

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

**As Figuras de Argumentação como estratégias discursivas.  
Um estudo em avaliações no ensino superior.**

Márcia Regina Curado Pereira Mariano

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, tendo em vista a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Lineide do Lago Salvador Mosca

São Paulo  
2007

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

**As Figuras de Argumentação como estratégias discursivas.  
Um estudo em avaliações no ensino superior.**

Márcia Regina Curado Pereira Mariano

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, tendo em vista a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Lineide do Lago Salvador Mosca

São Paulo  
2007

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Márcia Regina Curado Pereira Mariano

*Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, tendo em vista a obtenção do título de Doutor em Letras.*

**Banca Examinadora**

**Data da aprovação:**

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Assinatura** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Assinatura** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Assinatura** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Assinatura** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Assinatura** \_\_\_\_\_

### ***DEDICATÓRIA***

A meus pais, Emília e Manuel, pelo exemplo de força e superação de limites.

### ***AGRADECIMENTOS***

A meus filhos Anne Caroline e Guilherme e a meu esposo Wenilson, pelo apoio e compreensão durante todo este tempo.

A meus familiares e amigos pela força e companheirismo.

À Profa. Dra. Lineide do Lago Salvador Mosca pela orientação, compreensão e disponibilidade.

À Profa. Dra. Norma Discini, do Departamento de Lingüística, e ao Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos, ambos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas pelas orientações oferecidas por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores e instituições que colaboraram com o material aqui analisado: Profa. Dra. Alessandra Del Ré da Universidade Estadual de Araraquara, Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva da Universidade de São Paulo, Profa. Dra. Esmeralda Vailati Negrão (coordenadora do Departamento de Lingüística na época em que fiz parte de seu corpo docente como professora temporária, e que me autorizou a utilizar as provas aplicadas no período), Faculdade de Taboão da Serra e Faculdade Associada de Cotia.

Não me importa a palavra, esta corriqueira.  
Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,  
os sítios escuros onde nasce o "de", o "aliás",  
o "o", o "porém" e o "que", esta incompreensível  
muleta que me apóia.  
Quem entender a linguagem entende Deus  
cujo Filho é Verbo. Morre quem entender.  
A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda,  
foi inventada para ser calada.  
Em momentos de graça, infrequentíssimos,  
se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.  
Puro susto e terror.

“Antes do nome” – Adélia Prado

## **RESUMO**

Este trabalho pretende levantar questões relativas ao uso e aos efeitos provocados pela utilização de estratégias argumentativas no discurso. Para exemplificar a importância de tais estratégias na construção da significação no uso da linguagem, elegemos como objeto de análise um discurso em especial, o pedagógico, e, dentro dele, optamos pelo estudo das avaliações no ensino superior, especificamente, das provas escritas, representantes do poder da linguagem no processo ensino/aprendizagem e do conflito existente na relação professor-aluno.

A partir deste recorte metodológico, repensaremos, em especial, as figuras de argumentação e retórica, estratégias discursivas inesperadas – causam o efeito de surpresa no discurso – e privilegiadas, na medida em que permitem analisar não apenas o *fazer persuasivo* do enunciador, bem como a construção do *ethos* dos sujeitos envolvidos na situação comunicativa.

Acreditamos que em todos os tipos de discurso a linguagem pode ser utilizada não apenas para convencer um interlocutor, mas para persuadi-lo. Tal fato nos leva a buscar no discurso do aluno quais são as estratégias utilizadas para este fim, e a tentar identificá-las dentro de um quadro teórico e metodológico discursivo.

Para tanto, empreendemos um retorno às origens histórico-pedagógicas da avaliação, recorreremos à Retórica Aristotélica e às Neo-Retóricas, à Teoria Semiótica de Greimas, à Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin, e a estudos sociosemióticos e discursivos que privilegiam questões como a construção da identidade individual e social dos sujeitos por meio do discurso e os aspectos interacionais envolvidos nas relações sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** argumentação; figuras; avaliação; retórica; análise do discurso.

**ABSTRACT**

The proposal of this work is to produce questions about the use of argumentatives strategies in the discourse, as well as questions about the effect of this use. To analyze the importance of these strategies during the construction of the meaning, we choose a special type of discourse, the pedagogical discourse, and inside of it, we have decided to analyze the proofs in the university, more specifically, the written proofs, because they are representative of the language's power in the education and learning process and of the existing conflict between professor and students.

From this method, we will analyze, in special, the argument and rhetoric figures and the unexpected and privileged discursive strategies – because they cause surprise in the discourse and allow to analyze the construction of the ethos of the involved people in the communication situation.

We believe that the language can be used to persuade an interlocutor and to convince him, not importing the type of discourse used. This fact makes us to search in the students' discourse the used strategies and trying to identify them into inside of a theoretical, methodologic and discursive frame.

With this objective, we made a visit to the historical and pedagogical origins of the proofs, we appeal to the Aristotelian Rhetoric and the Neo-Rhetorical, to the Greimas' Semiotics Theory and the Bakhtin's work, and to the sociossemiotic and discursive studies that privilege questions, as the construction, through the discourse, of the individual and social identity of the people, and aspects that are involved in the social relations.

**KEYWORDS:** argument; figures; proofs; rhetoric; discourse analysis.



## **SUMÁRIO**

Considerações preliminares.....	12
Capítulo I – Objeto de estudo e sujeitos da enunciação – uma visão evolutiva da educação, da avaliação, do professor e do aluno.....	22
1- Voltando no tempo para situar a avaliação.....	23
1.1 A origem da linguagem.....	23
1.2 Linguagem e educação.....	24
1.2.1 Linguagem e poder na educação.....	25
1.3 A educação da Antigüidade aos nossos dias – em busca de indícios da origem das avaliações.....	27
1.3.1 A educação no Egito Antigo.....	27
1.3.2 A Grécia Antiga e o desenvolvimento de sistemas educacionais.....	28
1.3.3 A antiga educação romana e o modelo de educação grego em Roma.....	31
1.3.4 A educação da Idade Média aos dias atuais.....	33
2- Avaliação: definições e objetivos.....	42
2.1 A avaliação sob o ponto de vista das diferentes abordagens de ensino.....	42
2.2 A avaliação como prática educativa e estruturante.....	46
3-Aspectos da interação verbal e sua importância na sala de aula.....	52
3.1 Dialogismo, interação verbal, diálogo, intertextualidade.....	52
3.2 Dialogismo e polifonia.....	57
3.3 Enunciação, enunciado, texto e discurso em Bakhtin.....	58
3.4 Os estudos interacionistas e os estudos do texto e do discurso.....	60
3.5 Interação professor-aluno em sala de aula.....	65
3.6 Argumentação em sala de aula.....	74
Cap. II – A avaliação como manifestação discursiva.....	78
1- A avaliação na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin.....	78
1.1 Os gêneros do discurso – definição e reflexões.....	78

	10
1.2 A prova escrita como um gênero do discurso.....	81
1.3 Estilo, subjetividade, identidade e ethos.....	85
2- A avaliação sob o ponto de vista da semiótica greimasiana.....	98
2.1 A semiótica greimasiana – noções gerais.....	98
2.2 O PN da avaliação.....	106
3- A avaliação no percurso da retórica e da argumentação.....	109
3.1 Aspectos da retórica antiga.....	109
3.2 O sistema retórico.....	113
3.3 A retórica aristotélica.....	116
3.4 A retórica pós-aristotélica e o ensino retórico.....	119
3.5 A revitalização da retórica – as neo-retóricas.....	122
3.6 Tipos de argumentos – técnicas argumentativas.....	128
4- As figuras de argumentação e retórica.....	131
4.1 As figuras na retórica antiga.....	131
4.2 As figuras de argumentação e retórica de Perelman.....	135
4.3 As figuras em outras abordagens.....	139
4.4 Repensando as figuras.....	141
 Cap. III – O papel das figuras de argumentação e retórica nas avaliações no ensino superior	
1- Tipologia de estratégias argumentativas.....	145
1.1 Estratégias argumentativas narrativas.....	148
1.2 Estratégias argumentativas discursivas.....	149
2- Conhecendo o <i>corpus</i> .....	150
3- Análise das estratégias argumentativas utilizadas nas avaliações.....	153
3.1 O discurso oficial: as respostas.....	154
3.1.1 A adequação.....	154
3.1.2 A adaptação.....	165
3.1.3 A transgressão.....	169

	11
3.1.4 A subversão.....	179
3.2 O discurso oficioso: o paratexto.....	194
3.2.1 A transgressão.....	194
3.2.1 A subversão.....	195
Considerações finais.....	214
Bibliografia.....	217
Anexos	

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

É delicioso observar que a arte da palavra está ligada originariamente à reivindicação de propriedade, como se a linguagem, enquanto objeto de uma transformação, condição de uma prática, estivesse determinada a não partir de uma mediação ideológica sutil (como pôde ter acontecido a tantas formas de arte) mas a partir da sociedade mais declarada.

Barthes, 1975:152

Minha dissertação de mestrado, defendida em 2002 no Departamento de Lingüística da FFLCH/USP na área de Aquisição da linguagem e intitulada *Produção de definições por crianças ou diferentes formas de explicar as coisas*, ocupa-se, como o título já indica, de um tipo particular de explicação: a definição. Entretanto, coube-me durante seu desenvolvimento conceituar não apenas a definição, mas a explicação de um modo geral, estabelecendo relações entre o discurso explicativo e outras manifestações discursivas.

Observei, naquele momento, que não é fácil definir a explicação, na medida em que o campo recoberto pelo termo *explicar* é muito vasto, englobando, dentre outras manifestações discursivas, o *comunicar*, o *ensinar*, o *justificar*, como aponta Borel, 1980:22-23:

- 1/. Le verbe “expliquer” a une composante interactionnelle
  1. Communiquer – exposer, formuler, exprimer, faire savoir...
  2. Enseigner – faire comprendre, éclairer, illustrer, montrer...
  3. Justifier – excuser, disculper, motiver, défendre, légitimer...

Ao tomar a justificativa como forma de explicação, os estudos do discurso explicativo acabam por situar-se no âmbito do conflito, da defesa de pontos de vista, ou seja, da argumentação (*id.*: 23):

Vu sous cet aspect, le sens du verbe “expliquer” se situe sur un axe dont les extrêmes sont, respectivement, une situation d’échange verbal qui tend à la transparence et à l’objectivation, et une situation de violence ou de conflit où l’un des agents tend à dominer l’autre (la limite en serait “sortir pour s’expliquer” (se battre)).

Essa relação entre a explicação e a argumentação mostrou-se importante nos estudos do discurso em geral e assim, ainda na dissertação de mestrado, recorri a Ducrot (1987), Ducrot e Anscombre (1988) e Mosca (2001), que mostraram que a argumentatividade constitui um componente intrínseco à linguagem. Desta forma, torna-

se impossível analisar o discurso sem falar em argumentação, em vários níveis, sob diferentes aspectos.

Como a argumentação não constituía meu objeto de estudo central na época, não houve a oportunidade de aprofundar esse assunto, mas iniciou-se aí o interesse e a busca por respostas que originaram o projeto responsável por minha admissão no doutorado.

Esse projeto inicial foi se modificando de acordo com os colóquios com a orientadora, com novas leituras e novas experiências como docente e pesquisadora. O encontro com a bibliografia específica da Retórica e da Argumentação, o reencontro com os conceitos e com as metodologias da Lingüística Geral e da Semiótica – vistos, principalmente, na graduação -, e a descoberta de trabalhos na área da Sociosemiótica, despertaram um interesse pelo discurso de um modo geral e pelas estratégias argumentativas de um modo particular. Porém, como analisar a argumentação em todos os discursos? Qual discurso escolher? Quais estratégias argumentativas analisar?

O início de minhas atividades como docente no ensino superior, em 2002, levou-me ao contato com textos dos alunos, como provas, trabalhos e resumos, dentre outros. Nestas produções, dois aspectos em especial me chamaram a atenção e indicaram caminhos possíveis para delimitar minha pesquisa de doutorado:

- a) a avaliação constitui um dos poucos momentos, em situações de enunciação em sala de aula, em que o aluno torna-se o destinador e o professor o destinatário;
- b) o aluno utiliza estratégias persuasivas diferenciadas, e algumas inesperadas, nas avaliações, onde, teoricamente, se esperaria um discurso demonstrativo, e não argumentativo.

O primeiro aspecto observado conduziu-me à determinação do objeto de estudo do projeto de doutorado: as avaliações no ensino superior, em particular, as provas escritas. Para delimitar esse objeto, parti da concepção de que avaliação é todo tipo de atividade que permita ao professor observar o aproveitamento e o desenvolvimento do aluno: provas escritas, exercícios, seminários, trabalhos em grupo, monografias em geral, resenhas críticas etc, e, num plano mais profundo, que lhe permita reestruturar sua prática e planejamento a fim de corrigir possíveis problemas na metodologia de ensino, além de explicitar quais as dificuldades dos alunos que precisam ser trabalhadas. A

prova escrita é um entre tantos possíveis instrumentos avaliativos, e a partir do momento que sirva não apenas para provar, classificar, aprovar e reprovar, mas para promover mudanças e adequações, mostra-se tão válida quanto qualquer outro tipo de avaliação.

Por sua vez, a constatação de que as estratégias argumentativas estão presentes em todo tipo de texto, inclusive nas provas, provocou outros questionamentos dirigidos ao objeto de estudo: Quando a avaliação tomou as características discursivas que a definem hoje? Qual sua importância social? Quais são as estratégias utilizadas nas avaliações e como identificá-las? O que essas estratégias “dizem” do professor, do aluno, e até mesmo da instituição de ensino, revelando o *ethos* desses sujeitos da enunciação?

Logo percebi o quão vasto seria examinar todas as estratégias argumentativas e decidi, em conjunto com a orientadora, observar a utilização das *figuras de argumentação e retórica* a partir, principalmente, da tipologia oferecida por Perelman e Olbrechts-Tyteca na obra *Tratado da Argumentação*, de 1958.

Perelman e Tyteca são alguns dos responsáveis pela retomada dos estudos retóricos, ou seja, pelo surgimento das neo-retóricas. No mesmo ano em que esses autores lançaram o *Tratado da Argumentação*, foi lançado também o trabalho de Toulmin - *The uses of argument*, que se caracteriza por uma visão substancial da lógica. Esses dois trabalhos surgem em uma época - fim dos anos 50 e início dos anos 60 - que marca uma nova história nos estudos da linguagem. A *frase*, que reinava como unidade máxima de análise nos estudos lingüísticos, cede lugar às preocupações com o *texto* e o *discurso*. Surgem (ou desenvolvem-se) os estudos da enunciação, da pragmática, da argumentação, da semiótica, e outros. É, pois, nesse cenário, que as figuras de argumentação, muito estudadas na retórica antiga, voltam à cena, colaborando para um conhecimento maior do uso da linguagem.

A escolha pelo estudo das figuras deveu-se ao fato de as considerarmos estratégias argumentativas privilegiadas, capazes de evidenciar não só o *fazer persuasivo* do enunciador, bem como seu *ethos* (identidade) e a representação ou imagem que ele faz do enunciatário (alteridade).

Ao longo do percurso, entretanto, percebemos que a tipologia oferecida pelos autores não dava conta dos procedimentos argumentativos e de seus efeitos de sentido, e que era necessário repensar as figuras tendo em vista a flexibilidade do discurso, os diferentes níveis de significação no texto, bem como outras tipologias e abordagens sobre as figuras.

Observando as produções dos alunos e diferentes textos que fazem parte do dia-a-dia do professor, nos demos conta de que gêneros específicos pedem determinadas estratégias argumentativas, e que, portanto, o que é figura em um texto, não necessariamente também o é em outro. Assim, as estratégias inesperadas – as figuras – relacionam-se à *subversão* e podem nos falar muito mais sobre o enunciador e o enunciatário do que os argumentos típicos/esperados de um dado discurso, já pré-determinados em função das características discursivas do enunciado. Tal observação acabou por firmar-se nossa hipótese principal, a partir da qual aprofundaremos nossas buscas neste trabalho.

Levamos, pois, em consideração, nessa opção por focalizar os argumentos inesperados ou figuras, os seguintes fatores: a) a importância histórica das figuras nos estudos retóricos; b) a importância que têm recebido nos estudos neo-retóricos, como expressão de recortes, de pontos de vista; c) a necessidade de renovação diante dos avanços alcançados nos estudos do uso da linguagem, principalmente a partir dos anos 60; e d) a possibilidade de importar colaborações de outros estudos do texto e do discurso.

No artigo “Retórica, Pragmática e Semiótica”, de 1988, a pesquisadora Diana Pessoa de Barros já chamara a atenção para o valor dos estudos das figuras e para sua necessidade de renovação. Para a autora, a retomada dos estudos retóricos e as novas abordagens sobre as figuras têm sua importância, mas necessitam de uma atualização e de uma complementação junto a outras teorias do texto e do discurso, em especial, junto à teoria semiótica greimasiana. Esse estabelecimento de relações entre a Semiótica de Greimas e as figuras retóricas, principalmente a partir de Perelman, exige uma reflexão mais profunda, levando-se em conta os níveis do percurso gerativo de sentido. Segundo ela, é essa relação que falta à tipologia perelmaniana, na medida em que o autor belga não diferencia *procedimentos narrativos* – em que se encaixariam, por exemplo, os argumentos de autoridade –, de *procedimentos discursivos* – relacionados à situação de enunciação. Desta forma, Barros situa a argumentação e as estratégias persuasivas não

apenas no nível discursivo, mas nos planos sintáxicos tanto do nível narrativo (sintaxe narrativa), quanto do nível discursivo (sintaxe discursiva). Tarefa que conta com a possibilidade de se ver o texto de um modo global – por meio da teoria semiótica – e com a necessidade de se refletir sobre outras abordagens pragmáticas e neo-retóricas das figuras.

Agradou-nos a possibilidade de desenvolver nossa tese a partir desse encontro teórico e metodológico em que os dois componentes intrínsecos à linguagem podem ser examinados: a narratividade – visto que todo texto mostra uma mudança de estado na relação entre sujeitos e na relação entre sujeitos e objetos de valor - e a argumentatividade – na medida em que não há discurso neutro.

Essa aproximação entre Retórica e Semiótica, entretanto, não é algo recente nos estudos da linguagem. A busca de relações entre as duas áreas intensificou-se nos anos 90 com trabalhos de Paul Ricoeur, Claude Zilberberg, Jacques Fontanille, Denis Bertrand e outros, embora já se esboçasse no artigo “Rhétorique de l’image” de Roland Barthes, de 1964, como afirma Lineide Mosca (2001:24) em “Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos”. Tal afinidade pode ser vista atualmente em pesquisas tanto na área da Análise do Discurso, quanto na Sociosemiótica, em que o nível discursivo do texto é privilegiado.

Acreditamos que a própria definição de retórica dada por Aristóteles em *Arte Retórica e Arte Poética* (s/d: 33), como “a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar persuasão”, permite essa relação entre as duas áreas. Se por um lado, ao delegar à Retórica a persuasão o filósofo a separa da Lógica Formal, por outro lado, ele se compromete tanto com a construção da argumentação em diferentes situações, - ou seja, com a significação (que é o objeto de estudo da Semiótica – o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz) -, como com a possibilidade de se obter ou não a persuasão, - ou seja, com a eficácia desse discurso.

Podemos conjecturar, pois, que há nessa definição aristotélica de Retórica uma preocupação latente não só com o *fazer persuasivo* (presente na manipulação no nível narrativo e concretizado nas estratégias argumentativas do nível discursivo, de acordo com o percurso gerativo de sentido de Greimas), bem como com o *fazer interpretativo* (presente na ação e na sanção no nível narrativo, e nos efeitos de sentido produzidos no nível discursivo).



Os estudos da argumentação de base retórica costumam observar esses dois lados da enunciação. Perelman e Tyteca já no *Tratado da Argumentação* (edição de 2002:137) assinalam o seguinte: “O estudo da argumentação nos obriga, de fato, a levar em conta não só a seleção dos dados, mas igualmente o modo como são interpretados, o significado que se escolheu atribuir-lhes.”

É possível apontar uma base comum entre a Retórica e a Semiótica, como afirma Klinkenberg no prefácio às *Retóricas de ontem e de hoje*, organizado por Mosca (2001:15):

Recolocando a língua no seio do conjunto das práticas de comunicação e significação, a retórica não faz nada mais, portanto, senão empreender a realização do programa de semiótica proposto por Saussure: o de estudo da vida dos signos no seio da vida social.

Tomando a área de Letras em toda a sua extensão, podemos afirmar que essa aproximação não se dá apenas entre Retórica e Semiótica, mas entre elas e os estudos lingüísticos de um modo geral, marcados hoje não só pela preocupação com os fatos da língua e dos signos verbais que a veiculam e representam pontos de vista sobre o mundo – privilegiados por Saussure -, mas com os fatos da fala e do discurso (produção e uso, ou seja, aspectos psico-físico-fisiológicos, e sociais) e com todos os tipos de signos.

Podemos, ainda, dizer que essa aproximação se dá entre as duas disciplinas e as ciências humanas de um modo geral, como a Sociologia, a Antropologia, a Educação – área com a qual dialogaremos bastante ao longo do desenvolvimento desta tese -, a Psicologia e outras, na medida em que estas últimas podem oferecer subsídios para a observação e a análise da utilização concreta dos signos na vida social dos sujeitos.

Essa complexidade da linguagem, que permite e exige a relação entre tantos conhecimentos complementares, já havia sido apontada por Saussure quando indica a necessidade da criação da Semiologia e da Lingüística da Fala (capítulos III e IV do *Curso de Lingüística Geral*). Ao chamar a atenção para a existência de um lado individual – a *parole* - e de um lado social na linguagem verbal – a *langue* -, o autor destaca essa complexidade e instiga a busca por conhecimento lingüístico, extrapolando o pensamento estruturalista a ele relacionado. Não nos cabe entrar na discussão sobre quais os fatores que o levaram a privilegiar a língua, mas nos cabe observar que a Lingüística moderna, por ele fundada no início do século XX, tem hoje espaço tanto para os estudos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, quanto para os

estudos fonéticos e para os estudos do uso, do texto e do discurso, em geral, para os quais ele chamara atenção. Nestes últimos, destaca-se ainda a observação das linguagens não-verbais, não estudadas por Saussure, mas cuja essência discursiva foi também apontada por ele ao situar a Lingüística em um estudo geral da linguagem, a Semiologia.

E é este estudo geral que se transformou ainda nos anos 60 no que hoje conhecemos como Semiótica. Dentro dos estudos da linguagem, vê-se, hoje, uma crescente importância e destaque da abordagem semiótica do texto, em particular, da Semiótica greimasiana. Esta tem se mostrado um método de análise eficiente na exploração da significação, ou seja, da construção do sentido, nos mais variados tipos de texto. Tal eficácia se explica por sua amplitude metodológica, que permite observar no texto desde suas categorias semânticas básicas (nível fundamental) até a instauração de sujeitos e valores que realizam mudanças (nível narrativo), e a instância de enunciação que envolve esses sujeitos (nível discursivo).

A análise deste último nível apontado, o nível discursivo, exige uma minúcia que revele, a partir do próprio texto, a situação de enunciação, o contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos os sujeitos, suas ideologias, crenças e paixões. É nesta direção que as pesquisas em Análise do Discurso vão ao encontro da Semiótica, oferecendo o detalhamento necessário para a análise do nível discursivo, como, por exemplo, a observação das estratégias argumentativas, dentre elas das figuras de argumentação e retórica.

Ao contrário da abstração e generalização observadas nos dois primeiros níveis do percurso gerativo de sentido (fundamental e narrativo) – que nos apresentam uma análise “interna” do texto -, o nível discursivo encontra-se muito mais próximo da concretude, do uso efetivo da linguagem nas relações sociais, – oferecendo a possibilidade de uma análise “externa” do texto, porém, autorizada por ele.

Assim, a relação entre a semiótica greimasiana e a AD – Análise do Discurso - mostra-se, ao mesmo tempo, complementar e útil, na medida em que possibilita uma análise global do texto.

Da mesma forma como ocorre com a semiótica greimasiana, a retórica – parte integrante da AD - também tem se destacado nos estudos da linguagem nos últimos anos. Ouve-se falar muito em retórica, seja no meio acadêmico, na mídia, no uso cotidiano da linguagem, embora muitas vezes o termo seja utilizado de forma

equivocada, com o único significado de discurso vazio e florido, como discutiremos adiante.

Porém, utilizada correta ou equivocadamente, a retórica parece, hoje, presente em inúmeras situações; isto porque a *persuasão* – seu objeto de estudo - está presente em todos os discursos, e porque as pessoas se deram conta desse poder da linguagem, que extrapola a situação de enunciação e pode modificar as relações sociais. Relacionada às situações polêmicas, aos conflitos e debates, a retórica dá conta de diversas estratégias utilizadas nos discursos que circulam na sociedade, e que são responsáveis pelas direções políticas, econômicas e ideológicas que essa sociedade assume. Todos querem, pois, conhecer mais sobre as estratégias de argumentação e muito se fala sobre a retórica do Lula, do Papa, do presidente dos EUA, e da retórica de outras personalidades cujos pronunciamentos e opiniões afetam direta ou indiretamente nossa vida.

Mosca (2005:02) assim justifica tal notoriedade alcançada pela retórica nos dias de hoje:

Cabe, pois, destacar a diversidade de seu campo de atuação, uma das razões de sua fecundidade hoje, além do fato de situar-se em pleno terreno da controvérsia, da discussão e do debate, portanto de estar sintonizada com os conflitos de nosso tempo.

A busca desta complementação entre retórica/neo-retóricas e semiótica na reflexão sobre as figuras é nosso ponto de partida teórico ao qual adicionamos a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin. A própria concepção de *inesperado* nos encaminha para essa teoria, o que é esperado em uma reportagem de jornal, pode não ser no sermão do padre ou em uma prova escrita. Assim, conforme nossa linha de reflexão, o que em um texto é apenas uma estratégia argumentativa autorizada, esperada, em outro pode transformar-se em uma figura de argumentação.

No decorrer do presente trabalho, outros autores foram se juntando a essas três teorias, auxiliando-nos em nossas reflexões. Autores que trabalham com a Sociosemiótica, como Discini e Landowski, colaboram de modo direto para a análise da identidade discursiva de professor, aluno e instituição. Outros estudiosos retomados nos permitem traçar um perfil das avaliações histórica e pedagogicamente, a fim de entendermos o verdadeiro papel social desse gênero discursivo.

A inserção dessa parte histórica e pedagógica das avaliações não fazia parte de nosso projeto inicial, mas foi impossível não dialogar com outros textos que cruzaram

nosso caminho e versavam sobre nosso objeto de estudo, como os textos das áreas de Didática, História da Língua Portuguesa e Estilística, disciplinas que lecionamos durante este período. Somando-se às teorias principais, já destacadas, esses estudos permitiram apresentar um panorama geral da avaliação, que começa com a origem da linguagem, passa pelo poder da linguagem verbal, pelo poder institucional e social da avaliação, para culminar com a análise da *subversão* nas provas escritas por meio do uso de argumentos inesperados.

Tendo em vista esse longo percurso até encontrarmos o *ethos* de nossa tese, definimos como objetivo principal de nosso trabalho:

- repensar as figuras de argumentação e retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca levando em consideração os níveis do percurso gerativo de sentido de Greimas e o conceito de gênero discursivo de Bakhtin e apresentar, como resultado dessa reflexão, uma tipologia de argumentos que auxilie na análise do *corpus* estabelecido.

Como objetivos secundários podemos citar:

a) traçar um panorama histórico, pedagógico e social da avaliação, a fim de compreender sua real importância no processo ensino/aprendizagem e também na sociedade;

a) demonstrar que o discurso elaborado pelos alunos em avaliações e exercícios avaliativos de um modo geral não é um discurso demonstrativo, mas situa-se no campo do conflito. Assim sendo, ele não tem como finalidade apenas convencer o professor, mas persuadi-lo, já que o aluno busca conseguir a adesão do professor não só pelo uso da razão, mas também por meio das paixões, do verossímil, dos fatores interacionais e emocionais, da *comunhão dos espíritos* (termo utilizado por Perelman na obra *Retóricas*, de 1989 (edição de 1997));

b) buscar os indícios que se apresentam na construção do *ethos* do profissional de Letras e das identidades sociais envolvidas na relação professor/aluno;

c) observar os efeitos da prática discursiva analisada – as avaliações – sobre a prática social que envolve os interlocutores professor e aluno.

Tendo em vista tais colocações iniciais, resumimos o teor de cada capítulo desta tese. No primeiro capítulo, “Objeto de estudo e sujeitos da enunciação – uma visão evolutiva da educação, da avaliação, do professor e do aluno”, pretendemos encontrar as

raízes do conflito inerente à prática da avaliação. Para tanto, voltamos nossa atenção para a educação na Antigüidade – principalmente a partir de Manacorda - e procuramos indícios de atividades avaliativas; situamos a avaliação na prática educativa e traçamos seu caráter interacional, recorrendo a autores como Bakhtin e Orecchioni.

No segundo capítulo, “A avaliação como manifestação discursiva”, destacamos os conceitos básicos das três teorias que nos norteiam – Retórica (e neo-retórica de Perelman), Teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin e Semiótica discursiva de Greimas – e tentamos situar a avaliação em cada uma das áreas indicadas.

O terceiro capítulo, “O papel das figuras de argumentação e retórica nas avaliações no ensino superior”, apresenta uma tipologia de estratégias argumentativas e sua aplicação nos dados coletados, permitindo observar o *ethos* dos sujeitos envolvidos nessa situação comunicativa, bem como descreve o material e a forma como o *corpus* foi definido.

Seguem-se as Considerações finais, Bibliografia e Anexos.

***CAPÍTULO I – Objeto de estudo e sujeitos da enunciação – uma visão evolutiva da educação, da avaliação, do professor e do aluno***

“Mas agora dize-me”, estava dizendo Guilherme, “por quê? Por que quiseste proteger este livro mais que muitos outros? Por que escondias, mas não a preço de um crime, tratados de nicromancia, páginas em que se blasfemava, talvez, o nome de Deus, mas por essas páginas danaste teus irmãos e danaste a ti mesmo? Há muitos outros livros que falam da comédia, muitos outros ainda que contém o elogio do riso. Por que este te incutia tanto medo?”

“Porque era do Filósofo. Cada livro daquele homem destruiu uma parte da sabedoria que a cristandade acumulara no decorrer dos séculos. [...] Cada uma das palavras do Filósofo, sobre as quais já agora juram também os santos e os pontífices, viraram de cabeça para baixo a imagem do mundo. Mas ele não chegou a virar de cabeça para baixo a imagem de Deus. Se este livro se tornasse[...] tivesse se tornado matéria de livre interpretação, teríamos ultrapassado o último limite.”

Umberto Eco, O nome da Rosa

**CHANCELER**

Natureza, espírito – não é assim que se fala a cristãos! É por isso que os ateus morrem na fogueira: semelhantes discursos são extremamente perigosos. Natureza é pecado, espírito é coisa do Diabo, e da conjunção dos dois nasce a Dúvida, esse bastardo. Longe de nós tais idéias! Dos antigos países do Imperador só surgiram duas castas, que sustentam seu trono dignamente: os santos e os cavaleiros; eles enfrentam todas as tempestades e, como recompensa, dispõem da Igreja e do Estado. Mas nos espíritos plebeus e nas mentes perturbadas surge aos poucos uma resistência: são os hereges! Os feiticeiros! Eles corrompem cidade e campo. Agora, queres introduzi-los neste nobre círculo com artimanhas e gracejos insolentes; não vos deixeis levar por um coração corrompido: o herege é parente do bufão.

**MEFISTÓTELES**

É bem assim que falam os eruditos! O que não tocais está a léguas de distância, o que não concebeis não existe absolutamente, o que escapa a vossos cálculos tomais por falso, não tem peso o que não pesais e de nada valem as moedas que vós mesmos não cunhastes!

Goethe, Fausto, parte II, primeiro ato

Os dois diálogos reproduzidos acima vêm ilustrar o poder da linguagem que já se mostrou historicamente e que faz parte de nosso imaginário. É esse poder, representado na escola, dentre outros textos, pelas avaliações, que nos faz iniciar este trabalho remontando aos primórdios da linguagem, do ensino e dessa força que costumamos atribuir às palavras. Tal volta às origens tem por objetivo situar a avaliação dentro de um quadro maior da história, do ensino e da interação/comunicação entre as pessoas.

## 1 - Voltando no tempo para situar a avaliação

### 1.1 A origem da linguagem

Embora não saibamos ao certo quando a linguagem verbal surgiu, todos podemos imaginar que, por viver em grupos, o homem sentiu a necessidade de se comunicar e, embora não haja no ser humano um aparelho fonador propriamente dito, adaptou partes do corpo que serviriam inicialmente para funções primárias de sobrevivência – alimentar-se e respirar – para a produção de sons, assim como utilizou outras partes do corpo para desenvolver linguagens diversificadas, como os gestos e as danças, como se vê em Chauí (2000:172): “Gestos e vozes, na busca da expressão e da comunicação, fizeram surgir a linguagem”.

Deste modo, a linguagem verbal deve ter aparecido como necessidade – necessidade de sobrevivência, necessidade de expressar os sentimentos -, da mesma forma que surgiram as ferramentas, indispensáveis para caçar e preparar alimentos. Além da necessidade, a imitação dos sons da natureza e dos gestos dos próprios seres humanos surge como outra resposta à origem da linguagem. Essas teorias que envolvem necessidade e imitação, no entanto, não são excludentes, e sua combinação aponta para a inseparabilidade entre linguagem verbal e linguagens não-verbais na expressão e na comunicação entre seres humanos.

Como já assinalava Saussure no “Curso de Lingüística Geral” publicado em 1916 (edição de 1991:15-25), linguagem é algo mais geral que as línguas naturais. A linguagem, “heteróclita e multifacetada”, abrange tanto as linguagens verbais - como as línguas naturais-, quanto as linguagens não-verbais; é social e individual; envolve aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos do homem, e sua complexidade faz com que só a Lingüística não seja capaz de estudá-la, mas que outras áreas preocupem-se com ela, como a Psicologia e a Sociologia.

A linguagem revela-se fundamental para o ser humano. Diríamos até, que o desenvolvimento da linguagem verbal – articulada, segmentável, complexa e aberta a modificações de acordo com as evoluções da sociedade - foi o que diferenciou o homem dos animais irracionais e lhe permitiu ser o dono do mundo.

Não bastasse comunicar-se oralmente e por gestos, o homem também passou a simbolizar de outras formas suas vivências e experiências, talvez até antes do uso da linguagem verbal. Um bom exemplo disso são os pictogramas encontrados em cavernas,

herança de nossos ancestrais pré-históricos que acabaram, mesmo sem saber, imortalizando rituais de caça e de sobrevivência em geral. O aprimoramento dessas simbologias levou ao desenvolvimento de linguagens não verbais – como esculturas, projetos arquitetônicos, pinturas e outras – e ao desenvolvimento da escrita, por volta de 3.500 a.C., representação da linguagem verbal cuja importância é tanta que separa a Pré-história da História. Formava-se, então, o conceito de cultura.

Desde seus primórdios, a escrita revelou-se símbolo do poder e instrumento do ensino, mesmo quando o professor não se chamava *professor*, quando o aluno não se chamava *aluno*, quando a escola não se chamava *escola* e a avaliação não se chamava *avaliação*.

## 1.2 Linguagem e educação

O que significa *educação*? Em que momento histórico essa palavra toma dimensões semânticas e sociais próximas àquelas que carrega hoje?

Os povos mais primitivos já se preocupavam com educação; os mais velhos eram os responsáveis por transmitir para os mais novos os ensinamentos necessários para a sobrevivência em suas sociedades: os conhecimentos de caça e pesca; as artes da guerra; os rituais religiosos; lendas e histórias do povo. Tais formas de educação, no entanto, não se encaixam no que compreendemos hoje por *educação* e muito menos no que entendemos por *sistema educacional* ou *ensino*, que envolve hierarquias, normas, leis de regência e controle aplicadas às escolas, colégios, universidades de um determinado país, estado ou cidade.

Mas, o que se ensina? Já que no mundo moderno não nos atemos simplesmente à transmissão de informações importantes para a sobrevivência (será que não?), qual é o objeto do ensino? O que o ensino pretende, ou ainda, o que se pretende com o ensino?

Sodré (1989:122-123), define o ensino como “uma forma de educação”, como “o meio sistemático mais usado e mais desenvolvido na transmissão da cultura”<sup>1</sup>. Segundo o autor, em graus diferentes de desenvolvimento, sempre houve na história dos povos um “aparelho de transmissão sistemática dos conhecimentos”. Esse grau de

---

<sup>1</sup> Cultura é definida, neste contexto, como “um conjunto de valores materiais e espirituais criados pela humanidade” (Sodré, 1989:03), ou ainda, como um conjunto de práticas e habilidades desenvolvidas por um determinado povo ao longo da história em diversas áreas do saber – ciência, arte, filosofia, política, religião, dentre outras.



desenvolvimento do ensino está relacionado intimamente ao grau de complexidade das sociedades, assim, “sociedades complexas, como as do capitalismo, demandam complexos aparelhos de ensino, estruturas complexas de ensino”. Como “peças do Estado”, tais estruturas “transmitem a cultura oficial, aquela que obedece à característica social de que a cultura dominante é a cultura dos dominantes”.

Remontando à história da educação na civilização ocidental, em especial aos egípcios, gregos e romanos, podemos observar que tal definição passa intocável pelos grandes impérios antigos e continua válida no quadro educativo atual, e que a linguagem verbal – o dominar a palavra - exerce um papel fundamental no ensino e na sociedade.

Nas antigas civilizações, mesmo sem uma estrutura educacional muito desenvolvida, não tardou para que se percebesse a força da linguagem, capaz de manter no poder os dominadores, ou de destituí-los. Logo se percebeu que dominar a palavra – seja ela verdadeira ou falsa, se é que existe uma verdade única - é dominar o poder. Chauí (2000:173-174) cita como maior exemplo do poder da palavra, neste caso, da palavra mítica, a criação do mundo no Gênese, livro da Bíblia judaico-cristã, em que, a partir de enunciados “Deus cria o mundo do nada: ‘E Deus disse: faça-se’, e foi feito”.

### 1.2.1 Linguagem e poder na educação

Sendo o domínio da palavra um dos grandes trunfos do poder advindo da educação, devemos neste trabalho, mesmo que rapidamente, tocar em questões polêmicas que permeiam o ensino: a supremacia de uma língua específica ou de um dialeto ou registro dentro de uma língua; o preconceito lingüístico; a exclusão lingüística, dentre outras.

Gnerre (1988) mostra que a legitimação de uma determinada língua ou variedade lingüística como sendo a língua ou a variedade de prestígio resulta na exclusão ou discriminação daqueles que não se encaixam em tais padrões. O autor assinala que a linguagem não é utilizada apenas para transmitir informações, mas que por meio dela o falante comunica o lugar social que ocupa de fato, ou que acha que ocupa. Um dos grandes exemplos disso seria a aula, ao lado do discurso político e religioso.

O mesmo estudioso fala não apenas do poder da linguagem, mas da força de algumas palavras, como *progresso*, *democracia* e *ditadura* que carregam em si

conteúdos ideológicos facilmente identificados pelo homem ocidental atualizado, leitor de jornais e revistas, “estudado”, como se diria. Para aqueles distantes dos meios que propagam tais informações, essas palavras nada significam. O acesso de poucos à tradição escrita e aos mais diversos meios de informação – deficiência social já arraigada, como veremos ao retomar a história da educação desde a Antigüidade - garante a estes o domínio da variedade culta ou padrão, considerada a variedade de prestígio. Não dominá-la implica estagnar na pirâmide social.

Podemos pensar: “bem, diminuiu o número de analfabetos”, mas há que se discutir, em outras ocasiões, o que se entende por “analfabeto”. No universo da linguagem verbal, além da linguagem oral e escrita (manuscrita, impressa, digitada etc.), agora há a “linguagem virtual”, que, embora seja mais uma forma da linguagem escrita, carrega marcas e características lingüísticas peculiares, tanto fonético-fonológicas, quanto morfológicas, sintáticas, semânticas e discursivas. Por conseqüência, surgiu o analfabeto virtual, aquele que não (re)conhece a linguagem da computação e da Internet, e não acompanha as novidades diárias lançadas por esse mundo tecnológico: Orkut, MSN, Kazaa; Youtube e outras.

Isso sem nos aprofundarmos na questão da valorização de uma língua segundo a influência social e econômica do país que a utiliza, como é o caso do Inglês no cenário atual, em consonância com o poder econômico dos EUA. Não falar Inglês hoje em dia é, em algumas ocasiões, ser analfabeto. O mesmo já aconteceu com o Francês – nos séculos XVIII e XIX, principalmente -, e até mesmo com o Grego, na Antigüidade, como veremos adiante. Especula-se, atualmente, qual será a próxima língua de status que garantirá o surgimento de novos analfabetos.

E assim a linguagem – verbal e não verbal – parece reciclar-se no tempo, pois acompanha e promove as mudanças; e quem a domina em suas várias faces, acompanha essas mudanças, e sabe utilizá-la de modo adequado aos diferentes contextos, continua à frente daquele que não a domina, ou que não compreende seus mecanismos de uso e persuasão. E amanhã teremos outra forma de exclusão permeada pela linguagem que, por fim, tornou-se aliada do poder. Ou será ela o próprio poder?

Como se sabe, a linguagem não tem poder em si, mas somos nós, homens, que lhe atribuímos poder a partir do momento que lhe atribuímos “significações, símbolos e valores que determinam o modo como interpretamos as forças divinas, naturais, sociais e políticas e suas relações conosco”, no dizer de Chauí (2000:174-175). A autora relembra a força de algumas expressões como, na missa cristã: “Este é meu corpo”, na

feitiçaria: *Abracadabra*; e ainda retoma o fato de algumas palavras serem proibidas de se pronunciar em algumas sociedades, na crença de trazerem desgraças ou por terem conotação sexual.

Nos estudos lingüísticos, esse poder foi nitidamente revelado na Teoria dos Performativos, de Austin, quando se percebeu que não só os inicialmente chamados performativos, mas toda a linguagem é acompanhada de uma ação, ou seja, quando falamos, não apenas proferimos palavras ou discursos, mas agimos por meio da linguagem.

Vemos, pois, que a questão do poder da linguagem já ocupou diversos estudiosos, de diferentes áreas, e constitui uma questão polêmica, na medida em que se define como uma preocupação social. E como esse poder se mostrou ao longo da história? Vejamos.

### 1.3 A educação da Antigüidade aos nossos dias – em busca de indícios da origem das avaliações

#### 1.3.1 A educação no Egito Antigo

Começamos pelo Egito, berço da cultura e grande responsável por parte do conhecimento que permitiu à Grécia e depois à Roma alcançarem o desenvolvimento e o status que ainda as destacam na história do mundo.

Segundo Manacorda (2006:09), “vêm de lá os testemunhos mais antigos sobre educação”. Embora não haja indícios de uma escola organizada no Egito, sabe-se que foram desenvolvidos conhecimentos em muitas áreas – matemática, medicina, astronomia, política e outras - além de ofícios práticos como agricultura e agrimensura, e que a transmissão dessas ciências era reservada às classes dominantes.

Documentos do Antigo Império egípcio (séc. XXVII a.C.), atestam a transmissão de sabedoria de geração a geração, de pais para filhos, de faraó-pai para faraó-filho – o que não deixa de ser uma proto-pedagogia. Nada garante, no entanto, que tal transmissão incluía o ler e o escrever, embora incluíssem o falar bem e o respeito à palavra: “como na vida política, também na formação para ela é essencial o mais absoluto respeito à palavra” (*id.*: 15).

Testemunhos posteriores, datados da Idade Feudal (2190 a 2040 a.C.), do Médio Império (2133-1786 a.C.) e do Novo Império (1552-1069 a.C.), já indicam uma organização maior na educação. O acesso a ela permitia uma certa mobilidade social e crianças não-nobres podiam ser preparadas desde a infância para assumir cargos políticos na idade adulta. Aos não-nobres e não destinados aos cargos políticos, como aponta Manacorda (2006:17-40), outros ensinamentos eram oferecidos nos palácios, mas não há detalhamentos sobre tais conteúdos nos documentos existentes dessa época.

O uso do texto escrito e a consolidação de modelos educativos são descritos já no final da “Idade Feudal, e nas épocas posteriores, o uso do livro e do texto, como já podemos chamá-lo, torna-se cada vez mais freqüente e generalizado”. (*id.*:20)

O poder da linguagem já pode ser confirmado com o prestígio que gozavam os escribas nessa sociedade. Partem destes intelectuais, detentores da arte de escrever por meio dos hieróglifos, os primórdios das avaliações, que consistiam em disputas para evidenciar quem era o mais sábio.

Nessa época fala-se já em *escola* e *cultura*, embora haja uma distinção entre aquilo que aprendem as castas dominantes, os nobres e os funcionários, e aquilo que cabe ao resto do povo - não todo ele, mas àqueles cidadãos que exerciam algum tipo de atividade ou arte: transmitir aos filhos ofícios práticos, menos valorizados. Os que sobram não têm acesso à educação, no sentido sobre o qual aqui refletimos.

### 1.3.2 A Grécia Antiga e o desenvolvimento de sistemas educacionais

Talvez na Grécia Antiga já se possa falar em sistemas educacionais. Os historiadores dividem a história da Grécia Antiga em quatro épocas: a homérica – que corresponde aos 400 anos narrados por Homero; a arcaica – séc. VII ao V. a.C., quando surgem as grandes cidades como Atenas e Esparta; a clássica, nos séculos V e IV a.C., que marca o apogeu intelectual de Atenas; e a helenística, a partir do séc. IV a.C que marca a passagem do poder para Alexandre da Macedônia (Alexandre, o Grande) e depois para o Império Romano.

A educação na Grécia era caracterizada pelo ensino intelectualista, verbalista, dogmático, e pela valorização da memorização e da repetição dos conhecimentos transmitidos, como aponta Libâneo (1994:57-71). Na Grécia arcaica, citam-se as *paidéiai* de Homero e de Hesíodo, que separavam as sabedorias dos guerreiros e dos camponeses. Os testemunhos sobre as disputas entre os dois poetas constituem uma

fonte para nossa reflexão sobre a origem das avaliações, como observamos na seguinte citação extraída de Manacorda:

Procurando entre os testemunhos mais antigos – sobre o conteúdo e os fins da educação -, poderíamos citar, em primeiro lugar, o **Torneio de Homero e Hesíodo**. Estamos na época anterior à escola dos *grámmata*; mas as provas daquele torneio quase se parecem aos exames escolares, com perguntas sobre moral, literatura e história; por exemplo, o que era melhor para o homem, a recitação mnemônica de versos, o número dos gregos em Tróia e, enfim, a declamação de versos próprios. Lembram um pouco as disputas entre os escribas egípcios.

(2006: 55-56)

No período clássico – séculos V e IV a.C. - destacam-se as cidades de Creta, Esparta e Atenas – esta última conhecida como a capital da educação na Idade Antiga - que ofereciam educação refinada e elitizada. O ensino, inicialmente privado, tornou-se ainda neste período responsabilidade do Estado, graças “às contribuições financeiras de particulares, de cidades ou de soberanos” (Manacorda, *op.cit.*:65).

A escrita alfabética promove uma democratização do ensino e junto aos mestres de ginástica e de música surgem os mestres gramáticos e as escolas de letras – *grámmata*. O uso da palavra passou a ser mais valorizado do que os exercícios físicos, do que a espada e as artes de guerra em geral.

Com a democratização política, o homem grego começou a ter voz nas assembleias e a educação antiga já não dava conta de suas novas necessidades: falar bem e persuadir. É neste cenário que os sofistas surgem para ensinar a arte da eloquência, exibindo seu talento oratório em lugares públicos, como teatros e estádios, sustentando opiniões e argumentando.

*Sofistas* é o nome pelo qual ficaram conhecidos os pensadores, filósofos e professores gregos que exploravam a arte de persuadir pela palavra, mostrando, geralmente em troca de altos pagamentos, como é possível, por meio do uso da verossimilhança ou de raciocínios aparentemente válidos – os *sofismas* -, chegar à persuasão. É a partir deles que se dá popularização da retórica como uma forma de ensino da persuasão.

