

O discurso argumentativo escolar: gênero e diálogos

(The scholarly argumentative discourse: genre and dialogues)

Rinaldo Guariglia¹

¹Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro SP

guarigliar@gmail.com

Abstract: *This paper aims to present the scholarly argumentative genre, according to the Bakhtine's ideas. This research submits its implications as rhetorical genre in four poles: producer, examiner, text-proposal and social voices; then, defining the dialogical relations in this genre. This exposition finishes by the report on nine dialogical properties that are created by the argumentative organization of this genre, from three dialogical matrices: producer and examiner, producer and text-proposal and producer and social-historical voices. That relatively stable enunciates arrange the scholarly argumentative text as a genre of discourse. This research presents a debate on the opinion genre teaching: some improprieties and suggestions.*

Keywords: *Genre; Scholarly argumentative text; Teaching; Polemics; Common Sense.*

Resumo: *Este artigo objetiva expor o gênero argumentativo escolar, a redação dissertativa, segundo o pensamento bakhtiniano. São apresentadas suas implicações como gênero retórico em quatro polos: o produtor, o examinador, o texto-estímulo e a voz social, definindo as relações dialógicas neste gênero. A exposição culmina com o relato de nove propriedades dialógicas decorrentes da organização argumentativa do gênero, advindas de três matrizes dialógicas: produtor e examinador, produtor e texto-estímulo e produtor e vozes sócio-históricas. Esses enunciados relativamente estáveis caracterizam a redação opinativa escolar um gênero do discurso. O trabalho traz reflexões sobre o ensino do gênero opinativo: impropriedades e sugestões.*

Palavras-Chave: *Gênero; Redação Dissertativa; Ensino; Polêmica; Senso Comum.*

Introdução

A redação escolar dissertativa é uma tipologia muito explorada no ensino de produção e interpretação textuais em nossas escolas, em função da sua condição de recortar um ponto de vista e possibilitar uma organização argumentativa que valide o ponto de vista. Reúne, assim, basicamente duas habilidades importantes para o ensino: o aprimoramento da modalidade escrita e o exercício da argumentação crítica.

Como gênero de discurso, o discurso argumentativo escolar mantém específicas características temáticas, composicionais e estilo, e organiza coerções retóricas também próprias. A temática social, política e econômica, a composição avaliativa, rígida e dedutiva e o estilo objetivo compõem o gênero. A retórica é regida por uma subjetividade baseada em quatro sujeitos: produtor, examinador, texto-proposta e vozes sociais.

Dessa forma, há relações dialógicas fundamentais para a organização argumentativa deste gênero argumentativo por excelência, polarizadas pelos diálogos entre o produtor e o examinador, entre o produtor e a proposta de redação e entre o produtor e as vozes sócio-históricas. Essas matrizes geram propriedades dialógicas, que são enunciados retórico-linguísticos deste gênero: redução temática, adoção parcial de um posicionamento, rompimento com a proposta de redação, polarização, paráfrases de trechos da proposta de redação, interrogativa retórica, respeito ao raciocínio lógico hipótese-argumentos-tese, noções de aspecto generalizante e enunciados descritivos e descritivo-causais.

Esta pesquisa considera a investigação de um *cópus* formado por redações produzidas por candidatos à vaga em nível superior, no Centro Universitário Unifafibe, de Bebedouro-SP; uma instituição de ensino particular.

1 O Gênero Argumentativo Escolar

Iniciemos pela tênue e polêmica distinção entre tipo de discurso, tipologia dos discursos e gênero de discurso.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 468), há duas aplicações conceituais de tipo de discurso pela Análise de Discurso: um setor social que engloba vários gêneros de discurso, e uma estrutura que se combina em um texto concreto, considerando “tipos linguísticos” e “arquétipos psicológicos”.

Para a primeira concepção, o tipo de discurso escolar abriga, entre muitos, o gênero argumentativo (sob o texto redação dissertativa).

Para a segunda concepção, que não vincula tipo a gênero, o tipo de discurso argumentativo caracteriza-se por marcas linguísticas específicas (título, paragrafação, pronomes e desinências qualificadoras de primeira ou de terceira pessoa, operadores argumentativos, limitação espacial etc.) e por um padrão de uso e reconhecimento cognitivos (inserção e defesa de um ponto de vista, organização lógica de raciocínio por hipótese/tese e argumentos, concisão, categorias lógico-temáticas (tempo, espaço, definição, comparação, causa e efeito, exemplificação, conclusão/dedução¹), etc.

O termo tipologia refere-se à finalidade classificatória dos discursos. Segundo Greimas e Courtés (1989, p. 463), compreende uma função, ao mesmo tempo, classificatória e relacional:

Um conjunto de procedimentos que permite reconhecer e estabelecer correlações entre dois ou mais objetos semióticos ou reconhecer ou estabelecer o resultado delas (o qual assumirá então a forma de um sistema correlacional construído). Esse conceito pode ser aproximado do de classificação, ressalvada, porém, uma diferença: enquanto a classificação visa à construção de uma hierarquia, a tipologia procura confrontar as hierarquias entre si.

Assim, há fundamentalmente três categorias discursivo-textuais abordadas na prática de texto escrito na escola: narrativa, descritiva e dissertativa. As tipologias escolares são sistemas interdependentes, pois a instituição de uma delas pressupõe a necessidade da incursão das outras duas; que sugere a predominância de uma delas em detrimento das outras, condicionada basicamente à intencionalidade do sujeito-produtor. Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 470-2) acrescentam que a tipologia se estabelece no interior de um domínio relativamente delimitado, os gêneros do discurso.

Esses autores atribuem a gênero uma função sócio-comunicativa: “atividades de fala efetiva nas quais são tomados os locutores” (p. 470). Enquanto categoria bakhtiniana compreende a função social da composição. Conforme Bakhtin (2003, p. 262, grifos do autor): “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Bakhtin (Ibid., p. 261-306) aponta a constituição de enunciados que caracterizam um determinado gênero (conteúdo, estilo verbal e construção composicional) e uma categorização para os gêneros de acordo com o aspecto histórico: literário, retórico e discursos do cotidiano.

Entendemos que a concepção bakhtiniana de gênero de discurso leva à discussão questões sobre a:

- a) a natureza e a amplitude da subjetividade e da argumentação, com vistas a explicar o embate de vozes, que é explicitado ou não no discurso opinativo;
- b) a adequada caracterização do texto argumentativo como categoria retórica e secundária (escrito e, por extensão, mais complexo);
- c) a ação de estilos individuais no processo de instituição do gênero escolar.

O estabelecimento de vínculos com a prática social — e, em última análise, vínculos com a vida — constitui a principal ancoragem promovida por Bakhtin (2003, p. 261-306) para a designação de gênero do discurso. O uso da linguagem, em suas mais diversas aplicações, prevê “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Ibid., p. 262); delimitados, na medida da sua aplicação social, pela alternância dos sujeitos falantes, a partir de uma atitude responsiva ativa, prevista na concepção dialógica. O enunciado penetra na linguagem, enquanto a linguagem também adentra o enunciado; da mesma forma, a vida e o homem ligam-se intrinsecamente. Assim, o enunciado é um componente de uma unidade real e não apenas como uma unidade convencional.

