meios de comunicação” (l.18-22);</p> <p>4º §: “há uma crescente concorrência em todas as atividades profissionais, inclusive nos meios de comunicação, que exige dos seus programas graus elevados de qualidade, sob pena de serem extintos pela concorrência.” (l. 25-27)</p>	Argumentos pertinentes em relação à tese, com razoável grau de relevância e suficiência.
7	1º §: “No entanto, há grupos que utilizam esses meios para divul-	Argumentos pouco pertinentes em relação à tese, com insatisfatório grau de

	<p>gar pedofílias, preconceitos, facções criminosas ou capitalizar o lazer dos cidadãos.” (l.4-5);</p> <p>3º§: “Todavia, toda essa modernidade trouxe consigo um lado negativo” (l.12); “pessoas mal-intencionadas” (l.13); “abusos de menores, prostituição, racismo contra judeus, canhotos, homossexuais, asiáticos” (L.14-15); “aumentando assim, cada vez mais a violência física tal qual o terrorismo e também a verbal” (l. 15-16);</p> <p>3º§: “Como diz Caetano Veloso: ‘o homem é o lobo do homem’.” (l.16-17)</p>	<p>relevância e suficiência. Nota-se fuga do assunto no 2º parágrafo, e confusão causa/efeito no 3º, onde também se verifica o emprego de argumento autoritário. Raciocínios de base maniqueísta fundamentam boa parte do texto.</p>
8	<p>1º §: “Somos obrigados a fornecer dados pessoais, nos expondo a certos perigos” (l.5-6);</p> <p>2º §: “Porém as autoridades devem levar em conta que exigindo dados completos de usuário, este também corre sérios riscos uma vez tendo sua vida exposta como por exemplo sequestros e desvio de dinheiro de contas bancárias. Para os chamados ‘hackers’ isso seria facilmente possível.” (l.9-14);</p>	<p>Argumentos pertinentes em relação à tese, com razoável grau de relevância e alguns problemas de suficiência.</p>

	<p>3º §: “Tudo que se faz pode ser visto por milhares de pessoas” (l. 17-18); “é um absurdo esse controle imposto pelos meios de comunicação” (l. 19-20);</p> <p>4º §: “(os governos) acabam com a liberdade de cada um” (l.23);</p>	
9	<p>2º §: “Durante o período do Governo Militar, assim como os artistas, a mídia sofreu absurdamente com a censura” (l.6-7); “essa censura privou a população de tomar conhecimento de informações relevantes, impedindo assim, que a mesma formasse uma opinião concreta” (l. 7-10); A censura atualmente é utilizada com grande interesse econômico” (l.11-12); “As mídias globais que são controladas, em grande parte, por multinacionais” (l.12-13); “governos poderosos com o objetivo de alienar os consumidores e cidadãos” (l.14-15);</p>	<p>Argumentos pertinentes em relação à tese, com insatisfatório grau de relevância e suficiência. São argumentos orientados, na realidade, para uma tese “anticensura”, e não a favor do controle exercido por cada indivíduo, como enuncia o texto do candidato. Percebe-se o caráter maniqueísta do texto na excessiva atribuição de responsabilidade aos “governos poderosos e multinacionais” sobre a alienação dos consumidores.</p>
10	<p>4º §: “Nossa vida não pode ser alienada e vivida em função desses meios de comunicação.” (l.8-9);</p> <p>5º §: “Pessoas que esquecem de</p>	<p>O texto incorre globalmente em fuga do tema, aspecto já analisado no item 2.1 (Tomada de posição). Argumentos pouco pertinentes em relação à tese, com graves problemas de relevância e sufi-</p>

	<p>suas vidas devido a novelas, crianças deixando de lado o aprendizado devido aos jogos eletrônicos, jovens não se relacionando de forma integrada devido a futilidades de encontros e fazer novas amizades apartir de sites virtuais e universitários frequentando cada vez menos bibliotecas e museus apartir da facilidade de encontrar tudo em sites de pesquisa .” (l.9-13);</p> <p>6º §: “nossas vidas só funcionam apartir do momento que esses meios de comunicação estão no nosso cotidiano” (l. 14-15);</p> <p>8º§: “meios de comunicação foram criados para nos auxiliar e não viver nossas vidas para nós”. (l. 21-22)</p>	<p>ciência. Evidencia-se o maniqueísmo subjacente às proposições em que se responsabilizam os meios de comunicação pela alienação das pessoas. Percebe-se ainda a falha da confusão causa/feito.</p>
11	<p><u>Argumentos pró-tese 1:</u></p> <p>2º §: “... no século passado vivemos grandes períodos em que não havia a liberdade de expressão, as Ditaduras. Após tanto tempo, finalmente conquistamos essa liberdade, já querem tirá-la de nós?” (l.8-11);</p> <p>2º §: “É necessário educação para sabermos construir nossas</p>	<p>Os argumentos se contradizem, dando a impressão de que se trata de dois discursos distintos, o que se nota claramente, por exemplo, ao confrontarmos os seguintes argumentos: <i>finalmente conquistamos essa liberdade x Assim, os jornais, emissoras de televisão, e outros mantém parte da sociedade em seu controle, admitindo somente a propagação de suas concepções.</i> Pela apreciação</p>

	<p>opiniões, deixando de lado as influências informacionais.” (l.9-13);</p> <p>4º §: “Assim, a sociedade tendo uma maior escolaridade, saberá interpretar e compreender os diferentes pontos de vista, juntando as informações e mantendo sua opinião forte, sem deixar que tomem sua liberdade.” (l. 25-28)</p> <p><u>Argumentos pró-tese 2:</u></p> <p>3º §: “No momento é preciso uma intervenção a curto prazo.” (l.16);</p> <p>3º §: “Assim, os jornais, emissoras de televisão, e outros mantêm parte da sociedade em seu controle, admitindo somente a propagação de suas concepções.” (l.19-21);</p> <p>4º §: “Assim, a sociedade tendo uma maior escolaridade, saberá interpretar e compreender os diferentes pontos de vista, juntando as informações e mantendo sua opinião forte, sem deixar que tomem sua liberdade.” (l. 25-28);</p>	<p>dos argumentos apresentados, fica evidente a incoerência global do texto, que fracassa em seu projeto de dizer. Evidencia-se a base maniqueísta do raciocínio exposto no texto, na atribuição de uma intenção de retirada da liberdade de expressão dos indivíduos a alguma entidade que não se enuncia no texto. A mesma função cerceadora é curiosamente atribuída às próprias informações veiculadas pelos meios de comunicação, acusadas de manipularem as opiniões, sendo em entrave a que tais opiniões sejam fortes.</p> <p>Um dos problemas apontados pelo enunciador é a influência das informações sobre o pensamento dos “mal educados”, revelando uma falha argumentativa quanto à relevância e à suficiência.</p>
12	<p>1º §: “... se observa uma certa liberdade em relação ao que se transmite, como propagandas</p>	<p>Argumentos pertinentes em relação à tese, com problemas de relevância e suficiência. Pode-se questionar a ver-</p>

	<p>políticas em horas indevidas, ou tentativas desesperadas para conseguir ibope” (l.1-4);</p> <p>2º §: “...o que afeta a vida de milhões de pessoas, que acabam seguindo o que apresentadores e atores falam, façam e usem .” (l.8-10);</p> <p>3º §: “porque se não, viraremos telespectadores alienados” (l. 13-14);</p> <p>5º§: “Todos os meios de comunicação, especialmente a televisão influencia as vidas das pessoas, seja para o bem ou para o mal...”. (l. 19-21)</p>	<p>dade de várias premissas apresentadas no texto, como a alegação de que a “TV deixou há muito tempo de ser utilizada apenas para entreterimento ”, bem como a validade da relação estabelecida entre elas, levando a conclusões igualmente questionáveis, como a de que as pessoas “acabam seguindo o que apresentadores e atores falam, façam e usam”. Nota-se ainda a presença de fundamentação maniqueísta, mais uma vez na atribuição de uma função alienante aos meios de comunicação. Encontramos também ocorrências de confusão causa/efeito, principalmente no 2º parágrafo, quando o argumentador alega que o fato de a tevê transmitir “tendências econômicas, sociais e políticas afeta a vida de milhões de pessoas”, levando-as à alienação.</p>
13	<p>1º §: “A censura diminui a liberdade das pessoas (...) ela proibi a pessoa de fazer aquilo que ela quer” (l.1-4);</p> <p>2º §: “...a partir do momento em que você perde o direito de fazer o que gostar por causa dela, ela está nos afetando” (l. 7-8);</p> <p>3º §: “a censura pode servir também para acabar influenciando as pessoas a alguma coisa, as-</p>	<p>Argumentos pertinentes em relação à tese, com problemas de relevância e suficiência. Repetição e círculo vicioso caracterizam todo o texto, que, além de progredir, incorre numa recusa à argumentação, pela suposição de que a simples repetição das mesmas ideias é o bastante para comprovar sua verdade e validade.</p>

	<p>sim como alguns ditadores fizeram...” (l. 9-11);</p> <p>4º§: “As pessoas tem todo o direito de liberdade de expressão e a censura é um dos fatores que acaba com essa liberdade...”. (l. 14-16)</p>	
14	<p>1º §: “... visto que a liberdade de expressão é um dos pilares da democracia.” (l.5-6);</p> <p>2º §: “...leis de censura refletem autoritarismo do governo, e não é dele a decisão do que se deve ou não assistir.” (l. 7-9);</p> <p>2º §: “Se alguma atitude merece ser tomada, há de partir da população ..” (l. 10-11);</p> <p>3º§: “Medidas devem ser empregadas desde cedo pelas famílias. Impor limites para a permanência dos filhos na internet...” (l. 12-14);</p> <p>4º§: “A sociedade deve estar a par da situação e cada um deve fazer a sua parte para não se deixar influenciar.” (l. 22-24).</p>	Argumentos pertinentes em relação à tese, com grau adequado de relevância e suficiência.
15	<p>1º §: “Em um país onde uma emissora tem poder suficiente para destituir ou eleger presidentes...” (l.3-4);</p>	Argumentos pouco pertinentes em relação à tese, com grau insuficiente de relevância e suficiência . Os argumentos apresentados emanam

	<p>2º §: “Os que usam frequentemente essas novas regalias do mundo moderno nem sempre entendem a reflexão e a influência desse novo mundo de informações sobre suas vidas, como é o caso de crianças e adolescentes.” (l. 7-10);</p> <p>3º §: “O que já não é o caso da Rede Globo que sempre favorece nem que seja indiretamente alguns políticos.” (l. 10-11);</p> <p>3º§: “Talves quando ocorrer essas mudanças, quem sabe a cabeça da população não se torne mais ativa e menos passiva aos acontecimentos atuais.” (l. 17-20)</p>	<p>do senso comum, como uma expressão de raciocínio de base maniqueísta. A verdade de algumas premissas pode ser fortemente contestada, como na alegação de que neste país “uma emissora tem poder suficiente para destituir ou eleger presidentes”.</p>
16	<p>1º §: “O limite entre o controle dos meios de comunicação e a censura é muito próximo. Contudo após tantas lutas para se conseguir a liberdade de expressão, parece difícil deixar que algum tipo de poder a controle.” (l.1-4);</p> <p>3º §: “Entretanto, as liberdades conquistadas ao longo de gerações não podem ser afetadas. Visto que o respeito a cultura, aos diferentes gostos e ideias devem ser garantidos.” (l. 11-13);</p>	<p>Argumentos pertinentes em relação à tese, com grau adequado de relevância e suficiência. Os argumentos apresentados se fundamentam nos valores éticos e em dados bem atualizados.</p>

	3º §: “Cada cidadão que vive em uma democracia tem o direito de escolha...” (l. 13-14).	
17	<p>3º §: “... a inexistência de qualquer órgão, seja ele governamental ou não, que controle os meios de comunicação pode gerar um quando de abuso na mídia” (l.15-17);</p> <p>3º §: “... exageros de cenas sexuais nas novelas, apresentando conteúdos inadequados aos menores em pleno horário nobre...” (l. 17-19);</p> <p>3º §: “...possibilidade de inúmeros comerciais que ferem as regras de ética possam circular sem problemas...” (l. 19-20);</p> <p>3º §: “...podemos citar o uso de animações típicas do mundo infantil em comerciais de cerveja, alguns anos atrás.” (l. 21-22);</p>	Argumentos pertinentes em relação à tese, com grau adequado de relevância e suficiência . Os argumentos apresentados se fundamentam nos valores éticos e em dados bem atualizados sobre a realidade analisada, com a citação de casos de grande repercussão recente.
18	2º §: “Alguns países, como a Venezuela, têm adotado medidas radicais para abolir as informações indesejadas. Hugo Chávez fechou um dos canais mais populares do seu país, pois este não concordava com o governo im-	Argumentos pertinentes em relação à tese, com grau adequado de relevância, mas com problemas pontuais de suficiência . Alguns argumentos apresentados incorrem em generalizações , em prejuízo da verdade de algumas premissas, comprometendo

<p>plantado no país, e transmitia informações contra o governo venezuelano.” (l.6-9);</p> <p>3º §: “A história nos ensinou como responder essa questão, em todo país que um governo totalitário ou ditatorial assumiu o poder, o primeiro passo é sempre controlar os meios de comunicação.” (l. 11-13);</p> <p>3º §: “A censura em cima do que era passado para a população acarretava no sucesso do novo regime, com o direito de expressão abolido não poderia haver oposição, geradas por idéias contrárias ao novo regime.” (l. 13-15);</p> <p>4º §: “...cabe a cada cidadão o direito de ter a informação que quiser e se deseja segui-la ou não.” (l. 16-17);</p> <p>4º §: “Os meios de comunicação fazem a sua parte de bombardeamento de idéias, fatos, informações verídicas ou não, no que acreditar e adotar uma posição diante do mundo é um direito do cidadão.” (l. 18-19);</p> <p>4º §: “O povo não deve se oprimir contra a liberdade de expressão,</p>	<p>a validade da relação que traduzem: <i>em todo país que um governo totalitário ou ditatorial assumiu o poder, o primeiro passo é sempre controlar os meios de comunicação.</i></p>
--	---

	<p>pois esta é bastante importante para criar os melhores debates.” (l. 20-21)</p>	
19	<p>1º §: “O período da ditadura chegou ao fim, a repressão acabou, todos tem liberdade de expressão ou deveriam ter. O DIP já não existe mais...” (l.1-2);</p> <p>2º §: “Para ser dominado não é mais necessário o uso de correntes e chicotes, como na época da escravidão, basta assistir televisão, usar a internet e ler jornal.” (l. 6-8);</p> <p>2º §: “A mídia escolhe o que você deve saber, qual ponto de vista seguir.” (l. 13-15);</p> <p>2º §: “...contudo alguns pontos de vista não são divulgados.” (l. 16-17);</p> <p>3º §: “Não há tempo de julgar se uma notícia é verdadeira ou não, ela é simplesmente absorvida.” (l. 13-14);</p> <p>3º §: “É costume ler sempre o mesmo jornal, frequentar o mesmo site, ler sempre e toda vez absorver o mesmo ponto de vista” (l. 14-16);</p> <p>3º §: “O Globo, Veja e Isto É es-</p>	<p>Argumentos pouco pertinentes em relação à tese, com graves problemas de relevância e de suficiência. Logo na introdução o produtor recorre a um argumento histórico, o período da ditadura militar, porém tratando-o como um episódio recém-acabado, o que compromete localmente a coerência do texto. Outra remissão histórica é empregada no início do parágrafo seguinte, num paralelo muito radical traçado entre o regime escravocrata e a suposta dominação dos meios de comunicação sobre o público, evidenciando a base maniqueísta da argumentação em curso. Outro problema recorrente na argumentação do texto R19 é o da generalização, ao referir-se genericamente aos meios de comunicação como autores de um processo de dominação de massas, sem a devida comprovação. Trata-se, portanto, de argumentos fundamentados no senso comum e num raciocínio maniqueísta. Há ainda que se comentar que o produtor do texto incorreu em fuga do tema,</p>

