**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**
**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**
**Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas**
**Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa**

BRUNO LOUREIRO PRADO ALVAREZ

# AS LUZES DO CRONOTOPO DA AVALIAÇÃO: DISSERTAÇÕES DE VESTIBULAR E RETRAÇÃO DA AUTORIA

versão corrigida

São Paulo
2018

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**
**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**
**Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas**
**Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa**

BRUNO LOUREIRO PRADO ALVAREZ

# AS LUZES DO CRONOTOPO DA AVALIAÇÃO: DISSERTAÇÕES DE VESTIBULAR E RETRAÇÃO DA AUTORIA

versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa.

São Paulo
2018

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A4731

Alvarez, Bruno
As luzes do cronotopo da avaliação: dissertações de vestibular e retração da autoria / Bruno Alvarez ; orientador Manoel Corrêa. - São Paulo, 2018.
144 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Dissertação de vestibular. 2. Autoria. 3. Indícios de autoria. 4. Cronotopo. 5. Cronotopo da avaliação. I. Corrêa, Manoel, orient. II. Título.

# ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

## Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

**Nome do (a) aluno (a): Bruno Loureiro Prado Alvarez**

**Data da defesa: 17/12/2018**

**Nome do Prof. orientador: Manoel Luiz Gonçalves Corrêa**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 20/02/2019

*(Assinatura do orientador)*

Nome: ALVAREZ, Bruno Loureiro Prado

Título: As luzes do cronotopo da avaliação: dissertações de vestibular e retração da autoria

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filologia e Língua Portuguesa.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

**Agradecimentos**

Agradeço à professora Norma Goldstein, por me fazer reavivar o interesse pelo estudo da língua portuguesa e por me tornar um professor melhor. Sou grato, também, pelo carinho e pela atenção nas horas mais difíceis. E foram muitas.

Ao professor Manoel Corrêa, pela paciência, pela vontade genuína de colaborar e, principalmente, por me ter aberto os olhos quando eu sequer sabia que estavam fechados.

À professora Ana Elvira Gebara, pela leitura atenta e pelos comentários preciosos durante a qualificação.

À minha família: meu pai e minha mãe, que sempre, sempre, sempre estiveram ao meu lado; ao Digo e à Clarissa, pela fraternidade que nos une e pela amizade que não nos deixa separar; à Manu e ao Thomas, tão pequenos e tão amados; às minhas avós, pela ternura eterna; ao vovô Enrique e ao avozinho Zé, que, onde quer que estejam, estão aqui também.

Ao Nicolas, pelas conversas, pelas lembranças, pela amizade que preenche mais da metade das nossas vidas e que preenche de vida os nossas dias.

Ao Diego, pela amizade que não cansa de surpreender, pelo equilíbrio de quem sabe muito, pela virtude dos humildes.

Às pessoas que colaboraram para que este trabalho ficasse pronto: ao Fernando — meu grande parceiro —, ao Lucas — que me ajudou mais do que poderia imaginar —, à Thais e à Viviane — que acompanharam boa parte desta jornada.

À Belisa, pelo companheirismo, pela amizade, pelo amor eterno. Por ser a pessoa que me dirá quem eu sou quando eu mesmo já não souber.

**Resumo**

Esta pesquisa investiga — nas 122 dissertações de vestibular que compõem o *corpus*, produzidas por alunos de ensino médio de um colégio da Grande São Paulo — os traços espaçotemporais que lhes são constitutivos. Tomando como base o conceito bakhtiniano de cronotopo — que, sem se confundir com a noção de contexto, designa a indissociabilidade entre espaço e tempo nos textos e na "vida concreta" (BAKHTIN, 1998) –, estuda-se a intrincada relação entre os sujeitos, os ambientes escolares e a sua história. Essa relação pressupõe uma concepção de linguagem em que os sujeitos (falantes ou escreventes) lidam com a língua sempre a partir da relação que têm com o outro, o que inclui a relação também com um dado cronotopo. Dessa preocupação mais geral, deriva o cumprimento de três objetivos específicos: foi definido como constitutivo dessas redações o que se passou a chamar de cronotopo da avaliação; foi verificada a conformação da dissertação de vestibular como gênero do discurso, na relação constitutiva com esse cronotopo; e foram consideradas as implicações do mesmo cronotopo para o ensino e a aprendizagem da escrita, especialmente quanto à retração da autoria. Na análise, foram selecionadas marcas linguísticas representativas do processo de produção das redações: dentre outras, formas de encantamento do leitor-avaliador — o supradestinatário (BAKHTIN, 2015); a ausência de evidencialidade, dissimulada por um uso específico da modalidade (HALLIDAY, 2014); generalizações; e marcadores de esquiva da responsabilidade enunciativa. Como resultado, constatou-se que se coadunam três perspectivas: a de um modelo de educação forjado pela modernidade, de tradição racionalista — em que predomina o conteudismo (ORLANDI, 2015) —; a do letramento autônomo (criticado por STREET, 2015) e a de um legado da educação privada, cujo caráter propedêutico no ensino de escrita aparece intimamente ligado a interesses mercadológicos. Toma-se, pois, como um dos resultados desta pesquisa, a proposição da noção de cronotopo da avaliação, formulada como o compósito dessas três perspectivas. Os resultados obtidos indicam que, nesse cronotopo, a produção de texto e o ensino da escrita padecem de prejuízos e distorções, a mais importante, talvez, sendo a de, ao conceber o ensino por meio de gêneros do discurso, enfatizar a produção do aluno via "modelos fixos" (CORRÊA, 2013), abrindo espaço e legitimando a prática de retração da autoria.

**Palavras-chave:** dissertação de vestibular; dialogismo; cronotopo; cronotopo da avaliação; autoria; indícios de autoria.

**Abstract**

This research investigates — in 122 texts that simulate college entrance exam's dissertations, written by pre-college students from a school in São Paulo — the space-time features that constitute them. Taking the chronotope, a bakhtinian concept, as a starting point — which is not the same as context and describes the inseparability between space and time in the texts and in the "concrete life" (BAKHTIN, 1998) –, we study the intricate relation between subjects, school environment and its history. This relation assumes a language conception according to which subjects (talkers or writers) deal with language considering otherness, what also includes the link with the chronotope. From this more general concern, there are three specific goals: it was defined as constitutive of these texts what is called the evaluation chronotope; it was verified the constitution of college entrance exam's dissertations as a genre of discourse, in the relation with this chronotope; at last, we considered the implications of this chronotope for teaching and learning of writing, especially in regards of authorship disencouragement. In the analysis, we selected linguistic traits that represent the text production: enchantment forms of the reader-evaluator — the superadressee (BAKHTIN, 2015); the absence of evidence, suppressed by a specific modality use (HALLIDAY, 2014); generalizations; and markers of avoidance of enunciation responsibility. As results, we could observe that there are three convergent perspectives: an education model brought by modernity, that relates to rationality tradition — in which we see what ORLANDI (2015) calls *conteudismo* (focus in the content) —; the autonomous literacy model (criticized by STREET, 2015) and the private education legacy, that focus in the preparation of students for the university and is strictly linked to marketing interests. These three perspectives, in intersection, configure the evaluation chronotope. The results indicate that, at this chronotope, the text production and writing teaching has distortions: the most important of these are the teaching through "fixed models" (CORRÊA, 2013), practice that is responsible for authorship disencouragement.

**Keywords:** college entrance exam's dissertations; dialogism; chronotope; evaluation chronotope; authorship; indications of authorship.

**Sumário**

**Introdução** 10

**1. Arcabouço teórico** 14

1.1 O cronotopo 15

1.1.1 O cronotopo no texto literário 15

1.1.2 Cronotopo ou contexto? 17

1.1.3 O cronotopo na constituição da dissertação de vestibular: um primeiro contato 20

1.2 Concepção de sujeito e de linguagem 21

1.3 Concepção de autoria 24

1.4 Sobre a dissertação 28

1.4.1 A dissertação: tipo discursivo, modo de organização, tipo textual x gênero 28

1.4.2 O que dizem os documentos oficiais? 33

1.4.3 O que dizem os exames vestibulares e o ENEM? 36

1.4.4 Uma primeira síntese 38

**2. Autoria e o cronotopo da avaliação** 40

2.1 Um breve histórico 41

2.2 Um letramento autônomo 44

2.3 Os modelos fixos 46

2.4 Dois planos axiológicos 49

2.5 Sobre a retração da subjetividade 51

2.6 Autoria e cronotopia 54

2.7 O cronotopo da avaliação 57

2.8 A dissertação de vestibular como gênero do discurso 69

2.9 Uma segunda síntese 74

**3. Análise** 76

3.1 O risco da autoria 77

3.2 Escondendo-se nas trincheiras 88

3.3 Autoria quantitativa 96

3.4 Modalidade e autoria 106

Exemplo 1 - Excerto de texto de A4 108

Exemplo 2 - Excerto de texto de A5 110

Exemplo 3 - Excerto de texto de A6 112

3.5 Três recursos para um mesmo fim 115

Imagem 9 - Texto de A7 119

3.5.1 Um uso inusitado de aspas 120

3.5.2 A perífrase acabar + gerúndio 121

3.5.3 “Colocando na mente” 122

3.6 O risco do risco 124

**4. Conclusão** 127

4.1 Uma última síntese 128

4.2 Considerações finais: dos resultados à teoria e ao ensino da escrita 133

**Bibliografia** 138

# Introdução

Desde 2004, órgãos oficiais do governo brasileiro divulgam uma compilação anual formulada a partir das notas médias dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Dessa forma, pode-se ter acesso – de maneira mais ou menos objetiva – a uma listagem do que seriam, de acordo com tais informações, as melhores escolas do país, já que a imprensa transforma esses dados em um ranking. Entre as muitas implicações dessa divulgação – que serão tratadas mais pormenorizadamente adiante –, destaca-se o profundo impacto gerado no modo como algumas instituições educacionais, sobretudo no universo das particulares, passaram a lidar com sua própria publicidade: uma nota alta no ENEM é, hoje, um importante parâmetro para se anunciar a suposta qualidade de um determinado colégio. Assim, testemunha-se uma proliferação de propagandas pautadas por esses resultados – inclusive com o uso de estratégias de natureza questionável[1] – e o subsequente aumento de mensalidades dos estabelecimentos privados mais bem posicionados no ranking[2].

Tal fenômeno, porém, é apenas o recrudescimento de uma antiga e conhecida prática, que consiste, para fins de medição da qualidade do ensino em uma determinada instituição, em considerar unicamente os resultados obtidos em exames vestibulares pelos seus alunos. O que o ranqueamento do ENEM trouxe de novo para o grande público foi a uniformização dos critérios avaliativos dos colégios brasileiros: nunca antes houve uma comparação tão objetiva entre os estabelecimentos de ensino no Brasil. E tal objetividade vê-se refletida na busca bastante obstinada pelas posições de destaque no ranking.

O que se defenderá neste trabalho é que, especificamente em relação ao ensino da escrita, essa busca pode trazer distorções e prejuízos. Dado que as notas de redação são, como as outras, computadas, divulgadas e ranqueadas, ocorrerá a procura, da parte de muitas escolas, por médias cada vez maiores também nesse quesito, a fim de poderem realizar a promoção publicitária de seus resultados. O que se vê, em muitas instituições, é um ensino da escrita cujo objetivo não é propriamente a formação de alunos capazes de defender uma opinião ou o estímulo à construção de autoria – conceito nebuloso de que se tratará em breve –, mas sim o incentivo à produção estandardizada de textos: o foco passa a ser o produto, e

[1] Tem grande repercussão, já há alguns anos, o caso da escola paulistana que criou um colégio dentro do próprio colégio: selecionando os alunos com maiores médias e separando-os em uma outra sala, com atividades, professores e cargas horárias distintos, os resultados obtidos pela escola "de dentro" são muito superiores aos da escola "de fora". Como as duas instituições têm cadastros jurídicos diferentes – ainda que no mesmo endereço e com nomes praticamente idênticos –, os resultados das duas instituições são divulgados separadamente. Todavia, pela conveniência mercadológica, a empresa faz propaganda apenas da média mais alta – a maior do Brasil há quatro anos seguidos –, como se ela fosse representativa da instituição como um todo. Em matéria de 05.08.2015 do Portal G1, "Colégio com maior média do Enem 2014 é 'escola dentro da escola'", o truque de marketing é relatado.

[2] Em artigo da Revista piauí de 15.12.2015, "Ranking paulista do reajuste escolar 2016", informa-se que doze das vinte escolas mais bem ranqueadas na cidade de São Paulo reajustaram suas mensalidades acima da inflação.

não o processo.

Mas esse cunho mercadológico é apenas a porta de entrada para a compreensão dos fenômenos aqui expostos. A ele, também se relacionam um determinado modo de se conceber a educação brasileira — herdeiro da modernidade — e um modelo de letramento cujas práticas devem ser questionadas. A constituição heterogênea desses três aspectos faz-se ver na organização espaçotemporal de muitos colégios brasileiros e na produção das chamadas *dissertações de vestibular*, gênero de interesse deste trabalho.

Como se verá, partindo-se de uma concepção discursiva da linguagem, em que se tem como base o processo sócio-histórico da produção dos textos aqui analisados, esta pesquisa adota como objetivo geral estabelecer a relação entre a constituição histórica do cronotopo da avaliação e a retração da autoria em dissertações de vestibular. Partiu-se, para tanto, do conceito bakhtiniano de *cronotopo*, que será de suma importância para alcançar três objetivos específicos:

**(i)** definir o cronotopo que constitui essas redações, o chamado *cronotopo da avaliação*;
**(ii)** verificar em que medida a dissertação de vestibular se conforma como gênero do discurso, na relação constitutiva com seu cronotopo;
**(iii)** avaliar quais implicações se evidenciam no ensino e na aprendizagem da escrita, especialmente no que tange ao trato com a autoria.

O *corpus* compreende um total de 122 redações, produzidas ao longo de dois anos: 2016 e 2017. Produziram esses textos alunos da 2ª e da 3ª séries do Ensino Médio de um colégio de classe média alta da Grande São Paulo que goza de prestígio entre aquelas com as maiores notas de redação do exame federal[3], que o fizeram de acordo com o gênero dissertação de vestibular, cobrado pela maior parte dos exames de seleção das universidades, como a FUVEST e o próprio ENEM.

Por isso, foram escritos em conformidade aos padrões definidos pelas instituições que selecionam os candidatos a vagas no ensino superior: não se permitiram consultas — a não ser ao próprio professor — e definiram-se um limite de tempo e um número máximo de linhas: de oitenta a cem minutos para se escreverem até 30 linhas.

Da análise dos mais de cem textos, foram escolhidos, como notórios do ponto de vista

[3] O uso desses textos foi feito com autorização dos responsáveis pelos alunos.

das ocorrências que interessam a esta pesquisa, cinco textos completos, apresentados e analisados ao longo do capítulo 3. Dos cinco, a dois foram permitidas reescritas, feitas conforme os apontamentos de um corretor externo. Analisaram-se também essas reelaborações, de maneira a compará-las com as versões originais — à luz do diálogo com as marcações do corretor. Além disso, em uma das subseções de análise, tomaram-se, como base, três diferentes trechos de outros textos que não os mencionados acima, a fim de buscar o modo como o recurso ao fenômeno enunciativo da modalidade se apresenta em cada um deles.

Para a análise, utilizou-se uma abordagem teórica que reuniu diferentes áreas do conhecimento, buscando, com apoio da interdisciplinaridade, as vozes com as quais os escreventes dialogam para redigirem seus textos. Nesse sentido, apontam-se marcas linguísticas representativas desses diálogos — sempre no horizonte da constitutividade do cronotopo em relação às dissertações produzidas —, de modo a investigar, na superfície dos textos, dados de transparência e opacidade do cronotopo da avaliação e sua relação com a autoria ou seus indícios. Mesmo quando se empregam ferramentas do funcionalismo (Halliday, 2014; Neves, 2007), por exemplo, o trabalho as relaciona com uma abordagem que se situa no campo do discurso (Bakhtin, 2015; Possenti, 2002a e 2002b).

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, este trabalho foi organizado em quatro partes: na primeira, trazem-se concepções norteadoras da análise, como a de cronotopo e a de autoria; na segunda, define-se como se dá a construção da autoria no cronotopo da avaliação; na terceira, analisam-se textos do *corpus* sob o prisma da teoria e da metodologia descritas; na quarta e última parte, compilam-se alguns dos dados de modo a se chegar a considerações finais.

# 1. Arcabouço teórico

*Perguntei-lhe sobre aquele tempo*
*quando éramos tão jovens,*
*ingênuos, impetuosos, tolos, despreparados.*

*Um pouco disso restou, menos a juventude*
*— respondeu.*

*[...]*

*Perguntei-lhe sobre o futuro,*
*se ainda o vê luminoso.*

*Li demasiados livros de história*
*— respondeu.*

*[...]*

*Perguntei sobre o jardim e o banco no jardim.*

*Quando a noite está clara, observo o céu.*
*Fico maravilhado de ver*
*quantos pontos de vista há ali*
*— respondeu.*[4]

[4] Excertos do poema *O velho professor*, de Wisława Szymborska.

Neste primeiro capítulo, apresentam-se as bases teóricas que sustentam a pesquisa. Começa-se por introduzir o conceito bakhtiniano de cronotopo, fornecendo os alicerces para a compreensão, no segundo capítulo, do que se designou *cronotopo da avaliação*. Em seguida, passa-se pelas concepções adotadas de sujeito, linguagem e autoria, para então expor uma primeira problematização acerca do gênero dissertação de vestibular.

## *1.1 O cronotopo*

### 1.1.1 O cronotopo no texto literário

No turbilhão racial da África do Sul dos anos 60, John e Paul, após perderem um trem, percorrem a pé um caminho que lhes tomava toda a madrugada. Em um ponto do trajeto, observam um leiteiro negro que, a bordo de uma carroça, deixa em frente às casas as garrafas que os moradores consumirão na manhã seguinte. Pedem ao homem, então, meio litro de leite. Enquanto os dois jovens brancos, provavelmente sedentos e famintos depois do longo percurso, bebiam o líquido, o leiteiro — com um sorriso no rosto — observava-os.

Nessa passagem de *Juventude*, de J. M. Coetzee, o narrador — no tom sutilmente cínico que perpassa toda a obra — deixa o leitor saber que o protagonista John sente emanar dos africanos em geral, "até dos mulatos", uma "ternura curiosa, divertida", como se a "boa aparência" e um "comportamento honrado" compensassem o fato de aquele chão — o da África do Sul racialmente dividida — ser "banhado em sangue".

Parece ser essa a razão por que o negro sorri. Estático e sem emitir qualquer fala, nessa cena, o negro é menos um personagem do que parte do espaço e do tempo de apartheid: ali, ele é somente o negro que — diante dos jovens brancos descendentes de colonizadores e a despeito do "abismo fixo" existente entre as duas etnias — sorri. Um sorriso misto de dignidade e servidão, resultado da parcial consciência de que a unidade é impossível, mas forçada, como se o equilíbrio mínimo exigido para a convivência de opostos necessitasse de uma máscara: o gesto universal da simpatia e da falsidade.

Trata-se de um modo complexo de abordagem do racismo, que não se manifesta de forma caricaturizada ou simplista: o racismo não reside apenas na lei injusta e nas ofensas

explícitas, mas também na intrincada relação entre negros e brancos naquele país africano[5] — convivendo forçadamente em um contexto histórico de invasão, dor, discriminação e morte — , estampada no gesto aparentemente banal de um negro que sorri para garotos brancos bebendo leite.

Nesse sentido, é notável como, na obra de Coetzee, o espaço encontra-se repleto de tempo: a configuração espacial, incluindo aí o leiteiro sorridente, não está dissociada do tempo que imprime no espaço a marca de sua passagem.

Essa leitura inspira-se naquela que Bakhtin (2015, p. 229) faz de Goethe: este, segundo o autor, não desejava voltar seu olhar para nada que fosse "*pronto e imóvel*" (grifo do autor). No escritor alemão, a atualidade manifesta-se "como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado" e a "visibilidade concreta [...] combina-se com o tempo". Analisando *Viagem à Itália*, Bakhtin identifica um "tempo orgânico italiano", que traduz o entrelaçamento entre o tempo e o modo de vida do país, também indissociável da "ambiência" e de "todo um conjunto de objetos criados pelo homem" (ibid., p. 233). Diante dos rios e riachos italianos descritos, Bakhtin afirma que Goethe nos apresenta não só uma "paisagem geológica e geográfica abstrata", mas sim "as potências da vida histórica; é o palco de um acontecimento histórico, é a fronteira solidamente traçada do curso espacial por onde correrá o fluxo do tempo histórico" (ibid., p. 239). Naquilo que é visível, no espaço, "situa-se o homem historicamente ativo: ele constrói, seca pântanos, lança caminhos através das montanhas e rios, trabalha as jazidas do subsolo, elabora os vales a serem lavrados, etc." (ibid., p. 240).

Por isso, o que Bakhtin vê em Goethe é que não se pode conceber "um pedaço de espaço terrestre" que não seja parte da história humana. Da mesma forma, "há nada a fazer com uma lembrança histórica abstrata se ela não for localizada no espaço terrestre, se não for compreendida (nem visível) a *necessidade* da sua realização em um tempo determinado e em um espaço determinado" (ibid., p. 240, grifo do autor).

Analogamente, portanto, o espaço em *Juventude* é também orgânico: um longo caminho que percorre a escuridão, o leite branco, o trem em oposição à carroça e o sorriso de um negro observador não são senão uma acumulação cronológica, possíveis apenas naquele

[5] Ao longo desse trecho, há uma forte carga simbólica de oposições, que reforçam a separação entre etnias nesse tempo e nesse espaço específicos: de um lado, a crueldade das leis racistas, de outro, o desejo do protagonista por piedade; o fato de o homem negro ser um mero leiteiro a bordo de uma carroça, enquanto os jovens brancos, que sabem tocar piano e violino e jogam xadrez, viajam de trem; o leite branco em contraste com a noite escura. Há, também, a imagem do "grande cavalo branco" que acompanha o leiteiro: esse *motif* mítico-literário simboliza força e também sacrifício, representando o equilíbrio que mantém estáveis as relações entre os homens (cf. Ferreira, 2016).

lugar e naquele tempo específicos. Em Coetzee, do mesmo modo como aponta Bakhtin em Goethe, tudo é "*tempo-espaço, cronotopo* autêntico" (ibid., p. 245, grifo do autor). No caso específico de *Juventude*, naquele espaço e tempo determinados, "o vasto abismo retrógrado da história vibra com gritos de raiva".

### 1.1.2 Cronotopo ou contexto?

De acordo com Bakhtin (1998, p. 211) – que utiliza o termo na crítica literária, importando-o da teoria da relatividade de Einstein – é importante, na noção de cronotopo, "a expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo", entendida "como uma categoria conteudístico-formal da literatura". O autor gira em torno de alguns gêneros, como a autobiografia, passando brevemente pela retórica, e, sobretudo, pelo romance.

Todavia, é importante ressaltar que a noção de cronotopo não se reduz exclusivamente à análise de textos literários, como feito na seção anterior. Bakhtin faz referência àquilo que chama muitas vezes de "cronotopo real", "concreto", para dar conta dos encontros entre tempo e espaço fora da ficção: fala, por exemplo, dos encontros diplomáticos (ibid., p. 223) – cujo cronotopo varia de acordo com o "grau" da pessoa encontrada –, a praça pública (a ágora) (ibid., p. 251) – em que as pessoas se dirigiam aos contemporâneos vivos – ou a família romana, cronotopo no qual se desenvolveram as autobiografias e as memórias romanas (ibid., p. 256) – dirigidas menos aos contemporâneos e muito mais aos antepassados mortos ou aos descendentes ainda não iniciados na vida social.

Nesse sentido, pode-se dizer que os cronotopos ditos reais são fundamentais na formação dos gêneros discursivos. Ou, também, que os gêneros discursivos se constituem na relação com um cronotopo. E ainda mais do que isso: como afirma Amorim (2014), "quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, poderemos dele inferir uma determinada visão de homem".

É justamente este passo – relacioná-lo com esferas da vida concreta – que Blommaert e De Finna (2015) parecem querer dar: a partir de uma perspectiva sociolinguística discursiva, transpõem-no da estética para eventos linguageiros cotidianos, a fim de lidar com a formação das identidades. No entanto, ao fazê-lo, adotam um ponto de vista do qual se discorda neste trabalho. Aparecem aqui, portanto, como uma leitura que *não* se deseja fazer sobre a noção de

cronotopo.

Segundo os autores, é ainda muito comum lidar com a identidade em dicotomias reducionistas: local *ou* global, micro *ou* macro, individual *ou* social etc. Propõem, então, "levando em conta as complexas interações entre práticas, iterações e criatividade na vida social", uma "nano-política" da identidade, de modo a substituir o *ou* pelo *e*. A fim de amenizar tais simplificações, tomam emprestado o conceito bakhtiniano de cronotopo.

Para eles, a construção identitária é organizada cronotopicamente: os tempos e os espaços compartilhados pelos indivíduos criariam um "senso de pertencimento" com os outros, pois todos os cronotopos se referem aos valores atribuídos pelos sujeitos a formas específicas de identidades, que se expressam no aspecto visual dos indivíduos, nos comportamentos, nas ações, nas falas. Dessa forma, padrões específicos de comportamento pertencem a diferentes padrões temporal-espaciais, e recebem sanções: eles são considerados positivos e desejáveis, caso se encaixem nos *frames* identitários reconhecíveis, mas serão vistos como inadequados, "fora do lugar", transgressores, se não se encaixarem.

Na distinção entre o local de trabalho e o de um *happy hour*, exemplificam os autores, a relação entre empregados e chefe pode se alterar dramaticamente: o reordenamento do espaço e do tempo muda os códigos de conduta, redefinindo o que é permitido ou não, inclusive aquilo que se pode falar. As hierarquias ficam mais flexíveis e conversas de trabalho podem não ser bem aceitas. Em outro exemplo, Blommaert e De Finna (ibid.) mostram que as relações entre alunos e professores se diferenciam a depender do lugar e do tempo em que se dão. Durante uma aula, o comportamento das crianças parece ser de subordinação em relação ao mestre; já nos intervalos, o relacionamento parece um pouco mais livre. Ainda mais especificamente, os autores tratam de um exemplo no interior de uma aula: dois meninos adotam um determinado linguajar ao falarem com o professor, porém, no momento em que esses dois estudantes se envolvem em um conflito entre si, passam a utilizar uma linguagem distinta, inclusive em termos de variedade linguística, seja entre eles, seja com o educador.

Nesses casos, ocorreriam alterações no âmbito comportamental quando se alteram o espaço e o tempo, de modo que a formação das identidades se daria de maneira muito mais complexa do que nas dicotomias mencionadas anteriormente: na visão dos autores, ter-se-ia, entre os polos opostos, toda uma gradação de transformações cronotopicamente condicionadas.

É importante notar, entretanto, que a visão desses dois autores — ainda que resguarde o conceito central da cronotopia e seja de interesse deste trabalho quando traz tal conceito

para a vida “concreta” do dia a dia, ainda mais para a sala de aula — é reducionista: os *frames* identificados por eles — os momentos distintos da relação entre chefe e funcionários ou entre professor e alunos — parecem ser compartimentos construídos *a priori*, bastando àqueles que interagem se adaptarem adequadamente. Trata-se de uma apropriação do cronotopo de um ponto de vista não discursivo. Ignoram que o tempo e o espaço, para Bakhtin, não estão vinculados apenas a uma situação particular imediata, física: do ponto de vista bakhtiniano, o cronotopo constrói-se sócio-historicamente, de maneira que as escolhas feitas pelos sujeitos falantes, que, na visão de Blommaert e De Finna (2015), parecem tão planejadas para se encaixarem nos *frames* — quase que pautadas exclusivamente por normas de etiqueta reconhecíveis por todos —, são, na realidade, fruto de uma reverberação de arranjos sociais e históricos. Nesse sentido, é o caso de afirmar que não são os indivíduos que se adaptam às circunstâncias de cada *frame*, mas sim que os cronotopos constituem os sujeitos e que estes últimos são também peças fundamentais da constituição dos cronotopos.

Não se diria, portanto, que o leiteiro negro que sorri se adapta, simplesmente, ao cronotopo descrito naquela passagem da obra de Coetzee, mas sim que ele próprio — e o seu sorriso — reverberam tais arranjos. E, ao reverberá-los, passa a ser ele também parte do cronotopo. O mesmo se poderia afirmar do chefe e dos subordinados ou do professor e seus alunos no exemplo de Blommaert e De Finna: as escolhas que fazem, mais ou menos conscientes, não são livres dos ecos sócio-históricos das situações em que se encontram. Em todos os casos, enfim, os cronotopos constroem essa intrincada relação entre os sujeitos, o tempo e o espaço — e são construídos por ela.

Como aponta Alves (2012), operar com o conceito de cronotopo “implica, necessariamente, pensar as relações tempo-espaço como constitutivas das interações e como construções de linguagem”. É por isso que

> o cronotopo, enquanto potencialmente histórico, não pode ser retirado das relações dialógicas e do axiológico sob o risco de se tornar apenas e tão-somente uma referência a um determinado espaço e a um tempo específico, concebidos como exteriores ao indivíduo, não constituintes e constitutivos do sujeito histórico em sua eventicidade como fora pensado por Bakhtin. (ALVES, 2012, p. 314)

Deve-se evitar, assim, que o cronotopo seja confundido com o que se poderia chamar simplesmente de “contexto”. Não se trata de algo externo ao sujeito; não se trata de pano de fundo, de cenário estático, de *frame*; é, antes, parte constitutiva do sujeito.

Na interpretação do sorriso supracitado, por exemplo, tem-se uma leitura das mazelas que o constituem: na disposição de um determinado espaço, tem-se a compreensão da história

de um país. Por isso, ler textos conforme seu cronotopo é ultrapassar o *frame* limitante do que simplesmente se vê, do que se diz: trata-se de observar aquilo que não está ali materialmente e que, no entanto, se assoma em camadas de significado cada vez mais espessas.

O que reside na base dessa distinção entre contexto e cronotopo é a concepção de alteridade que se assume. Corrêa (2013, p. 502) aponta dois sentidos para a alteridade: seu sentido "fraco" caracteriza-se pela multiplicidade de diferenças, de modo que se poderia "distinguir, de uma só vez, o mesmo do diferente e os diferentes entre si"; há, nesse sentido, uma concepção de outro, mas "definida unicamente em função de uma identidade construída segundo o modelo A = A". Em outras palavras, imagina-se uma "identidade isenta do outro".[6] Nessa chave, está a definição de contexto: apenas uma moldura que enquadra o sujeito, ambos isolados e autodefinidos. Já o cronotopo é resultado da relação de alteridade em seu sentido forte: sujeito, espaço e tempo constituem um ao outro. Ora, se se fala em *identidade*, presume-se uma fixidez que ignora a concepção de sujeito do discurso. Para se chegar a isso, todavia, será preciso apresentar a concepção de sujeito aqui adotada, o que se fará na seção 1.2.

### 1.1.3 O cronotopo na constituição da dissertação de vestibular: um primeiro contato

O mesmo que se afirmou até aqui poderia ser dito em relação aos textos escolares de um aluno. O cronotopo em que são escritos os textos aqui analisados conforma-se ao momento específico de produção, mas desvelam, no fio da história, o que os trouxe até ali: uma dada concepção de educação, um certo *modus operandi* no que tange ao ensino da escrita, uma determinada contingência social de todos os envolvidos na produção de uma redação escolar. Do mesmo modo como se leu o sorriso do leiteiro em *Juventude*, ler esses textos é também ler o país[7].

Em virtude disso, analisar o gênero dissertação de vestibular também passa por

---

[6] É importante destacar que o autor analisa, como exemplo de alteridade em seu sentido fraco, o procedimento que polariza — em um *continuum* — o texto falado e o texto escrito, de tal modo que, nessa separação, ambos não se encontrariam, e, se se encontrarem, acusa-se alguma interferência indevida (a presença de oralidade em textos escritos, sabe-se, é muitas vezes condenada nas escolas). O autor percebe aí a negação da heterogeneidade constitutiva da escrita, fundamental para a emergência de qualquer gênero: é por meio das relações intergenéricas que os gêneros se constituem. É essa consideração equivocada um dos problemas centrais do ensino da dissertação de vestibular, como se verá a partir do Capítulo 2.

[7] Agradeço ao prof. Manoel Corrêa essa feliz expressão, por ele tantas vezes repetida — "é preciso ler o país nos textos dos alunos" —, que estimulou o viés de análise aqui adotado.

analisar o cronotopo que o constitui. Seu arranjo cronotópico está diretamente ligado a um processo avaliativo; daí seu futuro batismo como *cronotopo da avaliação*. Por isso, qualquer análise que se faça desse gênero, em busca do modo como se manifestam nele indícios de autoria, não poderá deixar de levar em conta o tipo de avaliação à qual será submetido o escrevente.

É nessa heterogeneidade — dos sujeitos, dos espaços e do tempo — que se fundam alguns dos problemas centrais discutidos neste trabalho, como se verá ao fim do Capítulo 2 — quando se define o cronotopo da avaliação — e no Capítulo 3, dedicado às análises de textos do *corpus*.

### *1.2 Concepção de sujeito e de linguagem*

Logo no início de *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin (1993, p. 20) toma a figura do Jano bifronte como símile de um ato da experiência humana. De acordo com o teórico russo, enquanto as ciências, a filosofia, a história e a estética abordavam o ato como se olhassem apenas para um lado – "a unidade objetiva da cultura" –, dever-se-ia, tal qual o deus romano, olhar também para o outro: a "unidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada". Para o autor, a ausência de "um plano unitário" – em uma "perniciosa divisão" entre cultura e vida concreta – deveria ser superada, de modo a refletir-se em ambas as direções, tanto em seu "sentido" quanto em seu "ser". Defende-se o ato, pois, como a indivisibilidade entre o abstrato e o concreto, que estão em relação dialética: o "conteúdo-sentido" determina a ação concreta e irrepetível do ser e é determinado por ela.

Como aponta Sobral (2008), um ato, para Bakhtin (1993), é um "agir geral" que engloba uma miríade de atos particulares. Eis a bilateralidade do Jano: de um lado, a generalização de qualquer agir humano; de outro, a particularidade do agir na concretude de um momento, o que envolve um sujeito específico, em um lugar específico, em um tempo específico.

Trata-se do sujeito a que Sobral (2008, 2014) chama de "situado". Assim, tem-se, na visão do autor, uma concepção de sujeito que leva em conta um caráter de "responsibilidade": Sobral (2008, 2014) une, nesse neologismo, as noções de "responsividade" – pressupondo-se que o ato é sempre resposta a algo ou a alguém – e de "responsabilidade" – isto é, o sujeito

faz-se responsável pelos atos que concretamente executa. Também os avalia, e tal avaliação advém dos valores atribuídos pelo próprio sujeito. Por isso, como afirma Sobral (2014), "o valor é sempre valor para sujeitos, entre sujeitos, numa dada situação". Verifica-se que esse sujeito situado, ao mesmo tempo em que está exposto às esferas sociais, históricas, ideológicas – não sendo, por isso, fonte de sentido – também não é anulado por essas instâncias. Nesses termos, parece fundar-se aí, nessa arquitetura de sujeito "responsível", o princípio interacionista tão caro a Bakhtin: o *eu*, além de constituído também pelo outro, é posto como responsável por seus atos.

No entanto, essa concepção só se faz pertinente a esta pesquisa caso o caráter "situado" desse sujeito não seja fruto de um viés meramente empírico filiado a uma perspectiva interacional. Como aponta Corrêa (2011), trata-se de uma "diferença sutil":

> essa sutileza se exemplifica ao se estabelecerem as semelhanças e diferenças entre uma perspectiva interacional — restrita ao encontro presencial de dois interlocutores (onde falam sujeitos empíricos) — e uma perspectiva dialógica — marcada tanto pelo encontro presencial quanto pelos encontros em ausência (onde falam sujeitos do discurso). Ou seja, no primeiro caso, temos um encontro caracterizado pelo ato de enunciação presencial; no segundo, temos encontros dialógicos caracterizados tanto pelos atos de enunciação presenciais quanto pelos não-presenciais, mas ambos marcados pelo papel fundamental das réplicas ao já-enunciado, que, situado no processo discursivo, historiciza a ocupação do lugar de sujeito. (CORRÊA, 2011, p. 340)

Dito de outro modo, tipificar o sujeito como situado pode implicar — e é isso que se quer evitar aqui — uma redução: sua constituição seria restrita a uma *situação* presencial e tangível, um *frame* (cf. Blommaert e De Finna, 2015) que oblitera as marcas históricas de sua constituição. Se se deseja, por outro lado, abarcar o que o constitui, será preciso considerar a multiplicidade de vozes que extrapolam o *aqui* e o *agora*.

Em Bakhtin/Volochínov (2014, p. 116), veem-se os desdobramentos dessa concepção de responsibilidade aparecer de modo mais amplo. Ao definir a enunciação como "o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados", que permite ao locutor definir-se "em relação à coletividade", pode-se perceber o aspecto responsivo do sujeito, que se expressa à luz das reações e avaliações do outro. Visto que todo enunciado pressupõe enunciados que o antecederam, o locutor que enuncia somente o pode fazer em relação a outros discursos, seja ao que lhe é dito face a face, seja ao já-dito. Sua réplica, por sua vez, gerará uma determinada resposta do interlocutor. Nesse sentido, o que se apresenta como central na análise bakhtiniana é o aspecto dialógico:

> a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 124)

Portanto, para o Círculo de Bakhtin, o dialogismo é constitutivo de qualquer ato da linguagem, não sendo exclusivo, é importante sublinhar, de diálogos em voz alta. Toda manifestação linguística é dialógica, inclusive a de um texto escrito: muitas vezes associado a uma produção solitária – supostamente livre das vozes reverberantes das esferas sociais –, também ele se ancora no "já-enunciado" e na miríade de réplicas a ele, visto ser, como mostra Bakhtin/Volochínov (2014, p. 123), "de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc".

Subjaz a esta pesquisa, portanto, uma concepção de linguagem em que o sujeito não se define por si só: na sua constituição, o outro exerce papel basilar. Esse outro, todavia, não se resume ao indivíduo empírico, *de carne e osso*, de interesse da etnografia; trata-se da transcendência de um ponto de vista que poderia ser denominado etnográfico para um de ordem efetivamente discursiva. Essa crucialidade do *outro* não significa atestar a ausência de um *eu* — como ficará mais explícito na seção seguinte —, e sim que a presença deste último é condicionada pela relação de alteridade. Como afirma Possenti (2002b, p. 65), "a presença do outro não é suficiente para apagar a do eu, é apenas suficiente para mostrar que o eu não está só".

No caso de uma dissertação de vestibular – gênero de interesse deste trabalho –, é de se supor, pois, a presença de outras vozes que emergem no discurso do aluno escrevente e com as quais ele evidentemente dialoga: a voz de seus professores (não somente os de redação, mas também todos os outros que, de alguma forma, colaboram para a construção do texto, em especial os de disciplinas das chamadas humanidades), de seus corretores, dos textos da proposta motivadora da redação – inclusive das orientações fornecidas –, da instituição pela qual deseja ser selecionado etc. Mas é também de se supor, como se verá adiante neste capítulo, que o sujeito participante dessa avaliação se inscreve nos textos que produz, sempre a partir dos limites impostos pela alteridade constitutiva dos discursos.

Para compreender como se dá tal diálogo – e também essa inscrição –, é necessário verificar as condições de tempo-espaço em que ocorre a escrita: é justamente por se encontrar sob um determinado signo cronotópico que o aluno, como sujeito do discurso, se manifestará

de uma determinada forma. Em outras palavras, se levado em conta tal aspecto, poder-se-ão enxergar, nos textos dos alunos "vestibulandos", consequências no que tange a diversos elementos, em especial à autoria.

### *1.3 Concepção de autoria*

Compreender o agir humano sob esse prisma até aqui desenvolvido e relacioná-lo com a noção de autoria, demanda considerar, novamente, o duplo olhar do Jano. Acerca disso, Sobral (2014) aponta "um duplo problema":

> [...] como não apagar a especificidade de cada ato específico e como não se perder nessa especificidade e, assim, deixar de apreender o que há de comum entre os vários atos. [...] atos absoluta e irredutivelmente singulares exigiriam agentes absolutamente únicos e dessemelhantes, e portanto indistinguíveis, bem como situações de ação absolutamente irrepetíveis, o que impediria toda e qualquer generalização, deixando-nos sob a tirania da eterna redescoberta do agir. Por outro lado, uma generalização que enfeixe atos sem respeitar o que há neles de singular pressuporia agentes absolutamente iguais entre si, bem como uma única situação de ação no âmbito de uma dada atividade – o que em nada corresponde à condição humana. (SOBRAL, 2014, pp. 11 e 12)

Nessa perspectiva, consideram-se, por um lado, os traços generalizantes imiscuídos nas esferas sociais, ideológicas, históricas, aos quais todos respondemos; por outro, a concretude do momento específico no qual se age, pelo qual todos nos responsabilizamos. Tem-se, então, uma boa porta de entrada para uma concepção de autoria: se os atos humanos dialogam uns com os outros – já que, caso contrário, não haveria qualquer entendimento e enfrentaríamos "a tirania da eterna redescoberta do agir" –, não se negaria alguma singularidade, que faria identidades específicas se manifestarem. Nesses termos, não se poderia tratar o agir humano com o ineditismo de sujeitos que se sobreporiam à teia discursiva em que se encontram, nem tampouco como se nela não pudessem se movimentar.

Contudo, é preciso evitar imprecisões, especialmente no que se refere à noção de *singularidade*. Para isso, recorre-se novamente a Possenti (2002b). Este, em parte contrapondo-se à primeira fase do que se convencionou chamar de Análise do Discurso Francesa – segundo a qual o sujeito estava definido justamente pelo assujeitamento, "francamente dominado, determinado" – analisa exemplos de modificação, em geral bem-

humorada, de provérbios e de outros textos estereotipados, em que a voz do outro está evidente, mas nos quais também é visível a intervenção de um "eu". Isto é, não se trata de negar a tese da alteridade e de que, nos textos, se adensa uma historicidade inescapável, mas de se considerar que, nesse cenário, que Possenti (2002b) chama de "jogo" – em que o *eu* e o outro se encontram e se constituem – o "eu" pode deixar "a marca de sua presença". Como argumenta o autor,

> tanto a multiplicidade dos "sistemas" a que o sujeito está "submetido" quanto o fato de que tais sistemas não são de fato absolutamente sistemáticos (...) são fatores que permitem, quando não exigem, que se conceba um sujeito agindo, manobrando, mesmo que ele não saiba que está manobrando e mesmo que sua manobra não produza o efeito por ele eventualmente intencionado. (POSSENTI, 2002b, p. 125)

Para ele, é possível enxergar, sem necessariamente conceber o sujeito como "uno e originário, não afetado pelas condições históricas e institucionais", algum "espaço para o eu", que trabalha sobre o discurso do outro. O que não quer dizer que, no discurso, esse eu seja livre: não se pode conceber que qualquer enunciado tenha sua origem — sua criação — no próprio sujeito. Este, ora retomando o discurso do outro, ora rompendo com ele, "trapaceia", "joga", marca-se *singularmente*, sempre a partir da heterogeneidade constitutiva do discurso. Logo, se se fala aqui em singularidade, não se quer imaginar um sujeito uno e independente — livre, por assim dizer —, mas apenas que é possível notar suas "manobras" no discurso do outro. Notar essas manobras, reitere-se, não implica considerar que o eu seja independente dos processos históricos que o constituem: trata-se de um sujeito social e historicamente constituído.