A manifestação de um enunciado é um fato único, demarcado no tempo e no espaço, por sujeitos em uma relação de complementação mútua: o sujeito-produtor completa-se pelas coerções advindas de seu interlocutor. Diferentemente da unidade linguística *oração*, o enunciado não é passível de repetição.

A estabilidade de enunciados depende de três fatores: o conteúdo temático (os sentidos referentes ao uso do gênero em determinado meio social), a estrutura composicional (o modo de formar o texto) e o estilo (o apontamento de recursos linguísticos) à necessidade. Em outras palavras, o enunciado apresenta-se sob três planos: o estilo refere-se à escolha dos recursos lexicais, gramaticais; a composição, às estratégias para que seja estruturado o texto a partir das estratégias ditadas pelo gênero discursivo a qual ele pertença; o conteúdo diz respeito aos conceitos abordados pelo texto.

Nesse contexto de reflexão, pode-se afirmar que a redação argumentativa escolar é um gênero do discurso que compreende as seguintes características:

- *O conteúdo temático.* Os sentidos que circulam no gênero escolar são decorrentes do tema proposto pelo texto-estímulo; trata-se de um gênero cujos conceitos são determinados por outro texto que mantém essa finalidade. Como também se trata de um instrumento avaliatório, os sentidos circulantes no gênero argumentativo são frequentemente relacionados com o meio social, por meio de temáticas voltadas para o contexto político e econômico. No entanto, também são usuais os temas filosóficos, referentes à ética e à moral, bem como as temáticas que estimulam uma exposição da subjetividade do produtor. Há, dessa forma, uma heterogeneidade de temas nesse gênero, sob a regência da finalidade avaliatória a que ele se destina.
- *A estrutura composicional.* O encadeamento lógico mais privilegiado nas práticas para a composição argumentativa do gênero escolar é a disposição de ideias em introdução (hipótese), desenvolvimento (argumentos) e conclusão (tese). Os raciocínios lógicos *dedutivo* e *indutivo*, que permeiam esse encadeamento, não são geralmente focados pelo ensino tradicional. A dedução parte de generalidade (o apontamento de provas que procuraram validar um ponto de vista decorrente de um recorte temático — também chamado de *recorte opinativo* — abstraído da interpretação do texto da proposta) para se chegar a uma particularidade na conclusão do texto (o produto do exercício argumentativo em que a hipótese torna-se tese). O método lógico indutivo consiste no apontamento de premissas particulares (argumentos), a fim de se obter uma conclusão geral tende a não condizer com

temáticas sócio-político-econômicas, já que as provas, nesses casos, são de natureza coletiva, transportam normalmente dados do senso comum, e, portanto, levam à generalidade, em direção a um conceito particularizado que abarca as premissas gerais apontadas. Assim, as partes composicionais, dispostas em introdução, argumentos e conclusão, comportam os dois raciocínios.

- *O estilo*. Um registro formal — que é requerido em textos temáticos e, principalmente, avaliatórios — exige um vocabulário relativamente aprimorado, marcadores linguísticos de objetividade (predominância em terceira pessoa), distanciamento de marcadores de oralidade e respeito à norma culta. É relevante destacar que esses tópicos referentes ao estilo não são puramente estáveis, pois podem apresentar seus avessos de acordo com as necessidades argumentativas; no entanto, eles constituem características de um texto padrão do gênero escolar.

A heterogeneidade das práticas sociais confere a mesma heterogeneidade aos gêneros, a ponto de tornar a tarefa de quantificá-los e catalogá-los praticamente impossível.

O gênero argumentativo escolar é um gênero secundário², em função de se apresentar mais complexo culturalmente, mais elaborado, predominantemente produzido em linguagem escrita, e ideológico. No entanto, para se estabelecerem, os gêneros secundários incorporam e reelaboram gêneros primários, que se referem à linguagem do cotidiano, mais simples, e são atribuídos, não exclusivamente, à oralidade, já que mantêm contato direto com o contexto de comunicação, enquanto os secundários se distanciam dessa realidade mais imediata³.

Uma incorporação refere-se à adequação da linguagem oral para a linguagem escrita — um dos primeiros percursos metodológicos para o ensino de texto escrito nas escolas. A oralidade típica dos gêneros primários mantém-se nas produções escritas argumentativas: a criação de um efeito de formalidade, desejável a essas produções, dá-se, entre outros fatores, por meio do apagamento de marcas de oralidade e de uma tentativa de reorganização linguístico-pragmática de uma estrutura da oralidade para uma da escrita; logo, um processo que não se constitui somente por meio de uma mera transposição do oral para o escrito.

Bakhtin (2003, p. 283-4) menciona os gêneros mais *padronizados* (por exemplo, os gêneros fáticos, como saudações, felicitações, despedidas), cuja rigidez estrutural permite ao sujeito, unicamente, a escolha do gênero, e os menos padronizados (por exemplo, os gêneros da oralidade, como as conversas em reuniões sociais, na intimidade familiar). Em meio a essa gradação na estabilidade dos gêneros, o argumentativo escolar pode ser apontado como um gênero relativamente padronizado, pois se constitui de uma considerável rigidez composicional por causa de sua aplicação avaliativa: respeito à normatividade, concisão a fim de evitar prolixidade e de possibilitar praticidade à correção, adequação às coerções da linguagem escrita formal. Além desses estabelecidos, muitas vezes, exigem-se composições em terceira pessoa, destituídas de enunciados narrativos ou descritivos, e sob um número determinado de linhas e de parágrafos.

Bakhtin (2004, p. 153), ao explicar a incorporação de vozes por meio do discurso relatado, afirma que o discurso argumentativo é menos acessível às incorporações polifônicas:

O discurso literário transmite com muito mais sutileza que os outros todas as transformações na inteorientação sócio-verbal. O discurso retórico, diferentemente do discurso literário, pela própria natureza de sua orientação, não é tão livre na sua maneira de tratar as palavras de outrem. Ele tem, de forma inerente, um sentimento agudo dos direitos de propriedade da palavra e uma preocupação exagerada com a autenticidade. [...] É importante levar sempre em conta a posição que um discurso a ser citado ocupa na hierarquia social de valores. Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências de réplicas e comentário.

O gênero argumentativo escolar apresenta esta propriedade intrínseca a todo discurso retórico: uma relativa resistência à voz de outrem em função de seu compromisso primordial com a legitimidade de um ponto de vista, ou seja, com a busca pela validade de uma hipótese a fim de torná-la tese. A essa responsabilidade argumentativa o enunciador responde por meio do consenso: um controle em relação ao conceito que, a princípio, não deve ser contestado, por causa de sua instituição social;

uma ideia consolidada como verdadeira. Assim, o compromisso com a autenticidade é o condutor da orientação retórica, tanto que se o sujeito-produtor estabelece a necessidade de uma réplica a um conceito cristalizado, dá-se a polêmica, mesmo que haja uma tendência natural pela condução consensual.