	<p>colhem o que deve dizer e como convencer seus leitores de que aquela é a verdadeira notícia.” (l. 16-17);</p> <p>4º §: “Por meio da dominação a censura impede ainda a liberdade de expressão. Há atualmente um padrão de como ser e agir. Os meios de comunicação mostram o padrão de ação e pensamento, as diversas formas de expressão são julgadas incorretas e até mesmo absurdas” (l. 18-21)</p>	<p>ao identificar censura e controle dos meios de comunicação com a parcialidade que as diversas empresas do setor imprimem às suas publicações, em função da ideologia que professam. Essa distorção se revela também em diversos momentos de contradição presentes no texto: “todos tem liberdade” (l.2) x “forma de dominação, impede a liberdade de expressão” (l. 4-5); “seria possível analisar cada ponto de vista para formar uma opinião” (l.9-10) x “Não há tempo de julgar se uma notícia é verdadeira ou não, ela é simplesmente absorvida”; “A mídia escolhe o que você deve saber e qual ponto de vista seguir.” (l. 8) x “Jornais, internet, os meios de comunicação trazem cada vez mais informações e em grande velocidade” (l.12-13), etc. Por fim, convém comentar o quanto é questionável a verdade de algumas premissas apresentadas no texto, como a que afirma que “no Brasil e no resto do mundo os meios de comunicação ainda são controlados”, entre outras.</p>
20	<p>2º §: “O governo tenta a algum tempo prender pessoas que através do Orkut, e-mail ou sites faz apologia as drogas, violência,</p>	<p>Argumentos pouco pertinentes em relação à tese, com problemas de relevância e de suficiência. O primeiro argumento traz inconsistências,</p>

<p>prostituição e pedofilia, mas esbarra com a questão da privacidade e censura.” (l. 7-10);</p> <p>3º §: “... pois se trata de assunto comum a sociedade...” (l. 12-13);</p> <p>4º §: “É bastante pertinente que policiais investiguem os jovens que marcam pelo Orkut encontro com torcidas rivais para brigarem.” (l. 16-18);</p> <p>4º §: “...o que não é correto é os governos controlarem o que a população vai ouvir ou assistir como ocorria na ditadura, época que alguns filmes não podiam ser exibidos porque não agradava o governo.” (l. 18-22)</p>	<p>desde a atribuição da tarefa de prender criminosos ao governo, de modo bastante vago, até a falta de precisão no que respeita às questões de privacidade e censura com as quais “esbarra”. Não está evidente também a relação entre a investigação feita por policiais nas redes sociais e o controle dos meios de comunicação, estabelecida no 3º argumento. Parece-nos que o produtor do texto tem dificuldades para distinguir investigação policial de censura aos meios de comunicação, de modo que ele opera uma fuga do assunto. Convém apontar ainda a pouca relevância do argumento que se apresenta como restrição à tese e que aparece parafraseado no 4º parágrafo: “... o que não é correto é os governos controlarem o que a população vai ouvir ou assistir como ocorria na ditadura, época que alguns filmes não podiam ser exibidos porque não agradava o governo.” (l. 18-22) Tal como se coloca nesse texto, parece que a censura operada no período da ditadura militar se fundamentava apenas numa questão de preferência, ou de gosto, conforme as palavras do produtor. Essa falta de correspondência com</p>
--	--

		os fatos de domínio público compromete a força argumentativa do texto.
--	--	---

Conforme se percebe pela leitura dos comentários acima, os problemas mais recorrentes nos argumentos analisados concernem à suficiência dos dados e à presença de maniqueísmo na fundamentação do raciocínio exposto. Das vinte redações, dezesseis apresentam argumentos insuficientes para validar as relações propostas pelos enunciadores, isto é, 80%.

Ainda que numa pequena quantidade, os dados obtidos são bastante significativos, revelando-se a importância de sua consideração na prática e na reflexão acerca do ensino de produção de texto.

Muito expressiva também foram as ocorrências de infrações ao critério da relevância dos argumentos: doze dos vinte textos manifestaram esse problema, isto é, 60%. Para nos mantermos dentro da tríade *pertinência / relevância / suficiência*, resta informar que cinco dos vinte textos (25%) apresentaram problemas quanto à pertinência dos seus argumentos.

Podemos lembrar que a proposta teórica de Bernardo (2007) considera os três requisitos como cumulativos², o que se provou procedente na análise que ora reportamos. Todos os argumentos suficientes mostraram-se também relevantes e, portanto, pertinentes, assim como todos os relevantes eram pertinentes. Pela lógica reversa, todos os impertinentes revelaram-se irrelevantes e insuficientes.

Pode-se aventar a hipótese de que o emprego de argumentos suficientes é uma habilidade mais avançada, em relação aos demais critérios, visto que 80% dos textos apresentaram problemas nesse sentido, ao passo que 25% infringiram o postulado da pertinência, que talvez possa ser considerada uma habilidade mais básica.

² “Os fatos são pertinentes se pertencem ao campo do argumento. Os fatos são relevantes se, pertencendo ao campo do argumento, têm relação direta com a hipótese básica. E os fatos são suficientes se, pertencendo ao campo do argumento e tendo relação direta com a hipótese básica, aparecem em número suficiente para corroborar a hipótese básica.” (BERNARDO, 2007, pp. 127-8)

Tabela 6. Problemas quanto à pertinência, à relevância e à suficiência

Pertinência	5 redações / 25% (R7, R10, R15, R19, R20)
Relevância	12 redações / 60% (R1, R4, R5, R7, R9, R10, R11, R12, R13, R15, R19, R20)
Suficiência	16 redações / 80% (R1, R2, R3, R4, R5, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R15, R18, R19, R20)

Quanto ao maniqueísmo, notou-se sua influência em dez dos vinte textos, correspondendo a 50% do total. Essa expressiva ocorrência aponta para a necessidade de se investir numa abordagem mais reflexiva e filosófica no ensino de produção de texto, e não apenas no tecnicismo. Trata-se, contudo, de matéria pouco tangível, demandando, entre outras coisas, que os próprios docentes se habilitem minimamente para essa finalidade. Concordamos uma vez mais com Gustavo Bernardo, para quem:

Se desejo encontrar a opinião perdida, preciso criar condições para a existência de opiniões. A primeira delas é a construção de uma moral simples, clara, não ambígua, entre aqueles que escrevem e que leem. Uma moral, não um conjunto de leis prescritivas e pouco móveis, macetes e conselhos bobocas para bem redigir. (BERNARDO, 2010, p. 227)

Observou-se a ocorrência de círculo vicioso como mecanismo de estruturação textual em dois textos do *corpus*: R3 e R13. Apesar da possibilidade de esse tipo de falha ter ocorrido numa escala menor nos demais textos, nessas duas redações sua presença é explícita e verdadeiramente comprometedora da argumentação empreendida pelo enunciador.

A confusão causa/efeito se percebeu com nitidez em três textos analisados: R7, R10 e R12. Já o argumento autoritário se fez notar em apenas uma das redações: R7. Apresentaram-se premissas cuja verdade é questionável em cinco: R1, R5, R12, R15 e R19. Quanto à validade das relações, pode-se entender como um problema que passa boa parte das falhas argumentativas apontadas até aqui, não se configurando como um critério a ser analisado isoladamente. A fuga do assunto, por sua vez, não será comentada nesta seção, já que foi abordada na seção anterior, em que se analisaram as tomadas de posição dos textos.

Tabela 7. Círculo vicioso, confusão causa/efeito, argumento autoritário e problemas com a verdade das premissas

Círculo vicioso	2 redações / 10%
Confusão causa/efeito	3 redações / 15%
Argumento autoritário	1 redação / 5%
Problemas com a verdade das premissas	5 redações / 25%

Muitos outros problemas emergiram da análise dos argumentos de que se valem os textos do *corpus*, de modo que, mesmo para uma quantidade reduzida de redações, seria pouco viável fazer o levantamento de todos. Num rápido apanhado, podem-se citar: generalizações, emprego de senso comum, repetições, contradições, noções vagas, entre outros.

Há, contudo, cinco redações (25%) em que se verificou um nível adequado de pertinência, relevância e suficiência dos argumentos. Podem-se considerar bem-sucedidos os textos R6, R14, R16, R17 e R18, em que pese a existência de falhas pontuais.

Tabela 8. Adequação X Inadequação

Textos com nível adequado quanto aos critérios de análise	Textos com nível inadequado quanto aos critérios de análise
5 / 25%	15 / 75%

Tão importante quanto identificar as falhas que acometem as produções textuais é a tarefa de apontar caminhos que possam conduzir às soluções, de modo que os problemas comentados nesta seção serão retomados no Capítulo IV, com o objetivo de nortear as propostas de atividades que pretendemos apresentar.

2.2.3 Presença de contra-argumentos

Pode-se entender a contra argumentação como um discurso que visa refutar a argumentação a que esse discurso se opõe (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p. 128). Numa definição criteriosa, não se trata apenas de apresentar argumentos orientados para outra tese, ainda que a tese oposta, mas de arrolar argumentos e estratégias capazes de desqualificar as proposições do discurso “adversário”.

É bem conhecido, no entanto, o expediente pelo qual o sujeito argumentador se antecipa a uma possível tentativa de refutação, apresentando ele mesmo o argumento que poderia ser utilizado para desqualificar sua argumentação. Dá-se o nome de *concessão* a essa estratégia de utilização de um contra-argumento no copo do texto argumentativo que se produz. Segundo Oliveira (2010):

Um conceito importante no ensino da dissertação argumentativa é o de **concessão** – e seu oposto, a **restrição**. **Concessão** é uma sequência de palavras (uma oração, parte de uma oração, um conjunto de orações, um parágrafo etc.) que funciona como argumento contrário à tese do argumentador e cuja veracidade este admite, dando a impressão de certa empatia para com o ponto de vista da outra parte, porém invocando um argumento mais forte, que é a **restrição**, em favor do seu ponto de vista, ou seja da tese que defende. (...)

Concessão e restrição, por conseguinte, embora argumentem para teses opostas, são tratadas, em princípio, pelo argumentador, como assertivas verdadeiras. (p.4) (grifos do autor)

O contra-argumento assim apresentado, em vez de enfraquecer, fortalece o discurso do argumentador, por conferir-lhe maior credibilidade, em virtude do efeito de empatia, mencionado por Oliveira (op. cit.), que também pode ser entendido como moderação ou maturidade.

Desse modo, o desenvolvimento da habilidade de apresentar contra-argumentos como estratégia de concessão é altamente recomendável, como se consegue inferir do excerto a seguir, colhido em *A educação pelo argumento*, de Gustavo Bernardo:

Os argumentos convencionais tendem a ter dificuldades com a dialética, exatamente porque não reconhecem nem os próprios erros nem admitem a força da verdade contrária. Nesse momento, abdicam da sua condição de “argumentos” e passam à categoria inflexível dos dogmas (ou das opiniões frouxas). (BERNARDO, 2007, pp. 156-7)

Embora se reconheça, na concessão, certa razão no contra-argumento, o que se pretende é comprovar a superioridade da força dos argumentos apresentados em favor da tese defendida, o que requer o domínio das estruturas e dos recursos linguísticos que realizam essa intenção. Oliveira (2010) discorre sobre o emprego de determinadas conjunções e sua relação com o par concessão/restrrição, demonstrando a relação das conjunções concessivas (*embora* e sinônimos) com a concessão, e das conjunções adversativas (*mas* e sinônimos) com a restrição. No mesmo estudo, o autor aponta ainda, como introdutoras de concessões, expressões como “É claro que...” e “Não se pode negar que...”, e, como introdutoras de restrições, expressões como “O problema é que...”, entre outras.

O emprego imperfeito dessas estruturas pode incorrer no comprometimento das relações estabelecidas pelo argumentador, resultando em incoerências pontuais, ou globais, quando se verifica uma implicação no planejamento do texto.

Nesses casos, no lugar de uma concessão estratégica, produz-se contradição, que vemos assim definida no *Dicionário de análise do discurso*: “(2) Duas proposições P e Q são **contraditórias** se e somente se não podem ser nem simultaneamente verdadeiras nem simultaneamente falsas; ou seja, uma é verdadeira e a outra falsa”. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p. 129) (grifo dos autores)

Convém lembrar que, num texto argumentativo, em que as proposições não são intrinsecamente verdadeiras ou falsas, o estatuto de verdade deve ser estabelecido pelo argumentador, assim como a validade das relações, a pertinência, relevância e suficiência dos dados, por meio dos recursos que ele for capaz de mobilizar. Sendo assim, o sujeito que toma posição em relação a uma proposta e a enuncia numa tese incorrerá em contradição se apresentar argumentos e contra-argumentos com a mesma força argumentativa.

Essa equivalência indevida poderá ser percebida pelo emprego inadequado de conjunções e locuções conjuntivas concessivas e adversativas (assim como das preposições e locuções prepositivas de mesmo valor semântico), de modalizadores, de léxico tendencioso, entre outros.

Nas análises abaixo relatadas, verificou-se a ocorrência de contra-argumentos nos textos do *corpus*, observando se foram empregados a serviço de uma estratégia de concessão ou se evidenciam uma das diversas falhas argumentativas designadas como contradição.

Tabela 9. Presença de contra-argumentos

	Contra-argumentos	Comentários
R1	<p>1º §: “As experiências com as ditaduras e os governos autoritários induzem a grande parte da população de que a censura da imprensa é malefício . Porém...” (l 1-3)</p> <p>2º §: “As que foram feitas por Vargas, Hitler e as ditaduras militares eram as piores possíveis. Mas...” (l.6-8)</p>	<p>Contra-argumentos a serviço da estratégia de concessão, como evidenciam os operadores porém e mas, que iniciam os períodos subsequentes.</p>
2	<p>1º §: “... essa medida iria ferir a liberdade de expressão e o livre-arbítrio garantidos na constituição de diversos países.”</p>	<p>O contra-argumento citado nas poucas linhas que constituem o 2º texto do corpus estaria a serviço da estratégia de concessão se não estivesse enunciado na oração principal do período em que a própria tese é apresentada na oração subordinada adverbial concessiva. Com tal configuração, o contra-argumento confere ao texto o tipo de incoerência conhecido como contradição.</p>
	Não há.	

3		
4	Não há.	
5	Não há.	
6	Não há.	Embora não haja contra-argumentos ao longo do texto, uma curiosa forma de contradição foi verificada nele: a escolha do título: “Controle dos meios de comunicação: um mal necessário” se encontra em conflito com a tese defendida pelo produtor do texto, de que nenhuma forma de censura se justifica, já que os meios de comunicação são regulados pelo controle de qualidade da audiência e da concorrência.
7	<p>1º §: “a comunicação tornou-se um meio indispensável no cotidiano do homem. Ela serve para interligar cultura (...) no mundo todo. Tem como objetivo facilitar a vida...” (l. 1-3);</p> <p>2º §: “No século XXI, o avanço da ciência, permitiu o indivíduo se deslocar de um lugar para outro com mais facilidade e rapidez (...) Ou exercer comércio internacional... telespectadores recebem informações do outro lado do pla-</p>	Contra argumentação a serviço da estratégia de concessão , como fica evidente pelo emprego de restrições logo em seguida, em dois momentos no texto.