Com efeito, concordando-se com a leitura de Sobral (2014), há um caráter responsável do sujeito que complementa seu caráter responsivo, caracterizando-o especificamente. O caráter responsável será tomado neste trabalho, porém, no sentido de que essa responsabilidade é parte da atuação do sujeito em um jogo cujas regras e cujos valores não são criados por ele. Nas palavras de Possenti:

> todos os componentes de um discurso são históricos, (...) seu exterior é densamente povoado por outros discursos e, portanto, sua emergência num determinado texto, numa determinada instância, nunca é original, mas já antecedida de muitas ocorrências. Portanto, o discurso nunca é originário de um eu, mas de um outro (discurso). Em termos de análise, no entanto, parece que o interessante é a depreensão dos critérios pelos quais se pode dizer que há uma presença de outro, já que a afirmação de sua presença tem papel axiomático neste modo de ver as coisas. (POSSENTI, 2002b, p. 63)

Se um dos objetivos deste trabalho é justamente depreender "os critérios pelos quais se pode dizer que há uma presença de outro" nas dissertações de vestibular, também é verificar como os sujeitos se marcam singularmente nesses textos. Mas como se dá essa marcação de singularidade? Para isso, pode-se retornar a Bakhtin (2015).

Para ele, o sujeito refrata-se esteticamente em planos distintos. São os planos axiológicos que ele denomina plano do "autor-pessoa" – o ser empírico que escreve – e do "autor-criador" – que apresenta outro conjunto de valores a reorganizar esteticamente a realidade em seu entorno. Como afirma Faraco (2014),

> o autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme retratada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recortam e se reordenam esteticamente os eventos da vida. (FARACO, 2014, p. 39)

Segundo Bakhtin (2015, pp. 11-13), "a consciência do autor [aqui compreendido como o autor-pessoa] é a consciência da consciência", isto é, "a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem". Por isso, o autor possui, em relação à personagem, uma visão "excedente", responsável pelo acabamento do todo da obra: "o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida". Nesse sentido, ainda que se esteja escrevendo uma autobiografia, é preciso colocar-se distanciado de si mesmo, olhar para si mesmo como outro. Em uma palavra: a autoria dá-se em função do distanciamento construído entre autor-pessoa e autor-criador, da capacidade que aquele tem de dominar o plano axiológico deste. Vê-se aí o artista lutando: segundo Bakhtin (ibid., p. 5), "uma luta dele consigo mesmo".

Essa noção de distanciamento é cara, também, a Possenti (2002a). Este, buscando definir o que seria um autor, começa por descartar — se o objetivo de analisar textos escolares — Foucault (1969). Para o filósofo francês, seria autor aquele que, de um lado, tem uma obra cujas características centrais permitiriam associá-la a esse autor; de outro, seria um fundador de discursividades, de modo que influenciaria a produção de outros textos. Possenti (2002a) considera essa posição inadequada para fins escolares, visto que um aluno não possui obra – e, se tiver, não será avaliada, por exemplo, no momento em que um texto seu for produzido em um exame vestibular – nem é fundador de qualquer discursividade.

De uma perspectiva discursiva, ele defende que a avaliação dos textos, em termos de autoria, passaria pelas noções de "tomada de posição" e de "singularidade". Contudo, encontrar essas marcas nos textos não significaria identificá-los, definitivamente, como

autorais; tratar-se-ia, na realidade, de apontar a existência de "indícios de autoria". Se estes, em dado momento, já puderam ser associados exclusivamente com correção gramatical ou com coesão e coerência, hoje, Possenti (2002a) julga necessário identificar outros elementos, aqueles que, da ordem do discurso, dão densidade histórica ao texto.

Menciona, então, dois elementos que lhe parecem centrais: o primeiro está associado ao ato de "dar voz a outros", isto é, permitir que outros enunciadores – outro autor ou lugares-comuns de uma dada comunidade linguística, por exemplo – tenham suas visões reverberadas ao longo do texto; o segundo liga-se, justamente, à ideia de distanciamento do autor em relação ao próprio texto, o que lhe permite efetuar comentários sobre aquilo que enuncia. Tanto em um caso quanto em outro, o autor toma posições: seja por meio de um adjetivo que caracterize esse outro que enuncia, seja pela escolha lexical de um verbo *dicendi* ao anunciar a fala de outrem, seja por intermédio de um narrador que comenta o falar de um personagem (ambos, narrador e personagem, criações de um mesmo autor). Possenti (2002a) enfatiza: a manifestação de autoria, sendo representativa das intervenções de um sujeito exposto à história – que não se confunde, portanto, com o indivíduo –, aponta também para uma singularidade, uma vez que nem todos nessa mesma posição de sujeito interviriam de igual modo.

Tanto para Bakhtin (2015) quanto para Possenti (2002a), a autoria daria conta, por um lado, dos atos humanos cuja singularidade — sempre constituída pela história, frise-se — está em diálogo com a voz do outro; dialoga-se com os discursos em circulação e com outros gêneros. Por outro, ambos tratam da noção de *distanciamento* de si mesmo, que possibilita ao autor olhar para o próprio texto com criticidade, vendo a si mesmo como se olhasse para outro. Para Bakhtin (2015), porém, pressupõem-se duas camadas axiológicas apenas em "acontecimentos estéticos", o que poderia trazer problemas no caso da análise de gêneros como a dissertação de vestibular, por exemplo. Já para Possenti (2002a), a noção de distanciamento é mais ampla: todo processo autoral envolve, de uma forma ou de outra, afastar-se do próprio texto, seja ele de que gênero for.

No caso desta pesquisa, como já dito, um dos objetivos é verificar de que modo a construção de autoria se dá em dissertações de vestibular produzidas por alunos do Ensino Médio.

Para isso, é necessário explicitar o que se entende por esse gênero — o que só se fará no próximo capítulo. Por ora, na seção seguinte, faz-se uma primeira aproximação ao gênero, para tentar compreender melhor o que a palavra "dissertação" faz ressoar entre teóricos e em

instituições que lidam com redações de vestibular. Constatam-se, em relação a ela, certos impasses.

### *1.4 Sobre a dissertação*

Com este termo, *dissertação*, que não é exatamente uma nomenclatura técnica, o cotidiano escolar designa o texto dissertativo-argumentativo avaliado em grande parte dos exames vestibulares brasileiros – como o maior deles, o da FUVEST – e no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Considerando a sua importância e as dificuldades de conceituação que a circundam, é fundamental compreender o que se exige dos alunos da educação básica e quais são as implicações dessa exigência no que tange ao ensino da escrita.

Nesta seção, tratar-se-á menos de tomar uma posição do que de expor diferentes pontos de vista, pois a definição que se assumirá, de caráter discursivo, aparecerá no fim do Capítulo 2.

#### 1.4.1 A dissertação: tipo discursivo, modo de organização, tipo textual x gênero

Em Marcuschi (2014), encontram-se definições que colaboram para a compreensão dos gêneros do discurso[8]. É intenção do autor se situar numa linha bakhtiniana de análise, para a qual, como se vê em Bakhtin (2015, p. 283), a enorme diversidade dos gêneros se dá justamente pelo fato de se diferenciarem "em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação". Como o próprio Marcuschi (idem, p. 155) reafirma, um gênero do discurso não pode ser tratado "independentemente de sua realidade social".

Nessa perspectiva, o autor (ibidem, p. 155) define os gêneros pela característica de apresentarem "padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças

[8] O autor utiliza-se da expressão "gênero textual". Esta ou "gênero do discurso", como se prefere aqui, podem ser empregadas, em sua visão, "intercambiavelmente".

históricas, sociais, institucionais e técnicas", como uma resenha, uma receita ou uma notícia. Diferem, assim, da categoria *tipo textual*, termo com que o autor denomina sequências linguísticas presentes nos textos, e não os textos propriamente ditos.

Com relação às *sequências linguísticas*, a referência original é de Adam (1992). Em obra posterior, Adam (2008, pp. 203-4) as referencia como "combinações pré-formatadas de proposições", "unidades mais complexas, tipificadas"[9] e as nomeia deste modo: narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva e dialogal. É a partir, pois, dessa terminologia que Marcuschi (2014) concebe os tipos textuais, marcados, segundo ele, por aspectos da língua – do léxico, da sintaxe, dos tempos verbais etc. –, e que podem ser catalogados sob poucos nomes: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção são os mencionados. Dessa forma, em um gênero discursivo qualquer, podem se encontrar diversos tipos textuais.

Abaixo, vê-se uma organização didática do que se descreveu acima como proposta pelo mesmo autor, mas em artigo de 2003:

| **Tipos textuais** | **Gêneros textuais** |
|---|---|
| **1.** constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; | **1.** realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas; |
| **2.** constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; | **2.** constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; |
| **3.** sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; | **3.** sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; |
| **4.** designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. | **4.** exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc. |

(MARCUSCHI, 2003)

Essa distinção entre tipo e gênero ainda não chegou às escolas, como deixam entrever os documentos norteadores da educação brasileira, os manuais e as próprias provas de vestibular que cobram o gênero aqui em discussão. Nestes, predomina uma elaboração conhecida: a tradicional tríade *narração*, *descrição* e *dissertação*. Essa tripartição foi a tônica da documentação até pelo menos a década de 1990, quando os PCNs foram instituídos. Nos

[9] No caso, o autor difere as sequências dos períodos, que, por sua vez, seriam unidades mais simples, "frouxamente tipificadas".

Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e o 2º graus[10], por exemplo, de 1987, dá-se foco exclusivo ao que chamam de "tipos discursivos": a narração, a descrição e a dissertação. Não há, ainda, menção ao termo *gênero*. Em Fiorin (1994), encontra-se também essa concepção, ainda que o autor fale, superficialmente, em gênero. Para ele, na heterogeneidade constitutiva dos textos, narração, descrição e dissertação podem aparecer num mesmo texto: são *modos de organização* do discurso que se distinguiriam pelos recursos linguísticos empregados.

Pelo que se vê, há diferenças de abordagem. Há pontos de contato, mas mesmo eles são representados sob rótulos distintos: fala-se em *tipos discursivos*, em *modos de organização*, em *tipos textuais*. Como se verá abaixo, essas distinções — inclusive no que se refere às terminologias adotadas — ecoarão nos documentos oficiais da educação brasileira e, evidentemente, nas salas de aula, causando certo desalinho entre teorias, documentos e usos cotidianos.

Até hoje, no dia a dia escolar, é muito comum que o termo *dissertação* seja empregado de maneira a fazer referência a um gênero, pois se pressupõe que o aluno elabore, sob essa terminologia, um texto acabado cujos traços centrais se reuniriam em torno da argumentação e seriam semelhantes àquilo que é exigido em provas tradicionais de grandes vestibulares. Nestes, como o da Fundação Getúlio Vargas, pode-se verificar essa pressuposição nitidamente. No enunciado que consta em todas as suas propostas de redação – a chamada dissertação –, vê-se a seguinte indicação:

> Redija uma dissertação em prosa, argumentando de modo a expor com clareza e consistência seu ponto de vista sobre esse assunto. (Proposta de redação do vestibular de Administração e Economia da FGV, 2014)

Em outras palavras, o termo "dissertação", nesse caso, não está restrito a certas sequências do texto que apresentam marcas linguísticas específicas. Para essa instituição, é o gênero a ser produzido pelo candidato. Pode-se chamar a atenção ainda para o fato de que, em instruções como essa, sempre há referência ao substantivo "dissertação", e não ao verbo "dissertar"; o nome parece, ele mesmo, encapsular os traços relativos ao gênero, enquanto o verbo talvez fosse reservado propriamente à tipologia[11], o que reafirma a diferença entre tipos e gêneros e a comum confusão entre eles.

---

[10] Este documento — válido apenas para o Estado de São Paulo — destinava-se a complementar um documento anterior, de 1986.
[11] Agradeço à professora Ana Elvira Gebara por essa observação.

Em resumo, observa-se que, nas obras mencionadas, chame-se de “tipo de texto”, de “tipo discursivo” ou de “modo de organização”, existe uma categorização complementar à de gênero do discurso, de forma que, se se quiser definir a dissertação de vestibular como gênero, será preciso desfazer determinada confusão, causada não somente pelo emprego pouco técnico desse termo no cotidiano escolar – como exemplificado pelo enunciado da avaliação da FGV –, mas também pelo fato de a própria literatura especializada não adotar as mesmas nomenclaturas.

Como, então, definir a *dissertação*? Se se analisa da maneira como explica Marcuschi (2003, 2014), fica claro não se tratar de um gênero, visto que lhe falta o empirismo da utilização social concreta que caracteriza os gêneros. Tem, isso sim, traços linguísticos que podem ser empregados em diversos gêneros, argumentativos ou não. Logo, tratar-se-ia de um tipo textual. Contudo, apesar de o autor definir *tipos textuais* de maneira quase idêntica àquilo que Fiorin (1994) designa *modos de organização do discurso*, ele não menciona, em momento algum, o termo “dissertação”, como faz Fiorin (ibid.). Considera-se, aqui, que o termo “exposição”, empregado por Marcuschi, poderia vir a relacionar-se com o que se entende por “dissertação”. De qualquer modo, o simples fato de serem duas palavras distintas já pode causar dificuldades de apreensão do conceito de “dissertar”. Isto é, apesar de haver, nesse particular, grande convergência entre um autor e outro, certamente, não há consenso. Nesse caso, ainda cabe ressaltar que Marcuschi vê como um problema grave o fato de que, no cotidiano, se utilize o termo *tipo textual* para fazer referência ao que ele chama de *gênero*. Coloca-se até de maneira normativa: “Quando alguém diz, por exemplo, "a carta pessoal é um tipo de texto informal", ele não está empregando o termo ‘tipo de texto’ de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar.” (idem, p. 5). Contudo, Fiorin chega a afirmar que as três categorias com que trabalha (narração, descrição e dissertação) não se referem propriamente a “tipos de texto” – aludindo, possivelmente, à noção de gênero –, ou seja, exatamente a nomenclatura que Marcuschi sugere que seja evitada. Fiorin, inclusive, como que responsabiliza a escola por não saber diferenciar, na terminologia usada por ele, esses modos de organização.

Além desses teóricos, é importante consultar manuais didáticos tradicionais que também influenciam o trabalho em sala de aula. Se considerados esses manuais, outro problema emerge: não parece clara sequer a distinção entre dissertar e argumentar. Tomem-se como exemplos Belline (1997) e Pacheco (1988), que definem a dissertação das seguintes maneiras:

> Se você quiser expor ideias a respeito de um assunto, analisando-as e discutindo-as, você estará redigindo uma *dissertação*. Ela tem como finalidade examinar criticamente um assunto, propondo e defendendo um ponto de vista. Essa defesa deverá fazer-se através de argumentação convincente. (BELLINE, 1997, p. 5; grifo da autora)

> Em suma, *dissertação implica discussão de ideias, argumentação, raciocínio, organização de pensamento, defesa de pontos de vista, descoberta de soluções. Significa refletir sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos cerca*. (PACHECO, 1988, p. 1; grifos do autor)

Como se nota, nos dois casos – tal qual ocorre na realidade escolar como um todo – a definição de dissertação está amparada na de "argumentação convincente", de "defesa de pontos de vista". É também isso que nota, porém agora criticamente, Garcia (2014), embora seja ele mesmo um autor considerado tradicional:

> Nossos compêndios e manuais de língua portuguesa não costumam distinguir a dissertação da argumentação, considerando esta apenas "momentos" daquela. No entanto, uma e outra têm características próprias. Se a primeira tem como propósito principal expor ou explanar, explicar ou interpretar ideias, a segunda visa sobretudo a convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. [...] Na dissertação podemos expor, sem combater, ideias de que discordamos ou que nos são indiferentes. (GARCIA, 2014. p. 380)

Tendo em vista o que foi exposto, quer se considerem autores de linha bakhtiniana – dialógica –, como Marcuschi (2003, 2014) e Fiorin (1994), quer autores de viés tradicional, como Belline (1997), Pacheco (1988) e Garcia (2014), há nós relativos à dissertação que deveriam ser desatados.

A situação torna-se ainda mais complexa quando se leva em conta Koch (2011). Para ela, como para Marcuschi (2003, 2014), a noção de gênero "não se confunde com a de tipo de texto (narrativo, descritivo, expositivo, injuntivo, argumentativo)" (idem, p. 154). Contudo, a autora defende que argumentar é o ato linguístico fundamental, visto que "a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia" (idem, p. 18). Assim, a autora diz ser problemática a distinção entre dissertação e argumentação: na definição usual, dissertar seria simplesmente expor, objetivamente, algum assunto alheio, mas, se toda exposição é ideológica, não haveria possibilidade de dissertar sem, ao mesmo tempo, argumentar.

Para resumir, há, em torno da palavra *dissertação*, uma multiplicidade de sentidos que, embora debatida em ambiente acadêmico, acaba por trazer alguma confusão, quando empregada de modo um tanto indefinido no dia a dia das escolas:

**(i).** é tomada como *gênero*, quando, no cotidiano escolar, faz-se referência pouco técnica ao texto normalmente produzido no Ensino Médio tendo como fim contemplar as várias propostas de redação dos exames vestibulares, visto que, em algumas propostas, como nas da FGV, pede-se que o aluno "redija uma dissertação";

**(ii).** dado o fato de se caracterizar por sequências linguísticas, como *tipo textual* por autores como Marcuschi (2003, 2014) e Koch (2011), ainda que estes não utilizem a palavra *dissertação* em si. Já por Fiorin (1994), é denominada como *modo de organização textual*;

**(iii).** é considerada muito próxima do que seria *argumentação*, como visto em Belline (1997) e Pacheco (1988). Tal distinção é também problemática, mas por razão distinta, para Koch (2011).

Dado o que foi exposto, seria importante que as múltiplas abordagens técnicas acerca de determinados tópicos relativos ao ensino da escrita, como a dissertação, fossem debatidas no interior das instâncias norteadoras da educação brasileira, a fim de que, na outra ponta – a rotina escolar –, houvesse alguma uniformidade no que tange à atuação do professor. No entanto, como se notará, essa miscelânea de pontos de vista também estará presente nesses textos.

### 1.4.2 O que dizem os documentos oficiais?

Tomem-se como referência os PCN+ do Ensino Médio, documento de 2002, que adotaram como modelo o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros[12]. Nesse documento, vê-se a seguinte passagem:

> Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. [...]
>
> Essa abordagem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional

[12] Tal compreensão do ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros foi adotada pelo governo brasileiro em 1997, na primeira edição dos PCNs, que foi revista e ampliada na edição PCN+. Na versão inicial, as referências aos gêneros discursivos são numerosas, mas menos detalhadas do que na versão seguinte. Daí a opção pela segunda, e não pela primeira.

> esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente. (BRASIL, 2002, p. 77)

Nesse excerto, observa-se que, para dar lugar aos gêneros, pede-se para o professor "abandonar" o esquema tradicional voltado para a narração, a descrição e a dissertação, justamente os tipos discursivos propostos pelos Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e o 2º graus ou os modos de organização do texto expostos por Fiorin (1994). Ainda que esse trecho possa ter pretendido dizer para se abandonar o trabalho balizado *apenas* por esses três modos – sem abandoná-los completamente –, é possível também haver a compreensão de que os professores de Língua Portuguesa devem, sim, abandonar o esquema tradicional, deixando de trabalhar com os três modos de organização. Nos dois casos, porém, pode ficar implícita uma oposição indevida entre gêneros e modos de organização (ou tipos textuais/tipos discursivos). Como afirma Marcuschi (2014, p. 156), tipos e gêneros estão em relação de complementaridade, não formam uma dicotomia: "são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária".

Em outro momento, porém, o mesmo documento indica o seguinte:

> Ser falante e usuário de uma língua pressupõe:
>
> [...]
> • a leitura plena e produção de todos os significativos, implicando:
> – caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação;
> [...]
> – percepção das sequências e dos tipos no interior dos gêneros [...] (BRASIL, 2002, p. 62)

Nesse caso, aponta-se que há, sim, "tipos no interior dos gêneros". Contudo, em parte alguma do documento oficial, esses tipos são definidos. Também não se aponta a diferença entre tipos e "sequências", palavra esta bastante sugestiva no linguajar empregado por Marcuschi (2003, 2014) e Fiorin (1994), que a adotam para tratar de marcas linguísticas características de certas partes dos textos que seriam nomeadas justamente de *tipos textuais* ou *modos de organização*.

No único ponto em que se discorre sobre o "texto dissertativo", vê-se assim:

> Na produção [de texto], entretanto, é preciso que o aluno mobilize uma série de recursos, também relacionados às suas competências interativa e gramatical:

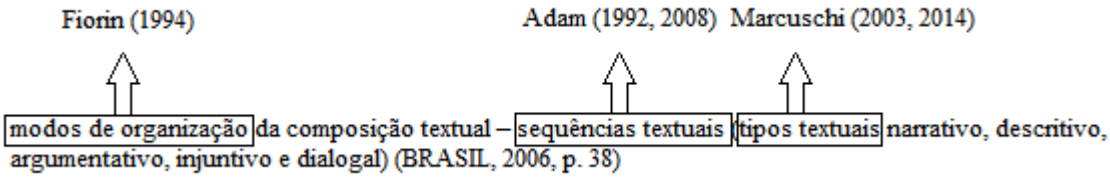
> [...]
> • quanto ao texto dissertativo (expositivo ou argumentativo), relacionar adequadamente a seleção e a ordenação dos argumentos com a tese; (BRASIL, 2002, p. 80)

Pode-se notar que esse texto pode ser “expositivo” ou “argumentativo”. Há, dessa maneira, mais duas questões que dificultam essas definições: 1. pelo que se vê até aqui, se o dissertar não for imbricado com o argumentar, a redação seria meramente expositiva. Sendo assim, por que haveria um texto dissertativo “expositivo”? Não seria simplesmente uma redundância?; 2. ainda que o documento suponha a subdivisão em “expositivo” e “argumentativo”, por que se parece pressupor que todo texto dissertativo conteria argumentos e tese?

Solucionando imprecisões como essas, em 2006, o governo lançou uma espécie de desdobramento do documento de 2002, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Nelas, passa-se a detalhar de modo mais específico não somente a noção de gênero como também a de tipos textuais. De acordo com esse documento, os textos configuram-se em

> gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal) (BRASIL, 2006, p. 22)

Depois, em quadros para expor os eixos organizadores das atividades relacionadas ao ensino de língua portuguesa no ensino médio, apresenta-se, como estratégias textualizadoras, este tópico, que sintetiza a miscelânea de conceitos:




Por um lado, vê-se uma distinção mais clara, na primeira passagem, entre gêneros e “sequências textuais”. Separação que, até pelos nomes atribuídos a essas sequências – “narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal” –, assemelha-se ao que propõem Adam (1992, 2006), Marcuschi (2003, 2014) e Koch (2011). Note-se, todavia, que, diferentemente desses autores, no documento oficial, identifica-se uma sequência “dialogal”, termo empregado por Adam nas duas obras citadas, e não se menciona outra que seria “expositiva” – aquela que, de alguma forma, poderia ser associada ao ato de dissertar. Ressalte-se, ainda, que não há menção, ao longo de todo o documento, à própria palavra

*dissertação*.

É preciso observar, por outro lado, que, na segunda passagem, ao tratar novamente dessas sequências, fala-se em “modos”, “sequências” e “tipos” como termos sinônimos, o que, de certa forma, unifica as nomenclaturas adotadas pelos autores comentados anteriormente. No entanto, fica-se com a dificuldade de compreender quais são as bases teóricas em que se sustentam documentos como esse.

Assim, se há agora, em um documento norteador da educação brasileira, uma convergência maior com o que apontam linguistas citados, há ainda dificuldades em se definir, propriamente, o que seria dissertar e, por conseguinte, o que se usa cobrar nos exames de seleção da maior parte das universidades brasileiras e no ENEM. Por isso, verificar o que pedem tais exames pode colaborar para essa definição.

### 1.4.3 O que dizem os exames vestibulares e o ENEM?

Além do excerto do enunciado da Fundação Getúlio Vargas visto anteriormente, tomem-se, como exemplos, o *Manual da FUVEST 2017* e o *Guia do Participante do ENEM*. No primeiro, lê-se o seguinte:

> A redação deverá ser, obrigatoriamente, uma dissertação de caráter argumentativo, na qual se espera que o candidato, visando a sustentar um ponto de vista sobre o tema proposto ou sugerido, demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões; argumentar de forma coerente e pertinente; articular eficientemente as partes do texto e expressar-se de modo claro, correto e adequado. [...] Não se recomenda, também, que o texto produzido se configure como uma dissertação meramente expositiva, isto é, que se limite a expor dados ou informações relativos ao tema, sem que se explicite um ponto de vista devidamente sustentado por uma argumentação consistente. No que diz respeito ao desenvolvimento do tema, verifica-se, além da pertinência das informações e da efetiva progressão temática, também a capacidade crítico-argumentativa que a redação venha a revelar. (FUVEST 2017, p. 37)

Nesse excerto, como no da FGV, a palavra *dissertação* parece designar o produto final que o aluno apresentará à banca avaliadora. Tratar-se-ia, assim, de um gênero, e não simplesmente de sequência/modo de organização/tipo textual que porventura apareceria ao longo do texto apresentado. Além disso, verifica-se que o exame diferencia uma dissertação de caráter expositivo da de caráter argumentativo, o que novamente impõe problemas de

definição já citados neste trabalho: se dissertar, sem apresentar argumentos, significa simplesmente expor, uma "dissertação expositiva" seria uma terminologia problemática. Dessa forma, também o maior exame vestibular brasileiro aparece entremeado nas dificuldades em especificar o que seria dissertar.

Já no Guia do Participante do ENEM – produzido pelo INEP, órgão do Governo Federal, que, espera-se, estaria mais alinhavado com o que apontam os documentos oficiais do Ministério da Educação –, vê-se algo bastante diverso:

> Não atende ao tipo textual a redação que esteja predominantemente fora do padrão dissertativo-argumentativo – sem apresentar nenhum indício de caráter dissertativo (explicações, exemplificações, análises ou interpretações de aspectos dentro da temática solicitada) ou nenhum indício de caráter argumentativo (defesa ou refutação de ideias dentro da temática solicitada). [...] O texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. (A redação no ENEM 2013 - Guia do Participante, pp. 15-16)

A partir dessa citação, pode-se observar nitidamente que a redação a ser produzida pelo estudante deverá atender ao "tipo textual" de padrão dissertativo e argumentativo. Nesse caso, pede-se um texto com "explicações, exemplificações, análises ou interpretações" – traços do tipo dissertativo – e "defesa ou refutação de ideias" – marcas do tipo argumentativo. Difere acentuadamente dissertar de argumentar, como propõe, aliás, Garcia (2014).

Logo, parece ser no *Guia do Participante do ENEM* que problemas relativos à produção textual dos alunos são resolvidos, ao menos, de maneira mais objetiva. Mais, inclusive, do que nos próprios documentos norteadores da educação brasileira.

Entretanto, se o termo *dissertação* – tal qual *argumentação* – oscila ambiguamente entre ser um gênero ou um "tipo textual", qual seria o gênero cobrado pelo ENEM? Note-se: desde 1997, o Ministério da Educação tem adotado o ensino por meio dos gêneros como aquele considerado ideal – inclusive, pedindo para se abandonar o esquema tradicional "narração, descrição, dissertação". Dessa maneira, não seria contraditório exigir, no principal exame federal voltado ao Ensino Médio, um texto cujo gênero não aparece de algum modo explicitado como se pode fazer, por exemplo, com uma *notícia* ou uma *receita*?

### 1.4.4 Uma primeira síntese

A miscelânea de bases teóricas e de nomenclaturas — que, às vezes, se referem aos mesmos conceitos — é parte de uma história em construção. O trabalho com gêneros é, como se nota, muito recente no Brasil, o que faz os documentos e os manuais usados em sala de aula adotarem critérios diferentes e, muitas vezes, até contraditórios. A diferença entre gêneros e tipos/modos sequer chegou a boa parte das escolas. Nesse sentido, urge que a documentação brasileira adote uma posição uniforme com relação ao arcabouço teórico adotado e suas terminologias. Se, na academia, é natural e salutar que haja divergências, nos documentos oficiais — que são uma importante base para o trabalho em sala — demanda-se uma padronização que torne explícitos os objetivos, inclusive os dos exames federais, como o ENEM.

No que se refere às definições que interessam a este trabalho, parece positivo diferenciar o *dissertar/expor/explicar* do *argumentar*. Nesse caso, Adam (2008) ilumina essa distinção. Para o autor, tem-se uma sequência argumentativa quando se demonstra ou justifica uma tese ou se refuta uma tese adversa, com o objetivo de se chegar a uma conclusão. Já a sequência explicativa (equivalente à dissertativa ou expositiva nos outros autores) constrói "um universo de discurso apresentado ao leitor/ouvinte como um objetivo, como um fato estabelecido" (ibid., p. 242). Quando se explica, estabelecem-se relações lógicas entre as asserções feitas, especialmente de causalidade. Além disso,

> como o objetivo último do compartilhamento de crenças é um objetivo de ação, a explicação aparece como um ato intermediário entre o objetivo ilocucionário primário da asserção (partilhar uma crença ou um conhecimentos) e o objetivo último do ato (convencer para fazer agir). (ADAM, 2008, p. 241)

Em outras palavras, a explicação se apresenta como exposição de um fato ou de uma crença, mas chega quase a ter caráter argumentativo, na medida em que ela objetiva que o leitor/ouvinte enxergue o mundo tal qual apresentado por quem enuncia a explicação[13].

Nesse sentido, a dissertação que se estuda neste trabalho é um texto cuja tipologia é tanto explicativa/dissertativa/expositiva, na medida em que se partilham, com o leitor, conhecimentos e crenças acerca de um determinado tema, quanto argumentativa, pois se busca defender uma tese e se chegar a uma conclusão por meio de argumentos. Trata-se, por

[13] Talvez se pudesse firmar como hipótese que esse ponto de contato entre a explicação e a argumentação seja uma das causas de dúvida na diferenciação entre os dois tipos textuais.

isso, de um texto dissertativo-argumentativo. Do ponto de vista aqui adotado, teria de ser esta a nomenclatura adequada para os documentos oficiais.

No entanto, é preciso ter claro que os aspectos textuais levantados acima servem, exclusivamente, para se apontarem traços superficiais desses textos. Além de permitirem localizar melhor o objeto de estudo deste trabalho. Mas não servem para definir o gênero dos textos do *corpus*: para isso, deve-se ter em vista aspectos que transcendem o domínio das marcas textuais, isto é, faz-se necessário investigar — levando em conta as concepções de linguagem e de sujeito apresentadas anteriormente — aspectos discursivos ainda não abordados. Cumprirá observar que, para definir o que aqui se chama de *dissertação de vestibular* como gênero, será preciso considerar seu cronotopo – em especial, o aspecto avaliativo que o constitui.

# 2. Autoria e o cronotopo da avaliação

*Na claridade do dia*
*ninguém distingue*
*o vaga-lume.*[14]

[14] Haicai de *Nuvens de Algodão*, do cineasta iraniano Abbas Kiarostami.

Neste capítulo, busca-se definir o cronotopo da avaliação, sobretudo em relação à apresentação de indícios de autoria, e tematizar as consequências de se escreverem dissertações de vestibular nessa configuração espaçotemporal. Após passar por um breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, tenta-se demonstrar que, em tal cronotopo, fomenta-se o que Street (2015) compreende como *letramento autônomo*, por meio, especialmente, do engessamento do ensino da escrita. Tal procedimento ocorre com o emprego sistemático do que Corrêa (2013) chama de "modelos fixos", atendendo-se a um viés "conteudista" apontado por Orlandi (2015), o que leva a uma determinada retração das singularidades dos sujeitos escreventes.

## *2.1 Um breve histórico*

A fim de traçar um breve panorama do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, Doretto e Beloti (2011) identificam três grandes vertentes teóricas e metodológicas acerca da concepção de sujeito e de linguagem que influenciaram o modo como o ensino de língua foi entendido ao longo do século XX.

De acordo com as autoras, nos anos 1960, com a LDB nº 4024/61, via-se na gramática prescritiva o meio de "desenvolver o raciocínio e atividades de *expressão* da criança e proporcionar sua integração nos meios físico e social". Predominava, assim, uma concepção de linguagem "como expressão do pensamento". O foco estava ainda na ortografia, cujo conhecimento desenvolveria as competências linguísticas dos alunos. Tinha-se, até aqui, uma visão de linguagem em que esta, segundo as autoras, "está associada à constituição de um sujeito único, centro e controlador de todo o dizer, ou seja, é encarada como expressão do pensamento consciente e, assim, a teoria dessa corrente prega que 'quem não escreve bem é porque não pensa bem'". A função da língua seria exteriorizar pensamentos, materializá-los, sempre "com o predomínio do *eu*". Assim, ler significaria "decodificar imediatamente os sinais linguísticos que devem ser transparentes para o leitor", de maneira que os textos apresentam um sentido único, "já dado, pronto e acabado".

Já nos 1970, com a LDB nº 5692/71, vê-se um vínculo do ensino com a qualificação para o trabalho, que fez a concepção de linguagem, a partir de uma perspectiva estruturalista, passar a ter "um viés mais pragmático e utilitário em detrimento do aprimoramento das

capacidades linguísticas do falante". Assim, priorizaram-se, ainda no bojo da gramática prescritiva, "as descrições sintáticas e morfológicas", com ênfase em "ações repetitivas". Quanto à produção de texto, baseava-se nas tipologias hoje tradicionais: a narração, a descrição e a dissertação. Agora, a função da língua seria "transmitir informações", com "predomínio do *tu*". O sujeito, desse modo, espera que o receptor compreenda o escrito exatamente da forma como intencionou. A produção de textos decorre "de atividades que servem como pretextos para escrever"; produzir textos é, simplesmente, "seguir os modelos já existentes".

Nos anos 1980 e 90, já com a disseminação da Sociolinguística, da Semântica, da Pragmática, da Linguística Textual e da Análise do Discurso, buscava-se reformular o ensino de Língua Portuguesa, adotando-se uma perspectiva dialógica. Especialmente com a LDB nº 9394/96, "o foco de estudo da disciplina de LP passou a ser uma gramática internalizada, com base no texto, refletindo uma concepção de linguagem como processo de interação". Nessa terceira vertente, muito mais próxima da visão adotada neste trabalho, "ler é relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam", de modo que "nenhum texto tem um único sentido possível, ao contrário, os sentidos são coproduzidos pelos sujeitos leitores em cada situação de leitura, considerando os contextos sociais, históricos e ideológicos". Já quanto à produção escrita, passou-se a pressupor um trabalho com diversos gêneros do discurso, sempre "a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos".

Pode-se compreender ainda melhor esse percurso do ensino da Língua Portuguesa, sob um prisma histórico mais abrangente, com Orlandi (2015). A autora denomina *conteudismo* certa perspectiva que supõe, quanto à compreensão da linguagem, "uma relação termo a termo entre pensamento/linguagem/mundo, como se pudesse existir uma relação natural entre palavras e coisas", o que resulta na "perfídia da interpretação": a consideração equivocada de que é o suposto conteúdo das palavras, e não "o funcionamento do discurso", o produtor dos sentidos. De acordo com a autora,

> podemos perceber que o sujeito que produz linguagem e a exterioridade que o determina marcam (isto é, estão presentes em) toda a produção de sentidos. É assim que esse conteudismo, por sua vez, está diretamente ligado ao modo como o ideológico está na linguagem e é concebido pelos que a analisam. (ORLANDI, 2015, pp. 92 e 93).

Nessa mesma perspectiva, tem-se o que a autora (ibid., p. 34) denomina "injunção de transparência e objetividade", descendente de uma "tradição da racionalidade".

Trata-se, pode-se inferir, de uma tradição de caráter iluminista, de acordo com a qual a

razão, centrada no sujeito — oriunda de uma visão marcadamente cartesiana —, daria conta de interpretar, transparente e objetivamente, a realidade, articulando "pensamento/linguagem/mundo".

No projeto moderno ensejado pelo Iluminismo, segundo Reis (2006, p. 79), a história seria um "centro-consciência-interioridade", ou ainda,

> a realização de um sujeito universal, de um singular coletivo, que sabe de si e quer saber cada vez mais de si. O sujeito consciente é movido por um desejo de totalização de si, de autoconsciência. Em busca de uma consciência total de si, ele realiza ações totais, visando obtê-la aceleradamente. Sua procura é a da consciência do real e do racional. (REIS, 2006, p. 82)

Essa "totalização de si", que encontrará eco no positivismo do século XIX, busca "a identidade entre pensamento e objeto pensado, entre sujeito e objeto" (ibid., p. 186). Deriva-se daí certa concepção de fazer científico que se crê sempre neutro, estabelecendo uma ponte segura entre pesquisador e objeto pesquisado, ou, como se poderia afirmar, uma relação *conteudista*.

No entanto, com o estruturalismo, mas especialmente com o pós-estruturalismo, tal tradição, sabe-se, sofre uma ruptura. Para essas correntes, há um sujeito fragmentado, constituído pela alteridade, que não tem acesso à realidade de modo objetivo. Trata-se, como já se viu no Capítulo 1 deste trabalho, de um sujeito situado, historicizado, que responde às ideologias no âmbito da alteridade. Assim, toda e qualquer análise que se faça do que se chama real vincula-se a uma subjetividade, que, por sua vez, está condicionada a uma teia discursiva: a linguagem, meio pelo qual o sujeito se insere nessa teia, não *reflete*, mas sim *refrata* a realidade de acordo com o plano axiológico desse sujeito.

Não será difícil perceber que o ensino de escrita no Brasil está ainda pautado no que Doretto e Beloti (ibid.) identificam como primeira e segunda vertentes apresentadas acima: tem-se uma visão *conteudista*, que trabalha com a pressuposição de transparência da linguagem, em que um *eu* expressa exatamente aquilo que deseja, enquanto o *tu* compreende rigorosamente o que foi expressado. É em virtude dessa pressuposição que ações repetitivas dão a tônica do aprendizado de conteúdos relacionados à língua, como a escrita, foco desta pesquisa.

O que se nota, aqui, é que não só há um problema de adequação de professores e formuladores de currículos às concepções mais recentes, que exigem uma forte ruptura com o ensino tradicional, mas também porque, quando o ensino está pautado pela avaliação de

vestibulares — e pelas consequências que isso traz —, é ela que ordenará, especialmente entre as escolas particulares, a maneira como se trabalha com o ensino de Língua Portuguesa.

### *2.2 Um letramento autônomo*

A partir do viés etnográfico de Street (2015), pode-se complementar o que seria a visão *conteudista* mencionada acima. De acordo com o autor, há uma nova tendência de estudos sobre o letramento: do foco sobre "as consequências cognitivas da aquisição do letramento", passou-se a uma abordagem mais ampla, em que o letramento é visto "como uma prática social e numa perspectiva transcultural" (p. 17). Nesta última perspectiva, defendida por ele, rejeita-se uma visão de letramento como habilidade neutra e técnica para considerá-lo "uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos". Ele se contrapõe, então, a um "Letramento" tido como "único e 'neutro', com L maiúsculo e no singular", adotando um ponto de vista em que se descreve "a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares", isto é, aquilo que ele designa "práticas de letramento", que se referem

> ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só "eventos de letramento"[15], como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam". (STREET, 2015, p. 18)

Em outras palavras, o autor busca inserir a leitura e a escrita em práticas sociais que dão a elas significado, em vez de lidar da maneira como muitas vezes faz o discurso educacional, que as representa como "termos idealizados e prescritivos" (p. 19). Tem-se, portanto, um "foco no contexto".

A noção de letramento que Street (2015) visa a superar — denominado por ele como letramento *autônomo* — pressupõe, como se fosse um conjunto de capacidades cognitivas objetivamente mensuráveis, "uma única direção em que o letramento pode ser traçado", associando-se às ideias de "'progresso', 'civilização', liberdade individual e mobilidade

[15] Com "eventos de letramento", o autor refere-se a um termo empregado por Heath (1983), que o entende como "qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos".

social", o que representaria, por si só, ascensão econômica (ibid., p. 44). Nessa leitura, o autor enxerga haver — e demonstra por meio de exemplos de letramento promovido por colonizadores em países colonizados[16] — um "sentido fundamentalmente etnocêntrico" na postulação do letramento autônomo como correlato ao progresso social e econômico (ibid., p. 90). Toma-se como pressuposto, nessa visão, que aqueles que não passaram por esse tipo de letramento vivem no atraso, na passividade, e carecem de racionalidade, como se fosse suficiente ao agente de letramento introduzir os novos conhecimentos para iluminar a vida dos que os recebem. Visão similar, inclusive, à que se tem sobre analfabetos, que, assim como os "iletrados", seriam ilógicos e irracionais (p. 92). Observa-se, desse modo, o presumido de que os seres humanos seriam tábuas rasas, bastando a introdução de novos conhecimentos — sempre massificados, em bloco (cf. Street, 2015, pp. 43-61) — para que toda uma cultura se alterasse para os padrões de quem promove o letramento.

Além disso, o letramento autônomo estabelece uma dicotomia entre escrita e fala, em que esta "é normalmente associada à autoexpressão, ao sentimento e à subjetividade", enquanto aquela "é convencionalmente associada ao desapego, à objetividade e ao discurso 'científico'" (ibid., p. 125). Em termos de "pedagogização do letramento", por fim, trata-se de um modelo em que a língua é reificada, "distanciada tanto do professor quanto do aluno", impondo-se sobre eles "regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos", como se os processos sociais de leitura e escrita não fossem carregados de "significação para as relações de poder e para a ideologia" (ibid., p. 130).

Nas aulas de ensino básico analisadas por Street, "havia pouca discussão sobre os sentidos da linguagem, sobre interpretações alternativas dos textos", parecendo ser o objetivo simplesmente "obter o controle e autoridade sobre o textos, cujos significados não são negociáveis". Nessas aulas, o foco recai sobre a forma, definindo-se "problemas técnicos, atinentes à gramática e à sintaxe, e as soluções, uma vez dadas, são incorporadas a uma lista geral de regras e prescrições sobre a própria natureza da língua" (ibid., p. 132).

Muitos dos traços apontados acima poderiam servir para ilustrar justamente a maneira como a escrita é ensinada em diversas escolas brasileiras. Com a dissertação de vestibular, não é diferente. Inclusive, e é o que se defende aqui, ela é o melhor exemplo desses procedimentos.

[16] Nas pesquisas conduzidas por Street e outras mencionadas por ele ao longo da obra, vê-se de que modo um modelo autônomo de letramento releva as práticas muitas vezes já letradas de comunidades colonizadas que recebem o letramento colonizador. Como esse modelo tem as caracterísitcas descritas nesta seção, ignoram-se completamente as práticas em que um letramento diferente se "acomodaria".

Pode-se dizer que o foco na racionalidade do letramento autônomo, omisso em relação às relações específicas entre sujeitos e linguagem, descende do espírito iluminista que ainda ronda as relações ensino-aprendizagem: crê-se ser ela — como se fosse livre de ideologias — a responsável por sanar "obstáculos" que os escreventes porventura tenham de enfrentar ao escreverem seus textos. Trata-se de leitura equivalente às duas primeiras vertentes do ensino de Língua Portuguesa indicadas por Doretto e Beloti (ibid.).

Nesse caso, seria preciso que professores *conteudistas* somente trouxessem aos alunos — todos eles, indistintamente — o bloco de saberes necessários para se fazer uma boa dissertação, ignorando-se quaisquer singularidades dos estudantes. E é justamente assim — prescritivamente — que tantas vezes se procede.