Este gênero é retórico por excelência. Por retórico entenda-se o estabelecimento de raciocínios dialéticos baseados na crença mais geral e que levam a uma conclusão provável. Na retórica aristotélica, esses raciocínios se situam entre os raciocínios analíticos (certos, evidentes, que levam à ciência) e os sofísticos (falsos com aparência de verdade). Essa também é a visão da chamada Retórica Nova, que se vincula mais à Lógica; trata-se de um retorno à dialética aristotélica. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 10) buscam “caracterizar as diversas estruturas argumentativas, cuja análise deve preceder qualquer prova experimental à qual se quisesse submeter sua eficácia”.

O discurso temático, por meio da representação, procura recriar o mundo, pois promove um recorte simbólico e conceitual do real sob o olhar de um sujeito subordinado às formações sociais; uma atividade em que os temas categorizam o mundo por meio de oposições. Assim, este gênero escolar constitui um rico arcabouço para o estudo dos embates sócio-históricos, em função do grau de abstração mais elevado ao das figuras, a que se deve submeter o sujeito a este exercício argumentativo. Além disso, a argumentação escolar apresenta uma finalidade avaliatória: as relações sujeito-produtor-aluno e sujeito-avaliador-professor conferem papel relevante à construção deste discurso; ela é um dos instrumentos aplicados para a aprendizagem do texto escrito e, por conseguinte, responde pela avaliação do produtor-aprendiz quanto à habilidade de se posicionar criticamente sobre temas que circulam no seu meio sócio-histórico.

O sujeito que ocupa papel de avaliado organiza temas convergentes para o convencimento do examinador-interlocutor. Os papéis subjetivos de avaliador e de avaliado estão na base da organização do discurso argumentativo.

2 O Diálogo no Gênero Argumentativo Escolar

O diálogo — conceito pertencente ao domínio teórico do *dialogismo* — define-se como uma das formas de interação verbal entre enunciador e enunciatário, sem o qual seriam inconcebíveis as instâncias subjetivas do sujeito-falante e do seu interlocutor, e no caso do gênero argumentativo escolar, de mais duas posições subjetivas: a proposta de redação e as demais vozes sociais. Nesse ponto de vista, o falante apenas se torna consciente de si próprio em sua relação com o outro. Na relação dialógica, o eu se define apenas pela contraposição ao outro. Trata-se de um ser social, coletivo, ideológico, que está em constante processo de formação, sempre inconcluso: “A imagem de mim mesmo para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe na realidade nas formas do *eu* e do *outro* (‘tu’, ‘ele’ e ‘*man*’⁴)” (BAKHTIN, 2003, p. 349).

Marchezan (2006, p. 123) atribui à palavra *diálogo* uma posição bem definida na reflexão bakhtiniana:

A palavra diálogo [...] é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como ‘reação da palavra à palavra de outrem’, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas”.

Da relação entre o *eu* e o *outro*, deriva a concepção bakhtiniana de *diálogo inconcluso*, na qual a natureza dialógica é intrínseca à vida:

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa por inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entre no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348)

Assim, o diálogo é um conceito derivado do dialogismo. O dialogismo, por sua vez, é um domínio de reflexão, uma fundamentação teórica.

Fiorin (2006, p. 18-59) traz três concepções imanentes ao dialogismo bakhtiniano: o dialogismo como constitutivo da linguagem, como forma de incorporação das vozes de outros enunciados e como princípio de constituição do sujeito e o seu

princípio de ação. O primeiro conceito justifica-se em função da construção de todo enunciado a partir de outro enunciado, ou seja, uma constituição heterogênea de discursos. O segundo conceito refere-se ao discurso relatado: o discurso alheio é abertamente citado, como no discurso direto e no discurso indireto, mas também no uso de aspas e da negação; e o discurso *bivocal*, ou seja, internamente dialogizado, no caso do discurso indireto livre, e da aplicação da paródia, da estilização, da polêmica clara ou velada. São formas de mostrar o funcionamento real da linguagem. A terceira concepção de dialogismo refere-se à constituição do sujeito, que não é assujeitado, tampouco é autônomo; é constitutivo dialogicamente, ou seja, forma-se em relação ao outro. Ele é ao mesmo tempo social e singular; um evento único. Já que se trata de uma consciência sociossemiótica, cada indivíduo sustenta uma história particular de seu mundo interior; em outras palavras, há uma heterogeneidade de representações de mundo atribuída à constituição da subjetividade.

Interessa-nos uma propriedade dessa terceira concepção: as duas formas de assimilação das vozes no processo de construção da consciência (Ibid., p. 56). A primeira maneira consiste na incorporação de uma voz de autoridade, cuja principal característica é mostrar-se resistente às outras vozes (por exemplo, a voz da Igreja, do Partido Político). A segunda maneira refere-se ao permeio de vozes persuasivas, que permitem a intersecção de outras vozes, sujeitas a mudanças (por exemplo, o discurso argumentativo). O sujeito do discurso argumentativo, portanto, situa-se nessa segunda forma de assimilação; trata-se de uma consciência sujeita a relativizar-se.

O dialogismo pressupõe a concepção de sujeito descentrado e inconcluso, dependente da relação com o *outro*, compreendendo dois âmbitos notadamente subordinados entre si: o enunciador condiciona o seu ato de linguagem a determinadas expectativas do *outro-interlocutor*, isto é, ao seu enunciatário; e, concomitantemente, esse mesmo enunciador — também formalizado pelo ambiente social, histórico e ideológico — sofre influência de *outros discursos*.

A relação entre o enunciador e o outro é definida por Authier-Revuz (1982, p. 118) como:

Um 'duplo dialogismo' — não por adição, mas em interdependência — que é colocado na fala: a orientação dialógica de todo discurso entre 'outros discursos' é ela própria dialogicamente orientada, determinada por 'este outro discurso'

específico do receptor, tal como ele é imaginado pelo locutor, como condição de compreensão do primeiro.

Bakhtin (1997, p. 271) defende que um discurso ganha sentido em oposição a outro discurso, pelo cruzamento, consonância ou dissonância das réplicas do diálogo. A manifestação desses *outros discursos* compreende a observação de vozes que se deixam entrever nos textos, constituindo a revelação de outros textos concorrentes no momento enunciativo. São instauradas, assim, as concepções de *intertextualidade* e de *interdiscursividade*.

A interdiscursividade refere-se à inexistência de um saber novo, plenamente puro, dissociado de um discurso antecedente; assim, a originalidade deve ser entendida como efeito retórico. O sujeito bakhtiniano não é totalmente assujeitado nem totalmente livre. A liberdade do sujeito consiste na forma como ele vê o mundo; como ele estabelece as suas representações. Bakhtin (2003, p. 265-9) revela que o estilo que compõe o enunciado é competência do sujeito que o aplica, de acordo com suas necessidades.

Bakhtin (2003, p. 326) expõe a relação entre o dado e o criado:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo dado se transforma em criado.

