



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



**ARGUMENTOS CORINGAS E A INFLUÊNCIA NA AUTORIA DE TEXTOS
DISSERTATIVOS-ARGUMENTATIVOS: ANÁLISE DE REDAÇÕES DO
SITE *BRASIL ESCOLA***

LETÍCIA SANTOS

São Cristóvão-SE

2023

**ARGUMENTOS CORINGAS E A INFLUÊNCIA NA AUTORIA DE
TEXTOS DISSERTATIVOS-ARGUMENTATIVOS: ANÁLISE DE
REDAÇÕES DO SITE *BRASIL ESCOLA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos;

Linha de pesquisa: Linguagem, identidades e práticas sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Regina Curado Pereira Mariano

São Cristóvão-SE

2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Letícia.

S237a Argumentos coringas e a influência na autoria de textos dissertativos-argumentativos: análise de redações do site *Brasil Escola* / Letícia Santos ; orientadora Marcia Regina Curado Pereira Mariano. – São Cristóvão, SE, 2023.

134 f. ; il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Análise do discurso. 2. Crítica textual. 3. Autoria - Manuais de estilo. I. Mariano, Marcia Regina Curado Pereira, orient. II. Título.

CDU 81'42

LETÍCIA SANTOS

**ARGUMENTOS CORINGAS E A INFLUÊNCIA NA AUTORIA DE
TEXTOS DISSERTATIVOS-ARGUMENTATIVOS: ANÁLISE DE
REDAÇÕES DO SITE *BRASIL ESCOLA***

Texto de Defesa apresentado e aprovado em 23 fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marcia Regina Curado Pereira Mariano
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Orientadora

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
1º Examinador (Interno)

Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
2º Examinador (Externo)

*Dedico este trabalho à minha família, com muito amor e gratidão
pelo incentivo à realização dos meus projetos.*

AGRADECIMENTOS

O percurso até chegar a esse momento final do mestrado não foi simples. Foram muitos os obstáculos enfrentados, como o de cursar as disciplinas e escrever durante uma pandemia, além de tentar me manter perseverante conciliando trabalho e estudos. Porém, eu tive ajuda de pessoas queridas que acreditaram em mim e me deram forças para que eu fizesse esta pesquisa.

Primeiro, agradeço aos meus pais, Maria Naldiclécia e Juarez, por todo incentivo e pela compreensão. Eles vibraram comigo com as grandes e pequenas conquistas e nunca me deixaram duvidar de que conseguiria alcançar os meus sonhos.

Agradeço às minhas irmãs Cristiane e Natane, e ao meu irmão, Luciano, pelo companheirismo.

Agradeço às minhas tias, Naudilândia e Naldicleide; e ao meu tio, Nalderlan, por todo auxílio dado desde a época da graduação. Também agradeço aos meus avós, Gilvanete e José Eraldino por todos os valores preciosos que fizeram de mim uma pessoa mais consciente.

Agradeço às minhas sobrinhas, Yasmin, Isabela e Lara; à minha afilhada, Isis; à minha prima Lavínia por me darem mais vontade de estudar para ser uma profissional melhor e, conseqüentemente, tornar a sala de aula um espaço para melhorar vidas, a fim de obtermos um futuro mais promissor.

Agradeço ao meu noivo, David, por todo amor, pelas palavras de encorajamento quando mais precisei e pela confiança que deposita nos meus sonhos, desde a fase do Ensino Médio.

Agradeço à Marcia Mariano, minha orientadora, por ter se mostrado um exemplo de pessoa e profissional. Tive sorte de tê-la encontrado nesse meio acadêmico e, certamente, seus ensinamentos estarão sempre comigo.

Agradeço à Renata Ferreira Costa, minha orientadora na época da graduação, por ter colocado em mim o desejo de fazer uma nova pesquisa científica e, mais que isso, agradeço por ter feito eu me apaixonar ainda mais pela educação.

Agradeço aos membros da banca de qualificação, Eduardo Pires e Isabel Azevedo, por terem me ajudado na melhora do meu texto e por todos os grandes ensinamentos.

Agradeço às minhas amigas e ao meu amigo que conheci na graduação: Cecília, Katherine, Luara, Rayane, Laís e Yann. Foi muito bom ter toda parceria que tivemos até aqui. Também aproveito para agradecer à Vanesca Leal, pesquisadora querida que conheci agora, na fase do mestrado. Vanesca não mediu esforços para me ajudar nos momentos que mais precisei. Serei eternamente grata!

Agradeço a todos os meus alunos por serem minha esperança e por não terem deixado eu desacreditar da minha capacidade.

Por fim, agradeço ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por ter se mantido firme nas eleições de 2022 e, assim, com sua vitória, ter nos dado a esperança de um futuro melhor, com mais incentivo à educação a fim de que outros indivíduos tenham a oportunidade que tive. A educação transformou minha vida e desejo imensamente que transforme a de mais cidadãos.

RESUMO

Esta dissertação propõe analisar se dois manuais comercializados por *youtuber's* em redes sociais, e que apresentam modelos prontos de argumentação – os argumentos coringas -, comprometem a autoria de textos dissertativos-argumentativos de possíveis pré-vestibulandos, presentes na plataforma *Brasil Escola*. A pesquisa justifica-se pela preocupação com o uso desses argumentos coringas que, na nossa perspectiva, podem interferir na autoria e na argumentação dos alunos. A hipótese deste trabalho sugere que os autores de redação, hoje, utilizam argumentos coringas em redações porque são influenciados por essas explicações vindas da internet, já que são nativos digitais e, por isso, se apropriam desse aprendizado mais autônomo. Para sua realização, discutimos teorias relacionadas à argumentação, à influência midiática e à noção de autoria, e utilizamos, para a análise, os estudos de autores como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Possenti (2002), Bakhtin (2003), dentre outros. Os resultados apontam que há uma similaridade entre os argumentos apresentados nesses manuais e os utilizados efetivamente nos textos dissertativos-argumentativos analisados, e que isso pode comprometer a autoria da redação.

Palavras-chave: texto dissertativo-argumentativo. Técnicas argumentativas. Enem. Argumentos coringas.

ABSTRACT

This project proposes to analyze if the manuals that are sold by youtubers on social media and that present ready-made models of argumentation – the wildcard arguments – have impaired the authorship of possible preparatory students present on the *Brasil Escola* platform. This study is justified by the concern for the use of these wildcard arguments that, from our perspective, can interfere in students' authorship and arguments. The hypothesis of this work is that students use wildcard arguments in essays today because they are influenced by these explanations available on the internet, as they are digital natives and, consequently, master this more autonomous learning. To carry out this project, we take discussions related to argumentation, media influence, and authorship notion, and we refer to authors such as Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), Possenti (2002), Bakhtin (2003), among others, for the analysis. The results indicate that there is a connection between the arguments present in these manuals and the ones effectively used in the argumentative essays analyzed, and that this may undermine the preparatory students' authorship.

Keywords: argumentative essay. Argumentative techniques. ENEM. Argumentos coringas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conceito de gênero textual	29
Quadro 2: O que é um texto dissertativo-argumentativo?	30
Quadro 3: Padrões das redações	30
Quadro 4: Padrões das redações - parágrafos	31
Quadro 5: Padrões das redações – uso de operadores argumentativos	31
Quadro 6: Resumo das cinco competências da redação	33
Quadro 7: Dicotomias perigosas	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Argumentos coringas	79
Figura 2: Modelo de argumentação coringa.....	80
Figura 3: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 1	87
Figura 4: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 2	88
Figura 5: Parágrafo de introdução de uma redação nota mil.....	90
Figura 6: Modelo coringa de parágrafo de introdução 1	90
Figura 7: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 3	92
Figura 8: Modelo coringa de parágrafo de conclusão 1	94
Figura 9: Redação nota mil	95
Figura 10: Modelo coringa de parágrafo de introdução 1	97
Figura 11: Modelo coringa de parágrafo de introdução 2.....	97
Figura 12: Primeiro parágrafo de desenvolvimento	99
Figura 13: Segundo parágrafo de desenvolvimento	100
Figura 14: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 4	101
Figura 15: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 5	101
Figura 16: Parágrafo de conclusão	102
Figura 17: Modelo coringa de parágrafo de introdução 3.....	104
Figura 18: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 6	104
Figura 19: Parágrafo de introdução (redação 11)	104
Figura 20: Parágrafo de introdução (redação 12)	105
Figura 21: Primeiro parágrafo de desenvolvimento (redação 11)	106
Figura 22: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 7	106
Figura 23: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 8	107
Figura 24: Segundo parágrafo de desenvolvimento (redação 12)	108
Figura 25: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 9	108
Figura 26: Parágrafo de conclusão (redação 11)	110
Figura 27: Parágrafo de conclusão (redação 12)	110
Figura 28: Modelos de parágrafos de conclusão 2	110
Figura 29: Modelos de parágrafos de conclusão 3	111
Figura 30: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 10	112

Figura 31: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 11	113
Figura 32: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 12	116
Figura 33: Segundo parágrafo de desenvolvimento (redação 14)	116
Figura 34: Modelo de parágrafo de conclusão 1	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação da redação com o manual da poxa lulu (parágrafo de introdução).....	92
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A REDAÇÃO DO ENEM	28
2 A AUTORIA NA REDAÇÃO DO ENEM	41
2.1 A construção do aluno autor: concepções teóricas e desafios do incentivo à autoria nas escolas	44
3 A RETÓRICA	57
3.1 A argumentação	62
3.2 A questão do auditório	65
3.3 As técnicas argumentativas	67
3.3.1 Argumentos quase-lógicos.....	67
3.3.2 Argumentos baseados na estrutura do real	68
3.3.3 Argumentos que fundamentam a estrutura do real	68
3.4 Argumentação na escola	70
3.5 Argumentação na fala e na escrita	74
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS	77
4.1 Os manuais de argumentos coringa	78
4.1.1 Manual da Luma e Ponto.....	80
4.1.2 Manual da Poxa Lulu	82
4.2 O <i>corpus</i>	82
4.3 Matriz de avaliação da autoria	83
4.4 Análise das redações do <i>site brasil escola</i>	85
4.5 Discussão dos resultados	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	122

APÊNDICES	130
ANEXOS	133

INTRODUÇÃO

A ideia do desenvolvimento deste trabalho, intitulado *Argumentos coringas e a influência na autoria de textos dissertativos-argumentativos: Análise de redações do site Brasil Escola*, surgiu a partir da minha prática docente, enquanto corrigia as redações dos meus alunos dos terceiros anos do ensino médio - experiência obtida a partir de minha participação como Residente Pedagógica¹ no projeto “Oficinas de redação: um espaço de interação entre a leitura e a escrita no Colégio de Aplicação” da UFS (Universidade Federal de Sergipe), no ano de 2019. Esse projeto foi/é coordenado pela professora Éccia Alécia Barreto, docente de Língua Portuguesa do Codap (Colégio de Aplicação da UFS). Notei, nas redações, que algumas estratégias linguísticas eram rigorosamente repetidas, independente de qual fosse o tema, para construir a argumentação e a autoria, visando a obter nota máxima na competência 3 do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que é onde se avaliam esses aspectos. Dessa forma, percebi que minha experiência contribuiu para que eu quisesse me aprofundar nos estudos de argumentação, autoria e texto, pois a pesquisa ajudou a elevar minha criticidade perante as situações e fez com que eu entendesse a importância de analisar melhor as redações dos(as) alunos(as).

Assim, sem saber ainda o porquê de isso acontecer, comecei a investigar e observei que, em alguns canais da plataforma *Youtube*, existe o incentivo, por parte de alguns(as) *youtuber's*, para que os autores das redações adotem modelos de argumentação, conhecidos como “argumentos coringas”. Ademais, esses(as) influenciadores(as), muitas vezes, escrevem manuais/apostilas de modelos prontos de redação e/ou de argumentos para que sejam vendidos ou disponibilizados de forma gratuita, ou, ainda, vendem cursos que prometem fazer com que os(as) autores das redações consigam a nota máxima na redação. No entanto, destacamos que

A problemática está no fato de que esses cursos online, assim como já foi mostrado sobre a escola, também não consideram o funcionamento da linguagem, isto é, a escrita enquanto processo e o sujeito ativo nessa ação da produção escrita e, nesse sentido, ajudam a agravar o trabalho com a argumentação na escola, pois, são cursos que prometem “desvendar o segredo da redação”, o que significa impor, mais uma vez, um modelo que os estudantes deverão seguir a fim de alcançar a nota máxima na redação do ENEM.(RAMOS, 2021, p.79)

¹ O Programa Residência Pedagógica foi desenvolvido pelo MEC e tem como objetivo aperfeiçoar a prática de graduandos dos cursos de licenciatura, inserindo-os nas salas de aulas de escolas do Brasil todo

Após essa percepção, em contato com professores(as) e corretores(as) de redação, percebi que não era um problema que só eu notava. A maioria desses(as) profissionais também relatou observar isso nas produções de seus alunos e mostrou-se preocupada com essa “cópia” quase fiel aos modelos. Afinal, os(as) discentes têm de desenvolver a escrita de forma poderosa, demarcando sua identidade e demonstrando suas crenças (FERREIRA 2015, p.23). Além disso, “o modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal” (PFEIFFER, 2002, p. 11).

Toda a problemática envolvida nessa questão, que extrapola o ensino e abarca o desenvolvimento da argumentação, da autoria e práticas sociais midiáticas, me levou à escolha pela linha de pesquisa Identidades e Práticas Sociais, que permite estudos mais amplos do uso efetivo da linguagem em suas contextualizações.

Ao iniciar esta nossa pesquisa de mestrado, com o intuito de confirmar essa observação tanto minha, enquanto professora, quanto relatada por professores e corretores e de confirmar se nosso tema era pertinente e importante para os estudos da argumentação e do texto, e já com a aprovação do Comitê de Ética, elaboramos um questionário com seis perguntas e enviamos a dez professores que corrigem redações do Enem. É válido lembrar que todos(as) assinaram um termo de consentimento e tinham ciência de que teriam suas identidades preservadas.

Para não divulgarmos os nomes desses(as) professores(as), decidimos nomeá-los como “p1, p2, p3, até p10. O “p”, nesse caso, refere-se a professor(a). Por serem dez corretores, cada número equivale a um(a) indivíduo. As perguntas foram as seguintes:

1) Há quanto tempo você atua como corretor(a) de redação?
2) Em sua opinião, quais são os problemas mais perceptíveis envolvendo a competência 3?
3) Você acredita que os(as) alunos(as) apresentam dificuldade na hora de argumentar nos parágrafos de desenvolvimento? Justifique.
4) Você já ouviu falar sobre argumentos coringas? Se sim, o que considera que seja?
5) Você nota que os(as) vestibulandos(as) usam modelos parecidos ou iguais para

estruturarem sua argumentação?
6) Acredita que o uso desses modelos de argumentos pode comprometer a autoria dos(as) alunos(as)?

Observamos que a maioria dos professores (seis) estava há mais tempo como corretor(a), o que torna maior a oportunidade de verificar se há ou não argumentos coringas nas redações. No que diz respeito às dificuldades que perceberam na competência 3, cinco corretores(as) notaram maior dificuldade no desenvolvimento das ideias, ou seja, os(as) alunos(as), nas redações, deixam lacunas em seus textos, com afirmações que não são devidamente justificadas. Além disso, quatro corretores disseram que a segunda dificuldade maior é apresentada pela ausência de um projeto de texto estratégico, que diz respeito ao planejamento textual feito antes da produção da redação. Somente um(a) professor(a) considerou a dificuldade de tornar o repertório produtivo, isto é, ligado à argumentação, pois, muitas vezes, os conhecimentos de mundo ficam soltos no texto, sem relação direta com a discussão, como vemos nas seguintes respostas: “P5: A construção do projeto de texto sem lacunas.”, P6: “Desenvolvimento pleno das ideias e relação entre as informações.”

Outrossim, de acordo com as respostas dos(as) corretores(as), os(as) alunos(as), de forma geral, apresentam dificuldade de argumentar. Com base nas respostas, vimos que essa deficiência na argumentação se deve, em grande parte, à falta de um projeto de texto, de interpretação, de relação do repertório com o argumento, de desenvolvimento das ideias. Somente dois(duas) professores(as) mencionaram que esse problema na argumentação acontece apenas em alguns casos, como citado por P2: “Em alguns casos, sim. Quando um aluno já tem um projeto de texto prévio, ele consegue argumentar muito bem nos parágrafos de desenvolvimento, já que tem noção da linha argumentativa que pretende seguir. Todavia, quando o participante vai ‘criando’ a argumentação a partir do que ‘vem à cabeça’, os parágrafos de desenvolvimento deixam transparecer certa desorganização no que tange à hierarquização e à relação entre os argumentos.”

Quando questionados(as) se já ouviram falar de argumentos coringas, nove disseram que sim, e definiram como argumentos que, na teoria, servem/se encaixam em qualquer tema. Mesmo o(a) corretor(a) P5 que não apresentava certeza, disse: “Acredito que sejam argumentos padrões que se encaixam em qualquer tema.”

Na perspectiva dos(as) corretores(as), os(as) alunos(as), muitas vezes, utilizam modelos parecidos de argumentação e, de acordo com as respostas, isso se deve por alguns fatores, a exemplo de não conseguirem entender bem a estrutura do texto ou por serem influenciados por pessoas nas redes sociais que vendem esses modelos padrões com a promessa de que o uso desses modelos garantirá a nota máxima na redação.

Além disso, ficou claro que a maioria dos(as) corretores(as) (oito) acreditam que o uso desses modelos pode interferir, sim, na autoria dos(as) alunos(as); entre as justificativas, eles(as) mencionam que, com o uso desses modelos, não há o aprofundamento da temática, não há uma argumentação eficiente, deixando as discussões rasas, como dito por P8: “Sim. Por exemplo, ao seguir os modelos, em muitos casos, os alunos nem mesmo compreendem o motivo da seleção das ideias”. No caso do(a) professor(a) que discordou sobre o comprometimento da autoria, há três argumentos que foram selecionados(as) por ele(a) para defender seu ponto de vista.

Assim, na percepção desse(a) profissional, o uso desses modelos pode ser benéfico porque traz mais segurança para os(as) alunos(as), não tira a oportunidade de o(a) autor(a) da redação ter, também, que argumentar, e, por último, ressalta que, no Enem, a autoria é avaliada pela maneira como o(a) autor(a) da redação defende seu ponto de vista, e, de acordo com o(a) corretor(a), isso vai além do uso de argumentos coringas.

Deste modo, esse questionário inicial, realizado com professores(as) corretores(as) do ENEM, reafirmaram a necessidade de se estudar esse fenômeno dos argumentos coringas, divulgados sobretudo em redes sociais, na medida em que eles são utilizados por alunos e podem sim prejudicar na autoria dos textos.

Além das motivações demonstradas anteriormente, um levantamento do estado da arte também reforçou a urgência do desenvolvimento deste trabalho, uma vez que não há, ainda, estudos que tratem de argumentos coringas, pois este é um termo que vem sendo usado recentemente nas redes sociais, por influência de pessoas que utilizam o espaço digital para vender cursos, *e-books*, etc., com a promessa de que esses argumentos servirão para qualquer tema. Embora percebamos que há autores que já tratam de argumentos rasos que comprometem a autoria e a argumentação, ou que analisam os índices de autoria em textos dissertativos-argumentativos, o termo

“argumento coringa”, tão veiculado em plataformas digitais, ainda não é discutido em trabalhos acadêmicos.

Dentre pesquisas recentes sobre a argumentação e a autoria nesse tipo de textos, destacamos Silva (2014), que se propõe a analisar os textos dissertativos-argumentativos de alunos do ensino médio a fim de “localizar os indícios de presença ou indícios de ausência de autoria destacando as estratégias discursivas” (p.7). Já no trabalho de Lima (2017), o objetivo foi “identificar como um candidato se constitui autor em sua produção de texto e atribui significação à Proposta de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” (p. 128). Mata (2016), por sua vez, avalia os indícios de autoria presentes em textos escolares. Finalmente, na dissertação de Sanches (2018), há a preocupação de analisar, em redações do ENEM, “de que forma se manifesta o estilo do candidato no momento em que se apropria da palavra do outro” (p. 11).

Tendo em vista a percepção dessa realidade, nosso objetivo geral é observar se a utilização de argumentos coringas, a exemplo dos expostos nos manuais de Luma e Ponto e Poxa Lulu, se manifesta em produções de textos dissertativos-argumentativos de prováveis pré-vestibulandos e vestibulandos que fazem uso do serviço “banco de redações” do *site Brasil Escola*² e verificar se há o comprometimento da autoria desses(as) autores caso haja a utilização desses argumentos nas produções. Como objetivos específicos, queremos:

- Descrever as características de dois materiais comercializados pela internet, voltados ao ensino da escrita de redações do ENEM, a fim de compreender como esse tipo de produção textual está sendo realizada em ambientes digitais.
- Identificar o uso de argumentos coringas em redações de estudantes em preparação para a participação no ENEM a fim de caracterizar modelos de escrita.

Vale destacar que nem sempre as pessoas que vendem esses produtos são professores(as) formados(as) em Letras. Muitas vezes, estudantes³ que tiraram 1000 na redação do Enem, em alguma edição, se sentem prontos(as) para empreender em uma

² O serviço dessa plataforma possibilita aos(às) usuários(as) cadastrados(as) o envio de redações para avaliação, de acordo com os critérios utilizados no ENEM e em vestibulares do país.

³ <https://plantaodoslagos.com.br/categoria/educacao-empregos/enem-alunos-nota-mil-na-redacao-ganham-milhares-de-reais-com-redes-sociais-aulas-particulares-e-videos-no-youtube-enem-2021/>

área que está rendendo ganho financeiro (a exemplo da preparação para a redação), levando em consideração a dificuldade de conseguir a nota máxima.

Assim, analisamos as redações na tentativa de ver se o uso desses argumentos coringas prejudica o desenvolvimento da autoria dos alunos, ou seja, se ficam reféns desses argumentos, o que pode acarretar em dificuldades de desenvolver a escrita de forma estratégica para mostrar-se para o outro (FERREIRA, 2018, p. 25).

Cabe mencionar que, inicialmente, o meu projeto de pesquisa colocava como *corpus* redações que seriam produzidas em alguma escola. No entanto, pela complexidade desse trabalho de campo, tendo em vista que precisaríamos lidar com o Comitê de Ética, optamos por buscar essas produções em uma plataforma virtual. A escolha pela análise de produções presentes no site Brasil Escola partiu da compreensão de que, como um serviço digital, ele oferece uma variedade de textos já transcritos, de diversos autores anônimos e que se encaixam no público abrangido pela etapa dos vestibulares e do ENEM, em que os textos dissertativos-argumentativos, objeto dos manuais de argumentos coringas, são exigidos. Por suas especificações, tratam-se de autores e textos similares aos que encontramos nos últimos anos do ensino médio e nos exames para o ensino superior, particularmente do ENEM, que aqui tomamos como base, podendo nos oferecer um retrato da influência de *youtuber's* e de seus manuais nessas produções. Vale lembrar que o *site Brasil Escola* é o maior portal de educação do país. São mais de 100 mil conteúdos do Ensino Fundamental, Médio e preparação para o Enem e vestibulares (BRASIL ESCOLA, [s.d.]).

A partir da definição de nossos objetivos e da plataforma de onde serão extraídos os *corpora*, comecei a me questionar: os autores das redações do *site Brasil Escola* fazem uso de argumentos coringas? Qual o alcance e a autoridade da internet na formação do jovem estudante?

Para responder a essas questões, precisamos tratar do domínio que a tecnologia tem atualmente sobre os jovens e de como vários indivíduos são influenciados pelas plataformas digitais. Nesse viés, sabemos que a internet foi criada com o objetivo de facilitar a comunicação nos períodos de guerra, a exemplo da Guerra Fria. Quando o primeiro *e-mail* foi enviado, todos entraram em êxtase, pois era algo inovador e que, com certeza, faria a diferença naquele contexto caótico. No Brasil, a internet demorou um pouco a chegar, tendo seu início na década de 80. No entanto, somente anos depois,

em meados de 2000, que as pessoas, aos poucos, começaram a ter acesso à rede por meio dos seus computadores. Anteriormente, a internet era mais utilizada nas Universidades, para fins científicos.

A chegada da internet na casa das pessoas trouxe um significativo avanço em suas relações interpessoais e também no acesso ao conhecimento, que antes era mais dificultoso, já que, para fazer uma pesquisa, por exemplo, a ida à Biblioteca era essencial e nem sempre era fácil achar o que queria num ambiente tão vasto de opções. Ter internet em casa, portanto, deu mais oportunidade para os indivíduos, oferecendo-lhes diversas opções de *sites* para pesquisa.

Alguns anos depois, as redes sociais começaram a existir como forma de estreitar os relacionamentos. No YouTube, por exemplo, pessoas do mundo todo, famosas ou não, podem fazer uma conta e publicar vídeos de diversos nichos: beleza, cozinha, esporte, curiosidades, educação. Muitos(as) anônimos(as) se transformam em pessoas conhecidas com o sucesso de suas postagens, que, para serem divulgadas, precisam da interação do público, ou seja, de engajamento.

Para isso, o YouTube dá a oportunidade de o(a) internauta curtir, não curtir, comentar e compartilhar os vídeos assistidos. Sobre isso, Brijaldo (2018) diz: “Desarrollar entornos virtuales en los cuales es importante la participación activa del espectador requiere trabajar en cuatro campos esenciales: la percepción, la exhibición, la comunicación y la estructura”. (BRIJALDO, 2018, p.25). Nesse sentido, os(as) *youtuber's* devem montar uma estrutura de exibição pensando no público ao qual eles querem se dirigir, e isso será desenvolvido por meio de uma boa exibição, percepção e comunicação.

Dessa maneira, os(as) *youtuber's*, para terem sucesso, precisam entender do que o seu público gosta. Devem pensar no cenário, nas vestimentas, na linguagem, isto é, em elementos que possam persuadir as pessoas a ponto de elas divulgarem os conteúdos que veem. Nesse sentido, notamos que há estratégias verbais e não-verbais por trás e que estas estão sendo adotadas de forma satisfatória, tendo em vista que, na atualidade, muitos(as) jovens preferem ver vídeos no YouTube sobre diversos assuntos (a exemplo de dicas de redação do Enem) a ter de assistir a uma aula na escola. “YouTube se ha configurado como un fenómeno multitudinario que involucra sobre todo a las generaciones más jóvenes, que aparentemente consumen el contenido allí alojada con

constancia y fanatismo”. (BRIJALDO, 2018, p.23). Desse modo, os jovens, de forma geral, se identificam com esses influenciadores e isso gera esse fanatismo, e essa identificação é tida como resultado de diversas estratégias.

Dentre as estratégias utilizadas para persuadir o público que assiste, está a de conhecer, primeiramente, o auditório a quem o(a) influenciador(a) quer atingir, pois “é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.06). Dessa maneira, os *youtuber's* que ganham fama na internet, seja propondo entretenimento ou partilhando aprendizados, entendem que o público-alvo precisa se interessar pelos vídeos para que eles sejam compartilhados e ganhem, assim, cada vez mais visibilidade. Nesse caso, os *youtuber's* constroem uma imagem do seu público, pensando em possíveis interesses, dúvidas, entretenimento que o público gostaria de ver. Em canais focados em conteúdos de redação, por exemplo, há a ideia de que o público tem dificuldades em escrever um texto dissertativo-argumentativo, especialmente no que diz respeito à estruturação e à seleção de argumentos e repertórios.

Outro ponto importante é, especialmente, para aqueles que fazem marketing de algum produto (curso, monitoria, *e-books*, etc): mostrar como essa(s) mercadoria(s) é/são fundamental(is) para vida do seu auditório. Dessa forma, tentam colocar esses itens como essenciais, únicos, que precisam ser adquiridos, ou seja, há a estratégia de lugar de essência, compreendida

não [como] a atitude metafísica que afirmaria a superioridade da essência sobre cada uma das suas encarnações - e que é fundamentada num lugar da ordem-, mas o fato de conceder um valor superior aos indivíduos enquanto representantes bem caracterizados dessa essência. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 106)

Além disso, em sua linguagem, o(a) *youtuber* deve demonstrar confiança e benevolência, além de adaptar as técnicas linguísticas pensando nas diferentes formas de se aproximar do auditório. A respeito disso: “para gerar confiança ao auditório, o orador precisa demonstrar prudência (*phrónesis*), virtude (*areté*) e benevolência (*eúnoia*)” (ARISTÓTELES, 2011, p. 122)”. Ademais, como abordado anteriormente, todo orador precisa levar em consideração a imagem que quer criar de si no momento do discurso (*ethos*), as paixões que visa a despertar em seu auditório (*pathos*), e o próprio discurso (*logos*), que deve conter as técnicas necessárias para que as teses propostas sejam atendidas pelo auditório, já que

O ethos pode levar o auditório a ouvir o orador mas não é suficiente para o cativar e para o persuadir. É por isso que as três provas artísticas são técnicas que atingem os melhores efeitos quando são utilizadas de forma complementar e interdependente. À credibilidade (ethos) que “obriga” o auditório a ponderar as palavras do orador, segue-se a capacidade, por parte do orador, de gerir as emoções (pathos) e assim cativar o auditório; por fim, é necessário que a presença e o interesse do auditório sejam transformados em adesão “lógica” às teses propostas (logos). (MATEUS, 2018, p. 112)

No caso das *youtuber's* Luma e Ponto e Poxa Lulu (professoras influenciadoras que terão seus manuais comparados com as redações presentes no *site Brasil Escola*, para verificarmos a ocorrência dos argumentos coringas), observamos que existe uma atenção especial ao auditório, o que contribui para despertar o *pathos*, já que muitos alunos(as) consomem seus conteúdos. Notamos isso pelo número de inscritos(as) em seus canais do Youtube: Luma com 141 mil e Poxa Lulu com 282 mil. Isso demonstra como os conteúdos educativos, divulgados nessas plataformas, estão ganhando espaço entre os jovens.

Segundo Vides e Bernal (2018),

Los vídeos educativos juegan un papel fundamental, como elemento de exposición de contenidos académicos. Para nuestros estudiantes que nacieron en la era digital, es un recurso atractivo y motivador, se relaciona con el mismo medio de aprendizaje que constantemente utiliza; para el docente una de las mejores formas para transmitir conocimientos que puede emplear actualmente (Rodenas, 2012). Este tema se profundizará cuando se trate el tema de los videotutoriales como herramienta didáctica para el aprendizaje ubicuo. (p. 37)

Sendo assim, é justo que deixemos claro que essas plataformas digitais, a exemplo do Instagram e do YouTube, podem ser ótimas ferramentas para divulgar conteúdos educativos. Nelas há, também, professores(as) formados(as) que aproveitam para propagar conhecimento acerca da área em que atuam, de forma confiável, baseados(as) em evidências científicas. A exemplo disso, temos o canal da professora Jana Viscardi⁴, que trata sobre assuntos relacionados à Linguística. Dessa forma, percebe-se como a tecnologia tem sido importante para a aproximação de professores(as) e alunos(as), além de dar a oportunidade de fornecer saberes de forma mais dinâmica.

No entanto, aqui, neste trabalho, nos atentaremos especialmente aos(às) influenciadores(as) que compartilham conteúdos educativos (como as dicas de redação para o Enem) sem formação, ou, ainda, tendo formação, mas muito mais

⁴ <https://www.youtube.com/c/JanaViscardi>

preocupados(as), aparentemente, em lucrar vendendo cursos com “fórmulas mágicas”, o que, muitas vezes, limita o conhecimento e, no caso do texto dissertativo-argumentativo, fornece modelos com lacunas para serem preenchidas.

Em relação às consequências negativas advindas do acesso exclusivo a conteúdos educacionais por meio digital, destaco as informações falsas divulgadas nessas plataformas, com foco, neste trabalho, para conteúdos pedagógicos que devem ser analisados em sala de aula, junto aos(as) alunos(as), para que aprendizados duvidosos não sejam amplamente divulgados como está acontecendo, transformando uma possível autonomia de docentes e discentes, permeada pelas mídias digitais, em conteúdos pouco confiáveis, como se vê em Alves e Bessa:

Diante de todas essas adversidades estruturais, institucionais e sociais, é imprescindível a busca por uma autonomia, tanto do professor como do aluno. Por um lado, o professor precisa saber gerir, administrar as informações para possibilitar experiências de construção de conhecimentos tanto em relação a sua própria formação, quanto em função de seu aluno. Por outro lado, o aluno é exposto ou se expõe a interações repletas de informações heterogêneas, muitas delas repetitivas, fragmentadas, falsas, que precisam ser filtradas, compreendidas, exigindo, por conseguinte, habilidades e competências para se efetivar a autonomia para lidar com o fluxo informacional em um universo digital tão múltiplo, líquido e complexo. (2019, p. 10)

Percebe-se, assim, que embora a internet seja um ótimo meio para adquirir conhecimento, algumas definições divulgadas nesse meio precisam ser melhor estudadas para poder perceber qual é a implicação desses ensinamentos na vida dos alunos, especialmente os(as) vestibulandos(as), que é o público-alvo desta pesquisa. Além disso, consideramos fundamental fazer com que esses estudantes constituam uma autoria em suas produções, uma vez que isso é relevante para a formação cidadã, e não somente para serem avaliados em uma prova. Cabe mencionar, também, que Bakhtin (1998) deixa claro que não há discurso adâmico, ou seja, discurso original, pois tudo que já falamos já foi mencionado por outros sujeitos. Concordamos com isso, mas é necessário que o discurso seja crítico e que se faça de modo consciente.