### *2.3 Os modelos fixos*

A fim de atender às demandas da sociedade – da escola, do mercado como um todo, da família e também dos próprios alunos inseridos em um sistema competitivo –, a produção de texto no Ensino Médio está frequentemente associada à reprodutibilidade incessante de textos argumentativos, em especial de dissertações. Boa parte das práticas escolares brasileiras está alicerçada sobre as diretrizes muitas vezes normativas, "formulaicas" e excludentes dos grandes exames vestibulares. Estes, ao prescreverem a maneira como os conteúdos serão avaliados, reduzem os múltiplos saberes a esquemas memorizáveis que têm fim em si mesmos, sem guardar conexão com a realidade. Assim, selecionam-se aqueles que ingressarão nas universidades, relegando os que não lograram tal feito – ou que se recusaram a submeter-se a esse sistema – ao grupo dos considerados malsucedidos, fracassados e inaptos, que não poderão pertencer à camada prestigiosa dos integrantes do ambiente universitário. Consequentemente, encontra-se um mercado que não somente valoriza tal competitividade, como também oferece os meios necessários – e nem sempre baratos – para se fazer um vestibulando alcançar seu objetivo, formando, ano após ano, excelentes "fazedores" de provas e exímios "redatores": apostilas reducionistas, dicas e modelos de boas redações que devem ser seguidos à risca. Tais textos são, hoje, nos maiores vestibulares brasileiros – como a FUVEST –, o que se convencionou chamar, simplesmente, de dissertação.

Incentiva-se, portanto, a procura por um texto que não necessariamente será a expressão do sujeito escrevente, mas sim de uma redação adequada aos exames, punindo a originalidade daqueles que fujam aos parâmetros pré-estabelecidos. Trata-se de uma busca, na expressão de Corrêa (2006), de viés "sanitarista", em que os professores se restringem a procurar, nos textos, marcas linguísticas julgadas inadequadas. No caso aqui em questão, seriam as que afastariam as dissertações do padrão canonizado pelos vestibulares[17]. Tal comportamento desconsidera as relações intergenéricas como parte constitutiva de um gênero, relevando, como afirma Corrêa, "a relação do *enunciado genérico* com o autor" (grifo do autor). Dito de outra forma, o que se promove em muitas escolas brasileiras, hoje, é a retração das singularidades dos sujeitos em prol de um texto com caráter estandardizado – um mero produto a ser avaliado.

Ainda nesse sentido, é preciso destacar que boa parte desses comportamentos na relação professor-aluno está marcada por determinados "presumidos": Corrêa (2011), discutindo os traços heterogêneos dos gêneros discursivos, especificamente, as marcas de oralidade constitutivas de gêneros escritos, evidencia o comportamento contraditório da escola nesses casos. Cobra-se dos alunos um texto baseado na tradição letrada – punindo-o caso não atinja, como afirma, esse "ideal de escrita pura" –, após tê-lo ensinado utilizando-se de uma via "oral-letrada". No caso da dissertação, muito embora ela seja tratada como um gênero em que se defende uma opinião, pode-se afirmar que está "presumido" que o aluno atenda a um ideal de texto que não necessariamente passará pela *sua* opinião. Está "presumido", em resumo, todo o cenário competitivo – advindo do vestibular – e mercadológico – originado do interesse das instituições particulares de ensino pelas estatísticas e ranqueamentos que lhes proverão sucesso perante a concorrência.

Essa estandardização requer um engessamento: ensinam-se modelos pré-fabricados, mais ou menos baseados em textos tidos como exemplares[18], com o objetivo de se atingir uma média de estudantes, cuidando-se pouco das especificidades[19] de cada aluno. Trata-se de uma verdadeira mediocrização do ensino da escrita.

É o que aponta também Corrêa, desta vez em artigo de 2013. Buscando desenvolver o

---

[17] O apagamento de marcas de 1ª pessoa talvez seja o melhor exemplo.

[18] Não são poucas as instituições que divulgam as melhores redações produzidas em seus vestibulares. Até 2013, a FUVEST, por exemplo, fazia uma seleção dos textos que se destacaram no vestibular dos anos anteriores. Note-se que, no viés adotado por este trabalho, não se trata de um problema tal divulgação, e sim a consideração dessas dissertações como um ideal pétreo a ser alcançado pelos alunos que se submeterão à avaliação dessas instituições.

[19] É necessário lembrar que os estabelecimentos de ensino que visam a uma boa colocação nos exames vestibulares lidam com salas de aula cheias: três ou quatro dezenas de alunos em colégios como aquele do qual se extraiu o *corpus* que aqui será analisado; às vezes, mais de uma centena nos cursinhos pré-vestibulares.

que chama de “conceitos de trabalho” — “instrumentos didáticos formulados a partir de qualquer das dimensões da linguagem com a finalidade de oferecer aos alunos elementos para reflexão e intervenção na sua própria escrita” (ibid., p. 481) —, o autor apresenta fundamentos teóricos que não tomem como separadas a reflexão linguística e a reflexão sobre o ensino da escrita. Visa a se distanciar da “prática mais comum, que é a de fixar fórmulas para reprodução” de textos, justamente o que aqui se aponta criticamente no ensino voltado ao vestibular, que adota um caráter de linha de montagem de dissertações. Tem-se, assim, uma “dessubstanciação” da produção escrita, que descarta as singularidades dos escreventes, fazendo-os tender ao que se chamou acima de mediocridade. Dessa forma, de acordo com o autor,

> ainda que marcados por sua realização num tempo e num espaço, sua reprodução dessubstanciada é o que insiste em retornar como prática e como expectativa de chegada ao final do percurso didático. Por sua vez, o processo de constituição dos gêneros é reduzido a uma sequência didática previamente determinada, podendo deixar em segundo plano a atenção desejável ao processo de linguagem. (CORRÊA, 2013, p. 483)

Em suma, como aquilo que os alunos produzem na escola está subordinado à vontade de outrem – fazendo-os produzir discursos moldados a um sistema que lhes impõe a obrigatoriedade de ingressar em uma universidade e que lhes imputa o fracasso, caso não sejam bem-sucedidos nos exames vestibulares –, como reprovar nesse sistema pode significar, em nossa sociedade, um determinado grau de exclusão do grupo prestigiado – “as melhores cabeças”, nas palavras do slogan de um famoso curso pré-vestibular paulistano – e, como a pressão imposta para que tudo isso se concretize é desmedida, o objetivo de se ensinar a escrever e a argumentar fica prejudicado: o sentido prático das atividades de escrita não se apresenta evidente para os alunos.

Ensinam-se, tão-somente, modelos engessados, “dessubstanciados”, cuja serventia se perde assim que o estudante deixa os bancos escolares do ensino Médio.

O que se nota é que a dissertação se comporta como gênero fixo, que não permite mobilidade[20], já que aos alunos não é autorizada grande operação intergenérica. A escola, que deveria auxiliar a lidar com as muitas situações comunicacionais possíveis, torna-se, ao contrário, um empecilho para isso. Não seria de admirar, inclusive, que os escreventes tivessem dificuldades — ao término de meses ou anos a fio escrevendo dissertações (ou um

[20] É o que Corrêa (2013) nomeia de “comportamentos mecânicos, automáticos e fossilizados”, em que se perde o caráter dinâmico dos gêneros e, por consequência, a história que neles se ‘fossilizou’”.

fóssil delas) — em produzir outros gêneros.

O ensino da escrita, que levaria a captar o que há de fixo, mas também o que há de mutável nos gêneros — o que muda estando fixo; o que se fixa ao mudar — acaba preso a procedimentos impostos por interesses que não os dos alunos, levando-os, possivelmente, a compreender mal o que é escrever. Nesse cenário, a dinâmica que permite a mudança dos gêneros e a singularidade dos escreventes se perde na linha de produção.

Tomar posição, dialogando criticamente com as vozes que circulam, buscando o que há de arcaico no presente, colocando-se face à História — passa então a ser improvável, até porque, se isso ocorrer, será possivelmente condenado.

### *2.4 Dois planos axiológicos*

Poder-se-ia pensar em gêneros argumentativos – entre eles, a dissertação de vestibular – como distantes do caráter estético que se veria no romance, por exemplo. Isso porque, para Bakhtin (2015, p. 20), "um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem": o autor-pessoa e o autor-criador (com suas personagens); sem personagens, como na dissertação de vestibular, tem-se um "acontecimento cognitivo[21] (um tratado, um artigo, uma conferência)". Nesse caso, haveria apenas uma noção mais ampla do distanciamento, como defenderia Possenti (2002a), ligado à relação crítica com o próprio texto: olhá-lo como se fosse outro para, depois, voltar a si mesmo. Em um texto argumentativo, por meio do outro, defende-se, afinal, a própria opinião.

Ocorre que, na dissertação de vestibular, é forçoso notar que o escrevente nem sempre está em posição de defender o que realmente pensa: a visão de mundo ali perceptível deve estar de acordo com a da instituição de ensino superior desejada – ou, pelo menos, com o que o escrevente imagina que ela deseje[22]. No caso das produções escolares com vistas ao

[21] O termo "cognitivo", empregado por Bakhtin, demanda alguma cautela: ao que parece, o autor estabelece uma oposição entre gêneros. De um lado, aqueles considerados literários, em que, com a presença de um autor-criador e seus personagens, o acontecimento seria "estético"; e os não-literários, em que autor-pessoa e autor-criador seriam coincidentes. Neste último caso, a palavra "cognitivo" — cuja raiz latina remete à noção de "conhecimento" — parece aplicada, somente, com a intenção de delimitar o objetivo de um sujeito que deseja transmitir o *seu* posicionamento axiológico (e isso inclui toda a matização em torno do conceito de autoria realizada anteriormente neste trabalho), e não o de um autor-criador.

[22] Com isso, não se deseja afirmar que outros gêneros não tenham características similares, afinal, em qualquer

vestibular, como aquelas que compõem o *corpus* deste trabalho, a estrutura avaliativa encontra-se ainda mais fragmentada: no professor que orienta; no corretor externo que, desconhecendo os alunos, trabalha de maneira "impessoal"; na escola que cobra resultados; na família que pressiona e cria expectativas; nos colegas eventualmente concorrentes.

Por tudo isso, pode-se dizer que, na dissertação, há também dois planos axiológicos. O primeiro seria o plano do escrevente; o segundo, a sua refração: o plano do escrevente *sob avaliação*. Esse gênero seria, então, um acontecimento estético com alguma perversidade, já que os desígnios do autor-criador – o escrevente sob avaliação – estão sob domínio de vozes que, na sociedade, organizam-se em superioridade hierárquica. O aluno é condicionado a criar uma personagem de si mesmo, e suas ambições estéticas são tolhidas pelas contingências de outras subjetividades com poder de controle sobre ele[23].

Nessa criação, o sujeito almeja o seu destinatário imediato: o professor, o corretor, a instituição em que deseja ingressar. Aquilo a que Bakhtin (2015, p. 333) denominaria o "segundo". No entanto, aquele que ele realmente tem em vista é o que o autor chamaria "terceiro":

> o autor nunca pode deixar plenamente a si mesmo e toda a sua obra feita de discurso à mercê plena e *definitiva* dos destinatários presentes ou próximos [...], e sempre pressupõe (com maior ou menor consciência) alguma instância superior de compreensão responsiva que possa deslocar-se em diferentes sentidos. Cada diálogo ocorre como que no fundo de uma compreensão responsiva de um terceiro invisivelmente presente, situado acima de todos os participantes do diálogo. (BAKHTIN, 2015, p. 333)

Esse terceiro, que não é "algo místico ou metafísico", também chamado de supradestinatário, é aquele "cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico". Trata-se de um elemento constitutivo do enunciado, e isso, de acordo com Bakhtin, "decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão *imediata*" (ibid., p. 333).

---

um deles, o sujeito que enuncia está exposto a uma avaliação. Este é o princípio básico do percurso teórico aqui apresentado no início deste trabalho. Na dissertação, no entanto, a avaliação, como se espera demonstrar adiante, ocupa um papel ainda mais crucial.

[23] É importante frisar que, do ponto de vista adotado por este trabalho, não se considera ser o autor empírico aquele a se manifestar na linguagem. Sua singularidade se apresentará justamente em função da maneira como ele se representa no texto. Bakhtin (2015, p. 314) chega a falar em "autor *puro* para diferenciá-lo de autor parcialmente representado" (grifo do autor). Assim, mesmo um autor-pessoa que busque ser coincidente a seu autor-criador está fadado a uma boa dose de refração. É o esforço de lidar com a densidade histórica que dará o caráter autoral ao texto, mas é também a partir desse ato — sempre exposto ao jogo da alteridade — que se entreverão marcas de assujeitamento. É justamente por meio delas que se pode propor uma leitura de país: afinal, quais são os valores em jogo nos textos dos alunos do *corpus*?

Nesse contexto, de que modo se dá a autoria no gênero dissertação de vestibular? Trata-se da busca de um autor-pessoa que, ao se refratar, tenta dar ao autor-criador, por meio dos "modelos fixos", as posições axiológicas supostamente coincidentes com as do avaliador do autor-pessoa, seu supradestinatário. O estudante, ao notar sobre quais bases está assentado o sistema avaliador, busca burlá-lo por meio de uma personagem que se quer semelhante àquela desejada por tal e tal instituição de ensino superior. Não com total sucesso: vale ressaltar que o sucesso dessa empreitada significaria, da parte do escrevente, predizer com precisão o sentido que pretende quando escreve. No entanto, o sentido gerado só tem acabamento por meio da alteridade e das réplicas geradas a partir dela. Como afirma Bakhtin (ibid., p. 328), "se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica". Tem-se, aqui, a figura que Corrêa (2013) nomeia como o "estrategista", que, "crendo em alguma transparência dos sentidos, busca se esquivar da imponderabilidade das respostas que seu dizer pode suscitar". Aliás, a noção de réplica é bastante peculiar quando se trata da dissertação, já que, na sua ocorrência "real", isto é, no momento próprio do exame vestibular, não há qualquer réplica a que o escrevente tenha acesso (a não ser uma nota ou a notícia de aprovação/reprovação). Sendo assim, o ensino que, ao "simular" a dissertação de vestibular, não permite ao aluno sequer uma chance de reescrita é um agravante dos muitos problemas já mencionados aqui.

É possível dizer que a maneira como a dissertação é ensinada promove o esmagamento de uma autoria realmente valiosa: a que resulta demonstrada quando se expõe a própria visão ou alguma transgressão das normas formais, aquela que é representativa do que se chamou acima, nas palavras de Corrêa (2010), de relação do autor com o enunciado genérico. Embora o aluno nem sempre defenda uma opinião própria, nem tenha sempre como preocupação transgredir as normas formais que lhe são impostas, não raro isso acontece, no todo do texto ou em parte dele. Em muitos textos, no entanto, o aluno sob avaliação dissimula uma intenção, prevalecendo a reprodução daquelas normas e o desejo de ser selecionado.

### *2.5 Sobre a retração da subjetividade*

Está se defendendo, portanto, que, em boa parte das dissertações, há uma retração das singularidades dos sujeitos que as escrevem. Mas se poderia objetar a essa afirmação

argumentando que é característico desse gênero — vinculado à academia e, por consequência, ao discurso científico[24] — que o sujeito busque alguma neutralidade em relação ao objeto estudado, de modo que as opiniões veiculadas ali estejam sempre pautadas por algum distanciamento.

Da perspectiva adotada por este trabalho, entretanto, crê-se haver duas retrações distintas, que precisam ser apontadas.

Na passagem do positivismo para o estruturalismo e, em seguida, para o pós-estruturalismo, a concepção de ciência também sofre importante modificação. Afinal, como o discurso científico se quererá neutro, se também ele é realizado por sujeitos situados? E mais: o que diferiria o discurso científico de outros, de tal forma a conferir a ele a credibilidade de que necessita (e, em certa medida, de que de fato goza)?

Possenti (2002b) aborda essa questão. Para o autor, "a linguagem é condição transcendental para o conhecimento", de modo que, sem ela, qualquer conhecimento, inclusive o científico, torna-se impossível: é ela que permite ter acesso ao real, "a qualquer tipo de real". Assim, sendo as linguagens, como concordaria Orlandi (2015), "sistemas de representação que deixam resíduos", elas passam a ser "formas de redução do vivido": mesmo uma linguagem que se queira objetiva é uma refração, de modo que, se a linguagem é condição para o acesso ao conhecimento, é também um limitador que o refrata.

Isso, porém, não é razão para se negar a importância do discurso científico. Para Possenti (2002b), ainda que todo discurso seja ideologizado, "interessa executar da melhor maneira possível os vários procedimentos" afeitos aos procedimentos científicos, "dentre os quais 'depurar' a linguagem, uniformizar a linguagem, generalizar a linguagem, fazer com que a interpretação dependa sempre mais de princípios (...) e menos dos autores e das circunstâncias". Por isso, a precisão de determinados discursos, especialmente aqueles vinculados às ciências da natureza, são "efeito" de "um trabalho histórico de desideologização do campo" e de um "treinamento": dominar a linguagem técnica é "parte importante do aprendizado do cientista" para que se tenda a uma univocidade dos termos empregados e uma maior objetividade. Isso implica um "processo de subjetivação que produz como efeito um assujeitamento às regras do discurso de um grupo institucional", o que, todavia, é fundamental para os objetivos da ciência.

Tendo isso em vista, é possível pensar na dissertação, em seus aspectos constitutivos

[24] É interessante observar que o próprio fato de a dissertação ser o gênero primordial trabalhado no Ensino Médio em muitas escolas particulares do país reforça justamente o caráter do ensino nesses estabelecimentos: aquele voltado ao ingresso nas universidades.

de gênero do discurso — que a associam diretamente ao âmbito acadêmico, da pesquisa, da ciência — como derivada dessa busca por objetividade, por univocidade daquilo que se afirma. Logo, o domínio da autoria nesse caso implica uma desejável retração da subjetividade em prol da objetividade e da precisão de análise[25].

Nesse contexto, pode-se fazer nova menção a Koch (2011), citada no primeiro capítulo: como visto, a autora defende que toda dissertação presume ponto de vista, já que não haveria exposição sem um dado recorte ideológico por parte do sujeito que disserta. Com efeito, a impessoalização é apenas uma estratégia argumentativa, em que se busca dar uma aparência de neutralidade (cf. Ducrot, 1988).

Contudo, trabalhar cientificamente significa buscar, justamente, que as ideologias sejam de alguma forma neutralizadas, da maneira como defende Possenti (ibid.).

Deduz-se, daí, que parte do objetivo do ensino de Língua Portuguesa, ao se trabalhar com esse gênero ou outros argumentativos[26], seria o de auxiliar o aluno nesse "treinamento" de domínio da linguagem técnica associada a eles. Ocorre que, como já visto, a maneira como se dá o ensino da escrita — sobretudo em colégios inseridos em um sistema de competitividade relacionada à seleção pelas universidades e aos ranqueamentos divulgados pela imprensa — está vinculada à "injunção de transparência e objetividade" já referida, o que, associado com certa herança iluminista de que a educação brasileira se faz tributária, contribui para uma retração da subjetividade que não é exatamente adequada.

Dado todo o contexto descrito até aqui, mesmo quando se trabalha com o gênero dissertação, o "treinamento" mencionado perde-se em função da prática exclusiva a partir de "modelos fixos".

---

[25] É sempre importante frisar, como já deve ter ficado esclarecido, que tal retração não significa ausência de subjetividade. Seja, como aponta Possenti (2002b), na formulação de hipóteses, seja no "próprio trabalho de eliminação da subjetividade", tem-se um sujeito que atua. E isso, como o próprio Possenti afirma em mais de um artigo, não significa adotar um viés positivista em relação à linguagem, já que a presença do eu não implica considerá-lo, novamente, um indivíduo uno e fonte de sentido.

[26] A própria exigência por dissertações — e não outros gêneros quaisquer — dá-se, também, em função desse traço peculiar do ensino brasileiro que é a formação dos estudantes com vistas ao ingresso em uma universidade. Pode-se notar, aí também, a filiação iluminista latente de nossa educação.

*2.6 Autoria e cronotopia*

Nesse caso, mais precisa que a imagem de uma teia inescapável mas na qual se pode mover é a de Agamben (2009), que, também por meio da ideia de distanciamento, faz notar, entre os homens e seu próprio tempo, uma natureza contraditória, como se vê a seguir.

Buscando compreender o que é o *contemporâneo*, Agamben (2009) o define por meio de um paradoxo:

> pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. (AGAMBEN, 2009, pp. 58 e 59)

Essa "discronia" do "verdadeiramente contemporâneo" não é, porém, a do saudosista que, ao negar o presente, idealiza o passado. Não se pode fugir ao próprio tempo. Na realidade, a contemporaneidade é uma "singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias" (ibid., p. 59). Coincidir plenamente com o próprio tempo, estando colado a ele, impede de vê-lo: o contemporâneo é, portanto, aquele que, pertencente irrevogavelmente ao seu tempo, distancia-se dele para "manter fixo o olhar" sobre a própria época.

Para Agamben, o contemporâneo é, além disso, aquele que, em seu tempo, percebe "não as luzes, mas o escuro". Apoiando-se na neurofisiologia da visão, o autor identifica o escuro — aquilo que se vê com os olhos fechados — não como um "conceito privativo", uma "não-visão", e sim como o produto do funcionamento das *off-cells*, células da retina que, privadas de luz, produzem essa visão a que se chama *escuro*. Nesse sentido, contraintuitivamente, ver o escuro não é uma forma de passividade, e sim uma atividade de quem enxerga. Do mesmo modo, é contemporâneo aquele que, ativamente, tem "a habilidade particular de neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes" (ibid., p. 63). Assim, é contemporâneo quem, diante das luzes, interpela o escuro, "aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo" (ibid., p. 64).

Paralelamente a essa analogia, Agamben recorre também à astrofísica. É esta que explica por que, ao se observar o firmamento, vê-se, entre as estrelas, uma vasta escuridão — o que não é de se esperar, dada a infinidade de corpos luminosos no espaço: no universo em

constante expansão, as galáxias afastam-se a uma velocidade superior à da luz que chega aos nossos olhos, de sorte que as trevas que vemos não são a ausência de luz, mas aquela que não consegue nos alcançar. Nesse contexto, é também isto ser contemporâneo:

> significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar. (AGAMBEN, 2009, p. 65).

Subjacente a essa noção de *contemporaneidade* presente em Agamben está o olhar que "toma posições": aquele que se apresenta como singular, mas que é irrevogavelmente historicizado, traduz-se naquele que é contemporâneo. É nesse sentido que se pode observar, em Agamben (2009), também uma compreensão de autoria: é autor aquele que consegue distanciar-se de sua época e de si mesmo; já aquele que, ao contrário, se assujeita acriticamente às vozes dominantes, ao perder sua contemporaneidade, deixa de revelar, do mesmo modo, sua autoria.

É nesse duplo — essa tensão paradoxal entre sincronia e discronia — que reside a dificuldade da autoria. Trata-se do desafio constante de, aderido à teia discursiva, distanciar-se dela.

Esse olhar para o escuro é caro também a Sevcenko (2004). Neste artigo, em que indaga qual seria a rua mais representativa da cidade de São Paulo, propõe observar menos os lugares conhecidos — a Rua Direita, a Avenida Ipiranga ou a Avenida Faria Lima — e mais aquilo que a cidade "oculta", "relega", "escamoteia":

> há desvãos, espaços e presenças que são como que resíduos varridos para debaixo do tapete vistoso da paisagem urbana. São seus pontos-cegos, justamente porque revelam seu avesso ou suas vísceras. Eles são o contraponto da identidade pretendida, são a sua mais completa negação, mas por isso mesmo também são a revelação daquilo que ela mais teme revelar: não a máscara exuberante, mas o rosto nu por trás da fantasia. (SEVCENKO, 2004, p. 19)

Ao escolher como resposta a pequena e aparentemente pouco significativa Rua São Paulo, o autor percorre a história daquele espaço, uma "zona proibida, interdita pelo estranhamento absoluto, pela impossibilidade de classificação, embora seja tão central e tão intimamente parte da memória desta cidade", a "Cidade Informal", onde habita "gente de todos os cantos e todos os ofícios, relegada a um vácuo da cidadania, a um hiato sombrio entre a Cidade Especulação e a Cidade Cooptação" (ibid., p. 32).

A Rua São Paulo, embora pouco conhecida, "invisível", está no centro capital paulista,

no atual bairro da Liberdade, a apenas 500 metros da Praça da Sé, o marco central da cidade. Encontra-se num lugar em cujas circunjacências ocorriam execuções públicas, no patíbulo do Morro da Forca, e se encontravam a Cadeia — "símbolo do poder municipal", onde os escravos eram açoitados publicamente —, e o Cemitério dos Aflitos — "destinado ao enterro dos condenados, dos indigentes e dos soldados", "dos anônimos, dos desprezíveis e dos indignos" e também dos escravos. Trata-se de um local de intenso sincretismo religioso, devido à influência de comunidades negras, indígenas e europeias (a Rua São Paulo chegou a se chamar Rua dos Ingleses), de modo que, segundo Sevcenko, "a futura Rua São Paulo se tornou assim uma via que conectava o contexto afro-brasileiro do alto da Glória com o contexto indígena-brasileiro do Tabatinguera, através de um eixo anglo-germânico". Com o *boom* econômico a partir da cafeicultura e o subsequente crescimento populacional e da própria cidade em si, "a consequência mais direta dessa proliferação aleatória de ações de construção, de apropriação dos espaços e de multiplicação de referências simbólicas alheias ao convívio coletivo, é a impossibilidade da consolidação de qualquer configuração de memória capaz de gerar algum sentido de identidade comum". É dessas mazelas que, segundo o autor, a Rua São Paulo é representativa.

Sevcenko entende que perpassam essa rua justamente as três dimensões tão presentes na cidade como um todo: a "Cidade Especulação", no interior das "fronteiras sempre voláteis do mercado de valorização imobiliária e dos espaços urbanos de excelência e de exclusividade"; a "Cidade Cooptação", que acena com a "possibilidade" das "legalizações, das anistias, das isenções, dos serviços básicos, dos direitos elementares", "tudo negociado em função das contrapartidas eleitorais"; e a "Cidade Informal", "a da imensa população que sobrevive sem bases fixas, sem fundamentos legais, sem vínculos institucionais, sem amparo, sem proteção e sem garantias, sem identidade e sem reconhecimento" (ibid., p. 31).

De acordo com o autor, "se a primeira for a cidade da luz, a segunda será a do lusco-fusco e a terceira a das sombras". Trata-se, como é notório, de deitar sobre a cidade uma visão *contemporânea*; de se observar justamente o *escuro* da cidade. Pode-se dizer, assim, que, em seu olhar para São Paulo, Sevcenko pratica um exercício de autoria: não só por mergulhar no que há de mais obscuro na cidade, mas também por perceber em seu presente as camadas de passado que ali se assentam. De acordo com Agamben (2009), essa habilidade, certamente singular, é também uma marca do que é contemporâneo:

> a contemporaneidade se escreve no presente assinalando-o antes de tudo como arcaico, e somente quem percebe no mais moderno e recente os índices e as assinaturas do arcaico pode dele ser contemporâneo. Arcaico significa: próximo da

> *arké*, isto é, da origem. Mas a origem não está situada apenas num passado cronológico: ela é contemporânea ao devir histórico e não cessa de operar neste, como o embrião continua a agir nos tecidos do organismo maduro e a criança na vida psíquica do adulto. (AGAMBEN, 2009, p. 69)

Seja em Agamben, seja em Sevcenko, a indissociabilidade entre tempo e espaço é fundamental. E é justamente a difícil percepção de como se dá tal associação que confere singularidade ao sujeito que observa.

Contemplar a Rua São Paulo e nela ver os trajetos tortuosos de uma cidade inteira; mirar o espaço e nele ver, indissociável, o tempo; atentar ao que se solidifica no cenário atual e compreender o seu arcaísmo. Eis o que é ser contemporâneo; eis, enfim, o que se concebe aqui como autor: aquele que adentra — distanciando-se de si mesmo como se fosse outro, desviando-se das luzes do presente, mas definitivamente historicizado — a obscuridade da cronotopia.

### *2.7 O cronotopo da avaliação*

Firme, entre as duas mãos — como se digitasse uma mensagem corriqueira —, uma garota segura seu celular. Um sorriso surpreso, a mochila nas costas. Não olha para o seu telefone, mas sim para a câmera fotográfica que forja o flagrante de uma estudante universitária qualquer. Trata-se de uma fotografia ensaiada, mas é para parecer não ser. Sua imagem, agora transformada em parte de uma peça publicitária de uma grande instituição de ensino superior paulistana, estampa um cartaz em que se lê, em letras garrafais: *O nosso vestibular é um desafio. Porque o mercado também vai ser. Mostre que você está preparado.*

Dois jovens trajando bermudas sentados na areia da praia. Corpos em forma, olhar fixo para o horizonte marítimo, uma prancha de surfe. Outra imagem para um cartaz publicitário de uma universidade que anuncia seu processo seletivo. Veem-se algumas datas — o dia da inscrição, da prova, da matrícula, algarismos imensos do ano seguinte. Ao lado dos garotos, diz-se: *A vida passa rápido. Boas escolhas ficam para sempre.*

A garota loira e com roupas da moda aponta para uma seta graficamente construída, em cujo fim se encontra uma bandeira que sinaliza a chegada, uma meta cumprida, um objetivo desejado. O sorriso da modelo do cartaz indica que o caminho a ser trilhado para alcançar seus objetivos já está sendo percorrido na universidade ali anunciada. Essa

instituição, informa a propaganda, é a *Evolução que faz você vencer*.

Os três cartazes descritos acima aparecem, ao lado de cerca de uma dezena de outros, no fundo de uma sala da terceira série da escola na qual os textos adiante analisados foram escritos. Nas propagandas, podem-se observar alguns padrões: jovens, em geral, brancos; slogans motivacionais remetendo ao futuro, a expectativas, a sonhos; datas futuras; uma linguagem jovial; verbos no imperativo que tentam atrair o estudante de Ensino Médio: *#VemPraFia*, diz um deles.

É curioso como, no espaço das salas de colégios como esse, a história e as ideologias — ainda que latentes na maior parte do tempo — são explícitas. A sala de aula guarda, em sua forma, as marcas de tempo que refletem determinadas perspectivas de se conceber a educação: as carteiras enfileiradas voltadas em direção à lousa presumem a ação do professor que, de pé, expõe e dos alunos que, sentados, copiam; o relógio no alto da parede demarca, aliado a um alarme sonoro, a duração de uma aula, independentemente de qual seja e do que se estiver fazendo; na lateral da sala, veem-se murais — em que se assinalam as tarefas da semana, as datas das provas escolares, de eventos em geral (como fóruns de profissões e sessões de orientação vocacional) e dos exames vestibulares vindouros — que indicam as prioridades dos estudantes para os próximos dias, meses e anos; na parede do fundo, os cartazes supracitados.

São marcas de tempo assentadas no espaço como um todo: nas paredes, nos objetos e em sua disposição. Sinalizam, em conjunção com os sujeitos, um cronotopo.

Tome-se, a título de exemplo, o enfileiramento das carteiras diante do professor e "sua" lousa. Tal arranjo remete a um mestre detentor de conhecimentos que os dissemina a seus discípulos, muitas vezes sem interrupções. Há história aí: pode-se relacionar essa disposição à tradição escolástica que objetiva, antes de tudo, propagar e consolidar saberes inquestionáveis. Hilsdorf (2003), ao comentar a educação jesuítica que aportou no Brasil com a Companhia de Jesus no século XVI, comenta, à luz da obra de Baêta Neves (1978), que os catequizadores

> têm um comportamento que procura apagar as diferenças entre os homens, porque são as semelhanças que refletem a unidade da criação divina. Ora, apagar as diferenças é o mesmo que negar a alteridade, a existência do Outro. (HILSDORF, 2003, p. 4)

Os alunos — uniformizados inclusive em suas vestimentas, nas quais se estampa o logotipo do colégio — estão diante de um professor que conhece, instrui, indica os caminhos.

Estão diante da autoridade que os controla. Nesse sentido, as tradicionais fileiras de carteiras revelam a natureza implícita do cenário escolar: de um lado, individualiza-se o aluno, em uma carteira, não para lhe dar a autonomia de sujeito, mas justamente porque o diálogo com o O/outro importa pouco, sobretudo entre alunos; de outra parte, os corredores formados entre elas permitem ao professor caminhar pela sala e, exercendo sua autoridade, verificar se aquilo que expõe se concretiza no registro do caderno ou na folha de redação. Assim, em uma sala com múltiplas fileiras com diversos alunos em cada uma delas, tem-se uma massificação: tudo o que se ensina é necessário, *igualmente*, a todos. E mais: será recebido *do mesmo modo* por todos. É a negação da alteridade que organiza uma sala de aula nas linhas de jovens os quais, apesar das singularidades, são forçadamente assemelhados.

Há aí também o traço iluminista já referido previamente: ao professor, bastaria enunciar o conteúdo, e este chegaria aos alunos sem obstáculos — especialmente se não houver conversa na sala —, o que desconsidera justamente a fragmentação dos sujeitos aprendizes. Como consequência, o aluno que não "prospera" torna-se o culpado por seus fracassos: é porque conversa, é porque não registra, é porque não presta atenção; é porque não se preocupa com o *desafio* do vestibular e do mercado, com as *boas escolhas da vida*, com a *evolução*. É porque não quer *vencer*.

Com efeito, de acordo com Arriada, Nogueira e Vahl (2012), muito da organização escolar atual — inclusive do ponto de vista físico — é resultado da assunção, por parte do estado no século XIX, da tarefa de expandir uma educação racionalista e secularizada, nascendo aí uma padronização da trajetória educacional de um estudante: a articulação seriada entre Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. A partir daí, na Europa e no Brasil, os jovens da alta sociedade passaram a frequentar os colégios a fim de se prepararem para o ingresso no Ensino Superior[27]. Dada a importância que esse preparo adquiriu para o desenvolvimento social e econômico dos países no Ocidente, o Estado exercerá um rígido controle sobre o aprendizado dos alunos. Dessa maneira, se a modernidade "apregoa a igualdade e a liberdade", também "perpetua uma ação incisiva do Estado, um estado cerceador, controlador, disciplinador de condutas".

[27] Essas instituições, note-se, não tinham o objetivo de preparar seus alunos para o trabalho — uma vez que se destinavam a jovens da elite —, mas sim o de uma formação intelectual, sobretudo voltada ao humanismo. Algo similar ocorre nas escolas contemporâneas, quando se percebe que muitos dos conteúdos abordados nas escolas têm pouca serventia para o que ocorre fora dela. Trata-se de um clichê evocado com frequência: qual é a utilidade de se aprenderem certos tópicos de Química, por exemplo, ou mesmo de Língua Portuguesa, se serão descartados assim que se deixar o colégio? Muitas dessas disciplinas se esgotam nos exames vestibulares, o que reforça seu caráter meramente preparatório. Mas é também um paradoxo: prepara-se para fora, mas o que há fora talvez não necessite do que se faça dentro.

Para esse controle, segundo os autores, demarcações explícitas no espaço e no tempo das escolas passam a surgir. O espaço é o do "isolamento", o tempo é o dos calendários, dos horários, dos programas, para "normatizar e regular o processo educativo":

> essas novas instituições representam uma relação permeada de controle, distribuição do tempo e usos diferenciados dos espaços escolares onde se executam as atividades com regularidade assustadora e em etapas bem delimitadas. Por exemplo: horário para ingresso, horário para sair, tempo marcado de cada aula, intervalos regulados entre uma aula e outra, tempo para recreio, etc. (ARRIADA, NOGUEIRA E VAHL, 2012, p. 41)

Portanto, "a instituição escolar assume o papel de disciplinadora do tempo e das condutas". Daí a prescrição de que as atividades — e inclui-se aí a confecção de uma redação — devam ser cumpridas em tempo cronometrado. E tal rigidez vê-se representada no espaço: não somente no enfileiramento das carteiras e no enquadramento das paredes de concreto[28] que tiram do aluno o contato com o exterior, mas também em detalhes como uma pequena janela de vidro na porta de cada sala para avaliação externa — pelos diretores ou outras autoridades — do que ocorre no interior das classes. Esse aparato, herança do século XIX, também se encontra nas salas em que os textos do *corpus* foram produzidos.

O espaço da sala de aula configura-se, desse modo, como aquele em que o aluno *deve* estar. E ali está sob os olhos explícitos do professor e implícitos de diretores, supervisores, bedéis. É um espaço, como bem se sabe, no qual, se o aluno quiser dele sair, precisará de autorização.

A essa perspectiva histórica da modernidade, mescla-se o legado da educação privada no Brasil. Cumpre observar que é a modernidade brasileira o berço do ensino privado no país, ainda que por vias tortas.

Seu surgimento descende da outorgação do Ato Adicional de 1834 à Constituição de 1824, o que marcou a negociação da Coroa com as forças descentralizadoras representadas pelos liberais radicais. No embate com estes, houve a tentativa do Império e dos ditos liberais moderados de ceder a determinadas modernizações — como a descentralização do poder por meio da criação das Assembleias Legislativas das Províncias —, enquanto se esforçavam para conservar o poder estabelecido, inclusive a sociedade escravocrata. Segundo Hilsdorf (ibid., pp. 46-7), a manutenção do controle por parte da Coroa dá-se sob um "olhar vigilante" do governo, que busca garantir o que considerava ser "a ordem e a civilização" em oposição não

[28] É do senso comum a observação de que três lugares não têm janelas: shoppings, cassinos e salas de cursinho. A intenção é a mesma nos três espaços: evitar distrações do mundo interior com o mundo exterior.

só ao atraso da era colonial, mas também ao que consideravam ser a "barbárie" propagandeada pelos liberais radicais. Isso se reflete, de acordo com a autora, em medidas como, entre outras, "o fortalecimento do modelo escolar".

Ainda que a Lei de 1834 parecesse promover uma descentralização que permitiria às províncias e à iniciativa privada criarem suas próprias escolas, os conservadores praticaram "uma partilha das competências entre a Assembleia Legislativa Geral, as Assembleias Legislativas Provinciais e a iniciativa privada", em que o acesso ao Ensino Superior se dá de modo direto exclusivamente por meio do então criado Colégio Pedro II — a cargo do governo central. Para todas as outras instituições — liceus e ginásios criados pelas províncias ou pelos particulares —, passaria a ser necessário um exame de ingresso para as universidades.

Sem essa equiparação, as províncias logo abandonam seus colégios, enquanto os particulares passaram a oferecer cursos avulsos com foco na preparação *específica* e *intensiva* para os exames de admissão. Isto é, a modernidade no Brasil faz-se marcar pelo avesso do que se propunha para a educação no modelo europeu — aquele em que se espelhava o Pedro II, como tentativa da Coroa de se vender como moderna —, que propunha, de acordo com Hilsdorf (ibid., p. 47), a "criação de estabelecimentos organicamente formadores dos adolescentes, cujos currículos eram integrados por cursos regulares, seriados e simultâneos de estudos enciclopédicos". Segundo a autora, ainda que o padrão ideal de ensino secundário fosse o Pedro II,

> "o padrão **real** foi fornecido pelo curso de preparatórios, que ensinava de forma parcelada e avulsa apenas os conteúdos oficiais, predominantemente humanísticos, que seriam verificados nos exames controlados pelo poder público central". (HILSDORF, 2003, p. 47; grifo da autora)

Nesse sentido, vê-se, nessa época, a consolidação do ensino particular, que havia perdido força desde as reformas pombalinas, instituidoras de forte estatização do ensino. Remonta a esse momento histórico a escola — especialmente a privada — como espaço propedêutico, traço que se pode observar até hoje em muitas instituições que concentram seus esforços no preparo dos estudantes para os exames vestibulares.

Não é difícil perceber que, embora o poder centralizador não tenha obtido o sucesso planejado inicialmente, isto é, manter o acesso ao Ensino Superior somente por meio do ensino disponibilizado pela Coroa, tal acesso ficou restrito — como queriam os conservadores — às classes senhoriais, uma vez que eram apenas elas que poderiam pagar pelos serviços

prestados pelos particulares[29].

No entanto, ao longo dos anos 1860, certo discurso progressista, informado especialmente pelas culturas inglesa e americana, faz surgir no Brasil — com reforço dos ideais da Ilustração — um novo liberalismo, defendendo o abolicionismo e a inclusão das camadas mais pobres, inclusive dos negros, à sociedade. Tal defesa passava pela expansão do ensino primário estatal e pela liberdade de ensino para a iniciativa privada, o que resultou, conforme Hilsdorf (ibid., p. 50), em "um intenso movimento de escolarização da sociedade brasileira". De acordo com a autora, de 1862 a 1872, o número de instituições de ensino, elementares e secundárias, dirigidas a meninas ou meninos, mais que dobrou.

Seja pelo fato de o modelo educacional estar pautado pelos ideais iluministas, seja pela fiscalização rigorosa do governo central às práticas educacionais que se iam espalhando pelo país, a estrutura de hierarquia e de controle dá a tônica da configuração espacial dos colégios. Todavia, essa disseminação das instituições a partir de 1860, que prossegue no período republicano, também tem impacto nos projetos de sala de aula.

Segundo Estrela (2015), no século XIX — devido à necessidade de se construírem muitas escolas em pouco tempo — a arquitetura brasileira passou a se preocupar com a educação. No entanto, seguia-se um projeto padronizado "de autoria do mesmo arquiteto", de modo que somente "as fachadas se diferenciavam, com projetos de outros profissionais"; por essa razão, ainda que, por fora, tivessem fachadas diferentes, "as escolas republicanas eram iguais na sua estrutura interna": carteiras enfileiradas "a uma distância calculada para impedir a conversa entre os alunos"; "a entrada e a saída mantêm-se por uma única porta, reforçando a necessidade da organização e do controle". De acordo com a autora, "a sala de aula atualmente ainda segue os padrões tradicionais do tempo republicano", o que foi reforçado pela padronização estipulada por órgãos administrativos subordinados ao MEC:

> A padronização tem como fatores positivos a economia na produção, já que o orçamento da obra é conhecido quantitativamente por ser constantemente repetida; a redução do custo de projeto, pois não há necessidade de outros honorários para o arquiteto, nem de um novo projeto, adicionado apenas ao valor original um percentual pela repetição da planta; e o tempo, pois os operários, a cada construção, adquirem mais experiências da logística da construção, e este conhecimento os leva a ter mais agilidade e rapidez na construção. (ESTRELA, 2015, p. 6)

[29] Além disso, para as instituições elementares — anteriores às secundárias —, a Coroa criou as Inspetorias de Ensino, implantadas em todas as províncias para fiscalizar as instituições públicas e particulares, procurando, segundo Hilsdorf (ibid., p. 48), "uniformizar a organização das aulas, as práticas docentes e os métodos e programas de ensino, com vistas a difundir pela cultura letrada o modelo unificado de civilização" defendido pelo Império e pelos conservadores. Ou seja, aquele padrão de escola de controle e vigilância origina-se também na modernidade, ainda que para fiscalizar, paradoxalmente, se os valores das escolas vigiadas não eram modernos demais...

Ainda segundo a autora, como as construções das escolas de ensino privado não têm recomendações específicas para a sua construção, elas costumam seguir "as orientações dos mesmos órgãos em relação ao projeto arquitetônico e aos *layouts* das salas de aula". Não é difícil inferir que, dada a natureza privada dessas instituições, a observância a esses padrões promove o que para elas é um interessante barateamento das obras.

A despeito das louváveis iniciativas na primeira metade do século XX — especialmente no estado de São Paulo, advindas dos entusiastas da Escola Nova, que planejavam modificações inclusive do ponto de vista físico nas escolas —, o critério quantitativo continuou a guiar as construções dos estabelecimentos de ensino. Isso se acentuou em 1959, quando o governo paulista criou o Fundo Estadual de Construções Escolares. Conforme explica Nascimento (2012, p. 16), neste período, "o diálogo entre educadores e arquitetos arrefeceu, limitando-se a diretrizes e condições mínimas a serem atendidas pelos projetos". Mais tarde, com a constituição da Companhia de Construções Escolares de São Paulo (1975-1987) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (que rege os projetos escolares até hoje), "o diálogo não foi retomado". Ainda segundo o autor, "a necessidade de se construir um grande número de escolas, aliada ao período de recessão econômica dos anos 1980, fez com que as preocupações se voltassem mais para o aspecto quantitativo do que para o qualitativo".