Podemos afirmar que a originalidade não está no dizer, mas na forma do dizer, isto é, na maneira escolhida pelo produtor, a fim de dispor os conceitos e os argumentos, e também na forma como ele se relaciona com seu interlocutor.

Todo texto resulta da leitura de outros textos que o produtor incorpora à sua composição. Um texto qualquer é efetivado pelo entrecruzamento de outros textos, discursos, outros indivíduos, outras consciências, diferentes grupos ideológicos. A partir daí, Bakhtin (2003, p. 337-57) qualifica de *polifônicos* os textos cujas vozes constitutivas não são ocultadas, em contraste com os textos nos quais se observa a ocultação de tais

manifestações intertextuais, ditos *textos monofônicos*. Monofonia e polifonia são categorias constitutivas do discurso, e a serviço do discurso.

Vinculemos as categorias de monofonia e polifonia ao gênero argumentativo escolar.

A experiência adquirida por meio do ensino de técnicas de produção textual, principalmente em níveis médio e superior, levou-nos a uma reflexão, que nos despertou interesse pelo tema deste trabalho: a repetição de conteúdos de redação para redação – a chamada pelos examinadores de “mesmice”, um efeito que consiste na percepção de que os sentidos que permeiam a textualização argumentativa, sob um mesmo tema, em um determinado momento sócio-histórico, são basicamente os mesmos. É a adoção de lugares-comuns, que são observados pelo recorte do tema, o ponto de vista do produtor, os argumentos e os exemplos extraídos do cotidiano; seja em função de falhas na formação, seja em função de um recurso argumentativo intencional.

Dessa forma, a monofonia, a ocultação de vozes constitutivas polêmicas, pode justificar-se como um recurso retórico, de engrossamento da voz predominante; para se cumprir com mais segurança a finalidade avaliativa deste gênero.

Postulamos que boa parte dos produtores de textos argumentativos não exercita o recurso da contra-argumentação para questionar (aceitar, ou refutar total ou parcialmente; enfim, validar ou não) um consenso; seja pela mídia, seja pelo contato com o grupo social. Esse efeito de lugar-comum cria a ilusão de que há consenso em tudo, ou seja, conteúdos estabelecidos, convencionados, para cada concepção social. Muitas vezes, é até conveniente ao produtor do texto argumentativo reproduzir a voz corrente, já que ele tem a consciência de que o conteúdo expresso por ela já está validado, preestabelecido, em virtude de sua instituição social.

Partimos, assim, de um questionamento: a repetição de sentidos seria necessariamente uma improbidade, devido à falta de originalidade dos produtores, ou uma consequência de um processo mais amplo no qual falta habilidade para polemizar os conceitos, que são recebidos muitas vezes de forma acrítica. Esse segundo posicionamento conduz este trabalho de pesquisa.

Todas as construções textuais são invariavelmente dialógicas, já que não admitem a existência de apenas uma consciência entremeada no discurso. Entendemos que esse postulado abre espaço para as reflexões sobre a relação entre a linguagem e a

ideologia, pois por meio do acometimento de vozes histórico-sociais é possível conceber a inserção do pensamento ideológico-cultural no bojo das relações discursivas.

Bakhtin (2004, p. 69-136) afirma que as vozes se complementam, entrecruzam-se e contradizem-se, ocorrendo, por isso, embates ideológicos no texto, porque as diferentes classes sociais utilizam um código linguístico em comum, originando enunciados ideologicamente adversos.

Essa heterogeneidade, na visão do teórico russo, constitui uma *intertextualidade interna*, radicalizada na obra dele através do seu conceito de carnavalização, uma analogia à festa medieval, na qual o indivíduo se "mascarava" dentro de uma nova ordem social para que ocorresse a aproximação das pessoas (BAKHTIN, 1997, p. 101-80). Há, então, uma duplicidade, uma *ambivalência* na qual o sujeito cindido refaz a realidade, ou melhor, substitui a verdade consensual por verdades discursivas, sempre dependendo da manifestação intertextual e, conseqüentemente, da interação dialógica.

A visão bakhtiniana sobre o sujeito constitui-se fértil para a análise, pois o apresenta como entidade que não pode ser concebida como unívoca e centralizadora do processo discursivo, devido ao entrelaçamento de consciências que permeiam o texto, segundo Bakhtin (Ibid., p. 271, grifos do autor):

Os princípios de construção [do diálogo] são os mesmos em toda parte. Em toda parte é o *cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis*. Em toda parte *um determinado conjunto de idéias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente*. O objeto das aspirações do autor não é, em hipótese nenhuma, esse conjunto de idéias em si mesmo, como algo neutro e idêntico a si mesmo. Não, o objeto é precisamente a *passagem do tema por muitas e diferentes vozes, a polifonia de princípio e, por assim dizer, irrevogável, e a dissonância do tema*.

Dessa forma, o sujeito bakhtiniano é um sujeito essencialmente dialógico, porque nele consciências se cruzam, chocam-se, e, assim, aliam-se e destoam-se.

Há três relações dialógicas no gênero argumentativo escolar, que fundamentam a discussão a respeito dos recursos que organizam a argumentação deste gênero: a

relação do enunciador com os discursos do meio social, com o seu enunciatário (o examinador), e com a proposta de redação.

Consideramos a relação com o examinador a mais importante, porque o contexto de produção é típico para esse gênero: o produtor do texto é avaliado e, por isso, seu discurso, seu recorte temático, enfim, o seu exercício retórico é rigorosamente direcionado para o objetivo da atividade: a aprovação no processo de seleção. Esse arranjo pode-se conduzir até a uma condição paradoxal: o gênero que avalia quão crítico e, por conseguinte, quão participante de seu meio sociopolítico encontra-se o produtor avaliado, pode levá-lo à defesa de um ponto de vista contrário à sua própria consciência, a fim de não se distanciar de um lugar-comum que lhe trará, em tese, melhores condições para a sua aprovação no exame.

Bakhtin entende a importância da situação de comunicação, como a que envolve o avaliado e o avaliador:

O processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação de enunciação e por *seu auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso a realizar-se em uma expressão definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. Uma questão completa, a exclamação, a ordem, o pedido são enunciações completas típicas da vida corrente. Todas (particularmente as ordens, os pedidos) exigem um complemento extraverbal assim como um início não verbal. Esses tipos de discursos menores da vida cotidiana são modelados pela fricção da palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro. (BAKHTIN, 2004, p. 123, grifo do autor)

Essa natureza dialógica em que os tipos de discursos se moldam a partir da “fricção da palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro” responde pela dispersão de enunciados monofônicos e polifônicos. O diálogo é, portanto, um princípio constitutivo da linguagem verbal; uma instância em que os sujeitos instauram historicamente relações de acordo e de desacordo. Eles constroem-se mutuamente a partir da existência de, no mínimo, duas vozes, ou seja, duas posições sociais

historicamente construídas. Assim, a subjetividade polifônica da reflexão bakhtiniana indica um sujeito composto por diferentes vozes participantes que perfazem uma entidade construída e instituída pela história.