A fim de aprofundar essas e outras questões importantes para o alcance de nossos objetivos, o trabalho encontra-se organizado em três seções, além da introdução. Na primeira seção, tratamos do gênero redação do Enem e, para isso, trazemos as concepções de gênero na Retórica, utilizando os estudos de Mateus (2018) e, em seguida, nos apropriamos das concepções de gêneros textuais e discursivos, por meio das teorias de Marchuschi (2008) e Bakhtin (2003). Ademais, tratamos da redação do

ENEM como gênero textual/discursivo por intermédio dos trabalhos de Oliveira (2016) e Morato e Prado (2016).

Na segunda seção, trabalhamos de forma mais profunda os conceitos de autoria, embasados nos estudos sobre dialogismo, polifonia e intertextualidade, baseando-nos, principalmente, em Bakhtin. Além disso, tratamos da questão da autoria, a partir de um panorama histórico, e utilizamo-nos das concepções teóricas de autores como Piovezan (2018), Orlandi (2001), Fiorin (2006) e Francelino (2011).

Na terceira seção, apresentamos um estudo acerca da argumentação, iniciando pela antiga Retórica até chegar à Nova Retórica. Para tratar da antiga Retórica, nos baseamos nos estudos de Fioreto (2005), Mariano (2007), Ferreira (2015), Mateus (2018). A fim de abordar as teorias da argumentação, nos apropriamos das teorias de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Plantin (2008), Toulmin (2001). Além disso, nessa seção, empreendemos um estudo sobre argumentação na escola, fazendo uma contextualização de como era o ensino de argumentação no passado e as dificuldades enfrentadas na escola atualmente para fazer com que os(as) alunos(as) consigam argumentar em diversas esferas sociais. Para isso, utilizamos os estudos de Mariano (2007), Azevedo (2009), Gama (2018), Monteiro (2018), Piovezan (2017).

Após o referencial teórico, temos a metodologia, em que há a definição dos critérios de análise e a descrição de nossos *corpora*. Depois disso, damos procedimento à análise do *corpus*, referente a redações retiradas do *site Brasil Escola*. Por fim, finalizamos com as nossas considerações finais.

Assim, nota-se que este trabalho se faz relevante para que, com as análises que faremos, seja possível, para os(as) professores(as), tratarem dos argumentos coringas e modelos prontos de forma científica, algo que, em nossas pesquisas, percebemos que está faltando. Outrossim, também esperamos que, com a pesquisa, novas estratégias sejam pensadas para trabalhar com o ensino de argumentação nas escolas, especialmente para que os(as) autores das redações não sintam a necessidade de recorrerem a tais modelos.

1 A REDAÇÃO DO ENEM

Os estudos sobre os gêneros não são de hoje. Já na Antiguidade, Aristóteles analisava as características dos textos literários, bem como a relevância que eles tinham nas atividades sociais da época, no livro *Poética*. A partir dessas investigações, o estudioso percebeu diferenças entre esses gêneros literários, que levaram a classificações distintas, sendo nomeadas como: gêneros dramático, lírico e épico. O gênero dramático se associa à dramatização, ou seja, à encenação de atores. O gênero lírico se refere a textos em que não há personagens e, assim, o autor se expressa por meio de um eu lírico. O gênero épico se associa a textos narrativos, que podem contar histórias de guerras, viagens, aventuras, etc.

Além disso, Aristóteles, no livro *Retórica*, dando continuidade aos estudos sobre gênero, trouxe mais três definições, dessa vez, focando nos gêneros discursivos da retórica. Os gêneros ficaram separados em deliberativos, epidícticos e judiciários.

O gênero deliberativo diz respeito aos discursos que visam a tomar decisões relativas a um grupo, comunidade, país etc. Em exemplo prático, na atualidade, poderíamos citar a aprovação de um algum projeto de lei na câmara. Conforme Mateus, (2018):

O gênero deliberativo diz respeito ao futuro e lida com as questões relativas a decidir qual o melhor uso que podemos dar aos nossos recursos. Preocupa-se com bem-estar do auditório e a necessidade de ajustar no presente o curso de ação com vista ao sucesso futuro. (MATEUS, 2018, p.99)

O gênero epidíctico diz respeito aos discursos que envolvem cerimônias, a exemplo das posses de políticos, em que há festividades. Nesse gênero, é preciso que o orador se mostre confiante para persuadir o auditório. De acordo com Mateus (2018):

O gênero epidíctico não possui, pois, uma natureza pragmática como o gênero deliberativo (procurando abraçar um curso de ação), mas, antes, uma natureza contemplativa na qual se reflete acerca dos códigos de valores e crenças em vigor numa sociedade através do exemplo particular. (p.100)

Por fim, o gênero judiciário, que foi definido por Aristóteles dessa maneira por estar atrelado a discursos do âmbito jurídico, ou seja, em tribunais, discussões, que tivessem a presença de juiz e jurados. Portanto, é necessário que o orador busque argumentos e organize-os de forma coerente para que sua tese seja defendida. Nesse sentido, “o orador tem de ser particularmente dotado em convencer o seu auditório de

que as provas e evidências apresentadas são suficientes para justificar a tese que argui.” (MATEUS, 2018, p.100-101)

Esses discursos eram direcionados a situações orais de comunicação e suas definições buscavam dar orientações argumentativas para os cidadãos. Posteriormente a essa época, muitos estudiosos questionaram essas divisões, tendo em vista o surgimento de novos gêneros. Porém, é importante conhecermos essas caracterizações que serviram de base para novas teorias, a exemplo da definição de gênero do discurso, desenvolvida por Bakhtin, e de gênero textual, defendida por Marcuschi (2008a).

Para alguns autores, a exemplo do próprio Marcuschi, somente em alguns contextos há distinção de gênero textual/de textos e discursivo/do discurso, já que os discursos e os textos têm algo em comum: todos passam por um gênero. No trabalho de Farias (2008), em que há uma discussão sobre esses dois conceitos, trazendo suas similaridades e divergências, há a perspectiva de Marchuschi acerca dessa convergência.

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico. (MARCHUSCHI, 2008, p. 154 *apud* FARIAS, 2008)

Nesse mesmo estudo, a autora traz a visão de Rojo sobre esse assunto. Na visão dessa estudiosa, os gêneros textuais e discursivos apresentam divergências, começando pela própria nomeação. Para ela, o discurso leva em consideração as intenções, os interlocutores, a concepção sócio-histórica e as marcas dialógicas com os outros discursos. Já o texto está mais preocupado em descrições linguísticas e textuais.

[...] constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p. 185 *apud* FARIAS, 2008)

Em todas as abordagens, no entanto, é inegável a importância dos estudos de Bakhtin, que servem de base para todos os estudos contemporâneos sobre os gêneros.

Bakhtin (2003) conceitua os gêneros do discurso como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, formas mais ou menos padronizadas de

discursos que nos permitem organizar os recursos da língua de acordo com os diferentes contextos e interlocutores. Ademais, o autor traz duas categorias para a classificação desses gêneros, sendo elas primário e secundário.

Os gêneros primários são aqueles que envolvem a comunicação cotidiana, a exemplo de bilhetes, conversas com amigos, que tem um teor mais informal. Já os gêneros secundários se referem a gêneros discursivos mais complexos e elaborados, a exemplo de palestras, romances, teses e redação do Enem.

No que se refere ao entendimento de Marchuschi (2008) sobre gênero textual, o autor diz que a comunicação verbal só é possível por algum gênero. (p.03). Sendo assim, devemos entender os aspectos de cada gênero para que possamos estabelecer uma comunicação mais adequada. No gênero textual biografia, por exemplo, a linguagem adotada deve ser mais formal, já em gêneros textuais que circulam na internet, na maioria das vezes, não há necessidade de usar uma linguagem mais culta, obedecendo às regras gramaticais.

Sobre isso, Marcuschi também diz que, com o passar do tempo, os gêneros textuais foram sofrendo modificações e também houve o surgimento de vários outros. Especialmente depois da escrita alfabética, os gêneros textuais se multiplicaram. O autor afirma que:

Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2008, p.01)

Hoje, temos o e-mail, as conversas em bate-papos virtuais, os *posts* do Instagram, as resenhas de blogs e vários outros gêneros textuais que deram início em plataformas virtuais.

Tendo em vista nossos objetos de análise e nossos objetivos, neste trabalho, vamos usar as expressões “gênero textual” e “gênero discursivo” como complementares, já que nas redações selecionadas será válido fazer uma investigação não só discursiva, mas também linguística, a fim de nos aprofundarmos nas questões envolvendo autoria.

Marcuschi (2008a) também retoma a distinção entre gênero textual e tipo textual. O primeiro diz respeito a textos materializados que circulam no dia a dia, com características próprias. O segundo “abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal” (p.04).

Os tipos de texto são: descritivo, injuntivo, expositivo, narrativo, argumentativo. Em um gênero textual pode haver mais de um tipo textual, a exemplo de um conto. Nesse gênero textual, o(a) autor(a) pode descrever os ambientes, os personagens e narrar os acontecimentos da história. Apesar de ter essa possibilidade de existir mais de um tipo textual dentro de um mesmo texto, algum deles pode predominar. Outro ponto que Marcuschi (2008b) aborda são os domínios discursivos, que designam uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, jornalístico, religioso etc. (MARCUSCHI, 2008, p.04)

No domínio jornalístico, por exemplo, há alguns gêneros textuais que aparecem de forma frequente: resenha crítica, reportagem, notícia, entre outros. No discurso jurídico, temos os gêneros textuais leis, contratos, editais, certidões, etc.

Em relação a esses conceitos, como se classifica, então, a redação do ENEM?

Com relação à redação do Enem, o tipo textual cobrado é o dissertativo-argumentativo. Nele, o(a) estudante deve não só expor as informações, mas também argumentar de forma consistente em defesa de um ponto de vista. Esse tipo de texto se enquadra no domínio discursivo escolar, pois a redação modelo Enem é mais cobrada e trabalhada nas instituições escolares, já que vários vestibulares e concursos a utilizam como critério de avaliação.

O texto dissertativo-argumentativo se caracteriza como um tipo textual que tem uma estrutura própria (introdução, desenvolvimento e conclusão) e há o critério de apresentação de argumentos em defesa de um ponto de vista. Alguns dos gêneros textuais que cobram esse tipo textual são: editorial, artigo de opinião, redação Enem – gênero que se diferencia da redação escolar. A redação escolar seria

A partir de um tema – trabalhado ou apenas sugerido –, os alunos escrevem seguindo um modelo prévio de estrutura composicional e usando um estilo de

linguagem considerado adequado, para atender ao propósito pedagógico de aprender a escrever. Trata-se de um propósito escolar legítimo, como acentua Beth Marcuschi, em geral explicitado para os alunos: a tarefa é escrever de acordo com o que o professor propõe como certo e desejável, para obter uma avaliação positiva, uma boa nota. A interação se dá entre a função aluno e a função professor, numa ação endógena e ritualizada. (VAL, 2016, p.69)

De acordo com a autora, esse tipo de gênero textual faz com que os alunos não tenham a oportunidade de se inserir como sujeito autor, já que não há uma abertura de possibilidade para que possam escolher um gênero adequado a uma circunstância real de comunicação, ou seja, são obrigados a seguir uma estrutura composicional do gênero com a limitação de um só receptor, que é o professor.

Nesse sentido, a redação escolar se assemelha à redação do Enem, mas há diferenças, e quem trata delas é Oliveira (2016), em sua tese, que teve como objetivo analisar as características da redação do Enem. Assim, ela define esse texto como um gênero textual que tem características próprias: gira em torno de uma temática, tem suas próprias regras de avaliação, é avaliado por, no mínimo, dois corretores, que funcionam como interlocutores, e está situado em um contexto de exame nacional.

Para isso, a estudiosa usa como referencial teórico autores como Miller e Bazerman para tratar da redação como um gênero na perspectiva sociorretórica. Na concepção de Miller (2009 *apud* Oliveira, 2016, p. 145), “o gênero é um construto social recorrente e a noção de reprodução advém da ação dos atores sociais que criam a recorrência em suas ações ao reproduzir aspectos estruturais das instituições”. Assim, concordamos com a visão de Oliveira (2016) quando diz que esses aspectos são observados pela estrutura e argumentação, exigidos pela banca avaliadora, que podem ser reproduzidos por meio da análise de redações nota mil.

Na redação do ENEM, exige-se que se respeitem certos aspectos estruturais caracterizados na estrutura composicional, a articulação de ideias e a organização da argumentação. A participação de atores sociais é representada por quem produz o texto e também por quem avalia o texto. Como as instituições de ensino orientam de alguma forma os alunos a reproduzirem a estrutura da redação do ENEM, podemos afirmar que a reprodução dos textos analisados que tiraram nota 1.000 é, ao mesmo tempo, produção de estruturas de novo, bem como exemplo de estruturas disponíveis como um meio para a ação. Isto é, elas se constituem em modelos disponíveis para a futura memória, a interpretação e o uso. (OLIVEIRA, 2016, p.107)

A autora, como já mencionado, também usa das definições de Bazerman sobre gênero. Para o pesquisador, a consolidação de um gênero se dá pelas regularidades presentes no processo de produção, que, segundo Oliveira (2016), “correspondem ao contexto de circulação, de produção e de recepção em que o gênero está inserido e aos

efeitos sociais da redação do ENEM.” (p.106). Nesse sentido, os conceitos de gênero, dos quais Oliveira (2016) se apropria, ficam da seguinte forma:

Quadro 1: Conceito de gênero textual

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

Quadro 01: Resumo dos aspectos externos do gênero redação do ENEM.

Fonte: Oliveira (2016, p.111)

Dessa maneira, a autora deixa claro que a redação do Enem é um gênero e veio de uma nova prática social, que é o Exame Nacional do Ensino Médio.

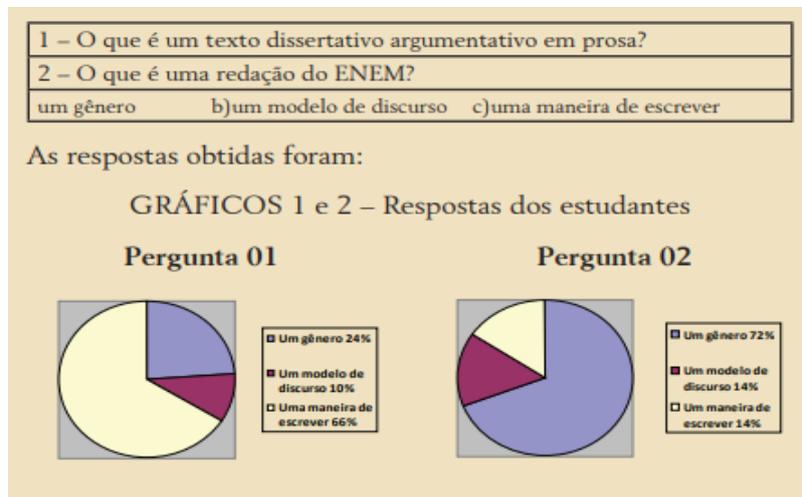
Como gênero, a redação do ENEM apresenta uma temática preestabelecida pelo exame, que deve ser desenvolvida em linguagem escrita com estilo formal; é composicionalmente orientado para a organização de uma sequência argumentativa e, configuracionalmente, voltado para a seleção e hierarquização de argumentos que comprovem um ponto de vista central, ou tese. Além disso, a superestrutura desse gênero exige uma unidade que contenha uma proposta de intervenção como solução plausível para os problemas discutidos ao longo do desenvolvimento argumentativo. As categorias bakhtinianas tema, composição e estilo podem ser, portanto, identificadas com facilidade, o que o confirma como um gênero do discurso. (OLIVEIRA, 2016, p. 147).

Além disso, Oliveira (2016) diz, em seu estudo, que o gênero redação do Enem, considerando a estrutura retórica, se aproxima mais do gênero retórico deliberativo, que tem como objetivo aconselhar ou desaconselhar. Nesse viés, a autora destaca que essa proximidade se dá porque as redações evidenciam possíveis soluções e aconselhamentos para amenizar problemas sociais, especialmente em sua conclusão, que é onde será construída a proposta de intervenção.

Em nossas pesquisas, também encontramos um outro trabalho interessante que merece ser mencionado. Ele foi elaborado por Morato e Prado (2016), e tem como foco refletir e asseverar que o gênero redação Enem está consolidado, com base nos

pressupostos teóricos de Bakhtin. No trabalho, foi feita uma pesquisa em duas escolas públicas de Minas Gerais, com um grupo de 50 alunos, com o intuito de entender o que os alunos compreendem que seja um texto dissertativo-argumentativo. O resultado:

Quadro 2: O que é um texto dissertativo-argumentativo?

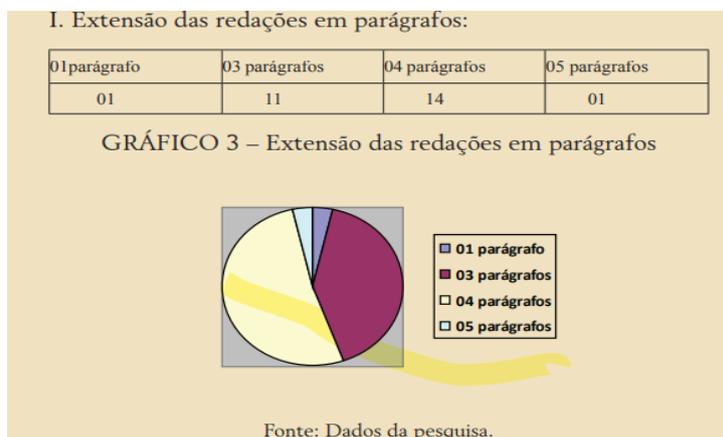


Fonte: Morato e Prado (2016, p.213)

Dessa maneira, com a porcentagem obtida das respostas da segunda pergunta, é possível observar que a maioria dos alunos acredita, também, que a redação é um gênero textual. E isso pode acontecer porque “as redações do ENEM podem revelar, ou não, um determinado padrão capaz de confirmar seu enquadramento em um gênero do discurso” (MORATO e PRADO, 2016, p. 213).

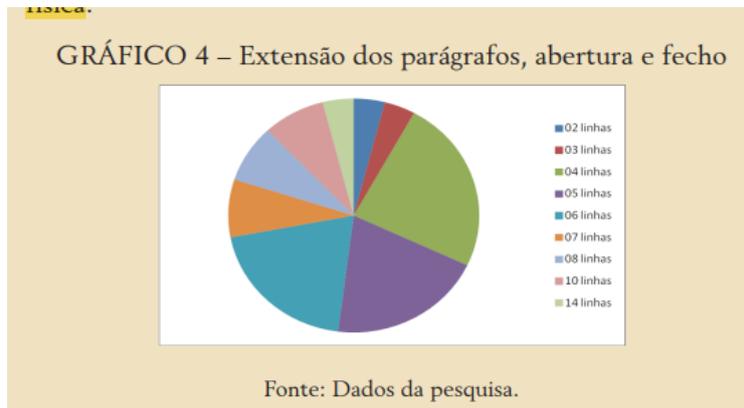
Além disso, os autores desse trabalho também analisaram vinte e seis redações do Enem e de alunos de Ensino Médio de uma escola. Morato e Prado (2016) investigaram os padrões que podem tornar a redação um gênero, como os resultados a seguir demonstram.

Quadro 3: Padrões das redações



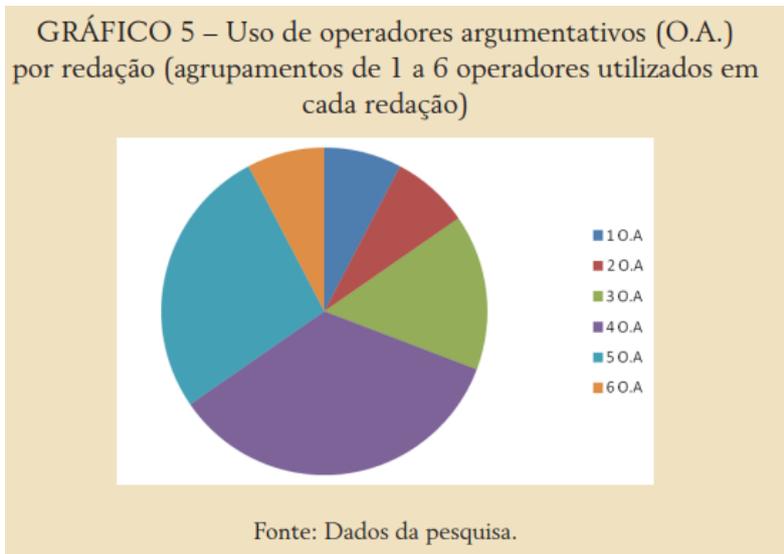
Fonte: Morato e Prado (2016, p.214)

Quadro 4: Padrões das redações - parágrafos



Fonte: Morato e Prado (2016, p.214)

Quadro 5: Padrões das redações – uso de operadores argumentativos



Fonte: Morato e Prado (2016, p.215)

Logo, fica claro que as redações do ENEM, por apresentarem estruturas parecidas, incluindo a extensão dos períodos, o uso de operadores argumentativos e os elementos necessários pedidos em cada parágrafo, ficam consolidadas como um novo gênero textual.

Na escrita da Redação, há a cobrança de alguns critérios que os(as) alunos(as) devem obedecer. A redação é avaliada por meio de cinco competências. A primeira diz respeito ao uso da norma-padrão da Língua Portuguesa. Sendo assim, o(a) autor(a) da redação não pode fazer uso de uma linguagem informal, ele deve, portanto, compreender bem as regras gramaticais para poder aplicá-las. A segunda competência

analisa se o(a) aluno(a) obedeceu ao tema, ao tipo textual e se colocou repertório legítimo, pertinente e produtivo. A obediência ao tema é dada quando o(a) estudante escreve de acordo com o que foi pedido na frase temática; o tipo textual deve ser o dissertativo-argumentativo e o repertório precisa ser verdadeiro, relacionado à temática e devidamente contextualizado com a discussão.

Já a competência três vai avaliar se houve coerência textual e se a argumentação foi consistente. Essa competência será a mais discutida neste trabalho. Na competência quatro, avalia-se o uso de recursos de coesão, sem inadequações e sem repetições. A competência cinco verifica se o(a) estudante fez uma proposta de intervenção para amenizar/solucionar o problema. Nessa proposta, deve ter cinco elementos, que são eles: agente (quem vai fazer a ação?), ação (o que deve ser feito?), meio/modo (por meio de quê vai ser feito?), efeito: (qual é a finalidade da proposta?) e detalhamento (que é o acréscimo de informações a algum dos elementos).

Quadro 6: Resumo das cinco competências da redação

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

Fonte: BRASIL (2019)

Ademais, o(a) autor(a) da redação deve se atentar ao que pode zerar a redação: fugir do tema; escrever até 7 linhas; desenhar na redação; deixar a folha em branco;

letra ilegível; não obedecer ao tipo textual; usar parte de texto desconectada do tema proposto. Essas informações são mencionadas na folha de redação e, assim, o(a) aluno(a) pode ter conhecimento acerca dessas questões. Além disso, o INEP também libera uma cartilha todos os anos falando sobre como os(as) alunos(as) serão avaliados.

O modo como é elaborada a prova, envolvendo diferentes textos verbais e visuais, que tratam de temas atuais em diferentes linguagens e sob uma ótica também diversificada, resulta em uma proposta de escrita que avalia conhecimentos de diferentes áreas. A equipe responsável pela elaboração da escrita que avalia conhecimentos de diferentes áreas. A equipe responsável pela elaboração do material compromete-se em abordar questões de ordem política, social, cultural ou científica, desde que sejam apresentadas na forma de uma situação-problema, para qual o autor do texto deverá propor soluções, respeitando os direitos humanos. (AZEVEDO, 2009, p.65)

No que diz respeito à avaliação, as redações são enviadas para dois corretores. São professores(as) formados(as) em Letras de todo o Brasil. Eles(as) passam por um treinamento e corrigem as redações em seus computadores, com a devida fiscalização. Cada texto passa por dois corretores para que a nota seja mais justa e, se houver diferença de 100 pontos, um outro corretor avalia, podendo chegar a uma banca se ainda surgir discrepância. Outrossim, um corretor não sabe a nota que o outro deu. Além disso, antes de os(as) avaliadores(as) corrigirem os textos, há uma leitura atenta aos materiais entregues pelo INEP. Esses materiais ilustram o que deve ser esperado de boas redações para que a correção seja dada de forma mais justa possível.

Dessa maneira, observa-se que a correção é rigorosa e deve atender aos critérios estabelecidos pelo INEP. Sendo assim, a nota máxima (1000 pontos) não é tão fácil de se alcançar. Todos os anos, o INEP divulga os resultados dos(as) estudantes que alcançaram 1000 na redação e, ultimamente, tem havido uma surpresa em relação à queda de notas máximas. No ano de 2020, por exemplo, segundo o MEC, apenas 28 pessoas fecharam 200 pontos em cada competência. Esse dado aponta para uma situação preocupante para a educação nacional, além de dar o alerta de que o trabalho com o texto ainda não ocorre de forma tão satisfatória a ponto de deixar os(as) autores de redações prontos para encararem uma prova tão importante como o ENEM.

Ademais, é importante frisar que a grade de correção é divulgada para os(as) alunos(as), possibilitando o entendimento do que foi bom ou ruim na produção de texto. Contudo, isso pode ter consequências negativas, já que:

A divulgação da Matriz de correção das redações do ENEM também estimula a produção e publicação de materiais didáticos com técnicas específicas (e reducionistas) para a produção da redação no exame. A necessidade de se criar metodologias voltadas para o exame e a recepção positiva que elas

recebem pelo público comprova o reducionismo no ensino de produção textual, pois obter uma boa nota no ENEM não é sinal de que o candidato sabe escrever bem e tem condições de fazer sua produção circular em diferentes esferas. Muito pelo contrário, a obtenção de uma boa nota no ENEM pode ser resultado de um treinamento voltado exclusivamente ao exame, com base em provas anteriores, exemplos de redações que obtiveram boas notas e depoimentos de outros candidatos que já passaram pelo processo e foram aprovados em universidades – principal finalidade do exame. (MASSI, 2017, p.76)

Nesse sentido, observamos que a competência dos autores das redações será ditada pela adaptação ao Exame: “O sujeito-aluno competente é o que se adapta às situações propostas no exame e apresenta as soluções adequadas a cada situação” (SIMÕES, 2014, p.20). Nesse contexto, vale a pena refletir, também, sobre os(as) alunos(as) que conseguem atingir uma boa nota, já que muitos(as) desses(as), por terem noção do que a grade de correção espera, se adaptam apenas àquele tipo textual (dissertativo-argumentativo), de acordo com o que o INEP espera. No entanto, se preparam de uma forma tecnicista e, muitas vezes, equivocada, pois há diversos métodos sobre a escrita da redação que têm uma visão limitada de texto, como os manuais que serão neste trabalho apresentados, que trazem os conhecidos argumentos coringas. Dessa maneira, esses requisitos para tirar uma boa nota, ditados pelo INEP, influenciam os estudos por modelos.

Essas exigências requeridas para a produção textual no ENEM desenham um modelo de texto dissertativo-argumentativo, que tem uma forma específica de ser escrito, a partir de determinados critérios de avaliação e para o qual o candidato/autor deve se preparar para escrever. Em decorrência dessa necessidade, as aulas de produção textual escrita no ensino médio limitam-se, muitas vezes, ao ensino desse modelo, o que impede o estudante de aprender outras maneiras de significar a escrita e acarreta um direcionamento do trabalho com a escrita para um fim específico: obter uma boa nota em um exame de seleção. (FERNANDES, 2020, p. 76)

Por isso, para que haja uma boa preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, é necessária uma colaboração dos docentes junto aos discentes, para que todos os conhecimentos sejam colocados em prática e, assim, haja a oportunidade de alunos(as) ingressarem na Universidade e desbravarem o meio acadêmico.

Como visto anteriormente, é na competência 3 que se avaliará a argumentação, a coerência textual, o desenvolvimento das ideias. O(a) estudante deve, então, “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”. Para que isso seja possível, a banca do INEP deixa claro que é necessário criar um projeto de texto, ou seja, um roteiro que antecede à escrita, para que o(a) aluno(a) tenha um direcionamento do que precisa ser

escrito em cada parágrafo, de modo que todos os parágrafos estejam ligados, resultando na coerência.

O conceito de projeto de texto é definido por Abaurre (2012) como um esquema geral da estrutura de um texto, no qual se estabelecem os principais pontos pelos quais deve passar a argumentação a ser desenvolvida. Nele também devem ser determinados os momentos de introduzir argumentos e a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. (BRASIL, 2019, p.11)

Para atingir o nível 5 (200 pontos), é preciso, então, que o(a) autor(a) da redação tenha um projeto de texto estratégico. Além disso, outro conceito que aparece nessa competência é o de autoria, que, para o INEP, está relacionado à produção de um projeto de texto e do desenvolvimento de informações. Também vale ressaltar que, no ano de 2021, algumas mudanças ocorreram na competência 3, tornando-a mais rigorosa em sua avaliação. Agora, temos dois novos conceitos: falso desenvolvimento e foco temático.

O falso desenvolvimento está relacionado às lacunas do texto, em que o(a) aluno(a) reproduz informações sem dar desdobramento, ou seja, tornando seu posicionamento vago, sem explicações mais elaboradas. Já o foco temático diz respeito à manutenção do tema durante todo o texto, sem ficar esbarrando em assuntos diferentes em cada parágrafo, mesmo que algumas palavras-chave da frase temática sejam retomadas. O que importa é manter o assunto principal em todos os parágrafos. O contrário disso é nomeado, agora, nessa nova alteração, como foco temático distorcido, que apesar de tratar de alguns elementos do tema, foca mais em outros assuntos.

Além desses conceitos, temos outros que são abordados na competência 3, a exemplo de um texto sem direção e com direção. O primeiro está ligado a textos que têm uma desordem de informações, de forma desconexa, sem articulação das ideias.

Considera-se que a redação sem direção apresenta informações, fatos e opiniões de forma caótica ou desconexa, isto é, um aglomerado de palavras, frases ou ideias que não se articulam entre si (não é perceptível sequer um projeto de texto mínimo) em defesa de um ponto de vista – ou seja, ainda não é possível identificar o que está sendo defendido pelo participante em seu texto. (BRASIL, 2019)

Já um texto com direção é quando há uma conexão das ideias, sendo possível identificar as informações defendidas, com uma maior coerência textual.

Em oposição ao conceito de “sem direção”, considera-se “com direção” aquela redação que já possui um projeto de texto, ainda que mínimo. Ela apresenta informações, fatos e opiniões articulados, isto é, as ideias apresentadas têm conexão entre si, e é possível perceber uma direção em

defesa de um ponto de vista – ou seja, é possível identificar o que está sendo defendido pelo participante em seu texto. (BRASIL, 2019)

Ademais, temos, nessa competência, a avaliação do desenvolvimento das ideias, que é o oposto da contradição grave, termo também apresentado na grade de avaliação. O desenvolvimento das ideias diz respeito ao desdobramento das informações, à argumentação, às técnicas que serão utilizadas para que o ponto de vista defendido pelo(a) aluno(a) ganhe consistência. Por isso, no nível 5 da Competência 3 não é permitido nenhuma lacuna no desenvolvimento dos argumentos selecionados, pois elas prejudicam o andamento e a autonomia do texto. (BRASIL, 2019). A contradição grave diz respeito, como o próprio nome já diz, à contradição de informações. Se o(a) autor(a) da redação menciona dois argumentos na introdução e aborda outros nos parágrafos de desenvolvimento, temos uma distância de sentido, o que faz com que a nota baixe na competência 3.

Sendo assim, pelo que foi abordado anteriormente, é possível perceber que fechar os 200 pontos nessa competência é um desafio para a maior parte das pessoas que estão se preparando para a redação do Enem, tendo em vista que devem ter clareza das estratégias argumentativas, sabendo como melhor utilizá-las. E isso nem sempre é abordado nas escolas, provocando, dessa forma, uma lacuna nas produções de texto, já que falta uma argumentação eficiente e uma autoria.