Apesar da democratização da sociedade, da estatização gradual do ensino, e da expansão do acesso às escolas – havia até alguns escravos (os *pedagogos*) que eram alfabetizados para acompanhar a educação de seus donos - a elite ainda tinha assegurado um direito maior à educação e à cultura, devido à sua influência política, o que não

permitia muitas mudanças sociais. Chauí (2000:172), observa uma afirmação de Aristóteles sobre o poder da linguagem e sua relação com o poder político:

Na abertura da sua obra *Política*, Aristóteles afirma que somente o homem é um “animal político”, isto é, social e cívico, porque somente ele é dotado de linguagem. Os outros animais, escreve Aristóteles, possuem **voz** (phone) e com ela exprimem dor e prazer, mas o homem possui a **palavra** (logos) e, com ela exprime o bom e o mau, o justo e o injusto.<sup>2</sup>

A escola formal era aberta apenas para os homens, que ingressavam por volta dos 6-7 anos de idade e eram acompanhados até os 18 ou até os 30 anos. Além do ensino de lógica, gramática e retórica, havia ainda as aulas de desportos e das artes da guerra. Para as mulheres existiam alguns poucos centros de iniciação (*thíasoi*) que ofereciam ensinamentos diferenciados, como assinala Manacorda, 2006, à p.47.

O castigo físico era comumente aplicado, tanto na educação familiar, quanto na escolar. Sobre esse assunto discorre Manacorda (*op.cit.*:58): “Embora as leis de Sólon prescrevessem ‘O escravo não bata na criança livre’, chicotes e varas, como entre os egípcios e os hebreus, eram o meio principal da instrução.”

O retor romano Quintiliano, já no séc. I d.c., se posicionava contra a aplicação de castigos físicos aos alunos, evidenciando a prática comum das punições corporais, conforme informação de Barthes (1975:159).

Documentos que descrevem a estatização das escolas a partir do século V tratam também de outras questões, como o calendário escolar, as provas finais, as cerimônias, as férias, os deveres e os salários dos mestres e a abertura gradual da educação às meninas e aos escravos. A partir dessa época as escolas se expandiram e viraram centros de cultura física e intelectual denominados *ginásios*, que eram destinados aos homens livres. Paralelamente, algumas profissões consideradas de menor importância eram ensinadas aos escravos com vistas à melhor servidão.

O maior desenvolvimento da estrutura educacional grega levou à difusão e à extensão das atividades olímpicas, guerreiras e intelectuais. As competições físicas, as Olimpíadas, foram abertas aos adolescentes por volta dos anos 600 a.C., e as artes da guerra deixaram de ser restritas aos aristocratas. Concomitantemente, as atividades artísticas também progrediram e promoveram a mediação entre o físico e o intelectual

---

<sup>2</sup> Grifos da autora.

por meio do canto, da dança, das competições poéticas e teatrais. “Em seguida, paulatinamente [...] as exercitações intelectuais terão a prevalência” – isso após os séculos II ou III d.C., quando a Grécia já estava sob domínio do Império Romano – “e a antiga unidade entre físico e intelectual estará definitivamente perdida” (Manacorda, 2006: 69).

### 1.3.3 A antiga educação romana e o modelo de educação grego em Roma

A educação romana pode ser dividida em duas etapas: a primeira, baseada no *paterfamilias*, vigorou até a adoção do modelo de educação grego, e a segunda, daí em diante, baseada no mesmo verbalismo e dogmatismo que caracterizavam o ensino na Grécia.

Marrou (1990) define a antiga educação de Roma – situada entre o século VI a.C. até a adequação progressiva à civilização helenística após a morte de Alexandre, o Grande, em 323 a.C. – como uma educação de camponeses. Todo o latim, segundo o autor, pode ser definido como uma língua de camponeses, desenvolvida por um povo aristocrata que vivia da terra, de onde brotavam suas significações.

Para compreendê-la – a antiga educação romana -, basta observar o que é, ainda hoje, na sua essência, a formação dos pequenos camponeses. A educação para eles é antes de tudo a iniciação progressiva em um modo de vida tradicional.

(*op.cit.*: 360)

Esse “iniciar-se no modo de vida tradicional” significava acompanhar a família em suas atividades desde a mais tenra idade; imitar os mais velhos através das brincadeiras; entrar aos poucos no mundo dos adultos ouvindo suas histórias e fazendo-se ouvir; aprender os ofícios dos pais e dar continuidade a esse trabalho; acompanhar o pai ao senado e aprender os segredos da vida política. Ou seja, a educação, pautada na família, tinha um conceito todo particular de sabedoria, de ensino, de cultura, que envolvia a vida do cidadão de um modo geral.

A soberana autoridade do *paterfamilias* exalta a importância da figura dos pais – e aqui se subentende pai e mãe, visto que em Roma, ao contrário da Grécia, a mulher exercia um papel importante na educação familiar. Às mães cabia ensinar aos filhos – meninos e meninas – as primeiras letras e incentivar seu desenvolvimento por meio de brincadeiras e jogos em casa (“Como tudo isso é diferente da Grécia! [...] em Roma não

é um escravo, mas a própria mãe quem educa o filho”. - Marrou, 1990, p.360, lembrando uma observação feita por Cícero na época).

Após os sete anos a responsabilidade do ensino passava para o pai, que devia oferecer ao filho a possibilidade de acompanhá-lo em todas as suas atividades da vida pública e profissional. Enquanto isso, as filhas permaneciam ao lado da mãe aprendendo outras atividades, mais ligadas aos cuidados da casa e da família. No *paterfamilias* romano os pais tinham total poder sobre os filhos, o que adiou o aparecimento da educação pública.

Foi sob a influência da cultura grega que apareceram as primeiras escolas, e assim como na Grécia, os primeiros mestres eram escravos. O ensino da retórica e da gramática encontrou em Roma alguma resistência devido ao caráter tradicionalista que acompanhava a antiga forma de educação e ao nacionalismo dos mais velhos, mas foi aceito por volta dos séculos I ou II d.C., o que garantiu a preservação da sabedoria grega através dos tempos. Manacorda discorre sobre a importância desse triunfo do modelo grego de educação em Roma para a história ocidental:

Esta vitória da escola do tipo grego em Roma representa, afinal, um fato histórico de valor incalculável, mediante o qual a cultura grega tornou-se patrimônio comum dos povos do império romano e depois foi transmitida durante milênios à Europa medieval e moderna – e, enfim, à nossa civilização – como premissa e componente indispensável à sua história.

(2006:83)

Embora a herança grega tenha sido bem-vinda no campo intelectual, - tendo em vista a extensa produção dos filósofos e dos homens das ciências - no campo pedagógico ela garantiu a continuidade de algumas práticas nem sempre produtivas. A didática repetitiva e mecânica, os conteúdos distantes da vida dos aprendizes e o medo dos castigos físicos afastavam os alunos, que não se interessavam pela escola. Apesar das críticas, o modelo grego era o mais difundido pelo valor dado à eloquência, importante para a vida em sociedade.

As escolas destinavam-se principalmente aos homens das famílias mais ricas, que aprendiam poesia, geometria, música, retórica e filosofia. Às mulheres permitia-se, de certa forma, o estudo da música, a título de arte recreativa, como relembra Marrou (1990:383). Já o gosto pelas atividades físicas não fora herdado dos gregos e tal costume nunca entrará para a educação romana da mesma forma como fora na educação



grega. Todo o ensino baseava-se na leitura de textos da tradição literária e não em livros didáticos. Assim como na Grécia, alguns escravos eram levados a cursos profissionalizantes ou alfabetizantes para que fossem mais valorizados na venda, mas em geral só a aristocracia tinha acesso às escolas.

O primeiro livro de Quintiliano trata da educação inicial do aluno em Roma e da sua relação com o gramático. O domínio da palavra ainda era muito valorizado, por isso o ensino da retórica devia ser iniciado cedo, por volta dos 14 anos de idade, depois de outros ensinamentos, e o adolescente romano tinha algumas atividades obrigatórias a partir das quais seu desenvolvimento e aproveitamento eram avaliados. Barthes descreve abaixo tais atividades (1975: 159-160):

Os dois exercícios principais são: a) as **narrações**, resumos e análises de argumentos narrativos, de acontecimentos históricos, panegíricos, elementares, paralelos, ampliações de lugares-comuns (tese), discursos conforme um plano estabelecido (**preformata materia**); b) as **declamaciones**, ou discursos sobre casos hipotéticos; é o exercício do **racional fictício** (portanto, a **declamatio** já está mais próxima da obra). Vê-se como tal pedagogia **força** a palavra. Esta, cercada por todos os lados, é expulsa do corpo do aluno, como se houvesse uma inibição inata para falar e fosse necessária toda uma técnica e educação para levá-lo a sair do silêncio. Enfim, como se esta palavra assim aprendida, conquistada, representasse uma relação “objetal” com o mundo, um bom controle do mundo e dos outros.<sup>3</sup>

Apesar da valorização da cultura da Grécia, a língua grega não obteve o mesmo status de uso ou a mesma funcionalidade comunicativa na educação em Roma e foi suplantada pelo latim, que invadiu a Idade Média como uma grande força lingüística. Os latinos enxergavam uma maior complexidade lingüística no grego e o usaram como uma língua auxiliar, uma língua de cultura. O romano culto deveria dominar o grego e o latim. Na escola, as crianças faziam exercícios de tradução do grego para o latim, e do latim para o grego.

O latim utilizado na escrita – o *latim clássico* - era diferente da linguagem usada pelo povo - o *latim vulgar* -, fenômeno que ocorre ainda hoje com as línguas modernas, onde a linguagem popular oral distancia-se consideravelmente da escrita culta.

#### 1.3.4 A educação da Idade Média aos dias atuais

---

<sup>3</sup> Grifos do autor.

A queda do Império Romano do Ocidente marca o início da Idade Média, enquanto a queda do Império Romano do Oriente marca o início da Idade Moderna. Tal fato é o suficiente para comprovar a importância de Roma na história mundial.

As primeiras escolas cristãs surgiram em Roma na metade do primeiro século d.C. seguindo o modelo hebraico de educação – das sinagogas às igrejas, - e eram abertas a crianças das classes mais baixas. A educação em mosteiros era rígida, hierarquizada e controlada pelos interesses da Igreja.

Uma das principais características da Idade Média é a fusão entre a política e a Igreja, centralizada na figura do papa. Fusão esta que garantia o monopólio do poder em todas as áreas da sociedade, inclusive no ensino. O poder político e o religioso misturavam-se de tal forma que os que maior acesso tinham à educação e, em especial, à escrita, eram os religiosos. Mesmo assim, nesta época “também entre os homens da igreja verifica-se um processo de empobrecimento cultural”, como aponta Manacorda (2006:112), lembrando que alguns eclesiásticos não dominavam a escrita, e que a riqueza intelectual já não possuía tanta importância como outrora.

A sabedoria humana, cultivada e valorizada na Antigüidade clássica, transformou-se em ameaça à sabedoria divina, proclamada como a única verdade e salvação. As mulheres eram vistas como seres imperfeitos e pecadores, e tinham um papel secundário na sociedade, visto que poderiam comprometer o poder econômico da Igreja se os religiosos com elas se envolvessem.

Interessava ao alto clero que os religiosos e, em maior grau, o povo, tivessem uma cultura empobrecida; por essa razão, eles eram proibidos de ler as obras clássicas. Assim, evitava-se qualquer pensamento que pudesse ameaçar tal supremacia divina. Era importante que as pessoas continuassem desinformadas, alheias a novas idéias e incapazes de estruturar pensamentos mais elaborados que pudessem modificar a sociedade. A obra *O nome da Rosa*, cujo original italiano *Il nome della rosa* foi publicado em 1980, de Umberto Eco, descreve de forma talentosa tal contexto medieval.

Por volta do ano 1000, surgem as primeiras universidades na Europa e estas já abrigavam alunos com características muito diferenciadas. As *disputationes* colocavam à prova a capacidade de mestres e alunos, como retoma Manacorda, a seguir:

E já que entramos dentro da universidade, convém seguir agora os estudantes até o término dos estudos, quando realizam provas finais; para isso, nos valeremos de um testemunho excepcional, o de Dante. Tendo presente o diálogo entre Javé e Jó, ele, no “Paraíso”, imagina ser examinado por três apóstolos, Pedro, Tiago e João [...] Ele se apresenta como um bacharel (baccalaurers) que, encorajado por Beatriz, prepara-se tacitamente para responder às perguntas [...]:

“O bacharel apresta-se e não fala  
 Té que o Mestre a questão haja of’recido,  
 Por aprova-la, não por termina-la,  
 Assim, de todas as razões munido,  
 Dispus-me, enquanto Beatriz se explica,  
 A tal assunto, por tal Mestre argüido.  
 -    Teu pensar, bom cristão, me significa:  
 O que é fé? – Presto, ouvindo, o rosto alçava  
 Para a luz, que a questão desta arte indica;  
 Voltei-me a Beatriz: já me acenava  
 Para que sem detença água fizesse  
 Brotar da interna fonte, onde a guardava.” (Par., XXIV, 46-57)

(2006:154-155)

Baseado neste e em outros textos, Manacorda (p.155) compara o exame universitário da época aos exames de hoje, “um interrogatório, em que se pede uma definição e se responde de acordo com o verbo do mestre”. Neste texto, o bacharel nada fala até que o mestre exponha a questão que ele deve responder – “O que é fé?”

Apesar da rigidez na relação pedagógica, o autor admite que já naquela época os alunos burlavam as regras nos exames e ludibriavam seus mestres – agora homens livres, assalariados ou autônomos: “E, como hoje, também naquela época os estudantes às vezes recorriam aos mais extraordinários truques” (*id.*).

Neste período, passou-se a valorizar a educação prática, profissional, ligada aos diferentes ofícios impulsionados pelo desenvolvimento comercial. Surgiram, assim, novos mestres e aprendizes, e, por conseguinte, novas formas de ensino e pedagogias direcionadas para tais profissões, como evidencia o mesmo pesquisador da educação:

Interessantes são as provas de exame, não do ponto de vista didático-pedagógico, mas do ponto de vista do costume. Eis, por exemplo, as dos padeiros:

“Quando o novo padeiro tiver cumprido dessa forma os quatro anos de sua aprendizagem, ele pegará uma tigela nova, de barro cozido, nela colocará ‘cialdas’ e hóstias, e irá à casa do mestre dos padeiros, e terá a seu lado o caixeiro e todos os padeiros e os mestres valetes, isto é, adjuntos (*joindres*). O novo padeiro entregará sua tigela e suas ‘cialdas’ ao mestre e dirá: Mestre, fiz e cumpri meus quatro anos. O mestre perguntará ao administrador se é verdade; e se este disser que é verdade, o mestre apresentará ao novo padeiro o vaso e as ‘cialdas’ e lhe ordenará que os jogue contra a parede. Então o

novo padeiro jogará sua tigela e suas cialdas e hóstias contra as paredes externas da casa do mestre. Em seguida, os mestres administradores, os novos padeiros e todos os demais padeiros e ajudantes entrarão na casa do mestre e este oferecerá a todos fogo e vinho, e cada padeiro, e o novo, como também o mestre adjunto, oferecerão um dinheiro ao mestre dos padeiros pelo vinho e pelo fogo que lhes deu”.

(2006:165)

Como assinala Manacorda, na mesma obra e página retomada acima, “não se pode dizer que a cerimônia tenha muito de pedagógico”, mas o mais interessante é aquilo que ela mostra do costume e da cultura do povo, absolutamente influenciado pelos ensinamentos religiosos. Tal exame parece mais um ritual cristão, a contar pela utilização de símbolos consagrados pela cultura cristã: o pão, o vinho e o fogo, do que uma avaliação.

Principalmente por intermédio da Igreja, o latim tornara-se uma língua poderosa. Segundo Paiva (1988:09): “O latim, na época, funcionava como língua internacional, servindo de veículo de comunicação da filosofia, da ciência e das letras; por consequência, foi um dos elementos mais relevantes da educação e da cultura”.

A autora lembra que a expansão das universidades colaborou bastante também para a divulgação do latim, e que o acesso ao ensino da língua estendeu-se, gradativamente, a leigos, principalmente nobres, e até a mulheres das classes privilegiadas.

Por volta do século XIV, despontam na aristocracia os primeiros indícios do humanismo, e suas idéias alimentam o acesso da educação às classes mais altas. A elite intelectual luta contra a educação vigente e prega a volta aos clássicos. Os problemas do homem tornam-se centrais na educação, caracterizando o *antropocentrismo*. As ciências exatas e biológicas profissionalizam-se e são mais valorizadas, enquanto as letras perdem terreno, apesar de serem ainda valorizadas nas escolas. Embora sem causar mudanças significativas, pensa-se nas crianças como seres diferentes, que precisam de formas diferentes de ensino do que aquelas destinadas aos adultos.

Os conceitos iluministas afetam as línguas naturais. A Língua Portuguesa, por exemplo passa pelo fenômeno da *latinização*, como mostra Spina (1987:10):

O deslumbramento da cultura clássica, suscitado pelo movimento humanístico da segunda metade do século XV, criou não só uma elite de eruditos[...]como propiciou o aparecimento das primeiras gramáticas da

língua portuguesa: debruçados na leitura dos modelos clássicos, sobretudo latinos, os escritores portugueses foram naturalmente levados a introduzir na língua inúmeros latinismos, aportuguesando as formas importadas e refazendo as formas arcaicas.

Essa *latinização* ocorreu em diferentes níveis lingüísticos – na fonética (*defensa* por *defesa*), na morfologia (superlativos em *-érrimo*, *-ílimo* e *-íssimo*), na sintaxe (em casos de aposto), na semântica (*parentes* por *pais*) – e na grafia (*octavo* por *oitavo*), dentre outros exemplos.

Além das influências na educação, as idéias humanistas que permearam o Renascimento (1300-1650, aproximadamente) modificaram todas as bases sociais da Europa, colocando em questão o Império Romano, a autoridade do Papa, a cavalaria, o feudalismo, o sistema de comércio vigente etc. O Renascimento permeia o fim da Idade Média e o Início da Idade Moderna, marcado por um turbilhão de novidades advindas da expansão comercial e marítima européia. Na área da educação, tais expansões significavam novas necessidades de trabalho no mercado, e uma demanda por um ensino profissionalizante.

Os movimentos da Reforma, por volta de 1400-1500, pregavam uma escola mais democrática e pragmática, oferecida aos ricos e aos pobres, e que formasse pessoas úteis à sociedade. Lutero, o maior expoente da Reforma, estabelece, pois, a relação instrução-trabalho, e tenta mostrar a importância social do trabalho manual e do trabalho intelectual.

A Contra-reforma católica, por sua vez, veio defender o controle da educação de acordo com seus preceitos e intenções político-religiosas – sua principal preocupação na época: deter a Reforma e o humanismo-, como mostra Manacorda às páginas 200 e 201, transcrevendo, primeiramente, um trecho de um documento assinado pelo papa Leão X, em 1515, e, em seguida, a opinião do bispo de Ragusa, Beccatelli, um dos mais influentes no Concílio de Trento (1545-1564):

“[...] julgamos nosso dever cuidar da impressão dos livros para que, junto às boas sementes, não cresçam também os espinhos, nem aos remédios se misturem os venenos. Ninguém [...] presume imprimir ou mandar imprimir algum livro ou qualquer outro escrito, que antes não tenha sido diligentemente examinado[...] e aprovado pelo nosso vigário ou por um bispo ou por outro que tenha competência sobre o assunto do livro [...] ou por um inquisidor da maldade herética.”

“Não há nenhuma necessidade de livros; o mundo, especialmente depois da invenção da imprensa, tem livros demais; é melhor proibir mil livros sem razão, do que permitir um merecedor de punição.”

Destacaram-se, na reorganização do ensino pela Igreja, as escolas jesuítas, que eram dirigidas aos leigos. Essas escolas expandiram-se com as Cruzadas e com as descobertas marítimas, levando a novos povos e terras a educação catequética, baseada em perguntas e respostas. Para a formação do clero existiam os mosteiros e seminários, cujos ensinamentos eram direcionados para a vida religiosa.

Sodré (1989:15) define o ensino levado para as novas colônias nessa época de exploração marítima como uma transplantação da cultura e como alienação desses novos povos contatados, especialmente nos países colonizados para exploração, como é o caso do Brasil:

A expansão navegadora que decorreu do desenvolvimento mercantil, ao fim do medievalismo, é contemporânea da cisão religiosa definida com a Reforma. Como aquela expansão foi capitaneada pelas nações católicas, “colonização” e catequese religiosa confundiram-se. A catequese foi uma das manifestações mais importantes da Contra-Reforma; e, nela distinguir-se-iam os jesuítas, que se dedicam, desde logo, à conversão do gentio e, para isso, especializam-se na tarefa de conquistar as consciências.

No Brasil os jesuítas ficaram responsáveis pela educação por dois séculos e meio, perdendo esse poder com as reformas pombalinas no séc. XVIII, como informa Sodré (*ibid.*). A educação jesuítica tinha como objetivo principal a conversão e foi estruturada em dois planos: a escola era dirigida às crianças, inicialmente aos pequenos indígenas, e tinha como finalidade ensiná-los a ler, escrever e contar. Já os colégios eram dirigidos aos adolescentes, e se baseavam no aprofundamento do ensino jesuítico. A verdade é que tanto as escolas, quanto os colégios, acabaram por acolher os filhos dos senhores e neles inculcou uma cultura outra, que não a brasileira: a cultura dos colonizadores.

Já na Europa, nos anos de 1600, destaca-se o trabalho de Comenius, que se esforçou para alcançar “uma sistematização definitiva do saber a ser transmitido com oportunos métodos didáticos às crianças através do velho instrumento da língua latina”, além de iniciativas das escolas inglesas de preparar os alunos para novas profissões “ligadas às mudanças que vinham acontecendo nos modos de produção” (Manacorda,

2006: 227). As novas escolas, de ideais iluministas, reformadores e revolucionários, tinham como objetivo levar a educação a todos os homens.

Em meados de 1700, há a continuidade das escolas cristãs, tanto católicas quanto reformadas, com novas experiências, como as escolas técnico-profissionais. Segundo Libâneo (1994:58), data deste século – XVIII - o aparecimento da Didática como teoria de ensino, surgida da necessidade de planejamento, estruturação e organização. O ensino do latim era obrigatório, e o Francês passa a constituir matéria das escolas no mundo ocidental. O ler e o escrever demandam nas escolas métodos próprios e separados de ensino, e a escrita é extremamente valorizada, em seus pormenores, como descreve Manacorda (2006: 232):

Esta característica própria da aprendizagem escrita é evidenciada, para nós até o paradoxo, pelos cuidados relativos ao instrumento do ofício: duas páginas inteiras dedicadas às quatorze regras a serem observadas no apontar uma pena de ganso.

As mulheres já são aceitas nas escolas, mas não podem misturar-se aos meninos, e os castigos físicos ainda são praticados como formas de correção da disciplina, valendo o chicote, a férula, os bastões.

No século XVIII a influência da Igreja nas questões pedagógicas já não era a mesma, assim como a influência do humanismo. Como conseqüência, a importância dos clássicos e do latim foi diminuindo no ensino, levando ao descrédito as instituições educativas tradicionais.

Um documento de 1731 relata notícias sobre a universidade de Sorbonne e seus exames, “Ele nos informa, por exemplo, que também as mulheres já eram admitidas a assistir os exames de láurea (exames de formatura), porém num lugar à parte” (Manacorda, 2006:237), que consistia em camarotes separados das salas de aula por grades de madeira.

Ainda em meados de 1700, vê-se o surgimento das enciclopédias e de novas idéias – políticas, culturais, pedagógicas, religiosas, morais, entre outras - que nascem na Europa, especialmente na França, onde culminam na Revolução Francesa em 1789, e se disseminam para todo o mundo por meio dos universitários que lá buscavam a fonte dos novos conhecimentos. Nomes como Rousseau, Diderot e Pestalozzi mostram uma

preocupação política, didática e pedagógica com a escola e sua relação com a Igreja e o Estado, e em 1773 a ordem dos jesuítas é suprimida.

Sobrinho (2002) lembra que a Revolução Francesa foi responsável pela ampliação do acesso à educação básica e pela criação do sistema de classes. A escola tinha, agora, a função de preparar os indivíduos para os serviços públicos que se organizavam. A Revolução Industrial, por sua vez, modificou as estruturas sociais, criando novas hierarquias de poder baseadas na produção de serviços. A avaliação aparecia como forma de seleção para a demanda dos postos de trabalho.

O desenvolvimento da ciência e da cultura, a diminuição do poder da nobreza e do clero e o aumento do poder da burguesia exigiam novas práticas escolares que atendessem ao desenvolvimento industrial e comercial do mundo e oferecesse a oportunidade de desenvolvimento das pessoas dentro dessas novas sociedades.

A Revolução Industrial conduziu ainda à institucionalização das escolas públicas, das escolas infantis e escolas técnicas e de ofícios e artes, mas, contraditoriamente, ao mesmo tempo, tirou crianças da escola para o trabalho capitalista que se processava nas fábricas, reiterando o acesso da cultura às classes privilegiadas.

A avaliação precisou se adaptar e se desenvolver tecnicamente. Às provas orais medievais e às disputas orais dos jesuítas passou-se aos testes ou provas escritas e ao sistema de notação, próprios da escola moderna, que pediam objetividade e transparência.

Para o autor (*op.cit.*), a avaliação faz parte do cotidiano dos homens antes mesmo dessa institucionalização das escolas. Ela está ligada às escolhas, à seleção social, à distribuição dos indivíduos nos lugares sociais e nas hierarquias de poder e prestígio (p. 17-18). Entretanto, a avaliação, praticada de forma estruturada e constante, como a conhecemos hoje, surge mesmo nessa época - século XVIII -, especialmente na França, com a institucionalização das escolas modernas. Sobrinho destaca que em 1808 na França, foi criado o protótipo dos exames nacionais, o *bacalauréat*, ainda existente hoje na passagem do ensino médio para o superior.

De um lado, os instrumentos de testes, provas e exames trouxeram mais precisão e força operacional ao sistema de medidas e de seleção. Por outro, determinaram uma concepção e uma prática pedagógica que consistem basicamente na formulação dos deveres ou exercícios escolares e controle através dos testes. Assim, a avaliação interfere incisivamente na organização dos conteúdos e das metodologias e vai legitimando saberes, profissões e



indivíduos, o que significa também produzir hierarquias de poder e privilégios. Como símbolo da legitimação de valores e privilégios sociais, os títulos e diplomas são instituídos formalmente, resultantes também eles da avaliação, e ganham grande importância na determinação das hierarquias e na distribuição dos indivíduos nos lugares que “de direito” e por mérito individual lhes corresponderiam na sociedade.

(Sobrinho, 2002: 19)

A metade do século XIX assiste ao nascimento das concepções socialistas de Marx que fala em pedagogia social e na possibilidade de aproveitar o sistema de ensino desenvolvido pela burguesia capitalista para o enriquecimento cultural e intelectual dos homens. A educação pública e gratuita e a abolição do trabalho infantil nas fábricas constituem alguns itens do *Manifesto Comunista* que influenciam e modificam a história da educação.

Ainda no século XIX e também no século XX aumenta a participação das mulheres na vida intelectual e a aparente democratização da escola parece abranger os países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Quanto às formas avaliativas, Perrenoud (1999:09), informa:

[...] a avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

Com o desenvolvimento social e pedagógico, as diferentes abordagens do ensino tomam grande propulsão nos séculos XX e XXI. Desenvolvem-se teorias didáticas e pedagógicas que visam solucionar antigos problemas e as formas e objetivos das avaliações seguem essas tendências. Segundo Sobrinho (2002), até 1930 os testes objetivavam medir a inteligência e o desempenho, depois disso, passaram a tentar medir o aproveitamento dos programas que eram transmitidos aos alunos. Já nos anos 60, a preocupação passou a ser a questão qualitativa, variando as metodologias de avaliação. Ainda nesta época – anos 50 e 60 -, no Brasil, o ensino disseminava os ideais compatíveis com o regime militar e adotava uma corrente denominada *Tecnicismo educacional*, cujo objetivo era a “racionalização do ensino, através do uso de meios e técnicas mais eficazes”, como aponta Libâneo, 1994: 68.

Com uma maior intensidade, pelo menos no Brasil, após os anos 70, as novas tecnologias passam a fazer parte do cotidiano dos alunos, pensando-se, inclusive, na substituição parcial ou total do professor *in praesentia* pelo ensino à distância por meio de apostilas, programas de tv, gravações em áudio ou vídeo, orientações via internet. A

avaliação aparece, neste cenário composto por formas variadas de acesso à educação, como um componente do processo ensino-aprendizagem, e é facilmente apresentada e identificada nos documentos, o que parecia não ocorrer até os séculos XVIII ou XIX.

Depois dessa retrospectiva histórica, fica mais simples agora definir a avaliação, suas formas e objetivos nos dias atuais.

## **2- Avaliação: definições e objetivos**

Assinalamos que não é nossa finalidade neste capítulo e nem ao longo da tese discutir questões pedagógicas, questionar a necessidade da aplicação de avaliações, a forma das avaliações ou a aplicação de conceitos ou notas. Nosso trabalho, aqui, se resume a desenvolver uma metodologia de análise de figuras de argumentação. Entretanto, como o objeto da análise é a avaliação, cumpre-nos falar um pouco mais sobre esse tipo de texto, quais são suas características, os sujeitos envolvidos etc., como faremos abaixo.

### **2.1 A avaliação sob o ponto de vista das diferentes abordagens de ensino**

A avaliação - assim como o estabelecimento de objetivos, a definição dos conteúdos e a metodologia - é uma das tarefas didáticas que compõe o processo ensino/aprendizagem na escola. Prevista nos planos de ensino e nos planos de aula, a avaliação difere de outras práticas escolares por seu objetivo imediato: verificar o aproveitamento, o desenvolvimento e/ou o desempenho do aluno tendo como referência a matéria dada pelo professor. Em termos mais amplos, a avaliação pode conceituar não apenas o aluno, mas a própria escola, as instituições de ensino de um modo geral, os cursos, e até mesmo todo o sistema educacional de um país, quando se comparam resultados de países diferentes.

Dentro da sala de aula, sua finalidade mais profunda, no entanto, não é tão clara, e depende especificamente da ideologia contida em cada abordagem teórica da educação e seguida pelo professor, ou mesmo da ideologia de cada mestre, que pode resumir em si diferentes abordagens de ensino. Se, por um lado, as teorias científicas ligam-se às evidências tomadas como verdade, as abordagens de ensino, por outro, relacionam-se aos valores. Desta forma, a finalidade última de uma avaliação, de acordo com a

ideologia do professor, vai desde a manutenção de valores sociais pré-estabelecidos até o despertar da consciência do aluno como um sujeito socialmente comprometido.

Mizukami (1986) apresenta as seguintes abordagens do ensino: tradicional, comportamental, humanista, cognitivista e sócio-cultural. Cada abordagem concebe o homem e sua relação com o mundo e a sociedade de uma forma diferente. Do mesmo modo a educação, a escola, e sua função também são vistos diferentemente, o que resulta em metodologias diversas com finalidades específicas. Como parte integrante desse universo, a avaliação também varia em cada uma dessas abordagens.

Tendo como algumas de suas características principais a distância hierárquica entre professor e aluno, a aceitação dos discursos do professor e do livro didático como verdades absolutas, e a reprodução desses discursos como objetivo das avaliações, o ensino tradicional privilegia a aplicação de chamadas orais e provas escritas recheadas com questões objetivas, de múltipla escolha, certo ou errado, ou preenchimento de lacunas. Por trás desse método de avaliação esconde-se o objetivo final de perpetuar valores hierárquicos e sociais de um modo geral (religiosos, políticos, familiares, morais) assim como de evitar a discussão e a propagação de novas idéias. Assim, são banidas da metodologia desta abordagem práticas como discussões em sala de aula e trabalhos em grupos, bem como se abstêm de suas avaliações termos como *justifique*, *argumente*, *comente*, ou mesmo *explique*, na medida em que podem suscitar a opinião dos alunos.

Apesar de identificada já na Idade Média e no Renascimento, é ainda hoje a abordagem mais utilizada pelos professores, mesmo que de forma inconsciente ou não assumida, e mesmo sem ter como base uma teoria propriamente dita.<sup>4</sup> A maior aliada da abordagem tradicional é a ilusão: a ilusão de manutenção da autoridade por parte do professor, quando na verdade o que se tem são alunos submissos por medo ou

---

<sup>4</sup> Minha experiência como estagiária no ensino fundamental durante a graduação, como docente em disciplinas pedagógicas no ensino superior, e como capacitadora em cursos de reciclagem de professores dos ensinos fundamental e médio da rede pública, leva-me a tal afirmação. Por meio de observação e das discussões promovidas em sala de aula, percebi que muitos professores dizem seguir uma determinada abordagem (a cognitivista, por exemplo), mas utilizam a metodologia tradicional em suas atividades, outros assumem seguir mesmo a abordagem tradicional. Não entraremos nesta questão, mas para corroborar essa opinião podemos citar a tese de doutorado de Chaves (2003), intitulada *A avaliação da aprendizagem no ensino superior*, onde, a partir da investigação das práticas avaliativas em nove cursos de graduação na UFG –Universidade Federal de Goiás - a pesquisadora conclui que a abordagem predominante de avaliação observada é a tradicional ou conservadora, em que as provas de finais de bimestre constituem o instrumento principal de avaliação.

ignorância; e a ilusão de aprendizado bem sucedido, quando o que ocorre é a simples reprodução do discurso oferecido pela escola e facilitada por avaliações objetivas e, portanto, fáceis de corrigir. Sem dúvida alguma, provas com questões dissertativas ou trabalhos demandam um tempo maior do professor - tanto na elaboração quanto na correção - do que as provas com questões objetivas ou em que o aluno só precisa marcar um “x”.

A abordagem comportamentalista, por sua vez, conta com uma teoria como base, a teoria comportamentalista ou behaviorista de Skinner, norte-americano cuja teoria foi muito seguida até os anos 50-60. Esse psicólogo elaborou a famosa *caixa de Skinner*, equipamento em que realizava suas experiências comportamentais, inicialmente com pombos e ratos, por fim, com sua própria filha.

O estudioso considerava a aprendizagem - tanto no que diz respeito aos conteúdos escolares, quanto a outros aprendizados, como a aquisição da linguagem - um resultado da experiência, ou seja, da relação do homem com aquilo que já existe (empirismo). A relação com o meio se dá por um processo que envolve estímulos, respostas (reações) e reforços positivos (recompensas, gratificações) ou reforços negativos (castigos, punições), o que resulta, segundo esta concepção, na aprendizagem.

Nesta teoria, a criança nasce como uma tábula-rasa e é moldada, isto é, condicionada à repetição de determinados padrões de comportamento; recebe agrados se a resposta é a esperada ou punição se o objetivo previamente estipulado pelos professores ou pais não é alcançado. O sistema de conceitos (A, B, C etc.) ou notas (0-10), adotado por, praticamente, todas as instituições de ensino, independentemente da abordagem seguida pelos professores, vai ao encontro da noção de reforços. Neste sistema, assim como na abordagem tradicional, o aluno é um ser passivo, que recebe da sociedade o conhecimento pronto e imutável para ser usado e para perpetuar os valores e práticas sociais já existentes. A avaliação, nesta abordagem, tem como finalidade verificar se os objetivos propostos foram alcançados, mas, do mesmo modo que a abordagem tradicional, esconde em si um objetivo maior, de controle.

O ser passivo – o aluno – visto nas duas abordagens acima, transforma-se num ser ativo, centro do universo na abordagem humanista. Retomando os ideais do humanismo dos séculos XV-XVI – que por sua vez recuperavam ideais da Antigüidade clássica grega e romana, como já vimos -, os teóricos responsáveis por essa abordagem

– Rogers e Neil, entre outros - revisitam o conceito de antropocentrismo por volta dos anos 70, e fazem do aluno peça central no processo ensino-aprendizagem. As relações interpessoais são valorizadas, assim como o bem estar social, emocional e psicológico do educando. O aluno deve desenvolver todo o seu potencial, e é dada uma atenção especial para que todos os aspectos cognitivos sejam desenvolvidos, sendo este o objetivo principal que perpassa toda esta abordagem, incluindo a metodologia e a avaliação.

No entanto, tal primazia do alunado despendia tempo e dinheiro, visto que os interesses dentro de uma sala de aula são múltiplos. Pensemos, por exemplo, na educação pública do nosso país: salas com 30 alunos em média, professores que lecionam em dois ou três turnos e ganham um salário insatisfatório, escolas sem infraestrutura adequada, isso sem citar outros problemas. Como oferecer a cada aluno um atendimento personalizado que possa desenvolver plenamente suas potencialidades individuais? Quanto à avaliação, tem-se aqui a valorização da auto-avaliação e a fuga à padronização e à reprodução de padrões observados nas abordagens anteriores.

A abordagem cognitivista relaciona-se à Psicologia do Desenvolvimento de Piaget, Bruner e Vygotsky, dentre outros, e privilegia a interação do homem com o meio em que vive. Nesta abordagem, é por meio da interação que o aluno se atualiza, se reestrutura diante do novo, num processo sem fim de aprendizagem, de integração e de processamento de novas informações. As práticas e atividades em sala de aula têm como objetivo levar o aluno à construção do conhecimento e ao desenvolvimento pleno de sua cognição. As avaliações têm como finalidade verificar se o aluno já consegue realizar determinadas operações mentais, como generalizações, síntese, abstrações. Para tanto, são permitidos os trabalhos em grupo, situações de discussão e argumentação, questões abertas do tipo *justifique, argumente em favor de sua resposta, dê sua opinião*.

Por fim, Mizukami (1986) nos apresenta a abordagem Sócio-Cultural, de cunho progressista, cujo nome de expressão é Paulo Freire. Com base socialista, a característica principal desta abordagem é o interesse pelas questões sociais e a visão da educação como um meio para mudar o quadro social. Para o educador, o aluno não é apenas um ser, um homem, mas um sujeito inserido, desde o nascimento, em uma sociedade com determinadas características e ideologias. Este sujeito é parte integrante da sociedade em que vive e é responsável por ela.

Também interacionista como a abordagem cognitivista, esta abordagem difere-se da anterior pela preocupação com a cultura popular e por seu envolvimento em questões históricas e políticas ligadas a movimentos populares, sindicatos e igrejas, o que pode ter dificultado sua propagação dentro de meios mais tradicionais.

Esta abordagem colaborou bastante para a extensão da educação aos adultos não-alfabetizados ou que haviam abandonado os estudos. A educação de jovens e adultos passou a ser oferecida nas próprias escolas, em horários alternativos, nos sindicatos e até mesmo em igrejas.

Seu aparecimento coincide com a abertura política em nosso país e, embora os ideais de uma educação popular e libertadora já se manifestassem nos anos 60 e 70, seu auge foi alcançado na década de 80. Relaciona-se aos movimentos sindicais; ao fim dos governos militares; à politização da igreja católica - com a influência da Teoria da Libertação de Leonardo Boff -, na época comandada em São Paulo por Dom Paulo Evaristo Arns, e que construiu nos guetos e periferias as comunidades eclesiais de base, onde eram oferecidos cursos de alfabetização e profissionalização.

A auto-avaliação é também a forma escolhida nesta abordagem para acompanhar o aproveitamento dos conhecimentos. Seus seguidores desaprovam qualquer tipo de conceitos ou notas e tem como objetivo formar um cidadão consciente, engajado na sociedade e preparado para modificá-la com sua força no mercado de trabalho e nas instituições sociais de um modo geral. A falta de uma metodologia bem estruturada, que levasse em consideração a idade dos alunos, seu desenvolvimento cognitivo e as características particulares de adultos e crianças, dificultou bastante sua divulgação e a utilização entre os professores.

## 2.2 A avaliação como prática educativa e estruturante

Apesar da distinção de abordagens ser possível no papel, concretamente isso parece muito mais difícil. Geralmente os professores misturam as abordagens, acolhendo de cada uma aquilo que lhe apraz ou que lhe é indicado de acordo com sua clientela. Muitos docentes criam sua própria abordagem, outros se autodeclaram seguidores de uma delas sem ao menos conhecer um pouco de sua filosofia.

A avaliação, porém, parece ser algo do qual não se consegue escapar em uma sociedade competitiva e classificatória, independente da abordagem seguida. Por mais que a auto-avaliação possa ser realizada no dia-a-dia da sala de aula, a avaliação com

notas e conceitos ainda figura como uma necessidade para a seleção dos melhores/piores alunos/instituições; para a classificação dos melhores/piores alunos/professores/instituições; para o ingresso dos melhores alunos/professores nas melhores instituições/empresas; para a reformulação dos quadros docentes e do planejamento das instituições; para a revisão do sistema educacional do país etc.

A importância da avaliação, portanto, não se restringe às quatro paredes da sala de aula, mas se estende para a sociedade de um modo geral, principalmente quando se fala de avaliação na educação superior. Mas, por que razão o destaque para a avaliação no ensino superior? A resposta é simples, mas nem sempre é percebida por nós, professores e alunos envolvidos no meio acadêmico. Ao passo que a avaliação nos ensinos fundamental e médio é sim classificatória, mas não possui como objetivo imediato a inserção do aluno no mercado de trabalho, a avaliação no ensino superior, ao contrário, classifica não apenas alunos, mas profissionais e mestres. Tal fato amplia a importância política e social dessa avaliação, tornando-a fator decisivo na distribuição de renda e na constituição social de um país, como podemos confirmar na citação abaixo:

A Educação Superior é a última etapa da educação formal, sendo considerada de importância estratégica pela maioria absoluta dos países. De fato, dentro do Sistema de Educação, a Educação Superior tem um papel especialmente relevante, pois é neste nível de ensino que se dá a formação de docentes e técnicos que vão desenvolver seu trabalho de orientação e ensino nos demais níveis do Sistema de Educação. Cabem-lhe, assim, enormes tarefas que dizem respeito ao seu papel de formadora de novas gerações, que sejam críticas e conscientes no exercício de direitos e deveres. Profissionais sem autonomia intelectual e/ou com formação ética questionável são primordiais na perpetuação do **status quo**, sobretudo num país como o Brasil, que tem se caracterizado pela exclusão social perene.

(Adusp – fevereiro de 2004)

Tal importância, entretanto, parece não ser conhecida por todos os docentes. O fato de o ensino superior ser praticado por docentes com níveis de formação superiores aos professores dos ensinos fundamental e médio não salvaguarda os alunos do ensino repetitivo e da avaliação sem finalidade educativa, muito menos social. No artigo “Docência no ensino superior” a pesquisadora e professora Léa Anastasiou (2006) relaciona o ensino repetitivo e que valoriza a memorização à má formação dos educadores de nível superior. Para estes professores, o preparo para os exames não inclui a aprendizagem, mas a repetição das fórmulas vistas em sala de aula para garantir as notas e aprovações. Afirmo a autora:

Perpetua-se, assim, uma ação reprodutiva do saber dito a ser decorado e do poder do conhecimento, distanciando ainda mais a universidade das perspectivas de hoje, como instituição social construída a partir de um projeto institucional coletivo e vinculada às questões regionais e universais.

(Anastasiou, 2006: 150)

O papel social e político da avaliação no ensino superior é discutido por Sobrinho (2002) no artigo “Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil”. Segundo o autor (*id.*:14):

Mesmo quando a avaliação é praticada no âmbito educacional, e sobretudo quando adquire formas e sentidos institucionais, seus significados e efeitos ultrapassam em muito o objeto imediato e interessam ao campo ideológico e político mais amplo.

A avaliação deve, pois, relacionar-se a mudanças e adequações, ou seja, a ações, como também consideram Sobrinho (*id.*:15) – (como) “um fenômeno social, a avaliação tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões” - e Perrenoud (1999:53) - “Avalia-se sempre para agir”.

As noções de valor e ação aqui incutidas explicitam a face ideológica da avaliação, seja no âmbito da sala de aula, envolvendo apenas professor e aluno, seja no âmbito da instituição ou do sistema educacional de um país.

O resultado imediato da avaliação – a nota ou conceito – carrega em si muito mais do que um julgamento, carrega uma reestruturação social ou a manutenção do estado social inicial dos sujeitos, na medida em que a avaliação, conforme Sobrinho (2002:20), “legitima valores, ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamento, etc”.

Ou seja, a avaliação está ligada ao poder.

Segundo Perrenoud (*op.ci.*:09), “avaliar é - cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência”. Assim, a avaliação aparece como uma das formas encontradas pela sociedade para se estruturar, definir classes sociais, profissões, cargos, hierarquias. Para o estudioso da avaliação, o êxito e o fracasso representados pelas notas e conceitos não são conceitos científicos, mas apenas noções ou representações, assim como as hierarquias de excelência escolar, mas não são, contudo, representações quaisquer já



que “elas (as avaliações e as representações de êxito e fracasso que delas advêm) fazem lei [...] estão relacionadas a decisões”.

Ligada às paixões e ao conflito, a avaliação situa-se, portanto, no campo da argumentação:

A avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros.  
(Perrenoud, 1999:09)

Deve-se conceber a avaliação não como uma tomada de informação em sentido único, como uma mera medida do valor escolar “objetivo”, mas como um momento de confronto entre:

- por um lado, as estratégias do professor, que quer estigmatizar “o que vale realmente tal aluno”, fazê-lo saber disso, mas também mobilizá-lo e fazê-lo aderir à avaliação de que é objeto;
- por outro lado, as estratégias do aluno, que quer mostrar mais, mascarar suas lacunas, evidenciar seus pontos fortes e “receber o que merece”, em outras palavras, ter recompensado seu esforço.

(*op.cit.*:34)

Prova da necessidade (ou costume arraigado?) de avaliação na sociedade – além das portas dos colégios e universidades, ou seja, das provas e exames em sala de aula – é o grande número e a diversidade de tipos de avaliação que permeia nosso sistema de ensino: os vestibulares, os vestibulinhos, os concursos públicos, as avaliações de estudantes, instituições e cursos, promovidas pelo MEC para estabelecer um panorama do ensino no país e corrigir possíveis problemas: Censo, SAEB, ENEM, SINAES e outras, além das avaliações dos cursos de pós-graduação, patrocinadas pela CAPES.

Não convém aprofundar aqui o assunto, mas vale lembrar que em alguns países não há vestibulares, como no caso da Alemanha, ou, então, há uma prova nacional geral que soma pontos na classificação do aluno para o ingresso nas melhores universidades, como ocorre nos EUA e na Argentina. Nesses países, o que vai determinar totalmente ou parcialmente o ingresso no ensino superior é o histórico escolar do ensino médio, a análise do currículo do aluno e, em alguns casos, entrevistas.

Num contexto mais amplo – como avaliação do sistema educacional geral de um país - a avaliação distancia-se dos modelos de provas escritas ou exames e podem assumir a feição de análises de relatórios, visitas às instituições etc. Esse é o caso das avaliações feitas pela CAPES dos cursos de mestrado, e do Censo, levantamento anual que busca conhecer o número de alunos matriculados em cada nível educacional (o censo do ensino superior é feito separadamente do censo dos outros níveis de ensino), além de conhecer professores, diretores e instalações físicas das escolas. Já outros tipos de avaliação organizados pelos órgãos públicos possuem características próprias:

- a. SAEB: pelo método da amostragem, mede a cada dois anos, por meio de um exame, o desempenho dos alunos das últimas séries de cada nível educacional, até o ensino médio (4ª e 8ªs séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio). Compõe-se de uma prova com questões de português e matemática.
- b. ENEM: exame anual não obrigatório para alunos que estão terminando ou já terminaram o ensino médio, contempla todas as disciplinas, menos Inglês e redação. A nota é aproveitada por várias instituições de ensino superior, públicas ou privadas, como parte do critério de seleção ou da nota necessária para o ingresso. O Prouni, um programa social do atual governo Lula, também aproveita a nota para concessão de bolsas no ensino superior.
- c. Sinaes: sistema de avaliação do ensino superior que contempla avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação de desempenho dos estudantes:
  - avaliação institucional – permite classificar as instituições de ensino superior como universidades, centro universitários ou isoladas, de acordo com o número de cursos e de vagas oferecidas, dentre outros critérios.
  - avaliação dos estudantes – ENADE: substitui o antigo provão e mede, por meio de uma prova, o desempenho dos alunos em suas áreas específicas de formação.
  - avaliação de curso – permite ao MEC identificar os cursos inadequados ou insuficientes, mas só ocorre nas instituições federais e privadas.