A interação verbal também pressupõe um ato responsivo que nos permite identificar a presença do outro no discurso. Mesmo sem uma alternância explícita de sujeitos, a possibilidade de uma resposta já está embutida em cada enunciado, pois esse ato é inerente ao enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 270-306).

As concepções bakhtinianas de enunciado e de enunciação estão vinculadas ao ideológico, ao histórico, ao cultural e ao social. Para Bakhtin (Ibid., p. 274), o enunciado é a “real unidade da comunicação discursiva”, enquanto a enunciação é o resultado da interação verbal entre dois sujeitos — ou um sujeito e seu auditório — participantes de uma situação social imediata:

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 2004, p. 112, grifo do autor).

Conclui Bakhtin (Ibid., p. 113) que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. *A situação social mais imediata* é, muitas vezes, sobrevalorizada no gênero argumentativo escolar, em se considerarmos que a enunciação desse gênero se realiza a partir de uma situação social específica: o cenário de avaliação. Essa função avaliadora do gênero argumentativo escolar normalmente privilegia, ao menos, um relativo conhecimento⁵ do contexto sócio-histórico em que o aprendiz vive. Embora seja o objetivo precípua do ensino de redação a competência da linguagem escrita para a comunicação em seus diversos níveis de aplicação, esse conhecimento de mundo é tratado, no processo de avaliação, acreditamos, como uma

sinalização — não a única, evidentemente — do grau de apreensão da modalidade escrita quanto às competências da produção e da interpretação. A adoção de temas político-econômicos nas propostas de redação favorece o estabelecimento de enunciados consensuais, porque esses trazem conceitos formalizados, e aceitos como verdades *a priori*.

Os enunciados do gênero argumentativo escolar são predominantemente os temáticos; no entanto, observamos outras categorias de enunciados que se estabelecem em função do exercício retórico: a narrativa, a descritiva, a causal, a interrogativo-retórica e a de noção generalizante.

Os enunciados temáticos são os que transportam valores sociais e ideológicos, e têm como origem um acontecimento de mundo a ser interpretado por meio da linguagem. Os enunciados temáticos são produzidos com a finalidade de instituir um recorte a partir da temática exigida pela proposta de redação; após, a argumentação organiza as evidências que devem promover o exercício argumentativo para a defesa de um ponto de vista instituído pelo recorte temático.

Os enunciados narrativos em um gênero argumentativo procuram normalmente resgatar um acontecimento referente ao recorte ou ao estabelecimento de um argumento; apresentam, portanto, uma finalidade introdutória, na qual o enunciador deseja provar que detém um conhecimento sobre o tema.

Já os enunciados descritivos também se apresentam sob uma plataforma argumentativa, porque são estratégias que consistem, muitas vezes, em reiterar informações já formalizadas, com o objetivo de sinalizar ao enunciatário que compartilha da voz consensual; são constatações que não contribuem com a argumentação, pois apontam fatos e estabelecem conceitos óbvios, previsíveis ou repetidos da proposta de redação.

Os enunciados causais detêm basicamente as mesmas características dos enunciados descritivos, mas apresentam uma particularidade: a descrição procura indicar as causas que movem a problemática inserida pelo recorte; que, mesmo conhecidas pelo interlocutor, e por isso, muitas vezes, desnecessárias, frequentemente são inseridas no texto também para a condução do discurso do consenso. Como geralmente esses enunciados são produzidos sob uma plataforma descritiva, podemos chamá-los também de enunciados descritivo-causais.

Os enunciados interrogativos retóricos, que carregam consigo a resposta, resultam de um cenário no qual o debate é intrínseco à enunciação: o enunciador produz um enunciado interrogativo, em que ele próprio responde e/ou induz a resposta ao interlocutor. Esse recurso normalmente procura impedir uma rejeição, pois a interrogativa retórica registra um valor de difícil refutação.

A enunciação pode fazer emergir enunciados de aspecto generalizante, que promovem o estabelecimento de dados consensuais, pois não permitem o destaque do seu avesso; são fins em si próprios. Essas considerações respeitam a premissa bakhtiniana de que o enunciado apresenta-se sob três planos: conteúdo, composição e estilo — conforme já abordado anteriormente neste trabalho.

O sujeito-produtor do gênero argumentativo escolar monologiza os dados advindos das três matrizes dialógicas; faz dele os temas que circulam na sociedade. Assume as expectativas do avaliador, e procura corresponder às exigências da proposta de redação. Dessa forma, esse gênero de discurso é um lugar onde a consciência monologizada exercita um novo diálogo; um lugar onde o diálogo é retórico por excelência.

5. As Categorias Dialógicas de Consenso e de Polêmica. As Matrizes e as Propriedades Dialógicas

A dialética⁶, tão cara ao gênero argumentativo escolar — retórico por excelência — indica importantes relações dialógicas que permeiam a produção do texto argumentativo. O diálogo, no âmbito da subjetividade, promove uma confrontação entre a voz do produtor (que é avaliado) e do examinador (que avalia). Postulamos também outras duas relações dialógicas importantes do gênero escolar: uma que envolve o enunciador e as vozes sociais e históricas, que ora convergem para o senso comum, ora divergem dele; e a outra que se refere à relação do enunciador com a proposta de redação.

A convergência de vozes compreende um conjunto de conceitos convencionados, aceitos por um determinado grupo social, a partir de um consenso estabelecido entre membros desse grupo. O afastamento dessa convergência, em busca de uma polêmica, é entendido como qualquer contraposição de dados, em um cenário em que há sentidos

consensuais que são postos em oposição a outros sentidos avessos a eles, até mesmo para que se permita, eventualmente, instituir um novo consenso.

Dessa forma, há um espaço discursivo em que se constrói a argumentação desse gênero, principalmente sob duas categorias imanentes ao texto argumentativo: a *categoria consensual*, que responde pelo arcabouço de sentidos acatados pelo grupo social em determinado momento histórico, e a *categoria polêmica*, que se caracteriza pelo questionamento de conceitos aceitos como consensuais, ou pela dialética que consiste no embate de proposições que pode resultar na instituição de um consenso.

Assim, polemizar, sob a perspectiva bakhtiniana, é contrapor o discurso do autor ao discurso do outro por meio de um mesmo objeto, a fim de reelaborá-lo; “nomeando-o, representando-o, enunciando-o” (BAKHTIN, 1997, p. 196). Trata-se da *polêmica velada/oculta*:

Na polêmica velada, o discurso do autor está orientado para o seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto. Orientado para o mesmo objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro. Este último não se reproduz, é apenas subentendido: a estrutura do discurso seria inteiramente distinta se não houvesse essa relação ao discurso subentendido do outro. [...] O discurso do outro começa a influenciar de dentro para fora o discurso do autor. É por isso que o discurso polêmico oculto é bivocal, embora, neste caso, seja especial a relação recíproca entre as duas vozes. A ideia do outro não entra “pessoalmente” no discurso, apenas reflete neste, determinando-lhe o tom e a significação. O discurso sente tensamente ao seu lado o discurso do outro falando do mesmo objeto e a sensação da presença deste discurso lhe determina a estrutura. (Ibid., p. 196)

Entendemos que um conceito⁷ consensual não se estabelece quantitativamente, em função do número de seus defensores; mesmo porque há, na maioria das vezes, a dificuldade em se comprovar que determinado conteúdo é, de fato, aceito por um número superior de indivíduos em detrimento de um número inferior que se opõe a ele. Acreditamos que há consenso entre os defensores de uma posição, e que há também

consenso entre os opositores dela; assim, a polêmica se estabelece no enunciado e se refere à voz contrária, a fim de acatá-la ou refutá-la.