Essa problemática não se dá de forma consciente na escola, mas, tem a ver com a falta de formação de qualidade do professor, as políticas neoliberais que sustentam o discurso da escola que atende ao desejo do capitalismo, ao ensino tecnicista voltado apenas [sic] mercado de trabalho, políticas públicas autoritárias, avaliações externas e seus modos arbitrários de juízos de valor, entre outros. (RAMOS, 2021, p.76)

Todas essas questões, mencionadas por Ramos (2021), evidenciam a dificuldade de proporcionar um ambiente escolar propício para trabalhar os gêneros textuais, já que a escola busca, a todo custo, as notas altas em exames que solicitam métodos tecnicistas, sem levar em consideração que o trabalho com o texto é fundamental para que os(as) estudantes saibam se portar em diferentes situações comunicativas, exercendo, também, sua cidadania, sua criticidade, seus mecanismos linguísticos e culturais para se integrar de forma mais autônoma no contexto em que estão. Os conceitos estudados na seção 1, por exemplo, têm uma estreita relação com o desenvolvimento desses aspectos.

2 A AUTORIA NA REDAÇÃO DO ENEM

Antes de tratar sobre autoria, consideramos relevante abordar o que seriam os conceitos dialogismo, polifonia e intertextualidade, tendo em vista que em nosso *corpus*, que se trata de redações, os alunos(as) fazem uso desses conceitos na prática, ainda que não tenham percepção real sobre isso. Discutiremos essas teorias brevemente com amparo de Bakhtin que, em sua obra *Problemas da Poética de Dostoiévski (1981)*, trabalha esses termos.

O dialogismo, para Bakhtin, se refere não apenas ao diálogo face a face, mas a qualquer comunicação verbal, seja oral e escrita, que coloque em confronto os nossos dizeres e os dizeres do outro. Sobre isso, o autor discute, no livro *Estética da Criação Verbal (2003)*, que esse processo se dá por meio de enunciados, sejam eles orais ou escritos, em que os interlocutores agem em busca de um retorno. Assim, Bakhtin menciona que a responsividade é fundamental no processo de enunciação, e explica, também, que os enunciados são únicos, mas são ressignificados por meio de diálogos com outros discursos, e influenciarão outros por vir. O autor também fala sobre não existir enunciado que se repita, ainda que sejam verbalmente iguais. Isso porque todo enunciado partirá de um contexto de comunicação diferente, que leva em consideração a situação de produção e de recepção, além dos conhecimentos extraverbais. Além disso, o filósofo destaca a relevância de conhecer as dimensões axiológicas, que se referem aos valores morais, estéticos e espirituais do outro, ou seja, tudo isso implicará na autoria, como veremos mais adiante.

Na obra *Estética da Criação Verbal (2003)*, além dos pontos anteriormente citados, Bakhtin discute, no ensaio “O autor e a personagem”, que o autor - especialmente os dos gêneros literários - não tem controle absoluto sobre a produção dos seus personagens, tendo em vista que há um atravessamento de discursos que se inserem no plano da escrita e, de forma involuntária, acabam contribuindo para a produção, seja na construção de um personagem, na elaboração de um artigo, de um texto dissertativo-argumentativo.

Dessa maneira, Bakhtin diferencia o *autor-criador* do *autor-pessoa*. Este está na vida real; aquele é elemento da obra e é criado esteticamente para entrar em contato com o Outro, sendo que o Outro, na perspectiva do filósofo, se refere ao leitor, que não tem um papel passivo, pois, enquanto participante da enunciação, ou seja, que recebe o que lê, ressignifica o enunciado, de forma dinâmica, dialógica e subjetiva.

Assim, tem autorização para transformar essa recepção por meio de sua própria vivência e atravessamento de outros discursos.

Outro filósofo que se aproxima dos postulados de Bakhtin é Barthes. Em seu texto *“A morte do autor”*, Barthes menciona um trecho da novela *Serrasine*, de um homem que, na novela, estava disfarçado de mulher. Assim, o autor questiona quem teria proferido as palavras: o herói, o autor, Balzar (criador da novela), a sabedoria universal ou a psicologia românica? (BARTHES, 1984). Dessa maneira, Barthes trata da morte do autor, ou seja, diante das diferentes possibilidades que os signos linguísticos ganham quando entram em contato com o Outro, nem sempre é possível determinar quem é o autor. Nesse sentido, a morte se refere à falta de possibilidade do *autor-pessoa* ser responsável pelas várias vozes presentes na obra, que sempre ganharão novos significados diante da leitura dos Outros.

Já a polifonia, na concepção de Bakhtin, se caracteriza como a presença de diversas vozes, advindas do dialogismo. Assim, a linguagem é inerentemente dialógica e polifônica. Nas redações do Enem, por exemplo, objeto de estudo deste trabalho, os(as) alunos(as) escrevem com a representação de outras vozes, sejam elas explícitas ou não, como veremos mais adiante.

A intertextualidade representa a relação dialógica materializada em textos. Assim, tem-se intertextualidade em um texto na referência, explícita ou implícita, a outros textos, do mesmo autor ou de outros autores. (MARIANO, 2007, p. 54)

Dessa maneira, no uso efetivo da linguagem, seja na produção oral, escrita ou multimodal, mobilizamos diversos conhecimentos de mundo, e estes se configuram como diferentes vozes presentes em nossos discursos. Seja em uma conversa com amigos(as) ou na escrita de uma redação, temos de recorrer a diferentes textos para que possamos articular nossas ideias. Por isso, não há como existir neutralidade no discurso, já que todos os dizeres são produzidos por meio de uma rede de efeitos de sentidos. Portanto, não há como desvincular o discurso das influências.

Esse jogo dramático de vozes, denominado dialogismo ou polifonia, ou mesmo intertextualidade, é uma forma especial de interação, que torna multidimensional a representação e que, sem buscar uma síntese de conjunto, mas ao contrário uma tensa dialética, configura a arquitetura própria de todo discurso (BRAIT, 2003, p.25)

Nesse sentido, em textos dissertativos-argumentativos, também percebemos esse diálogo, esse interdiscurso, marcado por muitas vozes e ideologias. Quem fala melhor

sobre isso é o Bakhtin (2006), no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Nessa obra, o autor critica duas orientações do pensamento filosófico-linguístico: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A primeira se refere à crença de que a língua é uma representação do que existe na mente humana, sem considerar a interação verbal. A segunda acredita que cada indivíduo recebe um sistema linguístico pronto, no qual não há interferências.

Entretanto, Bakhtin (2006) acredita que a língua só faz sentido diante de uma interação verbal, em um contexto comunicativo, e a enunciação é resultado de um processo social e dialógico, ou seja, nossos discursos sempre estão carregados de influências externas, de outros discursos. A exemplo disso, vemos como esses sentidos ocorrem na redação do Enem, em que vários autores de redações se apropriam de outros discursos quando citam algo em seus textos. A esse respeito, podemos notar, também, que isso acontece na referência a textos motivadores, por exemplo. Os(as) alunos(as) podem retomar textos, naturalmente, nesse processo de dialogismo, em que outros discursos aparecem em seus próprios, a exemplo das citações que fazem, em que é possível identificar a intertextualidade.

Sobre isso, Koch (2009), na perspectiva da Linguística Textual, ressalta que é impossível não ter, em um texto, referência a outros. Segundo a estudiosa, “a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos” (KOCH, 2009, p. 42). Dessa maneira, ela define que há uma intertextualidade explícita, que é quando a fonte do intertexto é informada; e a implícita, quando não há menção da fonte.

Outrossim, no livro *Intertextualidade: diálogos possíveis*, Kock, Bentes e Cavalcante (2012) abordam conceitos importantes no que diz respeito à intertextualidade. Para as estudosas, além da intertextualidade implícita e explícita, mencionadas anteriormente, há intertextualidade temática e estilística. A primeira pode ser encontrada em textos acadêmicos, que tratam de uma mesma temática, por exemplo. A segunda é quando um autor repete, imita ou parodia estilos variados de linguagem. Isso é possível de ser notado quando há a reprodução da linguagem bíblica ou, ainda, quando humoristas imitam, por exemplo, algum famoso, a fim de produzir humor.

Ademais, outros autores que também abordam essa questão da intertextualidade são Authier-Revuz (1990), que ressalta que nenhum sujeito é fonte do seu próprio discurso; Orlandi (2001), que destaca que “o sujeito, na análise do discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso” (p. 99); e Fiorin (2006), para quem a intertextualidade é qualquer referência ao outro, podendo ser evidente em alusões, paródias, citações, narrativas etc.

Desse modo, relacionando com um dos objetivos do nosso trabalho, que trata da questão das marcas de autoria dos(as) alunos(as), é interessante pensarmos como essa autoria seria dada se todos os nossos discursos, então, são marcados por outros dizeres. Francelino (2011) aborda isso quando diz que o sujeito tem uma responsabilidade na enunciação, e a autoria vem em decorrência disso. Todos nós, em atos enunciativos, ao pensarmos em propósitos e intenções que temos, estamos evidenciando a autoria. Assim, “nessa relação dialógica, o autor desempenha um trabalho de organização discursiva que o leva a administrar as vozes ressonantes e dissonantes que atravessam sua enunciação.” (FRANCELINO, 2011, p.109). Além disso, o autor deixa claro que “o autor marca sua individualidade na expressão de seu querer-dizer, de seu projeto discursivo, enfim, de sua potencialidade para o diálogo.” (FRANCELINO, 2011, p.109). Dessa maneira, constata-se que os enunciados são únicos.

2.1 A construção do aluno autor: concepções teóricas e desafios do incentivo à autoria nas escolas

Antes de nos aprofundarmos nas definições de diversos autores que estudam sobre autoria, faz-se necessário entender o início dessas concepções teóricas, pois os estudos envolvendo a autoria não são de hoje. No Antigo Egito, por exemplo, os escribas – indivíduos que tinham o conhecimento de leitura e de escrita - eram os responsáveis por escrever os acontecimentos daquela época. Sendo assim, se o rei quisesse escrever algo, teria de consultar esses indivíduos letrados. Dessa forma, surge a reflexão: quem era o autor daquelas obras? O rei ou os escribas?

A autoria, então, ao longo do tempo, continuou sendo questionada, ainda mais depois da expansão dos livros nas sociedades. Chartier afirma que na idade Média já existiam autores, mas seu reconhecimento era apagado por fatores religiosos (PIOVEZAN, 2017, p.49).

Inicialmente, as escrituras tinham como suporte o pergaminho e, assim, era mais difícil locomover esses materiais. No entanto, depois essas escrituras foram se desenvolvendo para a confecção das obras que conhecemos atualmente. Além disso, com o domínio do conhecimento sendo integrado a mais pessoas, ficou mais fácil de escrever romances, contos, crônicas, poemas etc. e de divulgar essas produções, algo que, antes, não era facilitado. Chegando no século XXI, já é possível perceber até mesmo autores fantasmas, que são pagos para escrever para outras pessoas, a exemplo de biografias, textos narrativos. No fim das contas, quem assina a obra é quem paga, e não quem escreve. E, nessa conjuntura, elevam-se as questões sobre quem é o autor da obra e o que configura alguém como autor. A exemplo disso, Foucault (1969) indaga: ⁵

Ora, é preciso imediatamente colocar um problema: “O que é uma obra? O que é pois essa curiosa unidade que se designa com o nome obra? De quais elementos ela se compõe? Uma obra não é aquilo que é escrito por aquele que é um autor?”. Vemos as dificuldades surgirem. Se um indivíduo não fosse um autor, será que se poderia dizer que o que ele escreveu, ou disse, o que ele deixou em seus papéis, o que se pode relatar de suas exposições, poderia ser chamado de “obra”?

Nesse sentido, o filósofo se questiona sobre a importância da figura do autor. Menciona ainda que, provavelmente, o autor, nos dias atuais, não seja autor, e por isso não precisa ser tratado como um gênio, tendo em vista que ele se constitui como sujeito repleto de interdiscursos, ou seja, de enunciados que foram ditos anteriormente por outras pessoas e que perduram. Ademais, o filósofo também deixa claro que a autoria está relacionada à produção de uma obra. Sendo assim, para ele, há diversos discursos que não têm autoria

Para Foucault, inexoravelmente, a autoria estaria ligada à existência de uma obra que pudesse estabelecer diferença significativa numa conjuntura de posicionamentos discursivos. Nessa perspectiva, haveria discursos sem autoria, como “as conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatário, mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato” (CARVALHO; DIAS, 2021, p.112)

Além disso, na conferência intitulada “*O Que é um Autor?*”, Foucault (1969) traça alguns parâmetros sobre a autoria. O primeiro está relacionado ao nome do autor, que se refere à maneira como os textos do autor serão vistos na sociedade, podendo ter caráter positivo ou não. O segundo parâmetro trata-se da apropriação do nome, que diz respeito ao fato de que o autor se apropria de outros discursos para elaborar o seu próprio. O terceiro parâmetro é a relação de atribuição, que se assemelha ao primeiro

⁵ Essa citação se refere a uma conferência que Foucault participou, apresentada em 1969.

parâmetro, sobre o autor ser acolhido ou punido a depender do contexto de enunciação e do que se espera da idealização desse contexto. No quarto parâmetro, relacionado à posição do autor, este

autor ganha sua posição, seja nas seções de um livro ou em outras esferas discursivas à medida que a interação eleva seu discurso a um plano mais referencial. Em outras palavras, os demais sujeitos se referem ao autor quando encontram nele a força discursiva capaz de dar conta de suas próprias incompletudes, as quais os motivam a buscar outros dizeres na perspectiva de encontrar aprimoramentos. (BRAMBILA; VIDON, p. 8, 2019).

Outrossim, devemos considerar a concepção de Bakhtin sobre autoria, no que diz respeito a não existir um discurso original, ou seja, adâmico, já que tudo que escrevemos ou falamos têm traços de outros discursos. Essa concepção também se aproxima da de Foucault, tendo em vista que interdiscurso e dialogismo apresentam relação, já que ambos conceitos não ignoram o fato de que a linguagem recebe a presença de outras vozes enunciativas, “e é capaz de identificar filiações discursivas organizadas no sentido de reproduzirem ou refutarem” (DOMINGUEZ, 2013, p.19). De acordo com Bakhtin (2003):

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. (...) O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. (p. 300)

Dessa maneira, para Bakhtin, não há um discurso original e, assim, também não existe um autor que tenha falado algo pela primeira vez. Nesse sentido, em toda escritura, além de existir um interdiscurso, há uma ideologia e é resultado de uma polifonia, ou seja, multiplicidade de vozes em um texto, seja ele literário ou não (MARCUIZZO, 2008, p. 09)

Ainda cabe levar em consideração o que outros estudiosos compreendem sobre o que seja a autoria. Para Charaudeau e Maingueneau (2006, p.85), “autor é quem responde por seus escritos, é o alvo potencial da censura e por esse motivo deve assinar suas obras.”. Na definição de Bronckart, “tratando-se da produção de linguagem, ou produção textual, a noção de autor parece realmente corresponder à definição geral dada pelos dicionários: ‘aquele que está na origem’ e ‘aquele que é responsável’”. (BRONCKART, 2003, p. 320). Já para Possenti (2002), a autoria é definida como o momento em que o interlocutor dá voz a outros enunciadores, mas mantém distância do seu próprio texto.

Baptista (2005), em seu trabalho intitulado *Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola*, teve como um dos objetivos “elaborar um mecanismo de análise de determinados indícios da ação do sujeito ao produzir textos, articulando para tanto o paradigma indiciário, a Linguística Textual e a Análise do Discurso” (p.16). Na perspectiva de Baptista (2005), a autoria está relacionada às estratégias e às manobras que são feitas na produção textual. Entre essas manobras, a pesquisadora destaca a importância de levar em consideração o *status* dos enunciadorees e co-enunciadorees, o tempo e o local da enunciação, o suporte em que o texto é produzido, o tema, a atitude responsiva do enunciador, as escolhas linguísticas e referenciais, o projeto de texto. Para chegar à conclusão do que seriam essas manobras, a pesquisadora se apropriou das discussões acerca do paradigma indiciário⁶, que leva em consideração alguns indícios, ou seja, sinais que apontam para uma realidade. No caso do trabalho de Baptista (2005), essa realidade se refere à análise da autoria, e os indícios que ela considerou foram, especialmente, os critérios definidos pela Linguística Textual, além da noção de enunciação.

em consonância com Possenti (2001), supomos que é preciso ter presente que há um “modo peculiar de enunciar e de enunciar de certa forma”, por parte de um determinado grupo e, ocasionalmente, de um determinado sujeito, inclusive, o sujeito das práticas escolares. (BAPTISTA, 2005, p.143)

Assim, nesse processo de enunciação, o sujeito se apropria de singularidades, de forma responsiva, isto é, “são tomadas posições e decisões por parte do sujeito com vistas a realizar um projeto de dizer” (BAPTISTA, 2005, p.146). Ademais, a autora também destaca os estudos de Koch acerca do processamento textual, considerando isso, também, como uma manobra que consiste em autoria. O processamento textual diz respeito ao conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional. O primeiro se refere ao conhecimento da língua; o segundo, ao conhecimento de mundo; o terceiro, à ordem de informações postas em um texto, seja ele oral ou escrito. Essas teorias, portanto, fizeram parte da análise da autora do *corpus* de Baptista (2005), que, em seus resultados, diz que

a instauração da autoria, além de pressupor o trabalho de um sujeito - um usuário, um processador da linguagem -, nos termos de Certeau (1990),

⁶ O termo paradigma indiciário foi discutido pelo italiano Carlo Ginzburg, em seu ensaio “Sinais-raízes de um paradigma indiciário”. Segundo o autor, o paradigma indiciário é um método que consiste em, por meio de indícios, sinais, chegar à conclusão sobre determinada realidade. Um médico, por exemplo, para diagnosticar um paciente, orienta-se pelos sintomas do seu corpo, assim como Freud que, por meio dos sonhos relatados pelos pacientes, consegue fazer uma análise mais profunda.

pressupõe, igualmente, um trabalho em direção a um co-enunciador. (BAPTISTA, 2005, p.258)

Outrossim, Baptista (2005) considera que a autoria se dá pela singularidade do sujeito, isto é, a autora não acredita que autor é aquele que cria algo original, uma vez que os indivíduos estão em uma situação de assujeitamento. Dessa maneira, a pesquisadora acredita que os(as) alunos(as), em suas produções escolares, não devem recorrer à imitação tampouco à originalidade para conseguirem alcançar a autoria, mas sim pela singularidade, que faz com que os indivíduos ajam pela linguagem, levando em consideração as estratégias e manobras destacadas por Baptista (2005), anteriormente ressaltadas por nós.

Sob essas perspectivas, fica evidente que alguns dos critérios para definir alguém como autor é saber que este não se esgotará em uma única definição, uma vez que diversos linguistas, analistas do discurso, filósofos etc. vêm, há um tempo, se aprofundando nas teorias que dizem respeito a questões de autoria.

No entanto, parece que há algo em comum: o autor não se constitui como figura primogênita de uma obra. Para escrever, é preciso ter um domínio de técnicas e, para além disso, domínio também de discursos, de conhecimentos de mundo construídos outrora por diversos indivíduos na sociedade. Além disso, é necessário que nas instituições escolares (espaços propícios para desenvolvimento da autoria), as produções de texto não sejam focadas apenas em repetir a palavra do outro, numa espécie de paráfrase. Todo enunciado, mesmo não sendo original, tem uma expressividade única para cada indivíduo:

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 2003, p. 313)

Bakhtin (2003) também destaca que existem gêneros mais ao estilo individual. É o caso, por exemplo, dos gêneros literários, que oferecem uma gama de possibilidades de expressões linguísticas. Em gêneros mais padronizados, como documentos oficiais, há chances menores de exercer uma individualidade que configura a autoria. Possenti (2002) também concorda com a perspectiva de Bakhtin sobre as limitações existentes para expressão do estilo individual que, para ele, denota autoria. Nesse caso, a redação

do Enem por exemplo, seria um gênero que teria limitações, devido a sua característica padronizada, estabelecida pelo INEP. Porém, limitação não é o mesmo que ausência.

Possenti (2022) também se distancia um pouco da perspectiva de Foucault para análise da autoria, já que, para Foucault, a autoria depende da noção de obra e, de acordo com Possenti, não dá para avaliar a autoria de alunos(as) por esse viés, uma vez que a redação escolar não pode, segundo o linguista, ser considerada uma obra, então o que dá para analisar são os indícios de autoria. Esses indícios estão relacionados a duas atitudes. A primeira se refere à habilidade de colocar, no texto, pontos de vistas diferentes, de outros enunciadores. A segunda habilidade se refere ao autor do texto deixar marcado que os discursos usados na produção não emitem, necessariamente, a opinião de quem escreve.

Orlandi (1988), no entanto, vai de encontro com a noção de autoria pensada por Possenti, pois, para a autora, a autoria é avaliada ao se construir um texto, independente de ser um romance, um conto, uma redação modelo Enem. Sendo assim, para a pesquisadora, a autoria se caracteriza como um agrupamento de discursos, sendo o autor responsável pelo que diz na medida em que interpreta e formula os discursos. Esse modo de dizer deve ser coerente e marca a posição de autor. Outrossim, a autora destaca que a autoria é dada pela marcação do sujeito-autor, isto é, o sujeito-autor assume a responsabilidade pelo que fala e se reconhece como um sujeito que faz parte de um contexto histórico-social.

Nesse contexto, o ideal seria que, nas práticas de escrita em sala de aula, os(as) alunos(as) pudessem compreender a palavra do outro, com criticidade, para que fosse, assim, colocada como palavra própria, sem a necessidade de repetir da mesma forma o que o outro disse ou, ainda, ficar refém das palavras do(a) professor(a). Mesmo que haja o já-dito, o autor detém o poder da linguagem e deve tomá-la como ferramenta para dar novos significados, isto é, precisa escrever de forma consciente sobre aquilo que tem interesse, de modo que, quem leia, consiga compreender novas interpretações. Nesse sentido,

o autor em AD não é simplesmente aquele que escreve o texto, ele é aquele que agrupa o discurso, dando unidade e origem às suas significações. A autoria é uma função discursivo-enunciativa. Exercer a função de autor requer que o sujeito assuma responsabilidade pelo que enuncia, assumindo-se como produtor de linguagem (PACÍFICO; MARTINS, 2020, p.06)

Dessa maneira, as palavras do Outro devem ser dotadas de ressignificação para que os textos produzidos não venham a ter a impressão que, muitas vezes, têm: produções parecidas, como se houvessem sido copiadas, sem reflexão.

Vale destacar que autoria nem sempre tem a ver com criatividade. Em diversos gêneros textuais, dá para trabalhar com a escrita de uma forma mais inovadora, mas sem se desprender dos discursos anteriores, que sempre estão entrelaçados em nossa linguagem. No entanto, quando se trata da redação do Enem, foco deste trabalho, há limitações, tendo em vista que o critério de autoria está também relacionado a se desprender dos textos da coletânea.

Do nosso ponto de vista teórico, a manifestação da criatividade é constitutiva da prática de escrita, já que, a escrita é sempre a escrita de um sujeito que, articulando o iterativo e o inventivo, o modo semiótico e o modo semântico, em uma situação de discurso específica, apropria-se da língua escrita, tendo em vista sua experiência de linguagem, e produz uma escrita, na qual diz de si e de sua relação com o outro, seu interlocutor. Na prova de redação do ENEM, por sua vez, o sentido de criatividade não escapa ao discurso do senso comum, embora esteja limitado pelo comando da prova, o qual orienta os candidatos/autores a escreverem “a partir dos textos motivadores”. Por isso, “ser criativo”, nessa produção textual escrita, está relacionado a um pretense ineditismo em relação aos textos motivadores. (FERNANDES, 2020, p.118)

Já na perspectiva da Retórica, a autoria pode ser verificada pelo estabelecimento do sistema retórico, que se divide em quatro categorias: *inventio*, *dispositio*, *elocutio* e *actio*, que serão melhor definidas por nós na seção 3.

No trabalho de Piovezan e Piovezan (2018), as autoras falam como essas etapas do discurso fazem com que os alunos assumam uma função de autor nessas produções de texto porque, segundo elas, “tais estratégias permitem que o aluno desenvolva um repertório, esquematize sua escrita e tenha uma visão panorâmica do processo de feitura e recepção de texto.” (2018, p.64).

Assim, em redações do Enem, por exemplo, a autoria pode ser percebida, também, por meio dessas etapas, já que os(as) autores de redações precisam escolher argumentos e repertórios (*inventio*), organizar essas ideias (*dispositio*) e entender como elas podem ser aprofundadas para que haja uma argumentação consistente (*elocutio*). De acordo com Piovezan e Piovezan (2018):

Podemos afirmar, então, que é a partir da invenção (do sistema retórico) que o aluno começa a exercitar sua função de autor, passa a refletir sobre o tema e as instruções apresentadas pelo professor, reúne as informações disponíveis (disposição) e pensa na melhor forma de persuadir seu leitor com o discurso pronto (elocução) e publicado (ação). (p. 70)

Assim, diante dessas teorias, escolhemos, para análise do nosso *corpus*, adotar especialmente as etapas do discurso com base na Retórica, as concepções teóricas de Bakhtin e Possenti (2002) e utilizaremos, também, as tipologias argumentativas, teorizadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Passadas as definições a respeito da autoria, é importante que discutamos como a autoria tem sido trabalhada na escola e como ela é avaliada no Enem. Para isso, trataremos, antes, das falhas no ensino de produção textual no ambiente escolar, para que tenhamos a noção de como essas lacunas interferem diretamente no problema de muitos(as) autores de redações não deixarem suas marcas de autoria.

Antes era comum utilizar texto como pretexto para o ensino da norma-padrão da Língua Portuguesa, mas hoje devemos, enquanto professores(as), levar em consideração o texto como assunto central, sem deixar suas características de lado. A gramática, então, deve ser trabalhada de acordo com o que o gênero textual pedir. Se produzimos um e-mail, por exemplo, devemos entender o uso de vocativo, de pronomes de tratamento. No entanto, não adianta dominar esses assuntos sem saber como produzir esses gêneros textuais.

A perspectiva da linguagem adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN's) é orientada para a vida social e se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, em que se definia um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa a serem trabalhadas de modo descontextualizado, tais como a concordância verbal e o emprego dos advérbios. (MOTTA-ROTH, 2006, p.497)

Ainda assim, por mais que as concepções metodológicas tenham se inovado, o ensino de produção de texto ainda é falho, levando em consideração que, em muitos casos, os educadores trabalham com textos que só ficam produzidos na escola, sem a presença clara de um contexto de comunicação real e de um receptor para participar dessa situação comunicativa. Isso acaba por, infelizmente, deixar os alunos sem clareza do seu auditório e só produzem esses gêneros textuais como critério para obter pontuação. Sobre isso:

A partir de uma concepção enunciativa da linguagem, o autor (*Geraldi*) afirma que a transformação se dá quando, nas atividades de produção de textos no interior da escola, constrói-se uma situação em que se tem uma função-aluno (e não um autor) que escreve uma redação (e não um texto) para uma função-professor (e não um leitor); dessa forma não se tem, nesse processo de escrita, um autor que produz um texto para um interlocutor/leitor interessado no que é dito. O professor, colocando-se na função-professor, avalia o texto do aluno e não atua como um leitor efetivo: nesse lugar de

avaliador, tece considerações sobre norma linguística, prioritariamente (MENDONÇA, 2015, grifo nosso, p.45)

Sendo assim, sem a priorização de se trabalhar com o texto efetivamente, e sim com aspectos gramaticais, os(as) alunos(as) acabam por adentrar em uma prática pedagógica tecnicista e que pode trazer prejuízos no futuro, como é o caso de escrever mais para si do que para o outro, o que pode prejudicar sua autoria e seu posicionamento crítico enquanto sujeito, sem levá-los, também, à preparação para práticas sociais além da escola. Diante disso, surge uma problemática, já que, dessa forma, os(as) alunos(as) se sentem inseguros para escrever e, quando tentam, são mais incentivados(as) pela obtenção da nota que lhes dará a oportunidade de passarem de série.

Nesse viés, alunos(as) que se sentem obrigados(as) a escrever tendem a, quando necessário for, procurar métodos mais fáceis de produção, como é o caso de recorrer a textos já prontos na internet e enviar para o(a) professor(a). Dessa maneira, um outro impasse vem à tona, que é a questão do plágio -cada vez mais constante nas escolas- e muito disso se dá pelas falhas no ensino de produção de texto, o que resulta em discentes que não se veem como produtores, mas sim como meros repetidores do que já foi produzido. Sobre isso, Carmagnani (1999) diz que a reprodução de modelos vem desde a constituição das escolas pelos jesuítas, que valorizavam a memorização e, dessa maneira, colocavam alunos(as) e professores(as) na posição de reprodutores.

Cabe aqui tratar, também, da falta de oportunidades que esses jovens têm e de como isso os prejudica na produção de redações. Primeiro, há uma falha, muitas vezes, na educação familiar, já que não são todas as crianças e adolescentes que têm um incentivo da família para estudarem e buscarem oportunidades melhores no futuro. Hoje, nessa configuração de sociedade em que vivemos, que torna o tempo de pais e mães escasso para dar a devida atenção aos seus filhos, fica mais difícil estabelecer uma relação direta com a escola para que essas duas comunidades (familiar e escolar) possam criar estratégias eficientes com o objetivo de darem uma educação de qualidade a crianças e adolescentes. Isso também interfere na falta de abordagem sobre o uso consciente da internet, por exemplo, o que faz com que os(as) adolescentes não sejam mediados(as) a usar todas as informações presentes em diversas plataformas a favor do seu conhecimento crítico.

Além disso, as escolas também criam barreiras no que diz respeito ao uso das tecnologias em sala de aula, provocando uma ausência de letramento digital. Segundo Freitas (2010, p.338), “ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso”. Isso acontece porque, muitas vezes, há um receio por parte de muitos(as) docentes em usar as plataformas virtuais e suas múltiplas ferramentas. Alguns sentem dificuldade em entender os critérios de uso, o que provoca as lacunas no que diz respeito às discussões envolvendo os aspectos positivos e negativos da tecnologia. Nesse sentido, os textos que circulam na internet, por exemplo, nem sempre são levados para debates, o que poderia contribuir em um arcabouço maior de conhecimentos, dando a oportunidade de os(as) alunos(as) desenvolverem pontos de vista diferentes sobre variados assuntos.

Nesse sentido, percebe-se que, apesar do avanço tecnológico e da atualização necessária de muitos âmbitos da sociedade, as escolas, de maneira geral, ainda apresentam um ensino com método mais arcaico, focado numa lousa e em carteiras enfileiradas. Os(as) alunos da pós-modernidade têm muitas informações em mãos, e a escola serve como mais uma fonte de conhecimento, mas já não é a única.

Sendo assim, surgem diversas dúvidas por parte do corpo docente. Como as aulas devem ser preparadas? A tecnologia realmente pode ser eficiente na sala de aula? Será que seremos capazes de abordar metodologias novas, pensando na nova geração? De fato, são questionamentos plausíveis, visto que tudo ainda é novo e muitos docentes vieram de outras gerações e não tiveram, em sua formação, seja ela pessoal ou profissional, a clareza de como inserir a tecnologia em suas aulas. No entanto, urge cada vez mais a necessidade de aprendizado nesse sentido, para que todos(as) possam se incluir digitalmente, uma vez que essa é a realidade atual e não podemos ignorá-la.

Assim, trabalhar com a tecnologia em sala de aula se torna fundamental, pois, além de servir como fonte de material para diversas áreas do conhecimento, também é relevante abordar o que há na internet e o que pode ser um conteúdo bom ou ruim, já que muitos(as) usam a tecnologia, mas não sabem ao certo lidar com ela, ou seja, não são letrados(as) digitalmente. No entanto, para que esse letramento seja possível, é fundamental ter a colaboração também por parte das autoridades competentes, visto que além de não ter muitos cursos de formação para professores(as) voltados para a inclusão digital, há também deficiências no que diz respeito às condições para ter internet em casa ou na escola.