Helene (2006) não questiona a necessidade dessas avaliações institucionais e de nível nacional, mas sim a forma como são realizadas algumas delas e a ausência de modificações possíveis a partir dos resultados por elas apontados. Se após a avaliação não há modificação, reestruturação e re-planejamento, a avaliação – nos limites da escola ou fora deles - perde seu sentido de existência:

A grande utilidade de um sistema de avaliação é permitir o estabelecimento de políticas que venham a corrigir os problemas detectados. Entretanto, e infelizmente, não é esse o caso do Brasil. Parece que, como um Narciso às avessas, ficaremos a contemplar a feiúra de nosso sistema educacional, sem intervir, até sermos inteiramente consumidos.

(p.: 320)

Com relação ao conteúdo das provas e a metodologia nelas utilizadas, em todas as avaliações, fora ou dentro da escola, parece haver um eterno conflito entre qualidade

e quantidade. As avaliações do MEC, por exemplo, podem dar a impressão de que o sistema educacional no Brasil está melhorando a cada ano. No entanto, o aumento no número de crianças matriculadas na escola ou de instituições de ensino superior perde sua importância quando se compara a quantidade à qualidade de conhecimento apresentada por esses alunos e instituições.

Num âmbito mais restrito, o mesmo ocorre dentro da sala de aula, a nota boa ou ruim nem sempre corresponde ao aproveitamento do aluno, na medida em que muitos outros fatores estão envolvidos, como a forma de elaboração da prova, a situação tensa em que ocorre, variáveis emocionais etc.

Dentro dos limites das escolas e faculdades, e tendo como ponto de partida o objetivo geral da avaliação – observar o desempenho -, há diferentes possibilidades de comportamento dos professores e das instituições de ensino diante dos resultados das avaliações: aprovar/reprovar o aluno; verificar se os resultados esperados no início do curso/ano/semestre foram atingidos; rever e reformular conteúdos e metodologias, se necessário; acompanhar o desenvolvimento individual do aluno, orientá-lo a partir de suas dificuldades e ajudá-lo a desenvolver seus potenciais. Tirando a primeira alternativa – e mais fácil de realizar: aprovar/reprovar -, o que resta constitui a dimensão qualitativa da avaliação, possível apenas depois do levantamento do aproveitamento do aluno, ou seja, da atribuição de notas e conceitos (dimensão quantitativa). Em outras palavras, valorizar o aspecto qualitativo da avaliação prevê utilizar a avaliação para reformular o que for preciso; aprimorar o que está bom, mas pode melhorar ainda; conhecer mais o outro, suas necessidades e talentos individuais; aprender com o interlocutor e ver a avaliação como um espaço para a discussão e troca de pontos de vista, em resumo, o aspecto qualitativo na avaliação prevê ação. Por outro lado, valorizar o aspecto quantitativo é acreditar que os números não mentem, e que eles representam uma realidade única e incontestável.

É Libâneo (1994:195-196) quem nos chama a atenção para essas duas dimensões da avaliação escolar, tomando por base a definição de avaliação do professor Cipriano Carlos Luckesi: “uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Encerrar na avaliação apenas a dimensão quantitativa e usá-la simplesmente para aprovar ou reprovar o aluno, ou vê-la como instrumento de verificação do aproveitamento e de revisão ou adaptação das estratégias de ensino não é uma escolha

aleatória, mas relaciona-se com a abordagem de ensino privilegiada pelo professor, e com uma ideologia subjacente a ela.

Como já discutimos, a importância da avaliação e das outras formas do discurso pedagógico que circulam nas escolas, nas universidades e outros cursos, ultrapassa a dimensão acadêmico-pedagógica e invade outras esferas da sociedade. A avaliação, o livro didático, o discurso do professor, todos esses discursos interessam (ou deveriam interessar) não só ao professor, ao aluno, ou ao pesquisador, mas a qualquer cidadão, pela importância social da educação em qualquer país e para qualquer povo. Como destaca Helene (2006: 309):

A educação escolar não é, por si só, suficiente para promover o desenvolvimento social, econômico e cultural de um país. Entretanto, por outro lado, um sistema educacional, sólido e eficiente é necessário para tal. Não há nenhum exemplo de país que tenha superado as barreiras do atraso sem ter anteriormente ou concomitantemente desenvolvido seu sistema escolar: um sistema educacional frágil é suficiente para comprometer o futuro de um país.

Se quisermos saber como será um país dentro de vinte, trinta ou quarenta anos, basta examinar seu sistema escolar atual. Afinal, aqueles que hoje integram este sistema, formarão a força de trabalho e a sociedade civil das próximas décadas.

Diante da importância pedagógica e social da avaliação, como se organizam e convivem socialmente os sujeitos principais envolvidos nesse contexto enunciativo – professor e aluno? Reflitamos sobre tal relação a seguir.

### 3 - Aspectos da interação verbal e sua importância na sala de aula

#### 3.1 Dialogismo, interação verbal, diálogo, intertextualidade

É impossível falar sobre interação verbal sem começar por Bakhtin, mais precisamente pela obra *Marxismo e filosofia da linguagem*<sup>5</sup>, de onde se depreende que “a interação verbal é a realidade fundamental da língua” (1999:123). Em sua obra e na de seus seguidores, interação verbal é apenas uma das formas de interação social e caracteriza-se por ter a linguagem verbal como mediadora e transmissora de ideologias.

---

<sup>5</sup> Souza (1999) empreende uma pesquisa teórica sobre o círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev, discutindo, inclusive, a questão da autoria das obras, muitas vezes relacionadas apenas a Bakhtin. Não entraremos nessa questão, e até por isso não nos preocupamos aqui em indicar os outros possíveis autores das obras do círculo aqui consultadas. Usamos apenas o nome de Bakhtin ou o termo bakhtiniana(o), embora tenhamos conhecimento da polêmica com relação à autoria.

Ela faz parte do processo de comunicação - sendo, pois, um fenômeno sociocultural -, e constrói a significação de um texto. Ela é, ainda, “um jogo de subjetividades, um jogo de representações” (Brait, 1993:194), sendo responsável, além da construção do sentido dos discursos, pela construção da identidade dos sujeitos envolvidos na situação comunicativa.

Segundo Bakhtin, é a partir da interação que se dá a aprendizagem ou aquisição da língua. Essa etapa da vida de todo falante é vista como um imergir numa corrente de enunciados e relações, num “processo evolutivo contínuo” e não como transmissão de um “produto acabado, de geração a geração” (Bakhtin, 1999:107-108).

Essa imersão na corrente da comunicação verbal, no entanto, não é algo tão simples, já que toda interação é conflituosa e assimétrica devido às diferentes posições sociais e ideológicas assumidas pelos falantes. A relação entre os locutores é responsiva e dinâmica; não há apenas uma escuta passiva do discurso do outro, mas uma compreensão ativa que pode modificar o próprio discurso e pensamento e pode levar a conflitos.

A interação verbal é um dos conceitos envolvidos em um conceito maior, que abrange o ponto de vista bakhtiniano sobre a linguagem, o de *dialogismo*. Tendo tal preceito como base de sua filosofia, o autor considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem, isto é, um aspecto intrínseco aos enunciados.

Segundo Barros (2001:27), o conceito de dialogismo trabalhado por Bakhtin faz desse filósofo da linguagem um “precursor ou antecipador” dos diversos estudos do texto e do discurso hoje existentes. Apesar de observarmos um desenvolvimento desses estudos a partir dos anos 60, Bakhtin já toma como unidade de estudo o enunciado (texto ou discurso) - na perspectiva bakhtiniana considera-se enunciado, texto e discurso sinônimos que levam à noção de uso social, ideológico e concreto da linguagem - no lugar da frase, que predominou como objeto de análise nos estudos formalistas, tanto estruturalistas quanto gerativistas.

Utilizado muitas vezes com sentido reduzido, o termo *dialogismo* não significa apenas interação verbal, nem mesmo diálogo face-a-face, ou unicamente intertextualidade.

A interação verbal, nesta perspectiva, é apenas uma face do dialogismo, e o diálogo, por sua vez, é uma forma de interação verbal. Vemos em Marcuschi (2005:46-47):

Interatividade e diálogo não são sinônimos [...] A interatividade é um fenômeno constitutivo e irreduzível das relações interpessoais, ao passo que o diálogo é uma das muitas estratégias de efetivar a interação[...] A interatividade tem a ver com a noção de dialogismo bakhtiniano (uma natural e necessária relação com o outro) e não tanto com a noção de diálogo.

Já a intertextualidade também pressupõe a interação, neste caso, entre textos, mas não se define como um aspecto constitutivo da linguagem. Tem-se intertextualidade em um texto na referência, explícita ou implícita, a outros textos, do mesmo autor ou de outros autores. Essa referência pode acontecer em forma de citações e pode concordar ou não com o texto retomado. Assim como a interação verbal, a intertextualidade pode, então, ser considerada também uma face do dialogismo que “concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação do sentido”. (Fiorin, 2003:29).

Reduzir o conceito de *dialogismo* ao de *intertextualidade* é, segundo Fiorin, empobrecer o pensamento de Bakhtin: “à rica e multifacetada concepção do dialogismo em Bakhtin se opôs o conceito redutor, pobre e, ao mesmo tempo, vago e impreciso de intertextualidade (*id.*)”. Para justificar tal afirmação, Fiorin estabelece uma diferença entre texto e discurso; entre intertextualidade e interdiscursividade. Sendo o texto a manifestação do discurso – um mesmo discurso pode ser proferido de modos diferentes, em textos diferentes – a intertextualidade não é constitutiva da linguagem, enquanto o interdiscurso o é.

Para lidar com essa mesma questão, Fairclough (2001:152) distingue a *intertextualidade manifesta* e a *intertextualidade constitutiva*. O primeiro caso diz respeito à recorrência explícita a outros textos, já o segundo caso, corresponderia à interdiscursividade, e seria, assim, implícito e constitutivo da linguagem. Tal ponto de vista diferencia *discurso de texto e enunciado*, o que não acontece em Bakhtin.

Neste trabalho, em alguns momentos utilizamos também indistintamente os três termos, com o sentido de produtos da enunciação. Em outros momentos, porém, discurso pode aparecer:

- i) como as “combinações de elementos lingüísticos (frases ou conjuntos construídos de muitas frases), usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo” (Fiorin, 2002:11) – o discurso de Lula, o discurso de minha mãe etc;

- ii) como “diferentes tipos de linguagem usada em diferentes tipos de situação social” (Fairclough, 2001:21) – o discurso de sala de aula; o discurso de consultas médicas, dentre outros;
- iii) como veiculação de uma certa ideologia de um grupo, - o discurso da esquerda, o discurso machista, o discurso da liberação do aborto, entre outros, ou
- iv) como o conjunto de textos de um grupo social: o discurso político, o discurso religioso, o discurso pedagógico etc.

Nos três últimos sentidos, os textos ou enunciados serão o veículo consciente de transmissão desses discursos. “O texto é, pois, individual, enquanto o discurso é social”. O enunciador é, assim, “o suporte da ideologia, vale dizer, de discursos, que constituem a matéria-prima com que elabora seu discurso” (Fiorin, 2002: 41-42).

É através das diferentes faces do dialogismo bakhtiniano que se observa que este conceito encerra em si duas formas de interação: a interação entre os interlocutores e a interação entre textos ou discursos. Esse fato nos indica que sujeitos e textos constituem-se durante a interação. Assim como o *eu* se institui como tal frente ao outro, um discurso só toma forma e sentido diante de tudo o que foi enunciado antes de sua produção e do que o será depois. Desta forma, não há o discurso mítico, original – proferido pelo “Adão bíblico”. Todo enunciado retoma enunciados anteriores, prevê a resposta de um destinatário imaginado – e que influencia a produção desse enunciado -, problematiza os textos anteriores, reelabora as idéias e palavras retomadas (Bakhtin, 2003:294-295). Por meio deste processo de assimilação e reelaboração de enunciados, garante-se textos sempre diferentes uns dos outros. O discurso caracteriza-se, também, pois, por sua heterogeneidade, assim como o sujeito que nele se deixa transparecer.

Esse dialogismo presente entre textos e falantes cria sentidos, e seu conceito, nem sempre compreendido nos estudos da linguagem, “resulta da interação verbal que o enunciador e enunciatário estabelecem entre si no espaço criado pelo texto” (Galembeck, 2002: 70).

O discurso, texto ou enunciado, com seu caráter dialógico, é a representação da relação entre o homem, a linguagem e o mundo, e essa linguagem é ideologicamente marcada. Segundo Fiorin (2002b:34), a “indissociabilidade” entre linguagem e

pensamento leva a poder afirmar “que o discurso materializa as representações ideológicas”.

Em outras palavras, podemos dizer que a linguagem veicula os conceitos e ideais que resultam dessa relação entre os sujeitos e entre os diversos textos que circulam nas diferentes esferas sociais.

Para explicar o que é ideologia, Fiorin (2002b::26-31) recupera o conceito a partir de Marx e Engels, dentre outros autores, e lembra que há dois níveis de realidade, um nível profundo ou da essência, não-visível, e um superficial ou da aparência, chamado de fenomênico. O que a suposta realidade nas relações sociais nos traz é o nível superficial, entretanto, no nível fenomênico essa realidade se inverte e os verdadeiros valores se escondem, em uma realidade camuflada pela aparência. Assim, chega-se ao conceito de ideologia: “A esse conjunto de idéias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que comumente se chama *ideologia*”. (p.28)

Ao estabelecer-se, porém, que “todo conhecimento está comprometido com os interesses sociais”, o conceito de ideologia se expande, como continua Fiorin: (a ideologia assume uma) “dimensão mais ampla [...] ela é uma ‘visão de mundo’, ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social”. (p.29).

Desta forma, os textos são usados pelos falantes de acordo com sua posição social, interesses, formação cultural, valores etc. A palavra em si ou as construções de uma determinada língua, nada atestam quanto a sua ideologia. Entretanto, o uso desses elementos significativos em certos enunciados e contextos, e como representantes de um certo modo de ver o mundo, faz com que eles se tornem ideológicos e expressivos.

Analisar um texto sob o ponto de vista interacionista significa, portanto, ver além do dito, ver o modo de dizer. Não é possível chegar-se à significação de um texto tomando a língua como neutra, pois ela serve de instrumento ou veículo para o transporte dos valores que circulam nos diversos campos de comunicação e interação humana. O texto carrega consigo as marcas indicadoras do contexto histórico e social em que se inserem autor e leitor e que os constituem como sujeitos sociais: basta ver além daquilo que está explícito no texto ou através daquilo que o texto nos mostra tão claramente, mas que muitas vezes insistimos em não ver.



Essa heterogeneidade própria dos sujeitos e dos textos evidencia a existência de diferentes vozes na constituição dos sentidos. Aqui entra em cena mais um conceito, o de *polifonia*.

### 3.2 Dialogismo e polifonia

Outro conceito fundamental na teoria bakhtiniana é o de *polifonia*. A polifonia caminha junto com o dialogismo e é dele sinal, representação; por esta definição, a polifonia aproxima-se da intertextualidade.

O texto polifônico é “aquele em que o dialogismo se deixa ver”, como aponta Barros (2001:35) contrapondo-o ao texto monofônico que busca apagar o dialogismo constitutivo da linguagem.

Como sujeitos e textos detêm diferentes pontos de vista sobre o mundo, o texto carrega em si diferentes vozes, que transformam o discurso em “arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes” (Brandão, 1998:10).

Tomando o discurso como arena, Fiorin (2002:45-48) ressalta a possibilidade não apenas do conflito, mas também do acordo nas relações interdiscursivas e intertextuais. Segundo o autor, “os conflitos e acordos são sociais. Só se pode, pois, falar em contrato e polêmica entre textos e discursos, porque expressam conflitos e acordos existentes na realidade social”. (p.48)

Não é preciso ser especialista em política ou sociologia para enxergar a visão social e ideológica bakhtiniana no que se refere à linguagem, representada aqui pelos conceitos de *dialogismo* e *polifonia*. Tal forma de conceber a linguagem e o mundo é resultado, dentre outras influências, de conceitos marxistas:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

(Bakhtin, 1999: 31)

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna

consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

(*id.*: 34)

Essa interação social não é aleatória, e seu produto também não, como veremos a seguir.

### 3.3 Enunciação, enunciado, texto e discurso em Bakhtin

Para Bakhtin e seu círculo, a enunciação é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (1999: 112). Ela possui sempre um autor que elabora um texto tendo em vista um destinatário a quem ele dirige tal discurso; mesmo no discurso interior, encontram-se os mesmos elementos, e aí a mesma pessoa assume os dois papéis: “Na verdade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (Bakhtin, *op.cit.*:113).

Ao inserir o signo na vida social, Bakhtin adota uma visão semiótica da linguagem em que os sujeitos relacionam-se entre si e com objetos do mundo que são carregados de valores pelo discurso. Os sujeitos envolvidos na enunciação são sujeitos sociais, com intenções, valores, crenças, pois são produtos sociais dos valores e crenças que circulam por meio dos discursos durante a interação verbal. Esses discursos e as palavras que os compõem, por sua vez, circulam em determinadas esferas sociais e são carregados ideologicamente. Ou seja, como manifestação concreta e social da língua, os discursos refletem e refratam “formas possíveis em situações sócio-históricas dadas; em momentos sócio-político-ideológicos determinados” (Rojo, 1999: 03).

Na teoria bakhtiniana, não há, portanto, o discurso separado da vida social. Os fonemas não são pronunciados separadamente de uns para os outros falantes de uma língua, nem as palavras são ditas a esmo, como pura seqüência de fonemas, nem as frases são ditas soltas, sem contextualização ou ligação entre si e entre as palavras que as compõem. Podemos dizer que tais fatos só ocorrem quando a linguagem assume a função metalingüística; por exemplo, em uma aula de Língua Portuguesa. Fora esse contexto, por nós imaginado, e outros raros, as palavras em si já são ideológicas para Bakhtin, pois são marcadas pelos contextos em que aparecem, ou seja, “A palavra é o fenômeno ideológico por natureza” (Bakhtin, 1999: 36).

Como signos de uma língua, portanto convencionadas socialmente, como já definira Saussure, as palavras constituem representações de um ponto de vista, de um modo de vida social, e a ele servem, funcionalmente – “na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (Bakhtin, 1999: 92). É na interação, na construção dos enunciados, que a função da palavra torna-se nítida, não como “forma lingüística estável” – o que Bakhtin considera um erro do objetivismo abstrato que marcou os estudos lingüísticos por muito tempo -, mas como “signo sempre variável e flexível” (p.93), como vemos abaixo:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

(Bakhtin, 1999:95)

A verdadeira substância da língua, não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

(*op.cit.*:123)

Deste modo, é através dos enunciados, textos ou discursos, - produzidos na situação de enunciação - que se institui a realidade da linguagem. Os recursos lingüísticos à disposição do falante só fazem sentido no enunciado concreto e este, por sua vez, não é aleatório nem independente de outros enunciados em uma esfera única de comunicação, mas serve a propósitos específicos de diferentes esferas sociais que compõem um todo maior, fragmentado pelas diferentes formas como o mundo e as coisas são percebidos por olhos/pensamentos carregados de diferentes valores:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo[...]Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.

(Bakhtin, 2003:297)

Na situação de enunciação, o que vai delimitar um enunciado é alternância dos sujeitos do discurso, nitidamente visível nos diálogos cotidianos e na linguagem oral, - através da entonação que marca essa alternância -, mas também perceptível na linguagem escrita. Assim como na forma oral de comunicação, na forma escrita também

se pressupõe uma compreensão ativa e responsiva do texto pelo outro, “no discurso escrito é como se a adivinhássemos – a entonação – e a sentíssemos graças ao contexto que emoldura o discurso do outro – ou pela situação extraverbal” (Bakhtin, 2003: 299). Relacionada à alternância, está a conclusibilidade, também visível na linguagem escrita:

Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do falante [...] O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de **responder a ele**<sup>6</sup>, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem).

(*op.cit.*: 280)

A atitude responsiva, para Bakhtin, permeia todos os discursos, independente da estrutura e dos interlocutores. Nas provas escritas que analisaremos, a alternância de sujeitos e a conclusibilidade são pressupostas pela própria forma de apresentação do texto, no estilo pergunta/resposta. Apesar da forma estrutural, nada garante a atitude responsiva do outro, que não corresponde a responder ou não a questão, mas a compreender responsivamente: concordar, refutar, criticar, problematizar, deixar-se transformar, agir.

Podemos supor, enfim, que essa abertura para os estudos da enunciação e da interação nas modalidades oral e escrita da língua, bem como a valorização do uso efetivo da linguagem em detrimento da estrutura, e os conceitos de *dialogismo* e *polifonia*, dentre outras colaborações, fazem de Bakhtin um dos grandes responsáveis pela mudança de paradigma ocorrida nos estudos lingüísticos na segunda metade do século XX – principalmente a partir dos anos 60-, e um dos grandes influenciadores dos estudos do texto - não podemos deixar de citar aqui a importância de Benveniste com seus estudos sobre a instância da enunciação e a instauração da subjetividade no discurso - e dos estudos do discurso que se desenvolveram a partir dessa época. Algumas dessas influências, assim como complementações à sua teoria, podem ser vistas a seguir.

### 3.4 Os estudos interacionistas e os estudos do texto e do discurso

---

<sup>6</sup> Grifo do autor.

Para Orecchioni (1990), o ponto de vista que subjaz às teorias interacionistas é o fato de que sempre, durante o desenvolvimento de uma troca comunicativa qualquer, os interlocutores exercem e sofrem influências mútuas de naturezas diversas.

Ao apresentar essa abordagem, a estudiosa da linguagem lembra que a preocupação com o aspecto interacional da linguagem veio de encontro à tendência monologista da quase totalidade dos estudos lingüísticos desenvolvidos até a década de 60, e também que a partir dos estudos pragmáticos, os enunciados deixaram de ser entidades abstratas e passaram a ser considerados nas situações particulares de comunicação, como revelam Grice e Ducrot, dentre outros autores. Porém, as décadas de 80 e 90 representam o ápice da preocupação com a dimensão interativa, dialógica e conversacional da comunicação (Bertrand, 2000:49):

Si on envisage de façon cavalière l'histoire de la linguistique en France, on peut être tenté de qualifier ses trois grandes décennies à l'aide de trois mots clefs: "structure" pour les années 1960-1970, "énonciation" pour les années 1970-1980, "interaction" pour les années 1980-1990.

Sobre essa questão da origem dos estudos interacionistas, Lakoff (1998:259) indica que a visão da gramática normativa/prescritiva, - no caso específico desse seu trabalho, a gramática gerativa ou transformacional de Chomsky -, mostrou-se, ao longo dos estudos da linguagem, incapaz de dar conta de todos os enunciados produzidos pelos falantes, bem como das implicações contidas nesses enunciados:

Parece que los que procedemos de la tradición de la gramática transformacional hemos malgastado los mejores años de nuestra juventud tropezando una y otra vez con las mismas piedras, en las que hemos decidido confinar una serie de problemas insolubles. Uno de más maliciosos es la dificultad para establecer la gramaticalidad parcial o jerárquica.

Chegou-se a um determinado ponto dos estudos da linguagem em que as oposições gramatical/agramatical; aceitável/inaceitável; simétrico/assimétrico; falso/verdadeiro e certo/errado, dentre outras, tornaram-se insuficientes, e os lingüistas se deram conta da importância da consideração de um novo elemento durante a compreensão de enunciados, o contexto, como destaca Lakoff (*op.cit.*), abaixo:

Es decir, teníamos que considerar el contexto tanto lingüístico como no lingüístico en que se producían los enunciados. Solamente apelando al contexto podíamos dar cuenta de la inacceptabilidad, en ciertas condiciones, de frases que otras veces eran incuestionables.

Ao lado da noção de competência lingüística, surge a necessidade de se falar em competência comunicativa. Diferentemente da primeira concepção – centrada em um sistema lingüístico autônomo, independente do uso concreto – a competência comunicativa pode ser definida, segundo Orecchioni (1990: 29) como “l’ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans les situations culturelles spécifiques”. Esse conjunto de atitudes engloba fatores de adequação social e formal dos usos lingüísticos, bem como mecanismos discursivos, como a alternância dos turnos de fala e os princípios conversacionais, o que aproxima os estudos pragmáticos e conversacionais dos estudos da Análise do Discurso.

Assim, a competência comunicativa considera os contratos sociais e as regras lingüísticas como sendo componentes de um sistema comunicativo único, tornando as competências lingüística e conversacional estreitamente imbricadas. Vemos em Brait (1993):

Isso significa que os falantes de uma dada língua combinam sua competência lingüística com outras competências, o que lhes possibilita utilizar as formas lingüísticas em diferentes contextos, em diferentes situações de comunicação, com diferentes finalidades. Os falantes não somente trocam informações e expressam idéias, mas também, durante um diálogo, constroem juntos o texto, desempenhando papéis que, exatamente como numa partida de um jogo qualquer, visam a atuação sobre o outro.

(p. 194-195)

Mesmo reconhecendo a importância das formas escritas na sociedade, os autores interacionistas consideram a forma oral como a principal realização da linguagem verbal, na medida em que permite a observação tanto dos fatores verbais, quanto não-verbais. Além disso, a linguagem oral revela mecanismos de adaptação da linguagem do falante ao contexto, notados pelas reformulações, correções, pausas, hesitações, dentre outras estratégias conversacionais.

Sobre a importância da modalidade oral da língua, vale recordar que ao instituir a linguagem verbal humana como objeto de estudo da Lingüística, Saussure anuncia também a modalidade oral como representante maior dessa linguagem verbal, por permitir um estudo sincrônico da língua, em oposição aos estudos diacrônicos feitos pelos comparativistas no séc. XIX que tomavam por base os textos escritos. Posteriormente, estudiosos têm mostrado que é da linguagem oral que vêm as mudanças

lingüísticas, e que a linguagem escrita, por sua vez, é muito mais conservadora e não mostra de imediato a evolução e mudanças nas línguas naturais.

As noções de competência comunicativa e de interação verbal levam a uma visão dinâmica da comunicação, que se mostra bem diferente dos modelos lineares e unilaterais advindos das teorias da comunicação e pouco modificados pela lingüística formal – incluindo-se aqui o conhecido modelo de comunicação de Jakobson – que viam emissor e receptor em posições estáticas e não previam a resposta, a reação ou o conflito nas situações de comunicação. O receptor era, pois, um sujeito passivo que recebia a informação sem problematizá-la.

É nesse sentido que se imagina ser a linguagem oral mais interativa do que a linguagem escrita, que, aparentemente, não permite esse retorno, pelo menos imediato. Entretanto, assumindo uma visão bakhtiniana, Orecchioni lembra que há resposta em tudo, na medida em que a fala é essencialmente interlocutiva e permite sempre a alternância entre os sujeitos. Segundo a autora, Bakhtin abre a possibilidade de se alargar o sentido da palavra *diálogo* ao aceitar que a interação verbal oral é apenas uma das formas de dialogismo.

Fávero (1997: 49-50) nos faz refletir sobre as diferenças entre os discursos orais e escritos. Segundo ela, uma das características da língua falada é consistir numa criação coletiva planejada localmente, isto é, a língua falada é uma atividade administrada passo a passo, construída em conjunto pelos interlocutores na medida em que os turnos se alternam, e não há, teoricamente, um preparo minucioso anterior. Já a linguagem escrita é caracterizada por ser planejada anteriormente, entretanto, a autora nos lembra que há uma gradação na passagem do falado para o escrito, e do informal para o formal: *falado não planejado, falado planejado, escrito não planejado e escrito planejado*. Tal concepção não vê a língua oral e escrita como estanques, mas variáveis de acordo com as situações reais de uso.

Sob este ponto de vista, um discurso político, realizado em palanque, pode ser muito mais planejado e monofônico do que um bilhete escrito às pressas, ou mesmo do que a avaliação, - principalmente na forma de prova escrita, já que em trabalhos, monografias ou resenhas, o aluno tem um tempo maior para sua confecção e planejamento -, nosso objeto de estudo. É possível afirmarmos isso na medida em que o aluno sabe qual o tema da prova, os tópicos ou assuntos que serão abordados, mas não

sabe quais são, diretamente, as questões. Assim, seu discurso encontra-se num grau de planejamento, muitas vezes, inferior a muitos discursos orais. Tal falta de planejamento é vista nas rasuras, correções e paráfrases encontradas em provas escritas, que denunciam a preocupação com o leitor e a presença importante desse outro na elaboração das respostas.

Além da dicotomia planejado/não-planejado, outro aspecto que diferencia as duas modalidades da língua verbal é a concomitância/não-concomitância da resposta do interlocutor. Acreditando que todo texto é escrito para alguém, crê-se, pois, que a linguagem escrita tem também um destinatário que, assim como na conversação, constrói o texto junto com o destinador que dele faz uma imagem e espera uma ação/reação a partir da leitura de seus enunciados. Entretanto, essa construção conjunta do texto não se esgota ao fim da escrita deste texto, mas após a leitura do mesmo, ao passo que no diálogo, como destinador e destinatário compartilham um canal de comunicação que permite a concomitância (face-a-face, telefone etc.) tal organização discursiva apresenta-se com características diferentes.

Tendo como objeto de estudo o texto, e concebendo-o como um todo de sentido caracterizado como “objeto de significação e objeto de comunicação” (Barros, 2003b: 07), a semiótica discursiva de linha francesa vê na interação entre sujeitos um caminho para a modificação de um estado inicial, ou seja, um caminho para a ação – o *fazer-fazer*:

Para a semiótica, os sujeitos participam de dois tipos de relações: entre sujeito e objeto, relação que simula a do homem com o mundo, sobre o qual age; entre sujeitos, relação que simula as de comunicação e interação entre os homens. Toda comunicação é uma forma de manipulação, em sentido amplo, ou seja, deve ser entendida como uma relação em que o destinador exerce, principalmente, um fazer persuasivo e o destinatário, um fazer interpretativo.

(Barros, 2002:17)

Assim como a linguagem é ideológica para Bakhtin, para a semiótica discursiva greimasiana os sujeitos também já são plenos de significações. A significação em Bakhtin relaciona-se à repetição de determinados elementos do discurso e que são carregados ideologicamente. O uso desses elementos ajuda na construção do sentido, o que aproxima sua concepção da noção de significação usada na semiótica greimasiana. Pode-se, inclusive, falar em um “esboço semiótico” em Bakhtin (Brait, 2001:96). Como representações de uma realidade, de um ponto de vista, homem e linguagem carregam



consigo sonhos, desconfianças, pontos de vista, valores, crenças, desejos. Ao utilizar-se da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, o homem busca sempre manipular e persuadir um destinatário que, por sua vez, pode ou não agir a partir da manipulação do outro. Entram em jogo, aqui, o *fazer persuasivo* e o *fazer interpretativo* inerentes a toda interação entre sujeitos.

Como ocorre na abordagem interacionista, a semiótica discursiva também concebe a interação como um meio privilegiado para a construção dos sentidos dos textos. Nas duas abordagens a interação, porém, não é sinônimo de cooperação, mas pode produzir cooperação ou conflito (Barros, 2002: 19). Ela também não pressupõe a presença *in loco* do interlocutor, ou seja, não se restringe à interação face-a face. Não pressupõe, ainda, a relação apenas entre sujeitos, mas também entre seus textos e entre discursos. A interação, pois, é mais complexa, do que se imagina, e parece permear todo enunciado verbal e comunicação não-verbal. Sua definição em sala de aula contempla toda essa complexidade, na medida em que envolve questões como hierarquia social e processo ensino/aprendizagem. Vejamos como isso acontece.

### 3.5 Interação professor-aluno em sala de aula

No texto “Estruturas de participação e interação na sala de aula”, Luiz Antônio da Silva (2002:179-203) chama a atenção para a importância da sala de aula, e mais especificamente da linguagem que lá dentro circula, para a construção dos sentidos no mundo: “A sala de aula é um local onde professores e alunos, mediados pela linguagem, constroem ativamente o sentido do mundo” (p.179).

A idéia de construção de sentidos nos remete a um trabalho em conjunto, o que pressupõe a interação. Mas até que ponto existe esse trabalho em conjunto e essa interação em sala de aula?

Inegável é a verdade segundo a qual o discurso que circula dentro da sala de aula não fica lá preso, estagnado, e nem é esse o objetivo de nenhum professor, acreditamos. Portanto, para que o mundo faça sentido há a necessidade de construir essa significação e há necessidade de interação.

A linguagem verbal, como tradutora de todas as outras linguagens, assume um papel primordial nessa interação, mas não caminha sozinha. Como uma interação social que assume o diálogo ou a interação face-a-face durante a maior parte do tempo, a interação professor-aluno também conta com a utilização de outras linguagens na

construção do sentido do mundo. A própria aula pressupõe outras linguagens: os gestos, as imagens etc.

Dentre outros discursos produzidos no meio escolar, Silva (2002) destaca o discurso da sala de aula como sendo o mais importante no processo ensino/aprendizagem, em comparação aos discursos produzidos nos corredores e salas de professores. Entretanto, nem sempre o discurso da sala de aula cumpre seu papel no processo ensino/aprendizagem, pois depende de variáveis como o comprometimento total das partes envolvidas com o processo e o reconhecimento da necessidade de aprender aquilo que o outro, no caso o professor, pode oferecer.

Assim, nem sempre o discurso em sala de aula e a interação professor/aluno são agradáveis, pacíficos e funcionais, como aponta o mesmo autor: “Os relacionamentos podem ser marcados, de um lado, por momentos de realizações, satisfação pessoal, e de outro, por oposições, conflitos e mal entendidos” (*id.*: 181). Tais características discursivas situam esse discurso no âmbito da argumentação, na medida em que “nela (na sala de aula), o individual e o social estão em contínua articulação, e os sujeitos, em constante processo de negociação” (*id.*:179).

Considerando a interação uma “ação de um para com o outro” (*id.*:182), Silva analisa quais são as formas como professor e aluno comunicam-se em sala de aula. Tomando como base discursos produzidos em salas de ensino médio e superior, a primeira variável levantada é a questão hierárquica e sua relação com as manifestações discursivas, já que professor e aluno não ocupam a mesma posição na instituição escolar nem na sociedade. Tal fato já delega direitos e deveres diferentes a esses dois participantes do discurso, e já criam imagens mútuas que serão utilizadas na construção dos discursos durante a interação. Ou seja, as imagens são construídas na interação e os discursos que permeiam a interação baseiam-se nessas representações identitárias. Imaginemos, pois: qual a imagem social do professor? E do aluno? Muitas vezes, eles são definidos como aquele que sabe e aquele que precisa aprender, o que já enaltece um interlocutor e diminui o outro e pode instalar um conflito pré-anunciado.

Outras influências nessa comunicação podem ser o número de alunos de uma sala de aula, o grau de conhecimento partilhado, as características institucionais, e ainda podemos citar a configuração dos planos de escola, de ensino e de aula que estabelecem os objetivos, conteúdos e o tipo de avaliação.

Todas essas variáveis apontam para o poder da linguagem, no caso, nas mãos do professor e da instituição, e já pré-determinado socialmente. Como, então, imprimir características diferentes a uma relação que já parece tão estabelecida?

Diversos indícios e as funções de cada participante dessa relação selam a assimetria social e lingüística. Ao professor compete iniciar as atividades, orientá-las, organizar os diálogos em sala, introduzir novos temas e tópicos, autorizar o turno dos alunos, avaliá-los, dentre outras atividades. Os temas abordados durante a interação também podem dar pistas sobre a relação de distância entre os interlocutores. As relações distantes abordam temas gerais e impessoais, como ocorre no discurso pedagógico, por exemplo.

Essas tarefas delegadas aos professores já atestam seu discurso como o discurso dominante e regulam as formas de interação: a aula expositiva, os momentos de discussão e reflexão em que os alunos podem manifestar-se, o sistema pergunta-resposta, as avaliações, em que os alunos tornam-se os destinadores e devem persuadir seu interlocutor. Construir um novo ambiente comunicativo em sala de aula, pois, não é uma tarefa fácil e constitui outra (mais uma) tarefa do professor, podendo colaborar para o fracasso ou sucesso escolar, como lembra Silva (2002: 201).

A interação em sala de aula acontece, pois, através de formas reguladas de comunicação que vão caracterizar diferentes gêneros discursivos, na medida em que possuem características específicas e são utilizadas em contextos determinados. Independente do gênero, a interação, sempre, por natureza, conflituosa, acontece em sala de aula. Marcuschi (2005) analisa o gênero *aula expositiva universitária*. Além de apontar suas características e observar diferentes formatos de aulas expositivas, o autor se preocupa em analisar a interação nessas aulas que, embora não se caracterizem “propriamente como um diálogo [...] também não é (são) um monólogo” (p.59). Apesar da assimetria no número de turnos e na introdução dos temas, “o professor não fala sozinho o tempo todo” (*op.cit.*). Sua exposição depende das reações de seus alunos e a interação se dá de forma mais ou menos direta, ou seja, com o professor dando abertura para a participação dos alunos ou apenas acompanhando as respostas que os alunos oferecem por meio dos gestos e olhares.

Orecchioni (1992) discorre sobre os diferentes tipos de relação que determinam as interações comunicativas:

1. relação horizontal: eixo da “distance vs familiarité”; varia entre as posições distância/familiaridade/intimidade, e sugere simetria; (p.39-69)
2. relação vertical: determina ou reflete “le systeme des places”; é o eixo da dominação, do poder, da autoridade; sugere assimetria; (p.71-139)
3. relação conflitual ou consensual: diz respeito à “cooperation et conflit dans l’ interaction” e pode se estabelecer em qualquer tipo de relação apontado nos eixos acima. (p.141-165)

A primeira dimensão revela se os parceiros estão mais próximos ou distantes nos seguintes aspectos: no conhecimento mútuo; na relação sócio-afetiva; na natureza da situação comunicativa (mais ou menos formal). Assim, todos os componentes da situação (as variáveis contextuais) podem influenciar nesse eixo horizontal das relações intersubjetivas.

Além dos marcadores verbais, dos quais os pronomes de tratamento assumem o papel de indicar de forma clara essa relação, os marcadores não-verbais – distância física, olhares e outros, – e os paraverbais – variações prosódicas e vocais –, podem indicar o grau de distância entre os falantes. Na interação verbal professor/aluno, essa distância e assimetria são marcadas, por exemplo, pela utilização da forma pronominal “senhor(a)” quando o aluno se dirige ao professor, indicando a falta de intimidade entre os parceiros.

Dentre os fatores contextuais que significam, falam semioticamente através de outras linguagens – lembrando que nós, falantes de um modo geral, não só produzimos textos, mas *somos* textos -, podemos ainda acrescentar a diferença de idade entre professor e aluno, a (meta)linguagem técnica e a linguagem mais formal utilizada pelo professor ou, até, seu modo de vestir-se ou aparência geral, muitas vezes diferente do padrão seguido pelos alunos.

Ainda há outros indícios e costumes que marcam a tal superioridade do professor: a posição espacial, - o professor sempre à frente da sala -; o volume da voz; a utilização de uma variante social culta, exigida pela profissão; a quantidade e a extensão dos turnos do professor frente aos dos alunos durante a interação face-a-face etc.

A imagem que o professor tem do aluno e que o aluno tem do professor também colabora para a assimetria. Muitas vezes, o professor já entra em sala de aula menosprezando as experiências e competências do aluno, e este, por sua vez, vê o

professor como alguém distante, que já nasceu lá, naquele lugar, à frente da sala, e que não passou pelos mesmos problemas que os alunos enfrentam. A avaliação se mostra como a maior representante do poder do professor frente ao aluno. Por mais que o mestre busque interagir com o aluno, o fato de poder avaliar o outro, conceituá-lo, dar nota, aprová-lo ou reprová-lo, reforça o poder que lhe é assegurado pela hierarquia do ensino e impede uma interação simétrica.

Não sem razão, a avaliação, conforme já vimos, firma-se como um componente didático-pedagógico com a institucionalização do ensino obrigatório, por volta dos séculos XVII –XVIII, quando a sociedade passava por várias mudanças políticas e sociais.

Bertagna (2002) chama a atenção para a mudança na relação professor-aluno de acordo com o desenvolvimento da sociedade. As mudanças no processo de industrialização no capitalismo levaram a mudanças que incluíram a prática das avaliações. Era necessária não só a seleção, mas o costume à submissão da autoridade, já que se formavam não cidadãos, mas mão-de-obra para suprir as novas necessidades da indústria e do comércio. Segundo ele, a escola passou a cumprir também esse papel de tornar a disciplina e o controle aceitáveis e comuns, a fim de formar – ou produzir em série - submissos empregados para as fábricas e patrões da aristocracia.

Segundo a autora, o ato de avaliar, então, está ligado a essa relação de poder, é pôr o outro no seu lugar, afirmar o poder do professor e da escola. A nota é um dos fatores que revelam essa manutenção do poder e da submissão. Perrenoud (1999:12), lembra que “a nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que lhe pode acontecer ‘se continuar assim até o final do ano’”, ou seja, ela é uma ameaça do professor para o aluno.<sup>7</sup>

Esse poder da instituição e do professor, representado pelas avaliações, foi observado por nós em um artigo desenvolvido em 2005 (Mariano, 2005b). Notamos, a partir da análise, que todas as provas eram impressas em folhas timbradas ou apresentavam, em primeiro plano, um logotipo (às vezes colorido) e/ou o nome da Faculdade em letras chamativas (fonte em tamanho maior ou negrito), seguidos do

---

<sup>7</sup> Imagino que neste momento muitos professores, assim como eu, estão dialogando com este texto e dizendo que não se vêem como ameaçadores frente a seus alunos. Entretanto, poucos são aqueles que têm liberdade total para avaliar seus alunos da forma que quiserem e na época que quiserem. A burocracia exige que as instituições de ensino superior, por exemplo, tenham arquivadas as provas aplicadas em cada disciplina, o que dificulta a avaliação por métodos alternativos – seminários, trabalhos em grupo – e até mesmo a avaliação contínua. Há, ainda, o estabelecimento de datas específicas para a aplicação das provas, a chamada “semana de provas”, que pode tolher a liberdade do professor na aplicação das avaliações.

nome do professor (geralmente, já impresso), disciplina, ano do curso e um espaço em branco para a colocação do nome do aluno (com algumas variações).

Esses indícios nos indicaram quem assume o papel social e discursivo dominante na relação em questão: o professor. Enquanto possui seu lugar social marcado, institucionalizado, o aluno, por sua vez, aparece como aquele que chega e que ainda vai (de)marcar seu nome e lugar na instituição e na sociedade.

Assim, pudemos supor que nesta situação e contexto social e verbal – especificamente no ensino superior - o que conta é a instituição por trás das instituições de ensino, públicas ou privadas: a Academia<sup>8</sup>. Ao ingressar na faculdade, todo aluno torna-se um acadêmico em potencial – não importando se vai ou não seguir a carreira acadêmica ou se busca, simplesmente, um diploma para o mercado de trabalho - e chega, então, como o estranho, ou o diferente no meio de acadêmicos, seus professores. Como se dá, pois, a integração desse aluno à faculdade? Como o texto pode nos ajudar a observar essa adaptação? O que o texto nos fala da relação professor-aluno-instituição?

Para Barbisan (1995), as relações de poder que permeiam os processos pedagógicos e utilizam a linguagem como ferramenta de comunicação, são necessárias para a regulação da prática de ensino, mas estão sujeitas a rupturas, resistências a esse poder, permitidas também pelo discurso. Deste modo, o discurso no processo ensino/aprendizagem “ao mesmo tempo em que veicula e produz poder, também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo”(p.18).

Em um estudo sobre a interação em sala de aula, Coracini (2005) mostra que “apesar do poder disciplinar que a escola procura exercer através do professor, o controle escapa” (p.202).

Analisando gravações de aulas do ensino fundamental II, a pesquisadora percebe a falta de envolvimento dos alunos, e a dificuldade do professor para ganhar a atenção e o interesse deles. O caos e a bagunça estabelecidos em muitas atividades escolares acaba contradizendo as definições de interação como trabalho conjunto: “onde está a comunicação (ação comum, colaboração mútua, cooperação, negociação), a interação tal como a maioria dos estudiosos entendem?”(*op.cit.*:204) A autora conclui dizendo que a contradição, o conflito, o inesperado, fazem parte das relações intersubjetivas “e

---

<sup>8</sup> Definida como “estabelecimento de ensino superior de ciência ou arte; faculdade; escola; local onde se reúnem os acadêmicos” no *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo/Ed. Nova Fronteira, 1994-1995:07.

não devem ser apagados, sob pena de apagarmos a subjetividade, a singularidade de cada um”(p.207).

Marcuschi (2005) reflete sobre essa dificuldade de interagir com o outro na sala de aula e sobre a necessidade de se dialogar neste contexto – “o máximo a que aspiro, neste momento, é investigar se os diálogos que ocorrem durante as aulas são sempre desejáveis e construtivos” (p.47) – e sobre a natureza da relação professor/aluno:

Por alguma razão, talvez para sobrevivência da espécie humana, somos seres irredutivelmente interativos. Mas se todo encontro social é interativo por natureza, nem toda interação é naturalmente bem-sucedida, pois interagir custa trabalho e exige altruísmo. Isso em todos os encontros, inclusive no caso de eventos institucionalizados.

Assim, embora a relação professor-aluno tenha sido classicamente assumida como **assimétrica** e desigual, isto não é correto, pois essas relações são dinâmicas e instáveis, não se definindo por modelos estanques. O que se pode dizer é que a relação de assimetria entre professor-aluno é uma **tendência esperada**.<sup>9</sup>

(*op.cit.*:45)

Será que Marcuschi não nos chama a atenção, nesta última citação, para mudanças nas relações sociais? Fairclough (2001) reflete sobre a relação entre linguagem e mudança social e aponta para mudanças significativas nas relações interpessoais nas últimas décadas. Segundo o autor, relações anteriormente totalmente assimétricas - professor/aluno, médico/paciente, político/eleitor, pais/filhos - têm sofrido modificações substanciais. As distâncias parecem ter diminuído em razão de mudanças na sociedade, ou seja, no papel social desempenhado pelos sujeitos. Outro fator que pode ter contribuído para este fenômeno de aproximação interacional é a globalização, que facilita o contato entre culturas e pessoas diferentes. É possível, ainda, encontrar o outro mais facilmente por meio das opções tecnológicas à nossa disposição: telefone, *e-mail*, fax e outros recursos. O próprio autor chama a atenção para o modo como os meios de comunicação de massa estão modificando as relações sociais.

A mesma indústria que influenciou o ensino exigindo disciplina e controle, agora fala em trabalho em equipe, como reflete Fairclough (*op.cit.*: 25): “os operários não mais funcionam como indivíduos que desempenham rotinas repetitivas em um processo de produção invariante, mas como grupos em relação flexível com um processo acelerado de mudança.”

---

<sup>9</sup> Grifos do autor.

Prosseguindo na reflexão, podemos introduzir algumas questões: Quais as mudanças necessárias no ensino para formar esse novo sujeito? Como essas mudanças afetam diretamente as formas de ensino? E encontramos no mesmo autor caminhos para encontrar as respostas:

As práticas discursivas em mudança contribuem para modificar o conhecimento (até mesmo as crenças e o senso comum), as relações sociais e as identidades sociais.

(Fairclough, 2001: 27).

Tais mudanças afetam profundamente as atividades, as relações sociais, e as identidades sociais e profissionais das pessoas que trabalham em tais setores – educação, assistência social e artes. Grande parte de seu impacto diz respeito a mudanças nas práticas discursivas, isto é, mudanças na linguagem. Por exemplo, na educação as pessoas encontram-se sob pressão para se envolver com novas atividades que são definidas em grande parte por novas práticas discursivas (como marketing) e para adotar novas práticas discursivas em atividades existentes (como o ensino). Isso inclui “relexicalizações” de atividades e relações – por exemplo, a relexicalização dos aprendizes como “consumidores” ou “clientes”, de cursos como “pacotes” ou “produtos”. Inclui também uma reestruturação mais sutil das práticas discursivas da educação – os tipos de discurso (gêneros, estilos, etc.) que aí são usados – e a “colonização” da educação por tipos de discurso exteriores, incluindo os da publicidade, os da administração e os da terapia.