Não se pode esquecer o caráter avaliatório envolvido na enunciação de todo discurso argumentativo escolar: o produtor da redação está sendo avaliado justamente por sua capacidade de debater um determinado tema e extrair dele um recorte, um ponto de vista, que deve ser provado por meio de um exercício argumentativo, que pressupõe inclusive um exercício de contra-argumentação, a fim de contrapor-se aos conceitos opostos.

Pretendemos examinar as categorias consensual e polêmica, a partir do estudo de enunciados que ora são compostos para dirigirem-se à voz consensual, ora ao rompimento dessa voz por meio da adoção de recursos linguísticos e discursivos. Postulamos que essa possibilidade de alternância entre enunciados consensuais e enunciados polêmicos serve aos propósitos de cada exercício argumentativo. Dessa forma, a aplicação, ou não, de conceitos consensuais não seria uma casualidade, mas uma estratégia retórica, independentemente do grau de habilidade linguística do produtor, do aproveitamento que ele vem a obter na avaliação, e, talvez, do grau de consciência que ele possa ter sobre esse recurso.

Postulamos que haja três matrizes fundamentais da relação dialógica envolvidas nesse gênero escolar. Os discursos sociais que abarcam o sujeito-produtor por inúmeros meios, inclusive o midiático é uma matriz. A segunda refere-se ao diálogo com a proposta de redação, o texto-estímulo para a produção redacional, em que ele deve extrair um recorte temático a fim de estipular um ponto de vista, para validá-lo. A inobservância da proposta pode significar a anulação do texto, dentro do processo de avaliação, independentemente dos demais critérios avaliatórios. A terceira matriz — talvez a mais relevante entre as conduções dialógicas do gênero escolar — refere-se à dialética entre o produtor-avaliado e o examinador. A importância desse diálogo é vital às pretensões do produtor, porque o sucesso na obtenção da vaga universitária depende da observação de normas linguísticas associadas à condução de um raciocínio lógico convincente.

A partir dessas três diretrizes dialógicas, procuramos investigar os enunciados que trabalham as vozes do senso comum, seja para acatá-las, seja para contradizê-las. Acreditamos que encontramos propriedades em nível discursivo e em nível textual

atribuídas a determinados enunciados, que, apesar da variedade de recursos a serviço da argumentação, constituem-se regularmente no texto argumentativo escolar. Denominamos essas manifestações *propriedades dialógicas*, pois surgem a partir das relações dialógicas envolvidas nesse gênero, as chamadas *matrizes dialógicas*: o diálogo entre o produtor-enunciador e o avaliador-enunciatário, o meio sócio-histórico, e a proposta de redação.

O arcabouço sócio-histórico em que se inserem os gêneros discursivos promove relações dialógicas que regem a composição dos gêneros. Especificamente, o gênero argumentativo escolar comporta quatro principais papéis dialógicos: o sujeito-produtor, o sujeito-avaliador, o meio social e a proposta de redação. O enunciador no discurso escolar põe-se a dialogar com os outros três pilares da dialética argumentativa. As matrizes dialógicas são a relação entre o sujeito-produtor e a proposta de redação, entre o sujeito-produtor e o interlocutor-examinador e entre o sujeito-produtor e as demais vozes sócio-históricas. Surgem, a partir dessas matrizes, estratégias para o exercício argumentativo.

Essas estratégias se estabelecem por meio das propriedades dialógicas que permeiam o discurso e o texto do gênero argumentativo escolar. Essas três matrizes dialógicas fundamentam as diretrizes retóricas que visam à validade do ponto de vista recortado a partir do texto-estímulo. A redução temática, a adoção parcial de um posicionamento, o rompimento com a proposta de redação, a polarização, paráfrases de trechos da proposta de redação, a interrogativa retórica, o respeito ao raciocínio lógico hipótese-argumentos-tese, as noções de aspecto generalizante e os enunciados descritivos e descritivo-causais manifestam-se no diálogo entre o produtor com o outro, com o avaliador e com o social.

Mais especificamente, esta é a descrição das nove propriedades dialógicas, que se constituem enunciados relativamente estáveis caracterizam a redação opinativa escolar um gênero do discurso:

- *Redução Temática*. O produtor não promove a partir desse recorte outras ramificações de sentido, a fim de possibilitar uma exploração mais ampla do ponto de vista, e, por conseguinte, possibilitar um debate. Nesse caso, os argumentos são

reduzidos a obviedades; tampouco há contra-argumentação. É um recurso de consenso.

- *Adoção Parcial de Posicionamento.* Essa propriedade refuta a exigência típica de textos-estímulos desta tipologia que exigem uma posição do produtor considerando necessariamente o polo a favor ou o polo contra. Essa adoção parcial de posicionamento tem origem na categoria polêmica, em função do efeito de ruptura.
- *Rompimento com a Proposta de Redação.* O sujeito-produtor determina um recorte temático adverso à exigência do texto-estímulo; nem a favor nem contra. O produtor mantém o tema proposto, porém desconsidera os polos. Trata-se de uma manifestação da categoria polêmica.
- *Paráfrase de Trechos da Proposta de Redação.* É um recurso no qual o sujeito-produtor parafraseia trechos do texto-estímulo a fim de tornar a voz de outrem a sua voz; em uma interposição de mesmos conteúdos. Embora um recurso que indica dificuldade de textualização, pode ser um recurso de argumentação e de contra-argumentação. Portanto, serve indiferentemente ao consenso e à polêmica.
- *Condução lógico-argumentativa: raciocínio hipótese-argumentos-tese.* Trata-se da adoção do padrão hipótese-argumentos-tese (introdução, desenvolvimento e conclusão), em que se efetiva uma paragrafação preestabelecida. É um recurso da categoria consensual, porque não rompe a compartimentagem de conceitos em parágrafos específicos.
- *Polarização.* Essa propriedade ocorre geralmente em enunciados que inserem um raciocínio de causa e efeito; neles, o sujeito-produtor omite conceitos que justificam a passagem da causa para o efeito, ou vice-versa. É ocorrência da categoria consensual.
- *Enunciados Interrogativo-Retóricos.* Essa propriedade dialógica é um recurso argumentativo que consiste em uma tentativa de refutação de um discurso por meio de um enunciado interrogativo que traz consigo a resposta à indagação, a fim de não permitir uma contradição pelo interlocutor. A categoria polêmica geralmente permeia essa propriedade.
- *Enunciados Argumentativo-Descritivos.* Trata-se de um recurso argumentativo que consiste na exposição de características que procuram compor o cenário real atribuído ao tema da proposta ou ao recorte opinativo. O produtor argumenta por

meio de constatações, que geralmente são lugares-comuns. Trata-se de enunciados da categoria consensual, porque os enunciados descritivos — incluem-se os narrativos — são mais susceptíveis a discursos do senso comum do que os enunciados temáticos.