Diante das dificuldades anteriormente citadas, quando vestibulandos(as) ingressam no Ensino Médio, sentem dificuldade em produzir redações para a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, que avalia alunos(as) do Brasil todo, anualmente, e, por meio da realização de uma prova, os discentes têm a oportunidade de se inserirem em uma Universidade. No entanto, a redação do Enem tem se tornado temida por esses(as) alunos(as), e, dentre os fatores que levam ao medo, se encontra, também, a falta de percepção de um auditório real, que, no caso, seriam os corretores, já que são estes que analisarão as produções e darão as notas obedecendo aos critérios de cada competência. Na visão de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é preciso ter uma noção específica do auditório para argumentar utilizando as melhores estratégias que possam garantir a persuasão

Outrossim, há uma preocupação com o tema da redação, já que sempre será um problema de cunho social, podendo ser retirado de alguns eixos temáticos, como educação, saúde, meio ambiente, sociedade, segurança etc. Com a dificuldade de compreender a problemática, muitos(as) alunos(as) recorrem aos textos motivadores. Porém, cabe destacar aqui que esse revés não é culpa dos(as) alunos(as). Todos nós, enquanto cidadãos, temos o direito -e dever- de estarmos a par dos problemas sociais que ocorrem na nossa sociedade como um todo. Entretanto, nosso país é pouco politizado devido à, muitas vezes, falta de interesse nas notícias, em leituras mais profundas ou, ainda, escassez de oportunidade para que isso seja possível. Um jovem que mora em uma periferia, por exemplo, sendo vítima da desigualdade social e do Estado, tem poucos privilégios de ter acesso a um conhecimento mais amplo sobre as questões sociais. Nem sempre têm acesso à internet -muitos, nem sequer, possuem tv em suas residências. Ademais, nem sempre as bibliotecas públicas estão com estrutura e livros disponíveis para que possam ler, ou, quando existe, falta o incentivo da escola.

Além disso, essa situação tende a se agravar com o novo Ensino Médio. Disciplinas como Sociologia, Filosofia e História não estarão mais presentes nos currículos das escolas públicas, fazendo com o que os(as) alunos(as) dessa rede tenham ainda menos acesso a conhecimentos sobre essas áreas que têm um papel tão importante na formação crítica da população.

Dessa maneira, muitos(as) vestibulandos(as), pela falta de informação e de construção de maiores conhecimentos de mundo, utilizam os textos motivadores divulgados pelo INEP, que deveriam servir somente para auxiliar no entendimento do

tema, uma vez que, quando usados na redação, mesmo como paráfrase, há uma queda na competência 2.

Neste quadro, há uma escala crescente que sistematiza os critérios a serem pontuados na redação examinada. Se o estudante limitar a sua argumentação aos textos motivadores, aqueles que acompanham a Proposta de Redação, sua nota nesse quesito ficará entre 80 e 120 pontos. Por outro lado, se recorrer a fatos e opiniões que não fazem parte apenas da coletânea de textos motivadores, seu texto passará a ser avaliado no nível 160, em que há indícios de autoria; ou 200, configuração de autoria. É apenas nesse quadro em que se menciona pela primeira vez a noção de autoria na Cartilha (no restante do documento, o conceito também não é retomado. (LIMA, 2019, p.64)

Ademais, isso interfere também na construção da argumentação, avaliada na competência 3, que analisa a capacidade dos autores das redações de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”. (BRASIL, 2019). Além disso, nesta competência, avalia-se também a autoria dos alunos:

Para nós, no entanto, na avaliação de redações, o conceito de autoria se mostra relacionado ao projeto de texto elaborado e ao desenvolvimento de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante para sua redação. Isso significa que um texto com autoria é aquele em que o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto. (p.13)

Para o INEP, a consideração de marcas de autoria na redação do Enem se dá por um planejamento estratégico do texto, ou seja, todos os parágrafos devem estar interligados como uma unidade de sentido, de modo que o que o que foi mencionado na introdução seja trabalhado até o último parágrafo (conclusão), de forma organizada.

Além disso, a autoria também está relacionada ao desenvolvimento das ideias, com autonomia, isto é, textos que são suficientes por si só, sem que haja a necessidade de os(as) corretores(as) se questionarem o que o(a) aluno(a) quis dizer. Também vale ressaltar que não se trata de não utilizar os textos de apoio, pois mesmo as redações que utilizam repertórios fora da coletânea podem não ter uma autoria, pela falta de coerência textual. Para o INEP, o que importa é não existir lacunas de informações que devem ser preenchidas pelo(a) leitor(a).

Nesta competência em específico, há uma dificuldade de os alunos atenderem ao que pedem os critérios, já que, para isso, precisam ter tido uma boa formação escolar e terem visto -e, mais que isso, aprendido melhor, sobre como serão avaliados antes de irem para o Ensino Médio. Dessa forma, os professores de redação, no último ano

escolar, ficam responsáveis por tentar sanar essas dificuldades e obter sucesso no que diz respeito ao desenvolvimento da autoria e da argumentação.

Sobre autoria, diversos autores estudam sobre isso, especialmente levando em consideração as redações do Exame Nacional do Ensino Médio. A autora Mendonça (2016) menciona que a autoria está relacionada à interpretação que o candidato faz de textos que são parte de seu repertório cultural, mas não à interpretação de textos oferecidos para leitura na prova (MENDONÇA, 2016, p.279). Assim, de acordo com o que foi discutido anteriormente, é fato que há uma deficiência nisso, já que a disponibilização de repertórios socioculturais não se dá de forma igualitária para as crianças do Brasil, tendo em vista as diversas desigualdades sociais, como anteriormente discutimos.

Finalizada a exposição dos conceitos que basearão nossa análise e apresentadas algumas reflexões e discussões deles resultantes, veremos, na seção a seguir, discussões relacionadas à retórica e argumentação.

3 A RETÓRICA

Anteriormente, além de apresentarmos a nossa pesquisa e tratarmos do gênero redação do Enem, discutimos sobre a importância que os influenciadores digitais têm, sobretudo, para os mais jovens, especialmente os youtuber's, pois acreditamos que a internet hoje é um espaço grandioso para o alcance de conhecimento. Entretanto, a depender do conteúdo consumido, o aprendizado pode ser prejudicial.

Agora, falaremos sobre os estudos retóricos a fim de contextualizarmos de que maneira a argumentação começou a ser estudada e qual a sua relevância para o nosso cotidiano, em busca de compreendermos, também, as deficiências no ensino da argumentação na escola, no intuito de traçarmos caminhos que possam guiar o trabalho docente e para que esse uso de argumentos coringas não se faça mais necessário.

Iniciamos os estudos da argumentação com a Retórica, que surgiu no século V a.C. O tratado de Retórica mais antigo foi produzido por Córax e Tísias, em meados de 465 a.C, na Sicília, cidade grega. Essa obra teorizou métodos para escrever e falar bem e traçava orientações para que os advogados defendessem suas causas a fim de proteger os bens e as propriedades tomadas pelos tiranos. Tísia foi discípulo de Córax, e este concordou em ensinar Tísia em troca de dinheiro, que ele ganharia em sua primeira causa e, se não vencesse, ficou combinado de não precisar pagar nada ao seu instrutor. Foi nesse contexto que surgiu a Retórica, ligada, desde o início, a situações de conflito.

A base da Retórica de Córax e de Tísias era a procura do verossímil e, portanto, devia ser do tipo caracteristicamente probatório (FIORETO, 2005, p.33). No entanto, essa característica da Retórica Antiga, também divulgada pelos sofistas, não foi bem aceita pela sociedade, tendo em vista que causou uma difamação da própria arte, que chegou a ser considerada como um discurso vazio (MARIANO, 2007, p.110). Isso também porque os sofistas (grupo composto por advogados, educadores e professores, de forma geral, que usavam o poder da linguagem para falar sobre qualquer assunto) defendiam vencer com a palavra, a qualquer custo, pois isso traria dinheiro e fama. Assim, não se importavam se os fatos eram ou não verídicos. O importante, para eles, era alcançar o convencimento. No entanto, isso incomodou Sócrates e Platão, que não acreditavam nesse tipo de abordagem. Consoante Fioreto (2005):

Platão, para combater os abusos dos sofistas, radicalizou e modificou os rumos que assumiram a Retórica, investindo violentamente contra os abusos

daquela doutrina e resgatando uma direção ética para a arte, sugeriu uma Retórica ideal. Partiu, portanto, do conceito sofístico de Retórica como teoria do discurso persuasivo, que versa indiferentemente sobre justo e injusto diante de uma multidão inculta, por achar que a Retórica não se justificava como mera atividade formal de persuadir, não importando sobre o quê. (p.36)

Sendo assim, os filósofos defendiam o aprofundamento das essências, para que não houvesse injustiças em suas defesas. Por isso, um criminoso deveria, para eles, ser sempre punido, e nunca inocentado (FIORETO, 2005, p.36). Isso vai contra o que pregavam os sofistas, já que, para esses intelectuais, não era preciso ter um conhecimento das essências.

Aristóteles ficou conhecido como o filósofo que deu procedimento aos estudos da Retórica e se aprofundou mais em alguns conceitos desenvolvidos anteriormente. Ele nasceu em Estagira e se destacou na Grécia Antiga, sendo um dos mais influentes. Em Atenas, quando se mudou para estudar na Academia, conheceu seu mestre Platão – filósofo que teve grande impacto em seus estudos acadêmicos. No entanto, conforme ele ia se aprofundando em questões éticas, políticas e de formação de ideias, seu pensamento intelectual foi se desvinculando das do seu mestre, como se vê em Fioreto: “Sobre o pensamento de Aristóteles, sabemos que o pensador rejeitou a teoria das formas (‘ideias’) de seu mestre Platão, por envolver conceitos excessivamente abstratos” (2005, p.43)

Aristóteles também considerou ter duas formas de raciocínio: o analítico e o dialético. O primeiro trata de premissas consideradas verdadeiras que chegam a uma conclusão também legítima. Dessa maneira, no analítico há apenas uma resposta verdadeira. Já no segundo raciocínio, o dialético, não há preocupações em busca do incontestável, mas sim de premissas plausíveis, verossímeis, que podem ser consideradas fortes para a defesa de um ponto de vista.

Suas maiores contribuições se deram à área da Filosofia, com a criação da lógica formal e informal. Contudo, até hoje, outras áreas se apropriam dos seus estudos, como a da Argumentação e do Direito, tendo em vista que suas obras (a exemplo da *Arte Retórica*) trazem ensinamentos valiosos sobre o estudo da persuasão, levando em consideração as etapas para construção de uma boa argumentação. Sobre o filósofo, Ferreira (2015, p.43) afirma: “é um ser reconhecidamente genial que analisou detalhadamente a relação do homem com a linguagem e ainda hoje exerce influência nas teorias linguísticas”.

Inicialmente, a Retórica atuava como a arte do bem falar e ajudava no convencimento acerca de diversos assuntos, inclusive – e especialmente- em tribunais. E dominar a Retórica era fundamental para fazer progredir a democracia na Grécia Antiga. A partir de Aristóteles, para que a persuasão fosse alcançada, alguns aspectos se tornaram fundamentais no discurso retórico, entres eles destacamos os conceitos de *ethos*, *pathos* e *logos*. Além disso, existem outros fatores que contribuem para um bom discurso persuasivo: a atenção a cada etapa do discurso (invenção, disposição, elocução e ação), a escolha dos argumentos e do gênero (na retórica, resumiam-se a três: judiciário, deliberativo e epidíctico) e o despertar das paixões no auditório. Segundo Mateus (2018):

As provas artísticas consistem no *logos*, *pathos* e *ethos* e definem uma argumentação orientada pelo raciocínio rigoroso (*logos*), dirigida às emoções humanas (*pathos*) e baseada no carácter e probidade humanos (*ethos*) (p.106)

Para um discurso persuasivo, esses princípios da Retórica são fundamentais. O primeiro (*ethos*) diz respeito à imagem que o orador cria de si, a fim de elevar as emoções do auditório que vai ouvi-lo. O segundo (*logos*) se refere à maneira como se organiza a fala e as ideias. Não dá para confiar, por exemplo, em uma pessoa que apresenta opiniões com achismos e sem fundamentação para se embasar. Já o *pathos* se expressa como resultado das estratégias anteriores. É o momento em que o auditório é persuadido pelo orador.

Dentre as paixões que podem ser despertadas (*pathos*), temos a cólera, o temor, a confiança, o amor, o ódio, a calma, o favor, a compaixão, a indignação, a vergonha, a impudência, a inveja, a emulação, o desprezo. Todos esses sentimentos serão despertados de acordo com o objetivo do orador.

Embora a Retórica tenha ocupado um lugar de destaque nos estudos da linguagem durante muitos séculos, houve uma época em que ela teve um declínio na Idade Média, diante do sistema feudal, monárquico e do Antigo Regime, já que nesses sistemas, os estudos retóricos eram vistos apenas como um meio de fazer o discurso se tornar encantador, uma vez que não teria como debater questões que eram decididas apenas pelos reis. Sobre isso, Mateus (2018) menciona:

Os movimentos do Positivismo e do Romantismo Literário também contribuíram para a degenerescência da Retórica (Reboul, 1998: 81). O primeiro rejeita a Retórica a favor da verdade científica. O segundo rejeita a Retórica em nome da sinceridade. Em ambos se condenam as astúcias da

linguagem, ora porque impedem que cheguemos à verdade dos fenómenos, ora porque obliteram a autenticidade das emoções humanas. (p.78)

Porém, a Retórica adquiriu mais força depois que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) publicaram o *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*, em 1958. O livro surgiu após a Segunda Guerra Mundial, momento em que houve uma crise moral relacionada aos estudos lógicos. Na obra, há uma grande influência para a área do Direito, porque demonstra diversas técnicas que podem ser utilizadas em um discurso persuasivo, a exemplo da lógica do razoável, do plausível.

No Tratado, além de se sistematizar as técnicas necessárias, apresentando uma tipologia de argumentos, há a valorização do auditório e dos acordos, fundamentais para uma boa argumentação. Além disso, mostra-se as diferenças da Nova Retórica para a antiga, tendo em vista que a Nova leva em consideração o auditório e os vários tipos de discurso.

Nesse contexto, diante do que foi mencionado, é notável que retórica e argumentação se relacionam, pois a argumentação sempre foi estudada pelos retóricos. A respeito disso, é mister mencionar que o perfil da argumentação, defendido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é levar o auditório à ação e, para que isso seja possível, é necessário conhecer o auditório, avaliando seus valores e estabelecendo um acordo em comum. Também é importante dizer que há muitas formas para esse acordo se constituir, e cada auditório (particular ou universal) se constituirá de maneiras diferentes.

Ademais, para que haja sucesso nessa adesão, é preciso observar todas as partes/fases necessárias na construção de um discurso persuasivo: a invenção (*inventio*), a disposição (*dispositio*), a elocução (*elocutio*), a memória (*memoria*) e a ação (*pronuntiatio*).

A invenção (*inventio*) é a separação de todas as provas argumentativas. No caso de um aluno que se prepara para escrever um texto dissertativo-argumentativo, é necessário que haja a seleção dos repertórios, dos argumentos e possíveis propostas para o problema (tema) sobre o qual ele está escrevendo. Segundo Mateus (2018, p.116), “a invenção compila os factos que se acumularão nas mentes do auditório para fazer provar alguma coisa, e consiste numa espécie de pesca de ‘provas retóricas’ no mar imenso dos factos e acontecimentos da realidade”.

Na etapa da *inventio* também é fundamental compreender o que o auditório considera como bom, por isso, é necessário se atentar a suas ideologias e seus costumes. Consoante Azevedo (2009), é preciso levar em consideração “o que determina o que pode ou não ser dito para que possa ser aceito; os parâmetros reconhecidos pelo senso comum como razoáveis; as restrições de áreas de conhecimento; os conteúdos que podem ser considerados verdadeiros” (p.27-28).

A disposição (*dispositio*) vai organizar os argumentos, ou seja, utilizando o mesmo exemplo do aluno, nessa etapa ele selecionaria a ordem de apresentação dos argumentos (seria do mais fraco para o mais forte ou o contrário?) e quais repertórios seriam melhor utilizados. Segundo Mateus (2018, p.117), “a disposição é a matriz ou o plano de execução do discurso: é composto por lugares definidos de acordo com os quais iremos colocando todas as provas retóricas coligidas na Invenção.” Vale ressaltar que, se tratando da redação do Enem, a *dispositio* é a etapa mais cobrada pela banca avaliadora, tendo em vista que a competência 3 exige uma coerência textual e uma argumentação eficiente que só será possível se a *dispositio* for bem trabalhada. Assim, a *dispositio* se organiza em quatro partes: exórdio, narração, confirmação e peroração.

O exórdio diz respeito à primeira etapa do discurso, quando o orador apresenta os argumentos para tentar persuadir o auditório. Na redação do Enem, esse momento é estabelecido no parágrafo de introdução. Em seguida, temos a narração, que se refere à exposição dos fatos. A confirmação se trata das provas que são escolhidas para defender os argumentos. Na redação do Enem, a narração e a comprovação estão bem mais marcadas nos parágrafos de desenvolvimento, uma vez que eles são estabelecidos para o desenvolvimento dos argumentos (narração) e o uso de conhecimentos de mundo (confirmação).

Por último, temos a peroração, que se refere ao encerramento do discurso, que “pode ser longa e dividir-se em partes: a) a recapitulação; b) apelo ao ético e ao patético; c) amplificação da ideia defendida” (FERREIRA, 2015, p.115). Na redação do Enem, essa etapa da *dispositio* fica marcada na proposta de intervenção, uma vez que “a afetividade se une à argumentação e conclama à ação (FERREIRA, 2015, p.115).

Além da *inventio* e da *dispositio*, temos, também, a elocução (*elocutio*), que se caracteriza como o estilo do discurso, portanto, é fundamental que o orador esteja atento

aos desvios gramaticais, à escolha dos termos, à variação de palavras, para que não haja excessivas repetições.

Além disso, temos a *memoria*, que é o armazém de informações selecionadas previamente pelo orador, muito utilizada especialmente em contextos de comunicação oral, já que aquele que discursa precisa se atentar à organização das suas ideias para que sua fala faça sentido para o auditório. “Esta se fazia necessária, pois, na tradição dos antigos, o discurso deveria ser proferido de cor.” (FIGUEIREDO; FERREIRA, 2016, p.51)

Por fim, temos a ação (*pronuntatio*), que se refere aos elementos não verbais do discurso (MATEUS, 2018, p. 122). Sendo assim, o orador deve se atentar ao tom de voz, às expressões gestuais ou faciais, à postura, etc. Usando esses elementos de forma eficaz, o auditório pode ser persuadido. Além disso, nos novos estudos modernos das novas retóricas, há outros elementos que podem indicar essa etapa, a exemplo da letra, da fonte, da disposição dos elementos gráficos, da presença de imagens não verbais nos textos escritos etc.

Diante do exposto, é possível observar que os estudos retóricos foram ganhando força com o passar do tempo e, a partir das antigas teorias, outras foram surgindo, como os novos estudos da argumentação. Desse modo, torna-se necessário entender o que é argumentação e qual sua relevância atualmente, com foco, especialmente, em seu ensino na sala de aula.

3.1 A argumentação

De acordo com o que foi abordado anteriormente, percebemos que a argumentação ficou mais forte com os estudos da Nova Retórica e tem recebido mais atenção com o passar do tempo, em diversos campos de estudo, a exemplo do Direito, das Letras, da Filosofia. Nesse contexto, trataremos, a seguir, de algumas definições de argumentação, deixando clara a relevância dos seus estudos para as ciências humanas e para nosso trabalho em particular, já que faremos a análise das redações a partir da comparação com manuais de argumentos coringas, tomando como base as técnicas argumentativas, para avaliar se esses argumentos dito “prontos para qualquer tema” comprometem, de alguma forma, a autoria dos(as) alunos(as).

São várias as abordagens e definições do que é a argumentação. Conforme Cortez e Pinheiro (2017):

Em resumo, seguindo Pinto (2010) no percurso dos estudos sobre a argumentação, consideramos três abordagens distintas. A abordagem retórica, representada pela Retórica clássica, a Nova Retórica (PERELMAN e TYTECA, 2005), e, em parte, pelo trabalho de Toulmin (2006); uma abordagem linguística – representada pelas várias fases da teoria da argumentação na língua desenvolvidas a partir dos trabalhos de Anscombe e Ducrot (1983); e a abordagem textual, representada sobretudo pelo trabalho de Adam (2008) sobre as sequências textuais. (p.65)

Abordando alguns desses estudos apontados e outros, sem uma perspectiva cronológica, vemos que Grácio (2010) define a argumentação como uma disciplina problematizante em que os argumentadores defendem teses a partir de uma temática em questão. O autor também reforça que a argumentação está ligada à lógica, à retórica e à dialética, como vimos anteriormente, e se desenvolve dentro de uma situação argumentativa, em interação. Para o estudioso, uma boa argumentação deve focalizar uma temática e os participantes devem se entender, seja pelos acordos ou pelos desacordos. (GRÁCIO, 2010, p.74). Além disso, faz-se fundamental justificar as teses, de modo que haja a construção de uma esquematização argumentativa para defender um ponto de vista.

Nesse viés, a argumentação é essencial para que saibamos combater conflitos a partir do respeito pelo turno de fala de quem fala e de quem ouve. No entanto, na contemporaneidade, com o advento da Pós-verdade, neologismo criado para tratar dos discursos manipuladores, ficou mais difícil escutar o outro e entrar em uma discussão sem brigas. Por isso, especialmente hoje, há uma urgência maior em falar sobre argumentação e em pensar como trabalhar isso na educação para que os indivíduos saibam utilizar as técnicas necessárias para aprimorar os seus discursos, levando sempre em consideração o auditório, seja ele universal ou não.

Para Plantin (2008), a argumentação também é dialogal, sendo assim, faz-se presente na interação. Ainda para o autor, ela não tem como objetivo central persuadir o outro e pode ser definida como “uma forma de interação problematizante formada a partir de intervenções orientadas por uma questão” (PLANTIN, 2008, p. 01).

Numa perspectiva linguística, para Ducrot, a argumentação é inerente à linguagem e se aplica em palavras, expressões, etc. Conforme Azevedo, “Ducrot constrói um conceito de argumentação que a distingue da função persuasiva, ao entendê-la como uma propriedade da língua”. (AZEVEDO, 2009, p.77)

Toulmin (2001), por sua vez, parte de uma análise estrutural para que haja a defesa de um argumento. Segundo o autor, os elementos de um argumento são: dados (D), conclusão (C) e justificativa (J). Além desses, a depender do nível de argumentação, ainda pode surgir a refutação (R), se a justificativa não for considerada válida.

Num viés enunciativo/discursivo, segundo Fiorin (2015), “o processo de argumentação é intrínseco à linguagem humana”. Mesmo aqueles discursos que não parecem ser explicitamente argumentativos, como o discurso literário, o didático etc., apresentam argumentação. As ideias do autor dialogam com Bahktin, ao considerar que todo discurso é retomado por outros, o que torna as atividades humanas propícias para argumentar seja contradizendo os discursos já ditos ou concordando com eles. De certa forma, adotamos esse ponto de vista ao considerar a redação dissertativa-argumentativa do ENEM como um espaço em que é possível se desenvolver a argumentação (portanto, não uma “situação argumentativa”). Nas seções 2 e 3 aprofundaremos essa aproximação.

Além desses, são muitos os teóricos que se dedicam a estudar argumentação. No entanto, neste trabalho, como focaremos, especialmente, na análise dos tipos de argumentos, destacamos a perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que defendem a argumentação como meio para obter a adesão dos espíritos a partir do discurso. Segundo os autores (2005):

não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembléias, em certos meios. Não esqueçamos que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista. (p.19)

Sendo assim, os autores propõem técnicas argumentativas - que veremos em breve, neste trabalho- para que o orador possa defender o seu ponto de vista.

Dessa maneira, como pôde ser observado, é evidente que a argumentação, hoje, é imprescindível, e não deve ser colocada na sociedade como algo indissociável das nossas práticas de comunicação. Para convivermos bem, respeitando as diferenças e apoiando a democracia, temos de entender melhor sobre argumentação e saber como argumentar de forma eficiente nas diversas situações diárias.

Diante disso, além da urgência do uso da argumentação, há, ainda, urgência em saber utilizá-la, já que a argumentação atualmente é vista em diversas situações. Quando

ligamos a TV, nos deparamos com campanhas publicitárias que se utilizam de inúmeras estratégias argumentativas para persuadir o telespectador a comprar um determinado produto. Em campanhas políticas, também é comum ver políticos usando recursos argumentativos, com o objetivo de obter a confiança dos eleitores.

Na internet também notamos isso, quando vemos usuários utilizando da sua imagem para gerar uma autoridade sobre determinado assunto e, assim, persuadir seus seguidores a acreditarem no que falam. Além disso, em textos escolares, também observamos a obrigação de se utilizar da argumentação, a exemplo de redação do ENEM, em que se cobra o tipo textual dissertativo-argumentativo. Como afirma Monteiro (2018, p.24):

O saber falar e escrever bem está cada dia mais presente no cotidiano das pessoas, principalmente entre os profissionais das diversas áreas. É essencial saber se expressar com clareza e segurança porque transmitimos credibilidade a nossos interlocutores e assim eles nos ouvem com atenção e muitas vezes aderem às nossas opiniões ou pelo menos, modificam as suas.

Nesse sentido, além de entender as técnicas de argumentação, é preciso utilizar estratégias eficazes para persuadir o nosso auditório. Porém, no caso da redação do Enem, existe uma dificuldade de argumentar, talvez, também, porque os(as) estudantes não têm clareza do auditório com o qual vão se comunicar. E é sobre isso que discutiremos na seção a seguir.

3.2 A questão do auditório

O objetivo de todo orador, em contextos retóricos, é persuadir o auditório, levando à adesão de espíritos e à mudança de suas convicções, como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). É importante mencionar que o auditório não é somente aquele com quem o orador fala, mas também a construção que esse orador faz de seu interlocutor, podendo essa construção ser real ou não.

Para que haja essa persuasão, é fundamental, então, que o orador entenda qual é o tipo de auditório e quais as técnicas às quais ele deve recorrer para persuadir ou convencer. No livro *Tratado da Argumentação*, os autores Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.31) diferenciam persuadir de convencer: “propomo-nos a chamar persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional.” Nesse sentido, persuadir está atrelado ao auditório particular e convencer ao auditório universal. No

entanto, há autores que discordam dessa diferença, e nós também não aplicaremos essa divergência no trabalho. Ferreira (2015) diz que:

o termo persuadir origina-se de persuadere (per + suadere). Per, como prefixo, significa “de modo completo”. Suadere equivale a “aconselhar”. É, pois, levar alguém a aceitar um ponto de vista, e não se valer da palavra como imposição, mas, sim, de modo habilidoso. Persuadir contém em si o convencer (cum + vincere), que equivale a vencer o opositor (p.15)

Ademais, temos os acordos prévios, que levam em consideração os valores do auditório. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.85), “quando se trata de um valor, podemos desqualificá-lo, subordiná-lo a outros ou interpretá-los, mas não podemos, em bloco, rejeitar todos os valores: estaríamos, então, no domínio da força e não mais no da discussão.” Os acordos são importantes para que o orador possa manusear seus argumentos levando em consideração o auditório. Nesse sentido, “o conhecimento do auditório é vital para o sucesso da argumentação. Quanto melhor se conhece o auditório, maior é o número de acordos prévios que se tem à disposição.” (MAZALLI, 2008, p.12).

Nesse campo de acordos prévios, temos o Acordo do Real e do Preferível. O primeiro consiste nos fatos, as verdades e as presunções (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Esses elementos englobam mais o auditório universal. Segundo Mateus (2018, p.130), “qualquer forma de discurso sobre segurança global, independentemente do auditório a que se dirija, tem de pressupor o terrorismo como uma ameaça internacional”. Nesse viés, falar sobre o terrorismo em um discurso retórico deveria causar repulsa a todo auditório -pelo menos na teoria. Já o Acordo do Preferível diz respeito a valores específicos de um auditório e, para isso, é preciso considerar o lugar-comum. Os lugares-comuns são aqueles que “são utilizáveis em todas as circunstâncias” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.94).

Dessa maneira, lugar-comum

nada mais é do que um ponto de vista, um valor que é preciso considerar em qualquer discussão e cuja elaboração apropriada redundará numa regra, que o orador utilizará em seu esforço de persuasão. É assim, explica Perelman, que uma reflexão sobre a liberdade pode partir de um lugar Comum tal como “a liberdade vale mais do que a escravidão. (MAZALLI, 2008, p.13)

Esse tipo de técnica pertence às premissas mais gerais, que são de conhecimento de todos e para as quais, muitas vezes, não há refutações, a exemplo de provérbios, que também são usados, por exemplo, como repertório para embasar os argumentos em

redações do Enem. Além disso, tratando dos argumentos coringas, é possível afirmar que estes são colocados também como lugares-comuns, ou seja, se portam como pontos de vista já aceitos pelo meio social, inclusive pela banca examinadora. Dessa maneira, o(a) aluno(a) não escolhe argumentos próprios, ele seleciona os que já estão disponíveis, obedecendo a um padrão estrutural argumentativo⁷, com a convicção de que, adotando isso, obterão uma boa nota na redação.

Quanto aos lugares do preferível, os lugares da quantidade são aqueles que “afirmam que alguma coisa é melhor do que outra por razões quantitativas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p.97). Já os lugares da qualidade apresentam algo como raro, como melhor. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Ademais, além dos acordos e dos lugares, temos outra estratégia que pode ser utilizada na hora de argumentar: os tipos de argumentos. Essas tipologias foram apresentadas no livro *Tratado da Argumentação*. Sendo assim, torna-se necessário entender o que significa cada um desses argumentos, pois também irão compor a análise do nosso *corpus*.

3.3 As técnicas argumentativas

O objetivo da teoria da argumentação perelmaniana é o estudo das técnicas argumentativas, que envolvem não só os tipos de argumento, mas também todas as outras formas de argumentação vistas anteriormente.

Nesse sentido, é preciso que o orador conheça esses mecanismos para que estes possam ser usados a seu favor, inclusive para entender como construir a melhor imagem e se adequar a um auditório. E, para discernir um esquema argumentativo, temos de interpretar as palavras do orador. Dessa maneira, o objetivo da argumentação é analisar como acontece a persuasão, esta que é alcançada por meio de uma boa argumentação. A argumentação, nesse sentido, se dá no processo interacional, em que os valores do auditório, por exemplo, serão fundamentais para que seja possível sustentar uma tese. A seguir, temos os esquemas de ligação.

3.3.1 Argumentos quase-lógicos

⁷ Esse padrão diz respeito à utilização de modelos de períodos que nos manuais são feitos para cada argumento coringa.

Os argumentos quase-lógicos, pela definição de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.219), consistem em “evidenciar, primeiro, o esquema formal que serve de molde à construção do argumento, depois, as operações de redução que permitem inserir os dados nesse esquema e visam torná-los comparáveis, semelhantes, homogêneos.” Segundo Ferreira (2015, p.150), os argumentos quase-lógicos “não fazem apelo à experiência porque procuram demonstrar. Como, porém, não são lógicos, permitem a refutação, ou seja, que o adversário mostre que não são puramente lógicos.”

3.3.2 Argumentos baseados na estrutura do real

Os argumentos baseados na estrutura do real se atribuem aos fatos e presunções que o auditório acredita que são reais. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.297) definem esses argumentos como se quisessem “estabelecer uma solidariedade entre os juízos admitidos e outros que se querem promover”. A seguir, detalharemos dois argumentos que aparecem com frequência nas redações e que, inclusive, estão presentes na nossa análise.

- 1) **O argumento pragmático:** define-se como “transferência de valor entre elementos da cadeia causal efetuam-se indo da causa ao efeito, do efeito à causa”. (p.302). Exemplo: “se não for visitar sua mãe, ela ficará eufórica.” Na redação do Enem, é possível observar que, com frequência, acontece de o(a) aluno(a) fazer uma relação de causa e consequência.
- 2) **O argumento de autoridade:** é um argumento influenciado pelo prestígio. “É a palavra de honra, dada por alguém como única prova de uma asserção.” (p.247). Exemplo: “Paulo Freire diz que as escolas estão mais focadas em conhecimentos técnico-científico; portanto, as escolas são tecnicistas”. Esse tipo de argumento é observado nas redações do Enem, já que, como repertório, é comum utilizar citações de autoridade para ajudar na argumentação.

3.3.3 Argumentos que fundamentam a estrutura do real

Por último, dentre esses esquemas de ligação, temos os argumentos que fundamentam a estrutura do real, que “propõem exemplos, ilustrações e modelos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.399).

Além dessas técnicas argumentativas, nós temos os argumentos por dissociação, que consistem em fazer a divisão de uma ideia para que se evidencie uma

incompatibilidade do discurso, assim, tornando possível a ruptura de associações, com a finalidade de dissociar, separar, dessolidarizar os elementos considerados como um todo ou, pelo menos, como um conjunto solidário no seio de um mesmo sistema de pensamento (GRÁCIO, 2015).

Ademais, temos as figuras de argumentação e retórica, que se fazem presentes na *elocutio*. São elas: as figuras de escolha, de presença e de comunhão. Segundo Mariano (2007), as figuras de argumentação e retórica têm como principal objetivo a persuasão, a adesão do outro. A seguir, veremos as definições dessas figuras e como elas podem se relacionar com o nosso trabalho.