Como se vê, alguns dos traços espaçotemporais característicos das escolas privadas contemporâneas relacionam-se ao que se descreveu até aqui: o legado iluminista da modernidade, o caráter propedêutico para o ingresso nas universidades, os sistemas de vigilância herdados do Império e a necessidade de eficiência das construções, que tem peso nas medidas tomadas pelo governo e também pelos estabelecimentos privados.

Nesse sentido, não é arbitrária a valorização do ensino de tipo enciclopédico e expositivo, *conteudista* por assim dizer, voltado à preparação para o Ensino Superior, organizado em torno de horários rígidos, datas, horários, e fiscalizado por superiores, que trafegam por um corredor central avaliando se as aulas correm como planejado. Por isso, mecanismos que julgam o desempenho de uma determinada escola nos exames vestibulares — como o ranqueamento do ENEM — ganham relevo nessas instituições.

As salas de aula em que os textos que compõem o *corpus* deste trabalho foram feitos obedecem a essa configuração já conhecida. Salas retangulares contíguas umas às outras atravessadas por um longo e estreito corredor central são formas de barateamento de obras: o

empilhamento das salas, como se fossem contêineres, exige uma construção intuitiva de arquitetura simples. Basta verificar a área que será coberta para a colocação de carteiras individuais e a quantidade de alunos por sala. De quantos alunos um professor pode dar conta? Qual é o preço que se pagaria caso se quisesse fazer mais salas com menos alunos? Seria melhor alunos sentados em duplas — com mesas que economizam espaços, mas que permitem conversa — ou sentados individualmente, de modo a permitir maior controle por parte do professor? Trata-se, como se vê, de uma questão de cálculo.

Essas salas atendem bem aos requisitos da metodologia dominante e a reforçam: as aulas são sobretudo expositivas e as atividades — inclusive a produção de redações — são quase sempre individuais, uma vez que são direcionadas para os vestibulares, nos quais os candidatos serão avaliados individualmente. O foco é sempre o professor, que "passa" os conteúdos e cobra que sejam registrados.

Quanto à produção de texto, vê-se aí um modelo de ensino que antecede aquele, por si só já criticável, informado pelo socioconstrutivismo[30], em que figura o professor como *mediador* entre o conhecimento e os alunos. Kleiman (2006), abordando especificamente o ensino da escrita, aponta que, embora o conceito de mediação possua consistência teórica e, especialmente a partir dos PCNs nos anos 90, tenha se tornado hegemônico, a prática faz identificar no professor um mero árbitro entre o aluno e o conhecimento, "dois interessados numa negociação", de modo que "não implica (...) uma construção conjunta de conhecimento". Para a autora,

> A concepção escolar do ensino da escrita como prática autônoma do contexto social, na qual predominam as atividades que exigem a competência individual dos alunos, é incompatível com as noções de colaboração, cooperação e negociação de saberes, objetivos, estratégias que caracteristicamente acontecem nos eventos de letramento menos ritualizados, em locais como a casa, a rua e, até certo ponto, o local de trabalho. (KLEIMAN, 2006, p. 80)

Mesmo o professor mediador reflete a visão tradicional antes mencionada: ele tem acesso a um conhecimento que é o adequado, o correto, o canônico, direcionando suas aulas para onde quiser; os alunos não têm real participação nesse cenário. Não se considera o fato de que, como afirma Kleiman (ibid., p. 80), "os argumentos produzidos pela ciência voltam às comunidades de uso e lá adquirem outros sentidos". Em outras palavras, o que a autora critica é justamente o fato de que problemas já identificados no sistema tradicional de educação —

[30] É interessante lembrar que, nos anos 1990, o socioconstrutivismo norteou boa parte da publicidade de escolas particulares, mesmo que, na realidade, ofertassem um ensino bastante tradicional.

como o da escola aqui analisada — persistem nas práticas mais modernas. Trata-se de uma concepção em que o aluno tem pouca voz, servindo de repositório de conteúdos.

Todavia, à imagem do professor todo-poderoso — ou que se quereria como tal — contrapõe-se outra, a do professor desatualizado: a revolução técnico-científica e informacional, marcante sobretudo desde a última década do século passado, intima a escola a uma ampliação, nem sempre positiva, do escopo daquilo que é trabalhado — e também *como* é trabalhado. Essas contínuas solicitações do que é novo põem o docente à prova diante do corpo discente: novas tecnologias, novos empregos, novas necessidades de práticas sociais (inclusive no que tange à leitura e à produção de textos escritos[31]) demandam atualizações frequentes por parte dos docentes. Estes, no entanto, não necessariamente estão prontos para essas mudanças, que envolvem, muitas vezes, conhecimentos específicos que eles não têm. Percebe-se, logo, certo descompasso: o trabalho escolar, enfrentando o novo, está preso a um modelo antigo[32]. Nesse sentido, as ferramentas de controle já mencionadas anteriormente permitem manter estabilizadas relações que, do contrário, seriam estremecidas o tempo todo[33]. Os professores, consequentemente, ficam em uma posição ambígua — um não-lugar, talvez? —, pois se exige deles uma atualização, mas há exigências e conveniências para que não mudem. Muito da tão propalada perda da autoridade do professor advém daí. A saída encontrada para lidar com ela passa a ser o apego às tradições — aquilo que já se sabe como fazer e é validado na sociedade como um todo, como a produção de textos escritos, especialmente a dissertação — e à imagem do professor como "revelador" da saída para o aluno, isto é, como aquele que detém o conhecimento — e as dicas, os atalhos, os macetes — para permitir ao aluno a entrada na universidade.

Resultado: em não se sabendo lidar com a contradição existente entre o passado que pulsa no presente e as demandas da atualidade, os vetores desse tipo de ensino passam a se dirigir para o exterior do espaço escolar. O que guia os esforços de professores e alunos são os vestibulares, as profissões, o futuro: a escola passa a se representar como mal necessário, uma espécie de obstáculo a ser saltado se se quiser *realizar sonhos*, *evoluir*, *ter sucesso*. Daí as

---

[31] Note-se como a escola tradicional, via de regra, se faz pouco presente no trabalho com as chamadas *fake news* ou com gêneros cada vez mais usados no cotidiano, como mensagens — escritas ou faladas — em aplicativos de telefones celulares, por exemplo.

[32] Desde os anos 1990, foram muitas as iniciativas de se levar a informática para as escolas: por vezes, inundaram-se os colégios de computadores, *tablets* e outras modernidades, sem com isso renovar as práticas escolares. Por vezes, trata-se de lidar de modo analógico com o que é digital.

[33] É de conhecimento geral os problemas causados pelo telefone celular em sala: em muitas instituições, e na escola aqui analisada não é diferente, o porte de celular pelo aluno em sala é terminantemente proibido, com sanções específicas para aqueles que desobedecerem a essa regra. Trata-se da negação de elementos da atualidade: é como se não existissem, e pior, é como se não fossem de uso corriqueiro e como se não trouxessem questões concernentes, entre outras coisas, à leitura e à escrita, como mencionado na nota 31.

atividades serem *simuladas*[34]: ao se escrever uma carta, por exemplo, não se tem em mente um contexto e um destinatário reais. Ao se escrever uma dissertação, o evento que se objetiva é o exame vestibular que ainda ocorrerá. Nesse cronotopo, o tempo é também o dos processos seletivos das instituições de ensino superior. É mesmo de se perguntar: em que momento da vida fora do ambiente escolar, exige-se a confecção de um texto em tempo tão exíguo?[35]

Ademais, dada a tradição racionalista de que os conhecimentos são blocos uniformes a serem passados de professor a aluno, tudo, e essa é a essência própria do vestibular, poderia ser objetivamente mensurado. O que se produz não tem função prática; visa-se, quase que exclusivamente, a uma nota.

Essa mensuração objetiva de capacidades e a massificação dos indivíduos são traços que se veem também nas práticas do letramento autônomo descrito por Street (2015). Além destes, a dicotomia radical entre escrita e fala[36], a inegociabilidade dos significados de um texto e a associação do letramento ao progresso (observe-se, entre outros elementos, a seta inexorável rumo ao sucesso proposta pelo cartaz já descrito) poderiam servir para ilustrar justamente a maneira como a escrita é ensinada em diversas escolas brasileiras. Como visto, esse *conteudismo* tem raízes similares às do letramento autônomo: uma tradição da racionalidade — da modernidade — nos moldes iluministas, que se estendeu até as correntes positivistas do século XIX. E que, ainda hoje, encontra-se representada em escolas do século XXI.

Vale lembrar, também, uma distinção realizada por Alves (2012): para discorrer sobre a heterogeneidade constitutiva do cronotopo e do sujeito mencionada no Capítulo 1, a autora relembra a representação do tempo na antiguidade. Os gregos o representavam em três imagens diferentes: *Chronos*, *Aiôn* e *Kairós*. Explica a autora:

> *Chronos* representava o tempo medido, a ordem cronológica dos eventos, o estancamento, o limite, a linearidade. *Aiôn* é o acaso, o jogo, a brincadeira, relaciona-se à intensidade do tempo da vida do sujeito, é uma duração, um tempo não medido em números: assim, enquanto *Chronos* é limite, *Aiôn* é duração. *Kairós*, por sua vez, significa medida, proporção, temporada, oportunidade. (ALVES, 2012, pp. 314-5)

---

[34] Faz-se referência, aqui, às provas que alunos de cursinho e de Ensino Médio — e até de Ensino Fundamental II — fazem para se preparar para os exames vestibulares: os *simulados*.

[35] Prazos existem. No jornalismo ou na academia, há tempo contado para se escrever. Mas não poucos minutos sobre temas complexos e para os quais não houve preparo.

[36] Com essa oposição, Street (2015) refere-se ao fato de que a escrita tem lastro científico que corrobora o viés de progresso e desenvolvimento econômico de nações colonizadoras, em detrimento daquelas em que a oralidade é predominante. No entanto, note-se também o fato de que, em escolas tradicionais, são pouco trabalhados os gêneros orais. Ainda há uma predominância dos gêneros escritos, como a dissertação de vestibular, vistos como a essência do trabalho escolar: a fala é vista como natural, aquilo que se aprende em casa; a escrita, não.

Nesses termos, é *Chronos* aquele que, na cultura ocidental, se consolidou como representante do tempo: sua linearidade é mensurável em um relógio. É *Chronos*, como se sabe, o tempo imposto do ensino tradicional. No entanto, no espaço escolar, lembra a autora, essa contagem linear "precisa conviver com o tempo subjetivo (*Aiôn*) dos alunos, marcado pelos seus desejos, pelos seus jogos, pela intensidade de sua vida e pela insubordinação à voracidade de *Chronos*" (ibid., p. 315). Paralelamente, nas escolas, "também se encontra o tempo da oportunidade (*Kairós*), do momento propício para a aprendizagem e para o aproveitamento desse tempo para trabalhar a criatividade, a construção do conhecimento com os alunos".

Sendo assim, é pensar o tempo de maneira exclusivamente linear que reduz o espaço a simples palco de eventos, desconsiderando-se sua cronotopia[37].

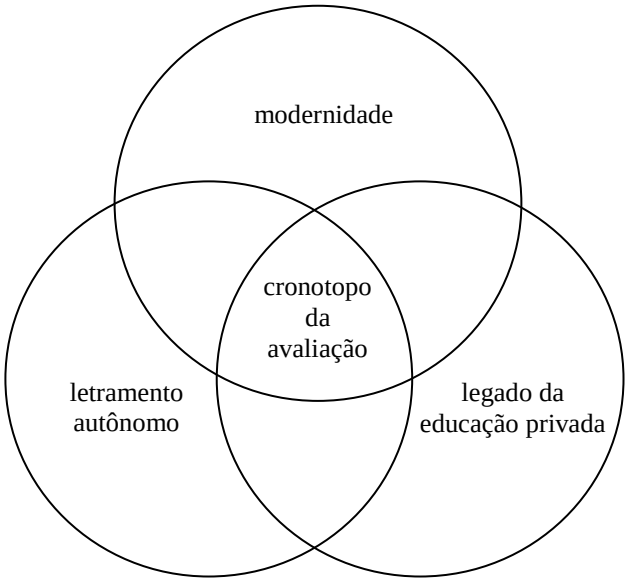
Tendo o que foi dito até aqui em vista, pode-se dizer que um dos aspectos fundantes desse cronotopo é a avaliação. Avalia-se quando o professor, do alto de sua autoridade, verifica se o aluno atende a suas demandas; avalia-se quando se deseja saber se o aluno obedece aos parâmetros de massificação impostos: comporta-se adequadamente como os bons alunos? Faz as tarefas passadas para todos? Usa o uniforme?[38]; avalia-se quando se aplica uma prova e se espera a reprodução do que, *conteudisticamente*, foi passado; avalia-se quando se produz uma redação e se espera que o escrevente siga modelos fixos; avalia-se quando se faz, ao final do Ensino Médio, um exame de ingresso para uma universidade. Por isso, é coerente designar essa conformação espaço-temporal como *cronotopo da avaliação*.

Pode-se dizer que o cronotopo da avaliação é um compósito espaçotemporal resultante da intersecção de pelo menos três perspectivas: o legado da modernidade — o que inclui aquilo a que Orlandi (2015) chama de *conteudismo*; o *letramento autônomo* conforme nomeado por Street (2015); e a história da educação privada brasileira. De modo esquematizado, o diagrama abaixo resume esse encontro de afluentes históricos:

---

[37] É também esse raciocínio que traz conflitos ao ensino da escrita: *Chronos* costuma ser o tempo da escrita de uma redação. O aluno é capaz de escrever um texto no intervalo de tempo concedido? Isto, afinal, é parte do que será avaliado.

[38] A composição espacial tradicional das salas de aula também pode ser rotuladora de condutas: como aponta Estrela (idem), há "a turma do fundão", que está relacionada, no imaginário social, aos alunos bagunceiros, como também há os "CDFs", que preferem, supostamente, sentar-se mais próximos do professor.




Já se tratou aqui dos interesses mercadológicos das escolas de ensino básico em disputar colocações no ranking do ENEM e posições de destaque entre aqueles que aprovam mais alunos nas grandes universidades; já se falou também sobre o fato de que modelos arquitetônicos menos custosos podem interferir nas escolhas da forma da sala de aula se a orientação for o lucro. Mas deve-se ressaltar o desejo das instituições universitárias de captar clientes, especialmente aqueles de alta renda, caso do alunos "vestibulandos" de colégios como este cuja sala de aula é analisada.

A penetração desses estabelecimentos por meio dos cartazes descritos anteriormente nas salas de aula é parte disso: eles vêm incorporar a esse espaço já repleto de datas e metas mais algumas, mas, desta vez, com o poder persuasivo dos anúncios publicitários, que reforçam a concepção de que a "vida" está fora do ambiente escolar, que ela se inicia assim que os anos escolares chegam ao fim. A vida, aparentemente, resume-se à posição que se ocupará no mercado, que, de acordo com um dos anúncios, é um *desafio*, de modo a ser a universidade escolhida aquela que proporcionará ao indivíduo a satisfação do sucesso profissional ou mesmo de momentos pacíficos como um fim de tarde na praia. O que esses cartazes vêm reforçar — e note-se que esses valores já estão presentes nas escolas desde a modernidade — é o antigo chavão de que *a escola prepara para a vida*, o que permite inferir que ela não é a vida em si. O colégio, com sua função propedêutica acentuada, faz revelar que, em relação ao tempo e ao espaço na escola, há um vetor a apontar sempre para fora. Não há *aqui* e *agora*, e sim o futuro, representado pela universidade e pelo mercado.

No cronotopo da avaliação, o presente é, como já dito, simulação, mas é também dissimulação: tal como uma fotografia ensaiada, mas que finge não ser.

### *2.8 A dissertação de vestibular como gênero do discurso*

Pode-se, agora, tendo em vista o cronotopo da avaliação, definir a dissertação de vestibular como um gênero do discurso.

De acordo com Bakhtin (2015, p. 282), a opção por um gênero do discurso "é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela posição pessoal dos seus participantes, etc.". Isto é, para se definir um gênero, é preciso ter em mente o aspecto interacional que o constitui: um texto está sempre determinado por quem o produz, a quem é produzido e pela *situação* em que é escrito. Assim sendo, os gêneros são definidos sócio-historicamente, de modo que sua heterogeneidade está de acordo com o fato de a vida social ser ela mesma heterogênea. Nesse sentido, os três elementos centrais que caracterizam os gêneros na obra de Bakhtin – conteúdo temático, estilo e construção composicional – são apenas "relativamente estáveis", ou seja, ainda que detenham certos traços, são porosos à heterogeneidade das esferas sociais.

Defende-se aqui, como já deve ter ficado explícito, que o termo *situação* não pode ser compreendido como moldura, um entorno estático, um mero contexto que não faria parte da relação de alteridade com os sujeitos e, por consequência, com os gêneros empregados. Parece mais adequado, do ponto de vista da teoria adotada, considerar que é a configuração cronotópica aquela a ser levada em conta caso se deseje caracterizar um determinado gênero do discurso.

Ora, se o tempo e o espaço em que esses textos serão escritos estão em relação direta com as diversas avaliações — especificamente as dos exames vestibulares, simulados nas escolas —, evidentemente, tais características lhes serão constitutivas, abrindo caminho para se cobrar, no gênero produzido em determinado momento histórico, aquilo que se institucionaliza como sendo a relativa estabilidade que possui. Como aponta Alves,

> esses lugares/tempos não são externos aos gêneros, mas constituintes de sua forma e de seu conteúdo, como também de seu modo de produção e de recepção. Isso porque tal concepção tem em sua gênese uma visão dialógica de linguagem que jamais desconsidera os sujeitos e a interação historicamente situada. (ALVES, 2012, p. 308)

Dessa maneira, para se conceituar a *dissertação* como gênero, não se podem considerar simplesmente suas características textuais, como apresentado pelos exames ou

pelos manuais, até porque, mesmo nesse caso, não se apresentam claramente algumas de suas características centrais (cf. seção 1.4). Deve-se, isso sim, avaliá-la pela dimensão discursiva, que tem em vista os aspectos menos visíveis de sua formação, como a cronotopia.

Sendo assim, elencam-se, abaixo, alguns dos traços não exclusivamente textuais – e dificilmente levados em conta – que poderiam ajudar a definir a dissertação de vestibular como gênero discursivo:

**(i)** a despeito do que significaria o termo *dissertar*, isto é, se pressupõe argumentatividade ou não, espera-se, nos principais exames vestibulares e no ENEM, que o candidato defenda uma tese por meio de argumentos. Os textos produzidos nesse âmbito não são – nem podem ser –, como mostram os documentos que apresentam os critérios de correção dos exames, meramente expositivos. Note-se que, para esse gênero, o importante em termos composicionais está condicionado ao cronotopo que o constitui. Nesse caso, interessa do que dizem os manuais e os especialistas apenas o que coincide com o que desejam as instituições, porque serão elas que avaliarão os textos;

**(ii)** na confecção desses textos, tem-se uma situação comunicacional em que, além de o candidato não ter de objetivar publicar seu texto em algum suporte, como um jornal, um cartaz ou uma revista científica, não há um destinatário específico. Mas reconhece-se um supradestinatário, um tanto nebuloso, é verdade, que seria a instituição responsável pela prova em que a proposta de redação é fornecida. No que tange ao repertório sociocultural esperado, não se veem diferenças substanciais entre as instituições: espera-se que se recorra àquele de ordem acadêmica, normalmente associado aos conteúdos estudados no Ensino Médio, o que possivelmente está associado à herança enciclopédica (conteudista) da modernidade;

**(iii)** os temas ali trabalhados costumam estar associados a eventos da atualidade e/ou de preocupação nacional. Algumas das instituições, caso da FUVEST, exigem temáticas mais abstratas, mas de alguma maneira relacionadas a esses eventos, seja por um diálogo pressuposto — considerado de conhecimento de senso comum —, seja por um diálogo explícito com algum texto da coletânea. Nesse caso, os textos da coletânea, por representarem algo documentado pela instituição avaliadora, ganham força: discordar deles pode representar uma reprovação. Assim, ir ao encontro deles, e mesmo copiá-los, é um expediente comum nas dissertações de vestibular;

**(iv)** em seu formato padrão, esses textos são organizados em três partes bastante nítidas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Como aponta Fiorin (2015), tal separação coincide com uma organização tradicional da retórica clássica: exórdio, confirmação e peroração. Em uma prova de vestibular, à primeira e à última partes, o comum é que se reserve um parágrafo para cada uma delas. Já na segunda parte, têm-se em geral dois ou três parágrafos. Como o candidato tem um espaço restrito para escrever o seu texto – em geral, cerca de trinta linhas –, os escreventes são obrigados a desenvolver de maneira limitada determinadas ideias, se não, estarão arriscados a não concluírem o texto. Novamente, tem-se uma definição condicionada ao limite – o espaço – dado ao aluno: se lhe é oferecido um número pré-determinado de linhas, dificilmente se poderá organizar um texto como o solicitado com mais de cinco ou menos de quatro parágrafos;

**(v)** é raro encontrar nas dissertações de vestibular o emprego da 1ª pessoa do singular. Tanto no *Guia do Participante do ENEM* quanto no *Manual da Fuvest* citados anteriormente, não há referências objetivas a uma exigência desse tipo. No *Guia*, contudo, elogiam-se redações – expostas como modelos a serem seguidos – que sejam impessoais. Não se define como alcançar tal impessoalidade, mas pode-se inferir que marcas de 1ª pessoa do singular não sejam pertinentes. Neste caso em particular, uma rápida pesquisa na Internet em busca de sites[39] com recomendações para se fazer uma boa dissertação nos exames vestibulares mostraria que o uso da 1ª pessoa em textos desse tipo não é bem-vindo. Por isso, o uso de voz passiva, de índice de indeterminação do sujeito e de modalidade são frequentes. Ainda que as correções de vestibular possam não considerar este um aspecto importante, não o incluindo em suas grades de correção, e que essas fontes não sejam confiáveis do ponto de vista teórico, deve-se ter em vista o fato de elas serem porta-vozes de um senso comum ilustrativo da representação existente sobre o gênero. No cronotopo da avaliação — em que não se pode arriscar sob pena de ser reprovado —, sites, aplicativos e outras fontes que não seguem exatamente um rigor acadêmico passam a ser norteadores de condutas de

[39] Sites com dicas para se fazer uma dissertação nos vestibulares são comuns. Comumente, têm nomes que remetem a conquistas de objetivos. No site *Quero Bolsa*, por exemplo, adverte-se explicitamente que não se deve usar a 1ª pessoa, em nome de se assegurar a tal impessoalidade. A propósito ainda desses sites, chama atenção o *Eu Quero Mil* (cujo nome remete à nota máxima da redação do ENEM — 1000 pontos), que vende cadernos para se fazer um planejamento de texto, blocos de anotação e outros apetrechos. Destaca-se o fato de que esses materiais vêm impressos com frases motivacionais similares às dos cartazes descritos neste trabalho (cf. seção 2.7): *Comece acreditando que é possível*, *Transforme seus sonhos em planos* etc. A análise desses enunciados é a mesma que se fez anteriormente. Inclusive, o próprio público-alvo é semelhante nos dois casos, já que almejam estudantes de classe média e classe média alta que podem pagar pelos serviços prestados.

escrita, o que também passa a constituir o gênero;

**(vi)** há um tempo limitado para se produzir a redação, uma vez que se simula uma avaliação. Logo, a nota atribuída a um texto desse gênero não está necessariamente de acordo apenas com a capacidade do escrevente em atender às demandas da proposta e do que se espera do gênero, e sim com a habilidade de fazê-lo no tempo determinado. É possível afirmar que os textos escritos nesse processo tenham marcas resultantes disso: letras ilegíveis, textos cujo final é abrupto e até algumas generalizações podem ser creditadas à falta de tempo;

**(vii)** além da coletânea fornecida na prova, não é permitida a consulta a qualquer material, já que, no espaço em que se escreverá o texto — a sala vigiada em que se é avaliado pelos vestibulares —, não poderá haver brechas para fraudes. Desse modo, avalia-se no candidato a capacidade que possui de fazer referência a um repertório memorizado. Como consequência, encontram-se, novamente, generalizações, aproximações e imprecisões derivadas disso: trata-se de um ponto nevrálgico em termos de ausência de autoria nesses textos;

**(viii)** escreve-se a tinta, e não a lápis ou em uma plataforma digital, uma vez que os últimos dois instrumentos poderiam também deixar margem a algum comportamento desonesto. Desse modo, correções que o aluno deseje fazer ao que escreveu serão limitadas. Três marcas aparecem como consequência disso:

**1.** a apresentação estética do texto passa a ser objeto de apreciação. Deve-se atentar para o fato de que não se trata de uma exigência formal dos vestibulares — não consta em matrizes de correção —, mas, nas escolas, isso costuma ocorrer[40]. Assume-se (correta ou incorretamente), inclusive da parte dos alunos, que agradar ao supradestinatário — o avaliador difuso — é parte do processo. Pense-se, por exemplo, em um texto que atenda às demandas conteudísticas e formais do gênero, mas que seja ilegível. Este, pelo menos no âmbito escolar, talvez seja mais mal avaliado do que um texto que não atenda tão bem às exigências, mas cuja apresentação é mais legível;

**2.** as rasuras também passam a cumprir um papel no texto. Seu excesso pode vir a ser um problema, não só estético desta vez: um texto muito rasurado desperdiça espaços, o que pode implicar problemas para o desenvolvimento do texto. Trata-se de um gênero em que não se pode voltar atrás do que se escreveu sempre que se quiser, o que

[40] Em correções de redações escolares, a noção de "capricho", termo habitual nas instituições de ensino, está muito associada à legibilidade da letra, à ausência de rasuras, ao asseio do material etc.

demanda um planejamento — e talvez um rascunho — ainda mais elaborado. Isto, por sua vez, demanda tempo. Pode-se afirmar, nesse caso, que espaço e tempo se encontram em contradição;

**3.** há diferença significativa no tamanho das letras de diferentes textos, o que pode fazer com que estes tenham extensões também diferentes. Inclusive, pode ser um recurso para "burlar" o sistema: letras menores podem concentrar mais conteúdo — o que *pode* dar vantagem ao escrevente que consegue fazê-lo no tempo adequado; letras maiores podem significar uma dissimulação do desenvolvimento total da dissertação[41];

**(ix)** formalidade, norma culta e vocabulário vasto são ainda muito valorizados, logo, uma tentativa de se produzir um texto seguindo essas expectativas — marcas típicas de uma educação que atende às vertentes da LDB das décadas de 60 e 70 e que ainda se preserva. Pressupõe-se, ainda, uma dicotomia entre escrita e oralidade, de modo que esta última, quando identificável, deve ser evitada.

Desse modo, se se considerar o cronotopo em que é produzida a dissertação de vestibular, o que se nota é que uma boa parcela de suas características está vinculada ao fato de ela ser um instrumento de avaliação. Daí a importância de se examinar um gênero por meio dos aspectos discursivos – e não simplesmente textuais.

Como visto, apesar das divergências de abordagem entre os autores visitados no Capítulo 1, para se considerar como gênero a dissertação produzida com vistas ao vestibular, é imprescindível tratar da distinção básica entre gêneros e tipos textuais. Nesse sentido, uma dissertação, pura e simplesmente, não poderia se situar no campo dos gêneros, sem que se especificassem os aspectos que o caracterizam.

Além disso, ao se falar em *dissertação* como gênero, sem adjetivá-la de algum modo, perde-se a maior parte de seu significado. Daí o nome dissertação *de vestibular*. É preciso ter claro que as suas marcas centrais estão vinculadas ao cronotopo da avaliação.

Por fim, verificar-se-á em que medida esse traço avaliativo afeta não somente as características do gênero dissertação de vestibular, mas também o modo como é ensinado nas escolas, pois, mesmo que ela se situe num tempo-espaço de curta vida, ela tem sido norteadora do ensino de redação em boa parte dos estabelecimentos de ensino no Brasil, ao

[41] É conhecido o fato de que universidades norte-americanas e inglesas adotam outro critério: o estabelecimento de um limite para o número de palavras. Isso pode colaborar para evitar que o aluno capaz de fazer uma letra pequena seja beneficiado, mas a legibilidade da letra continua sendo um critério. O que se está avaliando afinal, a qualidade com que um aluno defende uma posição ou a beleza gráfica de sua letra?

longo de três a quatro anos da escolaridade básica. Apesar de se fundar em um evento quase natimorto — o exame vestibular —, ela regula o ensino de escrita nos anos anteriores a ele.

Desse modo, se lidar fora do cronotopo da avaliação já demanda um trabalho dificílimo em termos de estímulo à autoria dos alunos, trata-se de tarefa ainda mais complexa quando se voltam os holofotes dos ranqueamentos e dos mercados interessados para os olhos dos envolvidos com o ensino e a aprendizagem da escrita. Para Agamben (2009), "os contemporâneos são raros". Como é rara, pode-se dizer, a autoria: olhar para o escuro quando as luzes distraem torna-se um desafio ainda maior. Dificultá-la por meio da artificial petrificação do ensino da escrita não deveria ser um bom negócio.

### *2.9 Uma segunda síntese*

Pode-se agora compreender, com vistas aos traços marcantes da dissertação de vestibular, de que maneira se dá a autoria quando se está sob o cronotopo da avaliação. Trata-se de perceber, na sala de aula dos colégios particulares, nas folhas de redação em que os alunos escrevem seus textos e outros espaços relacionados à produção da dissertação de vestibular, a história ali impregnada.

O que se defende neste trabalho é que a confecção de dissertações de vestibular na escola pode ser considerada um procedimento exemplar do que se vê no cronotopo da avaliação. O cronotopo até aqui descrito é observável imiscuído nos textos que serão analisados à frente. O que se verá no capítulo seguinte — com a análise de textos do *corpus* — é que há um evidente desestímulo à autoria. Isso é agravado pelo fato de que, sem reflexão nem debate — e com a equivocada premissa de que o conteúdo se adquire transparentemente por meio de aulas expositivas — dificulta-se que o aluno tenha acesso a um repertório sociocultural que lhe permita fugir a lugares-comuns e generalizações que desconsideram a perspectiva histórica. No entanto, o que se pode perceber em boa parte dos textos, inclusive daqueles bem avaliados pelo sistema escolar, são recursos que dissimulam a ausência de repertório e de profundidade acerca do tema debatido. Em uma verdadeira autoria às avessas, podem-se observar, nos textos desses alunos pré-universitários, marcas linguísticas que buscam driblar os obstáculos enfrentados por eles nessas produções realizadas sob condições tão extremas.

Entre outras, observam-se tentativas de agradar ao leitor-avaliador — o assujeitamento a discursos correntes na escola, especialmente aqueles relacionados às humanidades, ou a sensibilização do que se supõe ser o destinatário; o uso de expedientes argumentativos autorreferentes que parecem empurrar à força determinados pontos de vista; a esquiva da responsabilidade enunciativa.

É importante ainda observar que o trabalho do analista também demanda um ato autoral: o de enxergar o escuro das produções dos alunos; não apenas o que está dito, mas também o já-dito. Está-se lidando, portanto, aqui com um trabalho profundamente metalinguístico, uma vez que, ao se buscar nos textos dos alunos o que os conforma a uma singularidade retraída, depara-se todo o tempo com um analista que se analisa como professor.

Em outras palavras: analisar em que medida um aluno é capaz ou não de olhar para o escuro, encarando os arcaísmos de seu cronotopo, demanda que o analista se desvie dos fachos de luz que os próprios textos emitem. Esse ato, que, como todo ato, não está à deriva da história, requer distanciamento. Olhar o escuro, aqui, significa, justamente, perceber que, no modelo de escrita incentivado pelos vestibulares, estimula-se que os alunos não se deparem com a escuridão.

Na medida em que se adere às luzes fortes do próprio tempo, vê-se, aí, uma luta contra a contemporaneidade. Mesmo que o cronotopo da avaliação não negue a atualidade — como se vê quando se exige do professor o uso de ferramentas tecnológicas, fazendo-o se apegar às tradições como meio de impor uma autoridade que parece se perder —, no mais das vezes, ela aparece no ambiente escolar para ser revalidada como passado. Ou, para ser negada, como na abordagem tradicional em relação aos celulares em sala, que não podem “entrar” no espaço acadêmico. Logo, é uma a contradição intrínseca ao cronotopo da avaliação: passado e presente deixam o professor deslocado, “anacrônico”; é outra a contradição da de quem é contemporâneo como aponta Agamben, em que se fixa o olhar no tempo para não aderir completamente a ele. O contemporâneo, como diz o autor, é “discrônico”.

São diferentes modos de exteriorizar-se ao próprio tempo. Por isso, deve ser objetivo, de todos que lidam com a educação, saltar do anacronismo à discronia.

# 3. Análise

*A verdade não é a verdade?*[42]

[42] Trecho de fala de Sir John Falstaff, personagem de William Shakespeare, em diálogo da peça *Henrique IV, Parte I*.

Neste capítulo, com o intuito de verificar de que modo o cronotopo da avaliação é constitutivo da produção de dissertações de vestibular, serão apresentadas algumas análises de textos, de modo a corroborar os pontos de vista anteriormente expostos.

### *3.1 O risco da autoria*

O texto a seguir foi escrito pelo aluno A1, da 3ª série do Ensino Médio, às portas de um exame vestibular. Teve de escrever, assim como os colegas de sua turma, uma redação no gênero dissertação de vestibular – tal qual comentado anteriormente – sobre o tema *A Lei da Ficha Limpa e a corrupção no Brasil*. Produzido em 2016, o debate sobre a crise política vivida no país e o noticiário intenso sobre escândalos de corrupção acirravam ânimos à época. A proposta segue abaixo:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes, e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **A Lei da Ficha Limpa e a corrupção no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

**Texto 1**

A pressão da sociedade fez nascer o Projeto de Lei de Iniciativa Popular n.º 519/09, que conseguiu reunir cerca de 1,3 milhão de assinaturas, estabelecia critérios rígidos e impeditivos aos candidatos que pretendiam retornar a algum cargo público, através da Lei Complementar n.º 64, de 18 de maio de 1990 – Lei das Inelegibilidades. E, em 04 de junho de 2010, o projeto foi sancionado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na Lei Complementar n.º 135/2010, a alcunhada Lei da Ficha Limpa.

A Lei da Ficha Limpa dividiu opiniões e foi levada a julgamento no Supremo Tribunal Federal – STF, que reafirmou a legalidade do texto integral, com aplicação apenas a partir das eleições de outubro de 2012, uma vez que prevaleceu naquele tribunal a observância estrita ao princípio da legalidade e segurança jurídica.

[...]

(Disponível em http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13007&revista_caderno=28. Acesso em 09/08/2016)

**Texto 2**

Nas primeiras eleições gerais em que está foi aplicada, em 2014, a Lei da Ficha Limpa barrou grandes nomes da política brasileira, mas ainda é vista com ressalvas por setores do Poder Judiciário brasileiro. Os defensores falam de avanços e afirmam que a nova regra já está consolidada; os críticos dizem que a lei é cheia de brechas, com uma jurisprudência que ainda não é totalmente clara e passível de manipulação. Independentemente da divergência de opiniões, tanto críticos quanto defensores afirmam: a Lei da Ficha Limpa não substitui o papel do eleitor na hora de se escolher um candidato.

[...]

(Disponível em: http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2014-09-21/lei-da-ficha-limpa-deu-resultados-mas-ainda-e-vista-com-ressalvas.html)

**Texto 3**

Em 29 de março, um ato no Congresso marcou a entrega de dois milhões de assinaturas em apoio à campanha "10 medidas contra a corrupção", do Ministério Público Federal, transformada no mesmo dia em projeto de lei. Mas o forte respaldo popular não foi suficiente para fazer a proposta andar.

As "10 medidas contra a corrupção" tornam crime o enriquecimento ilícito de servidor público, endurecem a punição de corrupção e reduzem o número de recursos que possam atrasar o julgamento de crimes de colarinho branco, entre outros pontos.

Para que o texto comece a ser analisado, é necessário instalar uma comissão especial da Câmara. A decisão para fazer isso é do presidente da Casa. Eduardo Cunha (PMDB-RJ) não o fez até ser afastado.

[...]

(Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/05/30/Por-que-um-projeto-anticorrup%C3%A7%C3%A3o-com-2-milh%C3%B5es-de-assinaturas-est%C3%A1-parado-na-C%C3%A2mara)

**Texto 4**

Mensalão, queda de ministros e notícias sobre desvios éticos fazem o brasileiro pensar se vive no lugar mais corrupto da Terra. Pense de novo. O novo Índice de Percepção da Corrupção da ONG Transparência Internacional mostra que esse mal é sentido com mais força em quase dois terços dos países do mundo. Práticas como suborno e desvios de verba — que custam US$ 1 trilhão por ano ao mundo — são relacionadas por estudos à baixa transparência, alta violência e alta desigualdade social, mas nenhum país escapa. Mostramos ao lado como fica cada um dos 176 territórios avaliados pela ONG*, incluindo o Brasil, que, por incrível que pareça, recebeu elogios da entidade.

(Disponível em: http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI329474-17803,00-O+MAPA+DA+CORRUPCAO.html)

**Instruções:**

1. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
2. A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
3. A redação que fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo receberá nota zero.
4. A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
5. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Todas as produções passaram pelo mesmo processo: os alunos tiveram oitenta minutos para conhecer a proposta – ou seja, eles não a conheciam previamente –, planejar o texto e entregá-lo passado a limpo em uma folha de trinta linhas. A ideia foi, evidentemente, simular uma prova de seleção para uma universidade. Após a entrega, as redações passaram por uma primeira correção, procedimento este realizado por um profissional denominado corretor externo (doravante CE), e não pelo próprio professor. Duas semanas depois, os estudantes receberam o texto de volta, tendo de reescrevê-lo conforme os apontamentos do CE.

Agora, dotados da correção comentada e da possibilidade de levar em consideração outros dados e informações que porventura tenham coletado ao longo das duas semanas – mesmo que, também na reescrita, ainda tenham tido tempo limitado –, poderiam fazer mudanças ao texto. Note-se, portanto, que, no processo de reelaboração, eliminam-se ou, pelo menos, afetam-se alguns dos aspectos constitutivos do gênero, especialmente **(vi)** e **(vii)**,

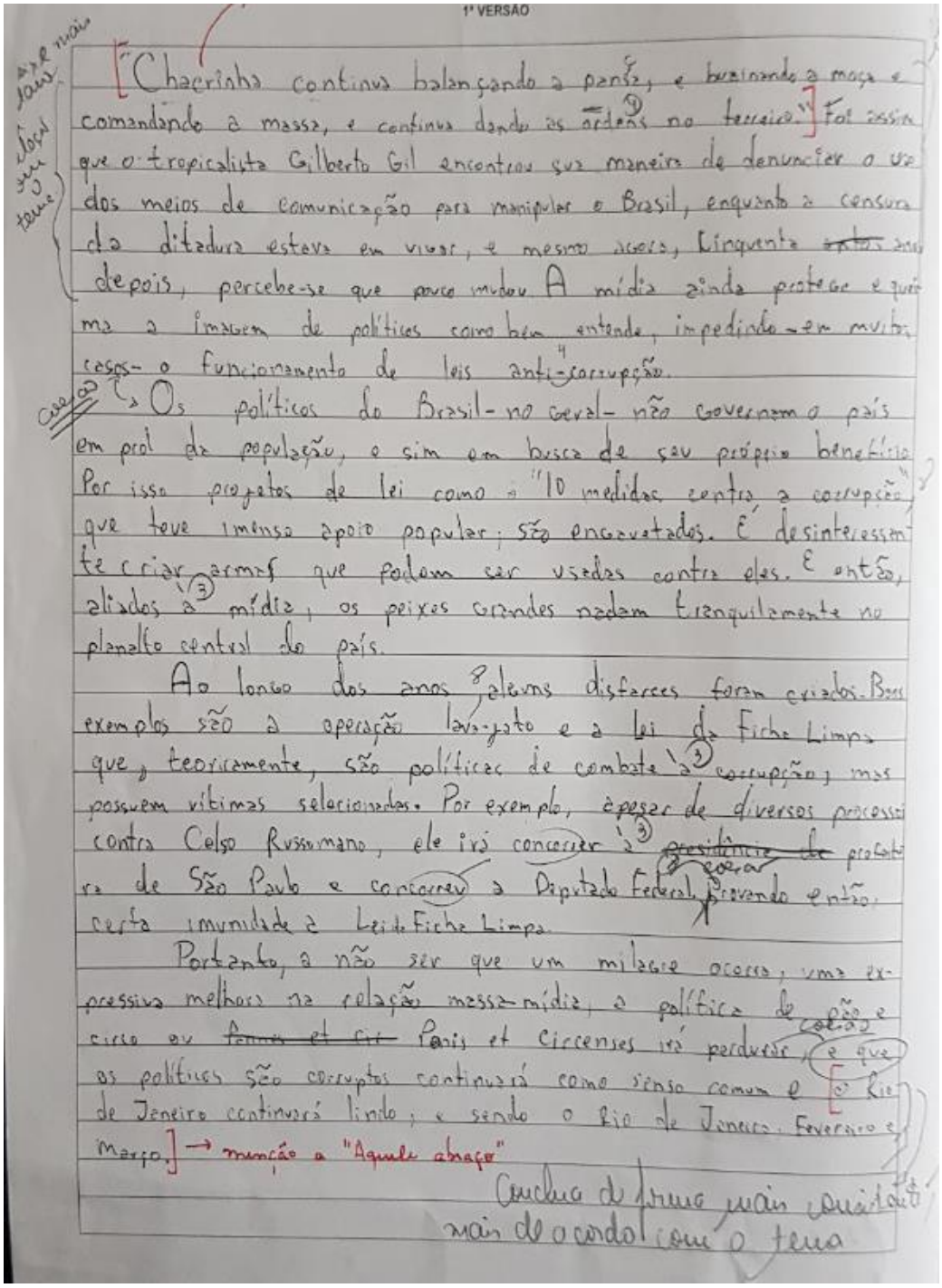
supracitados.

Abaixo, seguem transcritas a primeira versão e a reescrita do texto de A1[43].

*Primeira versão do texto*

| | |
|---|---|
| 1 | "Chacrinha continua balançando a pansa, e buzinando a moça e |
| 2 | comandando a massa, e continua dando as ordens no terreiro." Foi assim |
| 3 | que o tropicalista Gilberto Gil encontrou sua maneira de denunciar o uso |
| 4 | dos meios de comunicação para manipular o Brasil, enquanto a censura |
| 5 | da ditadura estava em vigor, e mesmo agora, cinquenta anos |
| 6 | depois, percebe-se que pouco mudou. A mídia ainda protege e quei- |
| 7 | ma a imagem de políticos como bem entende, impedindo – em muitos |
| 8 | casos – o funcionamento de leis anti-corrupção. |
| 9 | Sabe-se que os políticos do Brasil – no geral – não governam o país |
| 10 | em prol da população, e sim em busca de seu próprio benefício. |
| 11 | Por isso projetos de lei como o "10 medidas contra a corrupção" |
| 12 | que teve imenso apoio popular, são engavetados. É desinteressan- |
| 13 | te criar armas que podem ser usadas contra eles. E então, |
| 14 | aliados a mídia, os peixes grandes nadam tranquilamente no |
| 15 | planalto central do país. |
| 16 | Ao longo dos anos alguns disfarces foram criados. Bons |
| 17 | exemplos são a operação lava-jato e a Lei da Ficha Limpa |
| 18 | que, teoricamente, são políticas de combate a corrupção, mas |
| 19 | possuem vítimas selecionadas. Por exemplo, apesar de diversos processos |
| 20 | contra Celso Russomano, ele irá concorrer a prefeito- |
| 21 | ra de São Paulo e concorreu a Deputado Federal. Provando então, |
| 22 | certa imunidade a Lei da Ficha Limpa. |
| 23 | Portanto, a não ser que um milagre ocorra, uma ex- |
| 24 | pressiva melhora na relação massa-mídia, a política de pão e |
| 25 | circo ou Panis et Circenses irá perdurar, e que |
| 26 | os políticos são corruptos continuará como senso comum e o Rio |
| 27 | de Janeiro continuará lindo, e sendo o Rio de Janeiro, Fevereiro e |
| 28 | Março. |

[43] Todos os textos utilizados aqui foram transcritos exatamente da maneira como foram escritos pelos alunos, inclusive em termos gramaticais. Além disso, cuidou-se para que cada linha nesta versão digital estivesse de acordo com a ocupação dos espaços na folha de redação do aluno. Esse procedimento é essencial para algumas das análises que se farão adiante. As imagens dos textos originais, no entanto, seguem logo abaixo da transcrição.