	<p>neta em questões de segundos.” (l. 6-11);</p> <p>4º §: A comunicação é importante na sociedade, uma vez que ela reúne grupos étnicos diferentes e informa simultaneamente os acontecimentos de todos os lugares para todos.” (l. 24-27)</p>	
8	<p>2º §: “De fato os meios de comunicação são usados muitas vezes para divulgação de conteúdo proibido como a pedofilia, prostituição e até mesmo incentivando a violência.” (l. 6-8);</p> <p>4º §: “Se por um lado os governos querem proteger os humanos criando leis pra maior controle do que fazem na internet” (l. 21-22);</p>	<p>Contra argumentação a serviço da estratégia de concessão, como fica evidente pelo emprego de restrições logo em seguida, no segundo e quarto parágrafos.</p>
9	<p>3º §: “A censura deveria ser utilizada somente se a pessoa não for capaz de analisar e refletir sobre o assunto mostrado, como, por exemplo, crianças e pessoas com algum tipo de doença.” (l. 16-18)</p>	<p>Contra argumentação a serviço da estratégia de concessão, com emprego de noções excessivamente vagas, comprometendo a qualidade da argumentação.</p>
10	<p>7º §: “Apesar dessas medidas já vinculadas à vida em sociedade,</p>	<p>Contra argumentação a serviço da estratégia da concessão, com em-</p>

	os meios de comunicação passaram a ser uma diversidade cultural e uma visão política em função econômica mundial.” (l. 16-18).	prego de noções excessivamente vagas e pouco claras , comprometendo a qualidade da argumentação.
11	<p><u>Contra-argumento em relação à tese 1:</u> 3º §: “Investimentos no sistema educacional são reformas de longo prazo”. (l. 15)</p> <p><u>Contra-argumentos em relação à tese 2:</u> 1º §: “Os meios de comunicação vem crescendo e evoluindo e além disso, ganham importância na sociedade.” (l. 1-3) 1º §: “Com o desenvolvimento humano e tecnológico a distância entre nós e as informações diminuem.” (l. 3-4) 2º §: “Após tanto tempo quando finalmente conquistamos essa liberdade, já querem tirá-la de nós?” (l. 10-11)</p>	Contra argumentação comprometedora da força argumentativa da tese a que se opõe, constituindo-se como contradição .
12	<p>3º §: “Nenhuma pessoa com o mínimo de consciência gostaria de algum tipo de censura, mas pelo menos...” (l. 11-12) 4º §: “Quando se fala em ter um controle sobre os meios de comunicação, isso não significa que</p>	Contra-argumentos a serviço da estratégia de concessão , o que se evidencia pela ocorrência de restrições logo em seguida, como se percebe pelo emprego da conjunção adversativa <i>mas</i> nos dois casos.

	voltaríamos ao Tempo da ditadura, mas que...” (l. 11-12)	
13	2º §: “Em alguns casos até pode-se dizer que ela é uma coisa que não chega a atingir a liberdade, mas...” (l. 5-6); 5º §: “desde que as pessoas ajam dentro das leis.” (l.19-20)	Contra-argumentos a serviço da estratégia da concessão , apresentado problemas de relevância , no caso do primeiro, por se basear em “ casos ” particulares, que não podem, por essa razão, oferecer uma conclusão extensível a toda a problemática discutida.
14	1º §: “Não há como negar que os meios de comunicação exercem um forte controle sobre o homem.” (l. 1-2); 5º §: “Porém, a dependência da sociedade contemporânea é tamanha, que muitos sequer conseguem tal feito. Para esses, a solução é tentar ‘filtrar’ ao máximo as informações que recebem para não se ‘alienar’ e ter como uma verdade tudo o que lhes é exposto.” (l.16-19)	Contra-argumentos a serviço de uma bem sucedida estratégia de concessão, no caso do primeiro contra-argumento . Quanto ao segundo, trata-se de digressão que o produtor não aprofundou devidamente – nem teria condições de fazê-lo, haja vista a extensão esperada para uma dissertação de vestibular. Em razão disso, a interposição desse contra-argumento (o segundo) prejudicou a força argumentativa do texto .
15	3º §: “Salientando que não pode haver uma interferência na liberdade de expressão.” (l. 11-12); 3º §: “Talves não tão exagerado quanto no período Vargas onde o	Contra-argumentos a serviço da estratégia de concessão . Percebe-se uma fragilidade argumentativa mais acentuada no emprego do 2º contra-argumento, por problema de impro-

	Departamento de Imprensa e Propaganda passava por um 'pe-neiramento' e controle limitados ao controle do presidente..." (l.16-19)	cedência histórica. Há ainda que se comentar que o produtor se preocupa, em ambos os contra-argumentos, em estabelecer em que grau adere à tese pró-controle dos meios de comunicação, evitando que recaia sobre si um julgamento de simpatia pela censura, prática abominada pelo senso comum nos dias atuais, em função dos recentes episódios de autoritarismo na história do Brasil.
16	2º §: "Com a evolução dos meios de comunicação e sua banalização sua influência se torna poderosa. Logo aparece o medo do alienamento da população." (l. 5-7); 2º §: "Tal receio é real, visto que há empresas que monopolizam diversos ramos da informação e não se pode deixar massas vulneráveis à desejos de grandes grupos, a proteção desses é necessária para o desenvolvimento saudável da sociedade." (l.16-19)	Contra-argumentos a serviço de uma bem sucedida estratégia de concessão. O produtor demonstra, com o desenvolvimento de sua argumentação, que reconhecer a verdade/validade dos argumentos contrários à sua tese não implica a aceitação da tese oposta, uma vez que seu texto aponta para outras soluções para tais problemas.
17	2º §: "De um lado, temos que esse controle pode ser danoso à sociedade em geral, se interferir na liberdade de expressão dos indivíduos." (l. 5-6);	Os numerosos contra-argumentos apresentados se justificam em razão de o produtor do texto ter optado pela argumentação ponderada. Entretanto, a força argumentativa dos argu-

	<p>2º §: “Se for controlado pelos governos, pode-se surgir a tendência da utilização da mídia em favor do Estado em detrimento das ideias de oposição.” (l.6-8);</p> <p>2º §: “Um exemplo disso é a Venezuela, onde o seu presidente Hugo Chavez se utiliza da censura e da divulgação de propagandas chavistas para manipular o povo.” (l.6-8);</p> <p>2º §: “Se controlado exclusivamente pelas grandes companhias, poderemos ter uma situação na qual os hábitos dos usuários das redes (sobretudo das redes interativas) cheguem a ser compilados, para um estudo de marketing que interferiria em nossos comportamentos.” (l.10-14)</p>	<p>mentos supracitados sugeria que o produtor se limitaria a ponderar, o que não se verifica, haja vista que ele toma posição no último parágrafo.</p> <p>Essa defesa pouco tendenciosa produziu certo efeito de confusão na orientação argumentativa.</p>
18	<p>1º §: “A busca e a quantidade de informações vem crescendo (ilegível) acarretando numa troca de informações cada vez mais diversificada e menos rígida.” (l. 2-4);</p> <p>1º §: “A falta de controle em cima das informações tem gerado uma grande preocupação das nações.” (l.4-5);</p>	<p>Contra-argumentos a serviço da estratégia de concessão. Entretanto, como a tomada de posição se dá apenas na conclusão, incorre-se num certo efeito de confusão de orientação argumentativa.</p>

<p>19</p>	<p>1º §: "... a repressão acabou, todos tem liberdade ou pelo menos deveriam ter." (l. 1-2);</p> <p>2º §: "Não existem informações completamente imparciais." (l.8-9);</p> <p>2º §: "... mas seria possível analisar cada ponto de vista para formar uma opinião." (l.8-9);</p> <p>5º §: "A censura é muito eficaz na ditadura, controlando o pensamento da população, realizando o desejo dos militares." (l.23-25).</p>	<p>Contra argumentação a serviço da estratégia de concessão, no caso do 1º contra-argumento. Entretanto, pode-se julgar que a estratégia foi mal sucedida, já que a alegação de que "todos tem liberdade" não é conciliável com a tese de que "os meios de comunicação ainda são controlados", incorrendo em contradição. Esse tipo de incoerência também pode ser observado no emprego dos demais contra-argumentos, porém sem se configurarem como tentativas de concessão. O argumento de que "Não existem informações completamente imparciais" invalida a tese de que é a ação manipuladora dos meios de comunicação que impede o acesso das pessoas a uma informação transparente, por reconhecer que essa opacidade é constitutiva da informação.</p> <p>O terceiro contra-argumento também põe em xeque a tese de que o público seria controlado pela mídia, ao afirmar que "seria possível analisar cada ponto de vista para formar uma opinião". Não se trata, portanto de uma contra argumentação estratégica, mas de infração ao princípio da</p>
------------------	---	--

		<p>não contradição.</p> <p>A utilização de ironia, no último contra-argumento apresentado, também a última frase do texto, foi outra estratégia mal sucedida, devido à quebra na progressão textual. Tal alegação já havia sido apresentada alguns parágrafos antes, de modo que sua recorrência se mostra inadequada, principalmente após a defesa de que “a censura dos meios de comunicação pode ser considerada indevida” (l.22-23).</p>
20	<p>1º §: “Desde a época da ditadura qualquer intervenção do Estado sobre a comunicação, desde colocar antes dos programas a faixa etária adequada a tentar impedir o avanço da pedofilia na Internet é considerado censura...” (l. 1-5).</p>	<p>Contra argumentação a serviço da estratégia de concessão, fundamentada no sentido das palavras “intervenção” e “censura”. Esta, pejorativa, mais uma vez carrega os atributos do autoritarismo; enquanto aquela parece atenuar o controle defendido pelo produtor do texto, principalmente estando acompanhado das finalidades bem intencionadas desse controle: a classificação etária e o combate à pedofilia.</p>

Constatou-se a ocorrência de contra-argumentos em dezesseis dos vinte textos analisados (R1, R2, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19, R20). Em treze deles (R1, R7, R8, R9, R10, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R20), a contra argumentação apresentou-se como estratégia de concessão, e em três (R2,

R11, R19) se verificou a ocorrência de contradição decorrente da apresentação de contra-argumentos.

Tabela 10. Presença x ausência de contra-argumentos

Textos em que se verificaram contra-argumentos	Textos em que não se verificaram contra-argumentos
16 / 80%	4 / 20%

Tabela 11. Concessão x contradição

Textos em que se verificaram contra-argumentos como estratégia de concessão	Textos em que se verificaram contra-argumentos como evidência de contradição
13 / 65%	3 / 15%

É preciso ressaltar que podem ser encontradas no *corpus* contradições que se justificam pelo emprego pouco acertado de outros recursos textuais. É o caso da redação R6, já comentada na seção Tomada de posição, por conter uma contradição obtida pela escolha lexical da expressão “mal **necessário**” (grifo nosso) para designar o controle dos meios de comunicação, num projeto comunicativo em que se empreendeu uma refutação da propriedade desse controle.

Dos treze textos em que se empregaram concessões, sete – R1, R2, R7, R8, R12, R13 e R19 - (53% desse subconjunto) fizeram uso da estrutura concessão/restrrição, recorrendo às conjunções concessivas e adversativas, porém nem sempre com proficiência, como atestam R2 e R19.

Tabela 12. Emprego do par concessão/ restrição, por meio das conjunções concessivas e adversativas

Textos em que se estabeleceu concessão/restrrição por meio das conjunções concessivas e adversativas	Textos em que se estabeleceu concessão/restrrição sem o emprego de concessivas e adversativas

7 / 53,8%	6 / 46,1%
-----------	-----------

De fato, só se podem apontar como estratégias de concessão bem-sucedidas as dos textos R14, ainda que pontualmente, e R16, globalmente, ou seja, 10% do total bruto de redações e 15% em relação ao total de ocorrências de concessões.

Voltaremos a apreciar esses dados na seção **3. Avaliação dos resultados da análise**, ainda neste capítulo.

2.2.4 Estratégias argumentativas relevantes

Consideraremos como estratégias argumentativas os recursos linguísticos, estilísticos e retóricos mobilizados pelo argumentador com a finalidade de aumentar a força argumentativa do seu texto e, por conseguinte, a possibilidade de convencimento ou persuasão do seu leitor.

Já se citaram neste trabalho os *procedimentos discursivos* apresentados por Patrick Charaudeau (2008) na descrição dos componentes da encenação argumentativa: a concessão restritiva, a definição, a comparação, a descrição narrativa, a citação, a acumulação e o questionamento.

Koch (2002) também elenca alguns desses recursos, identificados pela autora como “recursos retóricos ou argumentativos” (p. 154): o inter-relacionamento de campos lexicais, a seleção lexical, a argumentação por autoridade e a exclamação e expressões de valor interjetivo, questões retóricas, reiteraões, gradações, antíteses, entre outros. Embora se ocupe, na obra citada, mais detidamente da descrição dos quatro primeiros recursos, a autora alerta que todos os demais são bastante frequentes em discursos argumentativos, havendo ainda muitos outros não incluídos na lista oferecida.

Por força de não haver um inventário conclusivo de tais expedientes, nosso olhar se volta para as estratégias argumentativas reveladas pelos textos do *corpus*, sem compromisso com expectativas de categorização. Feita a observação do levantamento empreendido, ensaiaremos alguns comentários e interpretações dos dados obtidos.

Tabela 13. Estratégias argumentativas

	Estratégias argumentativas
1	<ul style="list-style-type: none"> • Concessão/restricção; • Reiteração; • Definição; • Seleção lexical altamente engajada: horrores, sensacionalismo, lixo, etc.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Concessão/restricção; • Seleção lexical: banalização, alienação.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Reiteração dos mesmos argumentos orientados para a tese defendida; • Seleção lexical altamente engajada: poderosa ferramenta, manipulação, ditadura, ganância, alienação, ignorância, ditadura velada etc.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de perguntas retóricas (l. 9-10 e 13-14); • Explicitação das garantias dos argumentos empregados, como, por exemplo, em “Fazer uma atividade física é fundamental para manter uma mente e um corpo saudáveis” (l. 21-22); • Emprego de estruturas textuais que ora evidenciam o ato de fala que o produtor está realizando, ora explicitam seu grau de adesão à tese que defende: “Gostaria de dizer que...” (l.5), “Logo, discordo da...” (l.10), “Desse modo, afirmo que...” (l. 17), “Dessa forma, garanto que...” (l.22), “Portanto, tenho convicção de que...” (l.25), “Tenho certeza também de que...” (l. 27) ; • Exemplificação; • Seleção lexical altamente engajada: alienantes, vício, atentado, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> • Menção à tese oposta (l.6-7) para refutá-la;

5	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego do 1º parágrafo realmente como introdução, contendo a contextualização da temática abordada e o estabelecimento do debate no qual o texto pretende intervir; • Argumentação objetiva, impessoal e bem equilibrada; • Seleção de argumentos de grande apelo junto aos possíveis interlocutores, ao identificar a liberdade dos meios de comunicação com a possibilidade de transformações na estrutura social (valores éticos); • Recurso ao argumento histórico; • Citação de ditado popular, no provavelmente único momento de tentativa de aproximação do leitor; • Seleção lexical altamente engajada: liberdade, conservadores, ameaça, subjugasse, repressão, esperança, etc.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego da argumentação ponderada na introdução; • Utilização de raciocínio por analogia, por meio do emprego de palavras do campo semântico da biologia, como seleção natural e extintos, para se referir ao processo de controle dos meios de comunicação pelos próprios consumidores (inter-relacionamento de campos lexicais). • Seleção lexical.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe-se certa intenção de conferir ponderação à argumentação, por meio da estratégia de concessão-restrição; • Entretanto, essa tentativa se perde por se erigir sobre um raciocínio de base maniqueísta, representado pelos lados positivo e negativo apresentados no texto e já expressos desde o título: “Comunicação, positivo ou negativo”, enquadre que configura, aliás, fuga da questão proposta; • Presença de argumentos frouxamente relacionados com a polémica proposta, como “Ou seja, as máquinas que os cientistas inventam, apoiado pela sociedade são os mesmos que os destrói e

	<p>causa medo.” (l. 17-18); “Há ainda, internautas que pagam para empresas para ter um acesso mais rápido da internet ou ter mais programas na tv.” (l. 19-20); “E também um incentivo governamental nas empresas para que os privilégios não sejam apenas da elite mas sim, grande parcela da população”. (l. 22-24);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Citação; • Seleção lexical altamente engajada: criminosas, destrói, abuso, mal, etc.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe-se certa intenção de conferir ponderação à argumentação, por meio do recurso da estratégia da concessão-restrição; • Criação de uma imagem negativa do cerceamento ao usuário da internet: “Devido ao controle excessivo dos meios de comunicação a privacidade do usuário é visivelmente invadida” (l.15-16); • Seleção lexical altamente engajada: invadida, absurdo, perigos, controle imposto, etc. • O produtor do texto fez um desvio da discussão proposta. O vocabulário fortemente pejorativo listado acima não se refere à censura aos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação, mas às limitações que a internet impõe aos usuários, em procedimentos de segurança. É contra esses procedimentos que se volta sua argumentação.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Apelo aos valores éticos: construção de uma imagem negativa da censura, fazendo menção ao período da ditadura; valorização da autonomia do consumidor; • Emprego do modo narrativo a serviço do argumentativo em parte do segundo parágrafo, em função do emprego do argumento histórico. • Seleção lexical altamente engajada: sofreu absurdamente, alienar, privou, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe-se certa intenção de conferir ponderação à argumen-

10	<p>tação, por meio do recurso da estratégia da concessão-restrição;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleção lexical altamente engajada: alienação, alienação virtual, futilidades, etc. • Construção de uma imagem positiva dos meios de comunicação e de imagem negativa do exagero no uso desses meios; • Novamente verificamos que houve um desvio em relação ao debate proposto. Em vez de defender seu ponto de vista acerca do controle de conteúdos, o produtor do texto nº. 10 se esforçou por validar a tese de que é necessário autocontrole quanto ao tempo que se destina à internet e à televisão.
11	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego de pergunta retórica (l.10-11), reveladora de alto engajamento por parte do produtor do texto, o que acaba por reforçar a contradição em que incorre, ao defender, em seguida, uma tese oposta; • Emprego do modo descritivo na introdução, como uma estratégia de contextualização, por meio de frases nominais indicadoras dos meios de comunicação: “Jornais. Revistas. Rádio. Televisão. Filmes. Internet.” Efeito argumentativo de acumulação. • Seleção lexical: mal educados; • Reiteração.
12	<ul style="list-style-type: none"> • Chama-nos atenção o emprego estratégico do par concessão/restrição em dois momentos do texto: “Nenhuma pessoa com o mínimo de consciência gostaria de algum tipo de censura, mas pelo menos ter um maior (controle) sobre o que passa na TV...” (l.11-13) e “Quando se fala em ter um controle sobre os meios de comunicação, isso não significa que voltaríamos ao tempo da ditadura, mas que pelo menos...”; • Nota-se, mais uma vez, a necessidade do produtor de diferenciar <i>controle</i> de <i>censura</i>, evidenciando quantos sentidos afetivos envolvem o último termo, na nossa comunidade linguística, ainda