(p. 25)

Fica claro, pois, que a relação de poder existente hoje na sala de aula já não pode ser igual àquela do século XVIII, entretanto, a hierarquia ainda existe, mesmo que de formas diferentes, e por mais que o professor procure interagir com seus alunos, os direitos e deveres de seus lugares sociais asseguram ainda hoje a distância e a assimetria, mesmo que em graus menores. Silva (2005) fala também sobre a produção lingüística em sala de aula e a questão da simetria/assimetria:

[...]a produção lingüística entre professor e aluno em sala de aula é um tipo de conversação assimétrica, isto é, um evento de comunicação em que a distribuição do poder e do controle não é equitativa, como consequência da própria divisão do trabalho na sociedade.

(p.22)

O autor afirma essa assimetria, apesar de apontar em sua análise para mudanças culturais nessa relação (p.29):

No corpus que utilizamos, as formas de tratamento tendem mais para simetria do que para assimetria. Atualmente, nas escolas brasileiras, há uma grande tendência para chamar o professor pelo nome de batismo, a não ser que o professor seja mais idoso, ou tenha certa respeitabilidade, ou exija que lhe dêem um tratamento mais cerimonioso.



Silva ainda nos diz que “a comunicação é o enfoque principal do processo ensino/aprendizagem, e que o fundamento de qualquer tipo de comunicação é a interação” (2005: 22). Perrenoud (1999) nos lembra, porém, que geralmente falamos de interação como algo positivo, mas nem sempre ela visa o bem do outro. Segundo o autor, nem toda interação contribui para a regulação das aprendizagens na sala de aula. Não se comunica só para cooperar, ajudar, fazer saber, mas para manipular, fazer lavagem cerebral, humilhar, comandar, marcar os lugares sociais.

Silva (*op.cit.*: 23-29) também observa essa questão em sala de aula, e nos diz que, no contexto acadêmico, o professor pode tanto “melhorar a imagem social de seus alunos”, quanto “depreciá-la” por meio de seu discurso. Entretanto, segundo o autor, esse poder pode ser questionado. Como “a força física já não pode mais ser empregada” – vimos que tal prática era comum em outros tempos -, o professor acaba procurando outros meios para impor sua autoridade, por meio de argumentos diversos: “ameaças, convencimento, saber”.

Cada vez mais fica claro que a relação professor-aluno, mesmo em situações não tão formais como as avaliações, é uma relação tensa e conflituosa, situando-se no campo da argumentação.

Quando se fecha a porta da sala de aula, inicia-se uma espécie de negociação entre professor e alunos, pois essa relação não é tranqüila, porque é uma relação assimétrica, em que a própria instituição sanciona, por vezes, o exercício do domínio docente consagrado pela competência e pela experiência.

(Silva, 2005: 32)

Entretanto, também nessa dimensão interacional existe a possibilidade de negociação, tanto do conteúdo proposto, - ou seja, a propósito da interpretação daquilo que é dito, explícita e implicitamente -, quanto dos lugares discursivos ocupados na interação. Assim como em toda relação interpessoal, na relação professor-aluno também faz diferença a escolha de elementos lingüístico-discursivos que não ameacem a face do outro e que não o coloquem em uma posição inferior<sup>10</sup>. Porém, ao falarmos em

---

<sup>10</sup> Segundo Orecchioni (1992) os atos de fala (AL) constituem os marcadores verbais mais importantes e complexos na observação da relação de lugares, pois possuem uma ligação funcional com a noção de FTAs (*face threatening acts*, os atos ameaçadores da face). Segundo a teoria das faces, todo ser social possui: a face negativa - território corporal, espacial ou temporal do sujeito, bem como suas reservas materiais ou cognitivas-; e a face positiva - a imagem que o sujeito constrói e tenta impor aos outros na interação.

avaliação tal escolha não é tão fácil, pois a avaliação em si já é um ato ameaçador da face do aluno. Pode-se, no máximo, optar entre um tipo de avaliação ou outro, ou entre um enunciado ou outro, mas a ameaça é latente para o aluno, visto que ele será avaliado. Os atos ameaçadores da face<sup>11</sup> vão ao encontro do conflito ou do consenso que, por sua vez, caracterizam a situação argumentativa, afinal, não há argumentação sem controvérsia. Os modelos de polidez lingüística, estudados por Brown e Levinson, Leech e Lakoff, dentre outros, apontam estratégias que procuram minimizar os riscos de conflito numa interação, ou facilitá-la. A polidez é definida como uma estratégia de valorização ou de desvalorização do outro, e como uma norma da conversação que não inclui apenas formas estereotipadas, mas que está presente em todo tipo de troca comunicativa, das mais familiares às mais formais.

Essa aproximação entre teorias do texto e teorias da análise da conversação é privilegiada nos estudos interacionistas da argumentação – situados nas neo-retóricas - e mostra-se necessária e útil na análise de dados, na medida em que dá pistas sobre o funcionamento das relações intersubjetivas. Mas como se dá a argumentação em sala de aula?

### 3.6 Argumentação em sala de aula

Nosso trajeto até aqui tem mostrado o caráter interativo e conflitual inerente à educação e a um de seus componentes em particular, as avaliações, desde suas origens. Vimos que entram em jogo na relação professor/aluno questões sociais relacionadas à hierarquia institucional, ao poder da linguagem, ao poder que a linguagem autoriza na estratificação social, dentre outros.

O *fazer-fazer*, o *fazer-saber*, o *fazer-persuasivo* e o *fazer-interpretativo* intrínsecos ao processo ensino/aprendizagem situa, pois, o discurso pedagógico e os diversos textos que circulam na escola no âmbito da argumentação. A argumentação na linguagem caracteriza-se exatamente pelo conflito, pela existência de diferentes pontos de vista, valores, crenças e objetivos. Define-se, ainda, pela tentativa de um falante de modificar o outro, de fazê-lo aderir a sua tese ou modo de ver o mundo. Como sempre agimos sobre o outro no uso concreto da linguagem, esta é naturalmente argumentativa.

---

<sup>11</sup> Eggs (2005:30) relaciona as teorias pragmáticas dos anos 60 – máximas conversacionais, polidez lingüísticas, atos de fala – à noção de *ethos*, ou seja, à construção da imagem de si no discurso.

Uma particularidade, porém, marca a face argumentativa do discurso pedagógico. Apesar dos diferentes pontos de vista que advém das diferenças sociais existentes entre os sujeitos participantes dessa esfera comunicativa, nem sempre tais sujeitos – principalmente os hierarquicamente mais submissos – os alunos – têm a palavra. São raras as ocasiões de abertura para o diálogo e a discussão em sala de aula. É aqui que a avaliação encontra seu diferencial, pois permite que os alunos troquem de lugar discursivo com os professores, mesmo que o objetivo da prática seja avaliar.

A preocupação com as estratégias argumentativas envolvidas no processo ensino/aprendizagem tem se mostrado presente em trabalhos tanto na área da Educação, quanto na área de Letras, e também nas Ciências da Comunicação. Tais pesquisas geralmente têm em comum a ênfase nos aspectos interativos envolvidos na argumentação. Leva-se em conta, a interação entre professor e aluno; interação esta que pode ou não ser mediada por um terceiro elemento – um *ele* -, o livro didático, as apostilas, ou materiais diversificados produzidos por um outro, fora da instância imediata de enunciação, isto é, fora da sala de aula.

Observamos, ainda, nesses estudos um enfoque maior no discurso oral e pedagógico do professor, e uma finalidade prática, geralmente centrada na busca pela melhoria do ensino.

A participação mais ativa do aluno no processo de aprendizagem foi um dos resultados obtidos por Luft (1996), em sua pesquisa. Segundo a autora, a sugestão de uma prática textual no ensino de redação do texto argumentativo, possibilita a valorização do papel do professor como mediador entre o livro didático e o aluno.

Tarcia (2000), abordou o assunto focalizando as contribuições dos procedimentos argumentativos para a melhoria das condições de aprendizagem no ensino superior. Segundo a autora, um dos fatores que dificulta a aprendizagem é o discurso dos docentes. Como saída para o problema, indica-se que o desenvolvimento do conteúdo das aulas dentro de um processo argumentativo, que valorize o diálogo e a discussão, pode colaborar não só para a melhoria da qualidade de aprendizagem, como também para a construção das relações interpessoais entre alunos e professores.

Elisabeth Silva (1998) ocupou-se também de reflexões sobre processos argumentativos em sala de aula do ensino superior. Em seu estudo, a autora propõe uma metodologia de ensino voltada para o desenvolvimento do senso crítico a partir do incentivo à formulação de julgamentos (ou juízos críticos), fundamentados na observação de fatos empíricos. Tendo como campo de pesquisa aulas de graduação na área de Língua Portuguesa, e como sujeitos seus próprios alunos, a pesquisadora observou que a reflexão crítica propicia a produção de textos coerentes, bem como prepara o aluno para atuar de forma responsável na sociedade.

Já Capecchi (2000) observa a argumentação lógica em alunos do ensino fundamental, de oito a dez anos. Suas notações foram realizadas durante aulas de conhecimento físico e, embora ressaltassem o discurso do aluno, levaram em consideração a interação entre aluno e professor. A autora também defende a participação dos alunos em discussões e explicações coletivas sobre os temas a serem estudados em aula, além de trabalhos em grupo, como forma de melhorar as relações interpessoais, de aprender a respeitar o discurso do outro e de auxiliar na apreensão dos conceitos e da linguagem científica, entre outros benefícios. Seu maior interesse ao analisar as argumentações das crianças não era observar o efeito persuasivo de seus discursos, mas sim observar a apresentação de evidências lógicas que compõem uma das bases dos conceitos científicos.

O estudo de Coracini (1998), por sua vez, caminha para uma preocupação com a questão da autoria dos textos produzidos por alunos em sala de aula. Segundo a autora, a tarefa de construir uma identidade não é nada fácil para o aluno, visto que ele se depara com a identidade do professor, que se sobrepõe. Os textos produzidos pelos alunos indiciam esse jogo de poder, em que prevalece a vontade do mestre e impera a reprodução de enunciados do professor e do material didático e o sufoco à criatividade, à subjetividade e à heterogeneidade. Embora não se discorra diretamente sobre argumentação nesse trabalho, há uma relação direta entre construção de identidade e processo argumentativos ou liberdade para discussão e exposição de diferentes pontos de vista.

O processo ensino/aprendizagem, baseado no discurso pedagógico – que prevê como participantes imediatos o professor e o aluno e práticas comuns, como aula,

avaliações e contextos específicos – é permeado por um outro discurso, mais distante do aluno, e que serve de base para os enunciados do professor: o discurso acadêmico. Não vamos entrar na discussão se podemos ou não classificá-los dentre de uma mesma denominação. Na prática, chamamos aqui de discurso pedagógico aquele que circula na escola e retoma o discurso acadêmico dos textos teóricos e sua metalinguagem; dos livros didáticos; das aulas de formação recebidas pelos professores.

No entanto, de acordo com a complexidade do ensino – do infantil ao superior – esse discurso acadêmico parece se fundir com o discurso pedagógico, e cada vez mais passa a ser cobrado dos alunos. Se pensarmos nas provas do ensino superior, esse discurso acadêmico é o que se espera, não mais apenas nos enunciados do professor, mas também nas respostas dos alunos. Mais do que o discurso pedagógico, o discurso acadêmico tende a ser definido como um discurso objetivo, o que parece distanciar da relação professor/aluno e do processo ensino/aprendizagem, cada vez mais, a argumentação.

Segundo Taschetto (2003:44):

O texto de caráter científico costuma ser entendido como um texto sem permissão de uso de recursos tanto argumentativos/persuasivos como de retórica/estilo. Deve ser um texto fechado, seguindo normas preestabelecidas, acordadas na e pela comunidade científica, sob pena de (n) dela ver-se excluído. Um ritual que determina propriedades singulares e papéis estabelecidos a priori pelos sujeitos.

Se considerarmos as avaliações uma das formas de apresentação do texto científico, devemos levar em conta que também exista nessas manifestações discursivas a necessidade de adequação a normas preestabelecidas. A avaliação, em particular, no nosso caso, a prova escrita, deve, pois, ser definida por suas características discursivas particulares, tanto aquelas esperadas quanto as inesperadas. É esse nosso próximo passo, no capítulo seguinte.

## ***CAPÍTULO II – A avaliação como manifestação discursiva***

Vivem em nós inúmeros

Vivem em nós inúmeros;  
Se penso ou sinto, ignoro  
Quem é que pensa ou sente.  
Sou somente o lugar  
Onde se sente ou pensa.

Tenho mais almas que uma.  
Há mais eus do que eu mesmo.  
Existo todavia  
Indiferente a todos.  
Faço-os calar: eu falo.

Os impulsos cruzados  
Do que sinto ou não sinto  
Disputam em quem sou.  
Ignoro-os. Nada ditam  
A quem me sei: eu 'screvo.

Ricardo Reis

Uma das buscas empreendidas ao focalizarmos o estudo das figuras de argumentação e retórica é exatamente a da identidade discursiva, no caso deste trabalho, do aluno, em especial. As teorias que retomamos e com as quais dialogamos abaixo nos levam a reflexões sobre esse sujeito do discurso, dentre outras de igual importância. Sobre estas – da identidade – Ricardo Reis reflete e expõe o sujeito cindido, heterogêneo, como o próprio Fernando Pessoa.

### **1 - A avaliação na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin**

#### 1.1 Os gêneros do discurso – definição e reflexões

Enquanto *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Bakhtin, é uma citação bibliográfica obrigatória para a reflexão sobre interação verbal, outra obra sua, *Estética da criação verbal*, especificamente o capítulo “Os gêneros do discurso” (2003: 261-

306), costuma servir de base para a grande maioria dos estudos sobre os gêneros discursivos, e não fugiremos à regra.<sup>12</sup>

É nesse capítulo que o pesquisador russo define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados “por cada campo de utilização da língua” (2003:262). Por meio desta definição, Bakhtin amplia as tipologias clássicas de gêneros literários e retóricos - apesar de utilizar a literatura em seus exemplos freqüentemente, como indica Brait (2002) -, tornando a noção de gênero muito mais extensa – cobrindo o uso da linguagem de um modo geral, por todo falante – e reafirma o caráter social e ideológico da linguagem, que permeia sua obra e a do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev, de modo geral.

Conforme o autor, cada esfera social possui condições e finalidades específicas, e o enunciado, como forma concreta do emprego da língua e como meio de interação nas diferentes esferas sociais, reflete tais características e finalidades.

O uso regular de uma forma composicional, de temas específicos e de um certo estilo em determinadas situações/espacos comunicativos é o que vai caracterizar o gênero discursivo. O falante tem à sua disposição um certo número de gêneros – um número que não é fixo, já que relações e espacos diferentes podem fazer surgir um novo gênero ou modificar um já existente. Esses gêneros servem de modelo ao falante, que escolhe dentre os vários gêneros disponíveis o que mais se adapta aos seus objetivos em determinada situação. Entretanto, apesar dessa certa regularidade dos gêneros, todo enunciado é único e diferente, pois reflete, sempre, situações enunciativas novas.<sup>13</sup>

Assim, há tantos gêneros quantas são as possibilidades de interação verbal e os tipos de relações sociais, como aponta Bakhtin:

Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua.

(*Op.cit.*:261)

<sup>12</sup> Beth Brait, estudiosa das obras bakhtinianas, nos alerta de que o conceito de gênero do discurso já havia sido esboçado na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, “momento em que Bakhtin/Voloshinov, depois de ter definido o signo como um material semiótico-ideológico, passa a falar dos temas que povoam as comunidades humanas e como esses temas aparecem a partir de determinadas formas de composição e de determinados estilos” (2002:146-147).

<sup>13</sup> Bakhtin não foi o único a pensar sobre as condições de uso da linguagem, porém, por opção teórica, não trataremos aqui de conceitos de outros autores da AD que poderiam dialogar com os conceitos bakhtinianos, como, por exemplo, a noção de condições de produção, de Pêcheux, e de formação discursiva, de Foucault. Acreditamos que as teorias aqui abordadas conseguem dar conta das questões sobre as quais refletiremos.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

(p.262)

Em outras palavras, os gêneros do discurso mostram-se flexíveis e em constante mudança no espaço sócio-histórico. Não são moldes que impedem a diferenciação entre os enunciados, mas também não são atos totalmente individuais e de vontade própria, como imaginara Saussure ao distinguir a *parole* da *langue* (social e com regras convencionadas).

Os gêneros podem ser considerados os “modelos padrões da construção de um todo verbal, como que uma tipologia estilístico-composicional das produções verbais” (Souza, 1999: 99), mas suas combinações são mais fáceis do que as da língua, o que permite ao falante utilizar sua criatividade em textos sempre diferentes, mesmo que pertencentes a um mesmo gênero.

Os gêneros também não estão isolados, mas inserem-se em um contexto geral, amplo e complexo, de esferas sociais onde são criados e marcados tematicamente e estilisticamente.

O conceito de gênero é tão intrínseco ao uso efetivo da linguagem, que a competência discursiva do falante, por menos instruído que ele seja, o leva a identificar boa parte dos textos que fazem parte de sua vida: uma carta, um diálogo, uma bula de remédios, uma receita culinária, um comercial de tv, uma prova, como é o caso em exame no presente trabalho.

Todas essas possibilidades de uso efetivo da linguagem são classificadas por Bakhtin em gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Gêneros primários seriam aqueles “mais ligados às esferas sociais cotidianas da relação humana, às formas de diálogo e às interações face à face”, bem como às pessoas, tempo e espaço da enunciação – *ego, hic et nunc* - enquanto os gêneros secundários estariam ligados às esferas “públicas e mais complexas de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita, e apresentando uma forma composicional monologizada”, como define Rojo (1999b:03), relacionando-se mais às pessoas, tempos e espaços enuncivos – o ele, o lá, o ontem.

Contudo, os gêneros primários podem transformar-se em secundários e estes, por sua vez, podem utilizar-se dos gêneros primários na sua composição (como os



diálogos dentro de um romance, conforme indica Bakhtin às páginas 263-264 da *Estética da criação verbal*, edição de 2003).

Schneuwly (1994) nos diz que os gêneros primários são os primeiros a fazer parte da vida dos falantes. Segundo ele, já na infância somos instrumentalizados pelos gêneros primários por meio das trocas verbais espontâneas que nos permitem, desde tenra idade, agir de forma lingüisticamente eficaz nas diferentes situações, através de adaptações. Com a escolarização, há uma complexificação dos gêneros e, conseqüentemente, das construções lingüísticas. Entram em cena, com a escrita, os gêneros secundários, que rompem com a necessidade da situação imediata, porém, mantendo uma continuidade com os gêneros primários, sem anulá-los ou substituí-los.

A vida escolar traz para o falante um grande número de textos escritos. Desde o ensino fundamental cabe ao aluno não apenas conhecer diferentes gêneros, mas reproduzi-los, modificá-los, tornar-se competente para criar novos gêneros de acordo com suas necessidades comunicativas. No caso da prova escrita, o aluno constrói junto com o professor a forma composicional esperada ou final, que não se resume às perguntas, mas também às respostas. Situemos a prova escrita de um modo mais detalhado dentro dos gêneros bakhtinianos.

## 1.2 A prova escrita como um gênero do discurso

A situação comunicativa *prova escrita* implica em algumas características lingüísticas e enunciativas próprias: há sempre dois lados, o daquele que será avaliado, e o do avaliador<sup>14</sup>; há uma instituição social por trás da situação – a escola, a faculdade, o governo -; pressupõe-se a utilização da norma culta padrão; espera-se uma escolha lexical apropriada, que inclui a metalinguagem da área a que a prova se destina, e a utilização de uma linguagem formal – gírias, por exemplo, não são bem vindas; é interessante que constem amostras do conhecimento do tema: a metalinguagem – já comentada -, citações e nomes de teóricos e teorias, por exemplo; as respostas devem ser coerentes aos temas propostos no enunciado da questão, sem fugir do assunto ou englobar todo o conteúdo visto no semestre em uma só resposta; a linguagem deve ser

---

<sup>14</sup> Esse avaliador pode ou não estar presente no mesmo espaço de enunciação. Nos vestibulares e concursos, por exemplo, há um monitor que vigia o desenvolvimento da prova, mas não será ele o avaliador. Este entra em cena depois, em outro ambiente, para a leitura e correção das provas.

clara e objetiva – geralmente há o uso da 3ª pessoa e do tempo presente, o que busca garantir a objetividade típica dos discursos pedagógico, acadêmico e científico; espera-se, ainda, uma boa apresentação estética da prova, que deve ser isenta de rasuras, de desorganização nas respostas, e de letras ilegíveis. A estrutura da prova também é facilmente identificada: esquema pergunta e resposta – incluindo aqui questões objetivas ou dissertativas; possibilidade de variação na forma das questões: *marque um “x”, relacione, explique, justifique*, dentre outras possibilidades.

Acreditamos que as características elencadas acima já são o suficiente para afirmarmos que a prova constitui um gênero discursivo. Garante-se, nesses elementos constitutivos, a forma composicional, os temas e o estilo, para o qual reservamos um espaço de discussão ainda neste capítulo.

Deste modo, munidos de tais características, podemos, enfim, definir a prova escrita como um gênero. Aqui falamos até de uma forma mais direta *a prova escrita* e não *a avaliação*. Por quê? Porque dentro do conceito de avaliação cabem outros gêneros, cada qual com algumas características que os diferenciam dos outros gêneros que permeiam a prática avaliativa: seminários, trabalhos em grupo, debate, monografias, e outros instrumentos avaliativos. Mas é lógico que dá para pensarmos – ou estabelecermos uma relação - na avaliação de um modo geral, na medida em que os fins, temas, participantes e contexto em geral são idênticos (o que vai mudar é a forma composicional e o estilo).

Como gênero, a prova será definida como um gênero secundário, visto que privilegia a língua escrita e se inscreve em uma relação social mais complexa: a escola, colégio ou faculdade. Várias características comentadas ao longo desta tese podem ser lembradas para ilustrar a complexidade desse espaço: hierarquia, poder da linguagem, poder classificatório, poder social.

Gutierrez (2005) também situa a prova nos gêneros secundários, enaltecendo sua função reguladora, que começa com a participação prevista de determinados interlocutores – professor/aluno, avaliador/avaliado – e vai até a previsão da obtenção de resultados, que é uma das finalidades da avaliação – se não a mais valorizada pelos professores e instituições, como já discutimos no primeiro capítulo. A autora ainda define a avaliação como representação do meio em que circula:

Estudada à luz das reflexões bakhtinianas sobre gêneros discursivos, a avaliação, em geral, pode ser compreendida na grande temporalidade escolar como um meio de representação da esfera da atividade em que se constitui e circula, de modo que sejam revelados os valores e contratos estabelecidos entre a instituição e a sociedade.

(p.08)

O contrato estabelecido, portanto, não é apenas entre professor e aluno, mas também entre a instituição e a sociedade. Já destacamos aqui neste trabalho o diferencial maior entre os ensinos fundamental, médio e superior: um compromisso social constitutivo. Nos ensinos fundamental e médio há também um compromisso social, mas diferente do compromisso inerente ao ensino superior. Assume-se, por exemplo, nos ensinos básicos, transformar o aluno em cidadão, competente para agir lingüisticamente e discursivamente em sociedade; torná-lo conhecedor dos preceitos básicos de cada disciplina que forma o currículo e minimamente pronto para viver em sociedade: dialogar, ir ao supermercado, compreender fenômenos naturais, situar-se espacialmente no lugar em que vive etc. Já a universidade se compromete a preparar o indivíduo para uma função na sociedade, a formar mestres, profissionais, e avaliá-lo é cumprir uma parte fundamental desse compromisso, é afirmar que o aluno sairá preparado, como a sociedade espera e deseja. A avaliação, assim como todos os discursos que permeiam o processo ensino/aprendizagem na universidade, deve atender a esse compromisso social, como assinala Gutierre (2005:11):

No sentido de que a palavra orienta-se a um “auditório social” e contém marcas da criação ideológica desse auditório e da época a que pertence, podemos dizer que o modelo da linguagem praticado pela instituição escolar constitui a resposta que espera a sociedade, uma vez que a escola consolida e articula valores que definirão a condição do sujeito no meio: sua aceitação e ascensão ou o desprestígio social.

Direcionando o foco para a sala de aula, podemos dizer que tanto o aluno já espera uma prova como ela se apresenta habitualmente – quando o professor inova demais nas questões, o aluno pode julgar negativamente: *estava difícil, diferente, confusa* - quanto o professor espera que o aluno lhe devolva a prova dentro das características esperadas e já comentadas: adequação ao tema, coesão e coerência, objetividade, uso da linguagem formal e da norma culta padrão etc.

Pode-se dizer, pois, que o contexto que envolve a prova – participantes, características lingüísticas desejadas e espera de resultados - faz dela uma atividade reguladora, que não prevê muitas surpresas. Há um *simulacro* que envolve essa situação enunciativa e que define esse gênero em particular.

Como imagem ou representação criadas discursivamente, – pois só por meio dos textos significamos o mundo -, e que regulam nosso comportamento frente ao outro e às situações, o simulacro nem sempre corresponde à realidade que representa, como observa Mosca (1999b:18). Esse simulacro prevê determinados usos lingüísticos e discursivos, que incluem, ou constituem, certas estratégias argumentativas, as esperadas, bem como se baseia em estereótipos dos envolvidos na situação, e que também podem não corresponder à realidade.

Na retórica, a noção de estereótipo nem sempre é negativa, como no uso corrente da linguagem. O estereótipo pode levar a paixões como identificação, solidariedade, segurança. Ao adotarmos a noção de *simulacros* incluímos aí a noção de estereótipos, ligados aos lugares-comuns, como representação, o que nos leva à perspectiva argumentativa em que estereótipo designa “os modos de raciocínio próprios a um grupo e os conteúdos globais do setor da *doxa* na qual ele se situa” (Amossy, 2005b: 126). Para Amossy (*id.*: 125), o estereótipo é importante para a definição da identidade social e individual:

De fato, a idéia prévia que se faz do locutor e a imagem de si que ele constrói em seu discurso não podem ser totalmente singulares. Para serem reconhecidas pelo auditório, para parecerem legítimas, é preciso que sejam assumidas em uma *doxa*, isto é, que se indexem em representações partilhadas. É preciso que sejam relacionadas a modelos culturais pregnantes, mesmo se se tratar de modelos contestatórios.

Ou seja, são previstos também no simulacro da prova os próprios participantes da situação comunicativa, professor e aluno, bem como suas características. Não falamos aqui na simples e necessária presença deles para que aconteça a prova, mas falamos na imagem que um faz do outro na hora da preparação das questões e na hora da elaboração das respostas. Essas previsões estão inscritas no próprio gênero, inclusive a imagem do outro, como assinala Bakhtin: “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (2003:301).

A quebra de simulacros produz efeitos de sentido, e é isso que acontece quando surgem as estratégias argumentativas inesperadas, isto é, as figuras de argumentação e retórica. Assim como o aluno que deixa a prova em branco é reprovado – não corresponde à imagem de destinatário prevista pela prova – o aluno que usa de estratégias argumentativas inesperadas nem sempre corresponde a essa mesma imagem. Mas o inesperado – ou a instabilidade apontada por Bakhtin -, porém, pode aparecer em

qualquer gênero, visto que a “diversidade, própria da condição humana”, revela-se também pela “maneira como se manifestam (os indivíduos) na/pela linguagem”, como nota Gutierre (2005:21): “A ruptura da estabilidade prevista nas provas é verificada sobretudo nos contrastes promovidos pelos sujeitos na elaboração do enunciado, momento em que o aluno, apesar das coerções, modifica o discurso”.

Mesmo recortando-se a prova escrita do universo da avaliação, ainda há, dentro deste gênero, especificidades que podem distinguir, por exemplo, as provas de cada área, ou mesmo as provas de professores diferentes de uma mesma área de conhecimento ou disciplina. Apesar de, num consenso, podermos dizer que se trata – a prova – de um discurso demonstrativo e não argumentativo, devemos considerar que essa afirmação torna-se mais severa nas ciências exatas do que nas humanas e mesmo nas biológicas. Donas de linguagens não-naturais convencionalizadas, a matemática, a física, a química, por exemplo, parecem-nos mais ligadas aos métodos dedutivos e à demonstração, mas mesmo com relação a elas, há quem problematize tal situação, como Jacob (1976) quando expõe “la critique popperienne de l’induction”, método utilizado pelas ciências exatas. Se imaginarmos que haja duas possibilidades de apresentação de um esquema ou gráfico, a pura escolha por um deles já aponta para uma vontade discursiva do falante.

O próprio Bakhtin aponta para a subjetividade e a alteridade presentes nos discursos demonstrativos, “os chamados estilos neutros ou objetivos de exposição, concentrados ao máximo em seu objeto”, segundo o autor russo, também “envolvem uma determinada concepção de seu destinatário”, como ele expõe à p. 305 (2003). Ou seja, o discurso, nesses casos, também é construído pelo sujeito tendo em vista seu interlocutor. As escolhas, lingüísticas e discursivas, portanto, nunca são aleatórias e podem revelar o *eu* do discurso.

### 1.3 Estilo, subjetividade, identidade e ethos

Para Bakhtin, toda forma de comunicação humana se dá por meio dos gêneros discursivos. São os enunciados que materializam esses gêneros, que determinam a funcionalidade da interação e organizam socialmente o mundo, ao mesmo tempo em que são organizados ou determinados por ele, ou mais especificamente, pelas diferentes

esferas sociais que o compõem. Os gêneros do discurso se definem, conforme já vimos, pela reiteração de uma forma composicional, tema e estilo em determinadas circunstâncias comunicativas e sociais.

Discutimos acima como a apreensão dessas características nos permite afirmar que a prova escrita constitui um gênero do discurso. Veremos agora, como o aprofundamento na noção do estilo pode nos deixar ver além do dito, como propõem os estudos interacionistas e sociossemióticos, ver o *modo de dizer*, e a partir dele, conhecer um pouco mais do professor, do aluno e da instituição de ensino. Mais diretamente refletiremos como esse ver além, específico do estilo significa encontrar o sujeito discursivo e a imagem que ele faz do outro, como o reflexo num espelho. É nesse sentido que relacionaremos o *estilo* com o *ethos*.

Segundo Brait (2002), o estilo é um elemento constitutivo da linguagem na perspectiva bakhtiniana, assim como a coerção. Embora haja uma aparente liberdade total do falante no uso da linguagem, há sempre a necessidade de adequação às normas de uma língua e também às normas discursivas, que indicam quais os gêneros apropriados às diferentes situações sociais. Para dar conta dos diversos textos que já foram ou podem ser produzidos, apesar dessa necessidade de adequação, é que aprofunda-se a noção de estilo em Bakhtin, envolvendo tanto a preocupação com o estilo genérico quanto com o estilo individual (p.151), e apontando pra um estilística do discurso:

Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (rietchevóie obschênie)[...] – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual.

(Bakhtin, 2003: 265)

Cada gênero já possui um estilo próprio, reflexo da esfera social em que circula. Mas há ainda um estilo individual em cada texto, mesmo em textos pertencentes a um mesmo gênero. Certo é que alguns gêneros se prestam mais a essa diferenciação individual do que outros, mas a simples escolha de determinados elementos lingüísticos em lugar de outros já denota um estilo.

O estilo está, portanto, ligado ao sujeito, não ao sujeito físico, mas ao sujeito discursivo que se deixa encontrar por suas escolhas nos textos. Essas escolhas não são ao acaso, mas de acordo com a imagem que faz do seu interlocutor – o que remete ao indiretamente ao *pathos* retórico -, de acordo com a imagem que faz de si mesmo e que

acha que o outro faz dele, enquanto orador; conforme a representação que ele tem da situação em que ocorre a enunciação e a imagem que tem da sua posição e do outro na sociedade. Ainda entram em jogo, “suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas” (Amossy, 2005:09), vontades, desejos, paixões em geral. Esse sujeito cindido e heterogêneo, na medida em que se constrói dialogicamente, na interação com o outro e com o discurso do outro, não consegue se esconder completamente em seu discurso, mesmo naqueles ditos demonstrativos, pois, “deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si” (*id.*).

A relação do homem com a linguagem já evidencia essa heterogeneidade, pois ele é ao mesmo tempo livre e dependente. É livre para criar a partir de certas condições pré-determinadas. É livre para fazer suas escolhas, mas as faz tendo em vista as situações e os seus interlocutores, o que o faz dependente. Mas será que o homem sempre aceita passivamente tais coerções? Não. Tanto que os gêneros se renovam. Não. Tanto que as figuras de argumentação e retórica, por exemplo, são utilizadas, e constituem exatamente o que foge ao esperado em uma determinada situação comunicativa e, portanto, em um determinado gênero discursivo. Mas o que determina essa fuga às coerções? Acreditamos que seja tanto a natureza própria do gênero – como já vimos, há gêneros que permitem uma maior revelação do estilo – quanto a relação que o orador estabelece com o interlocutor. No caso específico da prova escrita, deixar-se revelar discursivamente, ou seja, romper com as coerções de objetividade e discurso neutro esperadas, pode depender de uma identificação maior entre aluno e professor.

Neves (2006:51-52) nota que entre professor e aluno acaba acontecendo um envolvimento emocional, um laço afetivo que constrói a imagem de um e de outro. Essa imagem é construída discursivamente, pelas trocas de enunciados em sala de aula.

Deste modo, não há como concebermos a anulação total da emoção e o predomínio absoluto da razão em nenhuma circunstância. As horas e o saber compartilhados por meio dos discursos levam os dois participantes – professor e aluno – a desenvolverem juízos de valor. Não é raro o aluno dizer que gosta ou não gosta de determinado professor, ou afirmar que gosta mais de um do que de outro. Do outro lado, há afirmações semelhantes: “tal turma é muito boa” – o que nem sempre significa que é a que apresenta melhores resultados, ou “é muito gostoso dar aula em tal sala” ou mesmo acontece de o professor emitir uma opinião sobre algum aluno em particular. Ou

seja, mesmo em um ambiente hierárquico e institucional, há como se observar as paixões, que podem influenciar nos comportamentos e julgamentos.

Ao se livrar, consciente ou inconscientemente das pré-determinações discursivas, o sujeito deixa emergir o estilo que caracteriza sua individualidade enquanto sujeito. Individualidade esta que só é possível definir-se na interação com o outro, na alteridade, isto é, uma identidade interativa, dialógica.

Por isso mesmo, a noção de sujeito baseia-se em dois princípios, inseparáveis e associados, o princípio da exclusão e o da inclusão.

O princípio da exclusão baseia-se na instituição do “eu” como elemento único e central: é a consciência da individualidade e da subjetividade. Mas a exclusão pressupõe a inclusão, pois o “eu” só existe em função do outro com o qual mantemos relações (“você”) e de outros seres com os quais nos integramos (“nós”)[...] O “eu” isolado não existe, porque o sujeito e o outro se complementam e é nessa complementaridade que o ser humano pode exercitar a sua liberdade, como tal entendida a capacidade de escolha.

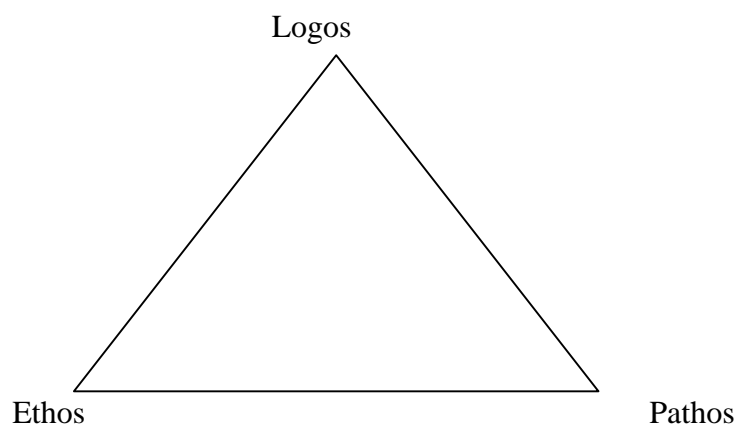
(Galembeck, 2002:69)

Pode, até mesmo, parecer estranho e contraditório falar de individualidade ou de uma identidade construída na relação com o outro, afinal, “tradicionalmente, o termo identidade sugere unidade e estabilidade”, como Lembra Coracini (1998: 97). Entretanto, a abordagem discursiva do texto aponta para esse sujeito heterogêneo que se institui no enunciado; constrói-se em cada interação, e só sob esse prisma podemos falar em estilo e *ethos*. Barbisan (1995:17) fala sobre essa constituição dialógica do sujeito:

Pode-se depreender disso que o sujeito se caracteriza por uma contradição interna: ao mesmo tempo em que, por necessidade, ele acredita ser Um, é constituído de Não-Um. O sujeito então não é dono de seu dizer, quem fala por ele é o Outro, lugar da mãe, do pai e também do código, ordem da linguagem que os determina desde a cultura. É no campo desse outro que o sujeito se institui.

Assim, ao estilo, como manifestação de uma subjetividade discursiva e dialógica, relacionamos o *ethos*, como a construção da imagem de si no discurso. E ao *ethos*, relaciona-se o *pathos* – na interação constitutiva da linguagem – e o *logos* – nas opções lingüísticas e temáticas. Ao relacionarmos o estilo ao *ethos*, não podemos fugir do triângulo dos elementos essenciais do discurso persuasivo segundo a Retórica aristotélica. Tais componentes não se opõem, antes, complementam-se.





O *logos* está relacionado à proposição, à razão, à dimensão comunicativa da linguagem e à estrutura verbal; ou seja, é “o lugar que engendra o *ethos* é, portanto, o discurso”, como afirma Eggs (2005:31). Pode ser visto como o conjunto dos argumentos utilizados e sua disposição lógico-argumentativa no discurso.

Com relação à definição de *logos*, nos diz Marilena Chauí (2000:175):

Para referir-se à palavra e à linguagem, os gregos possuíam duas palavras: *mythos* e *logos*. Diferentemente do *mythos*, *logos* é uma síntese de três palavras ou idéias: fala/palavra, pensamento/idéia e realidade/ser. *Logos* é a palavra racional do conhecimento do real. É discurso (ou seja, argumento e prova), pensamento (ou seja, raciocínio e demonstração) e realidade (ou seja, os nexos e ligações universais e necessários entre os seres).

Segundo a filósofa, *logos* relaciona-se ao conceito de *razão* na sociedade ocidental. “*Logos* vem do verbo *legein*, que quer dizer: contar, reunir, juntar, calcular” (*op.cit.*: 71), assim como *ratio*. Portanto, “pensamos de modo ordenado”, discursivamente.

O *pathos* relaciona-se ao auditório e à receptividade alcançada pelo discurso. Marca a busca de equilíbrio entre o *eu* e o *não-eu*. Ligado à enunciação, é o lugar em que o orador constrói a imagem do auditório e a ele adapta seu discurso, escolhendo os argumentos adequados para persuadi-lo (*fazer persuasivo*). É por meio dele também que o auditório analisa o discurso desse orador (*fazer interpretativo*), suas intenções e seu caráter evidenciados pela linguagem. É ainda no *pathos* que se estabelecem as paixões entre os interlocutores e se escolhem as figuras de argumentação e retórica.

Finalmente, o *ethos*, - que nos levou a definir os outros conceitos acima, - que está relacionado à pessoa do orador, a sua postura, moral e vontade de agradar, seduzir, persuadir, parecer simpático, sincero, sensato (na busca pela sanção positiva). É, portanto, o lugar da representação da subjetividade; da subjetividade marcada no discurso considerando-se o auditório; da identidade assumida pelo orador; dos papéis e lugares discursivos por ele ocupados e evidenciados em uma estrutura verbal.

Amossy (2005: 17-18) indica que essa noção de *ethos* como imagem de si construída no discurso é uma noção aristotélica, mas que os romanos tinham uma noção diferente, viam o *ethos* como “um dado preexistente que se apóia na autoridade individual e institucional do orador (a reputação de sua família, seu estatuto social, o que se sabe de seu modo de vida etc.)”. Esta noção romana corresponde à noção de um *ethos* preexistente, prévio ou pré-discursivo, como utiliza a própria autora, Haddad (2005) e Maingueneau (2005), dentre outros. Mas como provar sua existência empiricamente?

Em texto de 2005, Maingueneau discorre sobre a distinção entre o *ethos* discursivo e o *ethos* pré-discursivo. Segundo o autor, de acordo com o gênero do discurso, o *ethos* pré-discursivo é mais ou menos importante na construção do texto, mas o que vale é o *ethos* mostrado pelo modo de dizer, ou seja, o *ethos* dito, ostentado.

A definição de Aristóteles é aquela retomada por alguns estudos da AD e pelos estudos sociosemióticos, como os de Norma Discini, em que é o texto que vai nos indicar quem é esse *eu*, sua autoridade, seu modo de vida. Só podemos afirmar aquilo que o texto nos indica, inclusive no que diz respeito à pessoa do orador que, na verdade, não passa de uma representação. O orador constrói o discurso de acordo com seu auditório, portanto, seu discurso nos diz quem ele é discursivamente e quem são, discursivamente, seus interlocutores. Como assinala Eggs (2005:37), “o *ethos* como prova retórica” é, portanto, “procedural”.

Assumimos, neste nosso trabalho apenas o *ethos* discursivo, - pois o pré-discursivo também é discursivo, na medida em que é construído por meio dos textos que circulam na sociedade - como algo que se depreende do texto. Acreditamos sim, que haja um jogo de representações construído discursivamente - de pessoas e situações enunciativas - que influencie na elaboração de outros discursos - dialogicamente -, e que relacionamos à noção de *simulacros*, já observada em Platão, e adotada pela semiótica discursiva de base greimasiana.

Segundo Amossy (2005:10), na Antigüidade o *ethos* relacionava-se à imagem que o orador construía para “garantir o sucesso do empreendimento oratório”, isto é, uma subjetividade discursiva, tendo em vista o outro.

O *ethos* é, portanto, dialógico. É de acordo com o auditório que essa imagem de si será construída. De um modo geral, consideramos que o discurso é eficaz se o orador demonstra bom caráter, honestidade – “diremos, portanto, que o orador que mostra em seu discurso um **caráter honesto** parecerá mais digno de crédito aos olhos de seu auditório” (Eggs, 2005: 29 – grifo do autor).

Mas não sejamos tolos ou ingênuos em pensar que sempre é a honestidade que interessa ao auditório. Sem julgamento ou preconceito, ao propor uma parceria para um assalto, o bandido orador precisa sim se mostrar honesto – no sentido de “cumprir a palavra dada”, por um lado – “- Dividiremos por igual o fruto do assalto.” -; por outro, no entanto, muita honestidade – no sentido de “pessoa de bem” - pode tornar seu discurso ineficaz, - “- Não costumo fazer esse tipo de coisa, não acho certo, mas estou desempregado e precisando de dinheiro, então bolei este plano...” - e fazer com que seu possível comparsa pense: “-Bem, e se ele dá pra trás na hora do assalto?”

Em outras palavras, essa honestidade e esse bom caráter assumem significados diferentes de acordo com o auditório e com o efeito de sentido que se pretende alcançar. Isso também parece ter sido pensado por Aristóteles:

Em outras passagens da **Retórica**, sabe-se, o termo *ethos* não tem mais este sentido moral, mas antes um sentido neutro [...] Para Aristóteles, como para toda a Antigüidade, os **temas** e o **estilo** escolhidos devem ser apropriados (**oikeia**) ao *ethos* do orador, a saber, à sua **héxis**, ao seu **Habitus**, ou – para empregar um termo da sociologia interacionista – ao seu **tipo social**.<sup>15</sup>

(Eggs, *op.cit.*:30)

Deste modo, em Aristóteles a noção de *ethos* relaciona-se, de um lado, ao caráter do orador e à honestidade, e do outro, à necessidade de adequação ao auditório, à situação de enunciação. Eggs (*id.*) pergunta se essa não seria uma contradição na obra de Aristóteles e conclui: “essas duas concepções não se excluem, mas constituem, ao contrário, as duas faces necessárias a qualquer atividade argumentativa”.

Na linha da Análise do discurso francesa, Charaudeau e Maingueneau (2004:220) seguem a noção dos antigos e também definem o *ethos* como a imagem de si que o locutor constrói para exercer uma influência sobre seu alocutário, ou seja,

---

<sup>15</sup> Grifos do autor.

relacionam o *ethos* à instância da enunciação e à eficácia do discurso. Os autores também observam o duplo sentido que o termo adquire na obra de Aristóteles, mas concluem que nos dois casos – *ethos* como caráter ou como adequação ao auditório – trata-se da imagem de si que o orador produz em seu discurso, e não de sua pessoa real.

As duas concepções observadas de *ethos* parecem evidenciar as duas faces, como dois lados de uma mesma moeda, de cada ser humano e de suas situações comunicativas, a face individual e a face social, evidenciadas na Teoria das Faces de Brown e Yule. Todo indivíduo pertence a diferentes grupos sociais, nos quais tem papéis, funções sociais e discursivas. Cada um desses grupos tem características em comum, que fazem deles um grupo: os professores, os médicos, os rockeiros, os protestantes, os funcionários públicos do estado etc. O convívio entre os integrantes de um grupo só é possível pela partilha de opiniões, de gostos, pelo menos no que diz respeito ao assunto que une o grupo: religião, política, música. A linguagem circula nesses grupos ideologicamente por meio dos textos.

Como componente cultural e tradutora oficial de todas as outras linguagens, é a linguagem verbal que vai evidenciar o *ethos* do grupo, o que não anula a existência de um *ethos* individual, na medida em que em determinado momento o falante pertence a um grupo, - por exemplo, o dos funcionários da empresa em que trabalha -, mas logo em seguida frequenta outro, ao qual também pertence, - dos alunos da academia -, para depois, ao final do dia, integrar mais um, - o da família -, e por aí vai: o time de futebol do sábado, a comunidade religiosa no domingo e outros mais. Cada gama de interações, somadas à história pessoal de cada um, nos faz diferentes uns dos outros.

Todos temos, pois, *ethos* individual e *ethos* social, depreensíveis dos textos que circulam nessas diferentes situações em que nos comunicamos. Temos, ainda, mecanismos que nos permitem passar, e até fingir, um *ethos* em cada texto, de acordo com nossos interlocutores e com o efeito de sentido desejado, e é essa infinidade de *eus* que caracteriza o ser humano.

Impossível falar em um único *eu*. Impossível tentar encontrá-lo nos textos, assim, único e homogêneo. Mais impossível ainda acreditar que o falante se mostra como é (e como ele é?), e que as marcas de subjetividade encontradas levam a um *eu* “verdadeiro” ou mesmo empírico. Não. Levam, sim, a um ou vários *eus* que se constroem no texto de acordo com as diferentes representações que temos de nós mesmos, dos outros e das situações, e das interações que compõem nosso dia-a-dia.

Vivemos num mundo de representações. Servimo-nos de línguas que constituem pontos de vista sobre um ponto de vista, como já pensava Saussure. Há uma interpretação do mundo representada em uma língua. Mas o que é a realidade, a verdade? Servimo-nos de uma língua materna para nos comunicar, - e só assim ela realmente existe e o mundo também; então, a realidade é o discurso, e a verdade é o que conseguimos tornar real, eficaz, por meio dele. Situamo-nos em diferentes grupos sociais, emprestamos às formas da língua crenças, valores, vontades – de agir, de persuadir, de enganar - e só o discurso é capaz de evidenciar esse longo caminho de representações.

Discini (2003) também relaciona o *ethos* ao estilo, e o estilo ao homem - não um ser uno e empírico, mas “homem enquanto construção do próprio discurso”, enquanto sujeito que é depreendido dos textos e nele é “fundado no diálogo com o Outro” (p.07). Assim, o *ethos* daquele que diz é reconstruído pelo modo de dizer: vai-se do estilo ao sujeito, e não o inverso, pois, retomando a Teoria da Enunciação de Benveniste “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”.

