

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO LIVRO DIDÁTICO: O DISCURSO JORNALÍSTICO SILENCIANDO A ARGUMENTAÇÃO

Noemi Lemes¹

Resumo: Essa pesquisa busca analisar, ancorada na Análise de Discurso de filiação francesa, se/como a Escola vem fazendo uso do discurso midiático, principalmente quando esse último apresenta-se como modelo para que os sujeitos-alunos desenvolvam seus textos argumentativos. Assim, temos como ponto de partida para nossas análises o livro didático, isto é, o veículo através do qual o discurso midiático circula na escola e cuja voz se faz legitimada como sendo a voz da verdade única e absoluta. Partindo então desse instrumento, mais precisamente de livros didáticos de Língua Portuguesa, investigamos como a ausência de teorias da linguagem e a substituição dessas teorias por textos jornalísticos afetam a produção dos sentidos em textos argumentativos desenvolvidos por alunos do Ensino Médio. Pesquisamos o espaço destinado (ou não) ao ensino da produção de textos dissertativo-argumentativos em livros didáticos utilizados no Ensino Médio, em escolas públicas de Ribeirão Preto-SP, e também, as posições discursivas que são permitidas aos sujeitos-alunos dessas escolas de Ensino Médio ocuparem, em suas produções textuais argumentativas, de modo que, pelas marcas linguísticas presentes nas redações, possamos analisar como se dá a relação desses sujeitos com a argumentação e qual a implicação do discurso midiático e dos livros didáticos nessa questão.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Argumentação. Livro Didático. Discurso Midiático.

Abstract: This research intent to analyze, anchored in Discourse Analysis of French parentage, if / how the school has been making use of the media discourse, especially when the last one works as a model for the students develop their argumentative texts. Thus we have as a starting point for our analysis the textbook that is the vehicle through which the media discourse circulates in school and whose voice becomes legitimized as the only voice of truth. Starting then this instrument, more precisely textbook of Portuguese Language, we investigate how the absence of theories of language and the replacement of these theories by journalistic texts affect the production of meaning in argumentative texts developed by high school students. We research the space allotted (or not) to the teaching of argumentation in textbooks used in the public schools of Ribeirão Preto-SP, and also the discourses that are permitted to these students in their textual productions, so that, by the brands present in newsrooms language can analyze how is the relationship of these students with argumentation and what the implication of media discourse and textbooks on this issue.

Keywords: Discourse Analysis, Argumentation, Textbook, Media Discourse.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. E-mail: noemikuath@yahoo.com.br.

Introdução

Sabendo que a atividade argumentativa inicia-se em nossas vidas ainda quando crianças, antes mesmo da idade escolar, e como estudiosas de temas relacionados à linguagem, com foco também no âmbito educacional, coube-nos, nesse trabalho, levantar uma questão que já há bastante tempo vem nos inquietando: o que acontece, então, na escola, com os sujeitos-alunos que, ao terem cobradas suas habilidades de produzir um texto argumentativo, mostram-se, por vezes, amedrontados ou até mesmo paralisados diante de tal tarefa?

Ora, entendemos que há uma diferença significativa entre o argumentar de uma criança e a argumentação “escolar”, pois, enquanto a primeira acontece de maneira espontânea e oral, na segunda faz-se necessário o domínio da escrita, já que a oralidade é quase sempre desprezada e há, também, a necessidade da definição de um tema, a mobilização de um “arquivo” (PÊCHEUX, 2010, p. 51) e o conhecimento de uma série de técnicas para, então, produzir um texto argumentativo que seja persuasivo.

Mesmo assim, podemos pensar na argumentação de uma criança e pressupor que, no caso de uma disputa com seus pais ou com algum adulto responsável, por mais convincentes que sejam os argumentos da criança, prevalecerá aquilo que o adulto julgar correto, podendo esse último, inclusive, fazendo uso de sua autoridade, encerrar a discussão sem levar em conta as opiniões da criança.