1ª VERSÃO

"Chacrinha continua balançando a pança, e buzinando a moça e comandando a massa, e continua dando as ordens no terreiro." Foi assim que o tropicalista Gilberto Gil encontrou sua maneira de denunciar o uso dos meios de comunicação para manipular o Brasil, enquanto a censura da ditadura estava em vigor, e mesmo assim, cinquenta ~~anos~~ anos depois, percebe-se que pouco mudou. A mídia ainda protege e quer ma a imagem de políticos como bem entende, impedindo - em muitos casos - o funcionamento de leis anti-corrupção.

Os políticos do Brasil - no geral - não governam o país em prol da população, e sim em busca de seu próprio benefício. Por isso projetos de lei como a "10 medidas contra a corrupção", que teve imenso apoio popular, são engavetados. É desinteressante criar armas que podem ser usadas contra eles. E então, aliados à mídia, os peixes grandes nadam tranquilamente no planalto central do país.

Ao longo dos anos, alguns disfarces foram criados. Bons exemplos são a operação lava-jato e a lei da Ficha Limpa que, teoricamente, são políticas de combate à corrupção, mas possuem vítimas selecionadas. Por exemplo, apesar de diversos processos contra Celso Russomano, ele irá concorrer à ~~presidência da~~ prefeitura de São Paulo e concorreu a Deputado Federal, provando então, certa imunidade à Lei da Ficha Limpa.

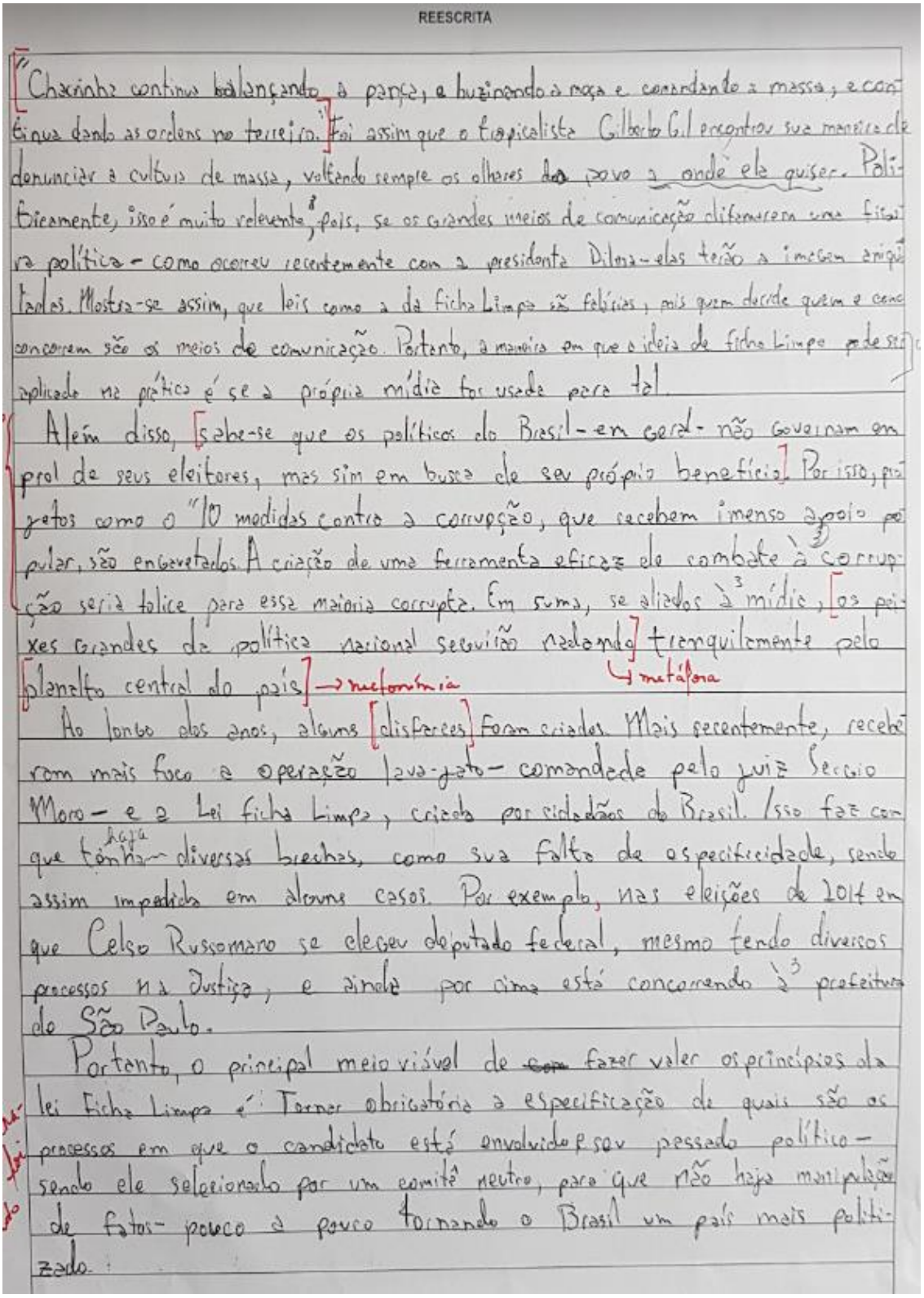
Portanto, a não ser que um milagre ocorra, uma expressiva melhora na relação massa-mídia, a política de pão e circo ou ~~panis et cir~~ Panis et Circenses irá perdurar, e que os políticos são corruptos continuará como senso comum e o Rio de Janeiro continuará lindo; e sendo o Rio de Janeiro, Fevereiro e Março. → menção a "Aquele abraço"

Cuidado de fuga mais cuidado mais de acordo com o tema

*Imagem 1 - 1ª versão do texto de A1*

*Reescrita*

| | |
|---|---|
| 1 | “Chacrinha continua balançando a pança, e buzinando a moça e comandando a massa, e con- |
| 2 | tinua dando as ordens no terreiro.” Foi assim que o tropicalista Gilberto Gil encontrou sua maneira de |
| 3 | denunciar a cultura de massa, voltando sempre os olhares do povo a onde ela quiser. Poli- |
| 4 | ticamente, isso é muito relevante, pois, se os grandes meios de comunicação difamarem uma figu- |
| 5 | ra política – como ocorreu recentemente com a presidenta Dilma – elas terão a imagem aniqui- |
| 6 | ladas. Mostra-se assim, que leis como a da Ficha Limpa são falácias, pois quem decide quem e como |
| 7 | concorrem são os meios de comunicação. Portanto, a maneira em que a ideia de Ficha Limpa pode ser |
| 8 | aplicada na prática é se a própria mídia for usada para tal. |
| 9 | Além disso, sabe-se que os políticos do Brasil – em geral – não governam em |
| 10 | prol de seus eleitores, mas sim em busca de seu próprio benefício. Por isso, pro- |
| 11 | jetos como o “10 medidas contra a corrupção, que recebem imenso apoio po- |
| 12 | pular, são engavetados. A criação de uma ferramenta eficaz de combate à corrup- |
| 13 | ção seria tolice para essa maioria corrupta. Em suma, se aliados a mídia, os pei- |
| 14 | xes grandes seguirão nadando tranquilamente pelo |
| 15 | planalto central do país. |
| 16 | Ao longo dos anos, alguns disfarces foram criados. Mais recentemente, recebe- |
| 17 | ram mais foco a operação lava-jato – comandada pelo juiz Sergio |
| 18 | Moro – e a Lei Ficha Limpa, criada por cidadãos do Brasil. Isso faz com |
| 19 | que tenha diversas brechas, como sua falta de especificidade, sendo |
| 20 | assim impedida em alguns casos. Por exemplo, nas eleições de 2014 em |
| 21 | que Celso Russomano se elegeu deputado federal, mesmo tendo diversos |
| 22 | processos na Justiça, e ainda por cima está concorrendo a prefeitura |
| 23 | de São Paulo. |
| 24 | Portanto, o principal meio viável de fazer valer os princípios da |
| 25 | lei Ficha Limpa é: Tornar obrigatória a especificação de quais são os |
| 26 | processos em que o candidato está envolvido, e seu passado político – |
| 27 | sendo ele selecionado por um comitê neutro, para que não haja manipulação |
| 28 | de fatos – pouco a pouco tornando o Brasil um país mais politi- |
| 29 | zado. |



REESCRITA

"Chacrinha continua balançando a pança, e buzinando a raça e comandando a massa, e continua dando as ordens no terreiro." Foi assim que o tropicalista Gilberto Gil encontrou sua maneira de denunciar a cultura de massa, voltando sempre os olhares do povo a onde ele quiser. Politicamente, isso é muito relevante, pois, se os grandes meios de comunicação difamarem uma figura política - como ocorreu recentemente com a presidente Dilma - elas terão a imagem arranhadas. Mostra-se assim, que leis como a da Ficha Limpa são falíveis, mas quem decide quem e como concorrem são os meios de comunicação. Portanto, a maneira em que a ideia de Ficha Limpa pode ser aplicada na prática é se a própria mídia for usada para tal.

Além disso, sabe-se que os políticos do Brasil - em geral - não governam em prol de seus eleitores, mas sim em busca de seu próprio benefício. Por isso, projetos como o "10 medidas contra a corrupção", que recebem imenso apoio popular, são engavetados. A criação de uma ferramenta eficaz de combate à corrupção seria tolice para essa maioria corrupta. Em suma, se aliados à mídia, os peixes grandes da política nacional seguiram nadando tranquilamente pelo planalto central do país. → metonímia ↳ metáfora

Ao longo dos anos, alguns disfarces foram criados. Mais recentemente, receberam mais foco a operação Lava-Jato - comandada pelo juiz Sergio Moro - e a Lei Ficha Limpa, criada por cidadãos do Brasil. Isso faz com que haja diversas brechas, como sua falta de especificidade, sendo assim impedida em alguns casos. Por exemplo, nas eleições de 2014 em que Celso Russomano se elegeu deputado federal, mesmo tendo diversos processos na Justiça, e ainda por cima está concorrendo à prefeitura de São Paulo.

Portanto, o principal meio viável de ~~com~~ fazer valer os princípios da lei Ficha Limpa é: Tornar obrigatória a especificação de quais são os processos em que o candidato está envolvido e seu passado político - sendo ele selecionado por um comitê neutro, para que não haja manipulação de fatos - pouco a pouco tornando o Brasil um país mais politizado.

*Imagem 2 - Reescrita do texto de A1*

À primeira vista, os textos acima atendem a algumas das principais características elencadas do gênero dissertação de vestibular: o aluno intenta construir uma estrutura tradicional com um parágrafo introdutório, dois de desenvolvimento e outro de conclusão, para, assim, ater-se às trinta linhas oferecidas; busca, também, apresentar uma tese e alguns argumentos relacionados a ela; inexistem marcas de 1ª pessoa do discurso, conferindo ao texto caráter impessoal; a linguagem é predominantemente formal e a norma culta, apesar de um ou outro desvio, foi adotada; respeitam-se margens (como pode ser visto no manuscrito original), evitando-se o desperdício de espaço, que é restrito. É preciso verificar, contudo, que A1, tendo de cumprir um número mínimo de linhas ou, ainda, precisando passar a impressão de que o texto está repleto de conteúdo, aumenta a sua letra e o espaçamento entre as palavras. Tal procedimento é notório já no manuscrito, mas, na transcrição digital, é ainda mais: o texto como que afunila, de modo a se notar um preenchimento "útil" cada vez menor da folha. A corrida contra o tempo que caracteriza boa parte dessas produções fica impressa no texto do aluno, que, tendo de entregar sua redação finalizada, acaba escrevendo cada vez menos e, presumivelmente, com menos cuidado[44]. Não deixa de ser curioso, porém: a escrita ter de ser a tinta é uma das exigências cronotópicas para se evitarem fraudes ou, ainda, por haver impedimentos logísticos no uso de algum mecanismo eletrônico, mas, por saber disso, o aluno consegue se utilizar de um artifício que, de certa forma, burla uma das instruções da proposta. A preocupação do escrevente, portanto, não passa somente pelo que escreve, mas também pela forma final do texto.

De todo modo, é possível dizer que houve, pelo menos no que tange à forma e à percepção de que há limites físicos para se escrever, o diálogo esperado com os discursos advindos da proposta: o aluno soube atender às instruções elementares que lhe foram dadas.

Todavia, é perceptível como o escrevente falha de diversas formas ao organizar sua argumentação.

Na primeira versão do texto, o aluno parte da tese de que "A mídia ainda protege e queima a imagem de políticos como bem entende, impedindo – em muitos casos – o funcionamento de leis anti-corrupção" (linhas 6, 7 e 8). Porém, fracassa ao defendê-la ao longo da redação, deixando de mostrar claramente de que forma se dá a relação da mídia com o tema proposto.

---

[44] A escrita de uma dissertação de vestibular é, por vezes, um teste de resistência. E isso também está sendo avaliado: não oficialmente, em uma matriz de correção, mas presumidamente; não se trata de simplesmente escrever um texto, mas, como descrito no item **(vi)** das características dos gênero dissertação de vestibular, de escrevê-lo em um tempo determinado.

Em seu primeiro parágrafo de desenvolvimento, por exemplo, o aluno apela ao senso comum: ao empregar uma frase impessoalizada (uma característica do gênero, ressalte-se) como "*Sabe-se que os políticos do Brasil – no geral – não governam em prol da população, e sim em busca de seu próprio benefício*" (linhas 9 e 10), sem fornecer qualquer dado ou exemplo que sustentem essa visão, ele deixa de comprovar ao leitor – que poderia ser cético em relação a essa afirmação – uma premissa inicial que se desenrolará pelo restante do parágrafo. Então, afirma que, por estarem os políticos "*aliados à mídia*" (linha 14), eles permanecem tranquilos "*no planalto central do país"* (linha 15). Note-se que esse envolvimento entre a casta política – já rotulada como corrupta, sem exceções aparentes – e a mídia é o ponto central da tese do texto, entretanto, não se esclarece em momento algum como isso se dá. Que mídia é essa? De que modo se alia às autoridades? Com que intenção? Como as informações são passadas para a população de forma a enganá-la? Essas e outras perguntas deveriam ter sido respondidas, caso o aluno quisesse comprovar o ponto de vista exposto logo no primeiro parágrafo.

Em seguida, no segundo parágrafo de desenvolvimento (o terceiro do texto), o aluno afirma que determinadas "*políticas de combate à corrupção*" (linha 18), como "*a operação lava-jato e a Lei da Ficha Limpa*" (linha 17), selecionam "*vítimas*" (linha 19), dando como exemplo o fato de que Celso Russomanno, "*apesar de diversos processos*" (linha 19) contra ele, pôde se tornar deputado federal e candidatou-se à prefeitura de São Paulo. Contudo, além de não explicar como se daria a seleção de vítimas nem por que o político citado deveria ser punido, o escrevente deixa de fazer o essencial, que seria comprovar sua tese: mostrar de que maneira a mídia está implicada nesses casos.

Por fim, na conclusão, seu último parágrafo, o aluno aponta ser necessária uma "*expressiva melhora na relação massa-mídia*" (linha 24), sem, no entanto, fazer (nem ter feito antes) qualquer menção a essa relação e por que precisaria ser melhorada. Além disso, sequer retoma a Lei da Ficha Limpa – parte fundamental do tema proposto – nem expõe a relação dela com a corrupção no Brasil.

Nesses termos, tudo indica se tratar de um texto de um aluno que se limitou a se apropriar de discursos correntes. Especialmente quando se vale de conhecimentos generalizados típicos do senso comum — como, por exemplo, ao sugerir que todo político é ladrão —, nota-se a apropriação acrítica dos sentidos que lhe são oferecidos, como se apenas testemunhasse o discurso do outro. Para escrever um texto desse gênero sobre esse tema, seria necessário apresentar evidências bastante objetivas – ainda que pudessem ser questionáveis –

a respeito da Lei da Ficha Limpa, mas não há menção de fazê-lo.

Em contrapartida, o aluno também foi capaz de mostrar marcas muito interessantes. Note-se que, na primeira versão, trouxe a seu texto outra voz: a de Gilberto Gil, na canção "*Aquele abraço*". Com esse recurso, pretendeu mostrar que o músico, assolado pela censura da ditadura militar, quis denunciar, nas entrelinhas, "*o uso dos meios de comunicação para manipular o Brasil*" (linha 4). Assim, a um só tempo, o escrevente resolveu uma série de problemas: iniciou seu texto de forma criativa, evitando as formas corriqueiras e cansativas típicas desses textos (como "Atualmente...", "Nos dias de hoje...", "No Brasil...", "Um assunto que vem sendo muito discutido...", "Desde os primórdios..."); desvelou parte da tese, a de que a mídia é manipuladora; e abriu um caminho – ainda que mal explorado – para uma leitura de sociedade em que tudo se faz às escondidas, ideia esta frequentemente retomada ao longo do texto, quando o escrevente diz que determinados projetos, apesar do "*imenso apoio*", são "*engavetados*" (linha 12), quando se indica que "*alguns disfarces foram criados*" (linha 16) ou que ocorre, no Brasil, uma "*política de pão e circo*" (linha 25).

E não é só isso. Na primeira versão de seu texto, o aluno retoma a letra da música na conclusão, mas, agora, utilizando-a com outro propósito: em vez de mostrar, como fez no início do texto, a denúncia contra a mídia, modifica e ressignifica um trecho da canção para mostrar que, a despeito de todos os males infringidos pela corrupção, os brasileiros continuam sendo enganados.

Nesse sentido, A1 mostra dois indícios de autoria:

**(i)** como indica Possenti (2002a), o aluno demonstra singularidade ao fazer reverberar outra voz em seu texto. Neste caso, não uma voz do senso comum, mas a de um grande músico brasileiro, cujas canções, inclusive, não costumam fazer parte do repertório de jovens de sua idade;

**(ii)** distanciando-se dessa outra voz, gerencia-a de duas formas distintas, ressignificando os trechos de música de modo a fazê-la se adequar aos propósitos do texto.

No entanto, ao reescrever sua dissertação de vestibular, o escrevente viu-se diante dos comentários do CE – a voz institucional que tenta regular o grau de adequação do texto em relação à aceitação que ele teria em um eventual exame. Dirigidos diretamente aos trechos em que citou Gilberto Gil, marcações como "Deixe mais claro", "Qual é a relação com o tema?"

– no parágrafo de introdução – e “Conclua de forma mais consistente, mais de acordo com o tema” – no parágrafo de conclusão –, o escrevente passou a fazer alterações.

Ainda que tenha mantido a citação inicial, fazendo acréscimos à introdução, pode-se perceber que retirou o trecho final, que dava à redação um interessante aspecto de planejamento, já que início e fim coincidiam de maneira harmônica. Já com relação aos parágrafos de desenvolvimento, em que estavam, como visto, as principais falhas do aluno, o CE fez apenas marcações de rotina, dizendo que a “abordagem” estava “superficial e insuficiente”, sem dizer – ao contrário do que foi feito nos trechos de citação da música – a que parte da redação se referia ou, especialmente, como tornar a argumentação mais profunda. Por isso, o aluno fez acréscimos insignificantes ao desenvolvimento, incluindo informações que lhe pareceram relevantes, como dizer que a operação Lava-Jato é “comandada pelo juiz Sergio Moro” (linhas 17 e 18), mas que certamente não colaboram para o embasamento da argumentação.

Nesse caso, ao que parece, os elementos que mais chamaram atenção do CE – talvez, justamente, por se tratar de métodos que fogem a um padrão que as instituições escolares, influenciadas pelo cronotopo da avaliação, se acostumaram a seguir – foram as citações da música, exatamente os trechos em que constam os melhores indícios de autoria de A1. Precisando melhorar sua nota, que, originalmente, foi de 4,8 (de 10,0), sem tempo para raciocinar de que modo poderia adequar a citação de Gil ao fim do texto e não tendo mais espaço, já que precisou acrescentar informações novas, ainda que de pouco valor, o aluno não viu outra solução senão retirar o trecho de uma vez.

Se sua busca não fosse simplesmente uma nota, se tivesse tido mais tempo, se contasse com mais espaço, se pudesse ter consultado materiais, se tivesse tido uma correção que pudesse identificar o que nele está inadequado e o que nele se destaca, A1 talvez pudesse ter completado o processo de aproximação com a proposta que ainda lhe faltava – como se utilizar de recursos argumentativos – e aprimorar o que houve de autoral em seu texto, assegurado pelo processo de distanciamento que demonstrou saber fazer. Contudo, se todas essas condições tivessem sido atendidas, já não mais seria o mesmo gênero: no cronotopo da avaliação, estimula-se a confecção de textos padronizados e cujas marcas de autoria podem transformar-se, simplesmente, em um erro a ser corrigido.

Tendo em vista o exposto, é importante notar que o aluno interage com um outro institucional – representado pela figura de CE –, sabendo que não se trata exclusivamente de uma avaliação pontual da escola, mas também da simulação de uma avaliação pela qual

passará ao fim do ano. Nesse contexto, o aluno tem de demonstrar os indícios de autoria que dele se esperam para ser aprovado por uma universidade, assimilando um autor-criador que pode não ser exatamente como seu autor-pessoa.

Contudo, é preciso assinalar que o escrevente está exposto a outro risco: mostrar-se singular no cronotopo da avaliação — utilizando e ressignificando uma letra de música, por exemplo — pode significar também fugir a um padrão que, em certa medida, é incentivado, pois não se pode esquecer de que há diversas contingências em jogo:

**(i)** a massificação do ensino, que acaba por deixar estreita abertura para uma necessária atenção a questões específicas de cada um dos escreventes;

**(ii)** a exigência, especialmente mercadológica, por aprovações em massa, o que induz as instituições escolares a trabalharem com uma média. Como consequência, tem-se o já conhecido e muito discutido engessamento promovido pelo ensino de modelos prescritos em que os alunos se baseiam esperando aprovação;

**(iii)** as marcas do próprio gênero, que, como visto, cerceiam o aluno em diversos aspectos, limitando seu espaço e seu tempo e não possibilitando, por exemplo, consultar materiais que poderiam ajudá-lo a expressar seu repertório pessoal; e

**(iv)** a inclusão dos próprios CE e professores nesse sistema, de modo que, um tanto mecanicamente, corrigem em série uma quantidade enorme de textos, atendendo a expectativas criadas pelo próprio sistema, o que resulta em modelos engessados que impelem os alunos, como visto, a deixarem de mostrar indícios de autoria.

Neste texto, exemplifica-se como a formação do gênero dissertação de vestibular — como é o caso de qualquer gênero — dá-se pela relação de alteridade. No caso, constitui-se do diálogo entre escrevente e CE. Este, como uma espécie de senhor do destino do aluno, tem predominância, ao normatizar — conforme os desígnios das avaliações — o que seria positivo ou não para o resultado do texto, inclusive demonstrando que produzir um texto autoral pode resultar em uma nota baixa e até em uma reprovação. É o risco da autoria.

*3.2 Escondendo-se nas trincheiras*

A redação seguinte foi produzida em regime distinto do de A1. Neste caso, o aluno A2, da 2ª série do Ensino Médio, escrevia uma dissertação de vestibular que servia como avaliação final de seu bimestre. Aqui, a emulação de um exame vestibular foi ainda mais direta: além de ter proibida qualquer consulta a materiais, de ter tido tempo limitado para a produção – cem minutos –, e de só ter tido conhecimento sobre o tema no momento em que recebeu a proposta, A2 não teria direito a uma reescrita.

A proposta recebida por A2 exigia-lhe que escrevesse sobre o desarmamento no Brasil, como se vê abaixo:

Leia, atentamente, os textos abaixo.

**Texto 1**

No final de outubro, uma comissão especial da Câmara dos Deputados aprovou um texto que, na prática, revoga o Estatuto do Desarmamento brasileiro. A lei que estabelece regras mais rígidas para compra e porte de armas está em vigor desde 2003. O projeto que avança no parlamento brasileiro é bastante abrangente e precisa passar por votações em plenário no Congresso. Em resumo, ele prevê que:

- cidadãos **a partir de 21 anos** passam a ter o direito de possuir e portar armas de fogo. Hoje, a idade mínima é 25;
- deputados e senadores **poderão andar armados**. Atualmente, como qualquer cidadão, eles precisam passar pelo processo de aquisição do porte de arma de fogo;
- pessoas que **respondem a inquérito policial ou processo** criminal poderão solicitar o porte de armas. A lei atual proíbe que elas tenham acesso a armas;
- **agentes de trânsito e de segurança socioeducativos**, como os da Fundação Casa, também poderão andar armados. Hoje, eles devem seguir os procedimentos comuns a todos os cidadãos se quiserem ter o porte;
- licenças de porte de armas se tornam **permanentes**. Hoje, é preciso renová-la a cada três anos;
- **acabam as restrições** para portar armas embriagado ou sob efeito de drogas. Atualmente, o portador perde a licença nesses casos;
- qualquer pessoa que quiser ter uma arma e apresentar um laudo de **capacidade técnica e psicológica** poderá adquirir o porte. A lei vigente diz que o indivíduo precisa também justificar o uso e apresentar uma necessidade explícita, que é avaliada pela Polícia Federal;
- **penas para o comércio ilegal** de armas e munições serão reduzidas;
- o limite de porte por pessoa aumenta de seis para **nove unidades**;
- empresas de armas e munições **ficam livres para fazer publicidade** em qualquer meio de comunicação.

O texto é do relator Laudívio Carvalho (PMDB-MG), nomeado para presidir a comissão especial pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB-RJ). Laudívio justifica a revogação do Estatuto

do Desarmamento dizendo que a interferência do Estado na esfera privada e na conduta individual dos seus cidadãos “há de ter limite”. Trata-se de um argumento muito parecido com os defensores do livre acesso a armas nos Estados Unidos. “Não pode o Estado sobrepor-se à autonomia da vontade do cidadão, individual e coletivamente, tornando-se o grande tutor. Na verdade, um tirano", diz o relatório de Laudívio. "Na relação custo-benefício, que os marginais conhecem muito bem, os crimes se tornaram mais intensos e cruéis diante de uma sociedade sabidamente desarmada, acoelhada e refém dos delinquentes, que passaram a ser protegidos por uma lei que a eles permite tudo; aos cidadãos de bem, nada."

**Ana Freitas**. Jornal Nexo. *Como as discussões sobre armas no Brasil e nos EUA se chocam*. 1º.12.2015

**Texto 2**

A defesa do Estatuto do Desarmamento colocou do mesmo lado aliados improváveis, como o deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ) e o líder religioso pastor Silas Malafaia, além de nomes como o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso; o secretário de Segurança Pública do Rio de Janeiro, José Mariano Beltrame; a ex-senadora Marina Silva; e o presidente do Senado, Renan Calheiros (PMDB-AL).

“A questão da arma de fogo não é uma questão conservadora ou progressista. Inundar a sociedade com armas de fogo é algo que diz respeito à segurança. E a segurança não é nem de direita nem de esquerda, é uma questão que envolve a vida das pessoas, independentemente da sua orientação política”, avalia o diretor executivo do Instituto Sou da Paz, Ivan Marques.

Para os defensores da atual legislação de controle de armas, as mudanças no estatuto representam um retrocesso e um risco aos avanços obtidos em 12 anos de implementação, como as 160 mil mortes evitadas no período, segundo projeções do Mapa da Violência de 2015.

“A gente volta a uma situação anterior a 2003, em que pessoas andavam armadas porque conseguiam uma licença facilmente com um delegado de polícia. O estatuto tem como premissa o porte arma como exceção. A nova lei transforma essa exceção em regra e isso é um absurdo para a segurança pública, uma vez que você inunda a sociedade com armas de fogo”, pondera Marques.

**Luana Lourenço**. Depois de 12 anos em vigor, Estatuto do Desarmamento pode ser revogado.09.12.15

**Texto 3**

**Proposta:**

Como visto nos textos acima, o desarmamento no Brasil divide opiniões. Sendo assim, é importante que você, como cidadão, também participe desse debate.

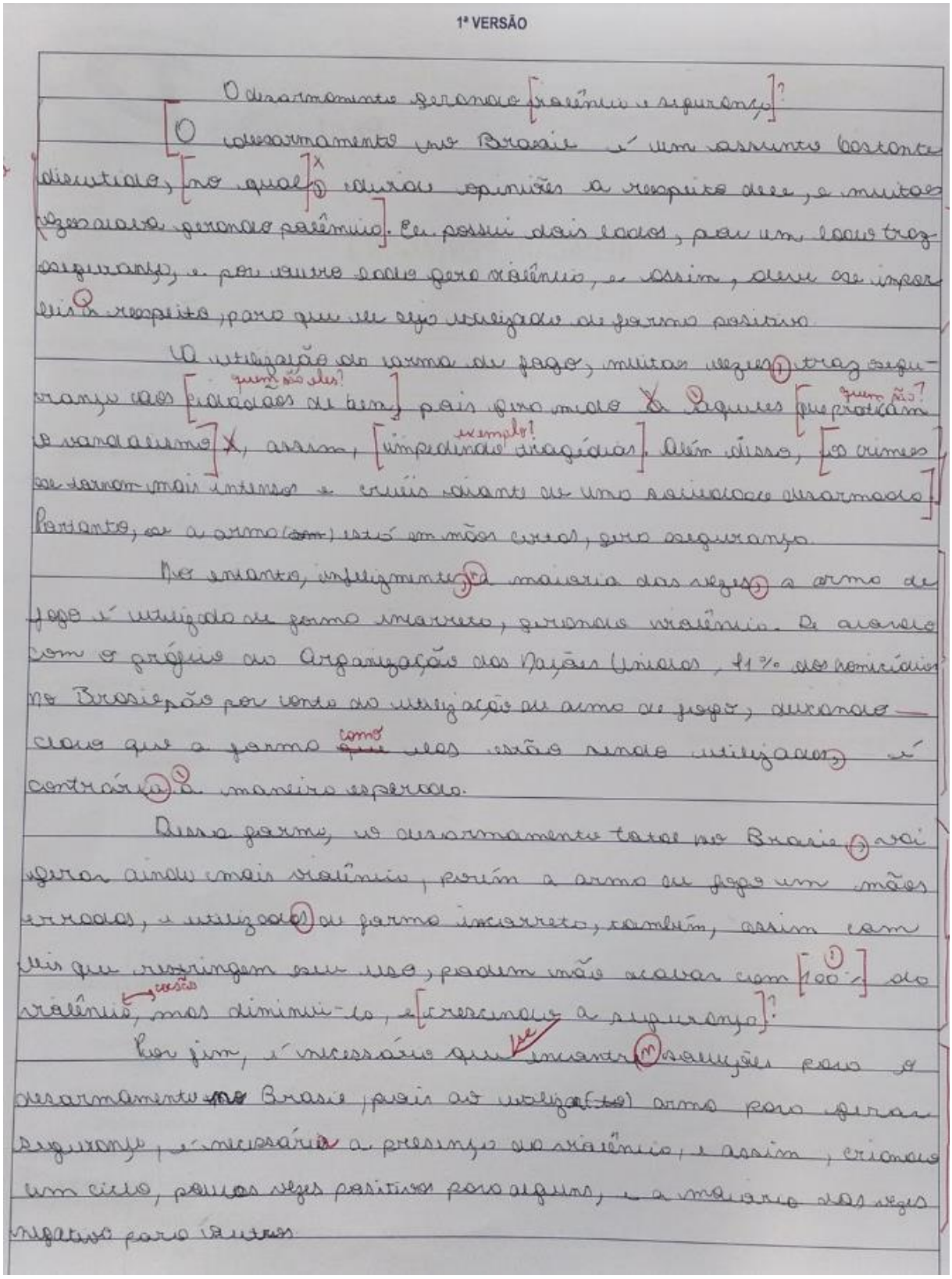
Tendo em conta as sugestões desses textos, além de outras informações que julgue relevantes, redija uma dissertação em prosa, na qual você exponha seu ponto de vista sobre o tema **O desarmamento no Brasil**.

**Instruções:**

- a redação deve ser uma dissertação, escrita de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa;
- escreva, no mínimo, 20 linhas, com letra legível. Não ultrapasse o espaço de 30 linhas da folha de redação (já contando uma linha para o título);
- dê um título a sua redação.

À luz dessa coletânea e da proposta, A2 escreveu seu texto, como segue abaixo:

| | |
|---|---|
| 1 | O desarmamento no Brasil é um assunto bastante |
| 2 | discutido, no qual, divide opiniões a respeito dele, e muitas |
| 3 | vezes acaba gerando polêmica. Ele possui dois lados, por um lado traz |
| 4 | segurança, e por outro lado gera violência, e assim, deve se impor |
| 5 | leis à respeito, para que ele seja utilizado de forma positiva. |
| 6 | A utilização da arma de fogo, muitas vezes traz segu- |
| 7 | rança aos cidadãos de bem pois gera medo a aqueles que praticam |
| 8 | o vandalismo e, assim, impedindo tragédias. Além disso, os crimes |
| 9 | se tornam mais intensos e cruéis diante de uma sociedade desarmada. |
| 10 | Portanto, se a arma está em mãos certas, gera segurança. |
| 11 | No entanto, infelizmente a maioria das vezes arma de |
| 12 | fogo é utilizada de forma incorreta, gerando violência. De acordo |
| 13 | com o gráfico da Organização das Nações Unidas, 71% dos homicídios |
| 14 | no Brasil são por conta da utilização de arma de fogo, deixando |
| 15 | claro que a forma que elas estão sendo utilizadas é |
| 16 | contrária a maneira esperada. |
| 17 | Dessa forma, o desarmamento total no Brasil, vai |
| 18 | gerar ainda mais violência, porém arma de fogo em mãos |
| 19 | erradas, e é utilizada de forma incorreta, também, assim com |
| 20 | leis que restringem seu uso, podem não acabar com 100% da |
| 21 | violência, mas diminuí-la, e crescendo a segurança. |
| 22 | Por fim, é necessário que se encontre soluções para o |
| 23 | desarmamento no Brasil, pois ao utilizar arma para gerar |
| 24 | segurança, é necessário a presença da violência, e assim criando |
| 25 | um ciclo, poucas vezes positivos para alguns, e a maioria das vezes |
| 26 | negativo para outros. |



1ª VERSÃO

O desarmamento gerando violência e insegurança?

O desarmamento no Brasil é um assunto bastante discutido, no qual ocorrem opiniões a respeito dele, e muitos pessoas geram polêmica. Eu possui dois lados, por um lado traz segurança, e por outro lado gera violência, e assim, deve ser imposto o respeito, para que ele seja realizado de forma positiva.

A utilização de arma de fogo, muitas vezes traz segurança aos [cidadãos de bem] (quem são eles?), pois gera medo a bandidos [que praticam o vandalismo] (quem são?), assim, [impedindo assaltos] (exemplo!). Além disso, [os crimes se tornam mais intensos e cruéis diante de uma sociedade desarmada]. Portanto, se a arma (com) está em mãos certas, gera segurança.

No entanto, infelizmente, a maioria das vezes a arma de fogo é utilizada de forma incorreta, gerando violência. De acordo com o gráfico da Organização das Nações Unidas, 11% dos homicídios no Brasil são por conta da utilização de arma de fogo, deixando claro que a forma ~~que~~ como elas vêm sendo utilizadas é contrária à maneira esperada.

Dessa forma, o desarmamento total no Brasil vai gerar ainda mais violência, porém a arma de fogo em mãos erradas, e utilizada de forma incorreta, também, assim como leis que restringem seu uso, podem não acabar com [100%] da violência (cessar), mas diminuí-la, e [crescendo a segurança]?

Por fim, é necessário que se incentive sanções para o desarmamento no Brasil, pois ao utilizar(-se) arma para gerar segurança, é necessária a presença da violência, e assim, criando um ciclo, poucas vezes positivo para alguns, e a maioria das vezes negativo para os outros.

*Imagem 3 - Texto de A2*

Pode-se perceber que o aluno adota a "máscara" usual das dissertações de vestibular: cinco parágrafos, sendo três deles de desenvolvimento, em que procurou argumentar acerca de sua tese, um para a introdução e outro para a conclusão. Novamente, não se veem marcas de primeira pessoa; busca-se – ainda que muitas vezes sem sucesso – o uso de formalidade, em termos como "utilização" (linhas 6 e 14), "diminuí-la" (linha 21), "no entanto" (linha 11); respeitam-se as margens com o intuito de tornar a apresentação mais agradável ao leitor e de economizar espaços; e, de fato, A2 faz um texto sobre o tema exigido. Percebe-se, assim, o diálogo inicial com as vozes institucionais que regulam as solicitações e as instruções.

Mas existem marcas de um sujeito que não consegue se distanciar nem dessas vozes nem do próprio texto. No primeiro parágrafo, A2 deixa-se levar por uma série de clichês: o assunto em questão é "bastante discutido" e gera "polêmica". Em dissertações de vestibular, inícios que trazem essas marcas não são incomuns: o escrevente, por não saber como contextualizar a temática – talvez por desconhecer o processo e a densidade históricos em que ela se situa[45] –, insere-a no chavão do litígio. Parece, com isso, querer despertar o interesse do avaliador pelo assunto, como se apenas os temas que mobilizam a discordância quase beligerante[46] fossem relevantes, ou, ainda, como se somente isso bastasse para chamar a atenção do CE. Trata-se de um recurso que – partindo de alguém que precisa escrever, preencher linhas, mostrar que consegue cativar o leitor de algum modo – tem uma razão de ser, mas, certamente, denota a ausência de repertório – em muito, causado pela impossibilidade de pesquisa – e o consequente assujeitamento a formas muito repetidas no gênero[47].

Quanto à tese, retoma a ideia de polemização ("possui dois lados", na linha 3), mas, agora, tenta parecer acima dos lados litigantes – como que "em cima do muro" –, evitando desagradar a algum deles. Desagradar poderia significar tornar-se alvo, o que lhe proporcionaria questionamentos aos quais talvez não conseguisse responder. Então, procura um local de conforto que lhe permita, em posição defensiva, expor mais e argumentar menos. No entanto, admite haver uma "forma positiva" (linha 5) de utilização do desarmamento, o que fica claro logo no início de sua argumentação. Essa maneira positiva está relacionada a

---

[45] O fato de os alunos, no cronotopo da avaliação, não terem a permissão de consultar materiais também se faz relevante. Não se quer dizer que simples consultas sejam suficientes para compensar o assujeitamento aqui descrito, mas poderiam oferecer, pelo menos, algum contraponto ou caminhos possíveis sequer previstos pelo aluno. De qualquer modo, a mensagem que está implícita nesse cronotopo é que o escrevente está sob avaliação, de forma que o controle sobre eventuais fraudes se sobrepõe ao aprendizado.

[46] É interessante notar que a palavra "polêmica" tem raiz grega: *polemikê*, aquilo que é relativo à guerra.

[47] Destaque-se ainda o uso da construção "divide opiniões", encontrada tal e qual no pequeno texto antecedente à frase-tema: novamente, A2 aparece dependente da proposta, sem conseguir se distanciar criticamente.

quem é o portador da arma de fogo: haverá segurança caso a arma seja portada pelos "cidadãos de bem" (linha 7), e não por aqueles que "praticam vandalismo" (linha 8).

Em trechos como esses, transparece a aceitação do maniqueísmo do senso comum e, ao mesmo tempo, de um discurso presente no primeiro texto da coletânea oferecida, em que o deputado favorável ao fim do Estatuto do Desarmamento mostra crer na existência do favorecimento de "marginais", "delinquentes" em detrimento do "cidadão de bem". Ao se manifestar de modo a confirmar tal dicotomia, insere-se automaticamente entre aqueles que defendem o armamento da população, já que, afinal, diante de uma "sociedade desarmada", "os crimes se tornam mais intensos e cruéis" (linhas 8 e 9). Ou seja, compõem a sociedade, na visão de A2, apenas os cidadãos de bem, e não os "vândalos", que seriam, talvez, um problema exterior a essa sociedade – que nada pode fazer para detê-los (a não ser que estejam armados, presume-se) –, e não intrínseco a ela. Assim, o aluno deixa extravasar, nessas passagens, uma visão de mundo convencional, sem dar qualquer evidência do que seriam as "tragédias" (linha 8) impedidas pela posse de armas, como é típico do senso comum.

Em seguida, retoma o gráfico com dados da ONU (o **Texto 3**) para avaliar que não há exatamente uma correlação entre presença de armas e número de homicídios, mas sim um problema relativo ao fato de que a forma como as armas são utilizadas é "contrária a maneira esperada" (linha 16). Nesse caso, ao impessoalizar tal construção, impede que se saiba *quem* esperaria uma utilização diferente das armas de fogo, protegendo-se com as vozes do senso comum.

A falta de clareza acentua-se no quarto parágrafo, em que mostra serem necessárias "leis que restringem" (linha 20) o uso de armas de fogo, ainda que continue defendendo a restrição àqueles cujas mãos são "erradas" (linha 19).

Entretanto, A2 parece preferir não se arriscar tanto. A visão defendida por ela contrapõe-se a outras no interior da sociedade, como deixa expresso um dos textos da proposta. Assim, em sua conclusão, volta a tentar alguma isenção: as armas, ao mesmo tempo em que geram segurança, são responsáveis também pela violência, o que gera um ciclo positivo para alguns, mas, na maioria dos casos, negativo para outros. Isto é, ainda que pareça ter uma opinião favorável ao fim do Estatuto do Desarmamento, redige-a de modo pouco assertivo, seja porque carece de argumentos, seja porque talvez imagine que sua opinião não tenha boa repercussão para o seu CE, já que a proposta – única voz institucional a que tem acesso no momento da avaliação – traz visões opostas à sua. Além disso, presumem-se no trabalho escolar e nos discursos que atravessam os exames vestibulares as exigências por

padrões éticos — como o respeito aos direitos humanos, por exemplo[48] —, de maneira que alguns deles são pontos nos quais se baseia a correção.

Desse modo, parece haver, em seu texto, certa esquizofrenia: entre a sua opinião e aquela que ela imagina ser a desejada pelo CE, pode haver alguma distância. E é possível que ela tenha notado isso para buscar "agradar" ao CE. Ora, não é exatamente isso que está presumido nesse sistema?

No caso aqui analisado, pode-se observar uma diferença em relação ao anterior. Enquanto em A1 foi possível notar algum grau de distanciamento, mas alguma dificuldade de compreender as vozes institucionais, em A2, nota-se o quase completo apego a elas, e nenhum distanciamento. Nem, inclusive, para manifestar um autor-criador que cumprisse as regras do jogo, reduzindo-se a, na sua visão pelo menos, satisfazer o avaliador.