- *Enunciados de Noção Generalizante.* São enunciados que estabelecem um efeito de sentido de totalidade, cujo princípio é conduzir particularidades para um padrão. Remete geralmente à categoria consensual.

A investigação de enunciados consensuais e polêmicos por meio das propriedades dialógicas, não nos permitiu — dentro das limitações traçadas para a pesquisa — uma análise geral de cada redação e entre as redações, pois encontramos que um texto não pode ser considerado, em sua totalidade, predominantemente consensual ou polêmico; mas, são os seus segmentos argumentativos que detêm essas características. Assim, as propriedades dialógicas consensuais e polêmicas foram estudadas no âmbito de partes do texto, de enunciados permeados de estratégias argumentativas textuais e discursivas.

6. Análise de uma redação

Analisaremos uma redação produzida em um processo seletivo para ingresso em uma instituição de ensino superior privada localizada no interior do Estado de São Paulo. Antes, porém, apresentaremos a proposta de redação que norteou a prova de redação:

Muito se discute atualmente a diminuição da maioridade penal dos atuais dezoito anos para dezesseis, devido a ocorrências graves envolvendo menores de idade, em que eles são autores de crimes bárbaros. Pode-se citar o recente episódio em São Paulo, no qual um casal de namorados foi morto por menores quando ocupavam uma casa em uma fazenda. O crime chocou pelos resquícios de crueldade inimagináveis.

O assunto é muito polêmico. As pessoas que defendem a responsabilidade pelos atos a partir dos dezesseis anos argumentam que o jovem, nesta idade, já sabe exatamente o que está cometendo; além disso, a medida seria uma forma de conter a escalada da violência. Aqueles que defendem a manutenção da maioridade penal a partir dos dezoito anos justificam, entre outros argumentos, que, além de inconstitucional, a proposta é desnecessária, pois bastam algumas alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente

para que se atinja um estágio em que se conteriam os atos de violência envolvendo menores.

Escreva sua redação posicionando-se em relação à polêmica. Exponha seu ponto de vista e defenda-o.

Redação – transcrição (*ipsis verbis*):

(1) Sou absolutamente contra a diminuição da maioria penal, por que acredito que o problema vai além de “algumas alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente”. / (2) O E.C.A. foi cuidadosamente elaborado, estudado, avaliado e graças a Deus, aprovado, após muitas tentativas de sensibilizar as autoridades, ou seja, foi-se criada a maioria penal, em base ao direito que a criança e o adolescente e estes, como infratores, têm de serem assistidos, acompanhados e amados. / (3) Assistidos em sua condição de vida, na maioria das vezes, desastrosas sem perspectivas nenhuma de atingir horizontes diferentes do crime, do tráfico, do roubo. / (4) Acompanhar o menor infrator, apelidado e etiquetado como “marginais” “monstros mirins”, numa atitude que favoreça o apoio psicológico, moral e fundamentalmente o respeito como pessoa humana, independentemente do que ele tenha cometido ou venha a cometer, porque esses menores não são o que fazem... / (5) Proteger e amar a criança é cuidar a sociedade para o amanhã e esse ato foge das prioridades governamentais, pois implica um mundo novo e solidário, uma justiça cega pela verdade e a violência destruída pela ternura da paz. / (6) Uma criança mata por que seu ambiente social e sua desestrutura familiar tem o crime como meio de vida já que a vida não encontra outro meio. / (7) Mais viável que “algumas alterações no E.C.A.” seria acabar com as “universidades” do crime organizado sem nenhum escrúpulo que usa a criança e o adolescente como iscas indefesas para proteger e livrar o verdadeiro criminoso e assassino; oferecer meios para a criança e o adolescente desenvolver-se como pessoa que acredita em si, em seu potencial, acabar com o “buraco” ou “janela humana” que se denomina hoje FEBEM porque daí saem os futuros pais com “mestrado” e “doutorado” em crimes e assim mais uma família infratora... / (8) Em nosso país, ainda predomina a sensibilidade latina que deu vida ao E.C.A. que é a única voz de milhares de crianças e adolescentes. / (9) O ciclo vicioso do crime nunca vai se romper porque se houver a diminuição da maioria penal, estaremos num futuro não tão longinquo aprovando a pena-de-morte, o genocídio e tristemente a extinção da espécie humana. / (10) É muito mais fácil começar fazendo “algumas alterações”, hoje no E.C.A., amanhã na nossa Carta Magna e assim a decadência de nossa identidade como pessoa brasileira vai desaparecendo e o que é pior, impune... / (11) Argumento minha opinião porque acho mais simples colocar diante de uma criança ou de adolescente, de repente os mesmos que mataram, uma arma e as portas abertas para um horizonte digno, deixando que ela escolha o que mais a fará sentir assistida, acompanhada e amada.

Neste texto, um recurso argumentativo adotado consiste em refutar o ponto de vista antagônico e os argumentos em contrário sem propriamente mencioná-los de maneira explícita na materialidade linguística, mas o enunciador mantém o diálogo com a proposição oposta, principalmente por meio da proposta de redação. Inclusive, o

produtor parafraseia uma sentença da proposta de redação como citação: “algumas alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente”. Essa construção entre aspas se repete no texto mais duas vezes: “mais viável que ‘algumas alterações no E.C.A.’ seria acabar com as ‘universidades’ do crime organizado” e “É muito mais fácil começar fazendo ‘algumas alterações’, hoje no E.C.A, amanhã na nossa Carta Magna e assim a decadência de nossa identidade”. Dessa forma, a categoria consensual é manifestada pela adoção parcial de um posicionamento; principal efeito causado para o interpretante pela arquitetura argumentativa. Além disso, há paráfrase de trecho da proposta de redação. A adoção parcial é manifestação da categoria polêmica, em função da fuga da polaridade que o texto-estímulo exige. Excepcionalmente, nesse caso, a paráfrase é uma propriedade polêmica, pois o produtor a utilizou para adotar o recorte polêmico.

Além da paráfrase de trechos da proposta de redação, podemos observar a aplicação de outros recursos. A polarização é revelada principalmente na seguinte sequência: “O ciclo vicioso do crime nunca vai se romper porque se houver a diminuição da maioria penal, estaremos num futuro não tão longínquo aprovando a pena-de-morte, o genocídio e tristemente a extinção da espécie humana”. O produtor não explica os estágios que levariam do genocídio à referida extinção; manifestação da categoria consensual.

Ocorre o respeito ao raciocínio lógico hipótese-argumentos-tese, pois o produtor insere um primeiro parágrafo, introdutório, em que expõe a hipótese: a favor da redução da maioria penal. Após, exerce a argumentação, parágrafo a parágrafo: destaca o Estatuto como a única proteção para crianças e adolescentes, defende que o contato do menor com os maiores de idade nas prisões é prejudicial ao menor, e prevê que alterações na legislação poderiam representar a abertura de um precedente que culminaria com a pena de morte e com a extinção da espécie humana. O último parágrafo traz a tese: a defesa pela assistência aos menores infratores, em vez de punições. O respeito ao modelo é uma manifestação da categoria consensual, em função de se tratar de um método preestabelecido, a despeito da segurança que ele propicia ao produtor.