De modo correlato, assim como o adulto da situação acima, temos também no livro didático de Língua Portuguesa uma voz de autoridade que, através de propostas de redação rigidamente estruturadas, determina, “passo a passo”, como o aluno deve escrever seu texto argumentativo. No entanto, como temos visto, o livro didático propõe o trabalho de escrita sem oferecer ao aluno subsídios teóricos que lhe permita, de fato, compreender

o que é argumentação e como, a partir dessa teoria, produzir seu texto. Sobre isso, vale trazer os estudos de Maria Inês Campos:

Ao propor as atividades para o aluno, introduz outro gênero do discurso “Redação de vestibular”. Sem estudo sistemático desse gênero, coloca-se como pressuposto que a linguagem é transparente e abstrata, portanto, basta pedir ao aluno para praticar a escrita de redações para vestibular, sem analisar suas exigências e etapas de produção, que ele será capaz de organizar linguística e discursivamente um texto argumentativo a partir do que foi solicitado. (CAMPOS, 2011, p. 227).

Fazendo parte de toda a problemática aqui delineada, temos visto ainda a propagação do discurso midiático. Esse, por sua vez, representando outra voz de verdade dentro do livro didático, é apresentado, muitas vezes, como um substituto das teorias sobre a argumentação, afastando ainda mais os sujeitos-alunos desse conhecimento e promovendo, na escola - lugar privilegiado da/para a circulação do saber científico - a difusão de um saber cada vez mais aproximativo, diluído.

Por essas razões e a fim de investigar quais as implicações disso para os alunos, apresentamos neste artigo a análise de uma proposta de redação trazida por um livro didático utilizado atualmente no ensino médio de uma escola pública da cidade de Ribeirão Preto, bem como a análise de um texto argumentativo produzido por um sujeito-aluno com base na proposta do livro didático analisado.

Antes, porém, de adentrarmos a análise, cabe destacar que abordamos a questão sob a perspectiva discursiva, ancorando nossos estudos na Análise de Discurso de matriz francesa, a qual não considera apenas a linguagem em si, mas leva também em conta a exterioridade como parte constitutiva de todo discurso. Nesse sentido, não buscamos, em nossa análise, a “exaustividade horizontal” (ORLANDI, 2007b, p. 62), ou seja, não

entendemos que seja preciso uma vastidão de textos para que possamos “concluir” algo. Pelo contrário, além de não acreditarmos que haja essa possibilidade de conclusão, sabemos, pela Análise de Discurso, que não estamos analisando discursos fechados, mas processos discursivos.

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao próprio trabalho com a Análise de Discurso. Nesse sentido, sabemos que esse trabalho envolve sempre uma dificuldade relacionada ao fato de que o analista não tem diretamente diante de si o objeto de sua análise, qual seja, o discurso. Antes, a materialidade da qual parte o analista é o texto, o qual, remetido a um discurso, possibilita que se investiguem quais são as formações discursivas em questão, quais os sentidos derivados do jogo entre as formações ideológicas e as posições discursivas assumidas pelos sujeitos. É por esse motivo que, na Análise de Discurso, a teoria deve sempre permear as análises, possibilitando ao analista desenvolver um “dispositivo de interpretação” (ORLANDI, 2007b, p. 59) através do qual, diante da materialidade textual, o analista não objetive a busca por um sentido único e/ou verdadeiro, mas trabalhe justamente com a não transparência do texto. Vale destacar o que diz Orlandi sobre esse dispositivo:

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com a memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se interrelacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão (ORLANDI, 2007b, p. 60).

Foi, pois, dessa maneira que buscamos trabalhar nas análises que seguirão, tendo à mão esse dispositivo que possibilita que analisemos, naquilo que está dito em um texto, o que não está dito, mas que concorre igualmente para a construção dos sentidos ali

presentes. Valemo-nos, para tanto, do “paradigma indiciário” (GINZBURG, 1980, p. 83), que nos permite analisar, por meio de marcas linguísticas presentes na tessitura do discurso, como se dá o funcionamento tanto dos discursos presentes no livro didático quanto nos textos argumentativos dos sujeitos-alunos.

Análises discursivas

Passando, então, às análises, tomamos como ponto de partida uma proposta de produção textual trazida pelo livro didático intitulado “Linguagem em movimento”, utilizado no terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Ribeirão Preto. Temos, assim, o texto do livro didático nos Anexos I - Primeira parte da proposta de redação da Fuvest 2003 e Anexo II - Segunda parte da proposta de redação da Fuvest 2003.