	<p>tão impactada pela experiência do regime militar ditatorial do século passado. As ressalvas feitas pelo produtor do texto atenuam a proposta de se controlarem os meios de comunicação e o protegem contra uma interpretação de autoritarismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleção lexical: mínimo, alienados.
13	<ul style="list-style-type: none"> • exposição fundamentada no apelo aos valores éticos (liberdade), mas apenas neles, incorrendo num efeito de lugar-comum; • expositivo, no lugar do argumentativo, constituindo infração ao modo e ao gênero solicitado. Embora apresente uma tese, o texto não se configura como predominantemente argumentativo, dado que, evitando engajar-se na polêmica proposta, seu produtor dedicou muitas linhas a definir <i>censura</i> e <i>liberdade</i>, por vezes tautologicamente, numa abordagem muito mais expositiva do que argumentativa. • Reiteração do mesmo argumento, diversas vezes parafraseado.
14	<ul style="list-style-type: none"> • Adequada seleção e organização de argumentos; • Elevado grau de pertinência, relevância e suficiência dos argumentos; • Emprego proficiente de operadores argumentativos; • Estratégia de concessão/restricção bem-sucedida; • Seleção lexical: autoritarismo, pilares da democracia, forte controle. alienar.
15	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamento (pergunta-proposta); • O produtor do texto explicitou a proposta: “até onde deve-se controlar os meios de comunicação?” (l.2-3), efetuando, na verdade, uma ligeira alteração. As orientações para a redação propunham uma discussão sobre se controlarem ou não os meios de comunicação. O autor do texto em questão assume que o controle deve ser feito, discute apenas em que grau;

	<ul style="list-style-type: none"> • Concessão/restrição; • Emprego de léxico engajado, reforçado pelo emprego de aspas, no segundo caso: “regalias” (l. 7), “ ‘peneiramento’ ” (l.15); • Senso comum e valores éticos.
16	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de argumentos pró e contra o controle dos meios de comunicação nos três primeiros parágrafos (argumentação ponderada), ao cabo dos quais há a tomada de posição, bem fundamentada pelo maior peso conferido aos argumentos contrários; • Recondução da discussão proposta, após alegações pertinentes: “A proteção não deve ocorrer no controle de informações e sim em não deixar grandes grupos monopolizarem as vias.” (l. 20-22); • Concessão/restrição; • Emprego adequado de operadores argumentativos; • Seleção lexical: banalização, poderosa, medo, alienamento, vulneráveis, saudável, etc.
17	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização e apresentação da proposta na introdução, em forma de questionamento; • Emprego da argumentação ponderada, com tomada de posição na conclusão; • Emprego de planejamento bem evidente: introdução: delimitação da proposta; 2º parág.: argumentos contra o controle dos meios de comunicação; 3º parág. : argumentos favoráveis ao controle; conclusão: tomada de posição; • Emprego de operadores argumentativos, anunciando as etapas da argumentação: “De um lado” (introduzindo o 2º parágrafo), “Por outro lado” (introduzindo o 3º parágrafo) e “Sendo assim” (introduzindo o parágrafo de conclusão); • Exemplificação;

	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção lexical: danoso, saudável, manipular, abuso, etc.
18	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização e apresentação de contra-argumentos na introdução; • narrativo, a serviço de uma estratégia argumentativa de exemplificação. Estratégia mal sucedida em razão de se fundamentar em generalizações, sem vínculo concreto com um fato de conhecimento público. • Apresentação da proposta no 2º parágrafo, em formato de pergunta: “Assim, abriu-se o novo debate: controle dos meios de comunicação é uma censura indevida?” (l.9-10); • Citação de caso de grande repercussão recente: “Alguns países, como a Venezuela...” (l.6); • Emprego de exemplificação, por meio do modo narrativo: “A história nos ensinou como responder essa questão...” (l.11-15); • Apelo aos valores éticos e ao estado de direito; • Seleção lexical: radicais, abolir, censura mascarada, bombardeamento, oprimir.
19	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego de argumentos históricos, ainda que pouco consistentes; • Reiteração dos mesmos argumentos de diversas maneiras parafraseados, algumas vezes em estruturas tautológicas: “... uma forma de dominação, impede a liberdade de expressão” (l.4-5); “Por meio da dominação a censura impede ainda a liberdade de expressão” (l.18); “Há atualmente um padrão de como ser e agir. Os meios de comunicação mostram o padrão de ação e pensamento, as diferentes formas de expressão são julgadas incorretas e até mesmo absurdas.” (l. 19-21); • Emprego de léxico altamente engajado, revelando excesso de subjetividade na análise da proposta e raciocínio maniqueísta: “dominação”, “correntes”, “chicotes”, “escravidão”, “censura”,

	<p>“absurdas”, “ditadura”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de ironia, no último contra-argumento apresentado, sendo também a última frase do texto: “A censura é muito eficaz na ditadura, controlando o pensamento da população, realizando o desejo dos militares.” (l.23-25). Estratégia mal sucedida, devido à quebra na progressão textual. Tal alegação já havia sido apresentada alguns parágrafos antes, de modo que sua recorrência se mostra inadequada, principalmente após a defesa de que “a censura dos meios de comunicação pode ser considerada indevida” (l.22-23).
20	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego do par concessão/restrrição no 1º parágrafo, com a restrrição em forma de questionamento retórico em busca da adesão do interlocutor; • Apelo aos valores éticos, pela citação reiterada do combate à pedofilia e à violência; • Explicitação do grau de adesão à proposta, por meio da restrrição em que se faz referência ao período da ditadura militar como um modelo de intervenção que não deve ser seguido; • Reiteração; • Emprego de um argumento novo na conclusão, pouco pertinente à tese do produtor, constituindo-se como uma infração à manutenção temática e, conseqüentemente, comprometendo a qualidade da argumentação: “É preciso também uma democratização no acesso aos meios de comunicação, onde todos teriam acesso a várias opiniões de um mesmo fato” (l.23-25). Esse problema revela falha no planejamento textual, particularmente na habilidade de seleção e organização de argumentos; • Seleção lexical: apologia, pedofilia, drogas, violência.

Escolhas lexicais altamente engajadas foram, de longe, o recurso mais empregado entre as estratégias argumentativas mobilizadas pelos produtores das redações

analisadas: em dezenove dos vinte textos. Segundo Koch (2002, p.154), “Há palavras que, colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma poderosa carga de implícitos”. Trata-se de termos que, revestidos de grande apelo sobre o leitor/interlocutor, como os pejorativos e meliorativos, evidenciam e reforçam a posição tomada pelo argumentador.

Tabela 14. Presença de léxico “engajado”

Textos com léxico engajado evidente	Textos sem léxico engajado evidente
19 / 95%	1 / 5%

Como já se comentou, a seleção lexical engajada foi verificada em quase todos os textos do corpus, porém não na mesma intensidade. Percebem-se níveis de graduação no que respeita ao uso desse recurso, curiosamente numa relação de proporcionalidade inversa com a qualidade da argumentação apresentada, ao contrário da argumentação baseada na força argumentativa dos fatos.

Textos como R1, repleto de termos engajados em alto grau, como “horrores” e “lixo”, apresentam uma argumentação que não se pode considerar como bem-sucedida, ao passo que redações como R14, ou R16, detentoras de argumentações bem desenvolvidas, utilizaram-se moderadamente de escolhas lexicais engajadas, conforme atestam algumas de suas ocorrências, como “autoritarismo” (R14) e “banalização” (R16).

Uma justificativa para essa constatação pode ser encontrada em Charaudeau (2008), nas explicações apresentadas pelo autor acerca das *Posições do argumentador em relação à própria argumentação*. Diz-nos que o argumentador pode escolher “implicar-se pessoalmente no questionamento” (p.229), engajando-se numa argumentação polêmica, ou “não se implicar pessoalmente” (p.230), caracterizando o não engajamento.

Ainda de acordo com Charaudeau (*op.cit.*), o segundo caso (não engajamento) caracteriza a argumentação demonstrativa, típica de textos científicos e didáticos, listando, entre seus aspectos recorrentes, os seguintes:

- qualificações *objetivas*, verificáveis e precisas.

- uma descrição das *operações de pensamento* (operações ditas *cognitivas*) às quais se dedica o sujeito que demonstra: “**observar, examinar, postular que, fazer a hipótese que**, etc.”
- o emprego de *frases impessoais*, que apagam a presença do sujeito que argumenta: “**convém dizer**”, “o problema **aqui colocado** é o seguinte”, “**é lógico que**”, etc.
- o uso de *citações* e de *referências* sob forma de **parênteses, notas, remissões**, etc. (CHARAUDEAU, 2008, p.230) (grifos do autor)

Certamente não se está propondo que dissertações de vestibular sejam textos demonstrativos nos quais se devem apagar as marcas de personalidade, contudo não se pode negar que se trata de um gênero do domínio didático e que, portanto, não se enquadra exatamente dentro dos limites de uma argumentação polêmica. Desse modo, é desejável que o ensino de produção de texto esclareça essa particularidade para seus aprendizes, o que, em parte, já se faz, por exemplo, quando se recomenda que os alunos produzam textos objetivos e pouco pessoais.

O problema é que essa recomendação geralmente é feita apenas em relação ao emprego de formas de apagamento do argumentador, em conselhos que sugerem que se evite 1ª pessoa do singular, por exemplo. Como se percebeu nas análises supracitadas, o emprego de léxico altamente engajado também é um índice de excesso de subjetividade na argumentação.

De volta à interpretação dos dados, é curioso observar que a única redação em que não se observou uma seleção lexical particularmente engajada foi R13, precisamente a mesma em que se percebe a presença de certa predominância do modo expositivo de organização textual, entre outras características, pelo recorrente uso de definições. Mais uma vez, em Koch (2002), numa alusão às elucidações de Perelman, observamos um caminho para o entendimento desse fenômeno:

Perelman (1970) ressalta que a escolha dos termos raramente se apresenta despida de carga argumentativa. (...) Saliênta, ainda, que denomina de termo habitual aquele que passa despercebido, já que **não existe escolha neutra**: o que existe, apenas, é uma escolha que **parece neutra**, a partir da qual se podem estudar as modificações argumentativas. O recurso ao **estilo neutro** deve também ser considerado como um caso particular de **renúncia**, que se destina a aumentar a credibilidade, por contraste com um estilo argumentativo mais inflamado. (KOCH, 2002, pp. 154-5) (grifos da autora)

Entre os excessos de subjetividade da argumentação altamente engajada e o estilo neutro fronteiro com o modo expositivo, há que se encontrar o tom adequado para a dissertação escolar, que nos parece ser algo como um *engajamento moderado*.

Ainda no que tange ao emprego de outros modos de organização textual na argumentação, é oportuno comentar algumas ocorrências dessa inserção nos textos analisados. Fizeram-se notar excertos descritivos e narrativos em três redações: R11, com sequências descritivas; R9 e R18, com sequências narrativas.

Oliveira (2007), ao analisar as inserções narrativas em textos argumentativos, conclui que há dois tipos: a Inserção Narrativa₁ (IN₁), referente aos casos em que o excerto narrativo é empregado no início do texto para contextualizar o debate; e a Inserção Narrativa₂ (IN₂), nos casos em que o excerto narrativo é um argumento. Segundo o autor, raciocínio análogo se pode aplicar às inserções descritivas, que se podem considerar (ID₁ e ID₂).

Aplicando essa proposta, podemos afirmar que R9 apresenta IN₂, visto que o trecho narrativo em questão é um argumento histórico. Também se configura como IN₂ a inserção narrativa presente em R18, num pequeno trecho em que se emprega uma exemplificação.

Em R11, por sua vez, encontra-se uma inserção descritiva do tipo ID₁, no trecho “Jornais, Revistas. Rádio. Televisão. Filmes. Internet.” (l.1), em que percebe claramente a tentativa de contextualizar o debate.

Pode-se, no entanto, acrescentar uma terceira categoria à proposta de Oliveira (2007), a de inserção narrativa, ou descritiva, expositiva, conforme o caso, que representa uma infração ao modo e/ou ao gênero produzido. Entendemos como representante dessa categoria o desvio presente em R13, já comentado anteriormente, em que se percebe o emprego indevido do modo expositivo, constituindo-se como a exceção em relação aos outros dezenove textos do *corpus* - 95% - que são predominantemente argumentativos

Numa remissão às estratégias apontadas no início desta seção, convém destacar que se observaram de forma expressiva ocorrências de questionamentos em seis redações. Ora se apresentaram como perguntas retóricas, destinadas a obter a adesão do interlocutor (R4, R11), ora como explicitadoras da proposta em relação à qual o texto realiza uma tomada de posição (R15, R17, R18). No primeiro caso, pode-se considerá-las como indicadores de uma argumentação excessivamente subjetiva e engajada. No segundo, podem funcionar como um interessante recurso de organização textual.

As reiteraões, constatadas também em pelo menos seis redações, estiveram algumas vezes associadas a raciocínios tautológicos (R13, R19), como se as ideias fossem capazes de se autodemstrar, bastando para isso sua simples repetição. Bernardo (2010) entende esse fenômeno como uma recusa à argumentação. No nosso caso, por estarmos trabalhando com um *corpus* de textos imaturos, isto é, de aprendizes ainda em fase de escolarização, podemos aventar, complementarmente, a hipótese de que tais falhas estariam talvez relacionadas a problemas de planejamento textual.

Outro expediente bastante encontrado foi o emprego do par concessão/restrição, assunto já abordado na seção em que tratamos da presença de contra-argumentos nas redações. Em cinco textos (R6, R7, R8, R16, R17), percebeu-se que a apresentação de argumentos e de contra-argumentos se organizava de maneira a sugerir uma argumentação ponderada, considerada estratégica porque em todos esses textos a tomada de posição se definia em algum momento do texto, tendo sido bem-sucedida em algumas redações, a exemplo de R16 e R17.

Ademais, cumpre sublinhar que emergiram muitas outras estratégias argumentativas na análise: definiões (R1, R13), argumentos históricos (R5, R9, R19), exemplificaões (R4, R17, R18), citaões (R5, R7), Ironia (R19), Operadores argumentativos, etc.

Tabela 15. Questionamentos, reiteraões, argumentos históricos e outras estratégias

questionamentos	6 redações / 30%
reiteraões	6 redações / 35%
argumentos históricos	3 redações / 15%
definiões	5 redações / 25%
argumentação ponderada	5 redações / 25%

exemplificações	3 redações / 15%
citações	2 redações / 10%
Inserções de outros modos	3 redações / 15%

A incidência pouco expressiva desses recursos, comparada à ocorrência massiva de escolhas lexicais engajadas, nos permite supor que boa parte dos produtores colocou neste último expediente quase toda a força argumentativa dos seus textos, evidenciando sua pouca “familiaridade” com as estratégias argumentativas.

Cabe ainda ressaltar que perpassou todos os textos certo apelo aos valores éticos, manifestado, entre outras formas, pela recorrente distinção entre censura e controle e pela defesa unânime do direito à liberdade de expressão.

3 O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA

3.1 Contribuições de estudos diversos

Começaremos esta seção retomando a questão enunciada na introdução deste trabalho: como elevar o nível de proficiência dos textos argumentativos escritos dos educandos? Certamente a realização de tão relevante e complexo objetivo implica a reflexão sobre os métodos e fundamentos do ensino que se pratica nos dias atuais.