As figuras de escolha se referem à seleção de termos linguísticos que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), têm, na maioria das vezes, um alcance argumentativo. Aqui se encaixariam a utilização de sinônimos, o uso de termos não habituais, as perífrases, a descrição, a opção por determinados tempos verbais e estruturas sintáticas etc. (MARIANO, 2011, p.1436). No caso das redações do Enem, é comum ver essas estratégias, como o uso de sinônimos, que é um dos critérios para conseguir uma boa pontuação na competência 4, a qual avalia o uso de recursos de coesão. Além disso, muitos(as) alunos(as) optam por utilizar termos não habituais para chamar atenção do(a) corretor(a), já que acreditam que palavras rebuscadas podem contribuir na persuasão.

As figuras de presença dizem respeito às estratégias utilizadas para que o orador chame a atenção do auditório para o objeto/tema do discurso; dentre essas técnicas, temos a repetição, a acumulação e o detalhamento.

Já as figuras de comunhão são aquelas em que o orador lança referências comuns ao auditório, a exemplo de alusões, clichês, cultura, etc. Isso ajuda na criação de uma afetividade e faz com que quem escuta o discurso se sinta mais acolhido. Essas figuras também podem ser vistas nas redações do Enem, quando os(as) estudantes utilizam, como repertório, alusões a filmes, séries, história.

Além disso, o ritmo de fala também ajuda a despertar o interesse do público.

Ademais, temos, também, as falácias, que consistem em um raciocínio lógico que parece ser verdadeiro, mas há falhas que o tornam falso. Aristóteles utilizava muito

dessa técnica em discursos retóricos. A seguir, nos basearemos nas contribuições teóricas de Mateus (2018) para explicar o que significa cada falácia.

Temos a falácia de apelo a uma autoridade anônima, que se refere a usar dados, pesquisas, citações sem a identificação da legitimidade. No caso da redação do Enem, por exemplo, isso pode ser notado quando os(as) alunos(as) usam conhecimentos de mundo com as expressões: “segundo pesquisas”, “segundo estudiosos”, o que torna esse repertório ilegítimo, já que não há comprovações.

A falácia de apelo à ignorância é aquela que é aceita como verdadeira por não ter a comprovação de que seja falsa. O apelo à crença popular diz respeito a usar de crenças que o auditório considere verdadeiras. O apelo ao medo está ligado à tática que o orador usa para despertar medo e receio no auditório, a fim de obter a persuasão.

O apelo ao ridículo diz respeito a ridicularizar o adversário. Isso acontece muito em discursos de políticos, quando, para tentar conquistar a confiança do auditório, um deles ataca seu oponente. O apelo à misericórdia consiste em despertar, no auditório, a compaixão. A generalização generalizada põe em pauta uma regra como se se aplicasse em todas as situações. Por último, a lógica circular diz respeito ao argumento falso, em que a conclusão deriva das premissas, e estas se baseiam na conclusão.

Logo, podemos ver que são muitas as técnicas argumentativas que servem como recurso para elaborar uma argumentação eficaz. Entretanto, esses estudos, infelizmente, ainda não estão presentes nas instituições de ensino, o que resulta em uma defasagem no ensino de argumentação. Assim, precisamos refletir sobre a forma como a argumentação está sendo colocada em sala de aula e sobre quais metodologias podemos adotar, enquanto professores(as), para que os(as) alunos(as) não tenham a argumentação nas diversas situações de comunicação, a exemplo do momento em que são solicitados(as) a escreverem um texto dissertativo-argumentativo.

3.4 Argumentação na escola

Notamos, na maioria das vezes, uma dificuldade dos(as) autores das redações em argumentar obedecendo às exigências da competência 3 do texto dissertativo-argumentativo cobrado no Enem. Essa competência avalia dois aspectos: a coerência textual e a argumentação. O primeiro será analisado pelo planejamento textual; o segundo pela presença de lacunas no texto. Em nossas pesquisas, observamos que o ensino da dissertação argumentativa e da retórica, no Brasil, ocorreu de forma tardia e

teve de lidar com diversos obstáculos. Antes de falar das dificuldades, faremos uma breve contextualização do ensino de retórica.

O ensino da retórica ficou mais marcante após a obra de Aristóteles chegar a Roma, em 168 a.C. Com o livro *Retórica*, ficou mais fácil de os estudiosos se apropriarem do conhecimento para ensinar seus discípulos como usar a palavra para convencer o auditório. No século IV até o XII, a Gramática deixou pouco espaço para a Retórica na Grécia e em Roma (MARIANO, 2007, p.119), e só no século VIII as escolas adotaram o ensino de retórica, dando ênfase ao gênero judiciário. Os(as) alunos(as), assim, eram avaliados por meio da utilização de argumentos para defesa de uma tese.

No entanto, o ensino retórico perdia um pouco de sua força em outros espaços que não fossem o ambiente pedagógico, já que existia uma grande valorização das ciências lógicas, exatas e empíricas (MARIANO, 2007, p.121). Além disso, havia uma preocupação em ensinar os indivíduos a escreverem bem, de acordo com as regras gramaticais, e isso impossibilitava uma maior expansão do ensino retórico -assim como vemos hoje, quando professores(as) privilegiam, em suas aulas, ensinar os(as) estudantes a falarem e escreverem de forma “correta”. A retórica, assim, foi menosprezada na época medieval, mas ganhou força depois, no século XX, nos estudos da linguagem. (MARIANO, 2007, p.122).

No Brasil, especialmente na época da Ditadura Militar, houve dificuldades para inserir a argumentação em sala de aula. Segundo Azevedo (2009, p.54):

Vimos, até aqui, que durante os oito anos de Estado Novo, os dezesseis anos de Ditadura Militar não houve espaço para os estudos da retórica e muito menos de dissertação argumentativa, pois não havia interesse em desenvolver o raciocínio crítico e muito menos de ensinar a expressar as ideias com clareza, de maneira organizada e apoiadas em pontos de vista diversos. Mesmo após 1980, a retomada dos estudos de escrita argumentativa ocorreu gradativamente.

Assim, somente anos depois, o ensino da dissertação e da argumentação foi ganhando força, ainda que de forma tímida. Os materiais didáticos foram se apropriando dessas abordagens e, aos poucos, os(as) professores(as) se atualizavam sobre os assuntos. Surgiram vários projetos curriculares de ensino de Língua Portuguesa, a exemplo da CENP (Conselho Executivo das Normas-Padrão), em 1992, que publicou uma Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa com orientações sobre o

texto dissertativo e sobre como argumentar de forma eficiente, levando em consideração os diferentes tipos de argumentos. (AZEVEDO, 2009, p.55).

Além disso, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram um marco na educação do Brasil. Criados em 1998, os documentos, no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, incentivam os professores a serem mediadores do processo de ensino-aprendizado, levando em consideração o texto como objeto da área e incentivando os(as) alunos(as) a produzirem respeitando os gêneros textuais/discursivos, tanto suas características como as especificidades das situações de comunicação. Dessa forma, o documento deu um norte para os profissionais da educação, mas ainda não foi suficiente para fazer com que houvesse uma progressão no que diz respeito à produção de texto nas escolas.

Nesse viés, também com o intuito de suprir as lacunas do documento anterior, surgiu a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) em 2018. A BNCC trata da importância de uma progressão textual para o ensino dos gêneros textuais, além de trabalhar com campos de comunicação e delimitar quais gêneros textuais devem ser abordados para cada série específica. De acordo com Lima (2019):

Na BNCC (2018) também há um delineamento de progressão, no intuito de propor certa uniformidade nos conteúdos a nível nacional, é a partir dos campos de atuação que serão sugeridos os gêneros discursivos a serem explorados para desenvolver as competências e habilidades previstas como fundamentais para cada ciclo. (LIMA, 2019, p.34)

Na BNCC, diferente dos PCN's, há o incentivo de se trabalhar com a análise linguística e semiótica dos gêneros textuais, dada a evolução tecnológica, que possibilitou um multiletramento e o surgimento de diversos gêneros textuais.

No entanto, embora pareça inovadora, há problemas na BNCC, já que, mesmo com as diversas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos estudantes, há dúvidas, por parte dos profissionais, de como fazer isso na prática. Como ter tempo para abordar os gêneros textuais por etapas, buscando a progressão textual, obedecendo a uma sequência didática? Como abordar a multimodalidade em escolas de baixa renda, em que muitos alunos nem sequer têm a internet como fonte de apoio?

Outrossim, Mariano (2019) enfatiza que há problemas nos livros didáticos quando tratam de argumentação, porque existem lacunas sobre como adotar práticas desse ensino na sala de aula. Além disso, os gêneros argumentativos “Quando aparecem [nos livros didáticos] nem sempre são trabalhados de modo aprofundado, embasados

teoricamente e dando espaço para a voz do aluno” (MARIANO, 2019, p.18). Coracini (1999) diz que os livros didáticos determinam pautas e modelos a serem seguidos, e isso faz com que haja uma roteirização, o que compromete diretamente na produção de textos, já que muitos(as) alunos(as) acreditam que para escrever um texto basta seguir as regras muitas vezes propostas pelo material didático, com regras estruturais e gramaticais sem levarem em consideração o sujeito e as intervenções que ele pode fazer nesse processo.

Ademais, existem outras situações que comprometem a abordagem da argumentação na sala de aula, como o foco apenas na escrita, sem tanto incentivo para discutir os gêneros textuais argumentativos orais, e o ensino tardio de argumentação, que, muitas vezes, só é posto em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, observamos que esses fatores favorecem o quadro de textos dissertativos-argumentativos com qualidade baixa. Com relação aos limites para a presença desses gêneros nas salas de aula e livros didáticos, é mister frisar que são dados por um sistema de ensino que valoriza as avaliações, os prazos para obedecer à grade curricular da escola e uma carga horária alta de trabalho que, muitas vezes, não oportuniza aos profissionais terem uma formação continuada.

Além disso, há uma exigência da escola para que haja o trabalho frequente com a gramática normativa, pois ainda há uma percepção de “certo” e “errado” na língua. Faraco (2008, p. 22) ressalta que “ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas” (p.44). Sendo assim, as aulas de Língua Portuguesa geralmente têm como foco ensinar gramática normativa, numa concepção tradicionalista, sem ter como objeto central da área o texto.

Ademais, em muitas instituições escolares, também existe uma separação das disciplinas da área de Língua Portuguesa, sendo subdivididas em “Português”, “Literatura” e “Redação”. Isso faz com que o ensino de argumentação seja ignorado, pois, com a disciplina de Português tendo como foco a gramática, a matéria que poderia tratar de argumentação seria a de Redação. No entanto, nem sempre isso acontece, porque muitos(as) docentes trabalham mais com as características dos gêneros textuais, dando pouco espaço para a parte discursiva.

Contudo, essa falta de informação sobre as formas de persuasão pode acarretar consequências negativas, nem sempre a curto prazo, pois, no ensino fundamental, os

alunos, em sua maioria, não se preocupam tanto em saber como argumentar de forma eficiente, embora façam isso na maioria das vezes. No entanto, quando ingressam no ensino médio, há uma cobrança maior para que saibam como fazer isso, já que uma das maneiras de eles irem bem no Enem é escrevendo uma redação do tipo dissertativo-argumentativo, e só ela vale 1000 pontos.

3.5 Argumentação na fala e na escrita

Para além das discussões envolvendo a argumentação, também é válido mencionar a importância da escrita e da fala nesse processo, ainda mais porque a argumentação acontece nas duas modalidades. Para isso, os(as) alunos(as) precisam saber como organizar suas ideias de forma coerente – a *dispositio*; como adotar a coesão – na *elocutio*; e, principalmente, devem entender as características de diversos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, para compreenderem como mobilizar de forma adequada a argumentação.

Todavia, notamos que há algumas dificuldades para trabalhar com essas duas modalidades nas escolas, tendo em vista que, culturalmente, a escrita é mais valorizada do que a oralidade, já que há uma ideia errônea de que, por usarmos mais a oralidade, sabemos os mecanismos necessários para nos comunicarmos em diversos contextos. No entanto, é relevante entender que, para cada situação de comunicação, temos de adotar usos da escrita e da fala de formas diferentes, como pede o contexto.

Desse modo, não partimos da ideia de que a escrita deve ser mais valorizada do que a oralidade ou vice-versa. Entendemos que ambas devem estar inseridas na sala de aula, de modo que haja um trabalho eficiente para que os(as) alunos(as) consigam explorar a língua de diversas formas. Em relação à argumentação, por exemplo, que é o foco deste trabalho, nós, enquanto professores(as) de Língua Portuguesa, precisamos levar os(as) estudantes a se sentirem capazes de argumentar oralmente e na escrita.

No entanto, há concepções, ainda, equivocadas no que diz respeito às características da escrita e da fala, colocando essas atividades linguísticas como dicotômicas e não como modalidades que devem ser valorizadas igualmente. Marchuschi (2007) menciona algumas distinções envolvendo a escrita e a fala:

Quadro 7: Dicotomias perigosas

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
concreta	abstrata
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
fragmentária	integrada

Fonte: Marchuschi (2007, p.28)

A fala e a escrita apresentam características específicas, mas não a ponto de ser necessário colocá-las como dicotômicas. Gama (2018) trata sobre isso quando diz que, certamente, na fala podemos utilizar de elementos que não são possíveis na escrita, a exemplo dos gestos, da face, da prosódia; mas, na escrita, é possível usar cores, destaques em letras, por exemplo, para representar os elementos da fala. Mas, ainda assim, para Marchuschi (2007), a abstração, por exemplo, pode ser vista tanto na escrita como na fala, assim como o planejamento, que acontece nas duas modalidades. Por isso, o autor propõe algumas abordagens para tratar das relações entre fala e escrita.

A primeira diz respeito à tendência fenomenológica de caráter culturalista, que vê a língua escrita como um avanço cognitivo dos pensamentos dos indivíduos; o que torna a escrita supervalorizada. Nesse sentido, notamos que essa concepção ainda é presente no imaginário de muitos indivíduos, já que acreditam que a escrita deve ser o foco do ensino. A outra abordagem é a variacionista, que não faz distinção entre fala e escrita, mas propõe uma observação das variedades linguísticas que ambas apresentam (GAMA, 2018, p.29). A última concepção é a visão sociointeracionista, que coloca a língua como dinâmica. Nesse sentido, à perspectiva sociointeracionista cabe a preocupação com os processos de produção de sentidos associando-os, sempre, aos contextos sócio-históricos. (GAMA, 2018, p. 30).

Diante do exposto, fica clara a importância de trabalhar fala e escrita em sala de aula, de forma igualitária, sem que uma modalidade seja colocada como melhor do que outra, levando em consideração o que propõe a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), que também frisa a relevância da abordagem do eixo da oralidade. Porém, muitas vezes, o que notamos é que a oralidade está sendo restrita à leitura em

voz alta de textos escolhidos em manuais didáticos, sem que os gêneros textuais orais sejam, de fato, colocados como objeto de ensino. Portanto, é possível observar que em seminários e debates, por exemplo, que exigem o uso da fala e, especialmente, estratégias persuasivas, há um receio, por parte dos(as) alunos(as), em expor seus pontos de vista. Segundo Monteiro (2018):

Um profissional, por melhor que seja na sua área, pode não ter o reconhecimento devido caso não saiba que a exposição da palavra deve envolver argumentos coerentes, convincentes e uma boa dicção. Desta forma, todos os profissionais, indistintamente, como também todos os estudantes, devem estar aptos para argumentar e fazer apresentação em público com naturalidade e prazer. A ansiedade e o nervosismo devem ser trabalhados desde o ensino fundamental para que nossos jovens cresçam pessoal e profissionalmente. A persuasão é ferramenta decisiva em várias situações, por isso devemos aprender a desenvolvê-la. (p.26)

Sendo assim, consideramos que a melhor forma de os(as) alunos(as) adquirirem essas habilidades de usarem a fala e a escrita, respeitando suas dinamicidades e variações, é tendo a oportunidade de aprenderem na escola, com metodologias que possam de fato dar a devida atenção a ambas modalidades da língua. Além disso, para que esse trabalho seja realizado, é fundamental compreender as diversas maneiras de usar essas modalidades nos mais variados gêneros textuais/discursivos, sendo eles verbais ou orais, como abordamos na seção 1. Dessa maneira, os(as) alunos(as) terão tranquilidade para argumentar, fazendo com que haja, dessa forma, uma naturalidade e prazer, tal como apontou Monteiro (2018).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

A metodologia desta pesquisa será, de acordo com Paiva (2019), de (i) abordagem qualitativa, pois queremos entender fenômenos linguísticos, textuais e discursivos e explicar de que forma eles acontecem; (ii) natureza: básica, pois queremos aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema (PAIVA, 2019); (iii) gênero: empírica, porque queremos observar o fenômeno; (iv) fonte de informação: primária, já que iremos coletar nossos próprios dados; (v) tipo de pesquisa: descritiva, pois queremos descrever o fenômeno estudado, apresentando suas características (GONSALVES, 2003 *apud* PAIVA, 2019, p. 65). Por sua vez, o procedimento técnico utilizado será a pesquisa documental, de acordo com Barros e Lehfeld (2000 *apud* PAIVA, 2019, p. 14).

Na primeira etapa, foram realizadas as leituras pertinentes para o estudo -tarefa que se deu durante todo o processo de pesquisa. Na segunda etapa, foi feita a análise sobre o que é o novo conceito de argumento coringa, presente em dois manuais, que foram elaborados para venda com o intuito de os(as) alunos(as) construírem suas redações tendo como base modelos de argumentos e de parágrafos. O primeiro produto é da *youtuber* Luma e ponto;⁸ o segundo, da *youtuber* Poxa Lulu⁹. É importante frisar que compramos esses materiais para que fosse possível usar como um dos objetos de análise no trabalho e que seus conteúdos digitais não serão analisados¹⁰. Ou seja, utilizaremos materiais impressos que são vendidos pelas páginas da internet e que, de certa forma, repetem as fórmulas divulgadas digitalmente. A escolha desses manuais teve como base os números expressivos de seguidores dessas *youtuber's* na rede.

Concomitantemente, procedemos aos questionários com os 10 professores corretores, conforme exposto na Introdução deste trabalho, a fim de confirmar a importância de nossa temática e se os professores notam que os argumentos coringas são sim utilizados pelos(as) discentes e podem comprometer sua autoria. Nosso intuito foi de também “dar voz” a outros(as) professores(as) para falarem seu ponto de vista a respeito dos argumentos coringas, envolvendo as exigências da competência 3.

⁸ <https://www.youtube.com/c/Lumaeponto>

⁹ <https://www.youtube.com/c/Poxalulu>

¹⁰ O conteúdo digital das páginas (canais do YouTube) não será utilizado, incluindo as postagens das *youtuber's*

Acreditamos que essas respostas nos ajudam a refletir sobre a importância de nos alertarmos a respeito de modelos padrões, ditos “salvadores”, divulgados nas plataformas virtuais, para que possamos inserir essas discussões em sala de aula e, mais que isso, pensarmos em melhores formas de ensinar argumentação.

Na terceira etapa, houve a coleta de dados, obtida por meio do *site Brasil Escola*. Escolhemos 30 redações ¹¹que tiraram notas acima de 700, pois, de acordo com nossa investigação, as redações acima dessa nota é que apresentam referências aos argumentos coringas. Além disso, consideramos somente as redações que faziam uso de argumentos coringas. Na etapa de qualificação da pesquisa, selecionamos cinco redações da plataforma Brasil Escola, escritas por possíveis vestibulandos(as), para as análises iniciais, a fim de verificarmos em quantas produções o uso de argumentos coringas está presente e se houve, de fato, o comprometimento da autoria dos(as) alunos(as). Após a apresentação à banca de qualificação, e em conversa com a orientadora, decidimos que, para que se evite uma análise repetitiva das 30 redações -tendo em vista que elas apresentam modelos muito similares- decidimos, primeiro, fazer uma análise textual de todas as redações selecionadas, de modo que houvesse a investigação das recorrências dos modelos coringas, com foco na estrutura dos parágrafos, nos conectivos utilizados, no léxico. Depois, fizemos uma análise minuciosa de 5 redações, com definições de critérios para avaliação da autoria, que serão apresentados ainda neste capítulo.

4.1 Os manuais de argumentos coringa

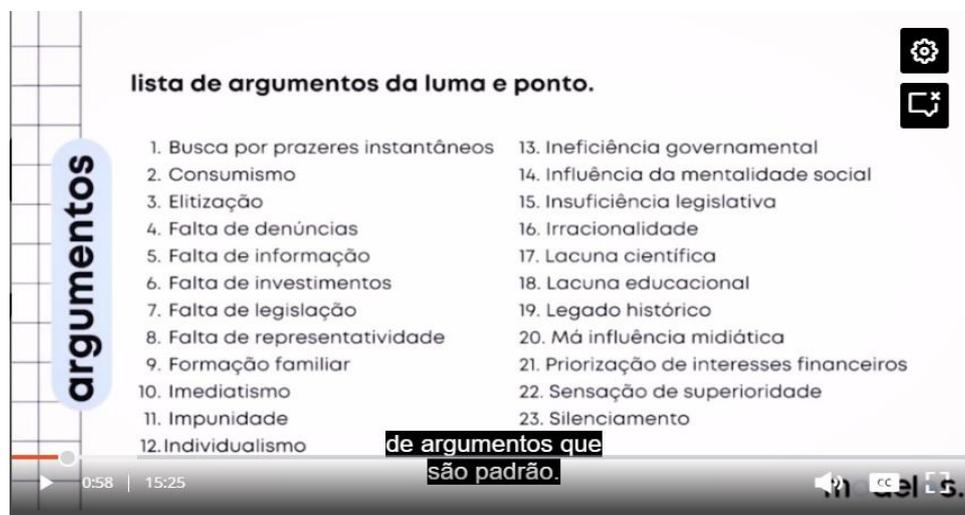
Selecionamos dois materiais para analisarmos e verificarmos se nas redações retiradas do *Brasil Escola* há o uso de argumentos coringas, presentes nesses manuais, por meio de uma comparação. Faremos uma breve descrição, a seguir, desses materiais.

Com a rigidez da estrutura da redação, diversas pessoas analisam as provas anteriores e, notando a semelhança entre os textos (quase iguais na maneira de se construir), produzem uma estrutura argumentativa, uma espécie de técnica, que acreditam salvar os estudantes do receio de escrever. Funciona assim: os(as) professores(as), nas plataformas digitais, ditam argumentos que, supostamente, se encaixam em diversos temas de redação como causas do problema, exemplo: omissão estatal, consumismo, falta de denúncias, lacuna educacional, individualismo, influência histórica, influência midiática. A *influencer* Luma e Ponto, por exemplo, categoriza 23

¹¹ A seleção desse número de redações se deu de acordo com o que era cabível para o período em que fizemos a coleta de dados, que foi feita de janeiro a fevereiro de 2022.

argumentos coringas, que são causas (argumentos) para, segundo ela, diversos problemas existirem na sociedade. Vejamos quais são eles:

Figura 1: Argumentos coringas



Fonte: print do curso “Modelos e Ponto”,¹² da Luma.

Após a listagem desses argumentos, a professora elabora parágrafos de desenvolvimento prontos, para cada argumento desse. Sendo assim, cada argumento tem seu próprio modelo, com poucas lacunas para que os alunos preencham colocando as palavras-chave do tema.

De fato, muitos desses argumentos colocados como causas para vários temas podem ser utilizados. A negligência governamental, por exemplo, é um motivo para muitos problemas existirem, como a questão do aumento de queimadas, da evasão escolar etc. O legado histórico também é um motivo para outros problemas estarem presentes na sociedade, como o racismo, a busca por um padrão de beleza. Ambos os problemas se fazem presentes por terem uma influência sócio-histórica. A questão é que padronizar esses argumentos como coringas, ou seja, que servem para qualquer tema, faz com que os(as) alunos(as) fiquem limitados(as), isto é, sem poder ir além da lista.

Sabemos que uma argumentação eficiente é sempre influenciada por outros discursos, devido à bagagem cultural de cada indivíduo. Portanto, a estrutura argumentativa deve ser pensada levando em consideração as escolhas particulares de cada cidadão. Conforme Martins e Pacífico (2020):

¹² O curso foi comprado, mas não faz parte das nossas análises. O *print* foi tirado para verificarmos, de forma resumida, quais são os argumentos ditos coringas. Todos eles estão presentes nos manuais, mas não em forma de lista.

A forma como os sujeitos-alunos argumentam, em dada situação, é influenciada pelo que já foi dito há muito tempo, por sujeitos diferentes, em condições de produção diversas, e que esse dizer histórico se encontra com o presente em suas respectivas condições de produção, podendo ou não produzir algum sentido novo, que se encontra(va) na ordem do silêncio (PACÍFICO; MARTINS, 2020, p.03)

Ademais, outro aspecto problemático nisso é o modelo pronto para defender a tese. A outra influencer, *youtuber*, que trata disso é a Poxa Lulu. A seguir, veremos um modelo coringa criada por ela.

Figura 2: Modelo de argumentação coringa

2. Diante desse cenário, deve-se ressaltar o A1 como um dos impulsionadores do TEMA. Nessa perspectiva, Thomas Hobbes, em seu livro "Leviatã", defende a obrigação do Estado em proporcionar meios que auxiliem o progresso no corpo social. Entretanto, as autoridades competentes rompem com essa conformidade, pois _____ . Logo, é inaceitável que a situação perdure na corporação brasileira, caso contrário, trará mais consequências prejudiciais para o TEMA.

Fonte: Ramos, 2021

Nessa primeira estrutura, notamos que, no tópico frasal, o autor da redação teria de encaixar o argumento em "A1". No caso desse modelo, o argumento seria a negligência governamental, tendo em vista que o repertório colocado para defender essa tese trata da obrigação do Estado em proporcionar meios para o progresso. Em seguida, vemos que os(as) autores das redações são levados a explicarem o porquê de o governo estar sendo omissivo em relação à problemática (tema).

O problema disso é que, seguindo esse padrão, os discentes não têm a oportunidade de refletirem sobre o tema, elaborando seu próprio projeto de texto, pensando, eles mesmos, nos argumentos e repertórios que poderiam ser utilizados. Outrossim, os argumentos ignoram a prática de escrita tal como deve ser feita em sala de aula, respeitando a autonomia dos estudantes e sua bagagem cultural.

4.1.1 Manual da Luma e Ponto

O manual da *youtuber* Luma e Ponto é maior, pois são seis *e-books*. Um para apresentar modelos de introdução; dois para desenvolvimento; dois para conclusão e um para explicar como foi criado seu método de modelos prontos. No manual de apresentação, a influenciadora afirma que escrever modelos-padrão é a melhor estratégia para conseguir escrever a redação. Assim, ela descreve partes padrões de cada parágrafo da redação que, segundo ela, foi possível perceber por meio de uma análise minuciosa. Desse modo, para confirmar sua tese, a autora coloca *prints* de redações retirados do G1 a fim de provar que há um padrão nesses textos e que, com isso, foi possível criar modelos para que os autores das redações só precisem fazer pequenas alterações.

No manual que fala sobre introdução, Luma diz que há três partes: parte a) estratégia de abertura, que se refere a colocar algum repertório; parte b) problematização do tema; c) a tese, que deve ser a parte em que o(a) aluno(a) coloca dois argumentos para serem trabalhados nos parágrafos de desenvolvimento. Assim, após a explicação sobre o que deve ter em um parágrafo de introdução, a *youtuber* coloca modelos prontos, nomeados como “ab+número” (exemplo: ab1, ab2), que seria a junção da parte a) repertório e b) problematização. Em seguida, ela expõe várias partes “c+número” (exemplo: c1, c2) que são formas padrões de apresentação dos dois argumentos.

Nos dois manuais de parágrafos de desenvolvimento, a autora expõe modelos de argumentos coringas seguindo alguns critérios divididos por partes, assim como fez na introdução. Luma diz que um bom parágrafo de desenvolvimento deve ter: d) tópico frasal, que é onde o(a) aluno(a) expõe o argumento; e) o embasamento, em que fica o repertório sociocultural; f) a argumentação, que explica o argumento apresentado. A influenciadora também apresentou vários modelos de cada parte d, e f, como fez no seu manual anterior, de introdução.

Utilizamos mais esses exemplos padrões de desenvolvimento, que estarão presentes na análise do corpus, já que é no desenvolvimento que o(a) estudante tem a oportunidade de argumentar. É interessante que neles há apenas lacunas para serem preenchidas, pois todo o modelo argumentativo já está dado por Luma. Dessa maneira, o(a) autor(a) da redação só precisa colocar algumas palavras-chave que contextualizem o argumento com o tema, sem terem a oportunidade de selecionarem argumentos e

pensarem, de forma autônoma, como embasar de maneira consistente suas ideias, com o objetivo de defesa de um ponto de vista.

No manual de modelos de conclusão, Luma também traz as partes desse parágrafo, sendo elas: g) anúncio da proposta, em que conecta a conclusão com o que foi anteriormente abordado, nos parágrafos de desenvolvimento; h) onde apresenta os cinco elementos obrigatórios para uma boa proposta de intervenção: agente, ação, meio, efeito e detalhamento; i) fechamento, em que Luma aconselha a retomar o repertório citado na introdução.

4.1.2 Manual da Poxa Lulu

Ana Luíza (Poxa Lulu) montou um manual em que há a divisão de modelos de introdução, desenvolvimento e conclusão. Diferente do manual da Luma, essa *youtuber* não divide os parágrafos por partes. Em cada seção (da introdução, desenvolvimento e conclusão), há explicações breves da estrutura dos parágrafos. No caso da introdução, Ana diz que precisa de repertório, da apresentação do tema com a problematização e da evidência dos dois argumentos (assim como Luma). Na parte dos parágrafos de desenvolvimento, não há informações de como criá-los, então a autora já expõe alguns modelos de parágrafos de desenvolvimento. Já na seção de conclusão, Ana Luíza retoma a explicação sucinta sobre como criar uma boa proposta que, para ela, deve ter a) apresentação do tópico frasal conclusivo; b) apresentação de uma ou duas propostas de intervenção; c) relação entre o repertório e a discussão proposta; d) desfecho, retomando um repertório já mencionado antes. Além disso, a influenciadora coloca *links* de vídeos do seu canal do YouTube para que os(as) alunos(as) possam acessar (isso é feito em toda breve explicação dos parágrafos). Em seguida, há a exposição dos modelos prontos.

É interessante que, apesar de serem manuais diferentes, o entendimento que as *youtuber's* têm do que seria um “modelo estratégico de redação” é bem similar. Na introdução, para elas, sempre deve existir repertório, problematização, apresentação de dois argumentos. Nos parágrafos de desenvolvimento, em todos os modelos, há uso de repertórios e, em sua maioria, são citações de filósofos. Na conclusão, que é onde se elabora a proposta de intervenção, há um período inicial para retomada do tema e sempre existe um fechamento do parágrafo com retomada de repertório.

4.2 O corpus

O corpus é composto por 30 redações, retiradas do *site Brasil Escola*, portal que disponibiliza um espaço para os(as) alunos(as) enviarem seus textos e terem a devolução com correção. A escolha pelo *site* se dá pela maior possibilidade e diversidade de produções de texto, tendo em vista que alunos(as) de todo Brasil estão nessa plataforma. Logo, acreditamos que muitos deles podem conhecer esses argumentos coringa e aplicá-los na redação.

Como critério de seleção, definimos escolher redações que tiraram acima de 700. Geralmente, são alunos que compreendem os aspectos do macrotexto (que deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão), mas sentem dificuldades no microtexto, ou seja, no que pede cada parágrafo. Já os(as) estudantes que tiram abaixo de 700, de forma geral, como analisamos, sentem, ainda, dificuldades básicas de compreenderem a estrutura geral do texto dissertativo-argumentativo, e isso impossibilita até que tentem usar argumentos coringas. Ademais, escolhemos textos que, na perspectiva da avaliação do próprio corretor da plataforma, apresentavam problemas na argumentação, especialmente ao ligar o repertório (em sua maioria, citações de filósofos) à explicação eficiente para defender o seu ponto de vista.

No entanto, é válido dizer que não vamos analisar os comentários desses corretores. Cabe a nós fazermos, então, a nossa própria avaliação do texto, de acordo com o embasamento teórico já apresentado neste trabalho. Outrossim, nas redações dessa plataforma não há a constatação do nome de quem enviou. Assim, a informação que temos é a nota tirada, a redação e as inferências do(a) professor(a) que corrigiu.