Na soma dos Anexos I e II, temos, na íntegra, uma proposta de produção textual retirada do livro didático, mas que é, na verdade, uma reprodução da prova de redação do vestibular da Fuvest, realizado no ano de 2003. Nessa proposta, é apresentada uma coletânea de três pequenos textos que tratam da questão da autoestima relacionada, nesse caso, ao fato do indivíduo ser brasileiro e estar (ou não) satisfeito com essa condição.

Concordamos que seja pertinente apresentar aos alunos modelos das provas vestibulares as quais esses sujeitos poderão, futuramente, ser submetidos. Todavia, percebemos, em nossas análises, que o livro didático, esquivando-se de trabalhar previamente com a teoria da argumentação, usa essas propostas de redação não apenas como “exercícios”, mas como próprio meio de ensinar o aluno a argumentar, não diferenciando, assim, a atividade de ensino da atividade avaliativa, restringindo, portanto, o conhecimento desse sujeito-aluno.

Continuando nossas análises, sabemos que a proposta da Fuvest, justamente por

tratar-se de uma prova, tem como objetivo avaliar o repertório trazido pelo candidato bem como o modo como ele articula seus conhecimentos para argumentar em favor de um ponto de vista. Por isso, os textos de sua coletânea são curtos e buscam apenas delinear uma temática. Razão pela qual não se pode esperar de um aluno que tenha lido apenas alguns comentários genéricos sobre a argumentação e os breves textos da proposta de redação que ele já saiba, com isso, definir a temática e construir um bom texto dissertativo-argumentativo.

Voltando nosso olhar para a coletânea, vemos que o primeiro texto consiste em uma definição do dicionário Houaiss sobre o termo “autoestima”, contando também com um breve comentário, provavelmente feito pelo elaborador da prova. Já o segundo texto apresenta um excerto do poema “Explicação”, de Carlos Drummond de Andrade e, finalizando a coletânea, temos, como terceiro e último texto, o trecho de um artigo jornalístico publicado na revista *Época*, em maio de 2000, tratando da elevada autoestima brasileira mesmo diante da crise enfrentada pelo país.

Como dissemos, os textos que compõem a coletânea da proposta de redação da Fuvest não são suficientes para que o aluno forme uma opinião, até porque, não possibilitam o acesso a um “campo de documentos pertinentes” (PÊCHEUX, 2010, p. 51) sobre a questão posta e, por consequência, não assegurarão que a argumentação do sujeito-aluno tenha sustentação.

Assim, temos também, com base na *Análise de Discurso* pechetiana, uma importante discussão sobre os riscos trazidos pela interdição do acesso a esse campo de documentos, pois para interpretar - e o sujeito interpreta enquanto lê, escreve e fala - o aluno deve assumir a “função-leitor” (PACÍFICO, 2002, p. 36), ou seja, posição assumida pelo sujeito que reflete sobre o tema levando em conta que os sentidos do que lê podem sempre ser outros, diferentes; logo, para que isso seja

possível, o sujeito tem de ter acesso ao “arquivo” (PÊCHEUX, 2010, p. 51), a uma multiplicidade de sentidos sobre uma dada questão. Do contrário, a posição discursiva que o sujeito assumirá será apenas a “fôrma-leitor” (PACÍFICO, 2002, p. 35), que designa uma posição do sujeito na qual, por não ter, então, acesso a essa pluralidade de sentidos, ele apenas pode repetir um sentido que foi cristalizado e que é, muitas vezes, legitimado pelas instituições.

Para melhor entendermos o que estamos discutindo, vejamos, no Anexo III - Redação 1 - um texto argumentativo produzido por um aluno do terceiro ano do ensino médio a partir da proposta de redação acima analisada.

Nesse anexo, temos um texto sem título, no qual o sujeito-aluno marca, desde a primeira frase, o quanto “torna-se difícil afirmar ser contra ou a favor” da questão delineada pela proposta de redação. Compartilhamos dessa angústia manifestada pelo sujeito, pois temos visto, em nossas análises, que a escola não oferece os subsídios necessários para que o aluno confronte ideias e forme sua opinião, o que, nesse caso, colaborou para a dificuldade desse sujeito-aluno em posicionar-se diante da temática.