É imperativo, antes de tudo, que a escola efetivamente tome para si a tarefa de facultar o domínio da língua escrita, empreitada que vem sendo secularmente negligenciada, em favor do hipertrofiado ensino normativista que ainda se pratica em muitas escolas brasileiras. Dão-nos testemunho disso as palavras de Gustavo Bernardo, em *A educação pelo argumento*:

Ensina-se Língua menos para desenvolver o raciocínio e mais para valorizar uma descrição gramatical. Se em Matemática a fórmula acaba sendo ensinada pela forma, em Português ensina-se gramática pela gramática, sobrepondo a terminologia e a taxionomia ao uso eficiente e adequado da língua. (BERNARDO, 2007, pp. 12-3)

Ao longo deste trabalho, vimos citando as ideias apresentadas pelo autor em duas obras de grande valor nesse processo de avanço do ensino de produção de texto. Além de *A educação pelo argumento*, em que se colheu o excerto acima, consideramos *Redação Inquieta* uma obra de referência nessa área, também merecedora de lugar de honra na estante, assim como *Comunicação em prosa moderna*, de Othon M. Garcia (2010), volume que constitui verdadeiro marco dos estudos de texto no Brasil.

Ambos os textos de Gustavo Bernardo assumem-se como pouco tecnicistas, antes demonstrando a necessidade de maior reflexão filosófica no ensino e no aprendizado de redação, do que sugerindo fórmulas e truques. Com propriedade, suas ideias se apresentam relacionadas a uma acurada visão da realidade, principalmente das condições de trabalho do professor, de modo que não se pode acusá-las de utópicas ou fantasiosas.

Encontra-se ali, portanto, inegável cabedal, capaz de fundamentar a prática docente, principalmente a do ensino de argumentação, com noções imprescindíveis, como ética, moral, dialética, dúvida, maniqueísmo, entre incontáveis outras. Suas reflexões mostram-nos, ainda, que é possível aliar a reflexão filosófica à consideração das formas textuais, aliás, apregoam que tais elementos se encontram numa relação indissociável:

São muito poucos aqueles que priorizam o aprendizado do raciocínio e da lógica, como se pode depreender da leitura dos programas das melhores escolas. No lugar de termos que caracterizam ao menos a tradição greco-cristã-cartesiana, como “hipótese”, “indução”, “dedução”, “silogismo”, “falácia”, “sofisma”, “dialética”, vemos apenas paupérrima subdivisão dos modos de escrever em “descrição -narração – dissertação”, ao lado, é claro, de algumas “orações subordinadas objetivas indiretas reduzidas de gerúndio”. (BERNARDO, 2007, p. 14)

Paralelamente a essas contribuições de natureza reflexiva, encontramos em Oliveira (2010), no artigo *Como ensinar a argumentar por escrito*, expressivo salto teórico-metodológico para o ensino de produção textual, particularmente do gênero *dissertação*. O autor inicia seus apontamentos pela distinção entre dissertação expositiva e dissertação argumentativa, esclarecendo que seus comentários versarão sobre esta última. Procedo, nesse sentido, à diferenciação entre tema e tese, dedicando algumas linhas à configuração formal que as teses podem assumir num texto argumentativo.

Há também, no texto em questão, referência às condições para que haja argumentação, além dos requisitos que se devem considerar na proposição de um tema: especificidade, atualidade, polemicidade, não requerimento de conhecimentos especializados e possibilidade de tomada de posição.

São igualmente valiosos os esclarecimentos trazidos a respeito do par concessão/restrrição e sua relação com alguns componentes da superestrutura argumentativa, como a tese, os argumentos e os contra-argumentos, além da demonstração de sua afinidade com alguns operadores argumentativos, como as conjunções concessivas e adversativas. O autor sugere ainda que se estimule a prática do planejamento textual, atribuindo-lhe grande valor:

Para evitar isso, a solução é, antes de começar a redigir, registrar todas as “ideias” em forma de frases curtas ou de “palavras-chave”. Esse registro é o plano ou roteiro da redação. Podemos sugerir ao aluno um método em duas partes: (1.^a) registro abreviado de todas as ideias que vêm à memória, na ordem em que as vamos lembrando, espontaneamente, sem fórmulas; (2.^a) numeração dos itens, na ordem em que deverão ser redigidos. Na 2.^a etapa, aproveitamos para eliminar itens que consideramos excessivos ou fora do tema, e para acrescentarmos outros que nos pareçam necessários. (OLIVEIRA, 2010, p. 8)

Complementarmente ao planejamento textual, é preciso que se valorize a reescrita dos textos que são “devolvidos” aos alunos. Se desejamos ressignificar a produção textual, para além da mera atribuição de um grau, necessitamos fazer do texto produzido um instrumento de aprendizado, mesmo depois de “pronto”. Concordamos, uma vez mais, com Gustavo Bernardo, que nos diz:

O que se enfatiza aqui? A necessidade primordial da *segunda* leitura, tanto dos livros quanto do mundo e dos fenômenos. Transpondo essa necessidade para a prática de redação, responsável pela construção dos argumentos, reforça-se a necessidade do rascunho e da reescrita, vale dizer, do momento em que se aprende com os próprios erros. (BERNARDO, 2007, pp.155-6)

Com base no suporte teórico-metodológico oferecido pelas obras citadas, buscaremos oferecer, na seção subsequente, sugestões de atividades com o objetivo de promover a qualidade do ensino da argumentação escrita.

3.2 Sugestões de atividades

Na elaboração de atividades para o ensino da argumentação escrita, pode-se – deve-se! – trabalhar tanto com textos maduros, como editoriais de jornal, quanto com textos imaturos, como as produções dos próprios alunos. Com o texto maduro, obtém-se o efeito de exemplificação, oferecendo aos aprendizes bases nas quais ancorar suas produções futuras. Por meio da observação do texto imaturo, é possível sensibilizar os produtores em relação a falhas que se deseja evitar.

Nada impede, no entanto, que se encontrem falhas num texto maduro, mesmo num profissional, ou ainda que se utilize uma dissertação proficiente, produzida por um aluno, a título de exemplo. Os comentários acima se justificam em termos de dominância. Sendo assim, na elaboração das sugestões de atividades, empregaremos textos do nosso próprio *corpus* de pesquisa, assim como lançaremos mão de textos de outros domínios.

Nossa intenção é produzir propostas de atividades relacionadas a cada componente da superestrutura argumentativa analisado neste trabalho. Começaremos, pois, com a tomada de posição.

3.2.1 Atividades relacionadas à tomada de posição

Atividade 1 – Objetivo: reconhecimento de teses

Leia o texto a seguir, de Enrico Ferri³, a respeito do tema “maioridade penal”:

I

Antes de tudo, com esta tradicional afirmação, esquece-se o fato incontestável de que há loucos e psicopatas – e são muito numerosos – que compreendem bem a imoralidade e a criminalidade dos seus atos e sabem bem que estes são punidos. O mesmo se deve dizer das crianças que, nos casos de precocidade do crime por tendência congênita, agem com discernimento e sabem praticar coisas proibidas, mesmo quando estão em idade de absoluta irresponsabilidade presumida (até os 9 anos, art. 53 do CP). Assim se deve dizer, tanto mais, dos criminosos habituais, que com frequência conhecem o Código Penal melhor do que algum seu defensor experiente...

Mas depois, se a lei penal – em vez de se propor a tarefa, humanamente irrealizável, de proporcionar um castigo a uma culpa moral humanamente impossível de medir – entende, pelo contrário, prover à defesa social, as suas disposições devem valer contra qualquer pessoa que cometa um ato

por ele previsto como prejudicial ou perigoso para a segurança social. Pois a sociedade não deve ter o direito de legítima defesa que se reconhece ao indivíduo quando é injustamente agredido?¹⁰

a) Nos excertos abaixo, ainda sobre a questão da maioridade penal, identifique a tese defendida pelo autor. No caso de a tese estar configurada como uma pergunta, parafraseie-a com uma assertiva; se estiver “diluída”, explicita-a.

³In: RODRIGUÉZ, Víctor Gabriel. *Argumentação jurídica: técnicas de persuasão e lógica informal*. 5. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

II

É notório que as condições sociais de 1940, quando se fixou o limite mínimo da imputabilidade penal aos dezoito anos, já não são as de hoje. Tudo mudou, de forma radical e sensível: as condições sociais, que possibilitam condutas permissivas; os meios de comunicação de massa, com a influência poderosa da televisão, ensejam ao jovem conhecer amplamente o mundo; e assim por diante. Por via de consequência, o pressuposto biológico não será mais o mesmo. O jovem de hoje, aos dezesseis anos, costuma ter plena capacidade para entender o caráter ilícito do fato e determinar-se de acordo com esse entendimento. Como então insistir em estabelecer aos dezoito anos o limite mínimo da imputabilidade penal?¹¹

III

Os adolescentes são muito mais vítimas de crimes do que autores, contribuindo este fato para a queda da expectativa de vida no Brasil, pois, se existe um “risco Brasil”, este reside na violência da periferia das grandes e médias cidades. Dado impressionante é o de que 65% dos infratores menores vivem em família desorganizada, junto com a mãe abandonada pelo marido, que por vezes tem filhos de outras uniões também desfeitas, e lutam para dar sobrevivência à sua prole. Alardeia-se pela mídia, sem dados, a criminalidade do menor de dezoito anos, dentro de uma visão tacanha da “lei e da ordem”, que de má ou boa fé crê resolver a questão da criminalidade com repressão penal, como se por um passe de mágica a imputabilidade aos dezesseis anos viesse a reduzir comodamente, sem políticas sociais, a criminalidade.¹²

4

Atividade 2 – Objetivo: reconhecimento de teses e avaliação da sua pertinência em relação à proposta

Leia a dissertação abaixo e faça as atividades propostas:

⁴ O trecho II é da autoria de Paulo José da Costa Jr., In: *Comentários ao Código Penal*, São Paulo: Saraiva, 2000, p. 122.

O trecho III é da autoria de Miguel Reale Jr., In: *Instituições de direito penal*, Rio de Janeiro: Forense, 2002, p. 213.

Redação

R 4

Aparelhos alimentares.

É irrefutável que os meios de comunicação devem manter algumas formas de controle. O uso exacerbado destes faz com que muitos deixem de cumprir as responsabilidades, como deveriam, estudar e praticar exercícios físicos.

Primeiramente, gostaria de dizer que o acesso por redes sociais na internet, por exemplo, faz com que muitas pessoas, principalmente jovens, tenham se esquecido de computadores. Por isso, estas indivíduos sacrificam os horas de sono para ficarem a madrugada nos sites de este tipo. Como realizam as obrigações do dia seguinte, na noite anterior não houve o devido descanso do organismo? ^{Logo} ~~Por isso~~, discando da utilização abusiva do computador.

Além disso, muitos estudantes trocam as horas de estudo para assistirem à televisão. Então, como vão se preparar para os provas de colégios, de concursos ou de faculdades? Eles não se entende que a educação de alto nível no Brasil custa cara e que dar valor aos estudos é de suma importância, pois estes é que lhes dará oportunidades de trabalho no futuro. Deixar modo, afirmo que não se e seriados devem se deixar de lado.

Deve lembrar também que abdicar da prática de esportes para se sentar à frente de uma tela e ficar jogando é um atentado a si próprio. Faz uma atividade física é fundamental para manter uma mente e um corpo saudáveis. Dessa forma, garanto que as necessidades físicas do ser humano tem de vir em primeiro lugar na vida de todos.

Por tanto, tenho convicção ^{de} que muitos são prejudicados por causa de aparelhos que possuem uma única função: ^{alienar} ~~atender~~ a população. Então certifica também de que estudar deve ser a prioridade, pois é isto que nos faz ir adiante.

a) Identifique o segmento do texto que pode ser considerado a tese defendida pelo argumentador.

b) Considerando a proposta que originou esta redação, pode-se considerar a tese do argumentador pertinente à discussão pretendida? Justifique.

Obs.: Seria preciso dar a conhecer a proposta de redação que motivou a produção desse texto.

Atividade 3 – Objetivo: reconhecimento de teses, avaliação da sua pertinência em relação à proposta e observação da ocorrência de contradição

Leia a dissertação abaixo e faça as atividades propostas:

- a) Há, no texto que segue, dois segmentos textuais que podem ser considerados teses defendidas pelo argumentador. Identifique-os.
- b) Julgue se as teses que você identificou relacionam-se de forma complementar ou de forma contraditória. Justifique seu julgamento.

Redação

Censura ou Educação?

R 11

- Jornais, Revistas, Rádio, Televisão, Filmes, Internet. Os meios de comunicação têm crescido e evoluído e além disso, ganham grande importância na sociedade. Com o desenvolvimento humano e tecnológico a distância entre nós e as informações diminuem. Isso, contribui para a
- 5 influência do pensamento da maioria da sociedade contemporânea. Principalmente os mal educados. Dessa forma temos de optar entre o controle desses meios ou a apropriação da educação.
- Estemos em um novo século, porém no século passado vivemos grandes períodos em que não havia a liberdade de expressão, as ditaduras. Após tanto tempo quando finalmente conquistamos uma liberdade,
- 10 já queremos trilha de nós? A censura não deve estar presente nos meios de comunicação, o que deve ser mudado é a educação. É necessário educação para sabermos construir nossas opiniões, deixando de lado as influências informacionais.
- 15 Inconvenientes no sistema educacional são relativos de longo prazo. No momento é preciso uma intervenção de curto prazo. O controle desses meios informacionais deve ser reduzido. Hoje, a sociedade baseia-se em grande medida nas informações, fazendo com que a opinião desses pessoas sejam influenciadas. Assim, os jornais, emissoras de televisão e outros
- 20 conquistam opiniões mantêm parte da sociedade em seu controle, adotando de somente a propagação de suas concepções.
- O cidadão tem de ter o poder de escolha e a autoridade para observar conceitos e manter sua própria opinião, sem deixar que sejam influenciada. Os meios de comunicação exibem aconteci-
- 25 mentos de distintas maneiras. Assim, a sociedade tendo uma maior tolerância, saberá interpretar e compreender os diferentes pontos de vista, juntando as informações e mantendo sua opinião forte, sem deixar que tomem sua liberdade.

Atividade 4 – Objetivo: produção de teses

Tome como ponto de partida a proposta de redação já analisada por ocasião dos exercícios anteriores e redija uma tese que expresse o seu posicionamento em relação à polêmica “Os meios de comunicação devem ser controlados ou todo controle é uma forma de censura indevida?”

3.2.2 Atividades relacionadas ao emprego de argumentos

Atividade 1 – Objetivo: identificação de argumentos orientados para a tese do argumentador

O editorial abaixo, publicado no jornal O Dia, em 19/6/2004, se posiciona em relação à polêmica gerada pela aprovação de uma lei que pretendia coibir a violência em casas noturnas, por meio da identificação digital dos frequentadores. Leia-o com atenção e faça as atividades propostas:

- a) O título do editorial permite ao leitor inferir que orientação terá a tomada de posição do texto? Explique.
- b) Identifique a tese do texto.
- c) Identifique, no 2º, no 3º e no 4º parágrafos, argumentos apresentados em favor da tese do argumentador.

EDITORIAL

Para inglês ver

Na sexta-feira, logo depois de uma pancadaria numa boate em Ipanema, a Assembléia Legislativa resolveu promulgar lei que obriga a identificação digital dos freqüentadores das casas noturnas do Rio de Janeiro. A medida é para ajudar os donos desses estabelecimentos a se protegerem dos baderneiros, apelidados de pitboys. Um cadastro de arruaceiros deverá ser criado de maneira que a polícia possa vigiá-los de perto, especialmente nos fins de semanas.

A lei recém-criada, sem dúvida, é muito bem intencionada. Só que, mesmo antes de ser colocada em prática, a sua eficácia já é questionada. Por uma simples razão: não se combate a degradação cultural de uma cidade apenas com a implantação de lei e regulamentos.

De que adianta criar um fichário de arruaceiros, se nada é feito para impedir que eles sejam formados e adestrados para brigar e matar pelas academias de lutas marciais espalhadas por toda a cidade, como se fossem uma epidemia?

Jovens deformados por esteróides e exercícios físicos e condicionados mentalmente a agredir seus semelhantes jamais deixarão de fazer isso por causa da lei. Teme-se que agora passem a usar seus músculos com mais freqüência não só para se digladiarem com os policiais, como também por aqueles que tentarão impedir seus acessos nas boates.

(O Dia. Rio de Janeiro, 19 jun. 2004. p. 4)

Atividade 2 – Objetivo: identificação e avaliação da qualidade dos argumentos orientados para a tese do argumentador

Retorne à dissertação R4 e faça as seguintes atividades:

a) Considerando que a tese defendida pelo argumentador é “É indiscutível que os meios de comunicação devem sofrer algumas formas de controle”, porém referindo-se ao controle sobre o tempo que as pessoas dedicam ao uso desses meios, identifique dois argumentos apresentados pelo argumentador para justificar essa opinião.

b) Que contra-argumentos você poderia opor aos argumentos identificados no exercício anterior?

c) Julgue: os argumentos apresentados pelo produtor do texto R4 seriam facilmente refutados ou resistiriam a uma possível contra argumentação? Justifique.