Para a autora o *ethos* constitui, então, a manifestação do ator da enunciação que “não só se define, como se identifica pela totalidade de seus discursos” (p. 42) que provocam, então, um “efeito de identidade”<sup>16</sup>:

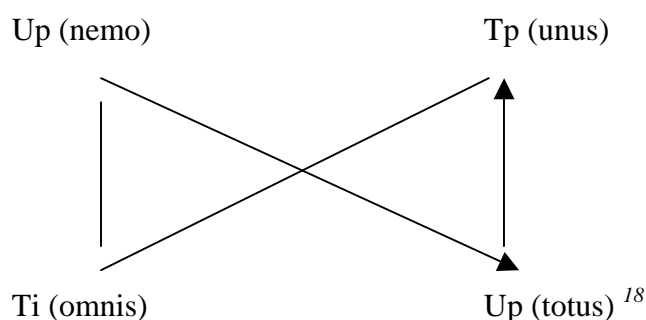
O efeito de identidade firma-se no todo e nas partes, de maneira que um conjunto de procedimentos recorrentes na construção de dois ou mais textos constrói um sentido comum a eles. Esse efeito pressupõe outro, o da identificação ou o reconhecimento do estilo. Ao se reconhecerem, enunciadore e enunciatário se reconstroem mutuamente.

A mesma autora considera que o estilo, enquanto *ethos*, é observável na relação entre os diferentes níveis do texto – o fundamental, o narrativo e o discursivo. Ele é definido “pela recorrência dos mesmos procedimentos, representantes de um mesmo modo de ser no mundo” (*id.*:119), como fato lingüístico-discursivo que aponta na direção da construção da identidade e alteridade dos participantes da situação de enunciação, e das diferentes imagens ou *simulacros* em jogo no contexto enunciativo.

Para definir o estilo individual e o estilo coletivo, Discini fala em “unidade – *unus* - e totalidade - *totus*: unidade, porque há um sentido único, ou um efeito de individuação; totalidade, porque há um conjunto de discurso, pressuposto à unidade”

<sup>16</sup> Veja-se que a palavra *efeito* remete não ao “falante de carne e osso”, mas ao autor implícito, depreensível do enunciado.

(2003:31)<sup>17</sup>. *Totus* e *unus* são tomados como termos integrantes de um quadrado semiótico, mas não como termos contraditórios. *Totus* integra *unus*, o coletivo ou social integra o individual, e *unus* pressupõem *totus*. Para compor o quadrado semiótico ao lado desses dois conceitos, aparecem os termos *nemo*, o sujeito neutro, virtual, e *omnis*, que representa a soma dos estilos individuais. Assim, o estilo coletivo é composto por essa soma de estilos individuais: “Não podemos esquecer que a totalidade, de que se depreende um estilo é, em princípio, determinada diferencialmente” (p.117).



Landowski (2002) também retoma a questão da identidade na obra *Presenças do Outro* e estuda a construção de sentido no texto a partir da presença do outro nas práticas intersubjetivas. O autor afirma que, assim como as unidades lingüísticas se definem, no sistema das línguas naturais, por suas diferenças, como já apontara Saussure, assim também os sujeitos falantes – o *eu* e o outro – se (re)definem a cada interação verbal pelas/nas relações e oposições existentes entre eles. Desta forma, pode-se dizer que o mundo faz sentido por se mostrar como um universo articulado – um sistema de relações – onde o dia existe por sua oposição à noite; a vida por sua oposição à morte; e o *eu* por sua oposição ao outro. Essa definição dos sujeitos, porém, segundo o autor, não é prévia às interações verbais, mas está em constante construção e reformulação. Tal definição dos sujeitos também não se baseia apenas nas diferenças entre o *eu* e o outro, mas também nas suas particularidades.

Tais relações existentes entre os sujeitos e seus discursos não são apenas estruturais e semânticas, mas pressupõem certos *valores* de ordem existencial, tímica ou estética. A construção da identidade e da alteridade baseia-se não só na imagem que fazemos de nós mesmos e dos outros, como também na imagem que o outro faz de nós

<sup>17</sup> Nestas reflexões, Discini retoma estudos de BrØndal e Greimas, dentre outros autores.

<sup>18</sup> *Op.cit.*: 33.

mesmos e dele próprio. Este fenômeno de reconhecimento da identidade se dá tanto no plano individual quanto no coletivo.

Portanto, mais do que ser *eu* por oposição ao outro, há uma particularidade que me faz único e diferente. Esta afirmação serve tanto para a identidade individual quanto coletiva e pressupõe uma busca constante das identidades, de si e do outro, pois implica não só na oposição, mas na relação intersubjetiva de reconhecimento dessa ‘alguma coisa’ que nos diferencia.

A questão da identidade para Landowski, conseqüentemente, baseia-se em mudanças e transformações dinâmicas que acabam com o caráter estático de dominador e dominante perceptível no uso da linguagem. Para ele o discurso não tem só uma função de signo enquanto comunicação, mas um valor de ato: ato de geração de sentido, ato de presentificação, em que o sentido do texto e a identidade dos participantes da interação são construídos na/pela relação intersubjetiva.

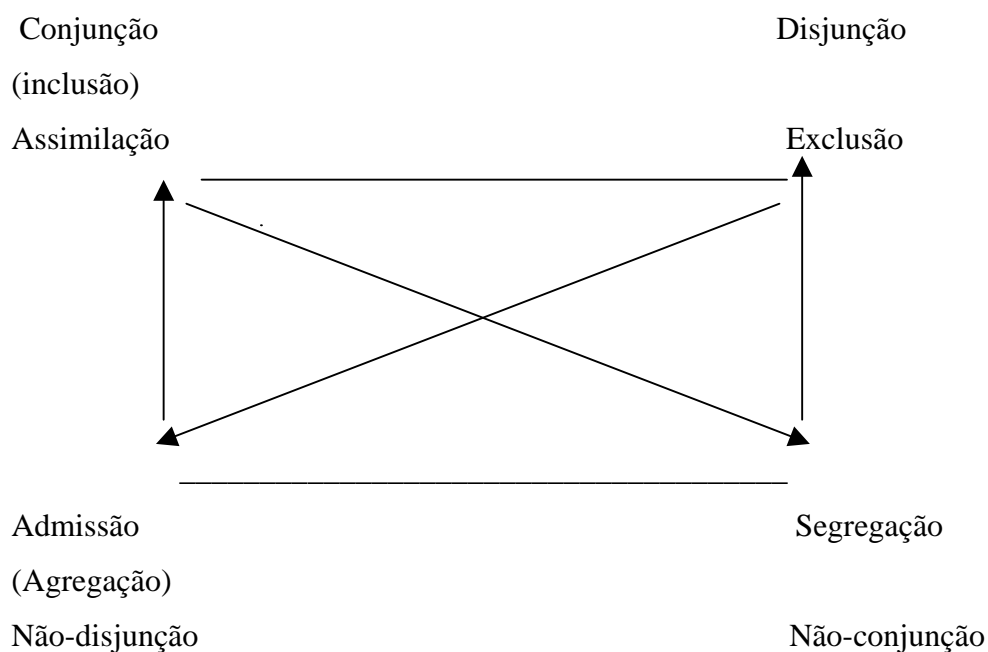
Landowski nos diz que:

[...] começar a admitir que o fato de o Outro ser “diferente” não significa, necessariamente, que o seja no absoluto, mas que sua diferença é função do ponto de vista que se adota[...]Nesta perspectiva, o Outro não poderá mais ser pensado como o simples representante de um alhures radicalmente estrangeiro[...]ele se tornará, em certa medida, parte integrante, elemento constitutivo do “Nós”, sem com isso ter que perder sua própria identidade.

(2002: 14-15)

É assim que o autor chega a um conceito de identidade em que *eu* não se opõe a outro, mas em que o *eu* e o outro definem-se por suas semelhanças e diferenças, - em alguns momentos, inclusive, como se olhasse no espelho e recuperasse uma porção de si, esquecida em outro tempo-espço – bem como se constroem por meio dessa interação, mudando julgamentos e pontos de vista, quando necessário.

Para falar sobre identidade, Landowski, analisa as políticas de conjunção do estrangeiro na França. Segundo o autor, em toda interação social, sempre há grupos sociais de referência aos quais se dirigem aqueles que querem deles fazer parte, e que chegam como um estrangeiro. É este último que precisa submeter-se a políticas de conjunção dentro de um grupo de referência. Para analisar a posição do estrangeiro nesse novo percurso e os modos de relação possíveis em um grupo qualquer, o autor propõe o seguinte quadrado semiótico à página 15:



Podemos imaginar, dentro da situação ensino/aprendizagem que o aluno é o estrangeiro, pois é ele que chega a um grupo definido, o acadêmico. Mas ele não é um estrangeiro qualquer, pois foi admitido legalmente por meio do vestibular. Temos, pois, um sujeito que sai da disjunção (exclusão – fora da faculdade), passa para a não-disjunção por meio do vestibular (admissão) e luta para ser aceito, em todos os sentidos, nessa nova comunidade, ou seja, entrar em conjunção (assimilação) com a Academia.

As avaliações, os estágios, congressos e outros eventos, visam, ao mesmo tempo, a formação dos discentes e sua integração com a instituição. O aluno que não tira boas notas, não participa de atividades extra-sala, não desenvolve projetos, etc, pode ser desqualificado (sanção negativa) pela Academia, representada, num primeiro plano, pelos professores, entrando em disjunção (segregação) com o grupo dominante ou de referência. É uma variação do lema “faça como todo mundo”.

Tendo em vista a importância da avaliação no percurso do aluno, - ou seja, a importância do seu *fazer persuasivo* - que *ethos* ele deve deixar transparecer nas provas para persuadir o professor? Esse *ethos* buscado no outro é mesmo a busca da alteridade ou de uma parte si mesmo? Afinal, esse outro na relação professor-aluno é o diferente de si ou é uma parte de si mesmo que se perdeu, que ficou esquecida em um tempo-espaço distante? Lembremo-nos: o professor já foi aluno...

Sobre tais afinidades, diz Landowski:



Aliás, talvez alguma “semelhança de família” (aqui ele fala, particularmente, das castas da Índia), ligada a uma longínqua origem comum, ou ainda a recordações de provações passadas, vividas solidariamente, venha nuançar a percepção da alteridade do outro e atenuar proporcionalmente a severidade das discriminações das quais ele é objeto.

(2002.:19)

Como confinar apenas na esfera da razão uma relação que envolve ansiedade, por parte do aluno, e identificação dos interactantes entre si? Como esperar que um discurso puramente demonstrativo seja construído em uma relação que envolve elementos passionais? É impossível não encontrarmos persuasão nos discursos de professor e aluno, inclusive na hora da avaliação.

Desta forma, podemos passar a pensar em rever a necessidade de assimilação – ou mesmo de admissão, já que também não prevê mudança/influência na identidade e alteridade - na relação professor/aluno; sem que a não-assimilação signifique segregação, exclusão ou simples admissão, mas possa denotar, por meio da argumentação, negociação e ajustamento de distâncias, idéias que permeiam e completam a noção de adesão, base das neo-retóricas.

Falando também em mudanças nas identidades pedagógicas, Leal (2006) afirma que as mudanças econômicas e sociais criam novas oportunidades para as pessoas, interacionalmente e profissionalmente, mas são responsáveis também por uma crise identitária, pois afetam os hábitos, o *eu* e o outro. Com os rápidos avanços da tecnologia, com as novas funções e formas de educação, há uma perda de identidade ou uma necessidade constante de construção dessa identidade no uso da língua. No entanto, a rapidez é tanta nas mudanças que o homem sofre para adaptar-se constantemente. Essas mudanças sociais mudam também a todo o tempo o quadro dos gêneros discursivos que precisa renovar-se de acordo com as novas necessidades impostas pelas mudanças. Apesar dessa renovação constante, “os gêneros contribuem para definir as identidades” (*op.cit.*: 213), segundo a autora, (ou será que as definem literalmente?).

A autora cita como exemplo dessa importância dos gêneros na definição das identidades, o ensino superior, “à medida que o desenvolvimento educacional ocorre com o contacto com diferentes gêneros, vai se desenvolvendo a identidade profissional do/a aluno/a” (*id.*).

Entretanto, a função reguladora de alguns gêneros discursivos que fazem parte do processo ensino/aprendizagem, como é o caso da avaliação, parece recalcar essa construção da identidade e reforçar a questão do poder envolvida na esfera social da

escola ou universidade. Coracini (1998:98), aponta a “‘naturalização’ das relações interativas em sala de aula” como um obstáculo à construção da identidade dos alunos na produção de textos. Segundo a autora, “as relações de poder seriam abafadas, ainda que inconscientemente”, “silenciando” os alunos, e dificultando a questão da autoria. O direcionamento feito pelo professor em determinadas atividades, muitas vezes em forma de diálogo, acaba por impedir a criatividade dos alunos, levando-os a uma mesma resposta, ao mesmo desenvolvimento de um tema de redação etc. Tais atitudes pedagógicas parecem querer levar os alunos ao lugar-comum, à visão consensual sobre os temas propostos, à *doxa* vista em retórica. É como se o professor e/ou o livro didático oferecessem uma medida da criatividade; tem-se apenas a ilusão do novo, a ilusão do diferente, a ilusão da aprendizagem.

Como professor, fica-se, pois, na berlinda:

Diante das transformações exigidas pelo contexto histórico da modernidade, a prática educacional vive um conflito entre o papel disciplinador e controlador, historicamente atribuído à educação, e a necessidade premente de que a capacidade crítica e a criatividade predominem na identidade do/a estudante.

Superar esse conflito constitui o grande desafio da educação.

(Leal, 2006:220)

Assim, acreditamos que a objetividade, a metalinguagem, os procedimentos argumentativos esperados nas avaliações podem indicar um estilo próprio do gênero, mas estão relacionados às coerções, que controlam a criatividade e mascaram um estilo individual. As figuras, como argumentos inesperados, não autorizados, viriam indiciar mais facilmente esse *ethos* individual do aluno e refletir o *ethos* do professor. O próprio Bakhtin nos indica que encontrar essa subjetividade em alguns gêneros não é uma tarefa fácil, pois “as condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem forma padronizada” (2003:265). Identificar as identidades em jogo na prova escrita, apesar de sua função reguladora, é um dos nossos objetivos, mesmo cientes da dificuldade dessa tarefa.

## **2- A avaliação sob o ponto de vista da Semiótica greimasiana**

### **2.1 A semiótica greimasiana – noções gerais**

Acabando com a ilusão infundada de que basta sensibilidade para redigir, compreender, interpretar e analisar um texto (como se vê em Fiorin, 2004:09-10), as atuais teorias do texto e do discurso vêm mostrar que há uma estrutura subjacente, composta por mecanismos sintáticos e semânticos, além de marcas culturais e sociais, que permitem conhecer melhor os textos.

Trabalhar com o discurso é trabalhar com a língua em uso. Os estudos que vão além da frase vêm de diferentes perspectivas, em que podemos identificar abordagens pragmáticas, semióticas, retóricas e outras. Todas essas abordagens, porém, têm como ponto em comum o fato de observarem a língua a partir do discurso, tendo em vista um ser social.

A semiótica discursiva de linha francesa proposta por Greimas também dialoga com outros autores e pensamentos, caracterizando-se como uma teoria estrutural saussuriana – aceita as relações lingüísticas como sistemáticas – revista por Hjelmslev. Em seus estudos, Greimas observa os sistemas e relações existentes no texto, concordando com Saussure quanto ao fato de que na língua o que conta são as diferenças, e que é a diferença que confere o valor e o sentido aos elementos lingüísticos.

Com o aparecimento da Semântica Estrutural nos anos 60, houve, pois, a retomada dos conceitos hjelmslevianos de *plano de expressão* e de *plano de conteúdo*. O dinamarquês Hjelmslev propôs uma nova concepção sobre o signo lingüístico, definido por Saussure como a união de um significante (imagem acústica) e de um significado (conceito). Nessa nova concepção, o signo define-se como a união do plano de expressão ao plano de conteúdo. Cada um desses planos, por sua vez, divide-se em forma e substância. Assim, a forma do conteúdo corresponde às diferenças semânticas e regras combinatórias, enquanto a substância do conteúdo, aos conceitos. Já a forma da expressão diz respeito às diferenças fônicas e regras combinatórias, ao passo que a substância da expressão, aos sons. Para a lingüística, segundo Hjelmslev, importa a forma da expressão e a forma do conteúdo.

Tendo por base tais conceitos, os estudos em Semântica Estrutural buscaram novos caminhos para estudar o sentido, mas acabaram percebendo o limite imposto pelo objeto de estudo: a palavra. O estudo da frase, por sua vez, também se mostrou limitado; na verdade, a noção de que os estudos lingüísticos deveriam ir até o limite da frase

dificultou o desenvolvimento dos estudos da significação<sup>19</sup>. Só quando se passou da frase para o texto e do enunciado para a enunciação é que os estudos sobre a construção de sentidos avançaram.

É nesse contexto que o estudioso lituano Algirdas Julien Greimas desenvolve sua Semântica, - mais tarde conhecida como Semiótica -, preocupada com o estabelecimento de modelos que permitam analisar os diferentes níveis do texto (semântica gerativa), com a produção e a interpretação do discurso (semântica sintagmática), e com “a unicidade do sentido, que pode ser manifestado por diferentes planos de expressão” (Fiorin, 2004: 14-14) (semântica geral).

O trabalho de Greimas sofreu ainda a influência do antropólogo Levy Strauss, - que observou em seus estudos as relações de parentesco -, e dos formalistas russos, dentre eles Propp, para quem os textos só aparentemente são diferentes, mas há uma organização (sintaxe) que os sustenta.

Greimas propõe um estudo do plano do conteúdo, ou seja, um estudo da construção do sentido, da significação: o que os textos dizem e quais as estratégias usadas para isso. Sugere um modelo de previsibilidade/inteligibilidade dos textos, e não uma fôrma em que todos os textos devam se encaixar.

Sua proposta teórica e metodológica apresenta as seguintes características, conforme Barros (2003:188):

- objeto de estudo: texto como objeto de significação e de comunicação;
- mecanismos observados: organização lingüística e discursiva; relações sócio-históricas (enunciação, contexto); mecanismos internos de organização do texto;
- o texto não precisa ser verbal (escrito ou falado), mas pode ser olfativo, visual, gustativo, sincrético (lembrando que mesmo os textos escritos não são só verbais, ex.: revistas, quadrinhos etc.);
- preocupação central em construir o plano do conteúdo;
- o plano da expressão só vai ser importante no texto quando colaborar para a construção do plano do conteúdo.

---

<sup>19</sup> A afirmação de que a Lingüística deveria ter como limite de estudo a frase é vista em Saussure, Chomsky, dentre outros estudiosos.

A análise de um texto, segundo a abordagem greimasiana, segue a forma de um percurso gerativo de sentido, composto por diferentes etapas de geração de sentido que se seguem de acordo com o nível de complexidade e abstração: do mais simples e abstrato, até o mais complexo e concreto. Cada nível, por sua vez, comporta um componente sintático e um componente semântico.

O esquema a seguir fornece uma visão introdutória do percurso gerativo de sentido:

Nível	Análise
Fundamental	<p>Categoria semântica: S1 x S2 (Ex.: liberdade x opressão; morte x vida; natureza x cultura; dentre outras)</p> <p>Categoria fórica: euforia x disforia</p> <p>Tensividade: relaxamento x tensão</p> <p>Quadrado semiótico:</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>Contrários: S1 e S2, ã-S2 e ã-S1</p> <p>Contraditórios: S1 e ã-S1, S2 e ã-S2</p> <p>Complementares (relação de implicação): S1 e ã-S2, S2 e ã-S1</p> <p>A negação e a afirmação de termos aplica-se também à categoria fórica (euforia, disforia, não-euforia e não-disforia) e à tensividade (relaxamento, tensão, retensão e distensão).</p>
Narrativo	<p>Actantes: sujeito e objeto (S – O)</p> <p>Relações juntivas: <math>(S \cup O - S \cap O)</math></p> <p>PN's (programas narrativos): enunciado de transformação (do fazer) operando sobre um enunciado de estado (do ser):</p> <p><math>S1 (S2 \cup Ov \rightarrow S2 \cap Ov)</math></p> <p>Onde S1= sujeito-destinador, S2= sujeito-destinatário, Ov=objeto investido de valores, <math>\cup</math>= disjunção, <math>\cap</math>= conjunção</p> <p>Fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percurso da manipulação</li> </ol> <p>Papéis actanciais: destinador-manipulador/destinatário; a manipulação pode se dar por tentação, intimidação, sedução ou provocação.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Percurso da ação</li> </ol> <p>Organizado em PN de competência (aquisição de competências modais – querer, saber, poder e dever) e PN de performance (transformação); papéis actanciais: sujeito de estado (sujeito do ser), sujeito de transformação (sujeito do fazer/da ação) e objeto.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Percurso da sanção</li> </ol>
Narrativo	<p>Papéis actanciais: destinador-julgador e destinatário; sanção cognitiva (reconhecimento) e</p>

	pragmática (recompensa ou punição).  Modalizações da ação/transformação do sujeito (do fazer) = sujeito virtual, sujeito atualizado, sujeito realizado.  Modalizações das relações de conjunção e disjunção (do ser) = organização passional da narrativa.
Discursivo	Atores: eu, você, João, Guimarães Rosa etc.; pessoas, tempo e espaço investidos na narrativa – mecanismos de debreagem e embreagem.  Tematização e figurativização = enriquecimento semântico do discurso (isotopias temático-figurativas).  Relações semi-simbólicas: contribuição do plano da expressão para a criação dos sentidos.

Sem o objetivo de dar conta de toda a teoria, exploremos um pouco mais os três níveis do percurso gerativo de sentido:

#### 1º: Nível fundamental ou profundo

Revela o sentido da forma e é expresso por uma oposição semântica estrutural, mínima, elementar (como um resumo geral ou tema central do texto: – do que o texto fala?), representada num quadrado semiótico, em que dois termos contrários só fazem sentido um em relação ao outro, e em que o mesmo acontece com seus contraditórios. Ex.: opressão x liberdade; natureza x cultura; morte x vida.

Os termos dessa oposição semântica representam as relações inteligíveis das estruturas fundamentais e são sentidos por um ser vivo, por meio de relações sensíveis/sensoriais, e determinados como eufóricos x disfóricos (determinação qualitativa). A sensação de euforia corresponde ao relaxamento e a de disforia à de tensão (intenso x extenso/ continuidade x descontinuidade - determinação quantitativa). Sobre cada um dos dois termos faz-se duas operações – afirmação e negação - representadas na sintaxe fundamental do quadrado semiótico.

#### 2º : Nível narrativo

Foi baseando-se no modelo de análise do conto maravilhoso russo, desenvolvido por Vladimir Propp, que a Semiótica observou a existência de uma sintaxe narrativa.

O nível narrativo analisa como um sujeito opera as transformações observadas no nível fundamental. A passagem do nível fundamental para o nível narrativo prevê as seguintes modificações (Barros, 2003:191):

1. a introdução de um sujeito
2. a conversão, pelo sujeito, das categorias semânticas em valores que são inseridos em um objeto
3. a conversão, pelo sujeito, das categorias fóricas e tensivas em modalizações que dão características ao sujeito para agir/não agir (operar as transformações do nível fundamental)

A narrativa é, pois, o percurso de um sujeito em busca de valores, - no discurso científico, por exemplo, presume-se que esse valor seja o saber - inseridos em um objeto. Esse objeto circula entre os sujeitos e resulta nas transformações da narrativa. Cada narrativa tem, assim, pelo menos dois percursos narrativos (PN's) – cada narrativa é sempre dupla (Chapeuzinho e Lobo; Branca de Neve e a Madrasta, o professor e o aluno etc). Cada PN é um enunciado de transformação operando sobre um estado, visto que sem transformação não há narrativa.

O nível narrativo, por sua vez, possui três fases: manipulação, ação e sanção.

Na manipulação o destinador propõe um contrato a um destinatário e, a partir de diferentes estratégias, tenta persuadi-lo. Ao mesmo tempo torna-o competente para o *fazer*. O destinatário interpreta o acordo, e o aceita ou não.

Ação: o destinatário, agora competente, que aceitou o contrato transforma-se em sujeito e parte em busca do objeto de valor.

Sanção: o sujeito da ação é sancionado, positiva ou negativamente, pelo destinador.

Os PN's são constituídos por enunciados narrativos e estes, por sua vez, são constituídos por enunciados de estado (do ser - junção: conjunção/disjunção) e enunciados de transformação (do fazer: dinâmico; passagem da conjunção para disjunção e vice-versa) que mostram as relações entre os actantes – sujeito e objeto. Têm-se, desta forma, dois tipos de sujeito, o sujeito de estado (do enunciado de estado, junção) e o sujeito do fazer (dos enunciados do fazer, transformação). Vejamos o

seguinte PN, em que um enunciado de transformação opera sobre um enunciado de estado:

$$S1 = (S2 \cup O_v \rightarrow S2 \cap O_v)$$

Em que:

S1 = sujeito-destinador

S2 = sujeito destinatário

O<sub>v</sub> = objeto de valor

∪ = disjunção

∩ = conjunção

A manipulação pode se dar pelas seguintes estratégias persuasivas: intimidação e provocação (da ordem do dever) e tentação e sedução (da ordem do querer). Para tentar e intimidar o destinador oferece valores que ele crê serem desejados ou temidos pelo destinatário. Para seduzir e provocar o destinador apresenta imagens positivas ou negativas do destinatário. O destinatário, por sua vez, interpreta as estratégias persuasivas do destinador e crê ou não nele.

Aceitando a proposta e tornando-se competente – por meio das modalizações do fazer (querer, poder, saber e dever) - o destinatário da manipulação transforma-se no sujeito do fazer no percurso da ação. Já a modalização do ser (querer, poder, saber e dever) leva às paixões (desejo, medo, insegurança, satisfação), e caracteriza os percursos passionais. Nos textos, geralmente há a presença das modalizações do ser e do fazer.

Os PN's da ação compreendem, assim, um PN de competência e um PN de performance. No primeiro, o sujeito é munido das modalizações, ou seja, adquire as competências modais poder, querer, dever, saber - fazer. Já o segundo, constitui a transformação, por um sujeito competente. A performance pressupõe a competência, pois é preciso adquirir competência para realizar a performance.

O percurso da sanção é o do julgamento, em que o sujeito do fazer é reconhecido pelo cumprimento ou não do acordo pelo destinador-julgador, que vai sancioná-lo positivamente – por meio de uma retribuição - ou negativamente – com uma punição. A



sanção possui duas faces, a sanção cognitiva é a do reconhecimento, já a sanção pragmática é a da recompensa ou da punição.

### 3º: Nível discursivo

Analisa as estratégias utilizadas para enriquecer e concretizar o texto. É no nível discursivo que se nota a influência sócio-histórico-cultural do sujeito; suas crenças e valores, o que caracteriza a sintaxe discursiva. Nesse nível a organização narrativa é revestida de tempo, espaço e atores (actantes do nível narrativo investidos de pessoas reais, sociais). O conteúdo abstrato (fundamental) é concretizado em temas e *figuras*, que constituem a semântica discursiva.

A tematização e a figurativização são responsáveis pelo enriquecimento final do discurso. A primeira dissemina, de forma abstrata, o conteúdo no texto. A segunda recobre os traços semânticos.

Há textos ricos em temas e pobres (ou quase nulos) em figuras, como os textos científicos. Outros, após a concretização do nível narrativo em temas, são ainda figurativizados, remetendo “a algo do mundo natural” (Fiorin, 2004:65), que dão “o efeito de concretização sensorial” (Barros, 2003:206), enquanto que os temas constituem categorias que organizam e categorizam esse mundo natural. Tanto os temas quanto as figuras não aparecem isolados nos textos, mas em percursos e isotopias que garantem sua coerência interna.

Com a figurativização, na concepção greimasiana, podemos “sentir” o texto a partir dos sentidos: tato, visão, olfato, paladar e audição. Assim, se falamos sobre o amor, podemos concretizá-lo para o leitor/ouvinte por meio das seguintes figuras: vermelho, quente, macio, suave, doce, belo, picante.

Tal teoria oferece uma maleabilidade na análise de textos, já que, a partir de alguns conceitos é possível dar conta de um sem número de textos (vê-se aqui uma visão gerativa da semântica estrutural). Fiorin (2004:68) assim exemplifica essas possibilidades:

Um mesmo esquema narrativo pode ser tematizado de diferentes maneiras. A disjunção com a vida pode tematizar-se como morte natural, assassinato, morte acidental, etc. Por sua vez, o mesmo tema pode ser figurativizado de diversos modos. Pode-se figurativizar o tema do exotismo com sol, palmeiras, mulatas desnudas, samba, praias, ou ainda com pinheiros, neve, esportes de inverno, casacos de pele.

Desta forma, o primeiro tema citado como exemplo por Fiorin – a morte – é visto em romances policiais, programas popularescos de notícias, em diários de suicidas, em manchetes de jornal, em poemas, em obituários ou fichas médicas. E todos esses textos, apesar de suas particularidades no nível discursivo – diferentes atores (João, Maria, Elvis Presley, o Papa); tempos (hoje, no século passado, em abril de 2005); e lugares (no Jardim Ângela, em Nova York, em Roma) -, possuem uma base semelhante nos níveis fundamental e narrativo, em que as diferenças consistem apenas nas transformações operadas pelos sujeitos em suas relações com o objeto-valor, e nas relações sensíveis estabelecidas entre o ser vivo e as categorias semânticas básicas *morte x vida* (para um suicida, a morte é eufórica, enquanto que para a maioria das pessoas, ela é disfórica)

Tematização e figurativização, sob este ponto de vista, pertencem, pois, à semântica discursiva, e não correspondem ao conceito de figuras de argumentação e retórica visto em outras partes de nosso trabalho. De acordo com Barros (2002: 117), “falar de figuras discursivas é, de qualquer forma, retomar a discussão da relação entre língua (ou discurso) e realidade”, mas, no caso, a realidade construída, que concretiza os discursos abstratos e que não busca a realidade abstrata, mas a representação da realidade sob um ponto de vista, como Saussure já enxergava a língua.

As figuras de argumentação e retórica, por sua vez, possuem como finalidade a busca da adesão do outro, somando-se a outras estratégias argumentativas nesta busca, e, assim como as figuras sensoriais, apostam no *fazer-crer*.

No próximo capítulo pretendemos prosseguir na busca de relações entre Retórica e Semiótica, observando como o conceito de figuras de argumentação e retórica pode relacionar-se com a teoria greimasiana para enriquecer-se.

## 2.2 O PN da avaliação

A avaliação no ensino faz parte de um contrato estabelecido entre instituição/professor e aluno. A não aplicação de avaliações por parte do professor, bem como a recusa em fazê-la ou a nota baixa, do lado do aluno, representa uma quebra de contrato, afinal, a instituição deve comprovar, em documentos, a aprovação do aluno, que é resumida em números - as notas – ou conceitos.

Temos, na situação de avaliação o seguinte PN:

$$S1 = (S2 \cup Ov \rightarrow S2 \cap Ov)$$

Em que:

S1 = aluno

S2 = professor

Ov = nota (esse objeto representa outros valores a aprovação, o reconhecimento do esforço do aluno, o reconhecimento do trabalho bem-feito do professor etc)

O aluno – destinatador - oferece ao professor – destinatário - a partir das respostas e textos “corretos” ou completos, competências modais que devem levá-lo ao Ov desejado tanto por S1 quanto por S2, como o *querer-fazer* – querer dar uma nota boa, afinal, o aluno merece -, o *poder-fazer* – poder dar essa nota, afinal, as respostas estão de acordo com o que ele esperava - e o *dever-fazer* – ser obrigado a dar a nota alta, mesmo que não simpatize com o aluno, por exemplo, afinal, as respostas estão corretas. As estratégias argumentativas utilizadas nas avaliações têm a finalidade, no percurso da manipulação, de levar o professor a dar a nota desejada pelo aluno, mas é no nível discursivo que as escolhas dessas estratégias serão feitas, de acordo com a instância da enunciação e os *simulacros* que nela entram em jogo.

As figuras, como *subversão*, buscam levar o outro – o professor - a *querer-fazer*, independente das repostas corretas, mas pela criatividade, simpatia, identificação, isto é, pelas paixões. Assim, as figuras, como estratégias inesperadas, situam-se nos níveis narrativo – pois buscam levar o outro a agir- e discursivo – pois é nele que serão baseadas as escolhas argumentativas e em que serão construídos os efeitos de sentido.

No universo do ensino, a avaliação constitui uma inversão de valores e papéis discursivos: durante quase todo o tempo de aula o professor é o destinatador e o aluno, o destinatário. O professor goza de um poder que lhe é dado culturalmente pela sociedade, como assinalam Perelman e Tyteca:

Na educação, seja qual for o seu objeto, supõe-se que o discurso do orador, se nem sempre expressa verdades, ou seja, teses aceitas por todos, pelo menos defende valores que não estão, no meio que o delegou, sujeitos a controvérsias.

(2002:59)

Mas, e quando o aluno torna-se o destinador? Quais os valores que entrarão em jogo? Como esses valores se mostram? Aí saímos do nível narrativo, dos PN's , e vamos para o nível discursivo.

Esse PN que devemos priorizar nos estudos das avaliações prevê alguns PN's anteriores. Vamos esboçar pelo menos dois deles, a saber:

$$S1 = (S2 \cup Ov \rightarrow S2 \cap Ov)$$

Em que:

S1= professor

S2 = aluno

Ov = saber (que representa ascensão social ou cultural, satisfação pessoal etc)

Neste PN, o típico e principal do processo ensino/aprendizagem, o professor oferece ao aluno, em disjunção com o saber, a possibilidade de fazê-lo entrar em conjunção com saber. O professor também manipula o aluno tornando suas aulas agradáveis, mostrando a importância da matéria, ou mesmo dizendo o quanto seu futuro estará comprometido caso repita o ano. Cada tipo de manipulação possível corresponde a uma modalização. Ao estabelecer um bom ambiente em sala de aula e diversificar a metodologia, por exemplo, o professor leva o aluno a *querer-saber*. Ao mostrar a importância de um conteúdo, leva-o a *dever-saber*, e assim por diante. Vejamos que este não é um programa que tem como objetivo o *fazer-fazer* – embora este decorra do *saber-fazer* que, espera-se, é alcançado pelo aluno-, mas tem como objetivo um *fazer-saber*, ou seja, levar o aluno ao saber.

O segundo PN pressuposto é o seguinte:

$$S1 = (S2 \cup Ov \rightarrow S2 \cap Ov)$$

Em que:

S1= aluno

S2 = aluno

Ov = nota (aqui também há a representação de outros valores que podem ir do reconhecimento do saber, da garantia de inclusão social, de emprego e status, até a manutenção da mesada).

Neste segundo PN que utilizamos para exemplificar os inúmeros percursos empreendidos pelos sujeitos no processo ensino/aprendizagem, o aluno desempenha os papéis de destinador e de destinatário ao comparecer às aulas, fazer os exercícios e leituras pedidas, estudar para as provas. O próprio aluno torna-se competente para a performance, o *saber-fazer*, exigido na prova.

Nesses três PN's o professor deve ocupar o papel de destinador-julgador, já que o poder de dar a nota lhe pertence. Mas em algumas situações o aluno também julga o professor: “a prova estava difícil; não foi fiel ao conteúdo dado” etc.

A delimitação da situação de prova dentro de um PN permite-nos analisar os papéis do professor e do aluno e os percursos envolvidos nesse componente do processo de ensino. Procuramos esboçar semioticamente tal situação de forma didática, talvez até leiga, para que as noções básicas e necessárias não escapassem de nosso controle. Acreditamos que para o desenvolvimento de uma tipologia de argumentos/figuras, baseada nos níveis narrativo e discursivo, e para a análise das figuras no percurso da manipulação, o que aqui foi exposto é o suficiente.

Nosso próximo passo é situar a avaliação nos estudos retóricos, nosso pilar teórico principal.

### **3 - A avaliação no percurso da Retórica e da Argumentação**

#### **3.1 Aspectos da Retórica Antiga**

Na história Ocidental, o surgimento da Retórica data do século V a.C., e o que conhecemos como Retórica Antiga tem seu reinado até o século XIX d.C.

Segundo Fonseca (2001:101), o primeiro tratado retórico – a *Teoria Retórica* de Córax e Tísias – apareceu, mais especificamente, por volta de 465 a.C na Sicília, e foram os sofistas os responsáveis por levar tal teoria de Siracusa – cidade grega de

grande importância cultural e econômica na época, situada nas planícies da ilha da Sicília, ao sudoeste do que hoje conhecemos como Península Itálica - para Atenas.

Esse surgimento da Retórica, segundo Mosca, “prende-se à luta reivindicatória de defesa de terras na Sicília, que haviam caído em poder de usurpadores” (2001:26). Governada por dois tiranos que haviam retirado moradores de suas terras para entregá-las aos soldados, a Sicília passava por conflitos. Os proprietários prejudicados abriram longos processos para reaver suas terras. Neste contexto político surge a Retórica, relacionada, desde sua gênese, às situações de controvérsia.

Barthes (1975:151) também recupera esse momento histórico de surgimento da retórica na Sicília, e lembra que a eloquência tornou-se, nesse panorama jurídico e político, uma grande ferramenta para assegurar os direitos de propriedade das terras em disputa.

A importância política de Atenas cobrava do homem grego a capacidade de falar bem e persuadir. Com a democratização, o habitante da *polis* ganhava o direito de defender nas assembléias suas opiniões sobre os caminhos que a cidade deveria tomar nas questões políticas e sociais – surge o conceito de *cidadão*.

É neste panorama que entram em cena os sofistas, já definidos no primeiro capítulo deste trabalho, com suas lições de retórica - que passa a ser ensinada também nas escolas - e seus clientes - proprietários de terras e comerciantes que desejavam defender seus lucros (justos ou não) e posses em Atenas.

Apesar de serem os responsáveis pela divulgação da Retórica na Grécia, os sofistas, como Protágora de Abdera, Górgias de Leontini e Isócrates de Atenas, dentre outros, carregam também o estigma de serem alguns dos culpados pela difamação da Retórica, propagando a visão da Retórica como discurso vazio. Conhecidos como os mestres da eloquência, a eles não importava a verdade, a virtude, o caráter ou a moral, mas sim a vitória pela palavra, mesmo que sem escrúpulos. Nisto distanciavam-se de Sócrates (470 ou 469 a.C), como observa Fonseca (2001:101):

O que na realidade distinguia a pesquisa socrática da dos sofistas está firmado no fato de que a primeira, com o objetivo de constituir uma ciência moral, tenta chegar a proposições morais de uma verdade universal, absolutamente aceitas por todos, enquanto a pesquisa sofista, apesar de revelar interesse também por questões morais, filosóficas e políticas, tem como fim precípua o ensino da retórica. É assim que, servindo-se de argumentos ilusórios, enganosos, emprega todo o seu esforço em criar persuasão, sem o cuidado de ostentar uma convicção racional sobre o fundamento das coisas.

e como observa Chauí (2000:45):

Ora, as perguntas de Sócrates se referiam a idéias, valores, práticas e comportamentos que os atenienses julgavam certos e verdadeiros em si mesmos e por si mesmos.

E os sofistas distanciavam-se, por conseqüência, de Platão (428 ou 429 a.C):

A diferença entre os sofistas, de um lado, e Sócrates e Platão, de outro, é dada pelo fato de que os sofistas aceitam a validade das opiniões e das percepções sensoriais e trabalham com elas para produzir argumentos de persuasão, enquanto Sócrates e Platão consideram as opiniões e as percepções sensoriais, ou imagens das coisas, como fonte de erro, mentira e falsidade, formas imperfeitas do conhecimento que nunca alcançam a verdade plena da realidade.

(Chauí, 2000: 46)

Conhecer, diz Platão, é recordar a verdade que já existe em nós[...] Por isso, Sócrates fazia perguntas, pois, através delas, as pessoas poderiam lembrar-se da verdade e do uso da razão.

(Chauí, *op.cit.*: 86)

e, ainda, de Aristóteles (384 a.C):

A Retórica é útil, porque o verdadeiro e o justo são, por natureza, melhores que seus contrários. Donde se segue que, se as decisões não forem proferidas como convém, o verdadeiro e o justo serão necessariamente sacrificados: resultado este digno de censura.

(Aristóteles, s/d: 31)

A virtude é portanto uma disposição adquirida voluntária, que consiste, em relação a nós, na medida, definida pela razão em conformidade com a conduta de um homem ponderado. Ela ocupa a média entre duas extremidades lastimáveis, uma por excesso, a outra por falta. Digamos ainda o seguinte: enquanto, nas paixões e nas ações, o erro consiste ora em manter-se aquém, ora em ir além do que é conveniente, a virtude encontra e adota uma justa medida. Por isso, embora a virtude, segundo sua essência e segundo a razão que fixa sua natureza, consista numa média, em relação ao bem e à perfeição ela se situa no ponto mais elevado”.

(Aristóteles, 1973: 06)

Tais filósofos são reconhecidos como os maiores críticos dos sofistas, já que em suas obras os valores morais assumiam um papel importante para o orador, como se pode observar nas passagens acima citadas. Apesar das críticas, o sucesso dos sofistas dura até fins do século IV a.C. (Fonseca, 2001:104).

Um exemplo da concepção de retórica como um discurso vazio, pode ser visto em Sodré (1989:19). Ao descrever e criticar o ensino jesuítico dogmático transplantado para o Brasil colônia, o autor classifica-o também como um ensino retórico: “A base estava na herança da escolástica e da cultura clássica, com predomínio absoluto do latim, da gramática e da retórica, transmitida – sem enriquecer e sem enriquecer-se – pelas gerações de letrados”.

Já exemplos de que essa forma de enxergar a retórica ainda existe nos dias de hoje, foram levantados por nós para o Mini-Curso “As figuras de argumentação como estratégias discursivas. Reflexões e análise do fazer persuasivo do sujeito”, apresentado aos alunos de graduação em Letras da FAAC – Faculdade Associada de Cotia – em 2006:

Ex.: 1

Raquel critica retórica de Lula sobre educação

A deputada Professora Raquel Teixeira (GO) fez ontem duras críticas às declarações dadas pelo presidente Lula no último fim de semana durante lançamento de um programa para jovens em Santo André (SP). Em discurso claramente eleitoral, o petista prometeu o “milagre da educação” em eventual segundo mandato. Para Raquel, Lula não está em condições de prometer nada, até porque nem conseguiu cumprir sua principal meta para o atual mandato: a adoção do Fundeb. “Em vez de discursar, Lula poderia se dedicar a transformar toda essa retórica em ações no Diário Oficial”, afirmou.

[http://www.psdb.org.br/diario/htm/diario\\_numero669.htm](http://www.psdb.org.br/diario/htm/diario_numero669.htm)

Ex.: 2

Quando o rei do discurso encontra o homem do caderno – Vera Rosa – O Estado de São Paulo – 19/03/2006

Eles são obstinados, contadores de "causos" e donos dos mais curiosos apelidos da política tupiniquim.

Mas as semelhanças não vão muito além disso. Com estilos totalmente opostos, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, prometem civilidade na campanha que, pela primeira vez, vai pôr em xeque o modo petista e o jeito tucano de administrar o Brasil. Pura retórica: na prática, a disputa entre o sapo barbudo do PT e o picolé de chuchu do PSDB tem tudo para agitar a temporada de pepinos que se anuncia.

<http://clipping.planejamento.gov.br/Noticias.asp?NOTCod=256203>

Ex.: 3

Em entrevista à DW-WORLD, especialista alemão critica a intenção divulgada pelo governos Bush e Blair de perdoar dívidas de 18 países pobres, a maioria africanos.

Para o especialista do Instituto de Estudos Africanos de Hamburgo Dirk Kohnert, a intenção divulgada pelo presidente George W. Bush e pelo



primeiro-ministro Tony Blair é apenas "retórica". Em entrevista à DW-WORLD, ele explicou por que é contra o simples perdão da dívida dos países africanos.

<http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,1610819,00.html>

Como veremos ainda neste capítulo, a revitalização dos conceitos originais da retórica é algo recente, datado de finais dos anos 50, o que pode justificar o uso equivocado do termo ainda atualmente. Retomar as características da Retórica antiga permite uma visão cultural e social da época e aponta caminhos para a análise lingüística, como perceberemos a seguir.

### 3.2 O sistema retórico

Abordando a época de ouro da Retórica Antiga, Barthes (1975) busca redesenhar o sistema retórico, retomando seus principais conceitos, termos e classificações. Segundo o autor, já no primeiro tratado retórico – que ele chama de proto-retórica - Córax aproxima a retórica da prosa e apresenta as cinco partes da *oratio*, ou do discurso oratório, que são o exórdio; a narração ou ação; a argumentação ou prova; a digressão e o epílogo. Com o tempo, tal organização restringiu-se a introdução, corpo demonstrativo e conclusão, mantendo, porém, sua característica sintagmática (p.151-152) e anunciando a retórica como uma ciência em que as regras – neste caso, há uma ordem para que as partes apareçam no discurso - são importantes.

A dimensão paradigmática da retórica, por sua vez, tem como responsável Górgias, que trouxe para o domínio dessa ciência a prosa decorativa ou prosa-espetáculo, provando que desobedecer às regras – utilizando figuras estilísticas que tragam ao discurso novidades fonéticas (como palavras com o mesmo som) ou semânticas (como as metáforas) – é também importante na arte da persuasão (*op.cit.*: 182).

Todo ensinamento retórico – obrigatório nas escolas - baseava-se num sistema que tinha por base a *techne rhetorike*, - que previa as partes componentes do sistema retórico, - e os gêneros do discurso.

A estrutura do sistema retórico era composta por:

1. *Inventio* – “achar o que dizer” (Barthes, 1975:182), ou ainda, “o estoque de material, de onde se tiram os argumentos, as provas e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso” (Mosca, 2001:28). Segundo Barthes (*op.cit.*:183), nada é inventado, mas encontrado na *Topica*, ou seja, extraído do material que temos à disposição para a elaboração dos discursos. A *Topica*, por sua vez, encerra em si os *lugares-comuns* e os *lugares-especiais*. Partir de premissas de um ou de outro lugar depende do interlocutor, da natureza do discurso, e dos tipos de argumentos que ele exige.

2. *Dispositio* – “pôr em ordem o que se encontrou” (Barthes, *op.cit.*: 182). É a parte que melhor representa a dimensão sintagmática da retórica. A partir das escolhas feitas no plano do conteúdo – a *inventio* -, é necessário organizar internamente o discurso, de acordo com as partes da *oratio* (Mosca, *id.*) O discurso bem organizado estruturalmente já é um argumento a favor do orador.

3. *Elocutio* – “acrescentar o ornamento das palavras , das figuras” (Barthes, *id.*); trata-se do trabalho no plano da expressão a fim de adequar o discurso ao auditório; representa a dimensão paradigmática da retórica antiga. Segundo Mosca (2001:29) aqui se encaixam as virtudes que caracterizam o “bem dizer: correção, clareza, concisão, adequação, elegância”. Embora ainda pareça depender exclusivamente do orador, as escolhas no plano da expressão - na *elocutio* – revelam que a retórica prega a linguagem dialógica, sempre dirigida a alguém a quem se deve adequá-la. O discurso, assim, não é uma construção monológica, mas é construído pelo eu e pelo outro.

4. *Actio* – “tratar o discurso como um ator: gestos e dicção” (Barthes, *ibid.*). A *elocutio* e, num grau ainda maior, a *actio*, parecem mais ligadas à enunciação, isto é, ao contexto de produção do enunciado. De um lado, a *elocutio* ocupa-se dos elementos segmentais da enunciação, envolvendo todo tipo de escolha lingüística e discursiva no *plano da expressão*, por outro, a *actio* responsabiliza-se pelos aspectos suprasegmentais. Desta forma, ambas entram também no terreno da emoção, na medida em que levam em conta a adequação ao auditório. No discurso escrito, porém, a *actio* é de difícil observação, embora possa se pensar em diferentes meios para analisá-la, mesmo nos textos escritos (a letra? o tamanho da fonte nos textos impressos? as cores utilizadas nos textos sincréticos? a disposição do texto na folha?). A parte descritivo-narrativa da *dispositio* levam também à *actio*.

5. *Memoria* – “é a retenção do material a ser transmitido” (Mosca, 2001:29). Levando-se em consideração que as disputas retóricas eram, principalmente, orais,

dominar o funcionamento da memória para reter o conteúdo e o raciocínio para encontrar saídas para imprevistos, era algo importante. Nos exames e avaliações a *memoria* desempenha, ainda hoje, um papel fundamental.

Marilena Chauí (2000:160) diz que a memória era essencial para o aprendizado da retórica:

[...] não só porque o bom orador (poeta, político, advogado) era aquele que falava ou pronunciava longos discursos sem ler e sem se apoiar em anotações, como também porque o bom orador era aquele que aprendia de cor as regras fundamentais da eloquência ou oratória.