A pertinência da análise dessas redações se dá pelo fato de, por se tratarem de textos que envolvem a argumentação, não acreditarmos que devam existir argumentos coringa que possam impedir o dizer próprio do(a) aluno(a), ou seja, suas próprias estratégias argumentativas, levando em consideração suas próprias concepções sobre o mundo, o que contribui para a escolha dos argumentos e dos repertórios. E, se há alunos(as) que se sentem mais seguros utilizando esses modelos coringas, é um indício de que precisamos aprimorar nosso ensino, enquanto educadores, na sala de aula, especialmente no que concerne à argumentação, como explanado antes.

4.3 Matriz de avaliação da autoria

As redações foram analisadas seguindo critérios próprios de análise desenvolvidos para a pesquisa, aproveitando-nos dos estudos de Possenti (2002),

Perelman e Tyteca (2005), da Retórica e da comparação com o Manual dos argumentos coringa, a partir do afastamento do uso desse tipo de argumento, conforme tabela abaixo:

Dar voz a outros enunciadore e manter distância em relação ao próprio texto. (POSSENTI, 2002)	Uso estratégico das técnicas argumentativas (PERELMAN E TYTECA, 2005)	<i>Inventio</i> <i>Dispositio</i> <i>Elocutio</i> (Retórica)	Afastamento do uso de argumentos coringas (Manual) – evitando a mesmice (BAKHTIN, 2003)
--	--	--	--

Na perspectiva de Possenti (2002), a autoria será alcançada quando o autor der voz a outros enunciados, mantendo distância desses dizeres de modo a construir o seu próprio discurso, utilizando marcações, a exemplo do uso de léxicos que deixem evidentes a avaliação do autor, para que haja a defesa do ponto de vista.

Também consideraremos, para categoria de análise, o uso estratégico de técnicas argumentativas, teorizadas por Perelman e Tyteca (2005), pois acreditamos que não basta apenas usar desses argumentos, a exemplo da probabilidade, da causa e consequência, do argumento de autoridade, sem que tenha um uso efetivo, com estratégia discursiva.

Além disso, nos apropriaremos da Retórica para considerar a marcação da autoria pela *inventio*, *dispositio*, *elocutio*. A primeira quando existir clareza da seleção prévia dos argumentos e repertórios, por exemplo, que, inclusive, é critério de análise na competência 3, pois nessa avaliação há a exigência de que os(as) alunos(as) montem um projeto de texto que os ajudem a dar uma coerência na produção, além de auxiliar na construção argumentativa. A segunda etapa do discurso diz respeito a *dispositio*, que analisa a organização das provas anteriormente mencionadas. Nesse sentido, os(as) estudantes, para construção da autoria, devem selecionar, de forma estratégica, qual argumento aparecerá primeiro, qual(quais) repertórios são mais fortes, etc. Isso faz com que exista uma boa preparação para a escrita do texto. Por último, a terceira prova (*elocutio*) está associada à maneira como os autores das redações usam a linguagem para persuadir o auditório (corretor do Enem). Portanto, é importante usar termos

formais, não repetir muitas palavras, fazer marcações de modalizadores discursivos, operadores argumentativos, entre outros recursos linguísticos.

No que se refere ao afastamento dos argumentos coringas, faremos a comparação com os dois Manuais utilizados, nos baseando na teoria de Bakthin (2003), que trata a autoria como um afastamento da mesmice, fazendo com que o(a) autor(a) tenha seu próprio estilo, enunciação e tomada de posição.

Por fim, ressaltamos que para que chegássemos a essa matriz de avaliação da autoria, foi necessário nos apropriarmos dos estudos relacionados ao paradigma indiciário. Dessa forma, para nós, essa matriz nos ajuda a encontrar os sinais de autoria dos autores de redações para escrever uma redação modelo Enem.

4.4 Análise das redações do site *Brasil Escola* ¹³

Critérios de análise para os argumentos coringas	
Argumentos coringas	Redações analisadas
Busca por prazeres instantâneos	
Consumismo	2
Elitização	
Falta de denúncias	3
Falta de informação	4
Falta de investimentos	
Falta de legislação	
Falta de representatividade	
Formação familiar	5
Imediatismo	
Impunidade	
Individualismo	1
Ineficiência governamental	18
Influência da mentalidade social	2
Insuficiência legislativa	3
Irracionalidade	

¹³ A transcrição das redações obedecerá às formas escritas de seus autores, sem uma preocupação com aspectos gramaticais e ortográficos, que não são avaliados nesta pesquisa

Lacuna científica	
Lacuna educacional	4
Legado histórico	1
Má influência midiática	2
Priorização dos interesses financeiros	
Sensação de superioridade	
Silenciamento	8
Normalização do problema	3

Juntamos as 30 redações e analisamos individualmente os parágrafos a fim de verificarmos quais argumentos coringas apareciam com maior frequência. Vale lembrar que as produções não são de um único tema. Temos redações sobre os temas “Abuso sexual de crianças e adolescentes no Brasil: um problema, muitas consequências (2 redações)”, “O aumento da circulação de armas de fogo no Brasil (1 redação)”, “Lixo têxtil: uma ameaça ao meio ambiente (3 redações)”, “Insegurança alimentar no Brasil (2 redações)”, “Dependentes químicos: desafios para o tratamento adequado no Brasil (1 redação)”, “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira (1 redação)”, “Valorização do trabalho docente no Brasil (4 redações)”, “Violência doméstica contra as crianças (11 redações)” e “Autismo: desafios para inclusão (2 redações)”. Assim, embora sejam de problemas sociais distintos, alguns argumentos foram bem repetidos, a exemplo da insuficiência governamental, que apareceu 18 vezes nas redações. Dessa maneira, isso nos faz perceber que culpar o governo na redação é um argumento que muitos(as) alunos(as) consideram eficiente e, talvez, mais fácil de usar para defender o ponto de vista.

Também observamos que, diante da diversidade dos temas, alguns argumentos são mais “coringas” do que outros, são eles: consumismo, falta de denúncias, falta de informação, formação familiar, individualismo, ineficiência governamental, influência da mentalidade social, insuficiência legislativa, lacuna educacional, legado histórico, má influência midiática, silenciamento e normalização do problema. Nas análises, notamos que, muitas vezes, há um padrão seguido, isto é, um modelo de parágrafo para cada argumento, como o desenvolvimento das redações a seguir, a primeira sobre lixo têxtil e a segunda sobre dependentes químicos, que se assemelham ao modelo da Luma e Ponto:

(1) Redação sobre lixo têxtil: ¹⁴“Nesse contexto, é fulcral pontuar que o excesso de lixo têxtil deriva da baixa atuação dos setores governamentais no que concerne a criação de mecanismos que coíbam tais recorrências. Segundo o pensador inglês Thomas Hobbes, ‘o Estado é responsável por garantir o bem-estar da população’, entretanto, isso não vem acontecendo. Devido à falta de atuação das autoridades, o descuido por parte do governo em relação ao manejo e destino do lixo têxtil acaba impactando diretamente o meio ambiente, uma vez que toneladas de roupas, muitas vezes de segunda mão e inapropriada para uso, são destinadas a países –principalmente - em subdesenvolvimento e descartadas em lixões a céu aberto . Desse modo, faz-se mister a reformulação dessa postura estatal de forma urgente.”

(2) Redação sobre dependentes químicos: ¹⁵“Sob esse viés, o Estado, segundo o filósofo inglês Thomas Hobbes, há de garantir o bem-estar social aos seus indivíduos. Entretanto total responsabilidade não está certa honrada quanto ao atendimento destinado usuários de drogas e álcool , perante ao fato que os dependentes são vistos como anomalias que precisam ser combatidas, e não auxiliadas . Diante isso, o sistema vigente é omissivo e cego a quem mais precisa de sua ajuda e perpetua o acesso à saúde, tanto física e psicológica, como um artifício destinado aos mais privilegiados hierarquicamente.”

Figura 3: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 1

modelo ef36

[Ineficiência governamental]
[Falta de ação política]
[Inércia estatal]
[Omissão governamental]

Para Thomas Hobbes, o Estado é responsável por garantir o bem-estar dos cidadãos. Porém, tal responsabilidade não está sendo honrada quanto à/ao TEMA, visto que EXPLICAR COMO SE DÁ ESSA CAUSA NESSE TEMA. Assim, para que tal bem-estar seja usufruído, o Estado precisa sair da inércia em que se encontra.

*Luma, me mostra esse modelo sendo usado em um tema real oficial?
Acompanhe na tela :)*

Fonte: Oliveira, 2021

¹⁴ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/18298>

¹⁵ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/18481>

Dessa maneira, notamos que a citação foi colocada de forma igual a que Luma usou no Manual, sem fugir da mesmice, como aponta Bakhtin (2003). Especialmente no segundo parágrafo de desenvolvimento, observamos que os termos usados após a citação foram iguais aos do modelo coringa: “Entretanto, tal responsabilidade não está sendo honrada quanto ao atendimento destinado aos usuários de drogas e álcool”, ou seja, o(a) autor(a) da redação aparenta ter só preenchido algumas lacunas, o que consideramos comprometer a autoria.

Além da insuficiência do governo, outro argumento que apareceu com frequência foi o silenciamento, ou seja, esse argumento reforça a ideia de que muitos problemas acontecem porque são silenciados, pela mídia, pela escola, pela sociedade etc. A seguir, temos um parágrafo de desenvolvimento que usa esse argumento e também se apropria de um repertório (citação de Djamilla Ribeiro) que também está presente no manual da Luma e Ponto.

(3) Redação sobre violência doméstica contra crianças: ¹⁶“Paralelamente, o silenciamento da mídia sobre os altos índices de violência infantil é um fator corroborativo para o revés. Segundo Djamilla Ribeiro, o silêncio é cúmplice da violência. É possível verificar o apontamento feito pela filósofa na questão da violência doméstica contra as crianças, em vista que não se é noticiado nos veículos de comunicação os dados alarmantes no qual evidenciam um forte uso da opressão física na fase infantil, colocando a parte fenômenos como esse na sua grade informativa.”

Figura 4: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 2

Para Djamilla Ribeiro, “o silêncio é cúmplice da violência”. Tal silêncio está presente no escasso exercício da denúncia de/do/da TEMA, visto que EXPLICAR COMO SE DÁ ESSA CAUSA NESSE TEMA. Assim é preciso que o silêncio deixe de ser cúmplice da violência, e o exercício da denúncia seja ampliado.

Fonte: Oliveira, 2021

Critérios do que deve conter na Introdução de acordo com Luma e Poxa Lulu	
Critérios	Redações analisadas
Abertura/repertório	30

¹⁶ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/18797>

Apresentação do tema	30
Problematização do tema	28
Tese com dois argumentos	29

De acordo com os números, é possível observar que, em grande parte, as redações apresentam todos os requisitos considerados como adequados para se ter em uma introdução, de acordo com as *youtuber's*. A partir das nossas pesquisas, percebemos que somente em duas redações não tinha a problematização (indicação clara de que o tema é um problema) e uma não apresentava de forma evidente os dois argumentos. Apesar de atenderem aos critérios dos manuais, notamos, também, que os prováveis vestibulandos fazem isso, muitas vezes, por terem um modelo coringa, considerada como adequada para todo tema. Reparamos, por exemplo, que existe um modelo que é repetido com frequência. Das 30 redações analisadas, ele apareceu 4 vezes. É um modelo que usa como repertório a obra “Utopia”, de Thomas More. Assim, acreditamos que muitos(as) alunos(as) se apropriam desse argumento de autoridade porque é considerado eficiente para qualquer tema, como veremos a seguir.

(4) Redação sobre abuso sexual de crianças e adolescentes: ¹⁷“Na obra ‘Utopia’, do escritor inglês Thomas More, é retratada uma sociedade perfeita, na qual o corpo social padroniza-se pela ausência de conflitos. No entanto, o que se observa na realidade contemporânea é o oposto do que o autor prega, uma vez que o combate ao abuso sexual de crianças e adolescentes no Brasil apresenta barreiras, nas quais dificultam a concretização dos planos de More. Esse cenário antagônico é fruto tanto da lacuna educacional, quanto do silenciamento social. Diante disso, torna-se fundamental a discussão desses aspectos, a fim do pleno funcionamento da sociedade brasileira.”

(5) Redação sobre lixo têxtil: ¹⁸“Na obra ‘Utopia’, do escritor inglês Thomas More, é retratada uma sociedade perfeita, na qual o corpo social padroniza-se pela ausência de conflitos e problemas. No entanto, o que se observa na realidade contemporânea é o oposto do que o autor prega, uma vez que o lixo têxtil representa uma ameaça ao meio ambiente e apresenta barreiras a ser enfrentadas. Esse cenário antagônico é fruto tanto

¹⁷ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/18157>

¹⁸ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/18298>

da negligência governamental, quanto da cultura do consumismo. Diante disso, torna-se fundamental a discussão desses aspectos, a fim do pleno funcionamento da sociedade.”

Nas introduções das redações anteriores, observamos um modelo coringa de introdução, que inicia com o repertório de Thomas More. Em nossas pesquisas, observamos que esse é um dos modelos coringas mais utilizados nas redações. Se for copiado no Google, dá para encontrar com facilidade diversas produções que começam desse mesmo jeito, inclusive uma redação nota mil de 2021.

Figura 5: Parágrafo de introdução de uma redação nota mil

"Na obra "Utopia", do escritor inglês Thomas More, é retratada uma sociedade perfeita, na qual o corpo social se ausenta de conflitos e problemas. No entanto, o que se observa na realidade contemporânea é o oposto ao que o autor prega, tendo em vista que a invisibilidade de registro civil ainda persiste na sociedade brasileira. Esse cenário antagônico é fruto tanto da ausência de atuação estatal, quanto da escassez de conhecimento sobre a importância desse registro. Desse modo, analisar intrinsecamente as causas dessa problemática na sociedade é medida que se faz imediata.

Fonte: Felpi, 2021

No manual da Poxa Lulu, esse tipo de introdução está também presente, como vemos a seguir.

Figura 6: Modelo coringa de parágrafo de introdução 1

2. Na obra "Utopia", do escritor inglês e Thomas More, é retratada a história de uma sociedade perfeita, na qual o corpo social padroniza-se pela ausência de conflitos e de problemas. No entanto, o que se observa, na realidade brasileira contemporânea, é o oposto do que o autor prega, uma vez que o/a TEMA COMPLETO apresenta alguns desafios que impedem a concretização da teoria de More. Dessa forma, convém analisar e discutir o/a A1 e o/ a A2 como fatores que corroboram a problemática em questão.

Fonte: Ramos, 2021

Dessa maneira, é perceptível que, de fato, os(as) alunos(as) só preenchem as lacunas que são solicitadas, como a do tema e dos argumentos. Além disso, eles(as) também podem mudar o uso dos conectivos “no entanto” e “dessa forma”. Nas redações, só houve alteração do “dessa forma” para “diante disso”, o que faz com que essas produções, por enquanto, não tenham indícios de autoria, já que se pautam em algo já pronto, dado.

Critérios do que deve conter nos parágrafos de desenvolvimento de acordo com Luma e Poxa Lulu	
Critérios	Redações analisadas
Tópico frasal	57
Embasamento	51
Argumentação	60

No total, foram 60 parágrafos de desenvolvimento analisados, já que há dois parágrafos de desenvolvimento em cada redação. Observamos que a maioria das redações cumprem com a estrutura dos modelos, com tópico frasal, embasamento e argumentação. Vale ressaltar que desconsideramos os parágrafos que tinham tópico frasal sem apresentar o argumento, uma vez que Luma e Poxa Lulu afirmam que a abertura do parágrafo deve ser para expor o argumento escolhido para ser defendido no parágrafo. Além disso, nem todos os parágrafos tiveram repertórios, e acreditamos que isso se dá por, muitas vezes, os(as) alunos(as) não compreenderem como colocá-lo na redação, de modo que haja produtividade. Para avaliação da argumentação, não nos atentamos a analisar a eficiência da argumentação (teremos um espaço para isso quando formos analisar as redações selecionadas para ter uma avaliação mais descritiva). Ademais, argumentação, de acordo com os manuais, se refere ao período que vem depois do repertório sociocultural, em que o(a) autor(a) da redação precisa explicar seu argumento. Vale lembrar que as *youtuber's* não falam sobre como o(a) aluno(a) faria isso. Há, apenas, espaços a serem preenchidos. Por isso, nos atentamos, nessa análise, aos aspectos estruturais, focando nos períodos que indicavam que os(s) estudantes estavam desenvolvendo as ideias.

Em nossas análises, percebemos que as estruturas são, muitas vezes, rigorosamente repetidas. Mesmos conectivos, repertórios, esquema de argumentação, ou

seja, há quase uma cópia fiel aos modelos coringas. Isso nos faz perceber que, hoje, os(as) professores(as) da internet, ou mesmo aqueles que não têm formação na área, mas que ensinam como produzir uma redação, estão ganhando cada vez mais espaço na vida estudantil dos(as) alunos(as). Vejamos os dois parágrafos a seguir.

(6) Redação sobre o tema abuso de crianças e adolescentes: ¹⁹“Convém ressaltar, a princípio, que a falta de debate é um fator determinante para a persistência do impasse. Djamilia Ribeiro explica que é preciso tirar uma situação da invisibilidade para que soluções sejam promovidas. Porém, há um silenciamento instaurado na questão do abuso sexual de crianças e adolescentes no país, visto que pouco se fala sobre o tema nas mídias de massa e nas escolas. Assim, a ausência do debate gera desconhecimento e desinformação a respeito de um assunto tão importante, tornando-se necessário tirar esse problema da invisibilidade para atuar sobre ele, como defende a autora.”

(7) Redação sobre o porte de armas: ²⁰“Convém ressaltar, a princípio, que a falta de debate é um fator determinante para a persistência do impasse. Segundo Djamilia Ribeiro, é preciso tirar uma situação da invisibilidade para que soluções sejam promovidas. Entretanto, há um silenciamento instaurado sobre a relação direta entre o aumento do porte de armas com o aumento do número de homicídios no país, visto que pouco se fala sobre o tema nas mídias de massa. Assim, a ausência do debate gera desinformação e desconhecimento da maioria dos brasileiros. Logo, urge tirar essa situação da invisibilidade para atuar sobre ela, como defende a autora.”

Ambas as redações usam o argumento do silenciamento e, assim como no manual da Luma e Ponto, fazem uso do repertório da Djamilia ao utilizar esse argumento.

Figura 7: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 3

¹⁹ <https://vestibular.brasilescuela.uol.com.br/banco-de-redacoes/18208>

²⁰ <https://vestibular.brasilescuela.uol.com.br/banco-de-redacoes/17870>

modelo ef9

[Falta de denúncias]
[Falta de responsabilidade social]

Para Djamila Ribeiro, “o silêncio é cúmplice da violência”. Tal silêncio está presente no escasso exercício da denúncia de/do/da TEMA, visto que EXPLICAR COMO SE DÁ ESSA CAUSA NESSE TEMA. Assim é preciso que o silêncio deixe de ser cúmplice da violência, e o exercício da denúncia seja ampliado.

Fonte: Oliveira, 2021

A princípio, considerávamos que a redação sobre abuso infantil tinha indícios de autoria por ter feito uma paráfrase da citação, diferente do manual, em que a citação é direta. Porém, em nossas buscas, notamos que esse modelo do manual já existia, haja vista que a redação sobre porte de armas apresenta um modelo coringa igual ao da redação sobre abuso infantil, sem mudar quase nada, exceto pela alteração de “porém” para “entretanto” e de trocar os temas, visto que se tratam de produções sobre duas temáticas diferentes. Dessa maneira, consideramos não existir indícios de autoria.

Critérios do que deve conter no parágrafo de conclusão de acordo com Luma e Poxa Lulu	
Critérios	Redações analisadas
Anúncio da proposta	27
Agente	30
Ação	30
Meio	23
Efeito	30
Detalhamento	30
Fechamento da proposta	24

As redações analisadas, em sua maioria, respeitavam os critérios estruturais e avaliativos da proposta de intervenção. Com base nos números, notamos que os(as) alunos(as) sentem mais dificuldade de colocar um “meio” que seja atrelado à ação, sendo esta mais genérica. Além disso, nem todos(as) fazem o fechamento da proposta (que seria, de acordo com os manuais, rerepresentar algum repertório já mencionado na

redação), e isso acontece porque essa parte não é obrigatória, com base na banca de avaliação do INEP. Porém, a maioria das redações que apresentavam esse fechamento fazia retomada do repertório sociocultural -geralmente o que aparecia na introdução- como sugerem os manuais da Luma e Ponto e da Poxa Lulu.

(8) Redação sobre a insegurança alimentar no Brasil: ²¹“Infere-se, portanto, que o imbróglio abordado necessita ser solucionado. Logo, a mídia, por intermédio de programas televisivos de grande audiência, deve discutir o assunto com profissionais especialistas nessa área, com o objetivo de mostrar as reais consequências do problema e apresentar visão crítica a respeito do impasse. Essa medida ocorrerá pela elaboração de um projeto estatal, em parceria com as emissoras de televisão. Em adição, o governo federal através do Ministério da Cidadania irá formular projetos para que haja um amparo às pessoas que se encontram em vulnerabilidade econômica. Feito esses pontos, com a visão crítica de Durkheim e a justiça de Aristóteles, a sociedade brasileira deixará de ser uma comunidade de papel, como enfatizou Dimenstein.”

(9) Redação sobre insegurança alimentar no Brasil: ²²Portanto, há a necessidade de combater esses obstáculos. Para isso, o governo - instância responsável por garantir os direitos cidadãos -, deve, por meio do CadÚnico, selecionar as famílias mais vulneráveis de cada município para receber um "auxílio alimentação mensal", como medida mínima, a fim de diminuir a insegurança alimentar. Com isso, espera-se que os lares tenham o que comer, e permaneçam saudáveis, como institui a Magna Carta.

Conclusão:

Enquanto analisávamos a proposta da redação 8, sobre o tema insegurança alimentar, ficamos nos questionando se já não existia um modelo similar, já que acreditávamos ter visto em nossas pesquisas. Claro que estruturas bem semelhantes aparecem nos manuais, mas, ao pesquisarmos, encontramos diversas redações que tinham a mesma proposta, independente do tema e dos argumentos, assim como vemos a seguir.

Figura 8: Modelo coringa de parágrafo de conclusão 1

²¹ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/17926>

²² <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/17900>

Infere-se, portanto, que o imbróglio abordado necessita ser solucionado. Logo, a mídia, por intermédio de programas televisivos de grande audiência, deve discutir o assunto com profissionais especialistas nessa área, com o objetivo de mostrar as reais consequências do problema e apresentar uma visão crítica a respeito do impasse. Essa medida ocorrerá pela elaboração de um projeto estatal, em parceria com as emissoras de televisão. Em adição, o Congresso Nacional irá formular artigos jurídicos para intensificar a punição àqueles que violarem as leis contra a tese em questão, e o Ministério da Saúde investirá nos hospitais públicos, com a finalidade de promover um tratamento melhor. Feitos esses pontos, a sociedade brasileira deixará de ser uma comunidade de papel, como enfatizou Dimenstein.

Fonte: Escrever on-line

Percebe-se, assim, que só há pequenas mudanças. Essa redação, retirada do site “escrever online”, trata do tema de 2020, sobre o estigma associado às doenças mentais. Desse modo, o(a) aluno(a) que escreveu a redação 8 fez pequenas alterações, como a mudança de agente e de ação. Além disso, a redação completa que retiramos do site apresenta um modelo igual ao do texto 8, o que deixa evidente a falta de indícios de autoria.

Figura 9: Redação nota mil

O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira

O jornalista Gilberto Dimenstein, ao produzir a obra “Cidadão de Papel”, afirmou que a consolidação de uma sociedade democrática exige a garantia dos direitos fundamentais de um povo. No entanto, ao observar o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira, constata-se que esse direito não tem sido pragmaticamente assegurado na prática. Com efeito, é imprescindível enunciar o aspecto sociocultural e a insuficiência legislativa como pilares fundamentais da chaga.

Em primeira análise, torna-se evidente a influência do fator sociocultural. Sob tal perspectiva, é oportuno assinalar que, conforme o pensador Émile Durkheim, a sociedade deve ser analisada de maneira crítica e distanciada do senso comum. Nesse sentido, a proposta do sociólogo pode ser aplicada quando se analisa o preconceito que moldam o pensamento das pessoas, e não levar a sério ou não se preocupar com os problemas mentais. Destarte, discorrer criticamente essa problemática é o primeiro passo para a consolidação de um país equânime.

Ademais, é cabível pontuar que a ineficácia de leis corrobora com a persistência da vicissitude. A esse respeito, o filósofo grego Aristóteles afirmou que o objetivo da política é promover a vida digna aos cidadãos. Nessa lógica, a conjuntura vigente contrasta o ideal aristotélico, posto que os tratamentos precários violam direitos constitucionais ao lesar milhares de pessoas com doenças mentais. Assim, medidas precisam ser tomadas pelas autoridades competentes, a fito de atenuar o revés.

Fonte: Escrever on-line²³

Já a segunda proposta de intervenção sobre insegurança alimentar apresenta mais indícios de autoria, pois há uma proposta original, que não foi antes feita por ninguém -pelo menos não encontramos em nossas pesquisas. Assim, é uma proposta

²³ <https://psalm.escreveronline.com.br/redacao/o-estigma-associado-as-doencas-mentais-na-sociedade-brasileira-89/>

que apresenta os cinco elementos e faz relação com o que foi discutido nos parágrafos de desenvolvimento.

Redação 10²⁴

Redação 880

Tema: Autismo: desafios para a inclusão

(10) “O ‘Mito da caverna’, de Platão, relata a situação de pessoas que se recusavam a observar a realidade a sua volta em virtude do medo de sair de sua zona de conforto. Fora da ficção, o Brasil atual sofre as mesmas conotações em relação à dificuldade de inclusão de pessoas autistas. Nessa lógica, percebe-se a configuração de dois fatores que não podem ser negligenciados, tanto em virtude da má influência midiática, quanto do gerenciamento estatal ineficiente.

É incontestável, nesse contexto, que a questão da má influência midiática influi decisivamente na consolidação do problema. Segundo o filósofo alemão, Theodor Adorno, as estratégias midiáticas manipulam o comportamento das pessoas. Desse modo, os veículos de informação ao não promoverem debates, a fim de elucidar a população sobre os diversos desafios que autistas sofrem na sociedade atual, ajudam a atravancar o modo indiferente que os cidadãos enxergam a situação. Assim, tornando comum a reprodução de entendimentos e comportamentos que generalizam a comunidade com TEA de forma preconceituosa. Além disso, ressalta-se que o silenciamento do Estado também configura como outro empecilho. De acordo com o filósofo inglês, John Locke, o Estado deve garantir direitos naturais, como a vida, a liberdade e a propriedade. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o governo federal, ao invés de rechaçar os atos de discriminação — muitas vezes velada — contra pessoas com espectro autista, favorece-os ainda mais por meio de condutas negligentes em relação aos artigos da Constituição de 1988, os quais afirmam que todos os cidadãos têm direito a uma vida plena. Desse modo, a exclusão dos indivíduos que vivem nessa situação deve ser combatida para que não fira mais os artigos constitucionais.

Torna-se evidente, portanto, que os caminhos para que os desafios à inclusão de pessoas com autismo apresentam entraves que precisam ser revertidos. Sendo assim, cabe ao Ministério da Educação, em conjunto com a mídia, criar projetos para serem desenvolvidos nos principais veículos de massa, através de propagandas em horário

²⁴ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/17545>

acessível para todos — visto que muitas pessoas adquirem informações através desses —, a fim de conscientizar a população sobre os males da negligência em relação aos cidadãos que sofrem com o autismo. Assim, o Brasil, finalmente, poderá afastar-se da realidade vivida pelos indivíduos do Mito da caverna.”

Introdução:

Na introdução dessa redação, notamos que o(a) aluno(a) já inicia com um repertório sociocultural, referente ao Mito da Caverna, de Platão. A maneira como o autor da redação inicia seu texto é semelhante a um modelo de introdução presente no Manual da Luma e da Poxa Lulu.

Figura 10: Modelo coringa de parágrafo de introdução 1

1. O “Mito da Caverna”, de Platão, descreve a situação de pessoas que se recusam a enxergar o conhecimento da verdade em virtude do medo de sair da sua comodidade. Fora da alusão, o TEMA COMPLETO merece uma maior atenção, pois também é uma questão que está intrínseca na sociedade tendo em vista que a falsa percepção da realidade toma conta dos sentidos das pessoas. Desse modo, a A1 e o A2 são apenas alguns dos principais impulsionadores do revés.

Fonte: Ramos, 2021

Figura 11: Modelo coringa de parágrafo de introdução 2

O “Mito da Caverna” trata da importância de conhecer a realidade para chegar à criticidade. Hoje, pode-se relacionar a alegoria de Platão com a invisibilização do/da TEMA, que a/o EXPLICAR O PROBLEMA.

Fonte: Oliveira, 2021

Tabela 1 - Comparação da redação com o manual da poxa lulu (parágrafo de introdução)

INTRODUÇÃO (REDAÇÃO SITE BRASIL ESCOLA) ²⁵	INTRODUÇÃO (REDAÇÃO DO MANUAL POXA LULU E LUMA PONTO)
<p>O "Mito da caverna", de Platão, relata a situação de pessoas que se recusavam a observar a realidade a sua volta em virtude do medo de sair de sua zona de conforto. Fora da ficção, o Brasil atual sofre as mesmas conotações em relação à dificuldade de inclusão de pessoas autistas. Nessa lógica, percebe-se a configuração de dois fatores que não podem ser negligenciados, tanto em virtude da má influência midiática, quanto do gerenciamento estatal ineficiente.</p>	<p>Poxa Lulu: O "Mito da Caverna", de Platão, descreve a situação de pessoas que se recusam a enxergar o conhecimento da verdade em virtude do medo de sair da sua comodidade. Fora da alusão, o TEMA COMPLETO merece uma maior atenção, pois também é uma questão que está intrínseca na sociedade tendo em vista que a falsa percepção da realidade toma conta dos sentidos das pessoas. Desse modo, a A1 e o A2 são apenas alguns dos principais impulsionadores do revés.</p> <p>Luma e Ponto: O "Mito da Caverna" trata da importância de conhecer a realidade para chegar à criticidade. Hoje, pode-se relacionar a alegoria de Platão com a invisibilização do/da TEMA, que a/o EXPLICAR O PROBLEMA.</p>

Fonte: Elaborada pela autora

No entanto, é perceptível que o(a) aluno(a) não consegue dar o afastamento necessário da voz do outro, defendido por Possenti (2002), que, nesse caso, seria a utilização de um conhecimento de mundo, tendo em vista que, logo após a definição do que significa o "Mito da Caverna", há a utilização do termo "fora da ficção", demonstrando, assim, pouco conhecimento acerca dos termos utilizados – etapa necessária para *elocutio*-, já que esse repertório não é ficcional. Além disso, há o problema de não conseguir interpretá-lo de forma eficiente, pois o(a) aluno(a) não deixa claro de que maneira o Mito da Caverna pode ser ligado diretamente à questão dos autistas, ou seja, estabelecendo uma conexão em que fique evidente qual a relação de as pessoas não terem conhecimentos com a falta de inclusão dos autistas na sociedade brasileira.

²⁵ De cor amarela, destacamos o repertório sociocultural; de verde, o tema e a problematização; de azul, os dois argumentos.

Para demonstrar o seu ponto de vista sobre a problemática, o(a) aluno(a) defende que há dois fatores que estão sendo ignorados pela sociedade (linhas 6 e 7), e menciona seus dois argumentos que devem ser discutidos nos parágrafos de desenvolvimento (a má influência midiática e o gerenciamento estatal ineficiente). Nota-se, aqui, que poderiam existir indícios de autoria quando o(a) autor(a) da redação passa pela etapa de *inventio* (seleção dos argumentos) e deve organizar isso no discurso (*dispositio*). No entanto, fazendo a comparação com o material da Luma, percebe-se que esses dois argumentos também são mencionados como “coringas” (conferir quadro 8).

Ou seja, até aqui, o(a) autor(a) da redação, até aqui, montou uma introdução dita como adequada para o Enem pelos manuais. No entanto, observamos problemas no uso do repertório e a influência até mesmo dos argumentos que foram escolhidos para a temática em questão, o que faz com que, até aqui, o texto esteja na “mesmice”, como aponta Bakhtin, isto é, não houve, ainda, um estilo próprio de escrita do(a) aluno(a), isto é, que se desprenda do que está proposto nos manuais.

Desenvolvimento 1:

No primeiro parágrafo de desenvolvimento, o(a) aluno(a) estabelece a estrutura de um modelo coringa, mencionada pelas duas influenciadoras (Luma e Poxa Lulu): tópico frasal, repertório, discussão e finalização do parágrafo. Para que fique melhor de compreender as semelhanças entre os parágrafos da redação do(a) aluno(a) e dos modelos disponíveis nos manuais, marcamos de cores diferentes cada parte²⁶, de acordo com o que Luma e Ponto e Poxa Lulu consideram essenciais para elaboração de um parágrafo.