Fica perceptível, então, que, no gênero dissertação de vestibular, o assujeitamento é estimulado[49]. Por um lado, deve-se perguntar: em que circunstância da vida, somos obrigados a escrever sobre temas diversos sem ter qualquer possibilidade de pesquisa? Afinal, presume-se, nessas avaliações, que se tenham conhecimentos vários e profundos sobre quase qualquer tema. Por outro lado, ao se observar que a escola – na tentativa de obedecer às contingências mercadológicas advindas das boas notas nos exames vestibulares e no ENEM – reproduz incessantemente o cronotopo da avaliação dos processos de seleção para as universidades, pode-se questionar de que modo se está ajudando um aluno a escrever melhor. Sem a possibilidade de reescrita de sua dissertação, como foi o caso de A2, não se dá a ela a oportunidade de se questionar acerca do que seria um "cidadão de bem", por exemplo.

Pode-se lembrar, entre outras coisas, que a expressão "cidadão de bem" remonta ao nome da revista "The Good Citizen", publicada nos Estados Unidos no início do século XX pela pastora Alma White, com franco apoio a movimentos de supremacia branca como a Ku Klux Klan. É de se perguntar que tipo de ideais reverberam nessa escolha lexical: o cidadão de bem, afinal, nunca é o outro. O outro, aliás, é retratado como "vândalo", termo que faz ressoar o nome de um dos povos bárbaros invasores (ocupantes?) do Império Romano: como se sabe, os bárbaros são aqueles que – com valores distintos dos cultivados pelos romanos,

---

[48] Em 2017, discutiu-se, nas redes sociais e no âmbito jurídico, se era mesmo adequado o ENEM exigir, nas redações dos alunos, o respeito aos direitos humanos. Abriu-se uma polêmica, inclusive na escola aqui analisada, isto é, o que resultou em longos debates sobre o que se pode/deve cobrar quando se avalia um aluno. A muitos alunos, a despeito do que pensam de fato, parece que o importante é simplesmente agradar ao corretor: se querem que se respeitem os direitos humanos, por que recusar? O objetivo, reitere-se, é ser aprovado.

[49] Esse estímulo diz respeito não somente ao assujeitamento aos "modelos fixos", mas também ao senso comum, o que novamente impele os escreventes à ausência de autoria: o cronotopo da avaliação, por meio de sua linha de montagem de textos, não fomenta a reflexão, o olhar crítico sobre o próprio texto, pois está desvinculado de práticas sociais. Os textos produzidos com esse pano de fundo morrem tão logo são corrigidos.

mas representantes de uma miríade de diferentes povos – são, simplesmente, não-romanos. Tanto uma expressão quanto outra remetem a ideologias racistas, divagando em um texto que, visto como mero produto, jamais será revisitado.

No caso de A2, tem-se, muito provavelmente, um caso de exclusão: no sistema avaliativo vigente, esse aluno – nitidamente sem repertório para lidar com um assunto complexo (ainda mais sem consulta) e sem conseguir construir a autoria distorcida de um autor-criador capaz de escapar ao cronotopo da avaliação – ficará, muito provavelmente, excluído de um processo educacional que leve em conta suas defasagens. Além disso, terá dificuldades em ser selecionado por alguma das universidades mais concorridas no Brasil.

Nesse sentido, o ensino da escrita parece se passar em um campo de guerra. Para alunos como A2, esconder-se nas trincheiras esperando o conflito acabar parece ser o único meio de sobrevivência.

*3.3 Autoria quantitativa*

Os textos a seguir foram escritos por A3, aluno da 3ª série do Ensino Médio. Sobre o tema *O mundo na era da pós-verdade: a Internet e a política contemporânea*, fez uma primeira versão sem ter conhecimento prévio do tema, ou seja, não o havia discutido diretamente. Duas semanas depois, pôde fazer a reescrita desse mesmo texto. No primeiro caso, tentou-se simular, como já se viu nas duas análises anteriores, uma redação no cronotopo da avaliação. No segundo, tentou-se minimizar tal traço.

A proposta e os textos resultantes seguem abaixo:

Leia os textos abaixo.

**Texto 1**

**O que fazer com as notícias falsas da Internet?**

O dicionário Oxford tem a tradição de nesta época escolher a palavra do ano. Em 2015, a palavra foi um "emoji", a carinha de felicidade enviada pelo celular para expressar emoções. Bons tempos aqueles.

Desta vez a palavra escolhida foi "pós-verdade", definida como "circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes para determinar a opinião pública do que apelos a emoções e crenças pessoais". Exemplo de uso: "Nesta era da pós-verdade, é fácil usar dados para demonstrar qualquer conclusão que você quiser".

A escolha da palavra do ano coincide com o imenso debate que tomou conta do planeta sobre a propagação de notícias falsas por meio da internet. Depois da eleição de Trump, a bolha antitrumpista foi rápida em apontar as redes sociais e as empresas de internet como um dos responsáveis por contribuir para a eleição do magnata.

A razão apontada para isso é a circulação frenética de notícias falsas. Por exemplo, a notícia de que o papa Francisco havia apoiado Trump foi compartilhada quase 1 milhão de vezes. Outra, dizendo que a comunidade amish havia apoiado o magnata, foi indexada como notícia da ABC News, graças a um site falso que usava o nome da famosa rede de TV dos EUA.

Essas falsidades circularam bem mais do que seus desmentidos. É altamente provável que até hoje haja muita gente acreditando nessas afirmações.

[...]

**Ronaldo Lemos**. Folha de S. Paulo. 21.11.16

**Texto 2**

**Na semana do impeachment, 3 das 5 notícias mais compartilhadas no Facebook são falsas**

A "guerra da desinformação" nas redes sociais fez mais de 200 mil vítimas na semana que antecedeu o domingo de votação do impeachment, na Câmara dos Deputados.

Levantamento do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Acesso à Informação da USP, ao qual a BBC Brasil teve acesso, revela que três das cinco reportagens mais compartilhadas por brasileiros no Facebook entre terça-feira e sábado são falsas.

Apesar de ocuparem o topo do ranking de acessos, as matérias são desmentidas em notas oficiais ou reportagens publicadas pela imprensa (veja mais abaixo).

Criado pelos professores da USP Marcio Moretto Ribeiro e Pablo Ortellado, o grupo investigou o desempenho de 8.290 reportagens, publicadas por 117 jornais, revistas, sites e blogs noticiosos neste período.

Folha de S. Paulo. 17.04.16

Depois de duas décadas de consolidação da Internet no mundo, começa-se a sentir seus impactos mais profundos. Apesar dos muitos efeitos positivos, há diversos negativos, entre eles, um que se destaca: as notícias falsas. Sendo assim, escreva uma dissertação sobre esse assunto, atendendo ao seguinte recorte temático:

**O mundo na era da pós-verdade: a Internet e a política contemporânea**

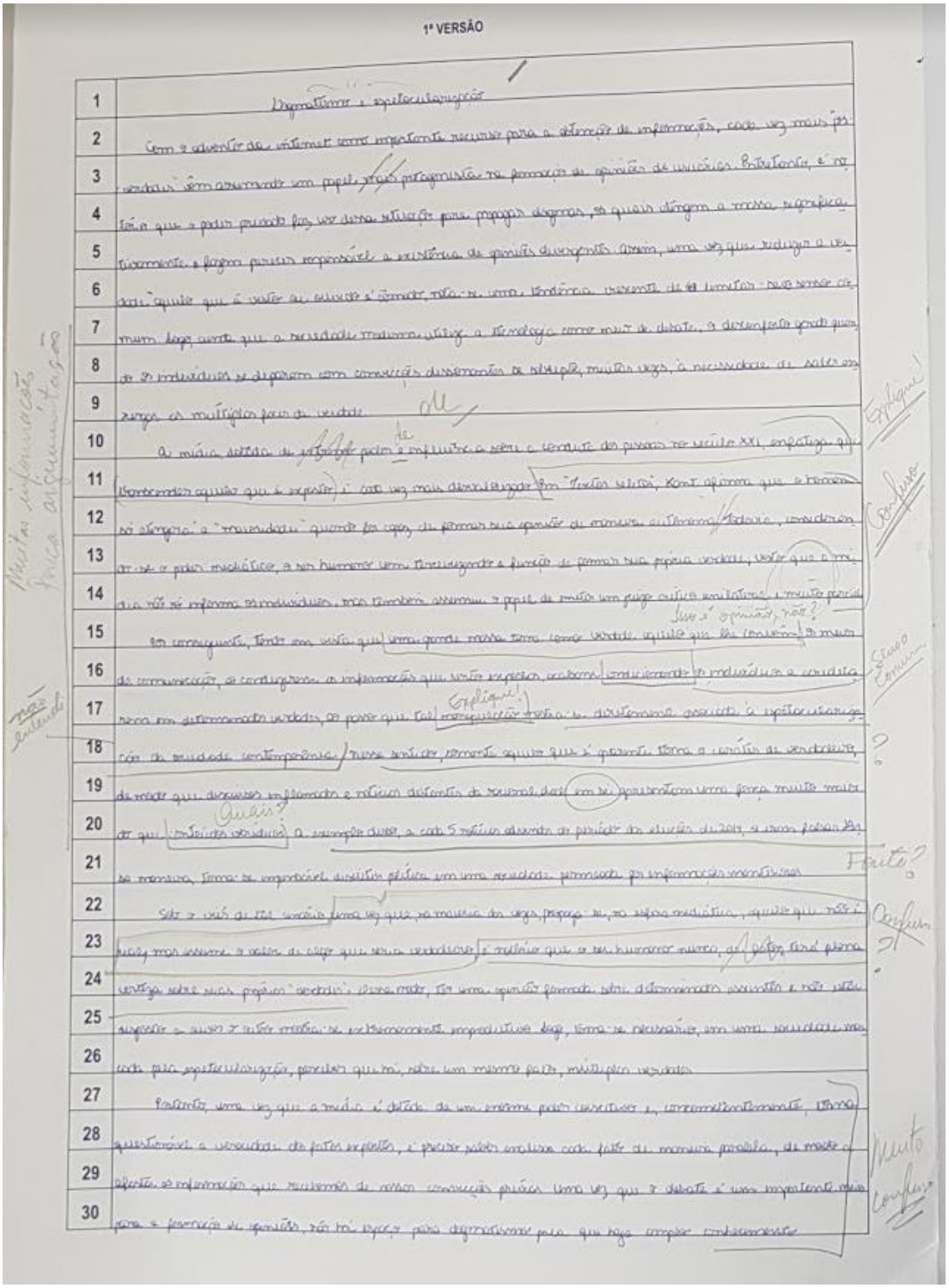
**Instruções:**

▪ a redação deve ser uma dissertação, escrita de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa;
▪ escreva, no mínimo, 20 linhas, com letra legível. Não ultrapasse o espaço de 30 linhas da folha de redação (já contando uma linha para o título);
▪ dê um título a sua redação;
▪ entregue ao professor aplicador da prova apenas o texto final.

*1ª versão*

| | |
|---|---|
| 1 | Dogmatismo e espetacularização |
| 2 | Com o advento da internet como importante recurso para a obtenção de informação, cada vez mais "pós- |
| 3 | verdades" vêm assumindo um papel mais protagonista na formação de opiniões de usuários. Entretanto, é no- |
| 4 | tório que o poder privado faz uso dessa situação para propagar dogmas, os quais atingem a massa significa- |
| 5 | tivamente e fazem parecer impensável a existência de opiniões divergentes. Assim, uma vez que reduzir a ver- |
| 6 | dade àquilo que é visto ou ouvido é cômodo, nota-se uma tendência crescente de limitar-se ao senso co- |
| 7 | mum. Logo, ainda que a sociedade moderna utilize a tecnologia como meio de debate, o desconforto gerado quan- |
| 8 | do os indivíduos se deparam com convicções dissonantes se sobrepõe, muitas vezes, à necessidade de saber en- |
| 9 | xergar as múltiplas faces da verdade. |
| 10 | A mídia, dotada de extremo poder e influência sobre a conduta das pessoas no século XXI, |

| | |
|---|---|
| | enfatiza que |
| 11 | transcender aquilo que é exposto é cada vez mais desvalorizado. Em “Textos seletos, Kant afirma que o homem |
| 12 | só atingirá a “maioridade” quando for capaz de formar sua opinião de maneira autônoma. Todavia, consideran- |
| 13 | do-se o poder midiático, o ser humano vem terceirizando a função de formar sua própria verdade, visto que a mí- |
| 14 | dia não só informa os indivíduos, mas também o papel de emitir um juízo crítico unilateral e muito parcial. |
| 15 | Por conseguinte, tendo em vista que uma grande massa toma como verdade aquilo que lhe convém, os meios |
| 16 | de comunicação, ao conduzirem as informações que serão expostas, acabam condicionando os indivíduos a acredita- |
| 17 | rem em determinadas verdades, ao passo que tal manipulação mostra-se diretamente associada à espetaculariza- |
| 18 | ção da sociedade contemporânea. Nesse sentido, somente aquilo que é aparente torna o caráter de verdadeiro, |
| 19 | de modo que discursos inflamados e notícias distantes da **racionalidade em si** apresentam uma força muito maior |
| 20 | do que conteúdos verídicos. A exemplo disso, a cada 5 notícias advindas do período das eleições de 2014, 4 eram falsas. Des- |
| 21 | sa maneira, torna-se impensável discutir política em uma sociedade permeada por informações mentirosas. |
| 22 | Sob o viés de tal cenário, uma vez que, na maioria das vezes, propaga-se, na esfera midiática, aquilo que não é |
| 23 | real, mas assume o valor de algo que seria verdadeiro, é notório que o ser humano nunca, de fato, terá plena |
| 24 | certeza sobre suas próprias “verdades”. Desse modo, ter uma opinião formada sobre determinados assuntos e não estar |
| 25 | disposto a ouvir o outro mostra-se extremamente improdutivo. Logo, torna-se necessário, em uma sociedade mar- |
| 26 | cada pela espetacularização, perceber que há, sobre uma mesmo fato, múltiplas verdades. |
| 27 | Portanto, uma vez que a mídia é dotada de um enorme poder coercitivo e, concomitantemente, torna |
| 28 | questionável a veracidade dos fatos expostos, é preciso saber analisar cada fato de maneira paralela, de modo a |
| 29 | afastar as informações que recebemos de nossas convicções prévias. Uma vez que o debate é um importante meio |
| 30 | para a formação de opiniões, não há espaço para dogmatismo para que haja amplo conhecimento. |



1ª VERSÃO

Dogmatismo e espetacularização

Com o advento da internet como importante recurso para a obtenção de informações, cada vez mais pessoas vêm assumindo um papel, mais protagonista na formação de opiniões de usuários. Entretanto, é nesse que o poder quando fica nas mãos de uma minoria para propagar dogmas, os quais dirigem a nossa sociedade, tornam-se, portanto, impossível a existência de opiniões divergentes. Assim, uma vez que, reduzir a verdade, aquilo que é visto ou ouvido é tomado, não-se, uma, tendência, devemos de limitar - nos sobre os muitos que a sociedade moderna, utiliza a tecnologia como meio de debate, o desempenho gerado quando os indivíduos se dizem com convicções disseminadas de alguém, muitas vezes, a necessidade de saber as vozes as múltiplas faces da verdade.

A mídia detém de influência sobre o comportamento das pessoas no século XXI, enfatiza que (bombardeio aquilo que é exposto) é cada vez mais determinador. Em "Textos selecionados", Kant afirma que o homem só alcança a "maioridade" quando for capaz de formar sua opinião de maneira autônoma. Todavia, considerando-se o poder midiático, o ser humano vem desvirtuando a função de formar sua própria verdade, visto que a mídia não só informa os indivíduos, mas também assumiu o papel de emitir um juízo crítico sobre tudo e muito pouco lhes é oferecido, não?

Em consequência, tendo em vista que uma grande massa toma como verdade aquilo que lhe convém, o meio de comunicação, se configurou as informações que serão expostas acabam condicionando os indivíduos a conduta sem um determinado verdade, de forma que, tal manipulação está, diretamente associada à espetacularização da sociedade contemporânea. Nesse sentido, remete aquilo que é apenas tomado como verdade, de modo que, discursos inflamados e notícias distantes de racional dará em bi, persuadem uma força muito maior do que conteúdos verídicos. Quais? A exemplo disso, a cada 5 notícias durante o período das eleições de 2019, 4 eram falsas. Dessa maneira, torna-se impossível assistir ótica em uma sociedade permeada por informações monstruosas.

Sob o viés de tal análise torna-se, uma vez que, na maioria das vezes, propaga-se, no sistema midiático, aquilo que não é, mas assume a ideia de algo que seria verdadeiro. É notório que o ser humano nunca, de fato, terá plena certeza sobre suas próprias "verdades". Dessa maneira, tal uma opinião formada sobre determinado assunto e não estão sujeitos a outras mais se estabelecimento improdutivo. Logo, torna-se necessário, em uma sociedade marcada pela espetacularização, perceber que há, sobre um mesmo fato, múltiplas verdades.

Portanto, uma vez que a mídia é detida de um enorme poder persuasivo e, consequentemente, torna questionável a veracidade de fatos expostos, é preciso saber analisar cada fato de maneira possível, de modo a filtrar as informações que mudam de nossas convicções próprias. Uma vez que o debate é uma importante ferramenta para a formação de opiniões, não há espaço para dogmatismo pois que seja capaz conhecimento.

Muitas informações pouca argumentação

Explique!

Confuso

Senso comum

não entendi

Quais?

Fraco?

Confuso?

Muito confuso

*Imagem 4 - 1ª versão do texto de A3*

*Reescrita*

| | |
|---|---|
| 1 | Dogmatismo e senso comum |
| 2 | Com o advento da internet como importante recurso para a obtenção de informação, cada vez mais |
| 3 | "pós-verdades" vêm assumindo um papel protagonista na formação de opiniões de usuários. Entretanto, |
| 4 | é notório que o poder privado faz uso dessa situação para propagar dogmas, os quais atingem a massa signi- |
| 5 | ficativamente e fazem parecer impensável a existência de opiniões divergentes. Assim, uma vez que reduzir |
| 6 | a verdade àquilo que é visto ou ouvido é cômodo, nota-se uma tendência crescente de limitar-se ao sen- |
| 7 | so comum. Logo, ainda que a sociedade moderna utilize a tecnologia como meio de debate, o desconforto ge- |
| 8 | rado os indivíduos se deparam com convicções dissonantes se sobrepõe, muitas vezes, à necessida- |
| 9 | de de saber enxergar as múltiplas faces da verdade. |
| 10 | Conforme a teoria do esclarecimento kantiana, a visão unilateral sobre a "verdade" é responsável |
| 11 | por gerar conforto entre os indivíduos. Kant afirma que o homem prende-se a menoridade na medida em |
| 12 | que reduz-se àquilo que lhe é imposto – por tutores – e não desenvolve a autonomia de seu pensamento. |
| 13 | Conseguintemente, a mídia, por exemplo, não apenas informa mas assume o papel de emitir um juízo crítico |
| 14 | específico. Surgem, portanto, "verdades prontas", ao passo que indivíduos não formulam suas próprias concepções e |
| 15 | não se sujeitam a reflexões acerca de várias opiniões, perpetuando a sensação de conforto desencadea- |
| 16 | da pelo descarte do pensamento crítico. |
| 17 | Além disso, considerando o contexto de polarização ideológica atual, torna-se agradável, para um indi- |
| 18 | víduo, abdicar de sua capacidade de questionamento para centralizar sua opinião em um fundamenta- |
| 19 | lismo. Cria-se, portanto, uma "zona de conforto" individual, a qual é objeto de discussão de La Boetie |
| 20 | em "Servidão Voluntária". Nesse discurso, o filósofo afirma que, no Estado, os súditos abrem mão de sua liber- |
| 21 | dade de pensar para servirem ao soberano que, em troca, lhes oferece proteção. Da mesma forma, o senso comum produz uma |
| 22 | sensação de liberdade, aprisionando os homens em uma única realidade e aniquilando quaisquer perspectivas dissonantes. |
| 23 | Desse modo, Nietzsche realiza uma denúncia ao conceito de verdade, a qual é concebida como univer- |
| 24 | sal, mas converteu-se em um mecanismo de subjulgação de pessoas com opiniões divergentes daquela considera- |
| 25 | da verdadeira. Nesse sentido, de acordo com a filosofia nietzschiana, a noção tradicional de verdade |
| 26 | trata-se de um preceito moralista usado para legitimar a superioridade de determinados valores. |
| 27 | Portanto, uma vez que o conceito de verdade, quando generalizada, torna-se um atentado ao |

| | |
|---|---|
| | pensa- |
| 28 | mento crítico, é necessário que toda e qualquer verdade seja relativizada. Sendo assim, a partir da |
| 29 | relativização de concepções prévias de indivíduos, seria possível sair da “zona de conforto” proporciona- |
| 30 | da pela assunção de uma única visão unilateral e, logo, ver múltiplas facetas de uma mesma “verdade”. |

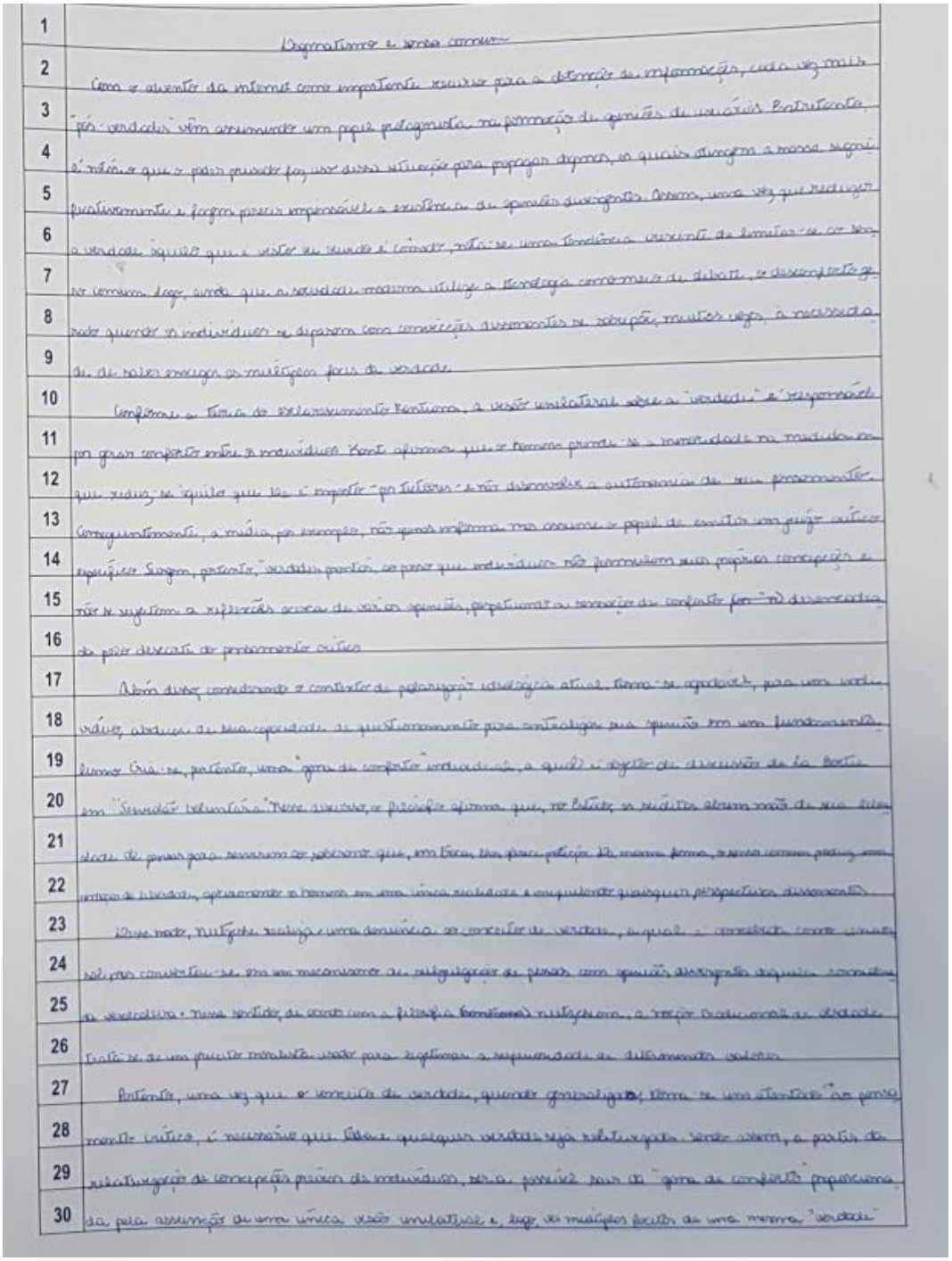


*Imagem 5 - Reescrita do texto de A3*

Os dois textos acima receberam notas altas. 10 pontos (de 10 possíveis) no caso da reescrita. Trata-se de exemplos de textos bem-sucedidos, portanto.

Na passagem de um para o outro, pode-se perceber um indício de autoria. No segundo parágrafo, o primeiro de argumentação, o aluno propõe uma mudança da 1ª versão para a reescrita: primeiramente, o escrevente propunha que a mídia, "dotada de extremo poder e influência sobre a conduta das pessoas no século XXI" e "muito parcial" influencia indivíduos que, não tendo atingido o que Kant chama de "maioridade", terceiriza "a função de formar sua própria verdade". No texto original, o CE destaca com uma chave esse parágrafo e escreve ao lado: "Confuso".

É curioso observar esse procedimento de correção, pois essa intervenção de muitos CE, comum em boa parte do *corpus*[50], contém presumidos: o de que a clareza de um dado enunciado é objetiva para todos (o que é confuso para um, é confuso para outro), bastando ao aluno reler o parágrafo para observar, rapidamente, o que está "confuso". Fosse assim, talvez nem se precisasse de um corretor; seria possível, apenas com releitura, que os alunos compreendessem o que em seus textos não se apresenta suficientemente claro para qualquer um que o leia. Trata-se de presumir que a linguagem possui sentidos objetivos e que não tende à polissemia; trata-se de presumir, em outras palavras, que a alteridade não tem qualquer papel na construção dos sentidos. Como aponta Orlandi (2015, p. 94), tem-se a "impressão de que *aquilo* que ele diz só pode ser *aquilo*": talvez o CE considere que *aquilo* que para ele não está dito só pode ser *aquilo* que o escrevente também perceberá ao reler o trecho. É o que, no capítulo 2 deste trabalho, se referiu como "perfídia da interpretação", em que se supõe uma relação objetiva, transparente, entre palavras e sentidos.

O mais adequado seria apontar o que, *para ele*, CE, está confuso, por que está confuso e como fazer para, segundo *ele*, tornar menos confuso[51].

Todavia, a despeito do comentário superficial do CE, a que se poderia compreender como um pedido para uma simples reorganização de ordem sintática — aquela normalmente mais vinculada à clareza formal dos enunciados —, submetendo-se à "instrução" recebida, o aluno prefere reformular seu raciocínio de maneira mais profunda. Tem-se aí o que se poderia chamar, na visão de Possenti (2002a), de distanciamento: A3 foi capaz de olhar para seu

[50] Assim como "confuso", são termos comuns empregados pelos CE "obscuro" e "desorganizado". A leitura feita para o primeiro é válida para os demais.

[51] Esse procedimento do CE gera outros graus de confusão: os alunos, ao depararem com comentários desse tipo, não veem outra solução que não conversar com o professor em sala, perguntando a ele o que, afinal, está "confuso". Mas nem sempre, quase nunca, a confusão apontada pelo CE é tão nítida assim, de modo que caberá ao professor apontar o que para ele, professor, está confuso. É nessa discussão das muitas confusões que o escrevente tratará de tornar o seu texto menos… confuso, seja lá para quem for.

próprio texto e buscar nele outras saídas, questionando o que ela mesma havia escrito. Faz, então, alterações interessantes: em primeiro lugar, elabora a teoria do esclarecimento kantiana, sem presumir que o leitor a conheça, passando, para o tópico frasal, a ideia de que "a visão unilateral sobre a "verdade" é responsável por gerar conforto entre os indivíduos". Depois, mostra a mídia apenas como um exemplo de força geradora — e não mais a única — do que chama de "verdades prontas", para então mostrar que são indivíduos presos à "menoridade", conceito mais bem explicado na sua reescrita, que "se sujeitam a reflexões acerca de várias opiniões, perpetuando a sensação de conforto desencadeada pelo descarte do pensamento crítico". Isto é, o que antes era um parágrafo que identificava a "mídia" como responsável pela não formação de um juízo crítico entre as pessoas passou a ser justamente o oposto: o responsável não é a mídia, que agora é somente um exemplo, e sim o indivíduo.

Ainda que não se esteja levando em consideração, por ora, o percurso argumentativo do aluno, não deixa de ser interessante a alteração proposta, já que desconsiderou a anotação reducionista do CE para refletir ele mesmo sobre o que havia escrito, alterando na base o que defendia anteriormente. Eis uma dificuldade imposta pelo cronotopo da avaliação: para que o escrevente colocasse uma marca de sua autoria, teve de superar um obstáculo crucial, que é uma concepção equivocada de linguagem que permeia todo esse sistema de correção. Em outras palavras, nesse cronotopo, para que o escrevente demonstre traços de autoria, ele terá de superar as inconsistências dos próprios profissionais envolvidos no processo, o que inclui não só o CE, mas também o professor.

Isso sem dizer que a reelaboração de sua ideia conforme lhe pareceu mais adequado só foi possível em função da possibilidade de reescrita, o que, no cronotopo da avaliação real, não simulado, seria impossível.

Contudo, mesmo em um texto em que se vê um indício de autoria como o apontado acima, é preciso fazer certas observações.

Em primeiro lugar, salta aos olhos a ocupação de espaços. Diferentemente dos textos de A1 e A2, o aluno, aqui, ocupa praticamente o dobro das linhas. No manuscrito original, pode-se notar que adota esse procedimento por meio da abertura oferecida pelo cronotopo: a diminuição da letra – tendo como limite a sua legibilidade. Nesse sentido, ainda que, à primeira vista, os três pareçam ter semelhanças, afinal, todos ocupam cerca de trinta linhas, nota-se que A3 apropria-se melhor do espaço disponibilizado. Trata-se de um recurso: alocar o texto com a consciência do que permite o cronotopo. Se, nos dois primeiros casos, tal alocação dava-se com o intuito de fazer os textos parecerem maiores do que realmente são,

aqui, a intenção é ocupar todo o espaço possível.

Em segundo, é também interessante notar o vocabulário empregado, mais variado que o das outras duas dissertações e que poderia ser identificado como mais "formal" ou "culto", traços bem avaliados nesse cronotopo. Atestam isso termos como "espetacularização", "dogma", "dissonante" ou "assunção". Ademais, tem-se o fato de haver um atendimento rigoroso à norma padrão da Língua Portuguesa, outra exigência das dissertações de vestibular. É preciso ressaltar que o aluno, para construir o que se apresentou até aqui, precisa ter um domínio muito maior do tema e um determinado repertório que lhe permita escrever tanto. É o caso: A3 deixa circular muitas vozes em seus dois textos: objetivamente, Kant, na primeira versão; Kant, La Boétie e Nietzsche na reescrita.

Essas apropriação dos espaços e essa solicitação características são rastros do cronotopo da avaliação: há uma percepção de que se pode "transgredir" o espaço fornecido e, também, o reconhecimento de que um repertório sociocultural canônico é bem visto pelos avaliadores.

Desse modo, apesar das qualidades destacadas anteriormente, evidenciam-se também as *quantidades*. Este é um texto que parece convencer o interlocutor por meio de números superlativos: se se comparar o número de linhas ocupadas em relação aos outros textos, tem-se praticamente o dobro de texto, algo somente possível dada uma das características do cronotopo da avaliação, que é o fato de que se escreve a tinta; em termos de número de autores trazidos ao diálogo, são três, um para cada parágrafo em um texto de fôlego curto; ou mesmo o caráter quantitativo típico do jornalismo, quando afirma que "a cada 5 notícias", "4 eram falsas" para tentar indicar uma correlação entre o alto número de notícias falsas circulando e seu efeito nocivo sobre os indivíduos.

Considerando que os textos lidos acima obtiveram notas altas e que A3 foi um aluno muito bem-sucedido nos exames vestibulares, pode-se compreender que todos esses números arrolados anteriormente parecem indicar um traço do cronotopo da avaliação: quantidades contam. Mas essa espécie de verborragia em apenas trinta linhas e passada ao papel em pouco tempo parece ser a compensação de algumas generalizações inevitáveis nesse cronotopo. Observe-se na 1ª versão — embora isso valha também para a reescrita —, o número alto de sintagmas nominais que encapsulam grupos pouco definidos: termos como "A mídia", "as pessoas no século XXI" (linha 10), "uma grande massa" (linha 15), "os indivíduos" (linha 16), "a sociedade contemporânea" (linha 18) e "o ser humano" (linha 23) não exigem de quem escreve grande comprometimento com aquilo que enuncia.

Tais generalizações podem indicar, além da falta de tempo e espaço já mencionada, que

a quantidade diletante, demonstrativa de certo saber enciclopédico, parece mais importante do que um aprofundamento da argumentação que enquadre os fatos mencionados em uma perspectiva histórica mais complexa, que inclua sua natureza contraditória. Nesse sentido, ainda que essa dissertação pareça muito mais profunda do que a de A1, por exemplo, as duas recaem em lugares-comuns: enquanto aquela reverberava a ideia de que "todo político é ladrão", esta, quando disserta sobre as "múltiplas verdades" e que as pessoas não podem ser subjugadas pela verdade em que acreditam, parece ser redutível a um ditado do tipo "em cada cabeça, uma sentença".

Há, nesses textos, uma espécie de "amontoado" argumentativo que reflete bem o que se apontou no Capítulo 2 deste trabalho: o conteúdo ansiosamente exposto parece ser uma resposta justamente à "injunção de transparência e objetividade" de que fala Orlandi (2015, p. 34). Seguindo a "linha reta da tradição da racionalidade", o aluno parece querer falar o máximo que conseguir, de tal forma que "atulha o espaço de sons e cria a ideia de silêncio como vazio, como falta". É esse "atulhamento" de ideias e palavras — espacialmente representado pela letra pequena — o fruto de uma educação aflita por resultados: todos querem notas.

O que se vê é uma curiosa mescla da tradição conteudista de que a educação brasileira se faz refém — e, nesse contexto, é interessante observar as fontes a que o aluno recorre (Kant, La Boétie, Nietzsche) — e dos interesses mercadológicos subjacentes.

Trata-se de uma educação pela quantidade.

### *3.4 Modalidade e autoria*

Como visto na seção 2.5, a inserção do sujeito no discurso científico dá-se de modo a produzir o efeito de afastamento entre sujeito e objeto, sendo autor aquele que procura, por meio de recursos linguísticos, efetivar a "desideologização" (Possenti, 2002b) do texto. Não se trata, como já se viu, da *eliminação* da subjetividade; o apagamento do sujeito é efeito, inclusive, da presença de um sujeito que procura isenção. Do contrário, negar-se-ia a teoria adotada como arcabouço neste trabalho. Dado o grau de parentesco entre a escrita científica e a dissertação de vestibular[52], certos recursos daquela aparecerão nesta: o fenômeno enunciativo da modalidade, que denota justamente o grau de contundência com que o enunciador assume seu enunciado, é um deles[53].

Halliday (2014, p. 692) tipifica a modalidade — os graus intermediários entre os polos afirmativo e negativo — em "modalização" e "modulação". Enquanto no primeiro tem-se o grau de "probabilidade" e o de "habitualidade", no segundo, tem-se o grau de "obrigatoriedade" e o de "inclinação". A modalização, associada ao "indicativo", refere-se, por um lado, a um "talvez" (grau de "probabilidade"); por outro, refere-se a um "às vezes" (grau de "habitualidade"). Já a modulação, associada ao imperativo (ou a formas que se comportam como tal), refere-se, por um lado, a um "dever" (grau de "obrigatoriedade"); por outro, a uma "disposição" (grau de "inclinação"). Halliday (2014, p. 693) ainda faz um paralelo com definições tradicionais, presentes na lógica: o grau de probabilidade seria a chamada "modalidade epistêmica", enquanto o de obrigatoriedade seria a "modalidade deôntica", termos empregados por uma série de autores que trabalham com a modalização[54]. Abaixo, esquematiza-se:

---

[52] Lea e Street (2014), de uma perspectiva etnográfica, chamam de "letramento acadêmico" aquele relacionado à "escrita em meio acadêmico, tais como em cursos universitários". A dissertação de vestibular é um exemplo disso. Mas, mais especificamente que outros gêneros, parece herdeira de textos científicos universitários — até em função do caráter preparatório para a universidade que, como visto, constitui o ensino médio brasileiro — na medida em que compartilham certos traços, como a impessoalidade, que buscam efetivar a aparência de distanciamento entre o sujeito que disserta e o objeto sobre o qual se disserta.

[53] Como, nesta análise, parte-se de uma perspectiva diferente daquela adotada na pesquisa, é importante sublinhar que, uma vez extraídos os dados com as ferramentas mencionadas, eles serão analisados do ponto de vista discursivo, tomando a relação com a alteridade como base.

[54] De acordo com Neves (2007, p. 164), à modalidade epistêmica associa-se o necessário e o possível, que "são graus ligados à crença do falante na verdade da proposição", dando conta do "grau de confiança" de quem enuncia. Já o obrigatório e o permitido estão vinculados "ao modo como um ato se circunscreve social ou legalmente", relacionados, portanto, à modalidade deôntica. Nomeia-se, ainda como modalidade dinâmica (ou disposicional) aquela que Halliday denomina grau de inclinação, que, segundo Neves, citando Klinge (1996), "representa 'o modo pelo qual os referentes do sintagma nominal sujeito estão dispostos a um ato, em termos de sua habilidade ou intenção'".

| **Modalidade** | | | |
|---|---|---|---|
| Modalização | | Modulação | |
| probabilidade | habitualidade | obrigatoriedade | inclinação |

Em Língua Portuguesa, segundo Neves (2007, pp. 167 e 168), a modalidade pode vir expressa por variados meios linguísticos: verbos (modais, como *poder* e *dever* e de significação plena, como *acho* e *penso*), advérbios (como *provavelmente*), adjetivos em posição predicativa (como em *é impossível*), substantivos (como em *tenho a impressão*) e pelas categorias gramaticais dos verbos (como no uso, por exemplo, do futuro do pretérito do indicativo).

Abaixo, retirado da reescrita de A3 (linha 28), tem-se um exemplo de enunciado modalizado:

***é necessário*** *que toda e qualquer verdade seja relativizada.*

Ao afirmar que dada proposição é necessária, o sujeito busca se esconder por meio desse arranjo entre verbo e adjetivo posto em posição predicativa, como se dissesse que tal necessidade adviesse dela mesma, como se fosse válida para qualquer um que analisasse o objeto, e não para a opinião de quem enuncia. Trata-se, como se vê, de um recurso argumentativo.

A modalidade é, pois, um dos possíveis recursos de inscrição — por meio do apagamento — do sujeito nos enunciados que produz: a maneira como esse operador argumentativo aparece ao longo de um texto pode revelar justamente indícios de autoria ou, ao contrário, a ausência deles. Seja isto, seja aquilo, é possível tirar conclusões acerca da relação entre autoria e o cronotopo da avaliação.

No entanto, nem todos os casos se resolvem de maneira absoluta. Em textos argumentativos, como a dissertação de vestibular, casos como o exemplo abaixo, extraído do *corpus*, são comuns:

**Exemplo 1 - Excerto de texto de A4**

| | |
|---|---|
| 1 | Não há como negar que a democracia cresceu, se tornando um sistema considerado ideal por muitos. Contudo, é importante lembrar esta não se refere mais |
| 2 | ao conceito idealizado pelos gregos, mas sim, a algo próximo à definição do teórico Robert Dahl, o qual alega que a democracia é o meio pelo qual a população procura atender seus interesses, |
| 3 | garantindo direitos a todos de maneira igual. Dada essa definição, é possível afirmar que, em virtude da extrema desigualdade, a democracia não é exercida de maneira ple- |
| 4 | na, o que é expresso por questões como o Código Penal brasileiro por exemplo. Além disso, tal situação pode ser explicada pela chamada crise de representatividade, a qual é agravada, so- |
| 5 | bretudo, pelo vigor do Neoliberalismo e se manifesta em escalas espaciais e constitucionais. |

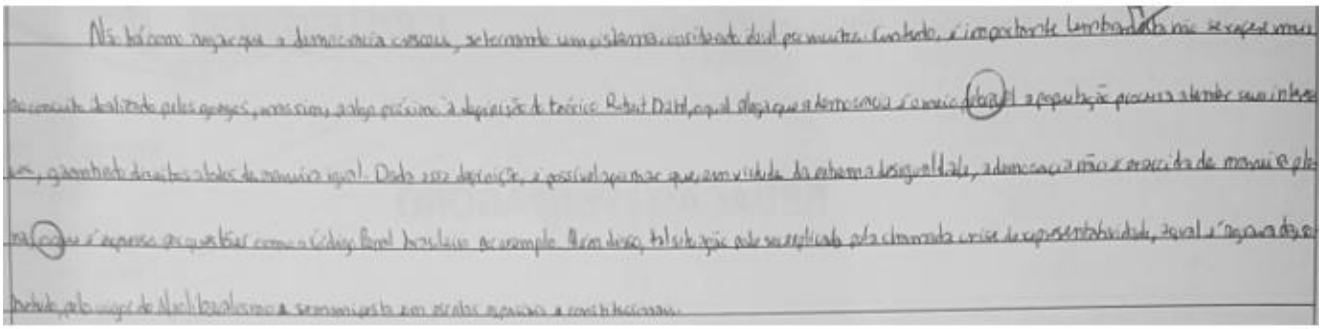


*Imagem 6 - Excerto de texto de A4*

Na terceira linha, logo depois de dar voz a Robert Dahl, A4 enuncia: *Dada essa definição, **é possível** afirmar (...).*

Nesse contexto, pode-se considerar o que está destacado: **1.** um exemplo de modalização (modalidade epistêmica), se se considerar que o ato de *afirmar* é uma possibilidade; **2.** um caso de modulação (modalidade deôntica), considerando-se ali uma permissão: é permitido (a quem escreve, a quem lê, a qualquer um que analise, enfim), desde que considerada a definição de Robert Dahl e a existência de uma "extrema desigualdade", *afirmar*[55].

Cabe verificar que a primeira leitura, a de possibilidade, depende da evidencialidade a que se recorre. De acordo com Neves (2007, p. 164), a evidencialidade é a base epistêmica "definida como a qualificação da informação em termos de sua origem ou da própria atitude do falante". Na visão da autora, trata-se da indicação do suporte utilizado para conferir à proposição feita o grau de confiança — daí sua relação íntima com a modalidade epistêmica — com que o escrevente enuncia.

[55] Dado o fato de que as mesmas formas verbais, especialmente *poder* e *dever*, podem ser usadas nos dois tipos de modalidade mais comuns (o epistêmico e o deôntico), interpretações variarão (cf. Costa, 2009).

Nesse sentido, pode-se apontar no texto do aluno um indício de autoria: ela mobiliza uma evidencialidade que não é usual para um estudante do Ensino Médio, a citação[56] de Robert Dahl, autor não mencionado na proposta de redação, para introduzir sua tese. Fazendo uma espécie de cotejo entre o ponto de vista do autor e um dado da realidade para ela perceptível[57], o aluno então afirma — já que assim *é possível* — que "a democracia não é exercida de maneira plena".

No entanto, observa-se que esse procedimento — o de dar voz a outrem e tomar posição, elementos mencionados por Possenti (2002a) — não ocorre no início desse mesmo parágrafo produzido pelo aluno, em que ela enuncia: ***Não há como negar*** *que a democracia cresceu, se tornando um sistema considerado ideal por muitos*.