Atividade 3 – Objetivo: seleção de argumentos em favor da tese que se pretende defender

Retome a tese que você produziu na Atividade 4 da subseção anterior e selecione, sem desenvolvê-los ainda, pelo menos três argumentos capazes de justificar ou comprovar seu ponto de vista. Anote-os em frases curtas ou em palavras-chave.

3.2.3 Atividades relacionadas ao emprego de contra-argumentos

Atividade 1 – Objetivo: identificação da estratégia de contra argumentação e do par concessão/restricção

Leia a tira abaixo e faça as atividades propostas:



A tira de Calvin (reproduzida acima) apresenta uma típica situação de divergência entre falantes, que recorrem à argumentação para defenderem seus pontos de vista. Identifique no último quadrinho:

a) Uma estratégia de concessão (reconhecimento de certa razão no raciocínio/argumento contrário):

- b) O contra-argumento que deu origem à concessão:
- c) O argumento considerado mais forte pelo argumentador e apresentado em forma de restrição:

Atividade 2 – Objetivo: identificação e transformação do par concessão/restricção

Leia a dissertação abaixo e faça o que se pede:

Redação

Um controle no "remoto"

R 14

5 Não há como negar que os meios de comunicação exercem um forte controle sobre o homem. A televisão e o computador assumem tal papel de forma mais intensa, devido a quantidade de imagens e informações passadas por segundo. Porém, nenhuma medida deve ser tomada contra isso, visto que a liberdade de expressão é um dos pilares da democracia.

10 Em vista disso, cabe acrescentar que leis de censura refletem autoritarismo do governo, e não é dele a decisão do que se deve, ou não, assistir. Se alguma atitude merece ser tomada, há de partir da população, que deve se conscientizar da influência que vem sofrendo dos meios de comunicação.

15 Além disso, medidas devem ser empregadas desde cedo pelas famílias. Impor limites para a permanência dos filhos na internet, por exemplo, é uma boa medida para diminuir o problema em questão.

20 Porém, a dependência da sociedade contemporânea é tamanha, que muitos sequer conseguem tal feito. Para estes a solução é tentar "filtrar" ao máximo as informações que recebem para não se "atear" e ter como uma verdade tudo o que lhes é exposto.

É possível concluir-se que nenhuma atitude deve ser tomada por parte do governo na questão do controle dos meios de comunicação. A sociedade deve estar a par da situação e cada um deve fazer sua parte para não se ~~deixar~~ deixar influenciar.

- a) Identifique, no 1º parágrafo do texto, o período que contém uma concessão do argumentador em relação a um contra-argumento à sua tese. Qual é a expressão que o introduz?
- b) Identifique, no mesmo parágrafo, a restrição que enuncia a tese do argumentador. Qual é a conjunção que introduz essa restrição?
- c) Identifique, ainda no 1º parágrafo, o argumento que justifica a tese do argumentador. Que locução conjuntiva inicia esse argumento?
- d) Reescreva os elementos identificados nas atividades a, b e c, empregando a seguinte estrutura: Embora (concessão), (argumento), portanto (tese).
- e) Reescreva novamente o conteúdo das atividades anteriores, empregando, dessa vez, a estrutura: (concessão), porém (argumento), portanto (tese)

Atividade 3 – Objetivo: integração de contra-argumento no próprio discurso, por meio do par concessão/restricção

Retome a tese produzida por você e os argumentos que você selecionou para justificar sua tomada de posição. Pense agora num contra-argumento que alguém pudesse opor ao seu discurso. Redija esses componentes da superestrutura argumentativa num parágrafo, empregando uma conjunção ou locução conjuntiva para introduzir o contra-argumento, ou uma conjunção adversativa para introduzir o argumento em favor da sua tese, e uma conjunção conclusiva para introduzir sua tese.

Redija duas versões desse parágrafo, empregando conjunções distintas (porém sinônimas) em cada uma delas.

3.2.4 Atividades relacionadas ao emprego de estratégias argumentativas

Atividade 1 – Objetivo: adequar o grau de engajamento da seleção lexical

Leia a dissertação R1 abaixo e faça as atividades propostas:

Redação

Imprensa do Horror

R1

As experiências com os ditadores e os governos autoritários, incluindo a grande parte da população de que a censura da imprensa é maléfica. Porém, é necessário reconhecer de momentos diferentes para observar que a censura não significa causal com a liberdade de expressão.

A censura tem os seus mais variados níveis! As que foram feitas por Vargas, Hitler, os ditadores militares eram as piores possíveis. Mas existe aquela mais branda e aquela que as nem mesmo se percebe. Logo esta deve ser implementada de maneira a conter alguns horrores que a imprensa sancionadora divulga.

Horrosos estes, que aparecem constantemente em jornais, revistas e nos meios internet. Cada vez mais a imprensa segue querendo impressionar, dessa forma temos cada vez mais uma alienação das pessoas que observam dada vez mais lixo virtual e cultural.

A imprensa controlada também impede que conteúdos adultos não sejam vistos por menores, como ocorre na internet, e dessa forma não afeta a formação dele.

Portanto, a imprensa deve sim ser controlada, pois todo corporativismo que ela quer pagar acaba sendo absorvido, esquecendo das pessoas e deixando mais para seus ilques e lucros.

Como se pode perceber pela leitura do texto acima, uma de suas estratégias mais pronunciadas é o emprego de escolhas lexicais altamente engajadas, o que pode ser considerado incompatível com a expectativa de objetividade e moderação que se erige em torno de uma dissertação de vestibular. Escolha um parágrafo do texto e reescreva-o, adequando as escolhas lexicais ao grau de engajamento recomendável.

3.2.5 Sequência didática de produção de uma dissertação, compreendendo as etapas pré-textuais e pós-textuais

Ler e escrever: “eis a questão”!

Os textos a seguir discutem as relações entre a leitura e a escrita. Leia-os com atenção e faça as atividades propostas.

Texto 1

A regreção da redassão

Semana passada recebi um telefonema de uma senhora que me deixou surpreso. Pedia encarecidamente que ensinasse seu filho a escrever.

- Mas, minha senhora - desculpei-me -, eu não sou professor.

- Eu sei. Por isso mesmo. Os professores não têm conseguido muito.

- A culpa não é deles. A falha é do ensino.

- Pode ser, mas gostaria que o senhor ensinasse o menino. O senhor escreve muito bem.

- Obrigado - agradei -, mas não acredite muito nisso. Não coloco vírgulas e nunca sei onde botar os acentos. A senhora precisa ver o trabalho que dou ao revisor.

(...)

Comentei o fato com um professor, meu amigo, que me respondeu: "Você não deve se assustar, o estudante brasileiro não sabe escrever". (...) Impressionado, saí à

procura de outros educadores. Todos me disseram: acredite, o estudante brasileiro não sabe escrever. Passei a observar e notei que já não se escreve mais como antigamente. Ninguém mais faz diário, ninguém escreve em portas de banheiros, em muros, em paredes. (...)

- Quer dizer - disse a um amigo enquanto íamos pela rua - que o estudante brasileiro não sabe escrever? Isto é ótimo para mim. Pelo menos diminui a concorrência e me garante emprego por mais dez anos.

- Engano seu - disse ele. - A continuar assim, dentro de cinco anos você terá que mudar de profissão.

- Por quê? - espantei-me. - Quanto menos gente sabendo escrever, mais chance eu tenho de sobreviver.

- E você sabe por que essa geração não sabe escrever?

- Sei lá - dei com os ombros -, vai ver que é porque não pega direito no lápis.

- Não senhor. Não sabe escrever porque está perdendo o hábito da leitura. E quando o perder completamente, você vai escrever para quem?

Taí um dado novo que eu não havia considerado. Imediatamente pensei quais as utilidades que teria um jornal no futuro: embrulhar carne? Então vou trabalhar num açougue. (...) Imaginei-me com uns textos na mão, correndo pelas ruas para oferecer às pessoas, assim como quem oferece hoje bilhete de loteria: (...)

Não há dúvidas: o estudante brasileiro não sabe escrever. Não sabe escrever porque não lê. E não lendo também desaprende a falar. [...]

[...] os estudantes não escrevem, não leem, não falam, não pensam. Tudo isso me faz pensar que estamos muito mais perto do que imaginava da Idade da Pedra. A prosseguir nessa regressão, ou regredir nessa progressão, não demora muito e estaremos todos de tacape na mão reinventando os hieróglifos. Neste dia então a palavra escrever ganhará uma nova grafia: ex-crever.”

NOVAES. Carlos Eduardo. Os mistérios do aquíem, 2ª. ed. Rio de Janeiro, Nórdica, 1976

Texto 2**A QUESTÃO É COMEÇAR**

Coçar e comer é só começar. Conversar e escrever também. Na fala, antes de iniciar, mesmo numa livre conversação, é necessário quebrar o gelo. Em nossa civilização apressada, o "bom dia", o "boa tarde, como vai?" já não funcionam para engatar conversar. Qualquer assunto servindo, fala-se do tempo ou de futebol. No escrever também poderia ser assim, e deveria haver para a escrita algo como conversa vadia, com que se divaga até encontrar assunto para um discurso encadeado. Mas, à diferença da conversa falada, nos ensinaram a escrever e na lamentável forma mecânica que supunha texto prévio, mensagem já elaborada. Escrevia-se o que antes se pensara. Agora entendo o contrário: escrever para pensar; uma outra forma de conversar.

Assim fomos "alfabetizados", em obediência a certos rituais. Fomos induzidos a, desde o início, escrever bonito e certo. Era preciso ter um começo, um desenvolvimento e um fim predeterminados. Isso estragava, porque bitolava, o começo e todo o resto. Tentaremos agora (quem? eu e você, leitor) conversando entender como necessitamos nos reeducar para fazer do escrever um ato inaugural; não apenas transcrição do que tínhamos em mente, do que já foi pensado ou dito, mas inauguração do próprio pensar. "Pare aí", me diz você. "O escrevente escreve antes, o leitor lê depois." "Não", lhe respondo, "Não consigo escrever sem pensar em você por perto, espiando o que escrevo. Não me deixe falando sozinho."

Pois é; escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam assuntos. Termina-se sabe Deus onde.

(MARQUES, M. O. "Escrever é Preciso", Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1997, p.13)

Texto 3

A frase solitária, no papel (...), precisa atender a duas condições básicas: 1- ter um propósito comunicativo claro, e 2- partir de um desejo. Estas são as condições necessárias à produção escrita, de uma frase só, de uma redação de trinta linhas, ou de um ensaio sobre o argumento.

(...)

A proposição “ler para aprender” exige atenção. Ler de modo eficiente é pedra fundamental na construção da escrita. (...) A importância da leitura, todavia, não pode nos conduzir ao extremo de colocá-la como causa exclusiva da escrita, pressupondo que “escreve bem quem lê muito”. A questão não é quantitativa e a relação entre ler e escrever é muito mais complexa. Quem só lê manuais dificilmente pode extrair de sua leitura base para produzir uma carta para o PROCON, reclamando que certa firma não cumpriu o prazo de entrega.

(...)

Ler para escrever significa, então, garimpar o texto para nele percebermos seu propósito, sua audiência, sua organização, o fluxo das ideias, a língua em uso, reconhecendo que seu significado potencial é construído através desse garimpo e com o auxílio das ferramentas do conhecimento prévio. A partir da conscientização de que um texto é constituído desses vários aspectos, que se superpõem e inter-relacionam, a passagem de leitor a escritor pode vir a ser realizada de forma mais tranquila e segura.

(CARVALHO, Gisele de. “A preparação do argumento”. In: BERNARDO: Gustavo. *A educação pelo argumento*. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007)

a) Os três textos acima tecem considerações sobre as relações entre ler e escrever. Identifique-os, com uma numeração entre parênteses, de acordo com as ideias que defendem:

() A escrita se daria de uma forma quase natural, análoga à da fala.

() A leitura forneceria subsídios concretos para a produção escrita por meio da observação dos recursos empregados.

() Estabelece relações entre leitura, escrita, fala e pensamento, sem explicitá-las.

b) Reconheça os recursos empregados por cada um dos textos da coletânea para corroborar seu ponto de vista:

() Simulação de um episódio, por meio de uma breve narração, como ponto de partida para as reflexões.

() Emprego de termos especializados e linguagem acadêmica, construindo a imagem de um produtor com autoridade sobre o tema.

() Argumentação de base impressionista, propondo o resgate da “forma natural de escrever”.

c) Em cada um dos textos da coletânea, selecione um aspecto de que você discorde e outro com o qual você concorde. Fundamente seu ponto de vista em cada situação.

Texto 1:

Concordância:

Discordância:

Texto 2:

Concordância:

Discordância:

Texto 3:

Concordância:

Discordância:

d) Qual dos três textos pode ser considerado uma síntese dos outros dois? Justifique sua escolha.

e) Nos fragmentos acima, encontramos valiosos conselhos acerca das práticas de leitura e de escrita, cujo desenvolvimento satisfatório é um dos principais objetivos do ensino de língua materna.

No primeiro texto, afirmou-se que “os estudantes não escrevem, não leem, não falam, não pensam”. Você concorda com essa posição?

Redija um texto em prosa, entre 10 e 15 linhas, defendendo seu ponto de vista sobre essa questão. Em seu texto você pode abordar questões como: suas dificuldades e/ou facilidades ao escrever, como sua formação escolar tem contribuído para que você

desenvolva essa habilidade (ou se ela não tem cumprido esse papel), qual é o lugar da escrita na sua vida e na dinâmica social dos dias atuais, entre outras.

f) Antes de redigir seu texto, faça um planejamento, contendo a tese que você pretende defender e os argumentos que pretender apresentar nessa defesa. Num primeiro momento, podem anotações ainda pouco organizadas, registrando-se tudo o que vier à sua cabeça a respeito da discussão proposta. Ao cabo dessa “tempestade de ideias”, selecione e organize o que realmente vai ser utilizado. É a hora de descartar as ideias repetidas ou inconsistentes, de hierarquizar o que será apresentado em cada parágrafo. É possível também relacionar que estratégias se deseja utilizar nesse texto: questionamento, concessão/restrrição, etc.

g) Feito o plano do texto, deve-se passar à produção de texto propriamente dita, porém ainda num rascunho, para que se possam fazer alterações, se necessário.

h) Terminada a primeira versão, deve-se proceder à releitura e à autocorreção, suprimindo-se reiteraões pouco significativas, erros quanto à variedade padrão da língua, repetições de palavras, entre outros problemas.

g) A versão revisada deve ser entregue ao professor/corretor. Quando recebida de volta pelo produtor, este deverá proceder à reescrita de seu texto, observando as sugestões apontadas pelo corretor. Dessa maneira, aumentará sua consciência em relação aos recursos que mobiliza ao produzir sua redação, o que lhe conferirá maior autonomia e proficiência como produtor de textos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perguntávamo-nos na introdução deste trabalho se as falhas redacionais tão frequentemente alardeadas nos meios de comunicação e igualmente constatadas na nossa prática docente estariam relacionadas ao ensino incipiente da argumentação escrita. Pretendia-se verificar se – e com que proficiência - os textos do corpus apresentariam a superestrutura de uma dissertação escolar.

É preciso confessar que nossa crença inicial era a de que os textos demonstrariam a falta de domínio dessa superestrutura num nível em que seria possível afirmar que se trataria de textos em que não predominasse o modo argumentativo de organização.

Por força da pesquisa ora relatada, temos de rever essa posição. Resta claro, pela análise dos dados informados até aqui, que a quase totalidade dos textos – 95% - se mostrou predominantemente argumentativa. Essa conclusão emana, entre outros, do fato de que todas as redações apresentaram uma tomada de posição (ou, pelo menos uma) em relação à questão proposta, bem como todas se valeram de argumentos e estratégias argumentativas para “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos” (PERELMAN & OLBRECHTSTYTECA, 2005) às teses que defendiam.

No entanto, ficou patente, pela análise qualitativa dos dados, que há um déficit de proficiência no emprego de todos os componentes pesquisados. Quanto às tomadas de posição, verificaram-se textos que apresentavam mais de uma tese, numa relação contraditória, além de diversas fugas da discussão proposta, entre outros problemas.