A importância da memória era tanta, que se criaram métodos de memorização – *Arte da memória* - ou memória artificial, que seria uma outra memória, além da natural ou espontânea, que poderia ser desenvolvida para tornar-se um grande orador. A partir de uma analogia, Marilena Chauí observa que ainda hoje temos essa noção de memória artificial, quando falamos, por exemplo, na memória dos computadores.

As partes que compõem o sistema retórico, no entanto, devem adequar-se também ao gênero do discurso a ser elaborado, visto que os discursos podem ser classificados de acordo com determinadas características – quem é o orador? quem é o auditório? qual a finalidade? qual o tempo dominante – passado, presente, futuro? que tipo de raciocínio é o recomendado? de que lugar-comum partem os argumentos?

Partindo dessas categorias, os gêneros do discurso na retórica antiga eram divididos em (Barthes, 1975:201):

- a) deliberativo – tratava basicamente das questões públicas que envolviam a cidade e eram utilizados nas assembléias, nos discursos políticos e nos documentos técnicos;
- b) judiciário – cuidava das acusações e defesas nos tribunais e envolvia os juízes e os jurados; as partes envolvidas apresentavam suas teses e deviam defendê-las por meio de argumentos – geralmente baseados na verossimilhança, os *entimemas*. As manifestações públicas ou sermões de defesa ou justificação de um ato equivocado também se encaixam neste gênero;
- c) epidítico – o discurso das celebrações, das homenagens; da exaltação das virtudes de alguém, das condecorações, funerais etc. Chamado também de discurso de ocasião ou circunstância.

Pensando nos discursos como um todo, vemos uma interdependência entre as partes componentes da *techne rethorike*. Analisando discursos em especial – o político, o jurídico, o pedagógico, entre outros -, no entanto, percebemos a importância maior ou menor de algumas dessas partes.

Perelman e Tyteca, no *Tratado da Argumentação* (2002:53), situam os discursos pedagógicos e acadêmicos – “a maioria das obras-primas da eloquência escolar” - no gênero epidítico, como verificamos abaixo:

Contrariamente aos debates políticos e judiciários, verdadeiros combates em que os dois adversários procuravam, acerca de matérias controvertidas, ganhar a adesão de um auditório que decidia o desfecho de um processo ou de uma ação por empreender, os discursos epidíticos não eram nada disso. Um orador solitário que, com frequência, nem sequer aparecia perante o público, mas se contentava em fazer circular sua composição escrita, apresentava um discurso ao qual ninguém se opunha, sobre matérias que não pareciam duvidosas e das quais não se via nenhuma consequência prática.

Utilizar-se do gênero *epidítico*, pois, não é para qualquer um. O orador desse gênero deve gozar de certo prestígio e credibilidade na sociedade; é o caso do professor:

[...] o educador foi encarregado por uma comunidade de tornar-se o porta-voz dos valores reconhecidos por ela, e como tal, usufrui um prestígio devido a suas funções.

[...] Com efeito, já não é sua causa nem seu ponto de vista que o orador defende, mas o de todo o auditório; ele é, por assim dizer, o educador deste, e se necessita usufruir um prestígio prévio é para servir, amparado na autoridade pessoal, aos valores defendidos.

(*Op.cit.*: 58)

Dentro deste quadro sistemático da Retórica antiga, é inegável a colaboração e a importância de Aristóteles.

### 3.3 A Retórica Aristotélica

Barthes (1975) atribui toda retórica a Aristóteles, afinal, é por meio de sua obra que se conhece a retórica, e define a Retórica Aristotélica como *silogística*, na medida em que privilegia o raciocínio, desvinculando a retórica da noção simplória do bem falar ou do bem escrever, e revelando-a como um trabalho de significação, onde toda escolha – inclusive das figuras – tem em vista um determinado efeito de sentido em um

auditório específico. Embora se assemelhe à dialética na busca de distinguir o que é verdadeiro daquilo que não o é, difere da mesma por considerar a verdade algo relativo, dependente do ponto de vista dos envolvidos na situação, da própria situação etc. Assim, Aristóteles afirma que há na persuasão um *quê* de subjetividade, de paixão e emoção, e não apenas razão como supunha a dialética.

Aristóteles relaciona a objetividade à Lógica Formal, e a subjetividade à Argumentação e Retórica. Ao distinguir esses dois domínios, o filósofo instituiu a noção do *provável*, da *opinião*, do *hipotético*, em oposição à verdade única e abstrata:

Vê-se, pois, que a Retórica não se enquadra num gênero particular e definido, mas que se assemelha à Dialética[...] Sua tarefa não consiste em persuadir, mas em discernir os meios de persuadir a propósito de cada questão, como sucede com todas as demais artes[...] Além disso, é manifesto que o papel da Retórica se cifra em distinguir o que é verdadeiramente suscetível de persuadir do que só o é na aparência, do mesmo modo que pertence à Dialética distinguir o silogismo verdadeiro do silogismo aparente.

(Aristóteles, s/d: 31)

Desse modo, Aristóteles acaba por definir a Retórica como “a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar persuasão” (s/d: 33). É ainda seguindo essa linha de pensamento que o filósofo diferencia os *raciocínios necessários* – cujas conclusões decorrem logicamente do encadeamento das premissas – dos *raciocínios preferíveis* – cujas conclusões mostram-se plausíveis, possíveis, a partir das premissas. Enquanto a Lógica ocupar-se-ia dos primeiros, observando quais as regras necessárias para que um raciocínio fosse exato, a Retórica ocupar-se-ia dos últimos, verificando quais os recursos utilizados para obter-se a adesão de um auditório.

Para tanto, os estudos retóricos lidariam com as crenças, ideologias, pontos de vista, sedução, e paixões em geral, enquanto a Lógica trabalharia com *o verdadeiro e o falso* dos discursos demonstrativos.

É ainda inerente à Retórica Aristotélica, desde seus primórdios, a preocupação com o auditório, tanto na elaboração do discurso, quanto na transmissão dessa mensagem, como indica Mosca (1999:11).

Vemos em Barthes (1975:157) que:

A Retórica de Aristóteles é sobretudo uma retórica da prova, do raciocínio, do silogismo aproximativo (entimema); é uma lógica expressamente rebaixada, adaptada ao nível “do público”, isto é, ao bom senso-comum, à opinião corrente[...] É realmente tentador colocar essa retórica de massa em relação

com a política de Aristóteles; era uma política do justo meio, favorável a uma democracia equilibrada, centrada nas classes médias e encarregada de reduzir os antagonismos entre os ricos e os pobres, a maioria e a minoria. Daí uma retórica do bom senso, espontaneamente submissa à “psicologia” do público.

Segundo Barthes (*id.*:156), a retórica aristotélica pode ser definida como uma *techne* dependente do orador, visto que este era o responsável pela escolha dos argumentos de acordo com seu auditório, pela transmissão do seu discurso de forma persuasiva, pela escolha das palavras, pela ordem das partes etc.

Outra característica da Retórica Aristotélica é que ela se define como uma ciência da argumentação em geral, e não específica de um determinado tipo de discurso. Oliveira (2002:206) observa que:

Nenhuma outra arte tem essa função[...] Aristóteles admite que cada um dos ramos do conhecimento é responsável por características próprias ao ensino e à persuasão, mas é a retórica a única faculdade que está totalmente imbuída pela própria persuasão, mesmo não tendo o caráter exclusivo de um gênero discursivo.

Barthes (1975) relaciona a retórica ocidental à metalinguagem, na medida em que toma o discurso por objeto de estudo. Segundo o autor, de acordo com a época, essa retórica assumiu diferentes práticas frente a seu objeto de estudo. Assim, inicialmente a retórica foi vista como (p.148-149):

a) uma *técnica*, ou seja, como “um conjunto de regras, de receitas, cuja realização permite convencer o ouvinte do discurso”.

Simultânea e sucessivamente a retórica ainda foi vista como:

b) um *ensino*, transformando-se em conteúdo inicialmente transmitido por um mestre de retórica e, em seguida, inserido nas escolas como matéria de exame,

c) uma *ciência*, elegendo um objeto de estudo, delimitando e classificando determinados fenômenos;

d) uma *moral*, cujas regras permitiriam ou limitariam os “distanciamentos” da “linguagem passional”,

e) uma *prática social*, visto que estaria ligada ao poder da linguagem e seria uma técnica privilegiada, acessível apenas aos que podiam pagar, garantindo a estes a “propriedade da palavra”,

f) uma *prática lúdica* favorecida pelo rompimento das regras que desenvolveria uma “retórica ridícula, uma retórica ‘negra’ (suspeitas, despezos, ironias): jogos, paródias, alusões eróticas ou obscenas”.

Tal multiplicidade de práticas compreendidas pela Retórica Antiga permitia reunir em torno de si os mais variados discursos, tornando-a uma grande ferramenta para a análise dos mecanismos de construção da significação.

A retórica de Aristóteles não ficou restrita à Grécia. Com a anexação da Grécia ao Império Romano – e a mudança de centro cultural de Atenas para Roma – seus ensinamentos se expandiram para o mundo latino.

### 3.4 A retórica pós-aristotélica e o ensino retórico

Segundo Peterlini (2001), embora a eloquência fosse muito valorizada em Roma, os estudos retóricos propriamente ditos só chegaram ao Império Romano a partir do século III a.C. A obra de Aristóteles, por exemplo, só chegou a Roma em 168 a.C, quando o general romano C.L. Paulo Emílio, para lá transferiu sua biblioteca . Dentre os retores romanos, Barthes (1975: 158-159) destaca Cícero (séc. II a.C) e Quintiliano (séc. I d.C.). O primeiro pela busca de *romanização* da retórica e pelo desenvolvimento das questões estilísticas. O segundo, por sua obra de formação pedagógica e por ter influenciado com a arte retórica, por meio de seus doze livros, personalidades como Lutero e La Fontaine.

Nos primeiros séculos depois de Cristo, tanto na Grécia como em Roma, a retórica aproxima-se da poética e da literatura e torna-se *ecumênica*. Seu ensino se expande a um número maior de alunos, “não é mais uma *techne* (especial), mas uma cultura geral , até mais, uma educação nacional” (Barthes, *op.cit.*: 162).

Porém, já no século III a retórica e seu ensino começam a ser ameaçados:

No século III, a cultura romana foi abalada por uma crise econômica, social e política. A nobreza de Roma está em decadência, esgota-se o apogeu do grande Império e este começa a estremecer. Tudo o que se segue já começa a referir-se à Idade Média, época em que a oratória passa a esconder-se nos manuais escolares.

(Oliveira, 2002:213)

Do século IV ao século XII, a Gramática deixa pouco espaço para a Retórica, e nos séculos seguintes a Lógica *absorve* a Gramática e *repele* a retórica. A partir do século VIII, a concorrência entre escolas e entre mestres acaba por diminuir a importância da formação e da experiência dos retores. Muitos já são mestres e professores ainda muito jovens pelo fato de derrotarem seus antigos mestres e ficarem com os alunos pagantes, diminuindo a qualidade do ensino retórico nas escolas. Nesta época, a retórica já estava desvalorizada. Os alunos desenvolviam alguns exercícios retóricos nas escolas, como descreve Barthes:

Há dois exercícios de escola: 1) a **lição**, leitura e explicação de um texto fixo (Aristóteles, a Bíblia), compreende: a) a **expositio**, que é uma interpretação do texto, segundo um método que se processa por subdivisões (espécie de obsessão analítica), b) as **quaestiones** são as proposições do texto podendo ter um **pró** e um **contra**: discute-se e se conclui refutando; cada razão deve ser apresentada sob forma de um silogismo completo; a **lição** é pouco a pouco negligenciada, por causa de sua monotonia; 2) a **disputa** é uma cerimônia, um torneio dialético, presidido por um mestre; após vários dias, ele determina a solução. Trata-se, então, em seu conjunto, de uma cultura desportiva: formam-se atletas da palavra. A palavra é objeto de prestígio e poder regulamentados. A agressividade é controlada por um código de leis.<sup>20</sup>

(1975: 164)

Os exercícios retóricos escolares pareciam privilegiar o gênero judiciário, oferecendo e cobrando dos alunos a utilização de argumentos para expor uma tese e defendê-la diante da posição dos colegas. Eram formas de avaliar os alunos.

Ao falar sobre a dialética aristotélica na Idade Média às páginas 172-173, Barthes aprofunda-se nos exames, que ocorriam durante as “disputationes (que se poderia chamar colóquio de oponentes)”, destacando o uso dos silogismos durante este jogo verbal e o fato de que o erro e a contradição não poderiam aparecer nos discursos. A descrição dessa atividade relaciona os exames ao gênero judiciário:

O respondente é quase sempre o candidato que responde às objeções apresentadas pelo oponente, como nos concursos do Conservatório; o oponente é uma função: é um colega ou alguém nomeado oficialmente; alguém põe a tese, o opositor contrapõe (**sed contra**); o candidato responde (**respondeo**): a conclusão é oferecida pelo mestre que preside. A **disputatio** invade tudo, é um esporte: os mestres disputam entre si, diante dos estudantes, uma vez por semana. Os estudantes, por sua vez, disputam por ocasião dos exames. Argumentam, pedindo permissão, com gestos, ao presidente. (Há em Rabelais reflexos da paródia de tais gestos). Tudo é

---

<sup>20</sup> Grifos do autor.



codificado, ritualizado num manual que regulamenta minuciosamente a **disputatio**, para impedir a discussão de desviar-se: a **Ars obligatoria** (século XV). O material temático da **disputatio** vem da parte argumentativa da retórica aristotélica (pelos **Tópicos**). Comporta **insolubilia**, proposições muito difíceis de demonstrar, algumas **impossibilia**, teses que aos olhos de todos parecem impossíveis; e **sophismata**, estribilhos e paralogismos que servem à maioria das **disputationes**.<sup>21</sup>

O ensino da retórica continuava vivo nas escolas, principalmente nas escolas que seguiam o modelo jesuíta, por volta dos séculos XV-XVII na Europa, mas a valorização das ciências lógicas, exatas e empíricas restringia o ensino retórico ao ambiente pedagógico:

Quarenta colégios seguem logo o modelo jesuíta. O ensino aí ministrado é codificado em 1586 por um grupo de seis jesuítas: a **Ratio Studiorum**, adotada em 1600 pela Universidade Paris [...]Os únicos prêmios escolares são os de retórica, tradução e memória, mas o prêmio de Retórica, atribuído após um concurso especial, designa o primeiro aluno que se denomina desde então (títulos significativos) o **imperator** ou o **tribuno** (a palavra é um poder – mesmo um poder político).<sup>22</sup>

(Barthes, 1975: 176)

Uma carta de D.Dinis, rei de Portugal, datada de 1309 dá um panorama de como a retórica ainda existia nos currículos dos cursos da Universidade de Coimbra, mas perdia terreno para a Gramática, sinónimo, naquele contexto, de “aprender a ler e escrever em latim”, segundo Paiva (1988: 10). De acordo com tal documento, os cursos universitários baseavam-se nas sete artes liberais: o *Trivium* – Gramática, Dialética e Retórica – e o *Quadrivium* – Música, Aritmética, Geometria e Astronomia. Entretanto, conforme Paiva (*id.*), a Gramática foi dominando o espaço das outras artes, e virou prioridade nos cursos existentes na Idade Média.

A categoria de disciplina independente, dada à retórica nos estudos universitários em Coimbra, foi conquistada ainda no século XV, mas na prática a disciplina não foi incluída como cadeira na universidade na reforma dos estudos universitários realizada no início do século XVI.

Sua importância, no entanto, ainda era reconhecida, principalmente pelos religiosos e poetas, como atestam os manuscritos medievais encontrados nas bibliotecas dos mosteiros. Era nessas bibliotecas que se encontravam as principais fontes de estudo da retórica: os clássicos, os sermonários, as coletâneas de exempla – que reuniam

---

<sup>21</sup> Grifos do autor.

<sup>22</sup> Grifos do autor

pequenos textos de vários tipos, como fábulas, apólogos e parábolas- e as *artes praedicandi* (artes de pregar) (Paiva, 1988: 16).

Apesar da desvalorização da Retórica na época medieval, o texto e a palavra continuavam a manter seu poder no ensino e na vida social. A retórica, mesmo que de forma indireta, ainda colaborava na organização da estrutura do ensino do texto, agora mais ligado à *Lógica*.

No século XIX, porém, “a retórica sobrevive apenas artificialmente, sob a proteção dos regulamentos oficiais”, como informa Barthes (1975: 177).

Com relação à situação da retórica no Brasil no século XIX, Martins (1988:12), afirma o seguinte:

A retórica, que se ensinava nas escolas, nos seminários e se cultivava nas academias, nas reuniões literárias, no púlpito e na tribuna, teve grande importância nas campanhas da Independência, da Abolição e da República. Ao lado da retórica benéfica, que serviu a causas progressistas, floresceu também uma retórica inútil, que alimentou muita eloquência vazia, “tesa, engomada e chocha”<sup>23</sup>, conforme a metafórica adjetivação de Brás Cubas. A retórica, que atesta a importância da oralidade num país em que o hábito da leitura era muito restrito, impregnou, de forma ora mais, ora menos acentuada, não só a imprensa de caráter político, como também o teatro, poesia e o romance do período.

É na segunda metade do século XX que as questões retóricas retornam aos estudos da linguagem, - agora já tomados como científicos, após Saussure, - buscando reviver as raízes aristotélicas.

### 3.5 A revitalização da Retórica – as neo-retóricas

Plantin (1998:07) reflete sobre a revitalização dos estudos retóricos na França depois do período pós-aristotélico de descrédito e desvalorização:

Los estudios sobre la argumentación emergen de un proceso dramático en el que los lugares comunes sobre la “restricción”, el “fin”, la “desaparición” de la retórica sirven de estímulo para anunciar su “revitalización” y su “renacimiento” o su “refundación”..

Esse renascimento, segundo o autor, deu-se em três momentos distintos (1998:07-13):

---

<sup>23</sup> Mais um exemplo da desvalorização da retórica.

1º momento – a deslegitimização: No final do século XIX,

[...] la argumentación vinculada con la retórica no estaba olvidada sino deslegitimada[...] La argumentación es la primera que puede relacionar las transformaciones de la lógica correspondientes a su misma época, en la que deja de ser “arte del pensamiento”, para metamizarse y devenir en una “escritura del concepto”[...] Desde entonces, en opinión de los lógicos relevantes, la argumentación no será más que el nombre de una forma caduca de la lógica.

2º momento – a retomada dos estudos aristotélicos para a análise de discursos contemporâneos:

La reflexión de los refundadores de la argumentación en los años 50, aquella de Toulmin, como la de Perelman y Olbrechts-Tyteca, se constituye sobre el transfondo de los discursos de propaganda del totalitarismo.

3º momento (nossa época) – reconhecimento dos trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca e novas pesquisas sobre argumentação: “Desde los años 80 sus obras constituyen una referencia de base em todos los trabajos sobre la argumentación, junto com los de Grice y Ducrot”.

Mosca<sup>24</sup> prefere falar em *revitalização* ou *reflorescimento*, na medida em que não houve uma morte, propriamente dita, da Retórica. Barthes (1975:177) diz que “para afirmar de modo cabal que a retórica morreu, seria necessário determinar por que disciplina ela foi substituída”.

Carrilho (1994) – além de outros autores da Sociologia, Antropologia e Ciências da Comunicação - utiliza os termos *desencantamento do mundo* e *re-encantamento* para discorrer sobre a desvalorização da Retórica Antiga e seu ressurgimento a partir dos trabalhos de Toulmin e Perelman. De acordo com Carrilho (*id.*: 09-11), “do positivismo do século XIX ao estruturalismo dos anos 60”, nota-se o anúncio de um crepúsculo baseado no ideal de cientificidade; ideal este que acabou por distorcer os fundamentos aristotélicos, dentre outros. O “re-encantamento do mundo” marca o aparecimento de novos trajetos diante da ruína do pensamento cartesiano, o “re-encantamento implica, por isso, uma reformulação dos dados da herança iluminista”.

Um desses novos caminhos é a redescoberta da retórica aristotélica:

---

<sup>24</sup> Anotação feita em aula.

A reformulação do papel e do estatuto da retórica na cultura contemporânea das últimas décadas tem, e muito, a ver com esta situação. Objecto de avaliações, muito diferentes na cultura grega, conforme se tome o ponto de vista céptico ou dos sofistas, de Platão e de Aristóteles, a retórica foi desde então atrofiada e marginalizada pelo quadro dos saberes e das disciplinas: atrofiada pela progressiva identificação com a sua componente estilística, marginalizada pela ausência de meios que viabilizassem a sua efectiva intervenção no campo disciplinar.

(*op.cit.*:12)

Por meio desses autores vemos que foi a recuperação das noções aristotélicas, realizada, sobretudo, por Toulmin, Perelman e Tyteca, que deu origem às neo-retóricas e salvou a Argumentação e a Retórica das distorções e do desprezo sofridos no século XIX, em que se valorizou a ciência, a objetividade e a lógica formal.

Em um cenário de descrédito da Retórica, Perelman anunciou um novo estudo, situado entre a Lógica e a Psicologia, que tem como objetivo estudar os “meios de argumentação não pertencentes à lógica formal, e que permitem obter ou aumentar a adesão do outro” (1997:57). A argumentação, nesta nova teoria, situa-se tanto no nível narrativo quanto no nível discursivo dos textos: “é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente” (Perelman e Tyteca, 2002:61).

Ao falar sobre a *comunhão dos espíritos*, Perelman acredita que, em situações de conflito, confronto, debate e discussão ou, simplesmente, de exposição de diferentes posicionamentos, haja lugar para o acordo e, mais do que isso, para a comunhão, como assinala Mosca(2004).

Entretanto, para que essa comunhão seja possível, existem algumas condições: uma linguagem em comum, o início ordenado de uma conversa, querer a adesão do outro, contar com sua colaboração para ser ouvido, dentre outros fatores. Não se economizam também as estratégias para conseguir tal comunhão. Além dos mecanismos da linguagem verbal, outros mecanismos que utilizam linguagens não-verbais podem ser utilizados para influenciar mais o auditório. Influenciá-lo significa, aqui, modificá-lo, “de sorte que o auditório já não é, no final do discurso, exatamente o mesmo do início” (Perelman e Tyteca, 2002: 26).

Para a Teoria da Argumentação perelmaniana, toda argumentação sugere uma seleção prévia dos fatos e da forma como esses fatos serão realizados dentro de um contexto lingüístico e de acordo com um auditório determinado: “é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve” (*op.cit.*:06).

Essa noção de *auditório*, Perelman e Tyteca conservaram da retórica, concepção “que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso” (2002.:07). Esse auditório não existe apenas na interação face-a-face, mas também no discurso escrito:

[...]a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se.

(*id.*)

Perelman valoriza o auditório que problematiza os argumentos. Segundo o autor, um auditório que aceita tudo o que diz o orador como certo e verdadeiro, não satisfaz à retórica, já que a argumentação só se realiza quando há conflito e exposição de diferentes pontos de vista e recortes do mundo. Deste modo, o processo argumentativo caracteriza-se como uma atividade intersubjetiva, cuja finalidade não é apenas comunicar, mas agir sobre o outro, não é apenas convencer, mas persuadir.

Esse auditório para quem o texto é construído não é um auditório real, mas um auditório presumido, ou seja, uma representação do auditório, construída com base nas imagens do outro e da situação comunicativa, ou seja, na experiência.

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

(Perelman e Tyteca, 2002:22)

Ainda de acordo com a teoria da argumentação, as escolhas do orador indicam seus juízos de valor, e permitem encontrar, mesmo no discurso mais objetivo (o científico, por exemplo), a subjetividade do falante, o que aponta para o fato de que o grau zero da retórica não existe em nenhum tipo de discurso, como vemos em Dubois et al. (1974:53), quando afirma ser difícil encontrar um discurso “ingênuo” e sem artifícios, e também em Mosca, 2001:38.

Esse trabalho discursivo do orador implica em riscos para sua imagem perante a sociedade e para a eficácia do seu discurso. Segundo Perelman (1997), o orador está sempre colocando seu prestígio em risco, já que uma palavra mal empregada no discurso pode pôr abaixo toda a confiança que o auditório nele deposita. Vê-se, portanto, que a eficácia argumentativa depende mais da competência do falante nas

operações argumentativas do que na verdade dos fatos. É a eficácia que garante a credibilidade.

Em trabalho de 2004, intitulado “A teoria perelmaniana e a questão da afetividade” (2004: 129), Lineide Mosca discorre sobre a abordagem perelmaniana e sobre esses novos horizontes traçados nos estudos da argumentação:

Assim, sob uma perspectiva enunciativa, que considera o modo como a interação se dá e se desenvolve, os enunciados deixam de ser vistos de um ponto de vista estritamente lógico, passando a ser considerados como produto de estratégias que levam em conta as tensões entre os interlocutores, a manutenção do equilíbrio, a continuidade da relação entre eles, para que a negociação entre as partes possa se estabelecer. Entram aí as questões do agravo, da polidez, do ridículo e outras que a teoria perelmaniana permite compreender melhor.

Ao sugerir uma argumentação centrada no uso efetivo da linguagem, as retóricas contemporâneas abriram espaço para uma revisão dos fundamentos aristotélicos, e abrigaram colaborações de outras disciplinas como a Pragmática, a Linguística, a Semiótica e a Teoria da Informação (Mosca, 2001:18). Deste modo, organizou-se um estudo da argumentação com base discursiva, em que todos os discursos, de todos os oradores, para todos os auditórios, constituem objeto de interesse, e não apenas aqueles proferidos oralmente, em praça pública, por juízes, filósofos e retores como poderia sugerir a Retórica Antiga.

A valorização dos textos escritos nos estudos da argumentação também propiciou às teorias neo-retóricas abordar um número maior de discursos. A língua escrita é no mundo contemporâneo de grande importância por sua facilidade de circulação – jornais, revistas, livros, internet, dentre outros. Perelman e Tyteca já reconheciam as especificidades das modalidades oral e escrita da linguagem, mas reconheciam também a necessidade dos estudos de argumentação de analisarem os textos escritos, “visto a importância e o papel modernos dos textos impressos, nossas análises se concentrarão sobretudo neles” (2002: 06).

Mosca et al. (2003) lembram que “não se pode falar numa concepção única da argumentação, mas em diversas linhas teóricas a esse respeito”. Porém, essas linhas teóricas podem ser tratadas como “versões atuais ou mesmo desmembramentos na trajetória que a retórica empreendeu ao longo dos tempos”, na medida em que

preservam o interesse pelos fatos cotidianos da linguagem e pela atividade argumentativa dos falantes.

As colaborações advindas de ciências afins consubstanciam-se nas diferentes escolas neo-retóricas que preservam princípios comuns, não apenas entre si, mas também caros aos estudos semióticos greimasianos, em especial, aos estudos sociosemióticos, que valorizam a relação e a interdependência entre a análise “interna” e a análise “externa” do texto.

Plantin (1998: 13) nos indica que essas diferentes orientações existentes hoje nos estudos retóricos obedecem a duas formas distintas de se conceituar o termo “argumento”:

1<sup>a</sup>: “designa un enunciado que proporciona una buena razón”

2<sup>a</sup>: “designa una interacción conflictiva”

A primeira concepção focaliza a disputa planejada em torno de um conflito pré-existente. Já a segunda acepção trata das disputas não planejadas, ou seja, das argumentações em interações cotidianas. Para o autor, “el concepto de negociación” entre os sujeitos aparece como uma preocupação tanto dos estudiosos que seguem a primeira acepção da palavra, quanto daqueles que se baseiam na segunda definição.

O autor aponta as seguintes orientações teóricas e seus principais representantes a partir das duas concepções de argumento apresentadas acima:

- “Argumentación como una lógica del contenido”: Toulmin, Grize e Vignaux, dentre outros.
- “Argumentación” relacionada “con la pragmática lingüística”: Anscombe e Ducrot; Van Eemeren Y Grootendorst.
- “Análisis enunciativos de la argumentación”: Perelman, Vion, dentre outros.

Podemos, ainda, considerar a seguinte disposição de diferentes grupos teóricos, apresentada em congresso de Análise do Discurso em Belo Horizonte (UFMG), 2000, pela Profa. Dra. Lineide Mosca:

- Lógica não-formal (Perelman, Olbrecht-Tyteca, Meyer – Bruxelas, Bélgica; Carrilho – Lisboa, Portugal)
- Lógica natural (Grize, Vignaux, Borel – Nêuchatel, Suíça)
- Grupo de Lyon - interacionista (Kerbrat-Orecchioni e Plantin - França)
- Grupo de Genebra (Moeschler, Anne Reboul - Suíça)
- Grupo de Amsterdã (Frans Van Eemeren e Grootendorst - Holanda)
- Grupo  $\mu$  de Liège (Klinkenberg, Dubois e outros - Bélgica)

Apesar de algumas diferenças teóricas, a preocupação social e com a linguagem como ação constituem, sem dúvida, presenças constantes nesses diferentes estudos da argumentação, como aponta Mosca (2002:10):

Ao nos situarmos dentro de uma teoria da argumentação – espaço da controvérsia, da negociação, da **intersubjetividade** -, estamos em pleno campo da convergência para uma **ação**<sup>25</sup> e, portanto, aqui, tomamos o conceito de retórica em sua plenitude, tal como era concebida na Antiguidade pelos filósofos greco-romanos, uma ciência das mais prestigiadas, uma vez que sabedoria e palavra (diríamos, *discurso*) não se separavam a retórica mantém, também em nossos dias, esse caráter de luta pelas palavras e que, substituindo a força física, desembocam em decisões, providências, mudanças necessárias, atitudes, enfim, de rejeição ou adesão, conforme o que se planteia.

Em uma sociedade onde conflitos e acordos tomam as manchetes dos jornais todos os dias, tais estudos vêm ganhando espaço nos estudos do discurso, pois abordam questões contemporâneas e as colocam no centro de discussões acadêmicas.

### 3.6 Tipos de argumentos – técnicas argumentativas

Falamos, logo no início do trabalho, sobre o caráter argumentativo da linguagem que caminha junto a outra característica que lhe é intrínseca, a narratividade. Não há discurso neutro, “a neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade” (Koch, 2006:17) , assim como não há discurso em que não haja mudança de estado, mudança na relação entre os sujeitos e entre os sujeitos e os objetos, que seja independente da modalização ocorrida na semântica narrativa – *fazer-fazer, fazer-criar, fazer-saber*.

---

<sup>25</sup> Grifos da autora



Em qualquer discurso, há sempre o agir sobre o outro, o influenciá-lo, modificá-lo. A simples presença de alguém ou mesmo de algo pode levar à construção de sentidos e à modificação de si<sup>26</sup>. Onde há significação há texto, há argumentação.

Assim como os gêneros do discurso, também há tantas estratégias argumentativas quantas são as possibilidades de interação entre os sujeitos. Isso acontece porque o aparecimento de um novo gênero ou a modificação de um já existente demanda novas estratégias que vão compor a estrutura composicional do gênero ou permitir a construção de um novo *ethos*/estilo.

A argumentação para Perelman e Tyteca está ligada à ação sobre o outro. Os autores retomam a noção de *lugares-comuns* (da *doxa*), e de *lugares-específicos*, da retórica aristotélica. *Lugares*, em Aristóteles, eram definidos como “depósitos de argumentos” (Perelman e Tyteca, 2002: 94). Nos primeiros encaixam-se os dizeres do senso-comum, que podem ser utilizados por vários tipos de oradores, por várias ciências, em vários gêneros. Já os segundos pertencem a áreas específicas ou a gêneros particulares.

Segundo os autores da nova retórica, “os lugares-comuns de nossos dias se caracterizam por uma banalidade que não exclui de modo algum a especificidade” (p.95). A banalização dos argumentos do senso-comum acaba por extrair-lhe a força argumentativa, o que no discurso não acontece. O que torna um argumento mais ou menos forte não é o fato de ele pertencer à *doxa* ou não, mas de adequar-se ao auditório e à situação comunicativa. Dependendo do auditório, eles são os mais eficazes – lembremo-nos, por exemplo, dos jornais televisivos sensacionalistas, em que expressões como “Este mundo está perdido!”, ou “Não se pode mais sair de casa sossegado!”, são repetidas todos os dias, o que indica que funcionam perante o público. Assim, postulam os autores: “só chamaremos de lugares as premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias” (*id.*). Deste modo surgem outras noções que visam organizar os argumentos, como *os lugares da quantidade e da qualidade, da ordem e do existente*.

Tal eficácia, mesmo dos argumentos do senso-comum, acontece porque os argumentos não são eficazes separados do discurso, mas dentro dele, tendo em vista a instância da enunciação. Perelman e Olbrechts-Tyteca, no *Tratado da Argumentação*,

---

<sup>26</sup> Segundo o Prof. Eric Landowski no curso de pós “O contágio do sentido”, ministrado de 19 a 22/10/2004 na FFLCH/USP, em que participamos como aluna-ouvinte.

dividem os argumentos em *argumentos quase-lógicos*, - aqueles baseados na dedução e em estruturas lógicas, formais ou matemáticas, como o ridículo, a tautologia, a reciprocidade, o desperdício - *argumentos baseados na estrutura real*, - aqueles que não têm como base o real, mas aquilo que o auditório acredita ser real, como as réplicas e o argumento de autoridade-; e *os argumentos que fundam a estrutura do real* –aqueles que, a partir da indução, permitem chegar-se da particularidade às generalizações, como o exemplo e a ilustração.

Em uma visão pragmática da argumentação, Koch (2006:30) a define como uma relação discursiva que se estabelece entre enunciado e enunciação. Na argumentação entram em jogo “todos os aspectos relacionados à intencionalidade do falante, à sua atitude perante o discurso que produz, aos pressupostos, ao jogo das imagens recíprocas que fazem os interlocutores um do outro e do tema tratado”. Todos esses aspectos deixam no texto marcas que podem ser recuperadas e mostram “o modo como é produzido e que constituem as diversas modalidades da enunciação”.

De acordo com a autora, a intencionalidade do locutor em cada texto estabelece novas relações argumentativas que implicam na utilização de diferentes estratégias. Algumas relações argumentativas estabelecidas entre o texto e a enunciação são destacadas por Koch:

1. as **pressuposições**;
2. as marcas das **intenções**, explícitas ou veladas, que o texto veicula;
3. os modalizadores que revelam sua **atitude** perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: “é claro”, “é provável”, “é certo” etc.);
4. os **operadores argumentativos**, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva;
5. as **imagens recíprocas** que se estabelecem entre os interlocutores e as **máscaras** por eles assumidas no jogo de representações.<sup>27</sup>

Para a análise de dados sobre o ensino de leitura, a autora aborda ainda outros recursos, dividindo-os em “**recursos argumentativos presentes no nível lingüístico fundamental** (constitutivos do sentido) – **retórica integrada**”, onde figuram, por exemplo, as expressões atitudinais, os índices de avaliação e os índices de polifonia; e em “**recursos retóricos ou estilísticos de segundo nível – retórica aplicada**

---

<sup>27</sup> Grifos da autora.

(‘acrescentada’), em que aparecem, por exemplo, a ironia e os metalogismos em geral, as comparações e os argumentos de autoridade (2006: 164)<sup>28</sup>.

Vejamos como outro tipo de estratégias argumentativas, as figuras, podem ser definidas na retórica antiga e nos estudos da argumentação.

## 4 – As figuras de argumentação e retórica

### 4.1 As figuras na retórica antiga

Um dos fatores que nos levam a afirmar que as neo-retóricas promoveram uma *volta às raízes* aristotélicas – como sublinha Mosca, 2001:17 - é a retomada e a valorização dos estudos sobre as figuras. Mas o que seriam as figuras de argumentação e retórica? E as figuras de estilo? E as figuras de linguagem?

Poderíamos até pensar que figuras de argumentação e retórica, figuras de linguagem e figuras de estilo são sinônimos. No entanto, a teoria que subjaz a cada uma dessas denominações é distinta.

As figuras de linguagem são definidas, geralmente, como se as palavras e expressões fossem independentes da enunciação. Assim, define-se uma metáfora ou uma hipérbole sem observar seu efeito de sentido no texto e a transformação produzida no interlocutor. Elas estão relacionadas diretamente às figuras de palavras ou *tropos*, já apontadas na retórica antiga e às quais a retórica se resumiu durante a idade média e período clássico. Já figuras de estilo são tomadas, quase sempre, como desvios da linguagem e nem sempre são vistas como integrantes do processo de significação do texto, mas apenas como ornamentos, como se o nível da expressão não estivesse relacionado ao conteúdo. As figuras de argumentação e retórica, por sua vez, têm como objetivo principal a persuasão, a adesão do outro. Vêem o discurso semioticamente, como um todo de sentido, dialógico e social. Relacionam-se também ao que a retórica antiga chamava de figuras de pensamento, que intervêm na organização total do texto. Depois dessas definições, talvez até continuemos a falar das mesmas figuras, mas não falamos de um mesmo ponto de vista; como dizia Saussure, “é o ponto de vista que cria o objeto” (1991:15).

---

<sup>28</sup> Grifos da autora.

Na realidade, é até difícil falar das mesmas figuras. As figuras, como estratégias argumentativas inesperadas, são tantas quantas são as possibilidades de efeito de sentido na linguagem, ou seja, infinitas. O grande número de nomes, seja quando se fala em figuras de linguagem, estilo ou retórica, assusta. Chega-se a tal ponto de indiferenciar determinados nomes, suas definições ou mesmo de se contradizer uma figura pela definição de outra, como comenta Monteiro (1991:27):

Com efeito, os manuais que exploram o assunto [...] relacionam centenas de nomenclaturas, cada qual a mais difícil de gravar. Só para se ter uma idéia, se a figura é uma simples repetição de palavra, poderá ser designada como anáfora, epístrofe, diácope, epizeuxe, anadiplose, homoptoto, epanáfora, epanalepse, epanadiplose, epanástrofe, epânodo, diáfora, mesoteleuto, poliptoto etc., conforme o local ou a forma em que aparece a palavra repetida.

Na estilística tradicional, por exemplo, a simples identificação da figura nada significava na construção do sentido do texto, o que tornava inútil tal lista de nomes; afinal, ainda de acordo com Monteiro, “é inócua reconhecer uma figura, se não se descobre o seu potencial expressivo” (*id.*). Não por menos, as neo-retóricas buscaram “enxugar” as tipologias existentes até aí – anos 60 -, e que tanto colaboraram para o descrédito da retórica. Tais tentativas, no entanto, não foram a esmo, mas baseadas nos efeitos de sentido das figuras no uso efetivo da linguagem – no caso da tipologia perelmaniana -; nos níveis da linguagem, na função das figuras etc.

Considerando figura uma forma especial de falar, Guimarães (2001: 150-151) aponta que por meio das figuras de retórica estabelece-se uma negociação da distância entre expressão e conteúdo, a partir do acréscimo de diferentes significados aos signos da língua. Essa afirmação situa as figuras dentro dos estudos da argumentação e retórica, e também nos estudos da semiótica greimasiana, em que o plano do conteúdo é privilegiado.

A busca do sujeito por esses modos particulares de falar sobre determinado assunto ou objeto do mundo objetiva causar o aparecimento da “surpresa”, do “inesperado” ou do “novo” dentro de um determinado contexto discursivo e funciona, deste modo, como uma estratégia argumentativa frente ao outro.

Esse efeito de novidade produzido pela utilização da figura vem da quebra da leitura do senso-comum, da *doxa*, é a *subversão* às normas pré-estabelecidas pelos simulacros do gênero, das situações e dos interlocutores.

De acordo com as tipologias da retórica antiga e das neo-retóricas, que veremos adiante, as figuras de retórica cumprem a função de uma ponte entre o arranjo dos elementos lingüísticos – a *dispositio* – e a representação do discurso pelo sujeito – a *actio*. Situadas, portanto, na *elocutio*, as figuras desde a retórica antiga vêm desempenhar um papel importante no processo argumentativo, aparecendo como uma atividade estruturante e persuasiva do discurso (Guimarães, 2001:150-151).

Podemos, ainda, situar essa tarefa de escolhas do sujeito tendo em vista o triângulo da retórica que define os elementos do discurso persuasivo. Neste ponto de vista, as figuras encaixam-se no *pathos*, que marca a busca de equilíbrio entre o *eu* e o não-*eu*. Como já vimos anteriormente, o *pathos* é o *lugar* em que o orador constrói a imagem do auditório e a ele adapta seu discurso, escolhendo os argumentos adequados, dentre eles, as figuras e onde se estabelecem as paixões entre os interlocutores.

O exame das figuras pode ser visto como um dos pontos centrais dos estudos retóricos desde a Antiguidade, junto à observação das partes componentes do sistema retórico e do discurso persuasivo, e da análise dos gêneros básicos do discurso.

Conforme já apontamos, a exaustividade e o detalhamento das figuras na Antiguidade fizeram desse ponto importante da retórica personagem principal da glória e da aparente queda dos estudos retóricos. Seu grande destaque até o século XVIII transformou-se, no século XIX, em motivo de desprezo frente ao perfil cartesiano das ciências na época, na medida em que suas considerações foram assumindo exclusividade nos estudos retóricos, afastando-se das concepções aristotélicas e adotando uma característica restrita de “ornamento” sobreposto à linguagem, com fins puramente estéticos. As figuras retóricas perderam sua função, semiótica, comunicativa e de persuasão, e abraçaram apenas a função poética.

Edith Pinto (1988:43), cita como uso e abuso das figuras de retórica na função poética a utilização do epíteto na poesia brasileira do século XVIII:

Outra característica do estilo arcádico é o emprego abusivo do epíteto. Como lembra Jean Cohen, na sua **Estrutura da linguagem poética**, se hoje esta palavra tem apenas um valor gramatical, em sentido retórico designava uma **figura**, que consistia no emprego de um adjetivo “dispensável”, pois era gramaticalmente “redundante”, como no exemplo: “ruidoso trovão”. Na realidade, o adjetivo **ruidoso** não cumpre a sua função determinativa, pois

todos os trovões são “grandes estrondos”, como define o dicionário. Expressões como “verde esmeralda” ou “manchados tigres”, diz Cohen, são figuras de invenção, achados particulares do poeta.

Os árcades lançaram mão com excessiva assiduidade desse preceito retórico; pode-se até falar de banalização do recurso, espécie de lei do menor esforço da elaboração poética.<sup>29</sup>

Spina (1987: 31-32), também no âmbito da literatura em língua portuguesa e espanhola, cita outro abuso no uso de figuras, lembrando que “os escritores seiscentistas se comprovaram nas criações mais excêntricas da metaforização”, levando estes países a um “sentimento de repulsa”. A ânsia por surpreender o leitor trazendo o inesperado, a beleza absoluta e irreal, resultou em um exagero de metáforas nem sempre necessárias ou bem sucedidas.

Falando sobre a influência da retórica na literatura brasileira do século XIX, Martins (1988:12), retoma uma passagem do manual *Elementos de retórica nacional* (1852), do poeta romântico Junqueira Freire (1832-1855):

Não devemos falar somente que nos entendam, nem que fujaos simplesmente dos erros: devemos falar de tal arte, que simpatizem-se com o nosso dizer, e identifiquem-se com o nosso pensar. O que dá mais força, vigor e beleza ao discurso já claro e puro é o que se chama ornato oratório.

(Ap. Português do Brasil, p.26.)<sup>30</sup>

Os estudos atuais, bem como as abordagens dadas por eles ao estudo das *figuras*, voltaram a relacionar a retórica a diversos gêneros e não mais apenas aos literários. Os estudos desenvolvidos a partir dessas novas abordagens recuperaram a visão aristotélica de figura como técnica retórica e argumentativa; como uma técnica que possibilita notar a habilidade do falante na escolha de meios adequados frente ao seu auditório para persuadi-lo e aponta para a inseparabilidade de conteúdo e forma na linguagem, segundo Mosca (2001). Desta forma, tendo em vista que todo discurso é persuasivo, as figuras constituem nos estudos contemporâneos estratégias para exercer a argumentação, como afirma a mesma autora (*id.*: 217). Dentre esses estudos destacamos a seguir a tipologia de Perelman para as figuras de argumentação e retórica.

---

<sup>29</sup> Grifos do autor.

<sup>30</sup> A citação foi extraída por Martins do livro de Edith Pimentel Pinto *O português do Brasil. Textos críticos e teóricos. 1820/1920, fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos. São Paulo: Edusp, 1978, v.1.

## 4.2 As figuras de argumentação e retórica de Perelman

A importância dos estudos de Perelman na revitalização e na recuperação dos conceitos retóricos de Aristóteles, já foi discutida neste capítulo, entretanto, faz-se necessário retomar as reflexões sobre o autor para aprofundarmos sua contribuição para os estudos do discurso no que tange às figuras. A retomada da noção aristotélica de figuras deu-se, exatamente, por meio dos estudos de Perelman e Olbrecht-Tyteca em 1958, na obra *Tratado da argumentação*. Ao aproximar as figuras ao uso no discurso, Perelman e Tyteca distanciam-se da imagem dos *tropos*, das figuras utilizadas como ornamentos em discursos floridos e vazios.

“Desde a Antiguidade, provavelmente, desde que o homem meditou sobre a linguagem, reconheceu-se a existência de certos modos de expressão que não se enquadram no comum” (Perelman e Tyteca, 2002: 189) , e assim surgiu a noção de figura perelmaniana.

Já nessa obra, os autores definem duas características indispensáveis para a determinação de uma figura:

[...] uma estrutura discernível, independente do conteúdo, ou seja, uma forma (seja ela, conforme a distinção dos lógicos modernos, sintática, semântica ou pragmática), e um emprego que se afasta do modo normal de expressar-se e, com isso, chama a atenção.

(p.190).

Em *Retóricas* (1993: 58), Perelman retoma a noção de uso incomum e ressalta que é o efeito de surpresa causado pela utilização de determinadas formas que pode nos indicar a presença de uma figura de retórica: “o que é normal num certo contexto, não o é noutra: os trajes de festa não se notam nas circunstâncias apropriadas”.

Essa definição perelmaniana de figura, por um lado, apresenta-se interessante por indicar que em cada situação a figura mostra-se (ou necessita-se) diferente; por outro lado, a mesma definição pode mostrar-se reducionista, e cair na tentação da figura como desvio. Há que se tomar cuidado para compreender que figura não é o desvio que chama atenção, uma vez que ele é neutralizado em sua captação, mas o inesperado que significa e que contribui para a eficácia argumentativa do discurso.

Tendo em vista os efeitos concretos das figuras no discurso, Perelman e Tyteca propuseram a seguinte classificação no *Tratado da Argumentação* (edição de 2002):

a. Figuras de escolha (de seleção/de caracterização): procuram “impor ou sugerir uma caracterização” (Guimarães, 2001: 153).

Para Perelman e Tyteca (2002: 168 -185), toda escolha lingüística e discursiva, geralmente, tem uma razão de ser e possui força argumentativa. “A escolha dos termos, para expressar o pensamento, raramente deixa de ter alcance argumentativo”.

Nessas escolhas do falante os autores incluem os sinônimos, o uso de termos não habituais – o termo habitual é uma “escolha que parece neutra”, e por isso não é figura, apesar de ser argumentativo; as perífrases; a descrição; tempos verbais; estruturas sintáticas etc.

b. Figuras de presença: despertam o sentimento da “presença do objeto do discurso” na mente tanto de quem o profere quanto daquele que o lê ou ouve (Guimarães, *op.cit.*: 154).

Perelman e Tyteca (*op.cit.*: 161- 168 )chamam a atenção para a importância de se manter “no primeiro plano da consciência” o objeto de discurso. Com este fim, o orador lança mão de certos mecanismos. O primeiro deles diz respeito à apresentação do discurso. Um orador deve esforçar-se para chamar a atenção para si e para aquilo que vai expor, deve ”inserir os elementos de acordo num contexto que os torne significativos e lhes confira o lugar que lhes compete num conjunto”.

Dessas estratégias de apresentação, no entanto, os autores extraem aquelas que podem ter apenas um valor estético, vinculadas à harmonia e ao ritmo, por exemplo, quando estes não têm valor argumentativo.