No trecho destacado, que se poderia parafrasear, utilizando-se de um verbo modal, como *Não se pode negar* ou, empregando-se um adjetivo em posição predicativa, como *É inegável*, tem-se uma modalização. Estivesse em polo positivo, a frase seria *A democracia cresceu*[58]. Tem-se, inclusive, uma asserção de nível alto no eixo de probabilidade[59]: o escrevente dá certeza daquilo que afirma. Todavia, não oferece ao leitor a evidencialidade necessária para uma afirmação tão contundente. E, ainda mais grave, dá margem a uma contradição relativa à afirmação que ele mesmo faz depois, ao citar Robert Dahl: ora, se, para este, democracia é aquela que garante "direitos iguais a todos" e se, segundo o escrevente, "em virtude da extrema desigualdade, a democracia não é exercida de maneira plena", como se pode afirmar com tanta segurança que ela "cresceu"? Trata-se de uma generalização[60] que

---

[56] Pode-se chamar atenção até mesmo para o verbo *dicendi* escolhido, "alega", em vez de outros mais frequentes nesse gênero do discurso, como "diz" ou "afirma".

[57] Essa percepção será sustentada por meio de dados — outra evidencialidade — ao longo do restante de sua argumentação, que se encontra anexa ao fim deste trabalho.

[58] Nas palavras de Halliday (2014, p. 689), trata-se aqui de "dissimular" que não se está emitindo uma opinião. No trecho em questão, o autor menciona que existem muitas maneiras de se dizer "eu acredito que". A "dissimulação" seria justamente a modalização: trata-se de fingir que não se expressa uma opinião de fato. Na mesma página, um dos exemplos que dá, inclusive, é bastante similar ao do aluno acima: ***Nobody tries to deny*** *that the problem of immigration into Britain is primarily a problem of colour (...)*. Nesse e em outros trechos, é preciso reafirmar que, por se tratar de perspectivas teóricas distintas, há aproximações realizadas aqui: em afirmações como essa de Halliday, percebe-se que os usos linguísticos são definidos pelo sujeito, independentemente do outro. Esse raciocínio não se aplica a este trabalho, pois, aqui, leva-se em conta a relação de alteridade: a modalidade, como se verá mais à frente, dá-se como resultado da determinação da relação do escrevente com o outro.

[59] Halliday (2014) define os níveis em que em cada grau será modalizado/modulado. No grau de probabilidade, por exemplo, tem-se, entre o *não* (polo negativo) e o *sim* (polo positivo), o *possível*, o *provável* e o *certo*, dos quais os de grau mais alto são aqueles que sinalizam uma contundência maior com relação ao que se afirma (*certamente*, *sem dúvida* etc.), enquanto os grau mais baixo indicam contundência menor (*talvez*, *imagino que* etc.)

[60] Ainda é interessante observar que a generalização se estende para o restante do trecho: em *um sistema considerado ideal por muitos*, o uso de um pronome indefinido como agente da consideração faz refletir sobre quem o considera ideal, ou, pelo menos, de qual dos tipos de democracia se está falando (se aquela cujo conceito foi *idealizado pelos gregos* ou se aquela defendida por Robert Dahl).

indica, como se verá com mais detalhes mais à frente, uma relação curiosa com a multiplicidade de vozes da teia discursiva de que o texto produzido participa. Em uma palavra: ainda que a contundência com que se fez essa afirmação mostre comprometimento com ela, sem a evidencialidade necessária, tem-se um problema de autoria.

Já no exemplo abaixo, vê-se outro tipo de problema em relação à inscrição autoral:

**Exemplo 2 - Excerto de texto de A5[61]**

| | |
|---|---|
| 1 | A privatização dos espaços públicos seriam que |
| 2 | geram troca de favores entre empresas e políti- |
| 3 | cos (partidos). Com isso, o problema está na deli- |
| 4 | mitação dos bens públicos e que se separam |
| 5 | dos bens privados. A solução seria que os |
| 6 | partidos revecem o caso, e de um olhar da |
| 7 | população. |

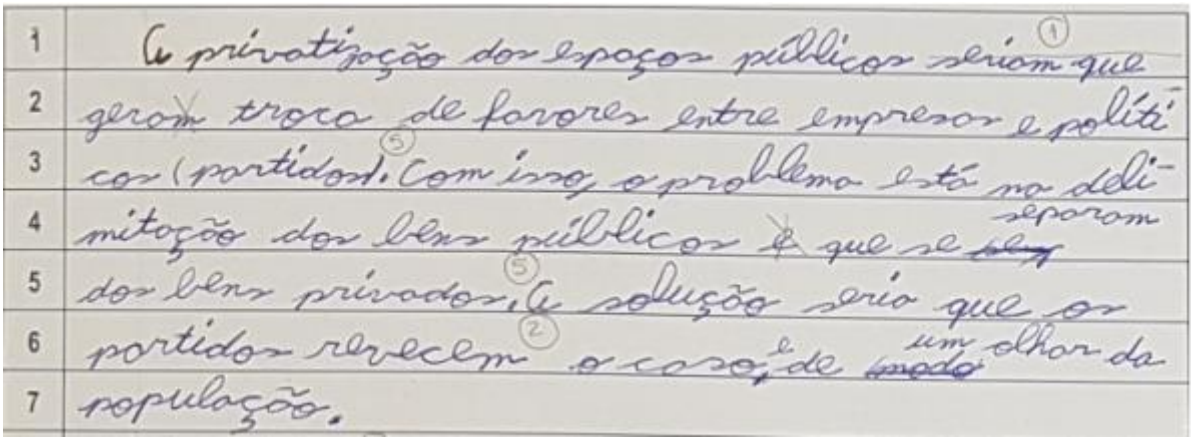



*Imagem 7 - Excerto de texto de A5*

Aqui, em pelo menos dois trechos, o aluno parece querer se esquivar da responsabilidade enunciativa:

[61] Pode-se notar, com facilidade, como se dá a distribuição dos espaços nos textos de A4 e A5. Ambos os trechos acima são de parágrafos introdutórios. O segundo ocupa mais linhas, ainda que tenha pouco mais do que um terço da quantidade de palavras que se encontram no primeiro. Reforça-se, assim, um já mencionado traço do cronotopo da avaliação: sendo escrita a tinta e tendo um espaço a ser necessariamente preenchido, alguns alunos (como foi o caso de A1; como é o de A5) utilizam-se do tamanho da letra para "disfarçar" a "quantidade" de conteúdo que estão mobilizando; outros (como A3, como A4) fazem o oposto: usam letras minúsculas para escreverem o máximo que puderem. Isso, claro, não é um sinônimo de qualidade.

**trecho 1:** *A privatização dos espaços públicos* ***seriam*** *que geram troca de favores (...)*;

**trecho 2:** *A solução* ***seria*** *que os partidos revecem o caso (...).*

No primeiro caso, em uma primeira leitura, o escrevente parece buscar uma definição de "privatização dos espaços públicos". Em geral, definições são asserções que se asseveram com uso de verbo no indicativo, a menos que se queira questioná-las, de modo que o uso do futuro do pretérito passa a ser indicado, o que não parece ser o caso, já que não há qualquer questionamento posterior. Assim, a frase construída poderia ser parafraseada, entre outras formas, por: "A privatização dos espaços públicos é/ocorre quando (...)". Em uma segunda leitura, o escrevente talvez pretendesse associar tal privatização a um efeito, a *troca de favores*, por meio do verbo "gerar". Nesse caso, poder-se-ia ter empregado, novamente, o polo positivo diretamente, sem qualquer modalidade: "A privatização dos espaços públicos gera (...)". Ou, ainda, se poderia modalizar o verbo, passando-o para o futuro do pretérito ("geraria"), para se questionar o que acabara de enunciar, o que, novamente, não parece ser o caso, já que o escrevente não toma posição em relação ao enunciado.

No **trecho 1**, tem-se, ao contrário do que ocorre no primeiro exemplo, de A4, a falta de comprometimento com o que se enuncia: situando-se no que se poderia chamar meio do caminho entre a afirmação contundente ("é/"gera") e aquela a ser questionada ("seria"/"geraria"), o escrevente adota uma forma inusitada: "seriam que geram".

O aluno, então, adota um procedimento de modalização em grau de probabilidade (modalidade epistêmica), desresponsabilizando-se de sua enunciação, mas, de tal forma no meio do caminho, que parece se sentir isento de explicar por que se desresponsabiliza.

Já no **trecho 2**, novamente empregando o expediente do futuro do pretérito, o aluno apresenta a solução para o problema apresentado antes ("a delimitação dos bens públicos e que se separam dos bens privados"). Aqui, novamente, ao modalizar o que diz no grau de probabilidade, passa a se desresponsabilizar pelo dito, deixando de passar ao leitor credibilidade com relação ao que afirma, até porque, ao longo do restante do texto, não recorre a evidências que sugeririam ser adequada a solução apresentada.

Analogamente às generalizações no **Exemplo 1**, que ocorrem em função de uma contundência excessiva que não se faz provar, no **Exemplo 2**, elas também aparecem, mas marcadas agora pela *falta* de contundência do que se afirma. Pode-se dizer que, no primeiro caso, o aluno toma posição, mas sem fazer o devido trânsito entre outras vozes que poderiam discordar de sua visão de "crescimento" da democracia. Já no segundo, o problema central é

justamente o receio em se posicionar.

No exemplo seguinte, também se encontram marcas parecidas:

**Exemplo 3 - Excerto de texto de A6**

| | |
|---|---|
| 1 | A busca pela verdade é constante na vida de todos. É in- |
| 2 | crível como as pessoas estão sempre procurando estar certas |
| 3 | sobre determinado assunto e o ponto em que chegam para |
| 4 | defender seu pensamento. Isso pode gerar uma “cegueira” no |
| 5 | indivíduo, que não será capaz de dialogar e só aceita- |
| 6 | rá seu próprio argumento. |

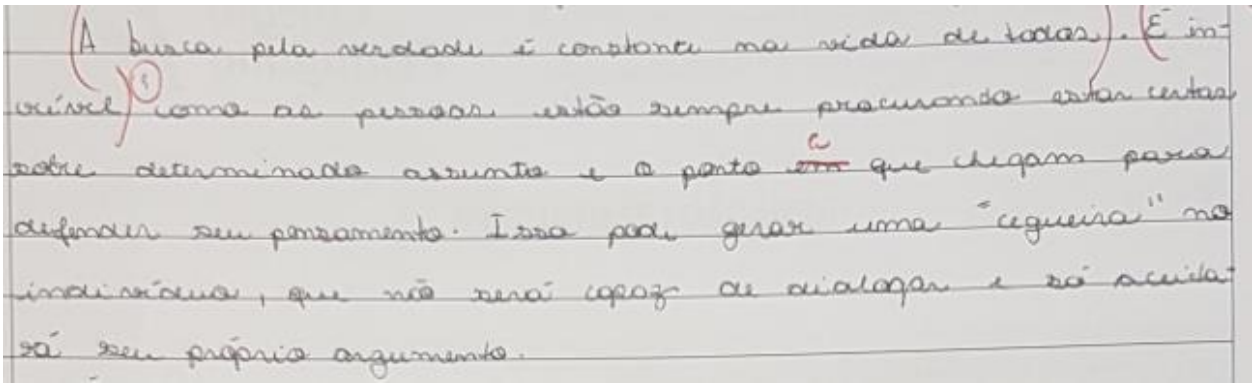

A busca pela verdade é constante na vida de todos. É incrível como as pessoas estão sempre procurando estar certas sobre determinado assunto e o ponto ~~em~~ que chegam para defender seu pensamento. Isso pode gerar uma "cegueira" no indivíduo, que não será capaz de dialogar e só aceitará seu próprio argumento.

*Imagem 8 - Excerto de texto de A6*

Neste excerto de texto, marcas de imprecisão quanto à entrada no tema e à assunção de um ponto de vista específico quanto ao tema proposto podem ser vistas em marcas como os pronomes indefinidos “todos” (linha 1) e “determinado” (linha 3) ou nos substantivos “ponto” e “pessoas” (que ponto seria esse? Que pessoas?).

Mas uma estrutura modalizada também pode cumprir esse papel: em *as pessoas estão* ***sempre*** *procurando estar certas (...)*, o advérbio destacado modaliza o enunciado no eixo de habitualidade. A retirada do advérbio (com uma estrutura volitiva pertencente ao constituinte que se assevera: “as pessoas estão procurando estar certas”/“as pessoas procuram estar certas”) talvez implicasse, à representação que o escrevente faz de si, despreocupação com relação ao tema: é como se o escrevente buscasse na recorrência de um fato a empatia do leitor, indicando estar ciente da importância do tema discutido. Mas, uma vez que quaisquer pessoas *sempre* (em qualquer momento que seja) estão procurando estar certas, talvez seja

importante discutir tal tópico, que é *constante* na vida de todos. Veem-se, aqui, novamente — como no texto de A2 analisado anteriormente — marcas que indicam preocupação, controvérsia ("O desarmamento no Brasil é um assunto bastante discutido, no qual, divide opiniões a respeito dele, e muitas acaba gerando polêmica"), atualidade ("Atualmente, o Brasil passa por uma crise econômica") ou até mesmo os três juntos ("Nos dias de hoje, um assunto polêmico que vem sendo muito discutido é a reforma do Ensino Médio"). Essa modalização no eixo da habitualidade vista no exemplo acima parece ter função similar: é a tentativa do escrevente de se inscrever no tema debatido, mostrando-se bastante interessado. Em geral, a evidencialidade nesses textos é escassa ou relacionada ao senso comum, de modo que marcas desse tipo são uma forma de mascarar justamente essa escassez.

Esses três textos, excertos de dissertações de vestibular, não seriam analisados adequadamente caso se descartasse a relação que eles têm com seus leitores, que como já antecipado, são avaliadores. Defende-se, aqui, também, que é preciso levar em conta o cronotopo da avaliação.

As generalizações como as vistas no **Exemplo 2** e no **Exemplo 3** passam a ser comuns, já que, quando o tempo e o espaço são limitados e as pressões são enormes, torna-se difícil se expor sem que seja de maneira a se submeter às vozes dominantes[62]. Buscar um lugar de conforto em que se tem a impressão de não se responsabilizar nem ter de mostrar evidências a quem avalia — como no **Exemplo 2** — ou procurar a empatia do leitor-avaliador por meio da exteriorização de uma preocupação acerca do assunto suscitado pela proposta — como no **Exemplo 3** — são expedientes típicos, então, no cronotopo da avaliação.

Volte-se, agora, ao **Exemplo 1**. É interessante observar que aquela estrutura de abertura do parágrafo (*Não há como negar que a democracia cresceu (...)*) também permite — se considerado o contato interpessoal presumido aqui — outra leitura: por estar em um texto argumentativo (com forte caráter conativo, portanto), pode-se esperar uma tentativa de se atingir o interlocutor, ainda que este não esteja bem definido. Nessa chave, a leitura de que se trata de modalidade epistêmica pode coexistir com a análise de que tal estrutura tem caráter deôntico: a negação da possibilidade (*Não há como => não se pode*) leva a uma necessidade de negação (*tem-se que não negar, já que sequer há como não fazê-lo*). Logo, exorta-se o leitor à ação (*não negue*), como numa espécie de aposta com o avaliador: aceite-se isso ainda que não haja evidencialidade para tal. Se não for perceptível, é uma vitória.

[62] Com "vozes dominantes", faz-se referência àquelas provenientes do cronotopo da avaliação, mas, dadas a rapidez e a ausência de reflexão que caracterizam esse sistema, marcas de assujeitamento a discursos vários advindos do senso comum e de instâncias ideológicas das mais questionáveis emergem de modo abundante nesses textos, como visto a partir do texto de A2. O cronotopo da avaliação estimula isso.

Dado o grau de contundência com que assume para si tal afirmação e o fato de que, em outros momentos do texto, o escrevente lida com certa desenvoltura com a modalidade, talvez seja o caso de constatar aqui o que se chamou no capítulo 2 de “autoria às avessas”: trata-se de se marcar como autor por meio de seu próprio apagamento, como se o escrevente notasse a falta de evidencialidade — o que demarca um problema autoral em um gênero argumentativo — e a mantivesse mesmo assim. Trata-se do escrevente trabalhando diante da alteridade.

Por fim, pode-se questionar: como dialogar de maneira consistente com a multiplicidade de vozes da teia discursiva e tomar posição diante delas quando se está acossado por forças da ordem como as descritas aqui? Expressar generalizações e buscar a empatia do leitor-avaliador parecem ser, assim, uma reação de resistência — não necessariamente consciente — a uma força maior que se impõe. Uma das maneiras de se perceber isso é justamente estudar como o recurso da modalidade é empregado nesses textos. Ainda que o sujeito busque se afastar do objeto analisado, a heterogeneidade constitutiva desses discursos mantém-se.

### *3.5 Três recursos para um mesmo fim*

Analisa-se, agora, o texto de A7, aluno da 2ª série do Ensino Médio. A dissertação, escrita à luz do tema *Transtornos alimentares em questão no Brasil*, foi produzida sob as condições elencadas já mencionadas anteriormente: o aluno teve cerca de cem minutos para ler a proposta — que lhe foi apresentada apenas no momento da produção —, organizar sua argumentação e passar a limpo sua versão final.

A proposta foi tal como segue:

Leia, atentamente, os textos expostos a seguir:

**Texto 1**

Nesta semana, entre 11 a 13 de junho, durante a 8ª edição do Congresso Brasileiro de Transtornos Alimentares e Obesidade (CBTA&O), estarão reunidos em São Paulo (Centro de Convenções Frei Caneca) cerca de 600 profissionais como médicos, psicólogos, nutricionistas, terapeutas, entre outros, com o objetivo de fornecer uma visão ampla dos avanços na compreensão e no tratamento destas doenças. Trata-se de um evento organizado pela UBM Brazil em parceria com o Programa de Orientação e Assistência a Pacientes com Transtornos Alimentares do Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Segundo a coordenadora da comissão científica do CBTA&O, Christina Morgan, os custos emocionais e financeiros dos transtornos alimentares para o doente, sua família e para a sociedade são gigantescos. Pesquisadores do mundo todo têm buscado compreender as causas destes transtornos e identificar formas de preveni-los e tratá-los. "Nossa missão ao realizar este evento é a de proporcionar acesso a conhecimentos inovadores que levem ao aprimoramento da compreensão e do tratamento dos transtornos alimentares. Esperamos com isso contribuir para a disseminação da melhor prática clínica entre os profissionais de saúde", justifica Morgan.

**Scientific American Brasil.** Acesso em 02.set.2018. Disponível em https://bit.ly/1LeAF0i

**Texto 2**

A cada dois dias, uma pessoa é internada na rede pública estadual de São Paulo por complicações relacionadas a bulimia ou anorexia. Segundo um levantamento feito pela Secretaria do Estado da Saúde, de janeiro até julho deste ano, foram registradas 97 internações por essas doenças nos hospitais públicos de São Paulo. Durante todo o ano de 2012, foram 165 hospitalizações, e a rede pública ofereceu tratamento contra distúrbios alimentares a 1.220 pacientes.

A anorexia nervosa é caracterizada basicamente pelo medo de ganhar peso e uma percepção equivocada do corpo – a pessoa se vê gorda mesmo estando magra. Geralmente, o problema é diagnosticado em pacientes do sexo feminino, com idades entre 15 e 19 anos. A prevalência da doença nesse grupo é de 0,3% a 0,9%. Já a bulimia é caracterizada por ciclos em que a pessoa alterna a ingestão exagerada de alimentos e depois força o vômito, ou ingere diuréticos para se ver livre da comida.

Segundo a Secretaria do Estado da Saúde, quanto mais precoce for o tratamento em pacientes com algum desses distúrbios alimentares, maior será o seu sucesso.

**Revista Veja.** Acesso em 02.set.2018. Disponível em https://abr.ai/2wCtcn0

**Texto 3**

Daiana tinha 14 anos quando tomou a primeira anfetamina para emagrecer e, aos 30, havia feito três lipoaspirações. Ana Carolina queria perder peso e passou a comer cada vez menos, a ponto de, aos 15, ser hospitalizada para não morrer. Lucas subia na balança várias vezes ao dia, mas em um sábado em que cedeu à tentação comeu tanto e tão rápido que forçou o vômito.

Os três viveram toda a adolescência e boa parte da vida adulta com culpa, vergonha e insatisfação permanente com o corpo. Eles só se deram conta de que a obsessão com a alimentação e a forma física eram sintomas de uma doença ao receberem o diagnóstico de transtorno alimentar.

O problema, mais conhecido nas formas de anorexia e bulimia nervosa, atinge principalmente o sexo feminino e começa, em geral, na adolescência. Mas especialistas veem com preocupação o surgimento de casos em outros momentos da vida e o crescente número de garotos afetados.

A situação de Lucas e Ana Carolina poderia ter sido pior não fosse o alerta de pessoas que já conheciam o transtorno. Ela, que até os 12 anos nunca havia tido problemas com o corpo nem com a alimentação, passou a ir mais de dez vezes ao dia à farmácia para se pesar e parou de comer na presença das pessoas. "Como minha prima também teve, meus pais souberam que havia algo errado e procuraram um especialista. Estava com 40 kg e piorei até chegar a 30. Com 15 anos, fui internada duas vezes, porque meu coração estava quase parando de bater", conta a engenheira de 32 anos. Ela foi a única sobrevivente do grupo de meninas com as quais esteve internada.

**Folha de São Paulo**. Acesso em 02.set.2018. Disponível em https://bit.ly/2CbjHRU

**Texto 4**

Quando o filme *O Mínimo para Viver* foi exibido em janeiro no Festival de Cinema de Sundance, as críticas foram em sua maioria positivas. A produção, cuja previsão inicial era de estreia em salas de cinema, não causou debate sobre a idoneidade de seu conteúdo até a Netflix ter comprado os direitos de exibição.

"Não é fácil de ver, mas pode salvar vidas", publicou então a revista Variety, especializada em cinema, enquanto que a Hollywood Reporter destacava a possibilidade de que o filme "iniciasse um diálogo público" sobre esse assunto. A repercussão que a Netflix alcançou, com mais de 100 milhões de assinantes em nível mundial, e sua condição de influenciador entre o segmento de público juvenil fazem com que os conteúdos do serviço de streaming sejam olhados com lupa.

"Não podemos garantir que seja nocivo mostrar em uma série ou filme pessoas excessivamente magras. No entanto, estamos, sim, convencidos de que não é benéfico nem preventivo, por mais bem cuidada que a trama esteja", comenta uma porta-voz da Associação contra a Anorexia e a Bulimia da Catalunha (ACAB), consultada pelo EL PAÍS.

Lily Collins, a atriz principal de *O Mínimo para Viver*, argumentou que este filme pode educar muitos espectadores sobre a anorexia juvenil. "Quando eu sofria desse problema, não sabia muitas das coisas que aparecem neste filme. É um privilégio voltar a me colocar em uma situação já vivida, de uma posição tão diferente e com um ponto de vista tão distinto", declarou em abril na edição norte-americana da Vanity Fair. A atriz explicou que sua perda forçada de peso nas filmagens foi supervisionada a todo o momento por médicos para evitar uma recaída na doença.

**Jornal El País**. Acesso em 02.set.2018. Disponível em https://bit.ly/2ows0Or

Nesta análise, chamar-se-á a atenção para três traços linguísticos: o uso de aspas para indicar um diálogo com o senso comum, o que será abordado na primeira subseção; a adoção da perífrase verbal *acabar* + gerúndio, analisada na segunda subseção; e o emprego —

trabalhado na terceira subseção — de expressões que remetem à “cabeça”, à “mente” ou ao “cérebro”.

| | |
|---|---|
| 1 | “Loira, olho azul, magra e toda maquiada ou loira, de olho azul, alto, magro e jovem, quem não está nesse perfil não |
| 2 | é bonito”. É o que os adolescentes estão acostumados a ouvir e acabam tentando se encaixar nesses padrões e muitas vezes |
| 3 | acabam tendo problemas e tendo doenças. Nesses casos que entram os quadros graves de Bulimia, Anorexia e transtornos alimentares no |
| 4 | geral. No Brasil, esses casos acabam ocorrendo afetando em sua maioria as mulheres e essas doenças ocorrem pela falta de re- |
| 5 | presentatividade, já que muitos outros tipos de beleza acabam sendo ignorados pelas empresas e pela mídia. Padrões de beleza |
| 6 | são reforçados em todo lugar, nas novelas, em propagandas de produtos de beleza, é raro ver uma pessoas acima do peso |
| 7 | como protagonista de uma propaganda de produto de beleza, deixando a entender que estar acima do peso não é belo, logo, |
| 8 | não é um padrão de beleza, quem é acima do peso não é bonito e deve imediatamente emagrecer. |
| 9 | Grupos como, os de pessoas gordas, pessoas baixas que tem um estilo de cabelo diferente, não vão estar em propagandas, em |
| 10 | personagens que são ricas, pois então esses grupos acabam ficando sem representação, eles não se vêem em nada, logo, acabam |
| 11 | querendo ou ficar magro de maneira rápida (comendo e vomitando) ou fazem cirurgias para mudar seu rosto/corpo. Essas pes- |
| 12 | soas ficam colocando na mente que o corpo delas está errado e sempre vão achar que seu corpo está errado, entran- |
| 13 | do num quadro grave de anemia. |
| 14 | Padrão de beleza é seguido por todos, os pais seguem, os amigos seguem também, todo mundo acaba seguindo eles. Muitas pessoas |
| 15 | que optam por não seguir eles, acabam sendo forçados a seguir, já que na escola acabam sofrendo bullying por ser “diferente”, |
| 16 | em casa acabam sofrendo repressão dos pais e dos familiares. Enfim, as pessoas que não estão dentro desse padrão que é |
| 17 | considerado belo, acabam sendo obrigados pela sociedade para entrar nele e quando tem muitas pessoas falando “você é feio”, |
| 18 | “você está muito gordo”, “para de comer menina”, “porque você não é como seus amigos”, “assim não vai arrumar nenhum namorado”, |
| 19 | é difícil não se achar errado e acabar acreditando que essas frases são verídicas. |
| 20 | Em suma, a falta de representatividade causa a queira para entrar em um padrão onde as pessoas |

| | |
|---|---|
| | tem representa- |
| 21 | tividade. Mas para combater esse problema, é necessário mais representação de determinados grupos que são excluí- |
| 22 | dos da sociedade e julgados como errados. É preciso colocar pessoas acima do peso como protagonistas em propagandas |
| 23 | de produtos de beleza, tirar o esteriótipo que só quem tem olho claro é bonito e etc. O padrão de beleza reforçado |
| 24 | pelas mídias e pelas empresas são um fator problemático, já que esse padrão acaba excluindo todos os outros |
| 25 | tipos de belezas. Para combater, é preciso conscientizar as pessoas que não existem padrões, fazendo com que as |
| 26 | empresas e a mídia tenham que mudar em estratégia de tentar criar uma pessoa perfeita para terem um |
| 27 | público certo e consequentemente um consumidor garantido. |
| 28 | |
| 29 | |
| 30 | |

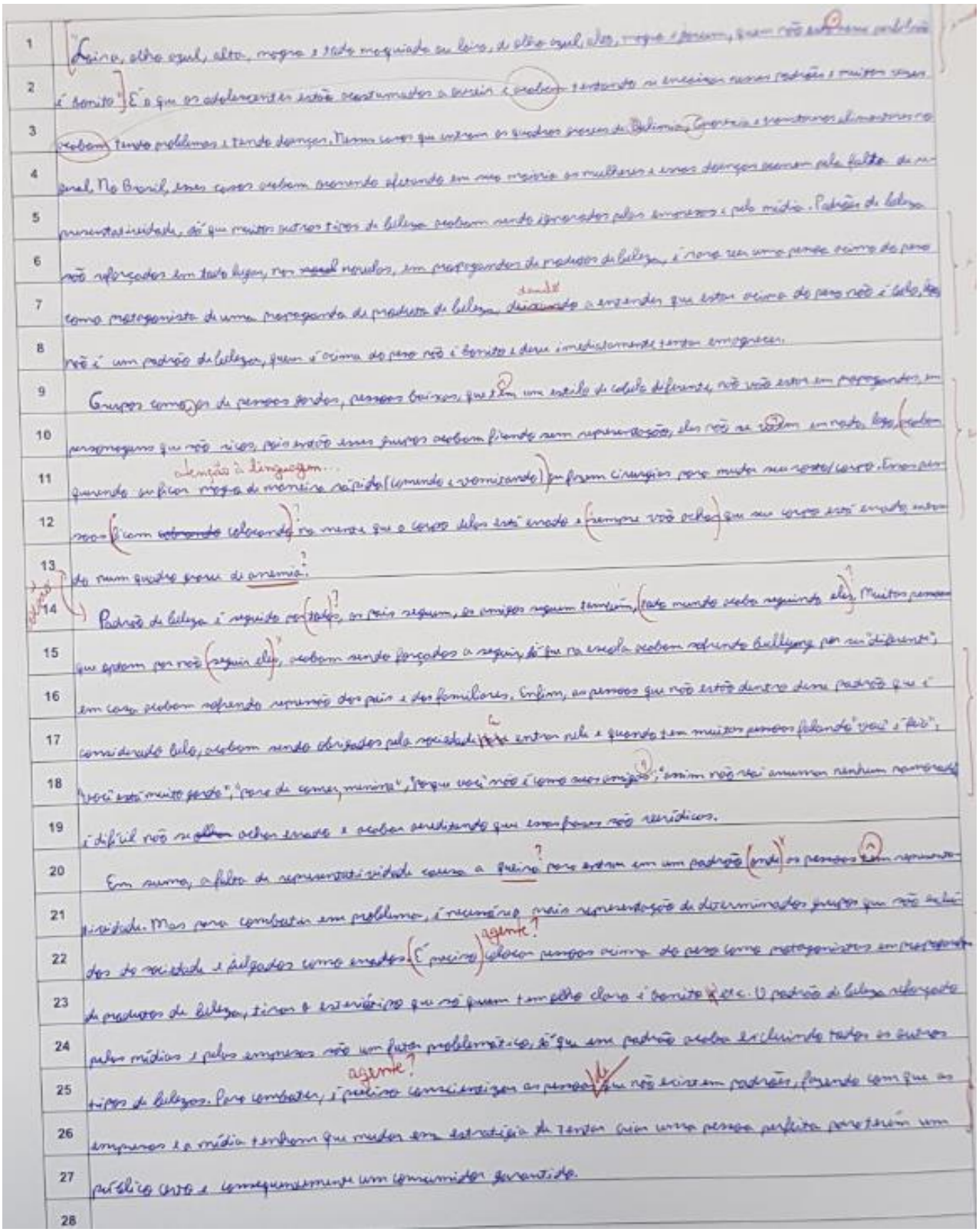


*Imagem 9 - Texto de A7*

### *3.5.1 Um uso inusitado de aspas*

Pode-se observar que o percurso escolhido pelo escrevente para tratar do tema passa pela abordagem crítica de estereótipos estabelecidos na sociedade, que levariam jovens, especialmente do sexo feminino, a adotarem padrões rígidos de busca pela beleza estereotipada — que não incluiria o sobrepeso. Tal procura teria como consequência os transtornos alimentares. Note-se que a apresentação dessa estereotipação ocorre logo no início do texto (linhas 1 e 2), entre aspas.

À primeira vista, as aspas atendem ao seu emprego convencional, que é o de, entre outros objetivos, remeter à fala de outrem, destacando-a do restante do texto como algo que não é da produção de quem enuncia. Em geral, esse recurso se presta não só a conceder autoria ao citado, mas também a evitar compreensões equivocadas do que se disse. Esse procedimento de marcação, no texto, de um diálogo com vozes que não a do próprio escrevente é, inclusive, valorizado em dissertações[63] e outros gêneros, como apontado por Possenti (2002a). Quando bem-sucedido, o diálogo leva ao texto pontos de vista diversos, que, além de potencialmente enriquecerem a argumentação, permite a consideração democrática de visões que podem extrapolar a do sujeito que talvez se considere produtor uno dos sentidos, e não como parte da malha discursiva que o atravessa histórica e ideologicamente.

No entanto, não parece ser exatamente isso o que ocorre nesse trecho. Trata-se de uma citação sem autor; uma frase *desautorizada*. Como se pode inferir, o aluno adota um discurso advindo do senso comum — padrões de beleza relacionados ao cabelo loiro, aos olhos azuis, à magreza —, mas o referenda por meio do uso das aspas, como se desse caráter de evidencialidade a um enunciado que, por si só, carrega generalizações sobre a visão que seria predominante, do ponto de vista do escrevente, no seio da sociedade. Como não há qualquer evidência apresentada ao longo do texto que alicerce tal percepção, as aspas serviriam como recurso indicador de uma fala "real", o que fornece o caráter factual que se teria como expectativa ao se ler um texto argumentativo.

Assim, o aluno oferece, como premissa do encaminhamento argumentativo, um enunciado que, sendo dele, também não o é. As aspas, pode-se dizer, abrem espaço para uma

[63] Trata-se, inclusive, de um critério de correção nos maiores exames vestibulares. No caso do ENEM, o chamado "repertório sócio-cultural" inclui citações de autores consagrados, ainda que não necessariamente entre aspas.

peculiar impessoalização, que permite ao escrevente, por um lado, desresponsabilizar-se pelo dito e, por outro, fornecer ao leitor a evidencialidade que lhe falta para abordar o tema a contento. As aspas confeririam, assim, autoridade de dito, de enunciado efetivamente realizado por outrem, àquilo que vai enunciado entre elas.

No terceiro parágrafo de seu texto (linhas 17 e 18), vê-se, novamente, esse uso. Note-se que, neste segundo caso, emula-se, entre as aspas, não somente um discurso do senso comum, como no primeiro, mas também uma espécie de diálogo fictício entre interlocutores novamente não identificados. Ao que parece, busca-se tornar mais concretas essas interações, como se a persuasão ocorresse por meio da sensibilização do leitor-avaliador, que veria nas frases entre aspas a violência manifesta de hostilidades que elas buscam representar. Novamente, o emprego desses sinais gráficos tem a intenção de validar a argumentação, que substitui concretamente — em um gênero com elevado grau de abstração como a dissertação de vestibular — a ausência de repertório para se abordar o tema.

### *3.5.2 A perífrase acabar + gerúndio*

Mas, além dessas "citações", podem-se destacar outras marcas linguísticas reveladoras[64], como o uso reiterado, tanto no primeiro quanto no terceiro parágrafos, da perífrase verbal *acabar* + gerúndio (linhas 2, 3, 4, 5, 15 e 17). Observe-se que, no sentido em que estão empregadas, essas formas verbais traduzem um sentido consecutivo ou conclusivo que imprime no texto um caráter fatalista: em qualquer um dos casos, essa forma verbal parece indicar escolhas sem saída, consequências inevitáveis, términos imutáveis. Mas mais do que simples relações de nexo entre sentenças, há, aqui, uma marcação de modalidade[65].

O que se defende, aqui, é que a perífrase verbal em questão guarda semelhanças com as sentenças vistas em (3). Tome-se o exemplo da linha 15: "todo mundo acaba seguindo". Aqui, a frase, que poderia estar explícita em polo positivo ("todo mundo segue"), é modalizada, indicando que o ato de seguir se faz por meio de um "dever" ("todo mundo deve seguir"; "é inevitável que se siga").

---

[64] Ressalte-se que há, no texto de A7, diversas marcas de generalização. Como exemplo, pode-se mencionar o uso de pronomes indefinidos como "todos", "todo mundo", "muitas" (linha 14). Esse uso, inclusive, dá margem a contradições: no início do parágrafo, o aluno afirma que padrões de beleza são seguidos por todos. Logo em seguida, porém, desmente-se: "Muitas pessoas que optam por não seguir eles [...]".

[65] Não há, nesses casos, ressalte-se, a categorização de aspecto. De acordo com Travaglia (2016, p. 231), a perífrase *acabar* + gerúndio não marca aspecto, mas sim um resultado final ou uma consequência.

Há uma imposição em cada uma das sequências em que se emprega essa perífrase verbal, mas, em momento algum, o escrevente indica de onde vem essa imposição. Para isso, teria sido necessário que o aluno indicasse a evidencialidade que sustenta tais afirmações. Sem indicar de onde ela vem — o que exigiria certo repertório que o aluno aparentemente não possui —, passa-se ao leitor a impressão de que, dada a inexorabilidade dos eventos, não é possível haver qualquer questionamento acerca deles: trata-se de eventos cujo curso "natural" não pode ser modificado.

Ocorre, assim, uma tentativa de convencer o leitor-avaliador, escondendo a ausência de evidencialidade por meio de uma aparente relação de obrigatoriedade entre os eventos. Trata-se novamente, como se viu na análise feita na seção 3.4, de uma aposta: se o leitor-avaliador não notar que ali não reside a comprovação do que se afirma, o escrevente terá vencido.

### *3.5.3 "Colocando na mente"*

Por fim, observe-se o segundo parágrafo do texto. É interessante observar, aqui, além do uso, por duas vezes, da perífrase *acabar* + gerúndio (linha 10), o emprego da expressão "ficam colocando na mente"[66] (linha 12), a terceira marca linguística aqui analisada.

Pode-se apontar a recorrência desses procedimentos de tornar físico aquilo que é abstrato: aparentemente, eles tornam concretos elementos complexos da realidade não palpáveis. O uso de "onde" como pronome relativo para retomada de termos não-espaciais pode ser outro exemplo: tal palavra "espacializa" aquilo que não é físico. No próprio texto de A7, inclusive, encontra-se justamente essa marca: em "a falta de representatividade causa a queira para entrar em um padrão onde as pessoas tem representatividade", que se pode ver no último parágrafo do texto. Nesse sentido, há certa semelhança com o que se viu com o uso de aspas observado anteriormente.

Mas, paralelamente, há nessa expressão outro traço a ser ressaltado. Note-se que, nela, há presumida uma relação sem mediação: não há nada que separe os indivíduos e as ideias, bastando a eles tomá-las — quase que cirurgicamente — e alocá-las na "mente". Trata-se de um processo ainda mais simples do que seria, por exemplo, a conscientização, que pressupõe

[66] Expressões como essa são frequentes no *corpus* estudado: "as pessoas precisam colocar na cabeça", "jovens sofrem diariamente com problemas flutuando em sua cabeça" etc.

alguma resistência do indivíduo a ser conscientizado[67]. Além disso, a responsabilidade parece recair inteiramente sobre o indivíduo que "coloca na própria mente" ideias que o escrevente julga equivocadas.

Em expressões como essa, há o que se poderia chamar de sonho racionalista: a passagem sem qualquer obstáculo entre os saberes e a mente humana. Esse sonho atende a uma tradição iluminista, em que o homem, dotado de consciência absoluta, seria capaz de absorver conteúdos sem quaisquer obstáculos, como já visto neste trabalho anteriormente (cf. seção 2.1)

Assim, observa-se, no texto do aluno, certo descontentamento com a condição humana: sem o controle sobre o outro, sobre o que ele pensa ou como ele recebe um dado conhecimento, tem-se a sedutora tentação de "abrir a cabeça" do indivíduo e "colocar" o que se quiser em seu interior, o que talvez reflita o modelo de trabalho que se costuma seguir na educação brasileira.

Mas, mais importante: do ponto de vista argumentativo, pode-se notar que, como a crença de que "o corpo delas está errado" segue um caminho sem obstáculos entre a realidade objetiva e a "mente" do indivíduo, não se faz necessário, ao escrevente, refletir sobre as razões pelas quais esse processo de adesão a certos padrões de beleza ocorre com tanta frequência.

Uma vez mais, A7 esconde-se atrás de uma expressão a que, aparentemente, não se pode questionar, de modo a desresponsabilizar-se por aquilo que enuncia: mais uma vez, tudo acontece de maneira natural, de modo que as pessoas "sempre vão achar que seu corpo está errado" (linha 12)[68]. Trata-se do caráter "fatalista" a que se fez referência anteriormente.

O que se viu acima são três procedimentos diferentes e, aparentemente, distantes entre si. Mas, observados como parte de um cronotopo, nota-se que são recursos com um mesmo fim.

---

[67] Nesse sentido, vejam-se expressões como "campanhas de conscientização", isto é, a pressuposição de que, para se conscientizar alguém, faz-se necessário algum esforço organizacional para tentar atingir um determinado público-alvo.

[68] Observe-se, nessa frase, mais uma modalização, agora, no eixo da habitualidade: novamente, a modalidade tem objetivo de fazer uma generalização.

## *3.6 O risco do risco*

*Por que sempre obrigam a gente a falar sobre as coisas?*[69]

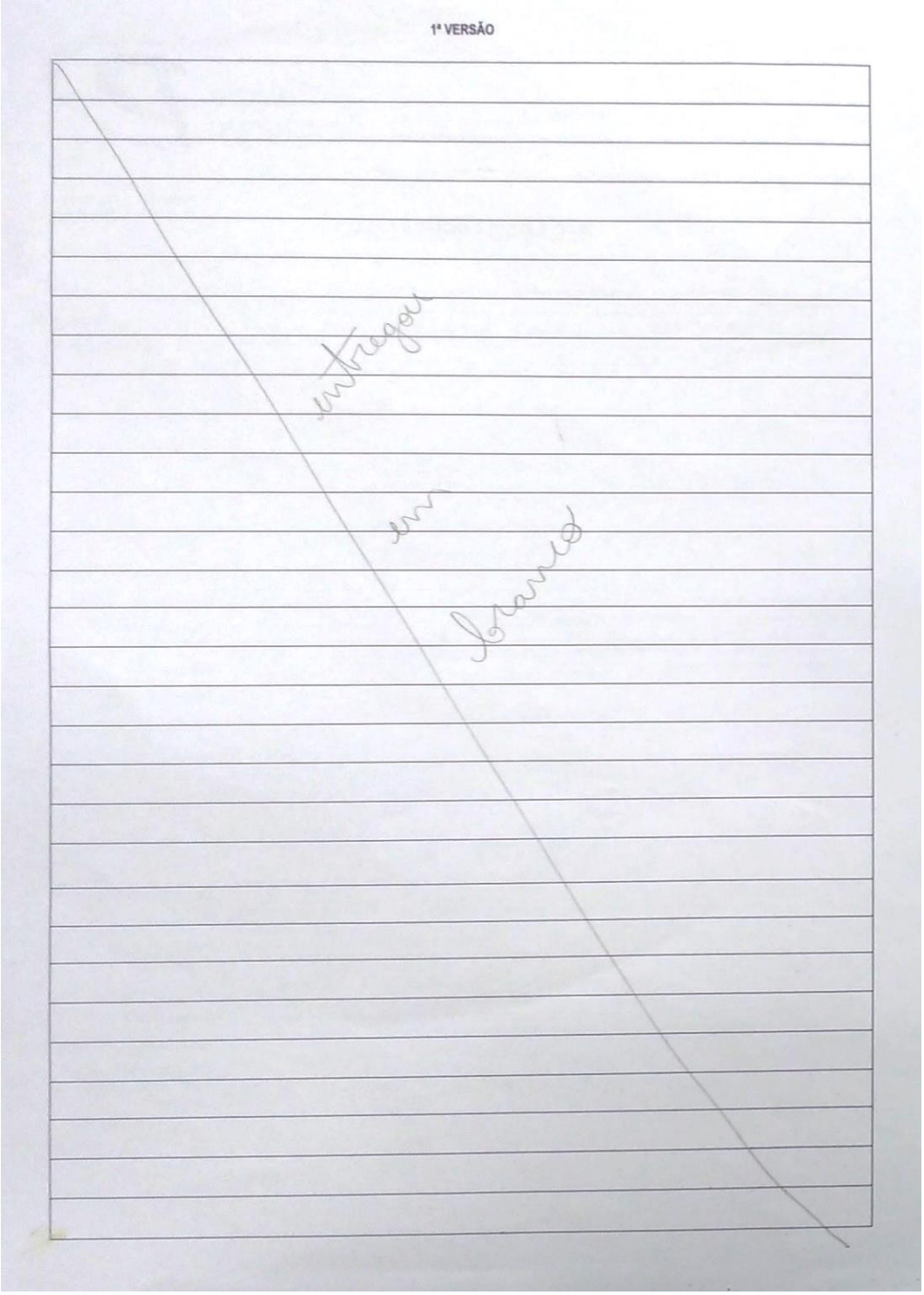



*Imagem 10 - Marcação do CE em folha de redação*

[69] Pergunta feita por um aluno da 2ª série do Ensino Médio ao receber uma proposta de redação.