Figura 12: Primeiro parágrafo de desenvolvimento

É incontestável, nesse contexto, que a questão da má influência midiática influi decisivamente na consolidação do problema. Segundo o filósofo alemão, Theodor Adorno, as estratégias midiáticas manipulam o comportamento das pessoas. Desse modo, os veículos de informação ao não promoverem debates, a fim de elucidar a população sobre os diversos desafios que autistas sofrem na sociedade atual, ajudam a atravancar o modo indiferente que os cidadãos enxergam a situação. Assim, tornando comum a reprodução de entendimentos e comportamentos que generalizam a comunidade com TEA de forma preconceituosa.

Fonte: Brasil Escola

²⁶ Nessa e em outras figuras, deixaremos o tópico frasal destacado de cor verde; o repertório de cor azul; a argumentação, de vermelho; o desfecho crítico, de cor laranja.

Assim, como apresentado na introdução, o(a) aluno(a) retoma seu primeiro argumento (má influência midiática), defendendo que esse motivo causa o problema da falta de inclusão dos autistas. Para justificar sua tese, o(a) estudante usa o argumento por autoridade, definido por Perelman e Tyteca (2005), quando coloca a citação indireta do filósofo Theodor Adorno, dessa maneira, faz uma relação dialógica ao inferir outro discurso em seu texto e há, assim, o indício de autoria, pois, além de usar o conhecimento de mundo, há uma produtividade a partir do momento em que o(a) estudante faz uma ligação com o argumento (linhas 6, 7, 8, 9 e 10). O que não ficou claro é o porquê de a mídia não promover debates acerca dos desafios enfrentados pelos autistas; nesse sentido, há uma lacuna na argumentação, deixando a autoria mais rasa. Ademais, outra técnica de argumentação utilizada foi a relação pragmática, quando há a evidência de um efeito negativo vindo dessa má influência da mídia, que seria a generalização da comunidade com Transtorno de Espectro Autista (linhas 10, 11 e 12). Esse ponto de vista também marca indícios de autoria do(a) candidato(a), por fazer uso estratégico desse argumento.

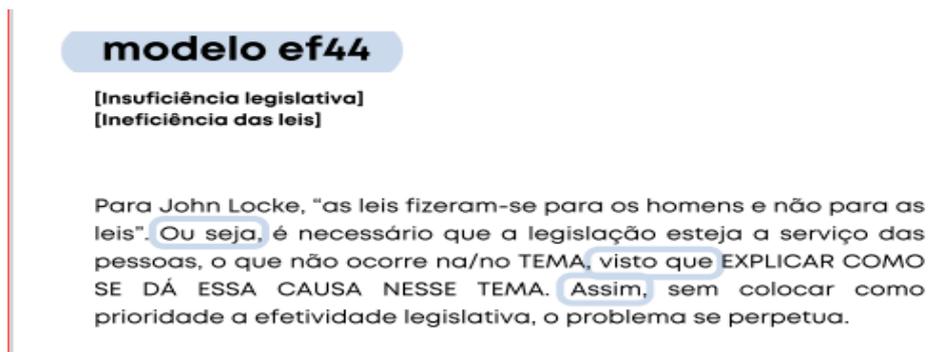
Desenvolvimento 2

No segundo parágrafo de desenvolvimento, obedecendo à etapa de *dispositio*, o autor da redação apresenta o segundo argumento que tinha sido mencionado na introdução, ou seja, culpando o Estado de o problema ocorrer na sociedade. Assim, também faz menção a um filósofo; dessa vez, John Locke, para defender seu ponto de vista de que o Estado deve garantir os direitos naturais à população. Vale ressaltar que John Locke também é um filósofo muito utilizado para elaboração do argumento coringa, dessa forma, apesar de o(a) aluno(a) usar um argumento de autoridade, não há indícios de autoria pelas semelhanças com os manuais.

Figura 13: Segundo parágrafo de desenvolvimento

Além disso, ressalta-se que o silenciamento do Estado também configura como outro empecilho. De acordo com o filósofo inglês, John Locke, o Estado deve garantir direitos naturais, como a vida, a liberdade e a propriedade. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o governo federal, ao invés de rechaçar os atos de discriminação — muitas vezes velada — contra pessoas com espectro autista, favorece-os ainda mais por meio de condutas negligentes em relação aos artigos da Constituição de 1988, os quais afirmam que todos os cidadãos têm direito a uma vida plena. Desse modo, a exclusão dos indivíduos que vivem nessa situação deve ser combatida para que não fira mais os artigos constitucionais.

Figura 14: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 4



modelo ef44

[Insuficiência legislativa]
[Ineficiência das leis]

Para John Locke, "as leis fizeram-se para os homens e não para as leis". Ou seja, é necessário que a legislação esteja a serviço das pessoas, o que não ocorre na/no TEMA, visto que EXPLICAR COMO SE DÁ ESSA CAUSA NESSE TEMA. Assim, sem colocar como prioridade a efetividade legislativa, o problema se perpetua.

Fonte: Manual de modelos prontos – Luma e Ponto

Também há uma falta de relação do repertório com a defesa do ponto de vista, já que, normalmente, para retomar o conhecimento de mundo, há a utilização (*elocutio*) de expressões que sejam sinônimas à citação, por exemplo. Mas, depois que o repertório é utilizado, o(a) aluno(a) abandona-o e não faz a relação necessária entre o conhecimento de mundo com o fato de o governo ser culpado, deixando, nesse contexto, lacunas, o que compromete a autoria. Além disso, há deficiência na justificativa: por que o governo é culpado? O que ele deixa de fazer para resolver o problema em questão? Essas respostas não aparecem no texto. Em vez disso, o autor da redação usa um outro repertório (a Constituição Federal), para exemplificar que, de fato, o governo é culpado, por não estar garantindo os direitos, porém, não explica que direitos seriam esses. É importante lembrar que a Constituição é um conhecimento de mundo também muito utilizado pelos manuais como “coringa”. Nesse sentido, o(a) aluno(a) não sai da “mesmice”, e provavelmente por esse motivo tem dificuldade de discutir de forma mais consistente as ideias postas no texto, uma vez que tanto os argumentos como os repertórios não foram diretamente selecionados por ele(a), pelo seu próprio arcabouço teórico, mas por discursos que o influenciam a acreditar que essas técnicas são as que ajudam na redação; portanto, na hora de ligá-las ao tema, surgem deficiências na autoria.

Figura 15: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 5

modelo ef43

[Insuficiência legislativa]
[Ineficiência das leis]

A Constituição Federal de 1988 é a lei básica brasileira que busca garantir o direito a uma vida digna. Porém, essa legislação não tem sido o bastante na/no TEMA, visto que EXPLICAR COMO SE DÁ ESSA CAUSA NESSE TEMA. Assim, com a Constituição enfraquecida, o problema persiste.

Fonte: Oliveira, 2021

Conclusão:

Na conclusão da redação, percebemos que é uma estrutura comum de quase todas as produções de texto, bem como os Manuais apontam: a) apresentar tópico frasal conclusivo); b) expor os cinco elementos, bem como, também, aponta o Manual; c) apresentar proposta relacionada à discussão; d) apontar um desfecho do parágrafo, de preferência, retomando o repertório citado na introdução.

Figura 16: Parágrafo de conclusão²⁷

Torna-se evidente, portanto, que os caminhos para que os desafios à inclusão de pessoas com autismo apresentem entraves que precisam ser revertidos. Sendo assim, cabe ao Ministério da Educação, em conjunto com a mídia, criar projetos para serem desenvolvidos nos principais veículos de massa, através de propagandas em horário acessível para todos — visto que muitas pessoas adquirem informações através desses —, a fim de conscientizar a população sobre os males da negligência em relação aos cidadãos que sofrem com o autismo. Assim, o Brasil, finalmente, poderá afastar-se da realidade vivida pelos indivíduos do Mito da caverna.

Fonte: Brasil Escola

Dessa maneira, é notável que todos esses critérios são obedecidos, com termos muitos semelhantes aos colocados nos Manuais, mas, nesse caso, o que poderia comprometer a autoria seria a falta de conexão com a discussão, ou seja, montar uma proposta genérica – o que, nesse caso, não ocorreu. Apesar de o(a) candidato(a) do exame escolher uma ação muito comum – “criar projetos”-, é possível ver que há uma ligação com os dois argumentos: má influência da mídia e gerenciamento estatal ineficiente, visto que os elementos (agente, ação, meio, efeito e detalhamento) expõem a necessidade de o Ministério da Educação e a mídia criarem propagandas

²⁷ De cor verde está destacado o período de abertura do parágrafo; de azul escuro, o agente; de vermelho, a ação; de rosa, o meio/modo; de laranja, o detalhamento; de roxo, o efeito; de azul claro, a apresentação do desfecho, retomando um repertório já citado na introdução.

conscientizadoras a respeito da negligência que os autistas sofrem na sociedade. Nesse sentido, observa-se que isso faz com que haja uma amenização do problema da mídia não fornecer informações e do Estado se silenciar, já que o MEC, agente escolhido, faz parte do governo e demonstraria, nesse caso, uma importância dada à situação dos autistas. Por isso, destacamos que, no caso do parágrafo conclusivo, tivemos indícios de autoria, respeitando a outro critério escolhido por nós nesta avaliação, que é a *dispositio*, isto é, organização dos parágrafos, de modo que haja uma coerência textual.

Redação 11: 720²⁸

Redação 12: 720²⁹

Argumentos: Negligência governamental, preconceito, lacuna educacional.

(11) “A Constituição federal de 1988 assegura os direitos e o bem-estar da população. Entretanto, quando se observa a deficiência de medidas na luta contra os desafios para inclusão dos portadores do autismo, verifica-se que esse preceito é constatado na teoria e não desejavelmente na prática. Tal fato não só se dá pelo preconceito presente na sociedade, como também pela inércia estatal no tocante a medidas que propiciem uma inclusão de qualidade aos autistas, principalmente no sistema educacional.”

(12) “A Constituição federal de 1988, documento jurídico mais importante do país, prevê em seu artigo 6º, o direito à saúde como inerente a todo cidadão brasileiro. Conquanto, tal prerrogativa não tem se reverberado com ênfase na prática quando se observa a exclusão de pessoas com doenças neurológicas da sociedade, a carência de profissionais da educação, dificultando, desse modo, a universalização desse direito social tão importante. Diante dessa perspectiva, faz-se imperiosa a análise dos fatores que favorecem esse quadro. “

Introdução

Decidimos juntar duas redações para uma análise para evitarmos repetições de informações, tendo em vista que há muitas semelhanças nessas duas produções. Primeiro, pela maneira como ela é iniciada, pois ambas usam como repertório a Constituição Federal. Notamos que a forma como esse conhecimento de mundo foi introduzido é bem similar, utilizando termos como “direito”, “na prática” e “no entanto”

²⁸ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/17645>

²⁹ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/17568>

e “conquanto” (conectivos de oposição de ideias). Nesse sentido, notamos um padrão, ou seja, um modelo que é seguido e isso, conforme Pfeiffer (2002), faz com que haja um esvaziamento da autoria do(a) aluno(a). E, fazendo a comparação com os dois manuais (o da Poxa Lulu e da Luma e Ponto), observamos que, de fato, os(as) alunos(as) tentam seguir uma estrutura preestabelecida por acreditarem que é isso que dá certo nas redações do Enem.

Figura 17: Modelo coringa de parágrafo de introdução 3

modelo ab9

A Constituição Federal de 1988 define que todos “são iguais perante a lei”. Entretanto, há uma lacuna na garantia da/do TEMA para alguns indivíduos, que EXPLICAR O PROBLEMA, mesmo sendo esse um direito constitucional.

Fonte: Oliveira, 2021

Figura 18: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 6

WWW.POXAALULU.COM.BR

15. Ulisses Guimarães – ex-deputado federal e participante da Assembleia Constituinte – ao promulgar a Constituição Federal de 1988, que está em vigor até os dias atuais, fez um discurso marcante com a promessa de tornar a Carta Magna a voz da sociedade rumo à mudança. Entretanto, no que se diz respeito ao TEMA, vê-se que os/as _ (cidadãos) ainda enfrentam barreiras no Brasil. Nesse âmbito, é lícito destacar como principais causas dessa questão a/o (A1) e a/o (A2).

Fonte: Ramos, 2021

Figura 19: Parágrafo de introdução (redação 11)

A Constituição federal de 1988 assegura os direitos e o bem-estar da população. Entretanto, quando se observa a deficiência de medidas na luta contra os desafios para inclusão dos portadores do autismo, verifica-se que esse preceito é constatado na teoria e não desejavelmente na prática. Tal fato não só se dá pelo preconceito presente na sociedade, como também pela inércia estatal no tocante a medidas que propiciem uma inclusão de qualidade aos autistas, principalmente no sistema educacional.

Fonte: Brasil Escola

Figura 20: Parágrafo de introdução (redação 12)

A Constituição federal de 1988, documento jurídico mais importante do país, prevê em seu artigo 6º, o direito à saúde como inerente a todo cidadão brasileiro. Conquanto, tal prerrogativa não tem se reverberado com ênfase na prática quando se observa a exclusão de pessoas com doenças neurológicas da sociedade, a carência de profissionais da educação, dificultando, desse modo, a universalização desse direito social tão importante. Diante dessa perspectiva, faz-se imperiosa a análise dos fatores que favorecem esse quadro.

Fonte: Brasil Escola

(11) “Diante desse cenário, o preconceito enfrentado pelas famílias de portadores do espectro autista é o principal catalisador do problema. Para o físico Albert Einstein é mais fácil desintegrar um átomo do que o preconceito. Porém, o primeiro passo para a inclusão de determinado grupo é eliminando quaisquer ato que remete ao preconceito. É portanto, intolerável que pais de crianças autistas continuem a passar pela dificuldade em matricular seus pupilos, seja na educação pública ou privada, por causa da rejeição das escolas em receber essas crianças.”

(12) “Em uma primeira análise, deve-se ressaltar a ausência de medidas governamentais para combater o autismo: desafio para a inclusão. Nesse sentido, faz com que se sintam inseguras para realizar atividades do dia a dia. Essa conjuntura, segundo as ideias do filósofo contratualista John Locke, configura-se como uma violação do “contrato social”, já que o Estado não cumpre sua função de garantir que os cidadãos desfrutem de direitos indispensáveis, como a saúde que infelizmente é evidente no país.”

Desenvolvimento 1

No primeiro parágrafo de desenvolvimento, da redação 11, observamos a retomada do argumento, que seria o preconceito existente na sociedade. Essa seria uma causa para o problema dos desafios para a inclusão dos autistas no Brasil. Na redação 12, também obedecendo a essa estrutura, há, no tópico frasal, a apresentação do argumento mencionado na introdução: ausência de medidas governamentais. Essa

retomada das teses indicam uma autoria, já que faz com que haja uma coerência textual – etapa da *dispositio*. Porém, nos dois parágrafos, o problema está na relação do repertório com a argumentação.

Figura 21: Primeiro parágrafo de desenvolvimento (redação 11)

Diante desse cenário, o preconceito enfrentado pelas famílias de portadores do espectro autista é o principal catalisador do problema. Para o físico Albert Einstein é mais fácil desintegrar um átomo do que o preconceito. Porém, o primeiro passo para a inclusão de determinado grupo é eliminando quaisquer ato que remete ao preconceito. É portanto, intolerável que pais de crianças autistas continuem a passar pela dificuldade em matricular seus pupilos, seja na educação pública ou privada, por causa da rejeição das escolas em receber essas crianças.

Fonte: Brasil Escola

A redação 11 usa no primeiro parágrafo de desenvolvimento o físico Albert Einstein; e a redação 12 utiliza o filósofo John Locke. Na redação 11, observamos que o(a) aluno(a) não conseguiu fazer uma boa ligação do repertório com o argumento, já que não há uma explicação eficiente do que ele se propôs a falar, que seria o porquê de existir esse preconceito com autistas que são rejeitados nas instituições de ensino. Assim, o conhecimento de mundo fica solto e mal interpretado, sem contribuir diretamente para a fundamentação do argumento. Relacionado com o outro parágrafo de desenvolvimento, da redação 12, percebemos que o(a) segundo(a) aluno(a) também teve dificuldade de tornar o repertório produtivo, pois apresentou a ideia de John Locke, mas não explicou o que seria esse contrato social e, principalmente, o porquê de existir essa ausência de medidas governamentais e que tipo de medidas seriam essas. Ou seja, nesses dois parágrafos, é perceptível que há um enfoque em usar repertório, tomando quase todo o parágrafo, mas a argumentação em si fica precária, sem explicações eficientes que sustentem o ponto de vista. Quanto a isso, diante da comparação dos Manuais, reparamos que é algo comum, já que as influenciadoras ditam repertórios padrões para esses argumentos, mas não há uma estratégia eficiente para fazer com que o(a) autor(a) da redação saiba argumentar. Isso vai contra o princípio de Possenti (1993), que diz que para que aluno seja autor é preciso não haver manipulação das formas linguísticas, nesse sentido, seria fundamental dar a oportunidade de o(a) aluno(a) ter seu próprio estilo, algo que nem sempre acontece, como vemos a seguir.

Figura 22: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 7

2. Diante desse cenário, deve-se ressaltar o A1 como um dos impulsionadores do TEMA. Nessa perspectiva, Thomas Hobbes, em seu livro "Leviatã", defende a obrigação do Estado em proporcionar meios que auxiliem o progresso no corpo social. Entretanto, as autoridades competentes rompem com essa conformidade, pois _____ . Logo, é inaceitável que a situação perdue na corporação brasileira, caso contrário, trará mais consequências prejudiciais para o TEMA.

Fonte: Ramos, 2021

Figura 23: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 8

modelo ef44

[Insuficiência legislativa]
[Ineficiência das leis]

Para John Locke, "as leis fizeram-se para os homens e não para as leis". Ou seja, é necessário que a legislação esteja a serviço das pessoas, o que não ocorre na/no TEMA, visto que EXPLICAR COMO SE DÁ ESSA CAUSA NESSE TEMA. Assim, sem colocar como prioridade a efetividade legislativa, o problema se perpetua.

Fonte: Oliveira, 2021

(11) “Ademais, a inércia estatal para com uma educação inclusiva e de qualidade para os autistas é outro ponto que fomenta a problemática. O autismo pode ser entendido como um distúrbio que afeta a interação social, a comunicação, o aprendizado e a adaptação de quem o porta. Sendo assim, torna-se fundamental que as escolas tenham aulas inclusivas através de métodos e novas habilidades que devem ser adquiradas pelo professor, nesse sentido, é indispensável a capacitação do profissional da educação.”

(12) “Ademais, é fundamental apontar a carência de profissionais da educação como impulsionador do problema. Segundo Paulo Freire: ‘Se a educação sozinha não transforma a sociedade, tão pouco a sociedade muda’. Diante de exposto é crucial que a ajuda de professores para que as crianças com psicose, possam ter um desenvolvimento melhor quando adultos. Logo, é inadmissível que esse cenário continue a perdurar.”

Desenvolvimento 2

Em ambos os segundos parágrafos de desenvolvimento, observamos o uso do conectivo “ademais” para abertura do tópico frasal – algo que, nos manuais, também aparece com frequência; o que demonstra, portanto, a existência de alguns conectivos “coringas” para iniciar os parágrafos (seja os de desenvolvimento ou o de conclusão). Nesse sentido, há, nessa situação, o uso de figuras de escolha, que diz respeito à seleção de alguns termos considerados apropriados para construção da argumentação.

No segundo parágrafo de desenvolvimento da redação 11, o(a) aluno(a) apresenta o argumento inércia estatal (que seria o mesmo que negligência do governo). Logo depois, usa um argumento de definição, que implica em explicar o que seria o autismo, propondo que, diante das dificuldades que esse grupo enfrenta, a escola deve ter um preparo especial para esse público. Porém, é curioso que nesse parágrafo não há uma explicação realmente eficiente do porquê de o governo ser inerte. A construção do parágrafo aparenta estar mais propondo uma mudança do que fundamentando o argumento. Sendo assim, notamos que o tópico frasal (linhas 1, 2 e 3) e a conclusão do parágrafo (linhas 7 e 8) estão estruturados como prega os manuais, mas a problemática está, de fato, na explicação do argumento que foi introduzido no tópico frasal. Isso também é perceptível no segundo parágrafo de desenvolvimento da redação 12, pois o(a) aluno(a) coloca uma citação de Paulo Freire, que seria um argumento de autoridade, para dar consistência ao argumento que foi apresentado no tópico frasal: carência de profissionais de educação.

Figura 24: Segundo parágrafo de desenvolvimento (redação 12)

Ademais, é fundamental apontar a carência de profissionais da educação como impulsionador do problema. Segundo Paulo Freitas: "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, tão pouco a sociedade muda". Diante de exposto é crucial que a ajuda de professores para que as crianças com psicose, possam ter um desenvolvimento melhor quando adultos. Logo, é inadmissível que esse cenário continue a perdurar.

Fonte: Brasil Escola

Figura 25: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 9

modelo ef55

Lacuna educacional]
[Falhas na base escolar]
[Falho sistema de ensino]

Paulo Freire afirma que a educação é a chave para a mudança da sociedade. Porém, tal chave tem sido negligenciada na/no TEMA, visto que EXPLICAR COMO SE DÁ ESSA CAUSA NESSE TEMA. Assim, é urgente que a perspectiva de Freire seja aplicada para gerar a mudança desejada.

Fonte: Oliveira, 2021

É possível perceber, comparando com o manual, que o repertório de Paulo Freire para culpar o sistema educacional é dito como adequado. Porém, na redação, não foi feito o afastamento necessário do enunciado, como dito por Possenti (2002). Assim, o conhecimento de mundo não gera produtividade, pois o autor da redação não interpreta o conhecimento de mundo ligando-o à discussão. Nesse sentido, embora os dois argumentos tratem da falha educacional, não há um sustento dessa tese. Como a educação seria culpada? Por que é culpada? De que maneira? Quais as consequências? Essas questões não são respondidas e, nesse viés, os(as) alunos(as) apresentam somente seguir um roteiro, sem realmente compreenderem como devem argumentar para que haja a persuasão. Também vale destacar que esses repertórios dito coringas não contribuem para que o(a) aluno(a) adquira conhecimento de mundo, já que são usados de forma mecânica, sem entenderem, muitas vezes, o significado dessas citações nem sequer quem são esses pensadores. E esse tipo de cópia acontece porque, em muitos casos, quando os autores das redações se deparam com a coletânea dos textos motivadores, tentam, ao máximo, utilizá-los, seja copiando-os ou parafraseando-os. No entanto, muitas vezes, não sabem como fazer isso, já que necessitam de certas estratégias de escrita. Sendo assim, por segurança, ou por falta de opção, vários autores de redações recorrem a esses modelos prontos de argumentação ou de repertório que estão presentes na internet, com o objetivo de facilitar esse processo de escrita. Porém, isso vai contra o que deveria ser uma educação de qualidade, que prepara indivíduos para obterem aprendizado para além de uma prova.

(11) “Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse. Logo, cabe ao governo federal, instância máxima do poder executivo, aderir a criação de uma lei que obrigue as escolas a capacitar, por meio de cursos e palestras, um grupo de

profissionais para que tenham uma cota mínima de aceitação de alunos com autismo. Tal medida visa combater o impasse de forma prática e democrática.”

(12) “Depreende-se, portanto, a necessidade de se combater esses obstáculos. Para isso, é imprescindível que o governo, por intermédio de divulgações disponibilize verbas para contratar professores e financiar palestras para a sociedade a fim de dar conforto aos autistas . Assim, se consolidará uma sociedade mais harmonioza , onde o Estado desempenha corretamente seu “contrato social”, tal como afirma John Locke. Assim, tornar-se-á possível a construção de uma sociedade permeada pela efetivação dos elementos elencados.”

Conclusão

Nas duas aberturas dos parágrafos de desenvolvimento (redação 11 e 12), observamos, também, léxicos similares: obstáculo, impasse, necessidade, portanto. Se referindo a *elocutio*, acreditamos que essas escolhas não são em vão, já que são usadas por parecem as que dão certo, uma vez que estão presentes não só nos manuais, mas também em outras redações que tiraram a nota máxima no Enem. Nos exemplos abaixo, retirados do manual da Poxa Lulu, verificamos essas similaridades.

Figura 26: Parágrafo de conclusão (redação 11)

Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse. Logo, cabe ao governo federal, instância máxima do poder executivo, aderir a criação de uma lei que obrigue as escolas a capacitar, por meio de cursos e palestras, um grupo de profissionais para que tenham uma cota mínima de aceitação de alunos com autismo. Tal medida visa combater o impasse de forma prática e democrática.

Fonte: Brasil Escola

Figura 27: Parágrafo de conclusão (redação 12)

Depreende-se, portanto, a necessidade de se combater esses obstáculos. Para isso, é imprescindível que o governo, por intermédio de divulgações disponibilize verbas para contratar professores e financiar palestras para a sociedade a fim de dar conforto aos autistas . Assim, se consolidará uma sociedade mais harmonioza , onde o Estado desempenha corretamente seu “contrato social”, tal como afirma John Locke. Assim, tornar-se-á possível a construção de uma sociedade permeada pela efetivação dos elementos elencados.

Fonte: Brasil Escola

Figura 28: Modelos de parágrafos de conclusão 2

7. Depreende-se, **portanto**, a urgência de novas medidas para reverter o impasse no Brasil. **Para isso**, a mídia deve criar um projeto que vise informar a população sobre o TEMA. **Isso** deve ocorrer **por meio de propagandas televisivas e de reportagens**, com a participação de profissionais competentes e membros da comunidade, a fim de garantir os direitos dos indivíduos prejudicados e mobilizar a população. **Dessa maneira**, será possível que o problema seja gradativamente minimizado no País.

Fonte: Ramos, 2021

Figura 29: Modelos de parágrafos de conclusão 3

4. **Portanto**, é necessário medidas para modificar a questão do TEMA. Para isso, o (AGENTE), (DETALHAMENTO), (AÇÃO), por intermédio de (MODO/MEIO), com o fito de (FINALIDADE). **Além disso**, o (AGENTE) deve (AÇÃO) por intermédio de (MODO/MEIO). **Logo**, poder-se-á observar o País em progresso.

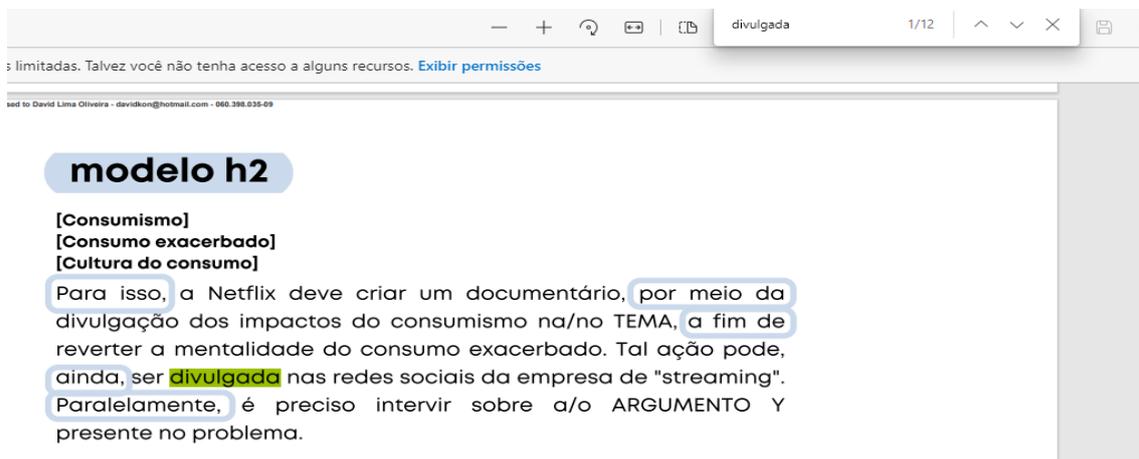
Fonte: Ramos, 2021

Na conclusão da redação 11, não há uma coerência textual com o que foi discutido, já que a questão do preconceito não foi retomada na proposta, e isso compromete a autoria por romper com a etapa da *dispositio*. Também há uma informação nova, que é sobre a criação de uma lei – algo que não foi tratado nos parágrafos de desenvolvimento.

Na conclusão da redação 12, consideramos que houve autoria, tendo em vista que é uma proposta que se refere aos dois assuntos tratados anteriormente: ausência do governo e falha educacional. No entanto, o elemento “meio” parece não ter sido compreendido pelo(a) aluno(a), pois ele menciona que essa disponibilização de verbas será feita por meio de divulgações. Comparando com o Manual da Luma e Ponto, é notório que, talvez, o equívoco desse “meio” seja dado porque em muitas redações conta-se a palavra “divulgar” como meio ou ação (no manual, constamos essa

ocorrência 12 vezes em diferentes modelos de parágrafos de conclusão), sem necessariamente entender se isso pode funcionar para o contexto apresentado, isto é, tendo a ligação com o que foi discutido.

Figura 30: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 10



Fonte: Oliveira, 2021

Redação 13: 720³⁰

Redação 14: 800³¹

Argumentos: preconceito, falta de conhecimento, lacuna educacional

(13) “Para a pensadora Hannah Asendt ‘a essência dos direitos humanos é o direito a ter direito’. No entanto, muitos indivíduos com autismo, no Brasil, não usufruem plenamente desta garantia ao sofrerem exclusão social. Isso ocorre, pois são rodeados de preconceito e, também, existem informações vagas sobre.”

(14) “Na série televisiva ‘The good doctor’, o protagonista Shaun Murphy é um jovem médico autista, que enfrenta diversos desafios em seu trabalho, sendo julgado em diversos momentos como incapaz. Fora da ficção, é inegável que inúmeros brasileiros pertencentes ao espectro autista também sofrem para se inserir na sociedade, principalmente, devido a uma construção escolar limitadora e ao desconhecimento da população sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).”

Introdução

³⁰ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/17611>

³¹ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/17643>

Essas duas redações (a 13 e a 14) também serão analisadas juntas pela semelhança na escolha dos argumentos, especialmente do segundo, que trata da falta de informação da população sobre o tema. Notamos que a introdução da primeira redação apresenta maior similaridade com o manual da Luma e Ponto, em relação ao modelo coringa que deve ser seguida, ao apresentar a pensadora Hannah Arendt, o que, para nós, indica uma falta de indício de autoria, por estar reproduzindo a mesmice, como diz Bahktin (2003).

Figura 31: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 11

modelo ab21

“A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos”, segundo Hannah Arendt. No entanto, tal essência não é verificada no direito à/ao TEMA, que EXPLICAR O PROBLEMA.

Fonte: Oliveira, 2021

Já na introdução da segunda redação, percebe-se que o(a) aluno(a) fugiu um pouco do comum por utilizar um repertório ficcional, próprio do seu conhecimento de mundo, que, nesse caso, foi a série *The Good Doctor*, fazendo uma relação adequada da ficção com a realidade do autismo no Brasil, especialmente pela escolha de termos (etapa da *elocutio*), como em: “Fora da ficção, é inegável que inúmeros brasileiros pertencentes ao espectro autista também sofrem para se inserir na sociedade”. Dessa maneira, há um distanciamento do enunciado, como proposto por Possenti (2002), o que determina indícios de autoria ao propor a ligação entre a ficção e a realidade.

Com relação às escolhas dos argumentos, observamos, comparando com os textos motivadores, que os(as) alunos(as) também são induzidos a irem pelo viés da coletânea, já que esta deu ênfase na questão da dificuldade que os(as) autistas sentem em se incluírem no ambiente escolar, devido ao preconceito e à falta de profissionais qualificados. Percebemos que esse processo de dialogismo aparece nessas produções.

(13) “Primeiramente, vale ressaltar que está cada vez maior o número de déficit. Segundo o Inep, em 2019, houve entorno de 240 mil indivíduos matriculados a mais nas escolas do país, comparando aos anos anteriores. Sob esse alicive é possível visualizar

que, apesar de uma parcela significativa da população conviver com alguém que há está patologia, ainda são disseminadas variadas formas de preconceito. Esse processo fortalece a ideia de que integrantes deste grupo social não são capazes de viver em sociedade.”

(14) “A princípio, deve-se analisar que a escola é de extrema relevância ao ser humano, uma vez que possibilita desde cedo a socialização dos indivíduos. Nesse contexto, o educador Rubem Alves acreditava que ‘Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas’, Sob esse viés, existem instituições de ensino que julgam, por exemplo, um aluno autista como alguém que não será capaz de aprender tanto quanto os outros alunos e, assim, não proporciona mecanismos adequados à formação intelectual desse. Dessa maneira, cria-se uma visão limitada, a qual prejudica a integração dos portadores do TEA com o restante do grupo.”