A repetição, a acumulação de relatos e o detalhamento são definidos como figuras de presença:

E repetição constitui a técnica mais simples para criar tal presença; a acentuação de certas passagens, pelo som da voz ou pelo silêncio por que as fazemos proceder, visa ao mesmo efeito. A acumulação de relatos, mesmo contraditórios, sobre um dado sujeito pode suscitar a idéia da importância deste.

A técnica da acumulação, da insistência, é freqüentemente vinculada a outra técnica, a da evocação de detalhes.



A impressão de realidade é criada da mesma forma pela acumulação de todas as condições que precedem um ato ou pela indicação de todas as suas conseqüências.

c. Figuras de comunhão: oferecem um “conjunto de caracteres referentes à comunhão com o auditório” (Guimarães, 2001: 156).

Guimarães revela que, juntamente aos dados argumentativos e culturais, a figura de comunhão acrescenta afetividade particular. Na sua função cumulativa de figura argumentativa e de figura de estilo – figuras que teriam apenas função estética e não argumentativa -, as figuras de comunhão tendem a obter do auditório uma participação ativa na exposição, visto que têm como finalidade criar ou confirmar a comunhão com o auditório “por força de referências a uma cultura, a uma tradição, a um passado comuns entre o emissor do discurso e o ouvinte ou leitor” (*id.*:156).

Neste tipo de figuras, Perelman e Tyteca situam todas as formas utilizadas para conseguir a identificação com o auditório, por exemplo, o uso de linguagens particulares em comum, de clichês, exemplos, alusão a conhecimentos comuns etc.

Em trabalhos anteriores, em que analisamos nosso *corpus* a partir da classificação perelmaniana, verificamos que algumas estratégias classificadas como figuras de presença ou como figuras de escolha constituem argumentos esperados e/ou aceitos nas provas escritas, portanto, nesse gênero, não constituem figuras neste gênero. Já as figuras de comunhão, por sua vez, são vistas na avaliação como *subversão*, tendo em vista o simulacro da situação enunciativa em questão e do gênero *prova*.

Algumas figuras de comunhão foram encontradas no corpus principalmente no que chamaremos de agora em diante, em nosso trabalho, de discurso oficioso, que nada mais é do que o paratexto, ou seja, um discurso secundário que caminha ao lado do discurso principal da prova, as respostas. São anotações e recados que utilizam a linguagem verbal ou visual e que não fazem parte das respostas às questões, mas estão presentes nas folhas analisadas. São manifestações esquecidas ou propositalmente deixadas pelo aluno, e neste último caso, direcionadas ao professor/enunciatório com a finalidade, quase sempre, de entrar em comunhão com ele, de interagir.

O *discurso oficioso*, neste caso, define-se em relação ao discurso oficial, constituído, nas avaliações, pelas respostas esperadas e elaboradas e em que aparecem

estratégias argumentativas classificadas por Perelman e Tyteca como figuras de presença e escolha.

A citação, classificada como figura de comunhão, aparece na prova como uma estratégia argumentativa relacionada ao *fazer persuasivo* do aluno, estando, portanto, no percurso da manipulação no nível narrativo. Os próprios Perelman e Tyteca previam essa dificuldade de estabelecer uma tipologia de figuras, pois nem sempre o que é classificado como figura desempenha o mesmo efeito de sentido no discurso: A citação só é uma figura de comunhão quando não serve ao que é sua função normal, a saber: apoiar o que se diz com o peso de uma autoridade” (Perelman e Tyteca, 2002:201).

O discurso oficioso, muitas vezes, pede a contribuição do plano da expressão para a construção dos sentidos e é possível encontrar nas provas a presença de desenhos e outros indícios gráficos que contribuem com a significação. Quando propositalmente dirigido ao professor, o discurso oficioso mostra-se um importante caminho para a definição do *ethos* do aluno e do professor, embora mesmo o discurso oficial, nas respostas, forneça indícios dessas identidades.

Tomando como ponto de partida o fato de que os alunos aspiram à conjunção, assimilação, e adaptação dentro de um universo acadêmico e da sociedade, seu fim, - e que a aprovação nos cursos serve para este fim -, tem-se que a *subversão* proporcionada pelas figuras de comunhão deve constituir também um passo para se alcançar este objetivo.

Em Mariano (2005c) privilegiamos na análise de dados as figuras de comunhão, de acordo com a classificação de Perelman e Tyteca. A essas figuras relacionamos o humor, visto que tentam influenciar o interlocutor não por meio somente do uso da razão, mas também das paixões, do plausível, dos elementos emocionais, ou seja, de fatores não-rationais.

As paixões, positivas ou negativas, são efeitos de sentido produzidos pelo uso das figuras e podem influenciar na interpretação do auditório. Segundo Aristóteles, “as paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos” (s/d.:05). Para o filósofo, nem sempre as provas independentes do discurso são suficientes para persuadir. Então, ele propõe a observação pela Retórica

das provas dependentes da arte, ou seja, daquelas sujeitas à habilidade do orador, dentre elas, as paixões, que levam em consideração a receptividade do auditório.

Relacionadas ao *pathos*, as paixões têm também uma natureza ambígua: prazer e sofrimento. A razão assumiria o papel de equilibrar tais contradições da natureza do homem e de levá-lo à virtude e à descoberta de sua identidade - o *ethos* - e da alteridade, aquela que dá a dimensão de si próprio.

Perelman e Tyteca não foram os únicos a estabelecer uma tipologia das *figuras*; a partir da “nova-retórica” anunciada por eles, outros estudiosos nas décadas de 60 e 70, como Barthes, Todorov e o Grupo  $\mu$  - como informa Barros (1988:63) - retomaram a retórica aristotélica a fim de repensar essa questão. Outros autores já haviam feito isso antes, à luz da estilística, como vemos a seguir.

#### 4.3 As figuras em outras abordagens

Mosca (2001: 35) ressalta a importância da metáfora nos estudos das figuras, tanto na velha quanto na nova retórica. Situada no plano da expressão, na *elocutio*, a metáfora fora objeto de atenção de Aristóteles na *Arte Retórica* e na *Arte Poética*, sendo que é na primeira obra citada que ela ganha status de estratégia argumentativa. Definida pelo filósofo “como a capacidade de perceber semelhanças”, a metáfora, ainda segundo Mosca, tem sido muito estudada nos dias atuais, por seu valor estético e persuasivo, aqui incluindo seu valor interativo.

Ao privilegiar o estabelecimento de analogias quando define a metáfora, Aristóteles a enquadra na relação entre gêneros e espécies, ou ainda, entre gênero próximo e diferença específica.

Fontanier em 1830 elaborou uma das mais clássicas tipologias das figuras, observando desde o arranjo das palavras até os mecanismos para “gravar” o discurso na mente do interlocutor:

1. figuras de significação ou *tropos*;
2. figuras de expressão;
3. figuras de dicção;

4. figuras de construção;
5. figuras de elocução;
6. figuras de estilo;
7. figuras de pensamento

O mesmo autor dispensou uma atenção especial às metáforas de uso – cotidianas – e de invenção – criadas num contexto particular, inédito. Cruz (2006), retoma a classificação de Fontanier para a análise de um conto de Guimarães Rosa. Para seus propósitos, as figuras de expressão são destacadas, e dentro delas uma figura em especial: a alusão. Segundo o autor, “Fontanier define as figuras de expressão por reflexão como o estabelecimento de relação entre as idéias enunciadas e aquelas que não o são” (p.02). Esta definição evidencia o carácter polifônico desta tipologia das figuras.

No início dos anos 70, o Grupo  $\mu$  de Liège, em sua *Retórica Geral* – Dubois, Klinkenberg e outros - propõe uma nova classificação para as figuras ou *metáboles*. Tal classificação levou em consideração os planos da expressão e do conteúdo e as mudanças feitas nos elementos nos diferentes níveis lingüísticos:

a) Metaplasmos: figuras que tocam à morfologia e à fonologia, ou seja, que incidem sobre os sons e a forma das palavras, seja por supressão, adjunção ou permuta de segmentos. Exemplos: aférese, síncope, apócope, neologismos, dentre outros; (p.72-95, edição de 1974)

b) Metataxes: figuras de sintaxe; dizem respeito à supressão, adjunção ou permuta dos palavras na frase. Exemplos: elipse, repetição, paráfrase, inversão sintática e outras; (p.96-130)

c) Metassememas: figuras semânticas, como metáfora, - considerada a principal figura e a mais estudada – metonímia, paranomásia, sinédoque, comparação etc. (p.131-173)

d) Metalogismos: semelhantes às figuras de pensamento – de acordo com Mosca, 2001:36 -, “rompem com os aspectos lógicos do discurso” (Monteiro, 1991:43). Exemplos: hipérbole, antítese, eufemismo, alegoria e outras. (p.174-201)

Karl-Heinz <sup>31</sup>, privilegiando o caráter de ornato das figuras retóricas as divide pelo uso isolado (palavras isoladas) ou em combinações de palavras. No primeiro caso encontram-se os *tropos*, cuja finalidade/efeito é de substituição: metáfora, catacrese, metonímia, sinédoque, ênfase, hipérbole, perífrase. No segundo caso, o autor propõe a seguinte sub-divisão:

-Figuras de palavras: finalidade/efeito de acréscimo (anáfora, epífora, paranomásia, poliptoto, sinonímia, polissíndeto, assíndeto); finalidade/efeito de omissão (elipse, zeugma) e finalidade /efeito de metátese (hipérbato, paralelismo, antítese, quiasmo).

-Figuras de sentido: licença, apóstrofe, pergunta retórica, concessão, evidência, personificação e alegoria.

-Unidades maiores do que a palavra: ritmo e cláusula.

Sem ter como intenção fazer um levantamento de todas as tipologias existentes para as figuras, mas exemplificar sua multiplicidade, cremos que já foi possível verificar que as figuras são mais um reflexo da heterogeneidade da linguagem e dos sujeitos que a utilizam.

#### 4.4 Repensando as figuras

Expusemos no início do trabalho que nossa escolha por analisar as figuras de argumentação e retórica devia-se, dentre outros fatores, à possibilidade de se chegar ao *ethos* do sujeito enunciatório, do enunciatário e do lugar/espço-social onde se dá a comunicação. No caso do nosso objeto de análise, os interactantes são professor e aluno, e o espaço é a Faculdade.

Partimos da definição de Perelman de figura como surpresa, inesperado, e da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin que afirma que cada gênero é definido por determinadas características lingüísticas e discursivas, finalidades e contextos sociais, para reiterar, agora, que não se deve falar em tipos de argumentos e figuras, mas em argumentos esperados ou estratégias argumentativas esperadas e argumentos inesperados ou estratégias argumentativas inesperadas – que são as figuras propriamente ditas.

---

<sup>31</sup> Citação baseada em material distribuído durante o Curso de Extensão Universitária "Tópicos de Semiótica Tensiva", ministrado pelo Prof. Dr. Claude Zilberberg.

Observamos, ao longo do trabalho, que todo gênero, por um lado, autoriza ou pede certas estratégias argumentativas – *adaptação* -, e por outro, pode ser subvertido com o aparecimento de estratégias argumentativas não autorizadas, não esperadas – *subversão*. Assim, é impossível estabelecer-se uma tipologia de figuras, pois o que é figura em um discurso – pelas particularidades da enunciação e pelo gênero - pode não o ser em outro. Essas particularidades devem ser pensadas ao se falar em figuras, pois situam a questão da argumentação e do inesperado no nível narrativo e no nível discursivo do texto.

Perelman e Tyteca, no *Tratado da Argumentação*, já haviam percebido como é complicado fazer uma relação de figuras mas, a despeito disto, propuseram uma tipologia própria. Algumas passagens ilustram essa preocupação:

Vê-se, por conseguinte, que não se poderia decidir, de antemão, se uma determinada estrutura deve ser considerada ou não figura, nem se ela desempenhará o papel de figura argumentativa ou figura de estilo; quando muito, pode-se detectar um número de estruturas aptas a se tornarem figuras.

(2002:192)

Quem estuda os discursos do ponto de vista estrutural se acha diante de formas que parecerão, de imediato, figuras (por exemplo, a repetição) mas também formas que parecem normais (a interrogação, por exemplo) e que, não obstante, podem, em certos casos, ser consideradas figuras. O fato de que possam ou não ser consideradas figuras levanta imediatamente o problema sob seu aspecto mais delicado. Isso porque em princípio não há nenhuma estrutura que não seja suscetível de tornar-se figura por seu uso, mas não basta que um uso da língua seja incomum para que fiquemos autorizados a ver nele um figura.

(*Id.* 191)

Apesar de informarem que não se tratava de uma tipologia fechada a ser aplicada em qualquer texto sempre da mesma forma, a tipologia anunciada por eles tornou-se uma referência para análise, tanto que nós mesmos fizemos análises baseadas nessa tripartição entre escolha, presença e comunhão, até percebermos que argumentos e figuras deveriam fazer parte de uma mesma tipologia e que constituíam estratégias esperadas e inesperadas, sob o ponto de vista escolhido para o presente trabalho.

Não acreditamos no uso de estratégias que não sejam argumentativas, que tenham apenas valor estético. Para nós, isso não existe. Tanto as estratégias autorizadas/esperadas quanto as não autorizadas/esperadas produzem efeitos de sentido

no texto, e isso nos importa, apesar de nem sempre serem utilizadas conscientemente pelo emissor, o que não nos importa.

A questão da consciência ou da intencionalidade no uso da linguagem é algo polêmico nos estudos da área. Como medir a consciência ou a intenção do destinador? Ao assumirmos uma posição discursiva nos estudos do texto, devemos afirmar apenas aquilo que os textos nos indicam. Assim, a interpretação não encontra lugar nas análises discursivas.

Essa tomada de decisão é o que, a nosso ver, tem caracterizado os estudos do texto e do discurso, cada vez mais, como ciência. A Lingüística formal só foi reconhecida como ciência quando Saussure, no *Curso de Lingüística Geral*, definiu um objeto de estudo, e quando, a partir da segmentação e da combinação, chegou-se a análises empíricas dos dados até a frase.

Os estudos do texto e do discurso, por sua vez, sofreram por muito tempo o desprezo da Lingüística por não terem desenvolvido um modelo empírico de análise. A análise era baseada, muitas vezes, na interpretação do pesquisador, o que lhe dava um caráter subjetivo demais e confiável de menos.

Assim, quando falamos em buscar o *ethos* na prova escrita, falamos em encontrar o sujeito discursivo, aquele que emerge do texto. Quando falamos em intenção, é a intenção que o texto nos indica, e que pode até englobar outros conceitos lingüísticos, até estruturalistas, como as funções da linguagem de Jakobson – quero convencer o outro (função conativa) – *fazer-fazer*; expor meus sentimentos (função emotiva) – *fazer-crer*; falar sobre a linguagem (função metalingüística) – *fazer-saber*. Como se vê, essa intenção está ligada às modalizações semânticas do *ser* e do *fazer*; à manipulação; à persuasão.

Não nos importa, pois, se no mundo real, se é que existe uma única realidade, o emissor pensou em utilizar determinada estratégia argumentativa. Deixemos isso para os psicólogos. Vamos ilustrar: um ambiente bem familiar para nós, um encontro da área, anual, em alguma grande universidade. Conferências, mesas-redondas, painéis. Cada qual caracterizado por determinadas especificidades, - que vão caracterizar o gênero a que pertencem - importantes para a organização do evento. A linguagem formal, culta, faz parte do simulacro estabelecido para qualquer uma dessas atividades, no entanto, em uma delas, aparece um competente professor que domina as regras gramaticais e um

vasto vocabulário, e apresenta um “sotaque” próprio de sua região de origem, e que não é a variante privilegiada ou valorizada socialmente.<sup>32</sup>

Digamos, como diriam os leigos, que é um “sotaque bem marcado, bem ‘puxado’”. Não há como dizer que não vá ocorrer uma quebra de simulacro. Não nos interessa se o tal professor palestrante ou conferencista procurou ou não, pensou ou não, em camuflar sua variante – não que isso deva ser feito. Há a surpresa, o inesperado, - neste caso, em particular, é uma figura situada na *actio* - que vai causar na platéia paixões diferentes: identificação, simpatia, repulsa, e que vai levar a determinados efeitos de sentido. Isso nos importa particularmente neste repensar as figuras: os efeitos de sentido causados pelo uso das estratégias argumentativas inesperadas. Isso pode ser visto no texto; agora, a consciência de um falante pseudo-real com intenções pseudo-reais, não nos pertence, e não pode ser comprovada no texto.

Supomos, pois, que tanto o uso dos argumentos esperados quanto dos inesperados podem levar ao *ethos* discursivo do enunciador, mas que a *subversão* das regras, a quebra dos simulacros, pode indicar mais claramente tal subjetividade/identidade discursiva.

Acreditamos que o percurso realizada até aqui, nos permita, a seguir, estabelecer a tipologia pela qual pautaremos a análise do material proposto e aprofundar nossa hipótese.

---

<sup>32</sup> Por mais que os lingüistas –e aqui me incluo – repitam a exaustão que não existe variante melhor ou pior, mas diferente, sabemos que na sociedade isso não é visto dessa forma.



***CAPÍTULO III – O papel das figuras de argumentação e retórica nas avaliações no ensino superior***

E foi então que apareceu a raposa:

-Bom dia – disse a raposa.

-Bom dia – respondeu polidamente o príncipezinho, que se voltou, mas não viu nada.

-Eu estou aqui – disse a voz -, debaixo da macieira...

-Quem és tu? – perguntou o príncipezinho, - Tu és bem bonita...

-Sou uma raposa – disse a raposa.

-Vem brincar comigo – propôs o príncipezinho. – Estou tão triste...

-Eu não posso brincar contigo – disse a raposa. – Não me cativaram ainda.

-Ah! Desculpa – disse o príncipezinho.

Após uma reflexão, acrescentou:

-Que quer dizer “cativar”?

-Tu não és daqui – disse a raposa. – Que procuras?

-Procuro os homens – disse o príncipezinho. – Que quer dizer “cativar”?

-Os homens – disse a raposa – têm fuzis e caçam. É bem incômodo! Criam galinhas também. É a única coisa interessante que eles fazem. Tu procuras galinhas?

-Não – disse o príncipezinho. – Eu procuro amigos. Que quer dizer “cativar”?

-É uma coisa muito esquecida – disse a raposa.- Significa “criar laços”...

-Criar laços?

-Exatamente – disse a raposa. – Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...

Antoine de Saint-Exupéry, *O pequeno príncipe*

O texto recuperado acima para iniciar nosso terceiro capítulo ilustra bem a razão e a emoção presentes no uso efetivo da linguagem, na interação verbal, e como modificam nossa forma de ver o outro e o mundo. A raposa pede ao príncipe que ele a cativa, ou seja, que por meio da linguagem, verbal ou não-verbal, desperte nela paixões positivas que mudem seu julgamento e o torne “único”, especial.

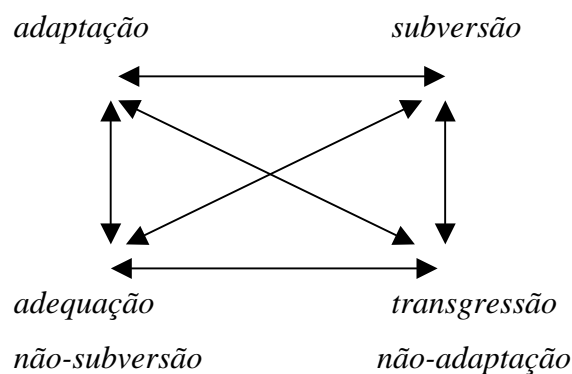
A utilização das estratégias argumentativas inesperadas, ou figuras de argumentação e retórica, tem como objetivo despertar as paixões. Na prova escrita, - representante do poder da linguagem e particularmente do poder social, hierárquico e institucional que permeia o processo ensino/aprendizagem -, em que a razão deve

predominar, as figuras vêm mexer com a emoção e provocam efeitos de sentido que podem ou não mudar os julgamentos.

## 1 - Tipologia de estratégias argumentativas

Cumpramos reafirmar que nossa proposta não é lançar uma teoria nova, mas repensar as figuras de argumentação e retórica a partir da tipologia de Perelman e Tychytska exposta no *Tratado da Argumentação*, de 1958. Nosso leitor sentirá de forma latente a presença das vozes desses dois autores, além de outras vozes retomadas durante o desenvolvimento da tese, principalmente as de Bakhtin e Greimas. Partimos das seguintes considerações firmadas nos diálogos entre nós e as teorias de base - a neo-retórica de Perelman, a teoria dos gêneros de Bakhtin e a semiótica greimasiana:

- os diferentes gêneros do discurso pedem determinadas estratégias argumentativas; aquelas que não são esperadas, autorizadas, constituem as figuras de argumentação e retórica. Por essa razão, não devemos estabelecer uma tipologia de argumentos e outra de figuras, pois o que é esperado em um gênero não é necessariamente esperado em outro. A figura é percebida como figura no texto, e não pode ser pré-determinada.
- os argumentos esperados estão ligados à *adaptação*, isto é, ao ajustamento do discurso às coerções lingüísticas e discursivas do gênero e do contexto comunicativo; os argumentos inesperados, as figuras, relacionam-se à *subversão* dessas regras, à desestabilização daquilo que é socialmente aceito e esperado de acordo com o gênero e a situação. A *não-adaptação* acontece quando há a *transgressão*, mas nem toda *transgressão* constitui uma figura, ou seja, leva à *subversão*. A *não-subversão*, por sua vez, relaciona-se à *adequação*, caminho para a *adaptação*.



- como *subversão* e escolhas de um sujeito discursivo, as figuras constituem indícios mais nítidos do *ethos* do orador e do *ethos* do auditório - funcionando como um espelho desse outro que é encontrado no *pathos* - do que os argumentos esperados.
- não existem estratégias que não sejam argumentativas; todos os movimentos lingüísticos e discursivos, independente de serem usados conscientemente ou não pelo sujeito, produzem efeitos de sentido no texto. Deste modo, mesmo na *transgressão* há construção de significação e argumentação.
- embora a argumentação seja geralmente associada apenas ao discurso – e uma visão superficial do texto indica isto -, algumas estratégias, mesmo definidas no discurso, desempenham papéis específicos nos PN's, enquanto outras dizem respeito diretamente à enunciação. Deste modo, as estratégias argumentativas localizam-se na sintaxe e na semântica dos níveis narrativo e discursivo, pois fazem parte da estruturação do texto e da construção da significação. Elas podem assumir o papel de sujeitos coadjuvantes no PN de base ou estabelecer PN's secundários; tornar o sujeito-destinatário competente para realizar a ação; situar o texto na situação de enunciação, ou mesmo concretizar os temas do discurso.
- Apesar de toda figura produzir sentido, a utilização isolada de um argumento inesperado não caracteriza o *ethos*, mas sim a reiteração no uso das figuras.

Tendo em vista tais considerações, e talvez outras tantas que se pode recuperar no desenvolvimento do trabalho, classificamos as estratégias argumentativas em narrativas e discursivas, e dentro desta divisão, procuramos encaixar diferentes mecanismos lingüísticos e discursivos que podem levar à persuasão do destinatário.

A tipologia aqui indicada não é fechada, deste modo, outras estratégias podem se encaixar em cada tipo. Algumas estratégias podem sair do nível narrativo e migrar para o discursivo de acordo com o texto, e vice-versa, ou ainda, a mesma estratégia pode ser definida como um ou outro tipo, de acordo com o efeito de sentido produzido no texto. Entre as estratégias argumentativas há também um mecanismo de “cooperação”, em que uma pode necessitar da outra para provocar o efeito desejado, e é exatamente nessa relação que elas se definem e assumem sua função discursiva. Em resumo, nossa tipologia é muito mais um ponto de partida para a análise de textos do que um ponto de chegada.

Tendo em vista o percurso gerativo de sentido de Greimas, já abordado no capítulo II deste trabalho, definimos como estratégias narrativas aquelas que participam do PN de um texto como objetos positivos ou negativos oferecidos ao destinatário no percurso da manipulação – *manipulação por tentação* ou *por intimidação* -, ou como sujeitos coadjuvantes a quem se pede auxílio para levar S2 a entrar em conjunção com o Ov e que podem estabelecer PN’s secundários para cumprir essa tarefa.

As estratégias discursivas são aquelas que se constituem na enunciação. São ligadas às instaurações de pessoa, tempo e espaço no contexto comunicativo e às manobras que tais instaurações permitem (*embreagem e debreagem*). Consistem, ainda, nos mecanismos de interação, nos mecanismos de sinestesia, e nas estratégias ligadas ao plano da expressão. As estratégias discursivas têm a faculdade de evidenciar a relação de interdependência entre o nível narrativo e o nível discursivo do texto, na medida em são observadas no discurso, mas participam do processo de manipulação, podendo caracterizar-se como *manipulação por sedução* ou *por provocação*.

As estratégias argumentativas mal sucedidas, sejam elas narrativas ou discursivas, acabam desempenhando o papel de anti-sujeito no PN.

### 1.1 Estratégias argumentativas narrativas

- Estratégias de reforço: relacionam-se às figuras de presença de Perelman e constituem sujeitos coadjuvantes que são convocados por S1 (destinador) para levar o destinatário S2 a entrar em conjunção com o Ov. Seu objetivo é reforçar o *fazer-fazer* buscado por S1 e que leva à ação de S2. Constituem estratégias de reforço: a

paráfrase; a citação; a ilustração; os exemplos; a retomada; a alusão; a acumulação de relatos; a metalinguagem, a intertextualidade.

- Estratégias de escolha: evidenciam os eixos sintagmático e paradigmático da linguagem e se relacionam às figuras de escolha de Perelman. Assim como definidas por ele, consistem nas escolhas feitas pelo destinador (auditório na terminologia neo-retórica) na elaboração do texto: o tipo de texto; a estrutura sintática; o registro e a norma lingüística (culto x padrão, formal x informal); as perífrases; a escolha lexical (palavras do cotidiano ou de uso vernáculo, termos não habituais, neologismos, metaplasmos em geral), algumas estratégias semânticas (sinonímia, metáfora, metonímia, hipérbole e outras). Funcionam como *manipulação por tentação*, como objetos que o destinador considera interessantes para o destinatário.

## 1.2 Estratégias argumentativas discursivas

- Estratégias de concretização (ou *figurativização*): correspondem ao conceito de *figurativização* da semiótica discursiva de base greimasiana e têm por objetivo concretizar sensorialmente os temas do texto: o detalhamento; a caracterização ou adjetivação; as descrições aprofundadas; alguns usos de comparação, metáfora e exemplificação. Funcionam como *manipulação por sedução* ou por *intimidação*.
- Estratégias de interação: buscam a interação com o destinatário, com seu discurso e com o próprio discurso do sujeito destinador. Funcionam como *manipulação por tentação*, *sedução*, *intimidação* ou por *provocação*. Essa interação pode se dar:
  - a) com o discurso: a opinião; a interpretação; a crítica e a autocrítica; a correção e a autocorreção; a modalização (como tomada de posição frente ao que se diz), o interdiscurso. Neste uso, além da função discursiva, a estratégia pode evidenciar um PN secundário em que desempenha o papel de destinador-julgador.
  - b) com o auditório: a instauração de pessoa, tempo e espaço; a objetividade e a subjetividade; as interjeições; o humor; a ironia; a modalização (como indícios de polidez lingüística).

- Estratégias de apresentação: ligadas à *actio*, à expressão, auxiliam o plano do conteúdo na construção da significação e levam a um *querer-fazer*: o tom de voz; a presença e a aparência; a disposição do texto; o tipo de fonte no texto impresso; a letra; as cores; as linguagens não-verbais; os textos sincréticos.

## 2 – Conhecendo o *corpus*

Nosso *corpus* é composto por respostas e anotações de alunos em provas escritas nos cursos de Letras de três instituições do Estado de São Paulo, uma universidade pública – instituição A - e duas faculdades particulares, instituição B e instituição C. As avaliações foram aplicadas entre 2002 e 2005 por três professores diferentes, em disciplinas de Lingüística e de Língua Portuguesa do 1º ano. O professor 1 lecionou durante este período nas instituições A e C. O professor 2 apenas na instituição A, e o professor 3 na instituição B<sup>33</sup>.

A maior parte das provas, por normas administrativas das instituições e departamentos a que pertenciam as disciplinas, pertence ao professor 1, instituição A. Nesta instituição e na disciplina lecionada por este professor as provas não eram entregues definitivamente aos alunos, e eram arquivadas pelo professor por um determinado período. Este fato permitiu um contato maior com o material e uma análise mais aprofundada. Nas outras instituições e disciplinas as provas eram entregues para os alunos, o que só nos permitiu um contato rápido e a fotocópia de documentos que, por não terem sido adequadamente selecionados por falta de tempo, não serviram necessariamente para a análise. Essa diferença é vista principalmente na análise do discurso oficioso, em que todos os exemplos pertencem a um mesmo professor e instituição – professor 1, instituição A – já que só destas provas tínhamos os rascunhos e folhas de questões, onde se encontram a maioria dos dados do paratexto, ou seja, textos secundários não integrantes do discurso principal (as respostas às questões das provas), localizados nas lombadas das folhas, ou ao lado das questões, por exemplo.

Tal assimetria nos dados impede a realização de análises comparativas aprofundadas entre as instituições e os professores, com relação à produção dos alunos, mas consideramos tal fato dispensável, visto que o que nos importa é observar as

---

<sup>33</sup> O professor 3 também lecionou na instituição C no início do período citado, mas não há dados desta passagem aqui analisados.

estratégias efetivamente utilizadas nas respostas dos alunos, independente de professor ou instituição.

Tivemos acesso, durante este período, a cerca de 1.000 provas, o que nos oferecia, pelo menos, 5.000 respostas para análise, além das anotações do discurso oficioso. Diante disto, precisamos estabelecer critérios de seleção para o *corpus*.

Tendo em vista a diferença estabelecida por Aristóteles entre discursos demonstrativos - relacionados à Lógica Formal – e discursos argumentativos – ligados aos estudos retóricos –, e à concepção de figuras como introdutoras do novo ou do inesperado no discurso, começamos a estabelecer o *corpus* a ser analisado, de acordo com os seguintes critérios:

- i) respostas a questões avaliativas que solicitassem ao aluno, implícita ou explicitamente, que justificasse, argumentasse ou explicasse determinado posicionamento;
- ii) discursos produzidos pelos alunos que provocassem no leitor a sensação de *inesperado* dentro da situação comunicativa em questão, isto é, na situação de avaliação.

Tendo em vista o primeiro critério estabelecido, evitamos inicialmente questões e respostas predominantemente lógicas e formais, geralmente relacionadas a fatos fonológicos, morfológicos e/ou sintáticos. Entretanto, à medida que o trabalho era desenvolvido, acabamos inserindo dados com essas características quando eles nos indicavam busca da *adaptação* ou eram acompanhados por inscrições do discurso oficioso.

Já de acordo com o segundo critério, não selecionamos, no início da delimitação do *corpus*, respostas que não apresentassem nenhuma estratégia surpresa. No entanto, como o inesperado e a surpresa só podem ser definidos pelo esperado, acabamos por selecionar algumas provas e respostas que evidenciam os argumentos autorizados – que se situam na *adequação* e na *adaptação*.

Devido à margem de interpretação que pode ser dada ao termo *inesperado*, de acordo com o ponto de vista de cada um, levamos em consideração as características composicionais, temáticas e estilísticas que definem o gênero *prova*: objetividade, clareza, coerência, uso da metalinguagem e da teoria específicas da área, escolha lexical adequada à formalidade da situação, fidelidade ao tema do enunciado, boa apresentação

(letra legível, ausência de rasuras, boa organização na colocação das respostas), - dentre outras características já definidas no Capítulo II deste trabalho. A partir da negação dessas características, selecionamos as respostas situadas na *transgressão* e na *subversão*. É nesta última categoria semântica que se encontram as figuras de argumentação e retórica como estratégias argumentativas inesperadas. Sendo este nosso enfoque, os exemplos dessa categoria constituem o maior número em nossa análise, o que não corresponde à realidade em sala de aula. Das cerca de 1.000 provas observadas, poucas, por volta de 2% apenas, apresentam figuras de argumentação e retórica.

Confessamos que esse aspecto quantitativo não nos preocupou ou nos ocupou muito durante a seleção e a análise dos dados, mas em cada turma com 50 alunos, por exemplo, era possível encontrar de 1 a 3 provas, em média, que apresentassem algo inesperado. O que nos importa é que tais estratégias podem ser encontradas, e por essa razão merecem ser analisadas. Como assinala Jakobson: *Lingüista sum; linguistici nihil a me alienum puto* (1969:161).

Embora a situação avaliativa envolva diferentes programas narrativos, incluindo o PN de base que engloba o processo ensino/aprendizagem – um *fazer-saber* em que S1 é o professor e S2 é o aluno -, nossa análise centra-se principalmente no PN da avaliação – em que o aluno é S1 e S2 é o professor - e no *fazer persuasivo* do aluno que oferece um *querer, poder, saber, dever-fazer* e visa a uma ação do professor: dar uma boa nota.

Não temos como objetivo avaliar o aluno, nem tampouco julgar a correção feita pelo professor (*fazer interpretativo*) ou a estrutura e a profundidade das avaliações. Por essa razão, durante a digitalização dos dados optamos por preservar os nomes das instituições, professores e alunos.

Para estabelecer a pertinência da análise dos exercícios de avaliação dentro dos estudos da argumentação, partimos do pressuposto de que a situação de argumentação é caracterizada, em princípio, pela existência de um conflito. Isso é nítido na relação professor/aluno, na medida em que há uma hierarquia dentro da sala de aula e uma conseqüente distância social e discursiva entre os interlocutores, o que propicia um conflito (declarado ou não) entre as partes. Esperamos ter evidenciado isso durante nossas explanações sobre o poder da linguagem, o poder social permitido pela



linguagem e o poder do professor e da escola. Consideramos a situação de avaliação a representação dessa hierarquia e poder.

Concebida, quase sempre, como uma ameaça pelo aluno, e como o lugar da sanção pelo professor, a avaliação propicia o despertar de paixões positivas e negativas que podem ou não mudar os julgamentos, direcionar metodologias, mudar o ponto de vista sobre o conteúdo, o ensino e o próprio aluno.

Finalmente, ressaltamos o fato de que as avaliações foram realizadas nas áreas de Língua Portuguesa e Lingüística, em que a controvérsia pode se fazer presente por trabalharem com a linguagem, inerentemente argumentativa.

Com o intuito de observarmos qual a relevância das figuras de argumentação ou das estratégias argumentativas inesperadas ou não-autorizadas nesse *fazer persuasivo* e na interface teórica e metodológica aqui estabelecida, procederemos, enfim, à análise de textos escritos produzidos por alunos do ensino superior.

### **3 - Análise das estratégias argumentativas utilizadas nas avaliações**

Conforme já comentamos acima, como nosso enfoque é dado às figuras de argumentação e retórica, ou seja, às estratégias argumentativas inesperadas, apresentaremos um número maior de exemplos de estratégias inesperadas do que de estratégias esperadas. Entretanto, como poderão confirmar no Anexo 1 “Exemplos de *adequação e adaptação*”, como uma amostra<sup>34</sup>, o aluno procura adaptar-se às coerções impostas pelo gênero e pela instituição, buscando a clareza, a objetividade, a boa apresentação da prova etc. Essa busca de integração aos simulacros em jogo na situação de avaliação será vista rapidamente nas categorias *adequação e adaptação* observadas no discurso oficial. As categorias *transgressão* e *subversão* também podem ser vistas no discurso oficial, mas retornam na análise do discurso oficioso. As figuras, situadas na *subversão*, são vistas, portanto, tanto no discurso oficial quanto no discurso oficioso.

---

<sup>34</sup> O número de provas que não apresentam figuras de argumentação, mas apenas estratégias argumentativas esperadas, é enorme. Assim, colocamos em anexo apenas algumas provas como exemplificação dessa busca de adaptação. São, em geral, provas que obtiveram sanções positivas dos professores, isto é, boas notas – observando-se o plano do conteúdo -, e que possuem boa apresentação: letra legível, bem organizadas, com poucas rasuras – plano da expressão.

Os dados analisados, aqui inseridos em tamanho menor para não ocupar muito espaço, bem como as questões das provas, são vistos em seu tamanho natural no Anexo 2 “Exemplos analisados e questões das provas”.

### 3.1 O discurso oficial: as respostas

Os dados analisados a seguir constituem respostas ou trechos de respostas encontrados nas provas. O leitor poderá visualizar o texto digitalizado do aluno e logo em seguida uma transcrição desse texto, visto que nem sempre a letra fica legível devido ao processo de digitalização. Essa transcrição manterá inadequações gramaticais e ortográficas, quando estas existirem.

3.1.1 *A adequação* – nesta categoria semântica o aluno ainda não está totalmente adaptado às exigências que o gênero *prova escrita* e o contexto hierárquico e institucional lhe imputam, mas busca a *adaptação*.

Exemplo 1:<sup>35</sup>

Questão:

Tendo em mente as noções de hiponímia e hiperonímia, bem como suas propriedades discursivas, explique as diferenças entre os seguintes trechos de enunciados:

- a) Às cinco em ponto da tarde, o carteiro entrou na lanchonete lotada. No balcão, o homem pediu um café curto.
- b) Às cinco em ponto da tarde, o homem entrou na lanchonete lotada. No balcão, o carteiro pediu um café curto.

Resposta:

---

<sup>35</sup> Professor 1, instituição A.

3.B. As noções de hiponímia e hiperonímia são:

hiponímia: é a relação de significado entre palavras com significado específico para o significado geral na linguagem

hiperonímia: é a relação de significado entre palavras com significado geral para o significado específico na linguagem.

Explicando as diferenças de significado nas expressões (a) e (b) são: na expressão (a) encontramos a hiperonímia, onde a palavra homem pode englobar o carteiro, o advogado, o escritor, etc. É um significado geral na expressão.

na expressão (b) encontramos a hiponímia, onde a palavra carteiro é específico, particular no enunciado.

OBS: A explicação acima refere-se ao trecho:

(a) ... No balcão, o homem pediu um café curto.

(b) ... No balcão, o carteiro pediu um café curto.

Explicação das frases inteiras:

(a) O enunciado refere-se primeiro ao carteiro e após ao homem sendo assim uma hiponímia (e assim esse homem refere-se ao carteiro).

(b) O enunciado refere-se ao homem e após ao carteiro sendo assim uma hiperonímia (no caso o homem pode ser ou não o carteiro).

- 1.As noções de hiponímia e hiperonímia são:
- 2.hiponímia: é a relação de significado entre palavras com
- 3.significado específico para o significado geral na linguagem.
- 4.hiperonímia: é a relação de significado entre palavras com
- 5.significado geral para o significado específico na linguagem.
- 6.Explicando as diferenças de significado nas expressões (a) e
- 7.(b), são: na expressão (a) encontramos a hiperonímia, onde a
- 8.palavra homem pode englobar o carteiro, o advogado, o
- 9.escritor, etc. é um significado geral na expressão.
- 10.Na expressão (b) encontramos a hiponímia, onde a palavra
- 11.carteiro é específico, particular no enunciado.
- 12.OBS: A explicação acima refere-se ao trecho:
- 13.(a)No balcão, o homem pediu um café curto.
- 14.(b)No balcão, o carteiro pediu um café curto.
- 15.Explicação das frases inteiras:
- 16.(a) O enunciado refere-se primeiro ao carteiro e após ao
- 17.homem sendo assim uma hiponímia (e assim esse homem
- 18.refere-se ao carteiro).
- 19.(b) O enunciado refere-se ao homem e após ao carteiro
- 20.sendo assim uma hiperonímia (no caso o homem pode ser
- 21.ou não o carteiro)

É possível observar na resposta a opção feita pelo aluno por definir as noções de hiponímia e hiperonímia (linhas 2 - 5). O enunciado da questão não pedia isto – “Tendo em mente as noções” -, então tal opção aparece como uma *estratégia argumentativa de escolha*, mas não constitui uma figura, pois não causa o efeito de *inesperado*. Definir ou

não os termos de um enunciado faz parte das opções à disposição do aluno e constitui uma *manipulação por tentação*, na medida em que o aluno imagina oferecer um objeto de valor positivo para o professor. Essa definição não é apresentada de qualquer forma, o aluno muda de parágrafo e tenta destacar cada conceito a ser definido colocando o nome e dois pontos antes da definição (linhas 2 e 5). Sua finalidade é organizar o texto, deixá-lo apresentável, o que também não é uma estratégia inesperada, isto é, uma figura, mas sim uma estratégia argumentativa de apresentação. Entretanto, essa tentativa de organização e de boa apresentação é prejudicada pelas rasuras e pelo uso do corretivo (observável apenas na imagem digitalizada) que constituem transgressões e podem suscitar paixões negativas no professor, funcionando como anti-sujeitos.

Por sua vez, as paráfrases ou retomadas do enunciado ou de partes da resposta indicam uma preocupação com o detalhamento das noções lingüísticas em questão, e procuram reforçar a resposta considerada correta pelo aluno por meio da repetição de idéias, caracterizando-se como estratégias de reforço (linhas 12 e 15, dentre outras). Também aqui é possível falar em *manipulação por tentação*, já que as estratégias utilizadas objetivam assumir o papel de objetos de valor positivos. Porém, a repetição exaustiva das mesmas informações acaba tornando a resposta confusa.

Essa preocupação com a compreensão da resposta é vista, ainda, na utilização de explicações complementares entre parênteses (apóstrofes, linhas 17 e 18, 20 e 21), que figuram como um pedido de atenção por parte do aluno e também constituem estratégias de reforço. Os exemplos de profissões – “o carteiro, o advogado, o escritor, etc”; linhas 8 e 9 - aprofundam a noção de hiperonímia e também constituem *estratégias de reforço* do objeto do discurso.

Observe-se que, inicialmente, o aluno inverte a classificação das frases com relação às noções de hiponímia e hiperonímia (linhas 10 e 11), corrigindo a resposta em seguida (linhas 19 - 21). Apesar de não desejável, na medida em que pode tornar a resposta ambígua, a autocorreção como *estratégia argumentativa de interação com o conteúdo* é um mecanismo aceitável dependendo do professor e tendo em vista o caráter imediatista da prova – há uma certa pressão devido ao tempo determinado de duração da prova - o que a aproxima da linguagem oral em que a autocorreção é normal. As estratégias utilizadas têm em vista tornar o professor competente oferecendo-lhe um *querer* e um *poder-fazer* que serão ou não aceitos por ele. A presença da autocorreção e de inadequações gramaticais (linhas 12, 16 e 19, dentre outras), além da falta de clareza na resposta, já são o suficiente para evidenciar que o aluno ainda não se adaptou

totalmente àquilo que se espera dele na prova, então, o professor, como destinador-julgador, é quem vai interpretar o trabalho do aluno e sancioná-lo positiva ou negativamente.

Exemplo 2:<sup>36</sup>

Questão:

Examine o seguinte trecho de “Feitiço da Vila” e responda:

*... mais tenho que dizer  
modéstia à parte  
meus senhores  
eu sou da Vila*

Podemos considerar que há performativo explícito nesses versos de Noel Rosa? Identifique-o e justifique sua resposta, apontando marcas lingüísticas.

Resposta 1:

(5A) há performativo explícito "Eu sou da Vila" (caracteriza que é boêmio, conhecimento do subúrbio, do samba). Completar.

1. Há performativo explícito “Eu sou da vila” (caracteriza que é
2. boêmio; conhecimento do subúrbio, do samba).

Resposta 2:

5.) A) Pode-se dizer que existe um performativo explícito nesses versos de Noel Rosa, que é o seguinte trecho: “...tenho que dizer”. Podemos dizer que é este o trecho performativo porque, de acordo com as características que Austin atribuiu aos performativos, esse trecho se encaixa perfeitamente, ou seja, Austin diz que o performativo deve estar na primeira pessoa do singular (existe um “eu” implícito), no presente do indicativo (verbo “tenho”) e a sentença deve estar na voz ativa (tenho que dizer). Qual a sua?

<sup>36</sup> Professor 1, instituição A.

1.Pode-se dizer que existe um performativo explícito nesses  
 2.versos de Noel Rosa, que é o seguinte trecho: “... tenho que  
 3.dizer”. Podemos dizer que é este o trecho performativo  
 4.porque, de acordo com as características que Austin atribui  
 5.aos performativos, esse trecho se encaixa perfeitamente, ou  
 6.seja, Austin diz que o performativo deve estar na primeira  
 7.pessoa do singular (existe um “eu” implícito), no presente do  
 8.indicativo (verbo “tenho”) e a sentença deve estar na voz  
 9.ativa (tenho que dizer).

A resposta 1 apresenta indícios de *adaptação*: clareza, objetividade (marcada pela afirmação categórica na linha 1), mas não está completa e poderia aprofundar mais o objeto do discurso, já que o aluno deixa de apresentar dados do texto que confirmem sua resposta, assim, situamos a resposta na *adequação* e na *transgressão*. A caracterização do “ser da vila” como “boêmio, do subúrbio e do samba” (linhas 1 e 2) estabelece a *figurativização* do tema – *estratégia de concretização*. Os termos utilizados para essa caracterização levam o leitor a visualizar o clima da boemia, ouvir sua música, seus movimentos e malandragem típicos dos amantes da noite. A prova escrita, como um discurso demonstrativo, é menos propensa à utilização da *figurativização*, mas, neste caso, não chega a causar surpresa, pois a questão, ao trazer Noel Rosa para a situação de avaliação, induz ao tema boemia que provoca os sentidos e remete aos botecos de Vila Isabel, terra do compositor, ou seja, ao já sabido, ao já visto.

Já na resposta 2 vêm-se dois *argumentos de reforço* do objeto do discurso; a citação do nome do teórico Austin (linhas 4 e 6) e as características da teoria levantada pela questão por meio da metalinguagem apropriada (linhas 5 a 9). A citação é considerada nos estudos da argumentação como um *argumento de autoridade*. Segundo Barros (1988:64), o *argumento de autoridade* é visto, do ponto de vista da sintaxe narrativa:

[...] como a convocação de auxiliares do sujeito ou do anti-sujeito, para que realizem programas secundários, necessários ao bom cumprimento do programa principal, ou como a solicitação de um destinador que atribua competência ao sujeito.

Situamos esta resposta na categoria *adequação* por dois motivos, o primeiro, que não nos compete aprofundar agora, são os problemas de redação, mais especificamente de repetição de termos que acaba tornando o texto confuso. O segundo é a modalização em “Pode-se dizer” e “Podemos dizer” (linhas 1 e 3), que compromete a objetividade da

resposta. A modalização é caracterizada como uma *estratégia argumentativa de interação* e pode ter duas finalidades, interagir com o conteúdo, - e nesse caso ela demonstra que o autor não tem certeza do que está falando ou indica sua modéstia -, ou interagir com o interlocutor, - quando constitui uma forma de polidez lingüística, o que não é o caso nesta resposta. Apesar de nem sempre ser bem vista no discurso pedagógico ou acadêmico, a modalização *como interação com o conteúdo* é aceitável, e não chega a constituir um argumento inesperado.

Ao observarmos melhor a prova deste aluno, nota-se que esse uso é uma característica sua, como mostram os exemplos 3 e 4, abaixo:

Exemplo 3:<sup>37</sup>

Questão:

Mostre que a sentença abaixo é estruturalmente ambígua, por meio de três das seguintes construções: topicalização, clivagem, passiva, proformização (pronominalização) e fragmentos de sentença.

O cineasta filmou a atriz com as lentes alemãs.

Resposta:

1.) Pode-se dizer que a sentença citada é ambígua porque podemos encontrar duas interpretações para ela. A primeira interpretação é a de que as lentes da câmera que o cineasta filmou a atriz eram alemãs e a segunda interpretação é a de que a atriz citada usava lentes alemãs quando foi filmada pelo cineasta. Podemos verificar a ambigüidade dessas sentenças pelas seguintes construções:

1. Pode-se dizer que a sentença citada é ambígua porque
2. podemos encontrar duas interpretações para ela... Podemos
3. verificar a ambigüidade dessas sentenças pelas seguintes
4. construções...

Exemplo 4:<sup>38</sup>

Questão:

Explique a seguinte piada:

<sup>37</sup> Professor 1, instituição A.

<sup>38</sup> Professor 1, instituição A.

FALANTE 1: Sabia que, no jardim Ângela, um homem rouba um carro a cada 30 segundos?

FALANTE 2: Putz! Precisamos encontrá-lo e detê-lo imediatamente!