O texto apresenta enunciados argumentativo-descritivos. O segmento descritivo mais relevante refere-se à menção que o produtor promove em relação ao ECA: “O E.C.A. foi cuidadosamente elaborado, estudado, avaliado e graças a Deus, aprovado, após

muitas tentativas de sensibilizar as autoridades, ou seja, foi-se criada a maioria penal, em base ao direito que a criança e o adolescente e estes, como infratores, têm de serem assistidos, acompanhados e amados”. Observamos também um enunciado descritivo-causal: “Uma criança mata por que seu ambiente social e sua desestrutura familiar tem o crime como meio de vida já que a vida não encontra outro meio”. Tais enunciados manifestam a categoria consensual, porque eles são constituídos para a aplicação da seguinte estratégia: a descrição de características de um cenário cumpre a função de um enunciado propriamente temático, pois a caracterização do cenário dispensa um conceito; como se o fato falasse por si só.

O texto conta com enunciados de aspectos generalizante, típicos da categoria consensual. Os argumentos não apresentam um avesso a refutar; conseqüentemente as orações não trazem conectivos gramaticais, bem como há excesso de parágrafos, por conta da ausência de subordinações. Os conceitos são postos como definitivos: os “infratores têm de serem assistidos, acompanhados e amados” (a locução *tem de ser* expressa uma necessidade), “proteger e amar a criança é cuidar a sociedade para o amanhã” (noção formalizada), “esses menores não são o que fazem”, “esse ato [assistencial] foge das prioridades governamentais”, “Uma criança mata por que seu ambiente social e sua desestrutura familiar tem o crime como meio de vida já que a vida não encontra outro meio”, “O ciclo vicioso do crime nunca vai se romper porque se houver a diminuição da maioria penal, estaremos num futuro não tão longínquo aprovando a pena-de-morte, o genocídio e tristemente a extinção da espécie humana”. Notamos a generalização sugerida pelo circunstancial *nunca*.

As propriedades interrogativa retórica, rompimento com a proposta de redação e redução temática não participam da construção argumentativa do texto.

6. Considerações Finais

Embora essa pesquisa não tenha a pretensão de formular uma metodologia para o ensino de redação escolar, entendemos que ela possa levar a subsídios que auxiliem o professor da área de Comunicação e Expressão para uma reflexão sobre as estratégias argumentativas desse gênero; principalmente, no que diz respeito à aplicação dos

conceitos do senso comum e, por conseguinte, o posicionamento contrário a eles. Entender as coerções (propriedades dialógicas) que advêm das relações dialógicas pode justificar muitas ocorrências, que, à primeira vista, poderiam ser interpretadas como uma improbidade.

Acreditamos que esta pesquisa possibilita a orientação, ou ao menos a discussão, de novas metodologias para o ensino de produção de texto, e para uma reformulação nos critérios de avaliação desses textos; principalmente quanto a esta habilidade: o necessário debate de conceitos, a fim de que o aprendiz possa produzir uma argumentação com base em uma fundamentação crítica, que seja capaz de condicioná-lo a não aceitar um conceito posto como consensual sem polemizá-lo. Polêmica pressupõe manter o senso comum, ou, se necessário, contradizê-lo, sempre após um exercício de contraposição de uma ideia. Talvez possa ser esta metodologia um segundo passo após o estabelecimento do principal compromisso das aulas de Língua Portuguesa nas escolas de ensino fundamental e ensino médio: o domínio da modalidade escrita da língua.

Uma metodologia nesses moldes não permite normas estruturais tão rígidas para a organização do raciocínio argumentativo; é preciso que haja o exercício crítico das ideias, a partir das habilidades de leitura. A motivação centrada na não aceitação de um conceito, sem que ele sofra contraposições, é condição para que esse exercício crítico fundamente as estratégias de ensino. Afinal, o objetivo dessa prática pedagógica não pode ser somente avaliatório; é preciso priorizar a formação de cidadão engajado em seu meio social, que procurará não se deixar convencer por conceitos inconclusos ou ideologicamente corrompidos.

Situar o aprendiz como um sujeito produtor crítico, participante no seu universo social, político e econômico, é uma habilidade plenamente satisfatória, e complementar ao principal compromisso da escola: promover uma competência linguístico-discursiva da modalidade escrita da língua materna.

7. Notas

1. EMEDIATO, 2005, p. 92.
2. BAKHTIN, 2003, p. 263-4.
3. Dá-se uma interdependência entre os gêneros primários e secundários, pois também é possível que um gênero primário seja influenciado por um secundário. Fiorin (2006, p. 70)

insere um exemplo: “uma conversa entre amigos sobre um fato da vida pode adquirir a forma de uma dissertação filosófica”.

4. *Man* (pronomo pessoal substantivado indefinido na língua alemã) é uma categoria da filosofia de Martin Heidegger. *Man* é uma força impessoal, que determina a existência cotidiana do homem. (Cf. BAKHTIN, 2003, p. 457, nota 39)
5. A fim de esclarecermos essa relação entre o candidato e as vozes sócio-ideológicas, é relevante destacarmos uma definição de *conhecimento*: “1. Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar o objeto presente aos sentidos ou à inteligência. 2. Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo ‘conhecimento’ designa tanto a coisa conhecida quanto ao ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer [...]” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996, p. 51).
6. O termo *dialética* é aplicado conforme estabelece Platão: um instrumento para a busca da verdade, das aparências sensíveis às realidades inteligíveis ou ideias. O filósofo emprega o verbo *dialeghetai* em seu sentido etimológico de “dialogar”, isto é, fazer passar o *logos* na troca entre dois interlocutores (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 71). Bakhtin (2003, p. 310) emprega o termo como designativo de “inter-relação semântica” a partir das reflexões a respeito do dialogismo.
7. Optamos pelo termo *conceito* para designar as informações veiculadas pelos enunciados, em função de sua aplicação em filosofia. Trata-se de uma ideia abstrata e geral construída pelo espírito, uma representação pelo pensamento, sob a qual se podem unir diversos elementos; comporta dois âmbitos em sua construção: a *compreensão* (a definição do conceito) e a *extensão* (os elementos aos quais é estendido o conceito) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 48-9). Assim, é mais próprio afirmar que um conceito é consensual ou é polêmico em virtude da sua amplitude sócio-histórica possibilitadas pelas propriedades extensivas.

8. Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV – Revue de Linguistique**, [S.I.], n. 26, p.91-151, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura**. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GREIMAS, Algirdas J.; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

MARCHEZAN, Renata M. F. C. Diálogo. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p.115-131.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. As novas razões da mentira. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 ago. 2004. Caderno Mais!, p.3.

Recebido em 8/05/2014

Aprovado em 28/08/2014