Um risco diagonal feito pelo corretor corta o espaço da redação. A explicação de sua existência ladeia-o, em letras garrafais: “entregou em branco”. O corte transversal às linhas vazias adverte que o que deveria ter sido feito não foi e que fazê-lo em outro momento está interditado. Não se pode não escrever.

Nessa espécie de censura ao revés, demarca-se a injunção ao dizer imposta pelo cronotopo da avaliação. O espaço cedido à escrita só é válido num arco de tempo disponível, o intervalo que recobre desde o início da aula até seu fim, o que reproduz — simula — o exame vestibular vindouro. O risco oblíquo reforça o caráter simulado do ensino da escrita em algumas escolas particulares: pouco é real — a não ser o vestibular que se aproxima; muito se simula.

O traço, portanto, indica: a este espaço não se voltará. É o hábito do corretor, do fiscal, do vigia. Daquele responsável por cumprir a ordem de verificar se não há alguma fraude, se o “candidato” não recorre à estratégia lesiva ao sistema avaliativo de preencher posteriormente o que só poderia ter sido preenchido no período definido da avaliação. Trata-se do costume do professor-corretor, que busca os vazios das respostas de provas para recobri-los com tinta vermelha — atestando, pelo contraste, a sua posição de autoridade. Uma prova somente é revisável se o que está ali já estivesse no momento da correção. Riscos vermelhos impedem que a tinta preta — a única cor autorizada para a escrita da redação do ENEM — ocupe o que ali restou em branco. A folha em que não se escreveu perde sua validade como documento.

E assim se avaliza o estado sempre natimorto da escrita de dissertações de vestibular, seu estado de prova, seu “estado de correção” (cf. Corrêa, 2013), que “fossiliza” a escrita e faz perder de vista todo o aspecto “movente” da redefinição dos gêneros.

No entanto, o que está atrás do risco visto na folha de redação acima — o silêncio ilícito — não é só vazio. É o discurso. Como mostra Orlandi (2015, p. 12), “há um sentido no silêncio”. Este, que, nos estudos do discurso, foi sempre “relegado a uma posição secundária como excrescência, como o ‘resto’ da linguagem”, tem muito a significar.

Como faz a autora, é preciso ligar o “não-dizer à história e à ideologia”. E o cronotopo da avaliação é parte disso.

No silêncio exposto na folha sem palavras, marca-se a presença invisível da alteridade, que se faz enxergar apenas no momento da correção, ao se materializar no risco e na advertência escrita. Isto é, a razão por que um aluno deixa de escrever está vinculada à presença desse outro que avaliará e de todo o cenário já descrito anteriormente neste trabalho.

No cronotopo da avaliação, que exige submissão a “modelos fixos”, tempo e espaço pré-determinados e impossibilidade de consulta, o silêncio pode aparecer como única

resposta. Entretanto, é ele também proibido, porque, no exame vestibular, seria representativo da reprovação. É preciso "atulhar" os espaços. O risco faz-se, então, metonímia do atravessamento do aspecto avaliativo em todo o processo de escrita que ocorre na escola, de modo que a relação com a própria escrita dá-se de maneira autoritária.

Se, para Orlandi (2015, p. 102), a imposição do silêncio não é "calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso", o silêncio verificado na redação acima é um exemplo explícito. Se toda produção de texto no cronotopo da avaliação passa pela submissão a modelos pré-fabricados, infere-se daí que, em todas as dissertações de vestibular, encontram-se muitos silêncios. Naquelas analisadas aqui, vê-se, em A1, o silenciar de vozes não-canônicas e de marcas interessantes de autoria; em A2, o silêncio que faz o aluno se submeter quase que completamente a esse sistema, em um escondimento que revela o assujeitamento a discursos intolerantes não debatidos com a cautela necessária, dada a linha de montagem que não pode esperar; em A3, o silêncio do CE em relação ao que está "confuso"; em A4, A5 e A6, as generalizações desveladas pelo uso de modalidades, que, ao negarem a perspectiva histórica, acabam por silenciá-la.

Como esperar dos alunos escreventes, nesse contexto de produção, o distanciamento de si mesmos tão caro à construção da autoria, se sequer podem construir materialmente o que desejam, se jamais podem voltar atrás e se redizer, se sua expressão é abortada pelo cronômetro implacável que encerra os espaços?

Pode-se dizer, então, que o silêncio corresponde ao escuro referido por Agamben (2009). E, da mesma forma que encarar o escuro demanda um olhar ativo, ler o silêncio não significa ver simplesmente o vazio, mas sim quais são os discursos que deixaram de estar ali e, também, quais se impuseram. Por isso, parte do trabalho do professor deveria justamente permitir aos escreventes confrontarem o que em seus textos há de escuro, de silencioso. Mas, para os alunos o fazerem, teriam de arriscar-se a produzir fora dos modelos, o que demanda tempo e reflexão. Note-se que isso inclui também o professor, o que diz respeito à metalinguagem deste trabalho já referida anteriormente. Colocar-se no papel de quem enxerga o escuro em sua própria atividade — e de quem descobre nela o papel do "sanitarista" (cf. Corrêa, 2011) — também não é nada confortável.

Como se vê, praticar a construção da autoria parece um inconveniente — tanto para alunos, quanto para professores e corretores — que pode se traduzir num risco que recobre as extremidades do que está pré-fixado. É o risco do risco.

# 4. Conclusão

*Porque se chamava moço*
*Também se chamava estrada*
*Viagem de ventania*
*Nem se lembra se olhou pra trás*
*Ao primeiro passo, aço, aço*
*Aço, aço, aço, aço, aço, aço*

*Porque se chamavam homens*
*Também se chamavam sonhos*
*E sonhos não envelhecem*
*Em meio a tantos gases lacrimogênios*
*Ficam calmos, calmos*
*Calmos, calmos, calmos*

*E lá se vai*
*Mais um dia*[70]

[...]

[70] Trecho da letra de Márcio Borges para a canção *Clube da Esquina nº 2*, composta por Lô Borges, Márcio Borges e Milton Nascimento.

### *4.1 Uma última síntese*

Neste trabalho, buscou-se descrever um gênero que sintetiza — e isso fica explícito nas marcas coletadas ao longo do capítulo anterior — um sistema de ensino, sobretudo nas escolas particulares, voltado para a formação universitária. Nessas instituições, tem predominado uma concepção que crê na transparência da linguagem e que — apesar de estar de fato ainda mal resolvida na escola contemporânea como um todo — é fomentada por uma educação ordenada pelos vestibulares.

Como consequência, a pressão sobre os alunos advinda dos colégios por posições de destaque em ranqueamentos, principalmente o do ENEM, é enorme: existem interesses mercadológicos associados aos das elites brasileiras quanto ao ingresso de seus jovens naquelas consideradas as melhores universidades, o que configura um paradigma de educação bastante lucrativo. Observa-se também a pressão oriunda das famílias pela entrada nessas instituições, o que leva a um cenário competitivo entre os próprios alunos, ávidos por escassas vagas nas universidades.

Esses traços comuns a muitas escolas brasileiras — e aquela analisada aqui é um exemplo — fazem-se herdeiros, como se viu no Capítulo 2, de duas perspectivas: o legado da modernidade, a que se associa o conteudismo conforme descrito por Orlandi (2015) e a compreensão da linguagem como transparente, e o legado da educação privada, cujos interesses mercadológicos e cujo caráter propedêutico são agora recrudescidos pelos ranqueamentos. A essas duas relacionam-se algumas marcas típicas do modelo autônomo de letramento, conforme descrito por Street (2015): entre outras, a crença na possibilidade de mensuração objetiva das capacidades cognitivas, a reificação da língua, a dicotomia entre fala e escrita e a associação do letramento ao progresso, à ascensão econômica. O *cronotopo da avaliação* é a intersecção dessas três perspectivas, definição esta que foi o primeiro objetivo específico deste trabalho.

Nas escolas, a cobrança, à exaustão, do mesmo gênero — a dissertação de vestibular —, independentemente das necessidades das diversas práticas sociais e de suas situações comunicacionais específicas, a limitação de tempo (de oitenta a cem minutos) e espaço (as 30 linhas) para sua elaboração, a fim de se simular o que ocorrerá em um vestibular, a impossibilidade de consulta a materiais durante a sua confecção, a imposição de “modelos fixos” para o seu aprendizado e de outros gêneros e a correção em larga escala são rastros desse cronotopo. Todas essas especificidades, além de outras como as mencionadas na seção

2.8, permitem uma compreensão, que extrapola simples peculiaridades textuais, da dissertação de vestibular como gênero do discurso. Marcar a constitutividade do cronotopo da avaliação na produção da dissertação de vestibular era o segundo objetivo específico traçado para este trabalho.

Nesses hábitos escolares, observam-se ao menos três problemas: em primeiro lugar, reside aí uma abordagem de gênero que o presume como forma fixa, em contraposição à visão de Bakhtin (2015), para quem os gêneros são “relativamente estáveis”, de modo a se reconfigurarem em sua relação com o contexto sócio-histórico em que se enquadram. Promove-se, assim, segundo Corrêa (2013), a perda do caráter "movente" dos gêneros, com consequente "dessubstanciação": o caráter sócio-histórico dos textos é, portanto, desconsiderado; em segundo lugar, tem-se a noção, criticada por Kleiman (2006), de que é o gênero em si o “eixo estruturante” do ensino, e não a “prática social” vinculada a ele: no caso, defender um ponto de vista[71]; e também criticada por Corrêa (2013), pela mesma razão: ensinar por meio de gêneros, como institucionalizado nos documentos oficiais norteadores da educação brasileira, torna-se um ensino de “modelos fixos”, constituindo-se, “inapropriadamente, no ponto de chegada tomado como finalidade da prática didática”; por fim, estimula-se a retração da autoria, pois seus riscos seriam muito altos. Evitar arriscar é caminhar o caminho seguro[72].

A retração da autoria pode ser observada por meio de marcas encontradas nos textos dos alunos, conforme visto no capítulo 3. Essa identificação só pode ser realizada considerando-se a heterogeneidade da linguagem: os textos não se fecham em torno de um ou dois desses traços; há, na realidade, um entrecruzamento deles, de modo que não se está tentando trancafiar os textos em categorias pré-estabelecidas, mas sim, pelo contrário, que levem em conta a maneira como eles são constituídos pelo cronotopo da avaliação. Há, sabe-se, um imbricamento das relações sociais, históricas e ideológicas: os textos são porosos às contingências da sociedade. Por isso, as marcas que se resumem a seguir não são as únicas nem se pretende que sejam tomadas como tais, mas colaboram, espera-se, para a compreensão do tema aqui recortado, as implicações do cronotopo da avaliação no que concerne à autoria das dissertações de vestibular. Este constitui uma sumarização do terceiro e último objetivo

[71] Esta poderia ser uma afirmação válida ao ensino de qualquer gênero nas escolas, como aponta Kleiman (2006). Trata-se de uma ação bem-intencionada dos professores o fato de pautar o ensino de Língua Portuguesa pelos gêneros, mas que acaba recaindo na ação equivocada de tornar os próprios gêneros conteúdos com fim em si mesmos.

[72] Para a escola privada, nem pode ser muito diferente, já que contam a fidelização dos pais: é o lucro que está em jogo; para os alunos, há o desejo de aprovação; para os professores e os corretores, trata-se de garantir uma posição no mercado de trabalho.

específico desta pesquisa.

No que se refere ao diálogo que os escreventes estabelecem com a proposta, por exemplo, espera-se que eles atendam às demandas nela presentes: a proposta indica o gênero e dá algumas instruções de como proceder para a escrita do texto. Além disso, costuma apresentar textos sobre o tema a ser discutido. Sendo assim, avaliar-se-ia se o aluno compreende ou não essas exigências e se consegue dialogar com eles. Essa avaliação deveria se dar de modo a considerar que os sujeitos terão modos distintos de percepção do que vai no documento lido, uma vez que não se presume a transparência das exigências feitas pelos seus elaboradores. No entanto, sob um treino incessante de propostas de instituições conhecidas, as instruções já são como que previstas pelos alunos. No ENEM, por exemplo, o pedido por uma proposta de intervenção que vise a solucionar um problema qualquer discutido já é de franco conhecimento de boa parte dos candidatos. Nesse sentido, as instruções parecem ser apenas uma formalidade, pois já são conhecidas de antemão. Além disso, a proposta, por ser um documento representativo de uma determinada instituição desejada, possui um caráter imperativo a que se espera algum grau de subordinação: veem-se tais marcas quando o aluno recorta os textos da coletânea apresentada (até como se fossem seus), tomando-os para si acriticamente, como se considerasse que eles, simplesmente por terem sido escolhidos pela banca avaliadora, fossem necessariamente bem-vistos por ela. É o que acontece com A2, por exemplo, quando assume um discurso similar a um dos textos da proposta que recebera ou quando usa o gráfico fornecido como um dado solto, que não embasa sua argumentação. Procedimentos como esse também ocorrem por haver dificuldade do escrevente em estabelecer o diálogo com outras vozes que não as da proposta.

Quanto a esse diálogo, espera-se que se deixe reverberarem vozes que circulam na sociedade, como, por exemplo, os discursos provenientes de disciplinas do currículo escolar, como História, Sociologia ou Literatura, ou provenientes do próprio repertório sociocultural do escrevente — a qual pode incluir aquele que não tem relação com a escrita, embora não seja o caso dos alunos da escola de que foram extraídos os textos do *corpus*. Verificar se o aluno as aceita acriticamente ou não e a origem dessas vozes também parece ser um critério interessante para marcar a autoria do texto. Porém, além de o diálogo com as vozes que estão na proposta ser estimulado, como visto acima, o que leva a que não se considerem outras ausentes da coletânea, também o fato de consultas a outros materiais não serem permitidas dificulta ainda mais esse procedimento. Outra consequência interessante desse papel da coletânea é a submissão — novamente acrítica — a discursos comuns às áreas das chamadas

humanidades somente por terem um caráter acadêmico, o que também aparece como algo que o aluno presume ser adequado[73]. Essa presunção, porém, pode até se revelar correta, já que os próprios corretores externos contratados pelas escolas e professores, também inseridos nesse jogo, podem tender a avaliar mal vozes que não sejam canônicas. O que ocorre no texto de A1 — a retirada da letra de canção de Gilberto Gil — parece fruto disso.

No tocante ao indício de autoria que, de acordo com Possenti (2002a), constitui-se pelo distanciamento do escrevente em relação ao próprio texto e ocorre quando ele consegue, criticamente, modificar sua própria escrita — atribuindo densidade histórica às palavras que utiliza —, deve-se salientar que esse procedimento demanda instrumentos como uma possibilidade de reavaliação daquilo que foi escrito, tempo para fazê-lo, intervenções de outrem etc. Contudo, na dissertação de vestibular "real", os principais instrumentos estão ausentes: não há tempo, não há como reavaliar cuidadosamente o que se escreve, as intervenções sobre o texto jamais ocorrem. Mas, na dissertação de vestibular "simulada", aquela que, em geral, é praticada nas escolas, ainda que os textos possam, eventualmente, ser reescritos, o cronotopo da avaliação continua, como já visto, em atividade: é preciso recordar que se obedece a uma linha de montagem; nesta, destaca-se o mecanicismo, e não a reflexão. Pode-se dizer que, nesse cronotopo, prefere-se uma apreensão estática a uma apreensão dinâmica do texto do escrevente: essa preferência recai sobre o produto, e não sobre o processo de produção. Quando há algum espaço para reavaliação, veem-se procedimentos autorais interessantes, como a de A3, que, em uma reescrita, modificou significativamente um parágrafo argumentativo, a despeito da marcação do CE.

A pesquisa ora concluída permite observar também dados quanto ao uso de modelos. Em um trabalho sem o peso de avaliações alheias aos interesses da aprendizagem da escrita, pode-se estimular o diálogo com outros gêneros, renovando elementos de estabilidade, sempre relativa, do gênero que está sendo produzido. Isso não constitui risco maior ou menor do que seguir modelos. Já na dissertação de vestibular, recorrer a "modelos fixos" é uma estratégia conservadora para, explicitamente, se minimizarem riscos. Sendo assim, condenam-se as chamadas "marcas de oralidade" e a presença indesejada de gêneros que não aqueles canonizados pela academia. Uma ruptura de cunho autoral do gênero dissertação de vestibular é, por isso, improvável. Em todos os textos analisados aqui, apesar de suas diferenças, encontra-se certa máscara: o uso de quatro ou cinco parágrafos argumentativos e um certo

[73] Um interessante exemplo desse procedimento é o uso sistemático de expressões atribuídas a autores clássicos, como Thomas Hobbes: "o homem é o lobo do homem", por exemplo, é uma recorrência nos textos analisados no *corpus* deste trabalho, ainda que não esteja entre os exemplos expostos no Capítulo 3, nem nas coletâneas fornecidas nas propostas de redação.

linguajar academicista, por exemplo, deixam entrever o engessamento referido.

A duplicidade de planos axiológicos é também fator importante na análise empreendida. Em um gênero como a dissertação, os planos axiológicos do autor-pessoa e do autor-criador, conforme definição emprestada de Bakhtin (2015) e adaptada à prosa argumentativa não literária, coincidiriam: trata-se de defender a própria opinião. Todavia, se considerado o cronotopo da avaliação, trata-se de um evento com dois planos axiológicos distintos. É possível que o escrevente, sob as amarras desse cronotopo, defenda opinião diversa da sua[74], já contando — não necessariamente com sucesso — com a possível benevolência do corretor. Nesses casos, o resultado dependerá do "excedente de visão" do autor-pessoa ao atuar sobre seu autor-criador. O distanciamento não é apenas do próprio texto; trata-se, da parte de quem escreve, de um distanciamento entre dois planos axiológicos não-coincidentes. Pode-se dizer, assim, que, na dissertação de vestibular, tem-se um caso do que se poderia chamar de autoria às avessas: em sua mobilidade restringida pela teia discursiva, ao dialogar com as muitas vozes que a adensam, o autor-criador pode justamente indicar uma autoria retraída, dando um espaço maior a vozes outras. Ocorre que, para lidar com esse recuo, imprimindo sua marca – mesmo que de ausência – materializa, na forma do texto, indícios de autoria. Quando acontece, trata-se de ser autor do próprio apagamento. É o caso mais bem exemplificado pelo texto de A4.

Por fim, as análises permitiram verificar em que medida o escrevente se assujeita às vozes que se lhe impõem, justamente aquelas com as quais dialoga. A singularidade marca-se justamente no contato com a história promovido nos textos. No cronotopo da avaliação, entretanto, fomenta-se não só um assujeitamento a "formas fixas", como também se estimula o assujeitamento ao senso comum também em termos de conteúdo. Determinadas visões de mundo emergem nos textos produzidos sem muita reflexão: o tempo para a produção é contado, o espaço é limitado, as pressões são muitas; refletir nem sempre é uma opção. Nesse sentido, pode-se dizer que as luzes no cronotopo da avaliação são fortíssimas, de modo que se

[74] Essa discussão é recorrente na escola, advinda de um debate latente na sociedade acerca das ideologias supostamente dominantes entre os responsáveis pelos exames vestibulares. Não é incomum alunos dizerem ser necessário apresentar uma visão "de esquerda" — não necessariamente aquela com que concordam — nas redações dos vestibulares. Esta tem sido a tônica do debate entre apoiadores de movimentos como o Escola Sem Partido, que, em 2015, por exemplo, quando o ENEM cobrou como tema de redação "A persistência da violência contra a mulher", posicionou-se contrário ao que julga ser uma "doutrinação" dos alunos. Em matéria publicada pelo jornal O Globo, em sua versão on-line de 29.10.2015, o idealizador desse movimento, Miguel Nagib, chegou a dizer que "existe um viés esquerdista em nosso sistema educacional. Isto fica claro no Enem. O aluno que não responde o que eles querem, erra e não entra na faculdade. Isto viola a liberdade de expressão". Visões como essa de Nagib, que supõem haver a possibilidade de limar a ideologia do discurso — e que aquilo que pretendem não seria ideológico — são o avesso do que se defende aqui, mas pululam em escolas como a analisada, talvez por predominar, nesses estabelecimentos, justamente uma concepção de sujeito como fonte de sentido, e não como constituído na alteridade.

desviar delas é tarefa árdua. Ainda que as propostas de redação tragam temas de grande interesse — o que de fato acontece em muitas provas de vestibular —, o grande número de generalizações, os rastros de esquiva da responsabilidade enunciativa e as marcas de tentativa de "encantamento" do supradestinatário que se veem nos textos indica que se estimula a não olhar a escuridão (Agamben, 2009). Esses fenômenos podem ser observados em todos os textos, mas são mais bem delineados nos textos de A1, A2, A5, A6 e A7.

Assim, é possível que um aluno – pressionado pelas limitações de linhas e de tempo e pelo fato de estar em um momento de tensão – mostre parcialmente indícios de autoria, mas que consiga mostrar muito mais caso essas amarras sejam afrouxadas. Nas avaliações feitas dos textos dos alunos, sempre em série, sempre de maneira massificada, parece que se buscam — e, por consequência, se estimula a buscar — apenas os elementos repetíveis, e nunca o novo: de acordo com Bakhtin (2015, p. 378), "a diretriz exclusiva no reconhecimento, na busca apenas do conhecido (do que já existiu) não permite descobrir o novo (isto é, o principal, a totalidade não repetível)". Na correção em linha de montagem[75], considera-se apenas uma das faces de Jano.

### *4.2 Considerações finais: dos resultados à teoria e ao ensino da escrita*

Como visto na segunda seção do Capítulo 2 deste trabalho, critica-se aqui o chamado modelo autônomo de letramento. Segundo Street (2015, p. 44), esse modelo "tende a se basear na forma de letramento do 'texto dissertativo', prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica".

Essa é uma razão central por que a dissertação de vestibular é o gênero escolhido pela grande maioria dos exames vestibulares: há um viés "pró-universidade" na educação brasileira, especialmente no Ensino Médio de escolas privadas, que faz do ensino um mero preparatório para a vida universitária.

Um modelo ideológico, por sua vez, que se contrapõe ao autônomo, permite que o ensino esteja mais associado às práticas sociais de leitura e escrita, que variam de lugar para

Deve-se lembrar que não é somente a escrita desses textos que atende a uma linha de produção; é também a correção. Imagine-se o corretor que avalia uma pilha de trinta ou quarenta textos em uma sala cheia como aquelas descritas anteriormente ou aquele que trabalha em bancas de vestibular, que chega a lidar com mais de uma centena de redações por dia.

lugar e também em relação ao modo como se dá a inserção dos sujeitos nas práticas sociais. Isso é importante para combater a massificação típica do cronotopo da avaliação, inclusive desfazendo o viés positivista que considera o acesso a um letramento (no singular) suficiente para garantir uma decolagem profissional e econômica, como sugerem os cartazes de universidades particulares encontrados nas salas de aula de terceira série do Ensino Médio.

Nos exemplos analisados no Capítulo 3, as constantes generalizações, a esquiva da responsabilidade enunciativa, a tentativa de "encantar" o destinatário difuso que é um avaliador e as marcas de autoria às avessas, é o resultado de um ensino que propõe a todos os sujeitos, a despeito de suas singularidades, promessas vagas de evolução, conhecimento e de sucesso profissional. No lugar desse tipo de trabalho, seriam bem-vindos letramentos mais próximos do que Street (2015) nomeia de ideológico — que leve em conta as especificidades de quem o recebe, ou, como aponta o autor (idem, p. 90), "livre da pressuposição de que as consequências do letramento são as mesmas em todas as épocas e lugares", bastando retirar os "obstáculos" que o impedem de chegar aos alunos como se prevê. O grande impasse que se vê aí é que muitos dos "obstáculos", para aqueles que creem no modelo autônomo, são os mesmos desde o século XIX, residindo quase que exclusivamente nos alunos, que, segundo essa visão, não estudam o suficiente, que conversam, que se insubordinam. Ou, ainda, que se recusam a seguir os modelos fixos previamente determinados. Modelos estes que presumem um distanciamento inapropriado entre os sujeitos e a língua, como se esta fosse um monólito sem função social, e privilegiam o meio escrito em detrimento de qualquer outra manifestação linguística, como se, nas palavras de Street (ibid., p. 130), "aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores".

O cenário apreendido da análise se agrava porque engaja toda a sociedade. Como Street aponta, as escolas — na figura de seus coordenadores e diretores, não necessariamente ligados à área de ensino de escrita — e os pais fazem parte desse processo que cultiva o letramento autônomo:

> o tratamento da língua como uma força externa com regras e exigências a serem aprendidas e o entrelaçamento de convenções associadas ao letramento e à gestão de textos com afirmações de autoridade e controle, incluindo a organização do tempo e do espaço das outras pessoas (...) complementam os usos do letramento visíveis na escola das crianças. (STREET, 2015, p. 135)

Como bem apontado pelo autor, quando se fala das práticas típicas do letramento autônomo, está se falando também sobre o rearranjo do tempo e do espaço alheios: trata-se do

próprio cronotopo da avaliação, que revela, justamente, um desejo por controle e hierarquização sobre os estudantes. Por isso, se se deseja contribuir para o ensino da escrita — aquela que permita ao aluno se relacionar mais livremente com aquilo que escreve —, é preciso desenvolver estratégias que levem em conta as necessidades letradas de cada comunidade e até de cada indivíduo. No viés adotado por este trabalho, tal tarefa passa, inclusive, pela reorganização espacial dos colégios, mas, mais do que alterações meramente cosméticas, supõe um espaço que signifique realmente uma mudança de perspectiva. Um bom início seria mobilizar esforços em torno da figura do professor, aquele que, como indica Kleiman (2006), deveria ser um "agente de letramento", ou, aqui adaptado à crítica de Street (idem), um agente de *letramentos*, no plural.

A autora sugere que o papel do professor seja o de inserir os alunos "nas práticas de letramento em contexto escolar", tornando-se um agente que lhes permita promover "as capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições". De acordo com Kleiman (ibid.), um professor que atue como "agente de letramento" pode dissipar a falta de autenticidade das práticas escolares, cujo fim recai na própria produção de texto, e não nas práticas sociais, que, por sua vez, envolvem a mobilização de estratégias, recursos e conhecimentos próprios de uma situação específica qualquer. Desse modo,

> quando a realização de uma atividade linguageira é o objetivo final e único, como acontece comumente na escola, devido ao processo de naturalização que a escrita sofre na escola e ao caráter teleológico das atividades escolares que visam ao domínio da escrita, a atividade transforma-se na aplicação de um modelo cuja funcionalidade cessa quando a atividade acaba, pela ausência de sentido e de funções fora da sala de aula para a escrita. (KLEIMAN, 2006, pp. 83-4)

Nesse sentido, não é difícil perceber que as práticas escolares que envolvem a dissertação de vestibular possuem esse traço: a produção de um texto desse gênero tem fim em si mesmo, se se pensar no fato de que, na linha de montagem em que é produzido, seu descarte, após a avaliação, é imediato. O fato de esse gênero atender ao caráter propedêutico já referido é a razão de sua descartabilidade: assim que ele recebe uma nota, já se pode passar ao próximo a ser escrito. É justamente por isso que o foco da sala de aula não podem ser os vestibulares: trata-se, sem dúvida, de uma atividade social, mas cujo interesse recai apenas no indivíduo que o realizará, isto é, não há propriamente uma dimensão social — dirigida à coletividade — nesse trabalho. Pelo contrário, há certa orientação ao individualismo e ao imediatismo, e não uma formação que envolva habilidades para as muitas demandas do

mundo social. Pode-se dizer, no contexto do ensino da escrita, que a escola organizada sob as regras do cronotopo da avaliação não forma cidadãos aptos às diferentes práticas letradas e capazes de, nelas, agirem de modo autoral: trata-se, como visto nas análises empreendidas anteriormente, de mera reprodução de *fósseis*, ou seja, textos cuja serventia se esgota assim que recebem uma nota do avaliador.

Se, para Kleiman (idem), que parafraseia Archer (2000), "a agência envolve afazeres reais de gente real atuando no mundo social, através da ação coletiva", logo se pode notar que o trabalho com a dissertação de vestibular em escolas como aquela em que os textos do *corpus* foram produzidos não é o adequado: não há *realidade* — tudo, como visto, é *simulado* — nem ação coletiva, pois é a busca difusa por "evolução" e "sucesso" pessoais, como propõem os cartazes mencionados no Capítulo 2 deste trabalho, que dão a tônica do ensino da escrita.

É fundamental, portanto, que, ao se ensinar a escrever, tenha-se em vista aquilo a que Pasquier e Dolz (1996) chamam de "textos sociais" — definidos em oposição aos "textos escolares" —, isto é, "textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas, reais", em vez de "textos fabricados para a ocasião". No cronotopo da avaliação, porém, a realidade está lá fora; e o que está dentro, como se nota, é fabricado.

É nesse sentido que se pode afirmar que o bem-intencionado trabalho escolar com foco nos gêneros — fundamentado sobretudo a partir dos PCNs — acaba, ao contrário do que pretendia combater, em normatizações, pois à fabricação mencionada acima corresponde um problema fulcral apontado por Corrêa (2013): a desconsideração da dinamicidade dos gêneros. De acordo com o autor, o foco exclusivo dado à parte verbal oblitera o trabalho com o componente extraverbal dos textos — isto é, os "presumidos sociais" neles existentes —, que alcança "uma dimensão sócio-histórica que escapa à transparência do estritamente linguístico". É preciso haver, por isso, o reinvestimento do diálogo para repor

> o caráter dialógico fundante da linguagem, abrindo espaço para alguma singularidade na apreensão de um determinado gênero, o que favorece apropriações inéditas ao permitir que o escrevente busque, na palavra, a força do argumento e não a estrutura repetível do modelo. (CORRÊA, 2013, p. 496)

Esse caráter se perde quando se produzem textos em larga escala, seguindo, como propõe o mesmo autor, "modelos fixos", como é o caso da dissertação de vestibular. A autoria, que, conforme defende Possenti (2002a), revela-se na "densidade histórica" dos enunciados, perde-se na repetição da linha de montagem escolar.

Necessita, pode-se dizer, de um trabalho *artesanal*, enquanto boa parte das escolas — regidas pelo cronotopo da avaliação — fomenta a *industrialização* dos textos.

A ausência de réplicas àquilo que se escreve — o que é característico da dissertação de vestibular, já que ela se esgota ao receber uma nota — agrava esse cenário: trabalhos de reescrita como vistos aqui são úteis, mas insuficientes. Os textos devem ter caráter social, como apontam Kleiman (2006) e Pasquier e Dolz (1996), e, na medida do possível, devem ser socializados. A dissertação de vestibular é resultado do caminho inverso, porque, em sua produção solitária — numa carteira isolada, sem consulta, sem debate —, está subentendida a crença na transparência dos sentidos, de que o pacto com o interlocutor será sempre certeiro. Mas, como aponta Corrêa (ibid., p. 496), "os presumidos sociais nunca podem ser transparentes, já que são… presumidos e, como tais, dão opacidade ao que se poderia querer como transparência".

Em suma, propor o trabalho com autoria em sala de aula supõe repensar o ensino de ordem meramente avaliativa. Para isso, é fundamental rever a concepção de sujeito que se tem, de maneira a compreender que aulas expositivas — pressuposição equivocada de uma passagem sem obstáculos do conhecimento monolítico e inquestionável do professor ao aluno — não necessariamente resultarão no aprendizado efetivo de um gênero do discurso. Além disso, o próprio projeto de trabalho com gêneros, iniciado nos anos 1990, parece ter recebido o verniz de normatividade a ser combatido.

Logo, adianta pouco falar sobre construção de autoria na escola, se não se considerar a distorção, que pode levar inclusive à contradição, promovida pelo cronotopo da avaliação. Analisar sua constituição e a consequente retração da autoria que se faz ver nas dissertações de vestibular era o objetivo central desta pesquisa. Suas luzes ofuscam a visão daqueles envolvidos com o ensino da escrita — e com a educação como um todo — e impedem um trabalho singular com os textos. Consomem-se, assim, preciosos anos do ensino básico brasileiro e define-se, na outra ponta, quem serão os universitários e profissionais formados pelas escolas contemporâneas. Inclusive, os futuros professores.

## Bibliografia


ADAM, J-M. **A linguística textual**: Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

AGAMBEN, G. *O que é o Contemporâneo?* In: **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ALVES, M. P. C. *O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos*. In Signótica, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2012.

AMORIM, M. *Cronotopo e exotopia*. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

ARCHER, M. S. **Being Human**: the problem of agency. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ARRIADA, E., NOGUEIRA, G., VAHL, M. *A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização.* Conjectura, v. 17, n. 2, p. 37-54, maio/ago. 2012

BAÊTA NEVES, L. F. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes. 2015.

_____. **Para uma filosofia do ato.** *Tradução não revisada de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico.* 1993.

_____. *Formas de tempo e de cronotopo no romance.* **Questões de Literatura.** São Paulo: Editora Unesp, 1998.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 16ª ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BELLINE A. H. C. **A dissertação**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática. 1997.

BLOMMAERT, J., DE FINA, A. Chronotopes, scales and complexity in the study of language and society. ARI, pp. 105-116. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + ensino médio: orientações curriculares complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.

COETZEE, J. M. **Juventude** - Cenas da vida na província II. São Paulo: Companhia de Bolso. 2013.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 45(2), p. 205-224, 2006.

_____ . *As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários*. In: Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte, 2011.

_____ . *Bases teóricas para o ensino da escrita.* In: *Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 3,* set./dez. 2013.

COSTA, S. *Entre o deôntico e o epistêmico: o caráter camaleônico do verbo modal 'poder'*. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 05 n. 11, 2009.

DORETTO, S. BELOTI, A. *Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem.* In: Revista Encontros de Vista, oitava edição. 2011.

DUCROT, O. Polifonía y argumentación: Conferencía del Seminário Teoria de la Argumentación y Analisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.

ESTRELA, L. R. *A sala de aula e suas conexões*. In: Anais do 8º Encontro Internacional de Formação de Professores, v. 8, n. 1, 2015.

FARACO, C. A. *Autor e autoria*. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin - conceitos-chave.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

_____. *Modos de organização do discurso; a narração, a descrição e a dissertação.* In: HUBNER, R. et allii. *Diário de classe 3. Língua Portuguesa*. São Paulo: FDG. 1994.

FOUCAULT, M. **O que é um autor.** [S.L.] Garrido e Lino Ltda, 1969.

FUVEST. **Manual do Candidato**. 2017.

INEP. **Guia do Participante do ENEM**. 2013.

GARCIA, O. M. "Argumentação". In **Comunicação em prosa moderna**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 2014.

HALLIDAY, M. A. K & MATTHIESSEN, M.I.M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar.** Oxford: Routledge. 2014.

HEATH, S. B. **Ways with Words.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: Leituras. 1ª ed. São Paulo: Cengage

Learning, 2003.

KLEIMAN, A. *Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento*. In: BOCH, F., CORRÊA, M. L. G. (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. 2003.

_____. "Gêneros textuais no ensino de língua". In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

NASCIMENTO, M. F. P. **Arquitetura para a educação: a contribuição do espaço para a formação do estudante**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

NEVES, M. H. M. Imprimir marcas no enunciado. Ou: A modalização na linguagem. In: NEVES, M. H. M. Texto e gramática. São Paulo: Contexto, 2007.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento de sentidos. 6ª ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2015.

PACHECO, A. C. **A dissertação**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Atual Editora, 1988.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. *Un decálogo para enseñar a escribir.* In: CULTURA y Educación, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita.

POSSENTI, S. *Indícios de Autoria*. In: Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 01, pp. 105-124, jan./jun. 2002a.

_____. **Os limites do discurso.** 2ª ed. Curitiba: Criar Edições, 2002b.

REIS, J. C. **História e Teoria**. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV. 2006.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**; coletânea de textos. São Paulo, SE/CENP, 1987. 3v.

SEVCENKO, N. *A cidade* metástasis *e o urbanismo inflacionário: incursões na entropia paulista*. Revista USP. 2004.

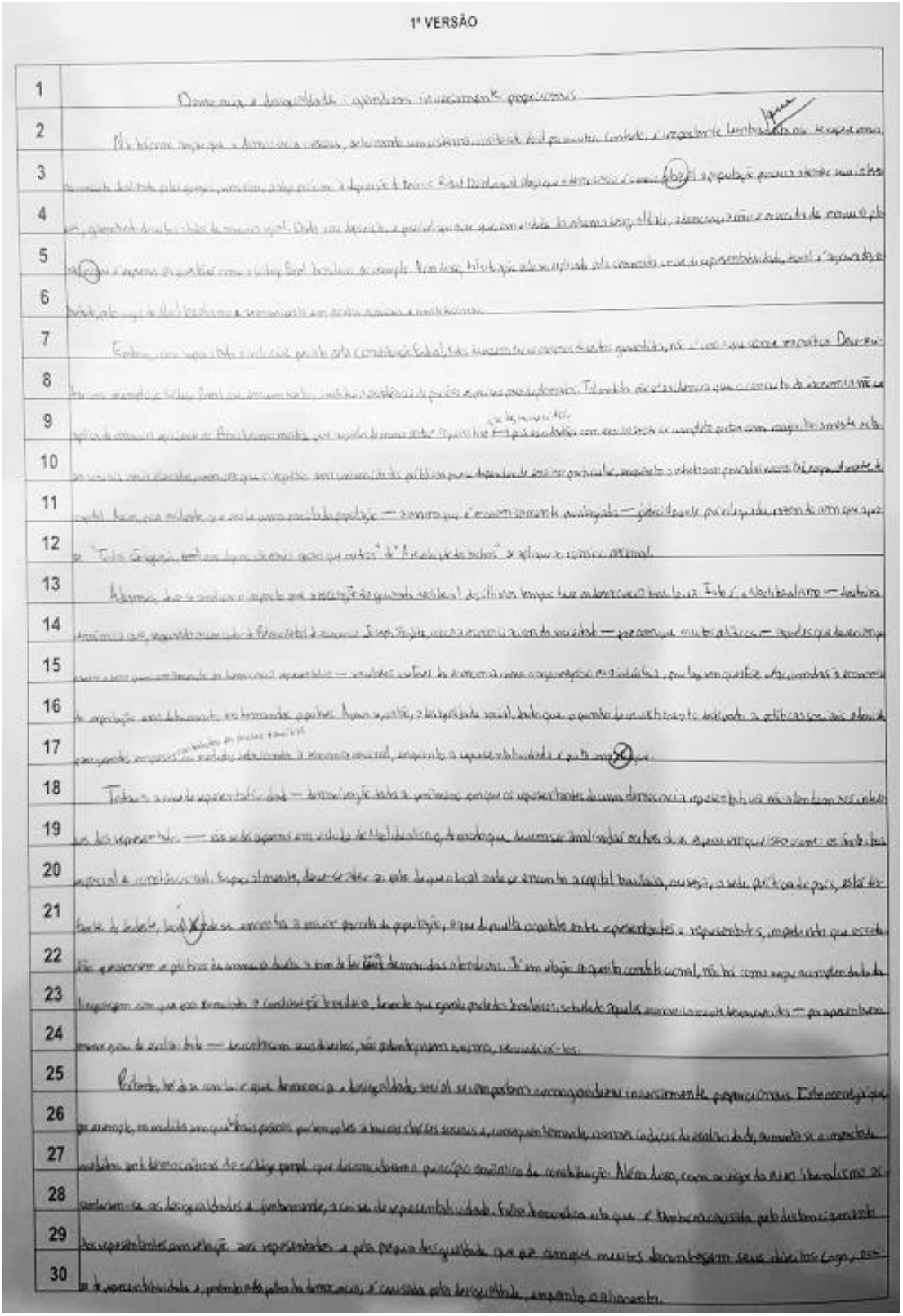
SOBRAL, A. *O Ato "Responsível", ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente.* In: SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

_____. *O ato/atividade e evento*. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

STREET, B. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. 5ª ed., Uberlândia: EDUFU, 2016.

# Anexos



1ª VERSÃO

1ª VERSÃO

A inteligência humana

A busca pela verdade é constante na vida de todos. É inevitável como as pessoas vão sempre procurando estar certas sobre determinado assunto e o ponto que chegam para defender seu pensamento. Isso pode gerar uma "teimosia" no indivíduo, que não será capaz de dialogar e só aceitará sua própria argumento.

É comum encontrar pessoas que acreditam muito em seu potencial e acham se superestimada. Como disse o Calligaris, quanto mais incompetente o indivíduo for, mais competente ele acha que é. Trazendo a ideia de que, para isso ser, há somente uma verdade absoluta. Porém não conhecemos muito bem o que é discutido aquilo que ele pensa é o que realmente vale.

Além disso, a noção com a verdade é espalhada através do diálogo, seja ele por meio da conversa pessoal ou pela internet. Nas redes sociais há diversas discussões sobre variados assuntos, porém encontram-se pós-verdade — fatos falsos que são repassados por muitas pessoas que acreditam ser mais a principalmente na política. Um exemplo são as eleições norte-americanas sobre a candidata Hillary Clinton concorrente da eleição dos EUA, que foi acusada e em sua campanha. Inclusive, deu-se conflitos na fonte de pesquisa para que se saiba a verdade seja repassada.

Todos os indivíduos têm a liberdade de pensar e acreditar no que é mais apropriado e conforme seu valores. Então, muitas pessoas preferem trazer ideias prontas que são mais confortáveis. Segundo o filósofo Kant, os humanos ajudam e trazem o entendimento para aqueles que não conseguem pensar por si próprio, lembrando o fato de que a sociedade, muitas vezes, não é algo que a gente pensa, repetindo aos que outra pessoa formulou e transmitiu.

Portanto, pode-se concluir que a verdade é subjetiva, cada um vê aquilo que mais lhe convém. Então, através do diálogo, deve-se respeitar e reconhecer um pensamento oposto e ter a humildade de aceitar o erro e a opinião alheia. Pensando que tem uma vasta consciência sobre o que é absoluto

1ª VERSÃO

A privatização dos espaços públicos seriam que
gerem troca de favores entre empresas e políti
cos (partidos). Com isso, o problema está na defi
nição dos bens públicos e que se separam
dos bens privados. A solução seria que os
partidos revelem o caso de um olhar da
população.

Neste caso, contra a privatização, à Folha,
o arquiteto e urbanista Kazuo Nakano ponderou
um projeto que pode levar à expulsão das pessoas das
classes baixas do centro. Sendo assim, "a classe
de renda média já está mudando para o centro.
A classe de renda baixa também está lá, só que
em cortiços. Esse projeto pode gerar um proces
so de expulsão dos mais pobres do centro.
mercado dá conta da classe média. (cabe ao
poder público corrigir a distorção e dar
acesso aos mais pobres", analisou, sobre a origem
do projeto.)

No outro caso, os bens públicos e privados
tem que ter as mesmas funções e direitos como
todas as classes e alguns privilégios na
parte de privatição nos espaços públicos.
Portanto, a solução é de deixar um pou
co mais de acesso aos pobres nos lugá
res e não ter separação, pois todas as
pessoas são seres humanos. Na solução
seria os partidos revelem o caso de
privatização, pois é injusto os
pobres ou da classe média terem igualdade.