Na avaliação dos argumentos apresentados, constataram-se numerosas falhas no grau de pertinência, relevância e suficiência dos dados, bem como na utilização de vários tipos de sofismas, que convém destacar, apesar de não serem erros especificamente de argumentação, mas de lógica, de modo que apenas 25% das redações puderam ser consideradas adequadas.

No que diz respeito ao emprego de contra-argumentos, notou-se que, dos dezesseis textos que fizeram uso desse recurso, apenas dois (R14 e R16) o fizeram de forma proficiente, havendo ainda três que incorreram verdadeiramente em contradição.

Por fim, as estratégias argumentativas em destaque nos textos revelaram que há recursos que reclamam mais atenção, como a seleção lexical e a reiteração, cujo emprego inadequado comprometeu a força argumentativa de vários textos do *corpus*.

Pode-se admitir, por conseguinte, que a resposta à segunda pergunta que nos fizemos – com que proficiência? – não é tão positiva quanto a anterior. Em outras palavras, os produtores dos textos pesquisados argumentaram, mas com baixo nível de proficiência, remetendo-nos à realidade educacional brasileira e trazendo-nos a necessidade de pensar em como proceder para elevar esse grau de proficiência. Buscamos responder a essa demanda com a elaboração de atividades, apresentadas como sugestões metodológicas, sem a pretensão de considerar a questão respondida e o debate encerrado.

Pretendíamos, com o trabalho que ora finalizamos, entender melhor alguns eventos que têm lugar não apenas na nossa sala de aula, mas certamente nas de muitos professores brasileiros. A pouca proficiência da maior parte dos estudantes brasileiros em relação ao domínio da sua língua, principalmente na escrita formal, tem-nos reservado os piores lugares nos *rankings* internacionais, o que está longe de ser sua consequência mais nefasta.

Os próprios cidadãos brasileiros, assim afastados de um bem tão determinante na dinâmica social, vão (se) mantendo (n)uma ordem desigual quase sem comparação no mundo atual. Não à toa proliferam discursos em defesa de um ensino mais significativo, isto é, capaz de impactar positivamente a vida das pessoas. Nas palavras de Azevedo (2007, p.104): “todos os brasileiros, a despeito das particularidades linguísticas que os diferenciam regional e socioculturalmente, têm direito ao domínio das formas de expressão falada e escrita que dão acesso aos bens da cultura de seu país em toda a sua plenitude”.

Nesse sentido, o domínio da língua em sua visada argumentativa se reveste de especial importância. Já vivemos um momento em que há não apenas o que ensinar,

mas também como ensinar, conforme atestam os vários estudos citados ao longo desta pesquisa.

Nossa modesta contribuição se revela no sentido de evidenciar que qualquer professor, dotado do desejo de intervir e disposto a empreender esforços no estudo, pode ressignificar sua prática e, por conseguinte, facultar aos seus alunos mais amplo domínio das potencialidades que a língua oferece.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.
- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org.). *Português, 3º ano: ensino médio*. São Paulo: Edições SM, 2010. (Coleção Ser Protagonista)
- BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- _____. *Educação pelo argumento*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Línguas, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.
- CARVALHO, Gisele de. A preparação do argumento. In: *Educação pelo argumento*. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. p. 55-82.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. v.3.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso : modos de organização*. São Paulo : Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick ; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de Gêneros Textuais*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DUTRA, Vânia Lúcia Rodrigues. *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007. Tese de doutoramento.
- EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

KOCH, Ingedore; FÁVERO, Leonor Lopes. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*. Uberlândia, v. 3, n.1, p. 13-20. jul./set. 1987.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Argumentação e linguagem*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo (Org.) *Texto e Argumentação: um estudo das conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Org.) *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 13-46

MAINGUENEAU, Dominique. As várias faces da linguagem. *Folha Dirigida*, Rio de Janeiro, maio 2009. Suplemento de Educação).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

MELO, Maria de Fátima Vilar de. Os processos da argumentação: uma abordagem pragmático-discursiva. *Revista Symposium*. Pernambuco, ano 3, n. esp., jul. 1999.

MENEZES, William Augusto. Estratégias discursivas e argumentação. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.) *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. v.1, p. 87-106.

MEYER, Bernard. *A arte de argumentar*. (trad. Ivone C. Benedetti). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

NOBRE, Mônica. M. R.; RODRIGUES, Violeta V. Minha mãe, quando eu era criança: Dissertação?. In: ANDRADE, Gisele G.; RABELO, Mauro L. (Org.) *A produção de textos e o ENEM: Desafios e Conquistas*. Brasília: Cesp/UNB, 2007. p. 131-144.

NOVAES. Carlos Eduardo. *Os mistérios do aquém*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1976.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. *Como ensinar a argumentar por escrito*. In: MARTINS, Cláudia Fátima; CORREA, Ângela Maria da Silva (Org.). [O título do volume está ainda em discussão], [2010].

_____. Gêneros textuais e conceitos afins: questões teóricas. In: VALENTE, André. (Org.). *Língua Portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2007. p. 79-92.

_____. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Org.) *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro. Europa, 2004a. p. 183-193.

_____. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação. *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro, v.7, n.10, p.83-93, 2004b.

_____. *Descrição do português à luz da linguística do texto*. Rio de Janeiro: UFRJ / CEP, 2001.

_____. *Linguística do texto e descrição do Português*. Rio de Janeiro, UFRJ / CEP, 2000a. p. 85-106.

_____. Categorias do modo argumentativo de organização do discurso e relatores. In: GÄRTNER, Eberhard et al (Ed.). *Estudos de linguística textual do português*. Frankfurt, TFM, 2000b. p.173-190.

_____. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar et al. (Org.). *Português em debate*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PACHECO, Agnelo de Carvalho. *Dissertação: teoria e prática*. 20. ed. São Paulo: Atual, 1988.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (Org.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTSTYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. Trad. Marcos Marcionilo. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2008. (Na ponta da língua, n. 21)

RODRIGUÉZ, Víctor Gabriel. *Argumentação jurídica: técnicas de persuasão e lógica informal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2010.

TOULMIN, Stephen Edelson. *Os usos do argumento*. 2. ed. São paulo: Martins Fontes, 2006.

VAL, Maria da Graça da Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: GALVES, Charlotte (Org.) *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988.

VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: HUTECH / FUNCAMP, 1980.

ANEXO - Redações do vestibular da Uerj / 2008

Redação

R 1

Imprensa do Horror

As experiências com os ditadores e os governos autoritários, incluindo a grande parte da população de que a censura da imprensa é maléfica. Porém, é necessário traçar de maneiras diferentes para observar que a censura não significa cielo com a liberdade de expressão.

A censura tem os seus mais variados meios! As que foram feitas por Vargas, Hitler, os ditadores militares e os procuradores. Mas existe aquela mais branda e aquela que as vezes nem se percebe. Logo este deve ser implementada de maneira a conter alguns homens que a imprensa socialista divulga

Horras e as, que aparecem constantemente em jornais, revistas e na rede internet. Cada vez mais a imprensa segue querendo impressionar, de uma forma tema cada vez mais uma alienação das pessoas que observam cada vez mais lito virtual e cultural.

A imprensa controlada também impede que conteúdos adultos não sejam vistos por menores, como ocorre na internet e de uma forma não apta a formação dela.

Portanto, a imprensa deve sim ser controlada, pois todo comercialismo que ela quer passar acaba sendo absorvido, se esquecendo das pessoas e deixando mais para seus ilques e lucros.

Redação

R2

EMBORA SEJA NECESSÁRIO O CONTROLE DO ACESSO AOS MERCOS DE COMU-
NICÇÃO, ESSA MEDIDA NÃO PODE A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E A LIVRE ARBI-
TRAR GARANTIDOS NA CONSTITUIÇÃO DE DIVERSOS PAÍSES. NESSA PERSPECTIVA,
DEVEMOS CONTROLAR O ACESSO DE FORMA A EVITAR A BARRILOGAÇÃO E
A EXIGÊNCIA DA SOCIEDADE, GARANTINDO ASSIM BONS RESULTADOS.

Redação

NÃO AS DITADORAS.

R 3

Os meios de comunicação são de extrema importância para obtenção de informações, para a economia de uma forma geral e também para a propaganda política. Por isso o controle de tão poderosa ferramenta não pode ser feito por uma única organização.

A televisão e o rádio gratuitos são o principal meio de informação das grandes massas, sendo assim uma grande ferramenta de manipulação através da influência que isso ~~traz~~ ^{traz}.

Caso esses meios sejam controlados por instituições governamentais, parte da liberdade de expressão, uma vez que o governo não permitirá de forma alguma que alguém o ataque com uma ferramenta controlada por ele mesmo, será perdida. E nós voltaremos a uma espécie de ditadura informacional.

Tendo em vista ~~que~~ o grande poder de influência desses meios, e a ganância de quem está no poder por mais poder, o controle dos meios de comunicação por uma única instituição, governamental ou não, ~~se formará~~ ^{transformará} esses meios em uma máquina de alienação e total ignorância ainda maior.

O mundo em que vivemos precisa estar bem informado e para isso é necessário que se dê total liberdade a esses meios, caso contrário estaremos instalando ao redor do ~~mesmo~~ ^{mesmo} uma série de ditaduras veladas.

Redação

R 4

Aparelhos eletrônicos.

É indubitável que os meios de comunicação devem manter algumas formas de controle. O uso exacerbado destes faz com que muitos deixem de cumprir as responsabilidades, como dormir bem, estudar e praticar exercícios físicos.

Raimundamente, gostaria de dizer que o acesso por rede ao internet, por exemplo, faz com que muitas pessoas, principalmente jovens, tenham se esquecido do computador. Por isso, estas indivíduos sacrificam as horas de sono para ficarem a madrugada nos sites de este tipo. E como realizar as obrigações do dia seguinte, se na noite anterior não houve o devido descanso do organismo? Por ~~isso~~ ^{isso}, discorde da utilização abusiva do computador.

Bem disse, muitos estudantes trocam as horas de estudo para assistir à televisão. Também, como visto, se preparam para os provas de colégios, de concursos ou de faculdades? E eles não de entender que a educação de alto nível no Brasil custa cara e que dar valor aos estudos é de suma importância, pois estes é que lhes dará oportunidades de trabalho no futuro. Deste modo, afirmo que não é e seriadamente deixar-se levar de lado.

Deve lembrar também que a abolição da prática de esportes para se sair-se à frente de uma tela e ficar jogando é um atentado a si próprio. Faz-se uma atividade física é fundamental para manter uma mente e um corpo saudáveis. Esta forma, garante que as necessidades físicas do ser humano tem de ser em primeiro lugar na vida de todos.

Portanto, tenho convicção ^{de} que muitos são prejudicados por causa de aparelhos que possuem uma única função: ~~entert~~ ^{aliem} a população. Tenho certeza também de que estudar deve ser a prioridade, pois é isto que nos faz ir adiante.

Redação

A LIBERDADE DA COMUNICAÇÃO

R 5

COM A PRESENTE DIVERSIFICAÇÃO DAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ASSOCIA-
DA AOS DIFERENTES TIPOS DE MATERIAIS DIVULGADOS AO PÚBLICO, EM RAZÃO DO ENOR-
ME PODERIO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO CONQUISTADO PELO HOMEM DE HOJE, E A
DIVERSIDADE DE IDEIAS, NA SOCIEDADE EM QUE VIVEMOS, INTENSIFICA-SE O
5 DEBATE SOBRE A LIBERALIZAÇÃO E O CONTROLE DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO.

OS SETORES MAIS CONSERVADORES DA SOCIEDADE, AS ELITES, DEFENDEM
A CENSURA À COMUNICAÇÃO, POIS VÊEM NA DIFUSÃO DE NOVAS FORMAS DE PENSAR
O MUNDO UMA AMEAÇA AO SEU MODO DE VIDA. QUALQUER MUDANÇA PROFUNDA
QUE OCORRA NA SOCIEDADE DIMINUI SEU PODER DE CONTROLE POLÍTICO, SOCIAL E
10 ECONÔMICO, MEDE NA ESTRUTURA CARACTERIZADA PELA FRASE: "POUCOS COM
MUITO, E MUITOS COM POUCO".

RESTA CLARO ATRAVÉS DE NOSSA HISTÓRIA QUE O CONTROLE DO CONHECIMENTO
E DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO FOI DECISIVO PARA QUE A CLASSE DOMINANTE
SUBJUGASSE OS MENOS FAVORECIDOS. E ATÉ HOJE É ASSIM.

15 A SOCIEDADE DEVE, PARA TRANSFORMAR A REALIDADE ATUAL, APOIAR
TODA FORMA DE COMUNICAÇÃO, POIS A DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO ACER-
CA DAS MAIS DIVERSAS QUESTÕES DO MODO DE VIDA CONTEMPORÂNEO FOR-
MA A BASE TRANSFORMADORA DO PRESENTE E DO FUTURO.

20 TODA FORMA DE REPRESSÃO AOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO É UMA
AFRONTA A LIBERDADE HUMANA. SOMENTE COM A IRRESTRITA LIBERDADE DE
CIRCULAÇÃO DE IDEIAS CONQUISTAREMOS MUDANÇAS - MUDANÇAS SOCIAIS, CULTU-
RAIS, AMBIENTAIS, E NOS MAIS VARIADOS SETORES DA SOCIEDADE - MUDANÇAS
TRADUZIDAS NA ESPERANÇA DE UM MUNDO MELHOR.

Redação

R 7

Comunicação, positivo ou negativo.

Com a Terceira Revolução Industrial, a comunicação tornou-se um meio indispensável no cotidiano do homem. Ela serve para interligar cultura, esporte, informação e negócios no mundo todo. Tem como objetivo facilitar a vida das pessoas. No entanto, há grupos que utilizam esses meios para divulgar pedofilia, preconceitos, facções criminosas ou capitalizar o lazer dos cidadãos.

No século XXI, o avanço da ciência, permitiu o indivíduo se deslocar de um lugar para outro com mais facilidade e rapidez, podendo assim, conhecer costumes de povos, línguas, lugares naturais ou humanizados diferentes. Ou exercer comércio internacional entre países e/ou continentes. Além de que os teleoperadores recebem informações de outro lado do planeta em questão de segundos.

Sobretudo, toda essa modernidade trouxe consigo um lado negativo. Existem pessoas mal-intencionadas que usam a televisão, a propagação e a internet, cujos cenários mostram abusos de menores, prostituição, racismo contra judeus, cantos, homossexuais, suicídios entre outros. Aumentando assim, cada vez mais a violência física tal qual o terrorismo e também a verbal. Como diz Carteiro Veloso: "O homem é o lobo do homem". Ou seja, as máquinas que os cientistas inventam, apoiado pela sociedade não os destroem que os destroem e causa medo. Há ainda, internautas que pagam para empresas para ter um acesso mais rápido da internet ou ter mais programas na TV.

Logo, é preciso uma fiscalização maior e mais rígida para controlar esse "mal" que abala a sociedade. É também um incentivo governamental nas empresas para que os privilégios não sejam apenas da elite mas sim, grande parcela da população. Porque a ~~tele~~ comunicação é importante na sociedade, uma vez que ela reúne grupos estratos diferentes e informa simultaneamente os acontecimentos de todos os lugares para todos.

Redação

Resgate da liberdade da rede

R 8

Com o avanço tecnológico ao decorrer dos anos os meios de comunicação, sobretudo a internet, tem vindo de extrema importância na educação, formação cultural e desenvolvimento. Entretanto começamos a ser controlados por esses meios, uma vez que para acessar certo conteúdo, somos obrigados a fornecer dados pessoais, nos expondo a certos perigos.

De fato os meios de comunicação são usados ~~para~~ muitas vezes para divulgação de conteúdo proibido como a pedofilia, prostituição e até mesmo incentivando a violência. Porém as autoridades devem levar em conta que exigindo dados completos de um usuário, este também corre sérios riscos uma vez tendo sua vida exposta como por exemplo requisições e desvio de dinheiro de contas bancárias. Para os chamados "hackers" isso seria facilmente possível.

Devido ao controle excessivo dos meios de comunicação a privacidade do usuário é visivelmente invadida. Conversas, e-mails pessoais, enfim tudo que se faz pode ser visto por milhares de pessoas. Olhando desse ponto de vista é um absurdo esse controle imposto pelos meios de comunicação.

Se por um lado os governos querem proteger os humanos criando leis para maior controle do que fazem na internet, por outro acabam com a liberdade de cada um. Em decorrência disso é importante sim ter um controle sobre conteúdos inadequados na internet, todavia também tem que existir um controle nos meios de comunicação para que os usuários não percam por completo a liberdade de se expressar, tendo que se privar em vários aspectos.