Notamos nessa produção textual, que, ao tentar assumir um ponto de vista diante do assunto, o sujeito-aluno acaba esbarrando nas opiniões já apresentadas pelo texto jornalístico. Observa-se isso, por exemplo, quando esse sujeito corrobora os dados citados pela revista *Época*, dizendo que “o país é sim subdesenvolvido”, porém, logo a seguir, ele usa a conjunção adversativa “mas”, criando no leitor a expectativa de que algo irá opor-se a essa ideia inicial. Segundo Ingedore Koch, “a estratégia do **mas** é, pois, a de frustrar uma expectativa que se criou no destinatário” (KOCH, 2001, p. 153), todavia, no texto do aluno, não é isso que acontece, pois ele continua, mesmo após o uso do “mas”, confirmando a noção de subdesenvolvimento ao afirmar que o país “também apresenta suas

dificuldades como todo e qualquer outro”. Ao mesmo tempo, percebemos, nessa última construção, que o aluno busca abrandar as ideias sobre a situação vivida pelo país, ou seja, sem a possibilidade do novo, o sujeito-aluno repete os sentidos comumente disseminados pela classe dominante de que todos os países têm seus problemas e o Brasil é apenas mais um entre tantos, por isso, talvez, seja saudável e recomendável para o povo brasileiro manter sua autoestima.

Para nós, essa repetição do sentido dominante ocorre porque o livro didático não oferece nenhum outro discurso que contraste as ideias da mídia - representante maior da classe abastada - ou que, pelo menos, provoque o questionamento, a dúvida. Pelo contrário, o próprio material didático, nesse caso, assume esse papel de propagador dos sentidos permitidos. Daí o aluno ter a impressão de que tudo que existe sobre a situação do Brasil e sobre a autoestima do povo brasileiro está resumido ali, na coletânea de textos da Fuvest, dentro do livro didático, como se ter uma elevada autoestima fosse mais importante que resolver a desigualdade social e todos os problemas derivados dela. Desse modo, “aprisionado” por essa ilusão de completude e de que existe apenas um sentido possível, não resta, para esse sujeito, outra alternativa a não ser reproduzir o que diz o jornalista. Nesse caso, se o professor não supera os limites das páginas do livro didático e não traz novos textos, novas discussões e possibilidades para o aluno, esse último, certamente, terá sua escrita e autoria comprometidas, como temos visto nas próprias análises.

Ainda tratando do texto do Anexo III, chama-nos a atenção o modo como esse sujeito-aluno, no segundo parágrafo, tenta atenuar o discurso sobre a crise no Brasil, porém, com argumentos que não se sustentam, uma vez que apenas pela “diversidade no seu mercado de trabalho”, o Brasil não seria capaz de sanar toda uma série de problemas que o

afetam, principalmente aqueles relacionados à pobreza.

Chegando, “então”, ao último parágrafo de seu texto, o sujeito-aluno retoma uma ideia muito conhecida e difundida pelo senso comum, qual seja, a de que devemos olhar preferencialmente para as “coisas boas que o país apresenta”, de modo a não nos abalarmos com as “dificuldades”. Desse modo, ele reproduz, mais uma vez, sentidos de que basta pensar positivo e tudo irá resolver-se; silenciando, assim, a responsabilidade das autoridades competentes a respeito da crise mencionada e atribuindo ao povo brasileiro a incumbência de “conscientizar-se” para, então, melhorar sua situação.

Outra redação que caminha para essa mesma região de sentidos encontra-se no próximo anexo, denominado Anexo IV – Redação 2 produzida por aluno.

Também nesse texto, vemos um sujeito capturado pela ideologia dominante e que, assim como o aluno do texto do anexo anterior, reforça a conhecida ideia de que o Brasil só irá crescer com “*força de vontade e auto-estima*”, como se, mais uma vez, fosse total responsabilidade do povo brasileiro superar seus problemas; como se o não desenvolvimento do país estivesse relacionado apenas ao fato da população não acreditar no Brasil.