Desenvolvimento 1

No desenvolvimento 1 da redação 13, o(a) aluno(a) faz uso de uma informação dos textos motivadores, ao mencionar a pesquisa do INEP. Assim, há quebra de autoria porque concordamos com Mendonça (2016) quando ela afirma que a autoria está ligada à interpretação dos textos que fazem parte do próprio conhecimento de mundo do(a) aluno(a). A coletânea de textos oferecida pelo *site Brasil Escola* seria apenas uma forma de os autores das redações recordarem desses conhecimentos de mundo que eles(as) mesmos(as) têm. Ademais, com relação à organização das informações (*dispositio*), há uma quebra de autoria por não existir uma defesa consistente do argumento, que é o preconceito. O autor da redação, nesse caso, não explica por que há esse preconceito, de que maneira, quais as consequências disso.

No desenvolvimento 2 da redação 14, o(a) aluno(a) traz um argumento de autoridade: Rubem Alves, para defender o seu argumento, que trata da falha no processo educacional. Porém, há um abandono da citação ao não recuperar a ideia, na argumentação, do que seria essa informação de algumas instituições serem asas e outras gaiolas, estabelecendo ligação com o tema. Assim, notamos que há uma recorrência de repertórios coringas para determinados argumentos, que nem sempre são úteis devido à pouca produtividade. No caso dessa redação, o(a) aluno(a) utilizou como argumento a falha educacional e esse mesmo argumento, pelo que é defendido pela *youtuber* Luma e Ponto, poderia ser colocado em outros temas, junto a esse repertório. Isso também foi

feito na redação 3, com a utilização de Paulo Freire para o argumento que culpa as escolas.

Sendo assim, há uma ideia de que sempre que esse argumento for utilizado, deve ser também colocado um repertório que trate do assunto do argumento, e não necessariamente do tema. No entanto, já que a competência 2 pede a produtividade do repertório, caberia ao(à) aluno(a) fazer a relação com a temática, o que nem sempre acontece. Dessa maneira, com essa falta de estratégia, há, também, um comprometimento da autoria.

(13) “Ademais, a falta de conhecimento torna a sociedade despreparada para lidar com portadores. Nesse sentido, a série da plataforma Netflix ‘Atypical’, mostra as peculiaridades de viver com o autismo de uma maneira leve e com humor. A série é exemplo desse grupo na cinematografia, falando sobre adversidade. Assim, demonstrando em cenas que, o autor após possuir o diagnóstico tem algumas limitações em relação a vida social. Sendo assim, esse processo agrava os estereótipos contra essas pessoas, pois eles se sentem rejeitados.”

(14) “Além disso, existe o desconhecimento por diversas pessoas sobre os diferentes graus do espectro. Nesse sentido, muitos indivíduos, como os portadores da Síndrome de Asperger, são incompreendidos dentro da própria família, fazendo com que não tenham acesso ao tratamento adequado. Sob essa perspectiva, o filósofo Francis Bacon defendia que ‘Saber é poder’, Desse modo, uma vez que determinada família suspeitasse que o filho faz parte do espectro, seria possível que ela buscasse ajuda profissional para auxiliar esse indivíduo a se inserir na sociedade.”

Desenvolvimento 2

Nesses dois exemplos de parágrafos de desenvolvimento, os(as) alunos(as) utilizam um mesmo argumento: falta de conhecimento. Este é um dos argumentos coringas postos na lista de Luma. De fato, o desconhecimento das pessoas em relação a algum problema faz com que ele avance. No entanto, é preciso saber como defender esse ponto de vista, sem perder o foco da tese e do tema. No caso do parágrafo 2 da redação 13, o(a) autor(a) da redação utilizou um repertório fictício – que é realmente possível na redação- mas não estabeleceu uma relação eficiente com seu argumento, que é falta de conhecimento, pois ele coloca a série para demonstrar que é um exemplo de

representatividade dos autistas no meio cinematográfico, mas não explica qual a conexão disso com o desconhecimento das pessoas em relação à temática e, principalmente, não explica por que há esse desconhecimento, de que maneira isso afeta o problema, quais os efeitos negativos, etc. Acreditamos que, muitas vezes, essas lacunas na argumentação se dão não só pela deficiência no ensino de argumentação, mas também pelos(as) autores de redações não visualizarem o auditório (**corretores da plataforma *Brasil Escola***), como defende Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Isso faz com que algumas informações fiquem soltas porque acreditam que as ideias escritas já são suficientes para o corretor compreender o que o(a) aluno(a) quis dizer.

No segundo parágrafo de desenvolvimento, notamos mais indícios de autoria quando o(a) aluno(a) consegue desenvolver mais suas informações e foge do modelo proposto por Luma que, após o tópico frasal, já deveria, de acordo com o modelo coringa, colocar o repertório, como vemos a seguir, na parte “ef”

Figura 32: Modelo coringa de parágrafo de desenvolvimento 12

modelo ef11

[Falta de informação]
[Falta de conhecimento]
[Alienação social]

Durkheim afirma que “o indivíduo só poderá agir na medida em que conhecer o contexto em que está inserido”. Porém, muitas pessoas ainda desconhecem a realidade da/do TEMA, visto que EXPLICAR COMO SE DÁ ESSA CAUSA NESSE TEMA. Assim, é preciso trabalhar para combater a falta de conhecimento sobre o problema e superá-lo.

Fonte: Oliveira, 2021

Figura 33: Segundo parágrafo de desenvolvimento (redação 14)

Além disso, existe o desconhecimento por diversas pessoas sobre os diferentes graus do espectro. Nesse sentido, muitos indivíduos, como os portadores da Síndrome de Asperger, são incompreendidos dentro da própria família, fazendo com que não tenham acesso ao tratamento adequado. Sob essa perspectiva, o filósofo Francis Bacon defendia que “Saber é poder”. Desse modo, uma vez que determinada família suspeitasse que o filho faz parte do espectro, seria possível que ela buscasse ajuda profissional para auxiliar esse indivíduo a se inserir na sociedade.

Apesar de utilizar o mesmo argumento do(a) aluno(a) da redação 13, há maior desenvolvimento da tese (falta de informação), pois o(a) autor(a) da redação explica que esse desconhecimento se deve ao fato de que há uma incompreensão por parte da família. O que faltou, nesse caso, foi explicar melhor o porquê de existir isso. Além disso, o(a) aluno(a) utilizou algumas técnicas de argumentação, como o argumento de autoridade (Francis Bacon), por utilizar alguém que trata da importância do conhecimento, estabelecendo ligação com o argumento defendido no parágrafo; argumento pragmático (linhas 4 e 5), por tratar dos efeitos negativos que os autistas podem ter a partir desse desconhecimento, como a falta de um tratamento adequado; e argumento de probabilidade (linhas 6, 7 e 8), por expor que, caso a família tivesse um conhecimento acerca do problema, o(a) filho(a) autista poderia ter uma ajuda profissional. Porém, mais uma vez, o repertório ficou solto, pois não há uma retomada depois da citação, explicando-a junto à argumentação. Ainda assim, é um parágrafo que apresenta mais indícios de autoria.

(13) “Portanto, fica imprescindível que a mídia conceda conhecimento sobre o transtorno e, também, como conviver com pessoas portadoras, por meio de comerciais televisivos e publicações nas redes sociais, a fim de formar cidadãos informados. Desse modo, o povo brasileiro estará ciente e a exclusão de indivíduos com autismo não será uma realidade no Brasil.”

(14) “Portanto, as dificuldades para inserção dos autistas na sociedade, estão relacionadas, essencialmente, com a escola e a ausência de conhecimento do transtorno por muitos. Para a conscientização da população brasileira a respeito do problema, urge que o Ministério da Educação promova, por meio de verbas governamentais, palestras com profissionais como psicólogos e psiquiatras em instituições de ensino que alertem tanto os alunos quanto os professores e os pais sobre como lidar com os integrantes do espectro. Dessa forma, será possível diminuir o preconceito e a desinformação existentes e integrar esses na sociedade.”

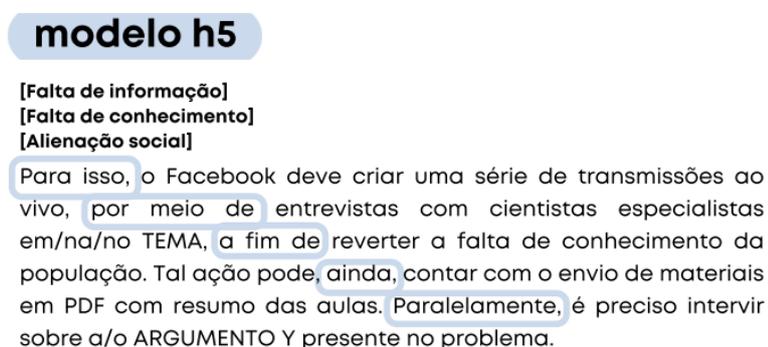
Conclusão

Observamos que, apesar dos problemas relacionados à argumentação nos parágrafos de desenvolvimento, isto é, sem justificativas mais fortes, nos parágrafos de conclusão há indícios de autoria. Isso porque, na redação 13, o(a) aluno(a) faz uma retomada dos dois argumentos (preconceito e falta de conhecimento) quando sugere que

a mídia conceda conhecimentos para que as pessoas saibam conviver e, conseqüentemente, respeitar as pessoas com Espectro Autista, ou seja, há o uso da *dispositio*, nesse caso, pela organização coerente com o que antes foi mencionado, além da utilização de termos (*elocutio*) que retomam os argumentos, como “conhecimento”, “conviver”, “informados”, “exclusão”.

Isso também é visto na redação 14, pois há a utilização dessas estratégias, já que o(a) aluno(a) retoma os dois argumentos (lacuna educacional e desconhecimento) ao elaborar uma proposta que trate sobre a escola passar conhecimento a respeito do Autismo e retoma as palavras-chave dos argumentos. Assim, também há indícios de autoria nesses parágrafos porque fogem do modelo padrão de argumento coringa proposto pelas *youtuber's*, especialmente Luma, que apresenta proposta para cada argumento coringa, a exemplo do parágrafo a seguir, que é uma proposta para o argumento “falta de conhecimento” e os(as) alunos(as) elaboram, em seus parágrafos, uma estruturação diferente.

Figura 34: Modelo de parágrafo de conclusão 1



Fonte: Oliveira, 2021

4.5 Discussão dos resultados

A partir da análise dos dados, podemos afirmar que os(as) 30 autores(as) analisados, que submetem textos à avaliação do *site Brasil Escola* recorrem a modelos de argumentos semelhantes aos dos Manuais da Luma e Ponto e Poxa Lulu, o que faz com que haja o comprometimento da autoria desses(as) autores(as).

Notamos que há um modelo para estruturar os parágrafos, para o uso de repertórios e para a escolha dos argumentos, apesar de termos escolhido para a análise temáticas diferentes. No que diz respeito à estrutura dos parágrafos, na introdução todas

as redações utilizaram repertório e fizeram a apresentação do tema, e a maioria destacou a problematização e os dois argumentos coringas, sendo que os mais escolhidos foram o consumismo, a falta de denúncias, a falta de informação, a formação familiar, a ineficiência governamental, a influência da mentalidade social, a ineficiência legislativa, a lacuna educacional, a má influência midiática, o silenciamento e a normalização do problema.

No que se refere aos parágrafos de desenvolvimento, a maioria apresentou, também, a estrutura dita como adequada pelas *youtuber's*: o uso do tópico frasal, do repertório e o período de argumentação. Vale lembrar que os repertórios usados também foram, na maioria das vezes, coringas, isto é, conhecimentos de mundo considerados apropriados para cada argumento coringa.

Ademais, algo que chamou atenção no parágrafo de conclusão é o fechamento da proposta que, para as *youtuber's*, é algo considerado obrigatório. Esse fechamento é o último período da conclusão, onde o(a) autor da redação terá de retomar algum conhecimento de mundo mencionado em seu texto. Nesse sentido, 24 de 30 redações apresentaram isso, o que nos faz perceber que influenciadores(as) como a Luma e Ponto e a Poxa Lulu são vistos(as), de fato, como autoridade, uma vez que a banca do INEP que avalia o Enem não determina, na matriz de avaliação, que esse período seja obrigatório.

Confirma-se, portanto, a relevância de debatermos mais sobre as consequências do uso de argumentos coringas, tanto no ambiente escolar quanto no acadêmico, haja vista que, de acordo com as nossas análises, observamos que, apesar de existir algumas tentativas para se desvincular dos modelos coringas, há, ainda assim, dificuldade de argumentar nos parágrafos de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoria, como vimos neste trabalho, tem sido muito discutida entre os linguistas e isso, muitas vezes, gera dúvidas sobre como poderia considerar alguém autor. Neste trabalho, a nossa preocupação foi a de compreender se os(as) autores de redações, ao utilizarem manuais de modelos prontos comercializados na internet, conseguem ter indícios de autoria. Ademais, descrevemos as características de dois materiais comercializados pela internet, voltados ao ensino da escrita de redações do ENEM, a fim de compreender como esse tipo de produção textual está sendo realizada em ambientes digitais, e também identificamos o uso de argumentos coringas em redações de estudantes em preparação para a participação no ENEM a fim de caracterizar modelos de escrita.

Para que esses objetivos fossem alcançados, nos apropriamos, na seção 1, de reflexões sobre o gênero redação do Enem, passando pelas concepções de Marchuschi (2008) e Bakhtin (2003) acerca dos gêneros textuais e discursivos, além dos estudos sobre o gênero na Retórica.. Na seção 2, nos valem de teóricos que discutem sobre autoria como Possenti (2002), Bakhtin (2002), e elaboramos, por meio da utilização desses estudos, uma matriz de avaliação utilizando alguns desses pesquisadores a fim de fazer a análise do nosso *corpus*, constituído por 30 redações do site *Brasil Escola*. Na seção 3, tratamos da argumentação, especialmente com foco em seu ensino.

Observamos que quando alguns estudantes do *site Brasil Escola* recorrem a esses manuais para verificar modelos de autoria, eles(as) se tornam reféns desses argumentos. Sem reflexão, sem criticidade, sem desenvolvimento da escrita. E cabe mencionar que o objetivo dos manuais não é mesmo ensinar a argumentar. Diante da facilidade que a internet proporciona hoje para vendas, ainda mais quando esse comércio gira em torno de um público grande, como os(as) vestibulandos(as), a maior preocupação é, de fato, a lucratividade que se obtém a partir disso. Como vivemos em uma sociedade imediatista, que clama por resultados rápidos, os manuais são vistos como produtos que servem, dessa forma, como um meio “fácil” para obter nota alta na redação.

No entanto, embora haja uma promessa por parte das donas dos Manuais de que eles salvarão os(as) alunos(as) do medo da folha em branco, é notório que, por não existir clareza de como argumentar, os autores de redações não conseguem articular bem suas ideias, de modo que os modelos, unidas, façam sentido.

Sendo assim, escrever não deve ser uma prática mecânica e desarticulada do senso crítico, além de também não poder ser desvinculada da ajuda de um profissional capacitado para orientar os(as) alunos(as) de forma eficiente. Utilizar um argumento coringa, por exemplo, é se restringir ao pensamento do outro e não pensar por conta própria. No entanto, alguns fatores podem dificultar o trabalho da autoria no espaço escolar, a exemplo da limitação dos métodos pedagógicos, tendo em vista que a gramática normativa é supervalorizada nas aulas de Língua Portuguesa e, dessa maneira, outras questões importantes para os(as) alunos(as), como o ensino de argumentação e de autoria, são deixadas em segundo plano. Portanto, consideramos fundamental que a escola se torne um espaço propício para que possível tornar os(as) discentes autores, o que os leva a terem autonomia ao escrevem suas produções, sem que sintam necessidade de buscar na internet fórmulas, na maioria das vezes, consideradas “mágicas” para produzirem de acordo com os critérios do INEP.

Nesse viés, consideramos importante que esta pesquisa seja ampliada para outros espaços, como as instituições escolares, de que modo que faça os docentes refletirem acerca do uso dos argumentos coringas e pensarem, também, em novas abordagens para trabalharem com argumentação em sala de aula. É importante ressaltar que, além da pesquisa, produzimos um artigo intitulado “Técnicas argumentativas e argumentos coringas: análise de uma redação do Portal Brasil Escola” (SANTOS; MARIANO, 2022) que pode auxiliar nos estudos acerca dos modelos coringas de argumentação. Além disso, pretendemos produzir novas pesquisas a partir dessa temática e divulgar os resultados em minicursos e congressos.

Portanto, diante das discussões, nota-se que o ensino de argumentação se torna fundamental, seja na modalidade escrita ou oral, e este trabalho deve ser feito por parte de professores graduados em Letras, que tenham compromisso com a educação e não só com o ganho de capital -embora também seja importante. No entanto, enquanto o desejo de obter lucro estiver acima dos valores e dos conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico, os problemas não só com a redação do Enem, mas também com a produção de outros gêneros textuais, cobrados em diversos âmbitos sociais, continuarão sendo frequentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. M.; BESSA, J. C. R. Orientações para escrita da redação do ENEM em vídeos do YouTube. **Hipertextus Revista Digital**, v. 19, n. 1, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247974>.

Acesso em: 13 jan. 2021.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, 1990. DOI: 10.20396/cel.v19i0.8636824.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em: 04 dez. 2021.

AZEVEDO, I. C. M. de. **A argumentação no Exame Nacional do Ensino**

Médio/2004: percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação.

2009. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. DOI:

10.11606/T.8.2009.tde-04022010-111347. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04022010-111347/pt-br.php>.

Acesso em: 05 out. 2021.

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

2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-11383>. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1383>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, L. M. T. R. **Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola**. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19818>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BERNAL, C. L. B.; VIDES, V. M. C. **El discurso retórico de los videos educativos en las redes sociales, una oportunidad para el aprendizaje ubicuo**. Maestría en educación – Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Educación, Bogotá, 2018.

Disponível em:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34535/BarretoBernalClaraLidia2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. *In:* BARROS, D. de L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade em torno de Bakhtin**. Editora Universidade de São Paulo, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de leitura**: módulo 03, competência 1. Brasília, 2019a

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de leitura**: módulo 04, competência 2. Brasília, 2019b

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de leitura**: módulo 05, competência 3. Brasília, 2019c

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de leitura**: módulo 06, competência 4. Brasília, 2019d

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de leitura**: módulo 07, competência 5. Brasília, 2019e

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAMBILA, G.; VIDON, L. A avaliação da autoria no Enem: diálogos a partir de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault. **Revista Ifes Ciência**, v. 1, n. 1, p. 3-14, dez. 2019.

BRIJALDO, S. V. S. **Youtubers y rétores**: análisis de los elementos retóricos presentes en los discursos de los youtubers. Maestría en Educación – Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Educación, Bogotá, 2018. Disponível em: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/39019/Sara%20Viviana%20S%c3%a1enz%20Brijaldo%20Youtubers%20y%20R%c3%a9tores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2003.

CARMAGNANI, A. M. G. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. *In:* CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 159-166.

CARVALHO, G. C.; DIAS, L. F. Uma abordagem enunciativa da autoria. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 24, n. 48, p. 110-128, 2021. DOI: 10.20396/lil.v24i48.8665738. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8665738>. Acesso em: 06 nov. 2021.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CORACINI, M. J. (Org.). A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999, p. 143-151.

DOMINGUEZ, M. Do sistema à ação, do homogêneo ao heterogêneo: movimentos fundantes dos conceitos de dialogismo, polifonia e interdiscurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/13799/11687>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARIAS, S. A. L. S. **O conceito de gênero textual e gênero discursivo**. 2008. Disponível em: http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestoes_leitura/sandrafarias.pdf. Acesso em: 07 mai. 2022.

FELPI, L. **Cartilha redação nota mil**. 2021. *E-book*. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/005876988738a232d6a2c>. Acesso em 7 set. 2022.

FERNANDES, L. A. M. L. F. **Funcionamento enunciativo da argumentação: a prova de redação do Enem**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. p. 14-184. Disponível em: [http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31115/1/FuncionamentoEnunciativoArgumenta% c3% a7% c3% a3o.pdf](http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31115/1/FuncionamentoEnunciativoArgumenta%c3%a7%c3%a3o.pdf). Acesso em: 07 jul. 2021.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2015.

FIGUEIREDO, M. F.; FERREIRA, L. A. A perspectiva retórica da argumentação: etapas do processo argumentativo e partes do discurso. **ReVEL**, edição especial, v. 14, n. 12, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/ee708478ffbd4c6d647dc7f21e84d3a6.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FIGUEROA, T. **Retórica e Argumentatio: Uma disputa entre Mem de Sá e Cururupeba**. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, São Paulo, 2005. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91735/figueroa_t_me_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 out. 2021.

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

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin – Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANCELINO, P. F. Enunciação, dialogismo e autoria em enunciados midiáticos verbo-visuais. **Revista Moara**, Paraíba, n. 36, jul./dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i36.1105>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1105/0>. Acesso em: 27 abr. 2022.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2022.

GAMA, D. **Oralidade e argumentação**: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião. 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_ff107845ac4fa4dfdc33e6746b06d92d. Acesso em: 18 dez. 2021.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GRÁCIO, R. A. L. M. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e aplicações didáticas. 2010. 413 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Minho, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12486/1/TeoriaArgumenta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. I. **Mapeamento semântico da construção da autoria no ensino médio**. 2019. 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=29931&idprograma=40001016016P7&anobase=2019&idtc=1533>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez, 2008a.

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

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MARIANO, M. R. C. P. A argumentação como objeto de ensino no profletras. *In*: MARIANO, M. R. C. P. (Org.). **Propostas metodológicas de ensino de leitura**. Aracaju: Edições Proletras, 2010. p. 15-24.

MARIANO, M. R. C. P. A argumentação como objeto de ensino no Profletras de Itabaiana. *In*: SANTOS, J. de C. N.; CARVALHO, J. R.; MARIANO, M. R. C. P. (Org.). **Propostas metodológicas de ensino de leitura**. Aracaju: Criação; Itabaiana: Proletras, 2019. p. 15-24.

MARIANO, M. R. C. P. **As Figuras de Argumentação como estratégias discursivas**. Um estudo em avaliações no ensino superior. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-20122007-135250/publico/TESE_MARCIA_R_CURADO_PEREIRA_MARIANO.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

MARIANO, M. R. C. P. Um olhar semiótico sobre as figuras de comunhão: intertexto como um mecanismo narrativo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 40, v. 3, p. 143-144, 2011. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v3_t21.ed6.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

MASSI, F. A matriz de correção da redação do Enem. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 1, p. 69-89, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2253/0>. Acesso em: 11 out. 2021.

MATEUS, S. **Introdução à Retórica no séc. XXI**. Covilhã, Portugal: Editora LabCom.IFP, 2018.

MAZZALI, G. C. Retórica: de Aristóteles a Perelman. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v. 4, n. 4, 2008. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/158>. Acesso em: 6 abr. 2022.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 233-262.

MENDONÇA, M. C. O discurso sobre autoria na esfera didático-pedagógica: algumas considerações. **Revista da ABRALIN**, v. 15, n. 2, p. 265-284, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1293>. Acesso em: 12 novembro 2021.

MENDONÇA, M. C. Práticas de escrita e subjetividade. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 43-55, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-4>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MONTEIRO, A. **Gênero discursivo seminário**: um objeto de ensino. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_1f6b07666bf7290b622b7998307d2940. Acesso em: 24 fev. 2022.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, 2006. Disponível em: https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347. Acesso em: 26 jul. 2021.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Wnem**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17042/1/2016_tese_fccoliveira.pdf. Acesso em: 05 mai. 2022.

OLIVEIRA, L. D. de (ed.). **O curso dos modelos e ponto**. Lapa, PR. 2021. Disponível em: https://lumaeponto.com/metodo-lp/?utm_source=ORGANICO&utm_medium=BIO-IG&utm_content=&utm_campaign=S900&utm_term=. Acesso em: 17 jul. 2022.

ORLANDI, E. P. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. *In*: **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PACÍFICO, S.; MARTINS, N. Criatividade, Autoria e Argumentação na Escola: subjetividade em discurso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623691070>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/8RPMTsZq8vMLYHp4kyQfzDJ/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**. A Nova Retórica. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PFEIFFER, C. C. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca de autorização. *In*: **Escrita, escritura, cidade (III)**. Campinas: Escritos, LABEURB, UNICAMP, n. 7, 2002. p. 1-33.

PINHEIRO, C. L.; CORTEZ, J. X. Teorias da argumentação na prova de redação do ENEM. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 20, n. 1, p. 61-80, jan./jun. 2017. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RLE.V20I1.15215](https://doi.org/10.15210/RLE.V20I1.15215). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15215>. Acesso em: 23 dez. 2021.

PIOVEZAN, E. dos S. **O lugar do Autor na escola**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20467>. Acesso em: 20 out. 2021.

PIOVEZAN, E. dos S.; PIOVEZAN, R. Autoria e retórica em produções escritas na escola. In: FERREIRA, L. (Org.). **Retórica, escrita e autoria na escola**. São Paulo: Blucher, 2018.

PLANTIN, C. **A argumentação: História, teorias, perspectivas**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5486663/mod_resource/content/1/Possenti_2002.PDF. Acesso em: 05 dez. 2021.

PRADO, D. F.; MORATO, R. A. A redação do Enem como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaio**, Belo Horizonte, n. 29, p. 205-219, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.n29p205-219>. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2016n29p205>. Acesso em: 17 fev. 2022.

RAMOS, A. L. (ed.). **Modelos Prontos**. Rio de Janeiro, RJ, 2021. Disponível em: <https://www.poxalulu.com.br/modelos-prontos/>. Acesso em: 17 jul. 2022.

RAMOS, L. Argumentação e autoria na redação do enem e o discurso do “segredo” da escrita nos cursos online. In: SANTANA, W. K. F. de; SILVEIRA, É. L. (Orgs.). **Educação, linguagens e ensino: Saberes Interconstitutivos**. v. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 73-88. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/educacao-linguagens-e-ensino-saberes-interconstitutivos-vol-1/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTOS, L.; MARIANO, M. R. Técnicas argumentativas e argumentos coringas: análise de uma redação do Portal Brasil Escola. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 22, n. 3, p. 38-58, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47369/eidea-22-3-3497>. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/3497>.

SIMÕES, S. M. R. **A redação no (e do) ENEM: o dizer e o silenciar**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

Disponível em:

<http://pos.univas.edu.br/ppgcl/docs/2014/dissertacoes/STELLA%20MARIS%20RODRIGUES%20SIMOES.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VAL, M. Redação escolar: um gênero textual? *In*: GARCEZ, L.; CORRÊA, V. (Org.).

Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores.

Brasília: Cebraspe, 2016. p. 64-72. Disponível em:

https://www.academia.edu/39093942/TEXTOS_DISSERTATIVO_ARGUMENTATIVOS_Subst%C3%AAdios_para_qualifica%C3%A7%C3%A3o_de_avaliadores. Acesso

em: 05 mai. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CORRETORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio deste, vimos convidá-lo(la) para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa de mestrado intitulado “Argumentos coringas e a construção da autoria: a divulgação do conceito por redes sociais e a influência na autoria de textos dissertativos-argumentativos”, desenvolvido por mim, Letícia Santos, sob orientação da Profa. Dra. Marcia Regina Curado Pereira Mariano, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Sua participação consistirá no preenchimento de respostas a um questionário que será disponibilizado na plataforma Google Forms concernente ao trabalho em desenvolvimento.

O objetivo geral da pesquisa é identificar o conceito e os modelos de argumentos coringas, presentes em dois manuais divulgados e comercializados por redes sociais, e analisar se eles comprometem a autoria em textos dissertativos-argumentativos de possíveis pré-vestibulandos(as) presentes no site Brasil Escola, e sua participação será importante em uma das etapas do trabalho para averiguarmos a percepção de professores(as) corretores(as) de redação do ENEM sobre o uso desse tipo de argumentos e sobre a influência das redes sociais na produção autoral de textos dissertativos-argumentativos de vestibulandos.

Vale ressaltar que a Res. 466/2012 da CNS/MS afirma que “toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos”. Nesta, em particular, os possíveis riscos seriam a exposição de dados pessoais (nome, nome de alunos ou da escola em que trabalha, por exemplo), o que poderia causar constrangimento, e algum gasto em sua participação. No entanto, garantimos que, na dissertação, seu nome será substituído por iniciais e que nenhuma informação referente a sua privacidade será divulgada. Não será cobrado nada e não haverá gastos, caso ocorram, seja especificamente pela participação na pesquisa ou dela decorrentes, serão cobertos por mim, visto que se trata de uma pesquisa de financiamento próprio. A coleta de dados se dará por meio de *prints* das respostas que estarão no formulário Google. Mesmo garantindo a ausência de riscos, caso haja algum tipo de constrangimento, está assegurado ao(à)

senhor(a) o direito a pedir indenizações e à cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, de acordo com a resolução citada anteriormente. Convém ressaltar que, se for o caso, a indenização será paga por mim, pois é uma pesquisa com financiamento próprio.

Por outro lado, apresento benefícios que podem auxiliar a prática pedagógica, na qual o(a) senhor(a) está diretamente envolvido(a), e que são relacionados a nossos objetivos, como: refletir sobre o papel das mídias no aprendizado da geração atual; discutir sobre o que são os argumentos coringas e de que formas eles podem beneficiar ou prejudicar a autoria dos(a) alunos(a); incentivar novas metodologias para pensar no ensino de argumentação em sala de aula. Além disso, esse projeto dará contribuição aos estudos para o ensino de argumentação e de texto.

Se julgar necessário, o(a) senhor(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo(a) na tomada de decisão livre e esclarecida, respeitando a Res. 466/2012. O(a) senhor(a) poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa a qualquer momento e é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Este Termo de Consentimento será assinado em duas vias: uma via ficará em posse do pesquisador, e a outra, com o(a) senhor(a). Para qualquer reclamação a respeito do desenvolvimento desta pesquisa, é possível entrar diretamente em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFS, localizado no prédio do ambulatório do *campus* da Saúde Prof. João Cardoso Nascimento Júnior, Rua Cláudio Batista S/N, Bairro Sanatório, através dos seguintes meios: Telefone:

(79)3194-7208 e e-mail: cep@academico.ufs.br

O projeto será iniciado somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Desde já, agradeço sua atenção e participação e coloco-me à disposição para maiores informações.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Letícia Santos

Contatos: (79) 99852-2408 (com WhatsApp) / e-mail:

leticia.saantos@hotmail.com

Link para formulário de pesquisa:

<https://forms.gle/UKWzWGvx7M9WENZLA>

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____, autorizo o acesso às minhas respostas para realização desta pesquisa.

São Cristóvão, ____ de _____ de 2021

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXOS

ANEXO 1- TERMO DE ANUÊNCIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS**



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com o projeto de pesquisa de mestrado “Argumentos coringas e a influência na autoria de textos dissertativos-argumentativos: análise de redações do site *Brasil Escola*”, a ser executado pela mestrandia Letícia Santos, sob orientação da Profa. Dra. Marcia Regina Curado Pereira Mariano do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o qual terá o apoio desta Instituição.

São Cristóvão, 31 de
maio de 2021


Vanderlei José Zacchi
Port. 0351/2019
SIAPE: 1324031
Coordenador do PPGL/UFS

Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi - Coordenador do PPGL

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos – Av. Marechal Rondon, s/n,
Jardim Rosa Elze - Fone: (79) 3194-6600 – CEP: 49100-000 – São Cristóvão - SE

ANEXO 2- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1758504.pdf	09/10/2021 16:39:38		Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_Leticia_Santos.pdf	09/10/2021 16:38:51	Leticia Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PRE_PROJETO_LETICIA_SANTOS.pdf	09/10/2021 16:37:54	Leticia Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LETICIA_SANTOS.pdf	09/10/2021 16:37:35	Leticia Santos	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
 Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br

Página 07 de 08



Continuação do Parecer: 5.123.082

Outros	CARTA_RESPOSTA_LETICIA_SANTOS.doc	09/10/2021 16:36:43	Leticia Santos	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_LETICIA_SANTOS.pdf	09/10/2021 15:07:10	Leticia Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_Leticia_Santos.pdf	31/05/2021 16:45:25	Leticia Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOS_PESQUISADORA_LETICIA_SANTOS.pdf	22/05/2021 19:04:16	Leticia Santos	Aceito

Outros	CARTA_RESPOSTA_LETICIA_SANTOS.doc	09/10/2021 16:36:43	Leticia Santos	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_LETICIA_SANTOS.pdf	09/10/2021 15:07:10	Leticia Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_Leticia_Santos.pdf	31/05/2021 16:45:25	Leticia Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOS_PESQUISADORA_LETICIA_SANTOS.pdf	22/05/2021 19:04:16	Leticia Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 24 de Novembro de 2021

Assinado por:
FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
 Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br