Redação

A escolha é sua

R 9

5 Os meios de comunicação aparecem rotineiramente em nossa vida, seja por meio de jornais, revistas, internet, televisão, entre com variados tipos de informações e opiniões, cabe a nós refletir sobre o que devemos ou não observar e utilizar em nosso dia-a-dia.

10 Durante o período do Governo Militar, assim como os artistas, a mídia sofreu abundantemente com a censura, essa censura permitiu a população de tomar conhecimento de informações ~~propagandísticas~~ ^{verbo} relevantes, impedindo assim, que a ~~população~~ ^{mesma} fizesse uma opinião concreta, a única verdade que era conhecida era a dos militares. A censura atualmente é utilizada com grande interesse econômico, como por exemplo as mídias globais que são controladas, em grande parte, por multinacionais e governos poderosos com o objetivo de alienar os consumidores e cidadãos.

15 A censura deveria ser utilizada somente se a pessoa não for capaz de analisar e refletir sobre o assunto tratado, como, por exemplo, crianças e pessoas com algum tipo de ~~pat~~ ^{doença}. Cada um de nós devemos decidir qual é a verdade, que se "encanta" ~~com~~ ^{com} nossos valores e ~~com~~ ^{com} pontos de vista, e não nos ~~deixar~~ ^{deixar} influenciar por interesses de terceiros.

Redação

Integração alienada

R 10

Os meios de comunicação foram estabelecidos na sociedade mundial em função de interesses mercantilistas ao pessoas e fornecer uma visão mais ampla sobre vários assuntos.

5 Portanto, não tem a sociedade moderna, que se auxilia em vários aspectos tornando o dia-a-dia mais prático.

Portanto, cada pessoa, seja ela de qualquer classe social, temer como consciência sobre limites em relação a esses meios comunicativos.

10 Nessa vida não pode ser olhada e usada em função desses meios de comunicação. Pessoas que esquecem de suas vidas devido a modelos, vivem deixando de lado o aprendizado devido aos jogos eletrônicos, games não se relacionando de forma integrada devido a facilidade de encontrar e fazer novos amizades apesar de não sair de casa e permanecer frequentando cada vez menos bibliotecas e museus apesar da facilidade de encontrar tudo em sites de pesquisas.

15 Por isso quando menos percebermos, nossas vidas só funcionam apesar do momento que esses meios de comunicação estão integrados no nosso cotidiano.

Assim devem medidas que simulam a vida em sociedade, os meios de comunicação possuem a ser uma diversidade cultural e uma visão política em função econômica mundial.

20 Sendo assim a tendência de se desenvolver cada vez mais, por isso cada um mantendo o contato de si mesmo, não de alienação virtual e tem a consciência de que meios de comunicação foram criados para nos auxiliar e não viver nossas vidas por nós.

Redação

Censura ou Educação?

R 11

Jornais, Revistas, Rádio, Televisão, Filmes, Internet. Os meios de comunicação têm crescido e evoluído e além disso, ganham grande importância na sociedade. Com o desenvolvimento humano e tecnológico a distância entre nós e as informações diminuem. Isso, contribui para a

5 influência do pensamento da maioria da sociedade contemporânea. Principalmente os mal educados. Damos forma temos de optar entre o controle desses meios ou a propagação da educação.

Estemos em um novo século, porém no século passado vivemos grandes períodos em que não havia a liberdade de expressão, as ditaduras. Após tanto tempo quando finalmente conquistamos essa liberdade,

10 já queremos trilha de nós? A censura não deve estar presente nos meios de comunicação, o que deve ser mudado é a educação. É necessário educação para sabermos construir nossas opiniões, deixando de lado as influências informacionais.

15 Investimentos no sistema educacional são relativos de longo prazo. No momento é preciso uma intervenção de curto prazo. O controle desses meios informacionais deve ser reduzido. Hoje, a sociedade brasileira em grande escala nossas informações, fazendo com que a opinião desses

20 pensadores sejam influenciadas. Assim, os jornais, emissoras de televisão e outros comunicam opiniões mantêm parte da sociedade em seu controle, aditivando somente a propagação de suas concepções.

O cidadão tem de ter o poder de escolha e a soberania para observar conceitos e manter sua própria opinião, sem deixar que

25 ~~sejam~~ influenciada. Os meios de comunicação exibem acontecimentos de distintas maneiras. Assim, a sociedade tendo uma maior variedade, sabe interpretar e compreender os diferentes pontos de vista, mantendo as informações e mantendo sua opinião forte, sem deixar que tomem sua liberdade.

Redação

O "controle remoto" dos meios de comunicação R 12

Na programação diária da televisão, se observa uma certa liberdade em relação ao que se transmite, como propagandas políticas em horas indevidas, ou tentativas desesperadas para conseguir ídolo.

5 Atitudes como essas são tomadas porque a TV deixou há muito tempo de ser utilizada apenas para entretenimento, com cada vez mais tendências econômicas, sociais e políticas, o que afeta a vida de milhões de pessoas, que acabam seguindo o que apresentadores e atores falam, fazem e

10 e usam.

Nenhuma pessoa com o mínimo de consciência gostaria de algum tipo de censura, mas pelo menos ter um maior controle sobre o que passa no TV, ou no rádio, porque se não, viraremos telespectadores alienados.

15 Quando se fala em ter um controle sobre os meios de comunicação, isso não significa que voltaríamos ao tempo da ditadura, mas que pelo menos verifiquem o que será transmitido à população.

20 Todos os meios de comunicação, especialmente a televisão influencia as vidas das pessoas, seja para o bem ou para o mal, por isso que se deve ter e manter um controle, em suas devidas proporções.

Redação

A censura é contra a liberdade

R 13

Pode-se perceber que a censura diminui a liberdade das pessoas, pois as pessoas devem ter liberdade de ver e fazer o que gostam, e com a censura isso não ocorre, pois ela proíbe as pessoas de fazer aquilo que elas querem.

5 Em alguns casos até pode-se dizer que ela é uma coisa que não chega a atingir a liberdade diretamente, mas a partir do momento em que você perde o direito de fazer o que gostam por causa dela, ela está nos afetando.

10 A censura pode servir também para acabar influenciando as pessoas a algumas coisas, assim como alguns ditadores fizeram, censuraram o que não gostavam e queriam influenciar as pessoas a fazer o que iria beneficiar as pessoas.

15 As pessoas têm todo o direito de liberdade de expressão e a censura é um dos fatores que acaba com essa liberdade, por isso muitos pensam não contra a censura.

20 A liberdade é um direito de todos os cidadãos e esse direito não pode ser tirado, desde que as pessoas ajam dentro das leis.

Redação

Um controle no "remoto".

R 14

5 Não há como negar que os meios de comunicação exercem um forte controle sobre o homem. A televisão e o computador assumem tal papel de forma mais intensa, devido a quantidade de imagens e informações passadas por segundo. Porém, nenhuma medida deve ser tomada contra isso, visto que a liberdade de expressão é um dos pilares da democracia.

10 Em vista disso, cabe acrescentar que leis de censura repletas autoritarismo do governo, e não é dele a decisão do que se deve ou não assessor. Se alguma atitude merece ser tomada, há de partir da população, que deve se conscientizar da influência que vem sofrendo dos meios de comunicação.

15 Além disso, medidas devem ser empregadas desde cedo pelas famílias. Impor limites para a permanência dos filhos na internet, por exemplo, é uma boa medida para diminuir o problema em questão.

20 Porém, a dependência da sociedade contemporânea é tamanha, que muitos sequer conseguem tal feito. Para estes, a solução é tentar "filtrar" ao máximo as informações que recebem para não se "alterar" e ter como uma verdade tudo o que lhes é exposto.

20 É possível concluir-se que nenhuma atitude deve ser tomada por parte do governo na questão do controle dos meios de comunicação. A sociedade deve estar a par da situação e cada um deve fazer sua parte para não se ~~deixar~~ deixar influenciar.

Redação

R 15

Controle Global.

11) Esta nova era de tecnologias e meios de comunicação surge um problema de suma importância que pode mudar rumos ao país, até onde deve se contribuir as ~~esse~~ meios de comunicação? Em um país onde uma emissora tem poder suficiente para distribuir ou eleger presidentes, não é normal saber que é necessário e inevitável um maior controle sobre o que é divulgado ou "exibido" nos paginas da internet.

10 Já ~~antes~~ que uma frequentemente essas novas regras de mundo moderno nem sempre estimulam a reflexão e a influência de um novo mundo de informações sobre suas ações, como é o caso de crianças e adolescentes ~~plena~~ mais que todos nós quem mais utilizam esses meios de comunicação.

15 Sabendo que não pode haver uma interferência na liberdade de expressão mas sim uma mudança em certos programas em horário nobre, sem essas novas regras o "parâmetro" para a idade de cada. Talvez não tão exagerado quanto no período Vargas onde o Departamento de Imprensa e Propaganda passava por um "permeamento" e controle limitados ao controle do presidente, mas em alguns aspectos, como o amplo fato da criação de um programa de rádio informativa, resultou em relação ao balanceamento de disputas políticas, o que já não é o caso da Rede Globo que sempre favorece nem que seja indiretamente alguns políticos. Talvez quando ocorrer essas mudanças, quem sabe a cabeça da população não se torne mais ativa e menos passiva aos acontecimentos atuais.

Redação

O que eles dizem.

R16

O limite entre o controle dos meios de comunicação e a censura é muito próximo. Após tantas lutas para se conseguir a liberdade de expressão, parece difícil deixar que algum tipo de poder a controle.

5 Com a evolução dos meios de comunicação e sua homogeneização, sua influência torna-se poderosa. Logo aparece o medo do alienamento da população. Tal receio é real, visto que há empresas que monopolizam diversos ramos da informação e não se pode deixar massas vulneráveis à desejos dos grandes grupos, a proteção desses é imprescindível para o desenvolvimento saudável da sociedade.

10 Entretanto, as liberdades conquistadas ao longo de gerações não podem ser afetadas. Visto que o respeito à cultura, aos diferentes gostos, ideias devem ser garantidos. Uma cidadania que vive sem uma democracia tem o direito de escolha e para isso os meios de comunicação devem ser bem diversificados e livres para exporem seus pontos de vista.

15 Logo, para garantir a plena liberdade de expressão não se deve usar de qualquer tipo de censura, mas sim manter a transparência dos meios de comunicação e principalmente assegurar a boa intenção das empresas sobre as pessoas. A proteção não deve ocorrer no controle de informações e sim em não deixar grandes grupos monopolizarem as mídias.

20 O Estado e as empresas devem andar juntos visando os interesses da sociedade, e não permitindo a opressão dos direitos de liberdade. A população deve ser o elemento ativo que aprova ou não aquilo que os meios de comunicação dizem.

Redação

Controlar sim, censura não

R 17

Existe na sociedade a discussão de como o homem deve interagir com os meios de comunicação por ele criados e até que ponto essa relação é saudável ou não. Diante disso surge o questionamento: Deve-se haver alguma forma de controle sobre os meios de comunicação?

5 De um lado, temos que esse controle pode ser danoso à sociedade em geral, se interferir na liberdade de expressão dos indivíduos. Se for controlado pelas governos, pode-se surgir a tendência de utilização do mídia em favor do Estado em detrimento das ideias de oposição. Um exemplo disso é o Venezuela, onde o seu presidente Hugo Chavez se utiliza da censura e da divulgação de propagandas chavistas para manipular o povo. Se controlado exclusivamente pelas grandes companhias, poderemos ter uma situação na qual os hábitos das usuáries das redes (roboto do das redes interativas) cheguem a ser compilados, para um estudo de marketing que inter-

15 Por outro lado, a inexistência de qualquer órgão, seja ele governamental ou não, que controle os meios de comunicação pode gerar um quadro de abuso na mídia, entre os quais podemos citar os exageros de cenas sexuais nas novelas, apresentando conteúdos inadequados aos menores em plena honória nobre e a possibilidade de inúmeros comerciais que fazem as regras de ética passarem circular sem problemas, entre os quais podemos citar o uso de animações típicas do mundo infantil em comerciais de cerveja, alguns anos atrás.

20 Sendo assim, podemos concluir que deve sim haver alguma forma de intervenção nos meios de comunicação, mas ao mesmo tempo sendo fundamental que se mantenha um ambiente de legalidade para tal controle, impedindo assim que se fira os direitos individuais.

Redação

Informação é direito

R18

5 A globalização em conjunto com o avanço tecnológico tem decorrido várias barreiras. A busca e a quantidade de informações vem crescendo absurdamente e a correção numa troca de informações cada vez mais diversa ficou e menos rígida. A falta de controle em cima das informações tem gerado uma grande preocupação dos países.

10 Alguns países, como a Venezuela, têm adotado medidas radicais para obter as informações indesejadas. Hugo Chávez fechou um dos canais mais populares do seu país, pois este não concordava com o governo implantado no país, e transmitia informações contra o governo venezuelano. Assim, abriu-se o novo debate: controlar os meios de comunicação é uma censura indevida?

15 A história nos ensinou como responder essa questão, em todo país que um governo totalitário ou estado ditatorial assumiu o poder, a primeira passo é sempre controlar os meios de comunicação. A censura em cima de que era passada para a população acontecia no sucesso do novo regime, com o direito de expressão abolido não poderia mais haver oposição, gerando por ideias contrárias ao regime.

20 Desse modo, vê-se que o controle é uma censura mascarada, cabe a cada cidadão o direito de ter a informação que quiser e se deseja seguir ou não. Os meios de comunicação fazem a sua parte de bombardeamento de ideias, fatos, informações verdadeiras ou não, no que acreditar e obter uma posição diante do mundo é um direito do cidadão. O país não deve se opor contra a liberdade de expressão, pois esta é bastante importante para criar os melhores debates.

Língua Portuguesa Instrumental com Redação

Redação

Controle e autocensura operam para repressão.

R19

O período de ditadura no Brasil chegou ao fim, a repressão acabou, todos têm liberdade de expressão. O DIP já não existe mais pois no Brasil e também no resto do mundo os meios de comunicação ainda não controlados. Essa ação se torna uma forma de democracia, impede a

5 a liberdade de expressão e evita o poder de difamar o resto do mundo. Para sua democracia não é mais necessário o uso de censura e controle, como na época da escravidão, tanto com a televisão, como a internet ou dos jornalistas. A mídia sempre o que está de fora, qual ponto de vista segue. Não existem informações completamente imparciais mas, ainda assim, em cada ponto de vista para formar uma opinião, contudo alguns pontos de vista não são divulgados.

10 Assim, também, os meios de comunicação trazem cada vez mais informações e em grande velocidade. Não há tempo de julgar se uma notícia é verdadeira ou não, ela é simplesmente absorvida. É costume, em sempre o mesmo jornal, fugir para o mesmo site, em sempre e todo dia, absorver o mesmo ponto de vista. O Globo, Veja e Fato é escolhido o que dizem e como pensam, não falam de que aquela é a cidadania mexicana.

15 Por meio da democracia a censura impede ainda a liberdade de expressão. Não atualmente um padrão de como ser e agir. Os meios de comunicação mantêm o padrão de ação e pensamento, as diferentes formas de expressão são julgadas incômodas e até mesmo ofensivas.

20 Partidos e organizações que o controle pode trazer a censura dos meios de comunicação pode ser considerada ineficaz. A censura é muito eficaz na ditadura, controlando o pensamento da população, julgando o desejo dos cidadãos.

Redação

Jornais, revista e Internet: Há controle sobre eles? ^R 20

Desde a época da ditadura qualquer intervenção de Estado sobre a comunicação, desde colocar antes dos programas a faixa etária adequada a tentar impedir o acesso da pedofilia na Internet é considerado censura, mas será que essas medidas são válidas?

O governo tenta a algum tempo prender pessoas que através do Orkut, e-mail ou sites faz apologia ao exogam, violência, prostituição e pedofilia, mas usava com a questão da privacidade e censura.

Em assuntos como os já citados deve haver uma intervenção, pois se trata de uma questão comum a sociedade, porém o que não pode é haver um controle sobre assuntos de gosto pessoal como música, cinema.

É bastante pertinente que policiais investiguem os jovens que marcam pelo Orkut em contato com torcidas rivais para brigarem, o que não é correto e os governos controlarem o que a população vai ouvir ou assistir como televisão na ditadura, época que alguns filmes não ~~podiam~~ podiam ser exibidos porque não agradava o governo.

É preciso também uma democratização no acesso aos meios de comunicação, onde todos tenham acesso a várias opiniões de um mesmo fato.