Dessa forma, mesmo afirmando com veemência ser “sim” “a favor da autoestima”, o sujeito-aluno não consegue, apenas com o que lhe foi dado (ou melhor, tirado), munir-se de argumentos realmente persuasivos e, por isso, recorre a concepções corriqueiras e estereotipadas, de acordo com as quais o povo brasileiro é considerado um dos “povos mais alegres e felizes do mundo”. Nesse caso, vemos funcionar a “metáfora de uso” (MOSCA, 1999, p. 38), ou seja, aquela na qual o sujeito faz circular uma ideia já admitida pela voz coletiva, buscando, então, o consenso. Sobre isso, vale destacar os estudos de Pacífico (2002):

A metáfora de uso sustenta a “argumentatividade” da fôrma-leitor, pois é um sentido que já é previsto e de tanto ser repetido perde sua força argumentativo-persuasiva, pois neste caso é o interlocutor quem cria os mecanismos de antecipação do sentido do discurso que perde seu caráter persuasivo (PACÍFICO, 2002, p. 47-48).

Em contrapartida, para que a argumentatividade seja eficaz, o sujeito deve assumir a função-leitor, que permitirá que ele duvide de um sentido único e trabalhe com o novo, com o que Mosca, trazendo à tona os trabalhos de Fontanier, chama de “metáfora de invenção” (MOSCA, 1999, p. 39), ou, em outras palavras, com aquilo que, por seu caráter “inédito”, surpreende o interlocutor.

A partir disso e de nossas análises, observamos que há uma predominância das metáforas de uso nos textos desses sujeitos-alunos, fazendo ecoar, muitas vezes, a voz da classe dominante. Isso porque, embora, para a Análise de Discurso, tanto o sujeito quanto o sentido tenham uma natureza incompleta e, por isso, possam sempre se deslocar, sabemos, assim como Orlandi (2007b), que:

Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento do significante. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete (ORLANDI, 2007b, p. 54).

No entanto, o sujeito, que para a Análise de Discurso também é “sujeito à falha” (ORLANDI, 2007b, p. 61), pode, em alguns momentos, deslizar em seu dizer e deixar escapar outros e diferentes sentidos. Tomemos como exemplo disso o texto que compõe o Anexo V – Redação 3 produzida por aluno.

No texto do Anexo V, notamos que o sujeito-aluno, no início de seu dizer, se contradiz ao chamar o brasileiro primeiro de “pessimista” e, logo em seguida, de “confiante”. Essa contradição pode marcar

uma tentativa, por parte do sujeito, de expor sua “real” opinião (de que o brasileiro é pessimista), de quebrar com os sentidos impostos pelo livro didático e fugir, então, da repetição. Contudo, o aluno, que não teve subsídios que permitissem discordar do sentido dominante, volta para a reprodução das ideias apontadas pelo jornalista.

Notamos ainda que o sujeito-aluno altera o pronome pessoal com o qual inicia seu texto, passando da primeira pessoa do plural, “nós”, onde o sujeito estaria incluído, para a terceira pessoa do plural “eles” (“os brasileiros”). Essa mudança de posição do sujeito pode ser um indício de que ao afirmar o “comportamento pessimista” dos brasileiros, o sujeito inscrevesse em seu escrito, usando o “nós”, pois está falando de sua opinião, segundo a qual os brasileiros não são tão felizes quanto quer nos apregoar a classe dominante através da mídia. Todavia, voltando a corroborar os sentidos de autoestima e de “força de vontade” trazidos pelo discurso jornalístico, ele muda o pronome e, com isso, cria um efeito de afastamento do objeto discursivo, como se dali para frente esse sujeito fosse falar de uma opinião com a qual não concorda - a do jornalista -, porém se vê obrigado a reproduzi-la, uma vez que é a “garantida” e aceita pela escola.

Considerações finais

A partir, então, das análises realizadas, percebemos que os livros didáticos silenciam as teorias de linguagem e de argumentação que existem e que poderiam/deveriam ser apresentadas aos sujeitos-alunos.

Desse modo, a esses estudantes do ensino médio não vem sendo permitido ocupar a posição de quem questiona, debate e argumenta sobre os temas propostos, mas, ao contrário, notamos o que parece ser apenas uma injunção a seguir um esquema textual determinado e a repetir os sentidos privilegiados pela classe dominante e corroborados pelo livro didático.

Vale destacar que o trabalho com o livro didático se configurou como um riquíssimo aprendizado, na medida em que as investigações sobre o papel que o mesmo exerce na sala de aula, de sua autoridade na escola e da suposta legitimidade dos sentidos que traz proporcionaram uma nova forma de olhar para esse material tão utilizado em nosso modelo escolar.

Tendo em vista esse estudo sobre o funcionamento discursivo do livro didático, foi possível, então, analisar, de maneira menos ingênua, a presença do discurso jornalístico nesse material, o que, por sua vez, após nossas análises, permite-nos dizer que a forma como isso vem ocorrendo na escola não parece promover, de fato, o ensino da argumentação, mas, ao contrário, amplia uma realidade de desigual distribuição desse saber, afastando os sujeitos-alunos da escrita.

Diante dessa situação, analisando ainda as implicações desse modo de funcionamento do livro didático nas produções textuais dos alunos, observamos que, impedidos do contato com os conhecimentos teóricos sobre a argumentação, que nesse caso são “silenciados” (ORLANDI, 2007a, p. 73) e levados a uma leitura parafrástica do discurso midiático, os sujeitos-alunos não conseguem de fato levantar e sustentar, com argumentos consistentes, nenhum ponto de vista sobre as temáticas apresentadas. Ao invés disso, pudemos notar um constante retorno aos sentidos produzidos pelo discurso jornalístico, como se nesse último estivessem os sentidos corretos sobre o objeto em discussão.

Consideramos muito perigosa a situação que ora apresenta-se, pois entendemos que a escola deve ser o lugar de circulação das teorias sobre o argumentar e, além disso, é na escola que o aluno deve entrar em contato com o “discurso polêmico” (ORLANDI, 2003, p. 154), com leituras que lhe forneçam repertório para a construção de um ponto de vista e com a possibilidade de colocar-se diante de determinado assunto e não apenas de repetir

sentidos já produzidos - por algum jornalista - sobre as diversas temáticas.

No entanto, não buscamos, através desse estudo, atestar que a circulação do discurso jornalístico na escola é a única responsável pelo afastamento entre os sujeitos e a argumentação. Sabemos que a questão vai muito mais longe, podendo ser relacionada, inclusive, com práticas de letramento pautadas no modelo autônomo, ou seja, num modelo no qual a escrita seria “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Mesmo assim, não podemos nos abster de olhar com cautela para a atual circulação de textos midiáticos dentro da escola, até porque, como aponta Eni Orlandi, “não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos” (ORLANDI, 1993, p. 101) e, portanto, ao terem acesso apenas aos sentidos produzidos pelos jornalistas, os sujeitos-alunos não têm acesso a vários outros sentidos e, como consequência, não conseguem exercer sua autoria nem argumentar sobre o objeto discursivo.

Podemos dizer, então, que a escola, embora seja tida como o lugar designado para a circulação do conhecimento científico - incluindo o da argumentação - e do discurso polêmico, não tem promovido a propagação desse saber e nem mesmo vem cumprindo seu papel de instaurar discussões e reflexões sobre as diversas temáticas. Ao contrário, vemos que a escola tem trabalhado com o “discurso autoritário” (ORLANDI, 2003, p. 154), no qual o sujeito-aluno tem limitada (ou praticamente anulada) a possibilidade de discordar e de argumentar a respeito do objeto de estudo. Entretanto entendemos que a argumentação só é possível quando ao aluno é permitida a contraposição de ideias e o debate.

Nesse contexto, vemos a importância do papel do professor na mediação entre os alunos e o livro didático, pois se o educador se ativer apenas a esse instrumento e não colocar

em dúvida os discursos trazidos por ele, mais verdadeiros os sentidos inscritos nele parecerão e maior será a distância entre sujeitos e a escrita argumentativa. Entendemos ainda que também o professor é um escritor e consideramos, inclusive, que deve fazer parte de seu trabalho produzir textos e utilizá-los em sala de aula. Desse modo, esse próprio “autorizar-se” do professor já seria responsável por abrir espaço para que os alunos também se autorizem, tanto no sentido de produzirem leituras polissêmicas e formarem suas opiniões quanto no de tornarem-se, de fato, autores de seus textos.

Referências

CAMPOS, Maria Inês Batista. Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir? *DELTA* [online], São Paulo, vol. 27, n.2, 2011.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinas**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1980.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I.G.V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCA, L. L. S. (Org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 1999.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: _____. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Ed. UNICAMP, 1993.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007a.


_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007b.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. Ribeirão Preto, 2002. 190f. + anexos. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**: da história do discurso. 3. ed. Tradução de Bethania S. C. Mariani. Campinas: Ed. UNICAMP, 2010.

Anexo I

Primeira parte da proposta de redação da Fuvest 2003



2. (Fuvest-SP) Leia atentamente os três textos abaixo.

Texto I
Está no *Dicionário Houaiss*:
autoestima s.f. Qualidade de quem se valoriza, se contenta com seu modo de ser e demonstra, conseqüentemente, confiança em seus atos e julgamentos.

Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.

A definição do dicionário parece limitar-se ao âmbito do indivíduo, mas a palavra autoestima já há algum tempo é associada a uma necessidade coletiva. Por exemplo: nós, brasileiros, precisamos fortalecer nossa autoestima. Neste caso, a satisfação com nosso modo de ser, como povo, nos levaria à confiança em nossos atos e julgamentos. Mas talvez seja o caso de perguntar: não são os nossos atos e julgamentos que acabam por fortalecer ou enfraquecer nossa autoestima, como indivíduos ou como povo?

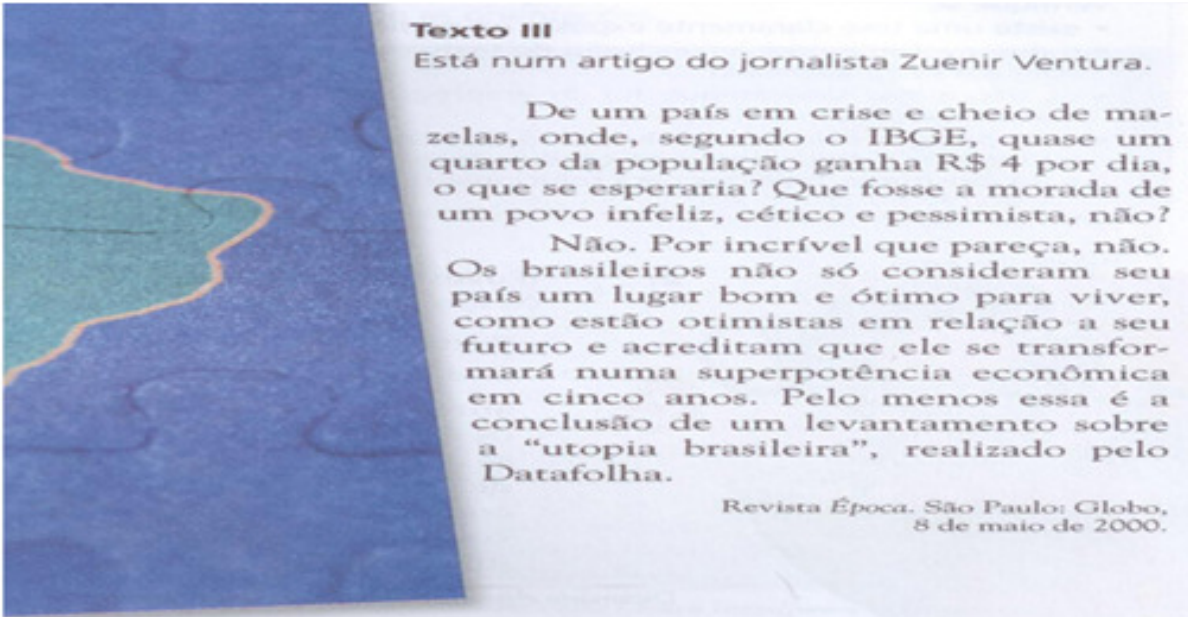
Texto II
Estão num poema de Drummond, da década de vinte, os versos:

E a gente viajando na pátria sente saudades da pátria.
[...]
Aqui ao menos a gente sabe que é tudo uma canalha só.

Carlos Drummond de Andrade. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988, p. 33.

Anexo II

Segunda parte da proposta de redação da Fuvest 2003



Texto III *...a afirmação de um país...*
Está num artigo do jornalista Zuenir Ventura.

De um país em crise e cheio de mazelas, onde, segundo o IBGE, quase um quarto da população ganha R\$ 4 por dia, o que se esperaria? Que fosse a morada de um povo infeliz, cético e pessimista, não?

Não. Por incrível que pareça, não. Os brasileiros não só consideram seu país um lugar bom e ótimo para viver, como estão otimistas em relação a seu futuro e acreditam que ele se transformará numa superpotência econômica em cinco anos. Pelo menos essa é a conclusão de um levantamento sobre a “utopia brasileira”, realizado pelo Datafolha.

Revista *Época*. São Paulo: Globo, 8 de maio de 2000.

Com o apoio dos três textos apresentados, escreva uma **dissertação em prosa**, na qual você deverá discutir manifestações concretas de afirmação ou de negação da autoestima entre os brasileiros. Apresente argumentos que deem sustentação ao ponto de vista que você adotou.

Anexo III

Redação 1 produzida por aluno

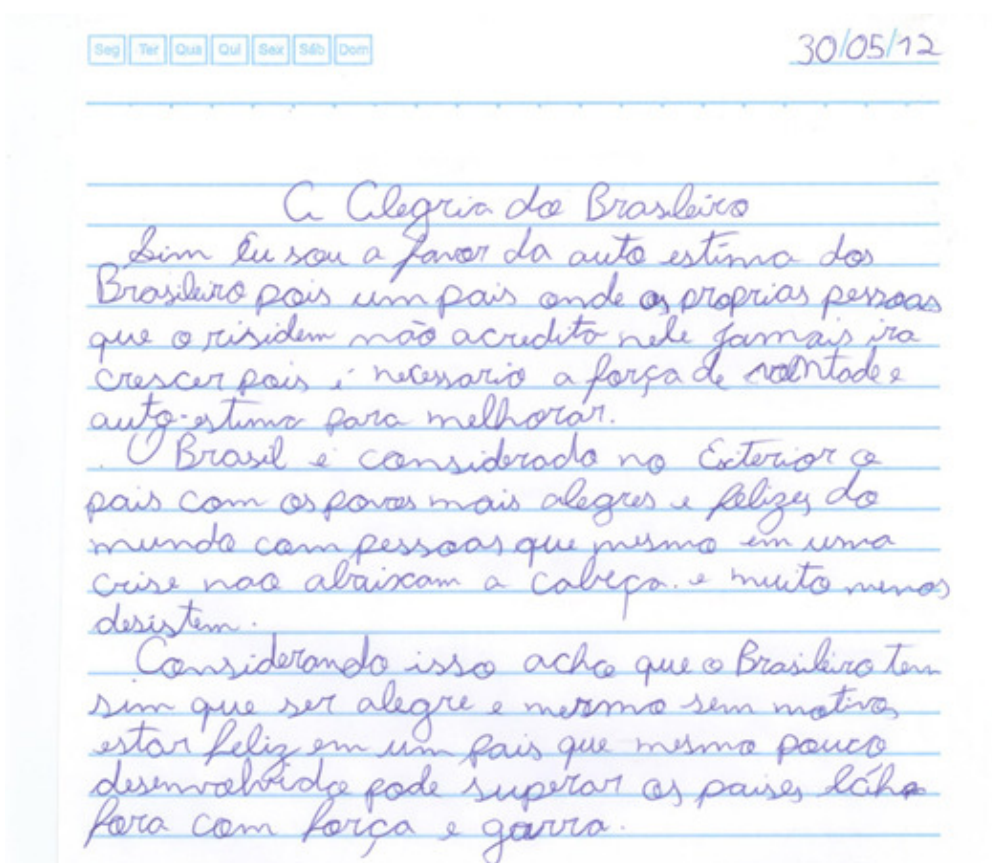
Em relação à autoestima do povo brasileiro, torna-se difícil afirmar ser contra ou a favor. Pois o país é um subdesenvolvido, entre tantas outras coisas, mas também apresenta suas dificuldades como todo e qualquer outro país do porte do Brasil.

De um modo geral apesar das crises econômicas e sociais, o país apresenta uma grande diversidade no seu mercado de trabalho, na sua área de produção, exportação, etc.

Então se o povo brasileiro não colocar em principal as coisas boas que o país apresenta num todo, ao invés de melhorar, só irá abalar-se cada vez mais. Pois dificuldades há em todo lado, basta a população conscientizar-se para que não haja permanência constante das coisas negativas.

Anexo IV

Redação 2 produzida por aluno



Anexo V

Redação 3 produzida por aluno