Resposta:

3.) A) Pode-se dizer que na piada a fala do falante 1 pressupõe duas sentenças distintas, ou seja, ela é ambígua e, é por ter essa ambiguidade que a

1. Pode-se dizer que na piada a fala do falante 1 pressupõe duas
2. sentenças distintas, ou seja, ela é ambígua

A recorrência do mesmo uso lingüístico em três respostas diferentes do mesmo aluno pode apontar para um estilo individual, ou seja, para um *ethos* caracterizado pela modéstia ou mesmo pela insegurança na tomada de posição diante dos temas da prova.

Exemplo 5:<sup>39</sup>

Questão:

Explique porque a dicotomia de Saussure língua vs. fala não pode ser confundida com os conceitos de competência e performance propostos por Chomsky.

Resposta:

1-A) A dicotomia língua x fala não pode ser confundida com os conceitos de competência e performance propostos por Chomsky pelas seguintes razões:

Saussure (Linguista)	Chomsky (Linguista)	Performance (Linguista)
Língua x Fala Coletiva Dado social Sistemática	Competência - Capacidade de usar um conjunto de regras que o indivíduo possui dentro da mente para a construção de seu sistema comunicativo desde seu nascimento	Desempenho Habilidade com que se manipula esse conjunto de regras
Particular Assistemática Variável		

<sup>39</sup> Professor 1, instituição A.



- 1.A dicotomia língua x fala (de Saussure) não pode ser
- 2.confundida com os conceitos de competência e performance
- 3.proposto por Chomsky pelos seguintes fatos:  
(representação “gráfica” de língua x fala e de competência x desempenho)

O exemplo 5 mostra a preocupação do aluno com a *adequação* ao gênero. Na linha 1 nota-se (melhor pela imagem do que pela transcrição) que o sintagma preposicional “de Saussure” foi adicionado pelo aluno em uma releitura de sua resposta, o mesmo parece acontecer com “inatista” (veja na representação gráfica na imagem). Nessa mesma representação há o uso inadequado do termo “integralista” no lugar de “estruturalista”, o que constitui uma *transgressão*, mas pode indiciar a preocupação com o uso da metalinguagem. A tentativa de uma organização gráfica das dicotomias língua x fala e competência x desempenho (indicada a partir da linha 4 e visível na imagem digitalizada da prova) mostra uma preocupação com a organização e a disposição do texto, no entanto, tais estratégias – *de escolha* e *de apresentação* – que buscam a *adequação* podem não ter levado o aluno à *adaptação*, já que o texto não ficou muito claro.

No exemplo abaixo a preocupação com a organização e com a disposição gráfica do texto (*figuras de escolha e de apresentação*) parece mais bem sucedida:

Exemplo 6:<sup>40</sup>

Questão:

O texto abaixo, fragmento da obra *D. Casmurro*, de Machado de Assis, reproduz o diálogo entre Major Siqueira e Rubião. Leia esse fragmento e comente a diferença entre a enunciação no texto escrito e no texto falado.  
(transcrição do trecho).

Resposta:

---

<sup>40</sup> Professor 2, instituição A.

22). As diferenças entre escrita e texto falado estão no contexto em que os interagentes interagem no planejamento temático e linguístico e no envolvimento entre os interagentes. O esquema a seguir exemplifica claramente as diferenças:

	LÍNGUA ESCRITA	LÍNGUA FALADA
CONTEXTO	• constitui algo escrito: o escritor não tem contato direto com o leitor; não há colaboração do leitor para o desenvolvimento do texto	• interação iniciada num dado momento e num dada situação; simultaneidade espacial e temporal

	LÍNGUA ESCRITA	LÍNGUA FALADA
(CONTEXTO)	• não tem simultaneidade espacial e nem temporal	• situação face a face (ou no caso de conversação telefônica)
PLANEJAMENTO	• por não ter suporte imediato o escritor tem um maior tempo para construir um texto coeso e acabado sem marcas	• texto muito fragmentado com estruturas sintáticas menores, produzidas aos fatos e boletos; apresenta marcadores conversacionais
ENVOLVIMENTO	• distanciamento entre leitor e escritor	• alto envolvimento (envolvimento com o interlocutor) e ego envolvimento (envolvimento consigo mesmo); condição necessária para estabelecer o diálogo

Pela extensão da resposta, mas também pela boa visualização da imagem digitalizada, não vamos transcrevê-la. Basta observar que as *estratégias de escolha e de apresentação* usadas pelo aluno – uso de tabela e colocação em colunas – permite uma observação clara e organizada de seu enunciado.

O caminho para a *adaptação* ainda pode ser visto na *adequação* por meio das autocorreções, das rasuras, dos julgamentos do aluno-destinador com relação ao seu próprio trabalho, e na instabilidade no uso normativo da língua. Em resumo, o caminho

para a *adaptação* passa, muitas vezes, não só pela *adequação*, mas também pela *transgressão*.

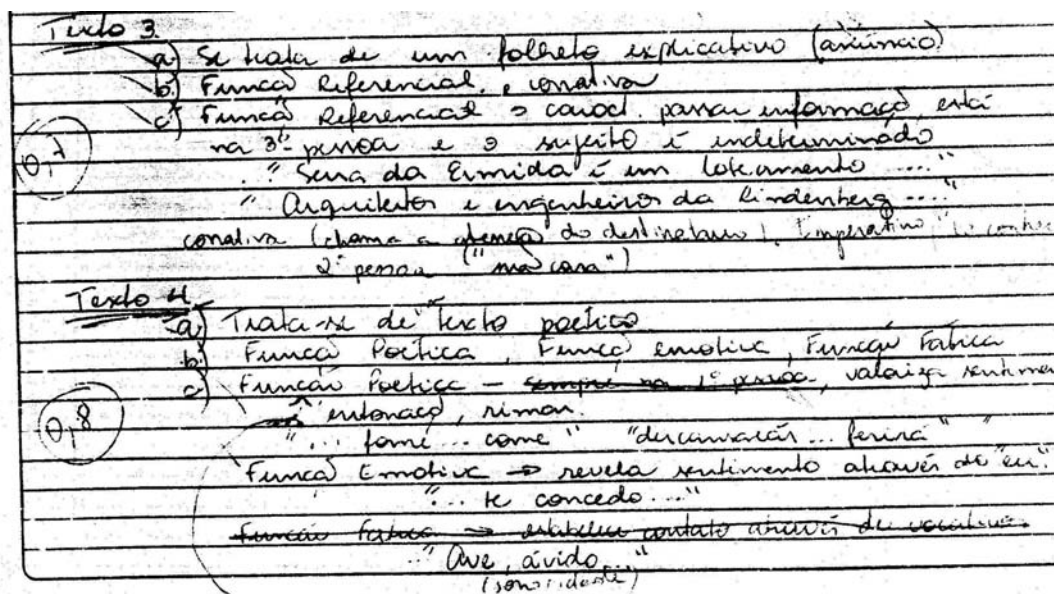
Exemplo 7:<sup>41</sup>

Questão: (Proposta depois da colocação de vários trechos de textos diferentes)

Em cada um dos exercícios abaixo, responda:

- De que tipo de texto se trata?
- Quais a(s) função(ões) da linguagem representada(s) em cada um deles?
- Como elas se manifestam?

Resposta:



1. Texto 3

2.a) Se trata de um folheto explicativo (anúncio)

3. b) Função referencial e conativa

(as linhas de 4 a 9 não serão transcritas, já que não são utilizadas na análise)

10. Texto 4

11.a) Trata-se de texto poético

12.b) Função poética, função emotiva, função fática

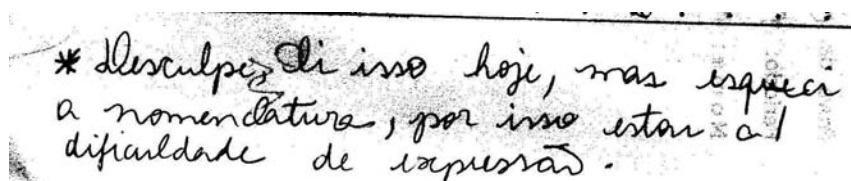
(as linhas de 13 em diante também não serão transcritas)

<sup>41</sup> Professor 3, instituição B.

Transcrevemos apenas algumas linhas para chamar a atenção para a instabilidade no uso normativo do pronome reflexivo – “Se trata” (linha 1 - *transgressão*) e “Trata-se” (linha 2 - *adequação*). Vê-se uma preocupação do aluno com a norma culta usada no segundo uso, o que indica uma conscientização da necessidade de adequação às coerções lingüísticas impostas pelo gênero *prova escrita*. Podemos falar em *estratégias de escolha* neste caso, de busca da *adequação* e em *manipulação por tentação*, já que o aluno entende que o uso da norma culta é um objeto positivo para o professor.

Finalmente, o autojulgamento do aluno – em um PN secundário em que ele assume os papéis de S1 e S2 e de destinador-julgador – revela também uma conscientização dessa necessidade de adequação. Geralmente essa sanção aparece no discurso oficioso e é caracterizada como *subversão*; veremos aqui apenas um exemplo, já que muitos outros serão vistos quando analisarmos as figuras.

Exemplo 8.<sup>42</sup>



- 1.Desculpe, li isso hoje, mas esqueci a nomenclatura, por isso
- 2.estou c/ dificuldade de expressão.

Neste exemplo, vemos um aluno preocupado com o domínio da metalinguagem, estratégia argumentativa esperada na prova escrita. O “esquecimento” da “nomenclatura” fez com que o aluno buscasse interagir com o professor pedindo desculpas, ao mesmo tempo em que interage com o discurso do enunciado da prova reconhecendo que não detém no momento os termos adequados para respondê-lo. Essa estratégia se define como uma *figura de interação com o auditório e com o discurso*.

Dentro do mundo acadêmico supõe-se que o estudante ou o pesquisador estejam sempre passando, de alguma forma, pela *adequação*, na medida em que é necessário conhecer novas teorias, novos autores, repensar pontos de vista. A *adaptação* total a

<sup>42</sup> Professor 1, instituição A.

esse meio é uma conseqüência de inúmeras *transgressões* e *adequações* e talvez nunca seja alcançada por completo, em todos os sentidos. Talvez, possamos falar em *adaptações*. A *adaptação* ao gênero *prova* é uma delas, e é dessa que tratamos aqui. Ela é uma pequena parte nessa utópica *adaptação* completa ao meio acadêmico.

3.1.2 A *adaptação*: o aluno que se encontra na *adaptação* é aquele que está mais perto de integrar-se ao mundo acadêmico – pelo menos um pouco mais -, e o bom desempenho nas avaliações é um passo para essa integração. Nas provas escritas esse passo vai se mostrar na escolha das estratégias argumentativas narrativas e discursivas esperadas e autorizadas pelo gênero. É lógico que não apenas as estratégias esperadas podem levar o aluno à sanção positiva do professor, mas as estratégias inesperadas – as figuras - estão relacionadas às paixões que se estabelecem no *pathos*, *assim* sua eficácia depende do *fazer interpretativo* do destinatário, como veremos na *subversão*. De certo modo, devemos convir que respostas corretas, claras, objetivas, unidas à organização e a uma letra legível levam o professor ao *dever-fazer*. É isso, no mínimo, que deve apresentar o aluno na *adaptação* ao gênero *prova*.

Exemplo 9:<sup>43</sup>

Questões:

1. (mesma questão vista no exemplo 3)
2. Considerando que as sentenças ambíguas apresentam estruturas sintáticas distintas, identifique a ambigüidade da sentença proposta aplicando as operações que envolvem movimento de seus constituintes:

A moça ouviu o ruído da janela.

Resposta:

---

<sup>43</sup> Professora 1, instituição A.

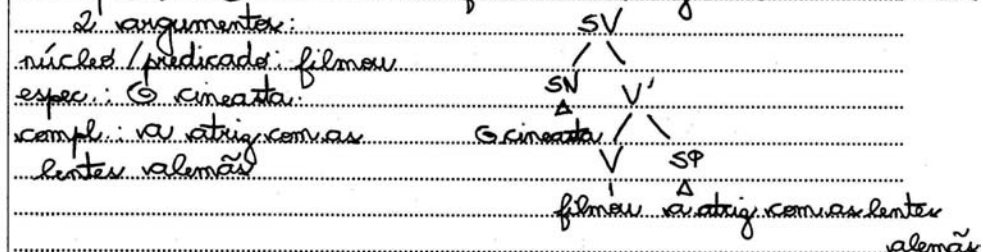
① A sentença é estruturalmente ambígua, pois há duas interpretações possíveis:

Interpretação ①: O cineasta filmou a atriz com as lentes alemãs



Nesta interpretação, conclui-se que o cineasta, por meio das lentes alemãs de sua filmadora, filmou a atriz para a gravação de um filme, por exemplo.

Interpretação ②: O cineasta filmou a atriz com as lentes alemãs



Nesta interpretação, conclui-se que o cineasta filmou a atriz que usava/portava lentes alemãs.

A ambiguidade pode ser desfeita por meio das seguintes frases:

1. A sentença é estruturalmente ambígua, pois há duas
2. interpretações possíveis:
3. Interpretação 1: O cineasta filmou a atriz com as lentes
4. alemãs.

(representação arbórea da sentença)

5. Nesta interpretação conclui-se que o cineasta, por meio das
6. lentes alemãs de sua filmadora, filmou a atriz para a
7. gravação de um filme, por exemplo.
8. Interpretação II: O cineasta filmou a atriz com as lentes
9. alemãs.

(representação arbórea da sentença)

10. Nesta interpretação, conclui-se que o cineasta filmou a atriz
11. que usava/portava lentes alemãs.

Como se trata de respostas longas, evitamos apresentá-las e transcrevê-las por inteiro, mas acreditamos que apenas os trechos expostos possam mostrar a *adaptação*. Observamos nessa primeira resposta *estratégias argumentativas de escolha* – organização esquemática do texto com numeração, linguagem culta formal, entre outras -, e *estratégias argumentativas de apresentação* – boa disposição do texto na folha, letra legível, ausência de rasuras - que resultam em um texto claro, objetivo e coeso. Destaca-se o uso da representação arbórea das sentenças que não era pedido na questão e que consiste em uma *estratégia argumentativa de reforço*, que dá corpo ao tema geral do enunciado. Todas essas estratégias são bem vindas, autorizadas e esperadas, não causando surpresa, embora levem a paixões como simpatia, orgulho, satisfação e, conseqüentemente, à sanção positiva.

A recorrência dessas características lingüísticas e discursivas na resposta à questão 2, abaixo, indicam traços do *ethos* do aluno, preocupado com sua integração no universo acadêmico e com a fidelidade aos *simulacros* envolvidos na situação avaliativa.

② A sentença é estruturalmente ambígua, pois há duas interpretações possíveis:

Interpretação ①: A moça ouviu o ruído da janela.

2 argumentos + 1 adjunto

núcleo/predicado: ouviu

espec.: a moça

compl.: o ruído da janela

adj.: da janela

Nesta interpretação, conclui-se que a moça, estando na janela de seu quarto (p. ex.), ouviu algum ruído.

Interpretação ②: A moça ouviu o ruído da janela.

2 argumentos

núcleo/predicado: ouviu

espec.: a moça

compl.: o ruído da janela

Aqui, conclui-se que a moça estava em algum lugar e ouviu um ruído que veio próximo da janela.

1. A sentença é estruturalmente ambígua, pois há duas
2. interpretações possíveis:
3. Interpretação 1: A moça ouviu o ruído da janela

(representação arbórea da sentença e continuação da resposta)

A análise da prova deste aluno mostra que as estratégias argumentativas esperadas ou inesperadas podem levar à persuasão e constituir indícios do estilo do sujeito, mas que são as *estratégias esperadas* que levam ao *dever-fazer*, ou seja, diante de uma boa resposta, o professor deve dar uma boa nota.

Exemplo 10:<sup>44</sup>

Questão:

A palavra carne, em português, pode significar tanto a carne que se come de outros animais, quanto a carne do homem. Em inglês, *meat* significa a carne dos animais e *flesh*, a carne humana. Explique, por meio desse exemplo, se a relação é entre palavras e coisas ou entre significantes e significados.

Resposta:

4a) É ENTRE SIGNIFICANTE E SIGNIFICADO NO PORTUGUÊS O SIGNIFICANTE ABRANGE UM SIGNIFICADO MAIOR DO QUE NO INGLÊS, QUE ESPECIFICA A CARNE HUMANA DA ANIMAL. UM OUTRO EXEMPLO BEM CURIOSO É O CASO DA PALAVRA CRIANÇA EM PORTUGUÊS E EM HEBRAICO. NO PORTUGUÊS, HÁ APENAS 'CRIANÇA'. JÁ NO HEBRAICO, HÁ DEZ PALAVRAS DISTINTAS PARA CADA FASE DA CRIANÇA (FASE DO COLO, DA AMAMENTAÇÃO, DAS DESCOBERTAS, ETC.)

- 1.É entre significante e significado.
- 2.abrange um significado maior do que no inglês, que especifica
- 3.a carne humana da animal. Um outro exemplo bem curioso é
- 4.o caso da palavra criança em português e em hebraico. No
- 5.português há apenas “criança”. Já no hebraico há dez
- 6.palavras distintas para cada fase da criança (fase do colo,
- 7.amamentação, das descobertas, etc).

Apesar de podermos considerar a resposta acima imperfeita – e não é essa nossa tarefa aqui -, é possível situá-la na *adaptação* pela relação estabelecida pelo aluno entre o que a questão exigia e seu conhecimento prévio. Ao comparar o português com o hebraico na representação da criança (linhas 4 a 7), o aluno estabelece não só a intertextualidade – que reforça o tema do discurso, o signo – como estabelece uma interdiscursividade, pois adentra na questão dos valores para esses diferentes povos.

<sup>44</sup> Professor 1, instituição A.



Essas estratégias inesperadas constituem *figura de reforço* e *figura de interação com o discurso*, e compreendem mecanismos narrativos e discursivos que buscam a *manipulação por tentação*. Outros exemplos como esse serão vistos na categoria semântica *subversão* ainda no discurso oficial. É como se configurasse uma surpresa agradável para o professor.

Ainda no exemplo 10, linha 3, há mais uma figura em “Um outro exemplo bem curioso” em que o aluno emite uma opinião sobre o fato. Tal estratégia caracteriza-se como uma *figura de interação com o discurso e com o auditório*, na medida em que objetiva mostrar seu posicionamento sobre o assunto para o destinatário. Ser capaz de emitir opiniões não deixa de ser uma característica desejável naquele que se encontra na *adaptação*, porém, como *subversão*, está sujeito ao julgamento do professor.

3.1.3 A *transgressão*: ocorre na prova escrita sempre que há uma negação das *adequações*, uma quebra do simulacro da prova, ou seja, sempre que o aluno se afasta da possibilidade de tirar uma boa nota por contrariar as regras lingüísticas e discursivas estabelecidas. Entretanto, diferentemente da *subversão* que caracteriza as figuras de argumentação e retórica, a *transgressão* não constitui uma escolha do sujeito com vistas a persuadir seu interlocutor, mas constitui, antes, um “deslize” ou “descuido” desse sujeito, que o deixa mais distante de conseguir o efeito desejado no seu discurso. Mesmo não constituindo uma escolha, os fatos da *transgressão* são também argumentativos, pois produzem efeitos de sentido, despertam paixões, tais como desprezo, frustração, repulsa ou, até mesmo, compaixão.

São inúmeros os casos de *transgressão* no discurso oficial e são eles os responsáveis pela reprovação na escola que pode culminar, em uma dimensão mais ampla, na segregação social. Selecionamos apenas alguns que possam exemplificar esse afastamento da *adequação* e da *adaptação*. As causas para tais “deslizes” podem ser diversas, e é impossível detectar por meio do texto quais seriam, já que precisaríamos fugir da AD e entrar na Psicologia ou na Educação. Entretanto, as características da situação avaliativa propiciam as *transgressões*: pressão por ser avaliado, nervosismo, preparo inadequado de alguns alunos, tempo de duração da prova etc. Soma-se a isso deficiências trazidas pelo próprio aluno para o ensino superior: não domínio da norma culta, dificuldades na compreensão e na elaboração de textos, entre outras; escolhas inadequadas do aluno, tanto lexicais como morfológicas, sintáticas e semânticas; inadequações teóricas etc.

Na prova escrita, as *transgressões* assumem o papel de anti-sujeito no PN e as paixões por elas despertadas resultam em *sanção negativa*, ou seja, na diminuição da nota e talvez, na reprovação do semestre ou ano.

Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 11:<sup>45</sup>

Questão: (a mesma vista no exemplo 4)

Resposta:

A graça seria que o Falante 2 teria entendido que é o mesmo homem que rouba um carro a cada 30s, e não que um carro é roubado a cada 30s. Portanto o Falante 2 é burro!?

1. A graça seria que o falante 2 teria entendido que é o mesmo
2. homem que rouba um carro a cada 30s, e não que um carro é
3. roubado a cada 30s. Portanto, o falante 2 é burro.

Na resposta acima, observamos uma escolha lexical inadequada ou mesmo imprópria para a situação em “o falante 2 é burro” (linha 3). Do ponto de vista da sintaxe narrativa, a palavra mal colocada neste texto torna o destinador o próprio anti-sujeito deste PN, levando a um desfecho não desejado por ele: a cólera do professor, por exemplo, e uma conseqüente desvalorização da resposta (uma *sanção negativa*).

O mesmo acontece com o exemplo a seguir:

Exemplo 12:<sup>46</sup>

Questão:

Comente as noções de *posto* e *pressuposto* a partir do enunciado “Pedro continua falando bobagens”. Qual das duas pode ser considerada eventualmente discutível numa situação normal de comunicação?

Resposta:

<sup>45</sup> Professor 1, instituição A.

<sup>46</sup> Professor 1, instituição A.

4.B- O posto é questionável e o pressuposto não se questiona é tido como verdade absoluta. Assim, (o) posto? Pedro continua falando bobagens? Poderia, em uma situação de comunicação gerar um comentário do tipo: não, ele parou de falar?; mas, o pressuposto Pedro fala bobagens? deveria ser acerto pelo interlocutor para que a sentença se sustente. Ou seja, se Pedro não falava bobagens (pressuposto), por que alguém afirma que ele continua falando bobagens? Tudo bem, isso pode ser inveja, intriga da oposição... A verdade é que se Pedro não falava bobagens, não teria porque continuar. Agora, se ele falava bobagens, pode ter parado; ou seja, não continuar? Aliás, falar bobagens é muito feio.

- 1.O posto é questionável e o pressuposto não se questiona é tido
- 2.como verdade absoluta...Ou seja, se Pedro não falava
- 3.bobagens (pressuposto), por que alguém afirma que ele
- 4.continua falando bobagens? Tudo bem, isso pode ser inveja,
- 5.intriga da oposição...
- 6.A verdade é que se Pedro não falava bobagens, não teria
- 7.porque continuar. Agora, se ele falava bobagens, pode ter
- 8.parado; ou seja, “Não continuar”. Aliás, falar bobagens é
- 9.muito feio.

Apesar de o aluno não ter utilizado nenhuma palavra que possa ameaçar a face de seu interlocutor, há escolhas lexicais e discursivas inadequadas (linhas 3, 4, 8 e 9, mais precisamente), já que a linguagem utilizada não é a esperada em uma prova escrita. Nota-se uma informalidade própria de relações simétricas e da linguagem oral, o que não remete ao tipo de interação existente entre professor e aluno e nem ao gênero discursivo *prova escrita*, o que caracteriza a *transgressão*.

Porém, no caso de tais escolhas terem sido feitas com o objetivo de facilitar uma interação e aproximação com o professor, não teremos *transgressão*, mas *subversão*. Tais escolhas serão, então, definidas como *figuras de interação com o interlocutor*, isto é, como estratégias argumentativas inesperadas que visam a interação com o outro e costumam aparecer mais no discurso oficioso, como veremos adiante. A manipulação, neste caso, pode se dar por *sedução* – “você, professor, é meu amigo, é como eu”.

Os exemplos a seguir, -13, 14 e 15 – serão comentados em conjunto:

Exemplo 13:<sup>47</sup>

<sup>47</sup> Professor 1, instituição A.

Data: ~~abr~~ 27/11/03

Curso: ~~de gramática~~ Leitura - Banco

~~Questões~~

Questão (1) A

1-1 Os policiais ~~perseguiu~~ perseguiu os criminosos de helicóptero topológico

Os criminosos, os policiais perseguiu de helicóptero.  
(policiais usaram o helicóptero para perseguiu os criminosos)

Os criminosos de helicóptero, os policiais perseguiu.  
(policiais perseguiu os criminosos ~~estes~~ estavam usando o helicóptero)

~~fragmento de sentença~~

Quem?

A quem?

→ Os policiais ~~perseguiu~~ perseguiu os criminosos X

Quem?

→ perseguiu ~~perseguiu~~ do helicóptero

Quem?

→ Os policiais

Quem?

→ perseguiu ~~perseguiu~~ do helicóptero X

A quem?

Exemplo 14:<sup>48</sup>

6. As palavras *seca* e *enxuta*, embora sejam sinônimas, não são totalmente (ou perfeitamente) intercambiáveis. Discuta essa afirmação e apresente exemplos. (1,0)

~~As palavras~~

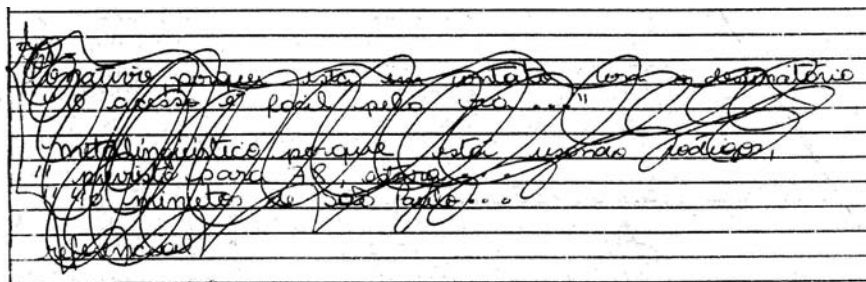
Ex: ~~A louça está seca~~ (Paráfrase)

~~enxuta~~

seca a louça

enxuta a louça está enxuta.

<sup>48</sup> Professor 1, instituição C.

Exemplo 15:<sup>49</sup>

Os exemplos 13, 14 e 15 mostram rasuras que prejudicam a correção da prova e deixam as respostas confusas ou as anulam completamente. Se considerarmos que a aparência da prova também é argumentativa, as rasuras dificultam o *fazer persuasivo* do aluno. No exemplo 13 elas já aparecem na apresentação da data e do curso, o que leva o professor a estabelecer uma imagem inicial negativa do aluno, e as rasuras se repetem ao longo de toda a prova. No exemplo 14 as rasuras são seguidas por uma resposta sem coesão ou coerência (“Seca a louça/A enxuga a louça está enxuta”)<sup>50</sup> o que reforça a sanção negativa do professor. Já no exemplo 15 a anulação da resposta não vem nem acompanhada de uma indicação da localização da resposta correta.

Vejamos os exemplos abaixo:

Exemplo 16:<sup>51</sup>

6. As palavras ~~seca~~ e ~~enxuta~~, embora sejam sinônimas, não são totalmente (ou perfeitamente) intercambiáveis. Discuta essa afirmação e apresente exemplos. (1,0)

Apesar de ser sinônimas, as palavras seca e enxuta nem sempre podem ser trocadas uma pela outra.

Ex: 1) Quando se diz: a roupa está seca e neste caso pode-se dizer a roupa está enxuta.

2) Foi longo o período de seca no Nordeste e neste caso a palavra seca não pode ser substituída pela palavra enxuta.

Questão:

<sup>49</sup> Professor 3, instituição B.

<sup>50</sup> Como o importante nestes exemplos é visualizar as rasuras, não transcrevemos os enunciados das questões e as respostas.

<sup>51</sup> Professor 1, instituição C.

As palavras *seca* e *enxuta*, embora sejam sinônimas, não são totalmente (ou perfeitamente) intercambiáveis. Discuta essa afirmação e apresente exemplos.

Resposta:

1. Apesar de ser sinônimas, as palavras seca e enxuta nem
2. sempre podem ser trocadas uma pela outra.

Exemplo 17:<sup>52</sup>

4. A sentença abaixo é ambígua. Indique quais são as interpretações possíveis e escolha dois processos sintáticos de movimentação de constituintes que resolvam esse problema. (2 pts.)

Hebe Camargo apresentou Suzana Vieira maquiada.

Interpretação 1: *Suzana Vieira apareceu maquiada por Hebe Camargo*

Interpretação 2: *Hebe Camargo mostrou à maquiagem de Suzana Vieira.*

1º processo: *pronominalização*

Interpretação 1: *ela apareceu maquiada-a.*

Interpretação 2: *ela quem apareceu maquiada-a.*

Questão: (não será transcrita visto que a imagem digitalizada está legível)

Resposta:

1. 1º processo: pronominalização
2. Interpretação 1: Ela apareceu maquiada-a.
3. Interpretação 2: Ela quem apareceu maquiada-a.

Transcrevemos dos exemplos acima apenas os trechos que evidenciam a *transgressão*. Tais exemplos, 16 e 17, demonstram um desconhecimento das regras gramaticais da língua portuguesa pelos alunos, provavelmente herança de um ensino fundamental e médio precários. No exemplo 16 o aluno não flexiona corretamente o verbo e utiliza “apesar de ser sinônimas” no lugar de “serem sinônimas”. Já no exemplo 17 o aluno mostra não conhecer as regras de utilização dos pronomes oblíquos - “Ela apareceu maquiada-a”. Tratando-se de alunos do ensino superior, tais *transgressões* prejudicam o *fazer persuasivo* do aluno na prova. Tratando-se, então, de alunos do curso de Letras, isso se agrava e a *sanção negativa* é (mais) provável.

<sup>52</sup> Professor, 1, instituição C.

Exemplo 18:<sup>53</sup>

1 – Identifique e explique os processos de formação de palavras que deram origem aos termos grifados no trecho abaixo: (2 pts.)

Infelizmente, não pude acompanhar o enterro que acontecera duas horas antes da minha chegada. Pude, no entanto, manifestar minha tristeza e cumprimentar a Sra. Oliveira enquanto ela conversava com seu guarda-costas.

Infelizmente - suflixo: ação pois existe uma base que modifica o sufixo (inflez) - mente. X

Questão: (não será transcrita, visto que a imagem digitalizada está legível)

Resposta 1:

1. Infelizmente: sufixação pois existe uma base que modifica o
2. sufixo inflez – mente.

1 – Identifique e explique os processos de formação de palavras que deram origem aos termos grifados no trecho abaixo: (2 pts.)

Infelizmente, não pude acompanhar o enterro que acontecera duas horas antes da minha chegada. Pude, no entanto, manifestar minha tristeza e cumprimentar a Sra. Oliveira enquanto ela conversava com seu guarda-costas.

Infelizmente - é uma agluteração !!

Acontecera - é uma prefixação porque ocorreu um acção ?

(mesma questão)

Resposta 2:

1. Infelizmente – é um agluteração
2. Acontecera – é uma prefixação porque ocorreu uma ação

O exemplo 18 traz duas respostas que apresentam os mesmos problemas: desconhecimento metalingüístico, erros ortográficos e imprecisão teórica; um conjunto de características que leva o professor a *não querer, não dever e não poder -fazer*.

<sup>53</sup> Professor 1, instituição C.

Desconhecimento metalingüístico também é o problema apresentado nos exemplos 19 (linha 2) e 20 (linha 3), abaixo, e sinalizado pelo professor : “não existe essa classificação”:

Exemplo 19:<sup>54</sup>

Questão:

Classifique os turnos das linhas:

Resposta:

1. a) turno inserido de função interacional CF  
b) turno nuclear interrompido. Não existe essa classificação!

- 1.a) turno inserido de função interacional
- 2.b) turno nuclear interrompido

Exemplo 20:<sup>55</sup>

Questão:

Que tipo de estratégia de gestão de turno há entre as linhas:

5. a) assalto com "deixa" (a pausa)  
b) Tentativa de assalto com "deixa" (repetição "do curso do curso")  
c) Entrega do turno. Não existe essa classificação!

Resposta:

1. a) assalto com “deixa” (a pausa)
2. b) tentativa de assalto com “deixa” (repetição “do curso do curso”)
3. c) entrega do turno

O desconhecimento metalingüístico pode originar inadequações semânticas e até neologismos:

Exemplo 21:<sup>56</sup>

Questão:

<sup>54</sup> Professor 2, instituição A.

<sup>55</sup> Professor 2, instituição A.

<sup>56</sup> Professor 3, instituição B.



(citação e afirmação de John Lyons) Com base nessa afirmação e no que foi discutido durante as aulas como você definiria a lingüística?

1) A lingüística pode ser definida como o estudo científico da língua verbal, oral ou escrita.  
 sendo o pai da lingüística o Saussure, famoso pelas suas dualidades, sendo seu principal objeto a língua que se opõe a fala.

Resposta:

- 1.A lingüística pode ser definida como o estudo científico da
- 2.língua verbal, oral ou escrita.
- 3.O pai da lingüística é Saussure, famoso pelas suas dualidades,
- 4.e seu principal objeto é a língua que se opõe a fala.

Exemplo 22:<sup>57</sup>

Questão:

Relacione a oposição estático vs. dinâmico com a dicotomia de Saussure sincronia vs. diacronia. Justifique sua resposta com exemplos.

Resposta:

3A) a dicotomia (saussuriana) sincronia vs diacronia normalmente é vinculada à oposição estático vs. dinâmico. ~~propon~~ propõe que existem quatro combinações desses conceitos que diferem uma da outra:

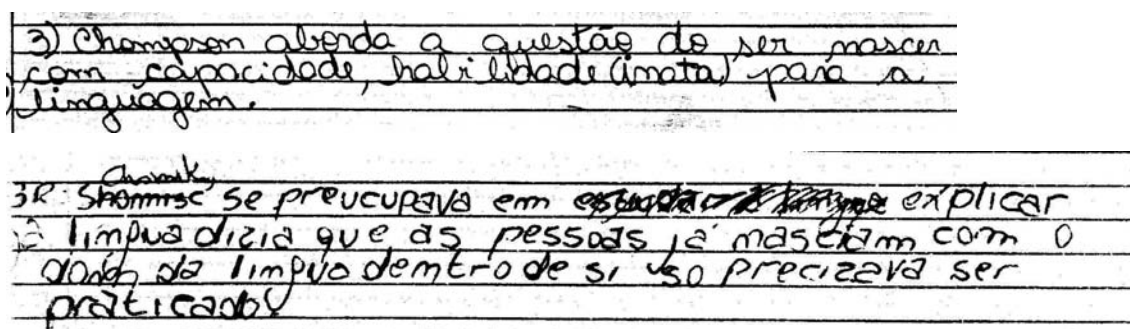
- 1.a dicotomia saussuriana sincronia vs diacronia normalmente é
- 2.vinculada à oposição estático vs. dinâmico

Os termos “dualidades” (linha 3 do exemplo 21) e “saussuriana” (linha 1 do exemplo 22) não correspondem àqueles já consagrados na literatura da área quando nos referimos ao tema em questão: Saussure - dicotomias e saussuriana. A palavra

<sup>57</sup> Professor 1, instituição A.

*dualidades* até existe na língua portuguesa, mas não é utilizado neste contexto, já em *saussúrica* o aluno, competente lingüisticamente, forma uma palavra por meio do processo de derivação utilizando um sufixo disponível na língua, mas já existe um termo convencionado para este uso. Os elementos lingüísticos usados pelos alunos constituem, assim, *transgressões*, na medida em que usar corretamente a metalinguagem e conhecer o conceito por trás de cada termo faz parte das normas da prova escrita e do meio acadêmico.

Exemplo 23:<sup>58</sup>



Questão:

Muitas vezes, tanto filósofos quanto lingüistas acreditam que as intuições são “acientíficas”, não passíveis de uma observação direta, variáveis e indignas de confiança.” (John Lyons, *Linguagem e Linguística*, 1981, p.69). Discuta.

Resposta 1:

1. Chompsom aborda a questão do ser nascer com capacidade,
- 2.habilidade (inata) para a linguagem.

Resposta 2:

- 1.Shomisc se preocupava em explicar a língua dizia que as
- 2.pessoas já nasciam com o dom da língua dentro de si só
- 3.precizava ser praticado.

Dentre as várias *transgressões* percebidas nas respostas 1 e 2 do exemplo 23 – , da repetição de um mesmo som em “ser nascer” até erros ortográficos, ausência de pontuação etc - , destacamos a grafia incorreta de *Chomsky*: “Chompsom” (exemplo 1 – linha 1) e “Shomisc” (exemplo 2 – linha 1).

<sup>58</sup> Professor 3, instituição B

Finalmente, o último exemplo de *transgressão* diz respeito diretamente ao plano da expressão, assim como algumas rasuras, e também como estas comprometem o plano do conteúdo. Nota-se, no exemplo 24, abaixo, como a apresentação do texto é importante para sua compreensão. Uma letra ilegível pode despertar paixões negativas no professor, na medida em que o impedem de compreender a resposta.

Exemplo 24:<sup>59</sup>

O. Nota-se claramente que a sentença citada é estruturalmente ambígua, a maneira como os constituintes foram colocados nela. No entanto, há vezes em que se procura fazer ou mudar a estrutura da interpretação. Por exemplo, a topicalização: um ao lado da linha, o círculo final b. 1.1.1. - 1

Situar-se na *transgressão* no gênero *prova escrita* é, pois, distanciar-se do objetivo “conseguir uma boa nota”. As *transgressões* desempenham o papel de anti-sujeito no PN da avaliação e impedem que o destinatário-professor *queira, possa ou deva-fazer*, isto é, dar uma boa nota e sancionar positivamente o aluno.

3.1.4 A *subversão*: nesta categoria semântica situam-se as escolhas argumentativas que causam a sensação de *inesperado*, de *surpresa* e que constituem o cerne de nossa pesquisa. Nas provas escritas, as *figuras de argumentação e retórica*, aqui situadas, aparecem tanto no discurso oficial, como parte das respostas, quanto no discurso oficioso, ou seja, separadas dos espaços das respostas. Vejamos alguns exemplos desse uso ainda no discurso oficial:

- *figuras de apresentação*: ligadas à *actio* e ao plano da expressão, colaboram na construção da significação e têm como finalidade manipular o destinatário por *tentação*. Encontramos nas provas o uso de canetas de cores diferentes para destacar ou separar as respostas<sup>60</sup>, bem como de marcadores personalizados para o número das questões ou de traços para separar as respostas. Como nos interessa aqui o plano da expressão, dispensamos a transcrição da resposta.

<sup>59</sup> Professor 1, instituição A.

<sup>60</sup> Para ilustrar essa estratégia dispomos apenas de dados de provas aplicadas pelo professor 1 na instituição A, visto que aos outros dados só tivemos acesso mais direto por meio de fotocópias em preto e branco.

Exemplo 25:<sup>61</sup>

**- 1º HORÁRIO**

A técnica da topicalização consiste em separar a frase em constituintes, a ambiguidade é reduzida deslocando-se um dos constituintes.

Exemplo 26:<sup>62</sup>

Na sentença 2 ("A Maria telefonou para a puma de Ribeiras Preto"), temos as seguintes interpretações:

\* 1ª interpretação: A Maria telefonou para a puma que mora em Ribeiras Preto

Assim, temos:

(Cliv.): Foi para a puma de Ribeiras que a Maria telefonou 0,25

(Inf.): A Maria telefonou para ela 0,25


(na verso)  
cont. : -

Exemplo 27:<sup>63</sup>

**1A** → **Forma e sentido**

Forma é a capacidade que os elementos de uma unidade linguística têm de dissociar-se em unidades de nível inferior.

Exemplo 28:<sup>64</sup>

**3B** 

<sup>61</sup> Professor 1, instituição A.

<sup>62</sup> Professor 1, instituição A.

<sup>63</sup> Professor 1, instituição A.

<sup>64</sup> Professor 1, instituição A.

No exemplo 25, o aluno usa canetas de cores diferentes para sublinhar alguns itens. Além da caneta azul, normalmente utilizada nas provas, vê-se o amarelo e o rosa, utilizados para o destaque da turma – 1<sup>o</sup>. horário – e dos números/letras das questões. No exemplo 26, o aluno não ousa tanto na utilização de cores, ficando apenas com o azul, normal, e com o vermelho para o destaque de alguns elementos, mas insere traços para separar as respostas e outros sinalizadores. O destaque nos exemplos 27 e 28 não são dados pelo uso de cores diferentes, mas de formas para destacar o número das questões (círculo, “nuvem”, estrela).

Algumas vezes as *figuras de apresentação* vêm acompanhadas de *figuras de interação com o auditório*, como acontece no exemplo 25 onde o aluno indica que a continuação da resposta encontra-se no verso da folha. Há aí um diálogo com o professor. A reiteração na utilização dessas estratégias pode indiciar um *ethos* não adaptado ao universo da faculdade, pois nos remete aos cadernos infantis ou adolescentes, enfeitados e coloridos do ensino fundamental e médio. Esse é o caso de alguns alunos que apresentaram as mesmas características acima em provas aplicadas em outras datas.

- *figuras de interação com o discurso*: nestas estratégias argumentativas o aluno emite opiniões sobre o tema da prova, sobre a elaboração dos enunciados ou sobre sua relação com o objeto do discurso. Podem aparecer também a *intertextualidade* e a *interdiscursividade* por meio da recorrência à memória discursiva e a pontos de vista particulares. Muitas vezes a *interação com o discurso* vem acompanhada pela *interação com o auditório*, e uma mesma estratégia pode servir às duas tentativas de interação.

Exemplo 29:<sup>65</sup>

Questões de depreensão e distribuição de alomorfes.

Resposta:

b) NÃO SEI O QUE É "DISTRIBUIÇÃO COMPLEMENTAR".

<sup>65</sup> Professor 1, instituição A.

b) NÃO SEI ESTABELECEER.

c) NÃO SEI DESCREVER.

- 1.b) Não sei o que é “distribuição complementar”
- 2.b) não sei estabelecer
- 3.c) não sei descrever

Ao assumir a impossibilidade, no momento, de responder às questões da prova, o aluno empreende uma interação com o conteúdo que está sendo avaliado e ao mesmo tempo informa ao destinatário sua situação (*figuras de interação com o discurso e com o auditório*). Ele ainda sanciona negativamente sua performance e indiretamente a performance do professor ou do livro didático que não conseguiram torná-lo competente para a ação.

Os exemplo 30, 31, 32, 33 e 34, abaixo, revelam um sujeito que interage com o conteúdo das questões da prova, emitindo opiniões pessoais sobre o discurso.

Exemplo 30:<sup>66</sup>

Questão: (a mesma apresentada no exemplo 23)

Resposta:

(3) Segundo Chomsky o falante já nasce com a língua (competência) só precisa desenvolver (desempenhar). Porém Kaspar Hauser não desenvolveu a língua pois não tinha ninguém para ele ver ou imitar eu acho que para se aprender a língua é necessário ter convivência

- 1.Segundo Chomsky, o falante nasce com a língua
- 2.(competência) só precisa desenvolver (desempenhar). Porém
- 3.Kaspar Hauser não desenvolveu a língua pois não tinha
- 4.ninguém para ele ver ou imitar eu acho que para se aprender
- 5.a língua é necessário ter convivência.

Exemplo 31:<sup>67</sup>

Questão:

<sup>66</sup> Professor 3, instituição B.

<sup>67</sup> Professor 1, instituição A.

“Se por um lado as teorias mais atuais sobre a aquisição da linguagem têm em comum a concepção de que as crianças de alguma forma fazem uso de uma capacidade inata, por outro há divergências entre algumas delas, como por exemplo entre o inatismo e o interacionismo. Acerca dessas afirmações, responda:...”

Resposta:

38. a) O fato de uma criança, aos 4 anos de idade, já ser capaz de expressar-se muito bem em sua língua pode ser citado como exemplo de uma capacidade lingüística inata. Nessa idade, ela certamente não passou por um número gigantesco de experiências para que pudesse, a partir delas, desenvolver sua linguagem, o que seria praticamente impossível. É interessante também que, mesmo nessa idade, a criança já sabe o que é ou não gramatical, mesmo sem nunca ter ouvido de terminia da sentença, o que também confirmaria essa capacidade inata.

- 1.O fato de uma criança aos 4 anos de idade já ser capaz de
- 2.expressar-se muito bem em sua língua pode ser citado como
- 3.exemplo de uma capacidade lingüística inata. Nessa idade, ela
- 4.certamente não passou por um número gigantesco de
- 5.experiências para que pudesse, a partir delas, desenvolver sua
- 6.linguagem, o que seria praticamente impossível. É interessante
- 7.também que, mesmo nessa idade, a criança já sabe o que é ou
- 8.não gramatical

Exemplo 32:<sup>68</sup>

Questão:

Leia o texto abaixo.

“Um carro começa a buzinar... Talvez seja algum amigo que venha me desejar Feliz Natal. Levanto-me, olho a rua e sorrio: é um caminhão de lixo. Bonito presente de Natal!

Qual das máximas de Grice foi violada? Como se explica a implicatura nesse texto?

Resposta 1:

<sup>68</sup> Professor 2, instituição A.

7. O texto não é "sincero" quando o narrador diz, referindo-se ao caminhão de lixo: "Bonito presente de Natal".  
 Obviamente, isso é uma ironia e o sujeito se encontra possivelmente sozinho frente ao Natal (de suposta confraternização) e, quando não há sido lembrado por algum amigo esquecido, é imediatamente desmentido pelo caminhão de lixo, que passa indiferente a ele. Qual é a máxima?

1. O texto não é "sincero" quando o narrador diz, referindo-se
2. ao caminhão de lixo: "Bonito presente de Natal".
3. Obviamente, isso é uma ironia e o sujeito encontra-se
4. possivelmente sozinho

Resposta 2:

(mesma questão)

7) A máxima da Clarissa De acordo com a frase você deve expressar-se com a maior clareza e objetividade possível, o que não ocorre no texto, que só é compreendido através do contexto. Na verdade, o autor usa de ironia. Ele tinha a expectativa de que fosse um amigo dele vindo desejando-lhe feliz Natal, suas expectativas foram frustradas e ele ironiza dizendo que o caminhão de lixo é seu presente de Natal, provavelmente enviado pelo amigo. Para que houvesse esse efeito de ironia era necessário violar a máxima conversacional de a. Grice.

linha 5. Na verdade. O autor usa de ironia

Exemplo 33:<sup>69</sup>

Questão: (mesma apresentada no exemplo 21):

Resposta:

<sup>69</sup> Professor 3, instituição B.



1- Define a Linguística no meu entendimento será o estudo da linguagem verbal que é diferente da linguagem animal, oral e escrita, analisa a língua e fala, pois desde que há um entendimento, há uma comunicação. A Linguística difere de tanto a linguagem não-verbal, que fica por conta de outra ciência, a semiótica.

1. Definir a Linguística no meu entendimento será o estudo da
2. linguagem verbal que é diferente da linguagem animal, oral e
3. escrita.

Exemplo 34:<sup>70</sup>

Questão: (mesma vista nos exemplos 23 e 30)

Resposta:

3) Embora acredite na capacidade de intuição, entendo que para esses linguistas e filósofos é procurada uma explicação para o fenômeno e não encontrando uma explicação, afirmam que é "acientífico".

1. Embora acredite na capacidade de intuição, entendo que para
2. esses linguistas e filósofos é procurada uma explicação para o
3. fenômeno

Em alguns dos exemplos acima, a tomada de posição do aluno é um argumento esperado, quando, por exemplo, o enunciado pede ao aluno que discuta uma afirmação. Entretanto, mesmo quando isso é exigido no enunciado, espera-se uma discussão teórica embasada e não uma interpretação ou opinião pessoal, marcada pelo uso da 1ª pessoa do singular. Em outros casos temos claramente o inesperado, as *figuras de interação com o discurso*. Vejamos os dados encontrados nas respostas acima:

- “eu acho que” – exemplo 30, linha 4.
- “é interessante também” – exemplo 31, linhas 6 e 7.
- “o texto não é sincero; obviamente” – exemplo 32, resposta 1, linhas 1 e 3; “na verdade o autor usa de ironia”, resposta 2, linha 5.
- “no meu entendimento”, exemplo 33, linha 1.

<sup>70</sup> Professor3, instituição B.

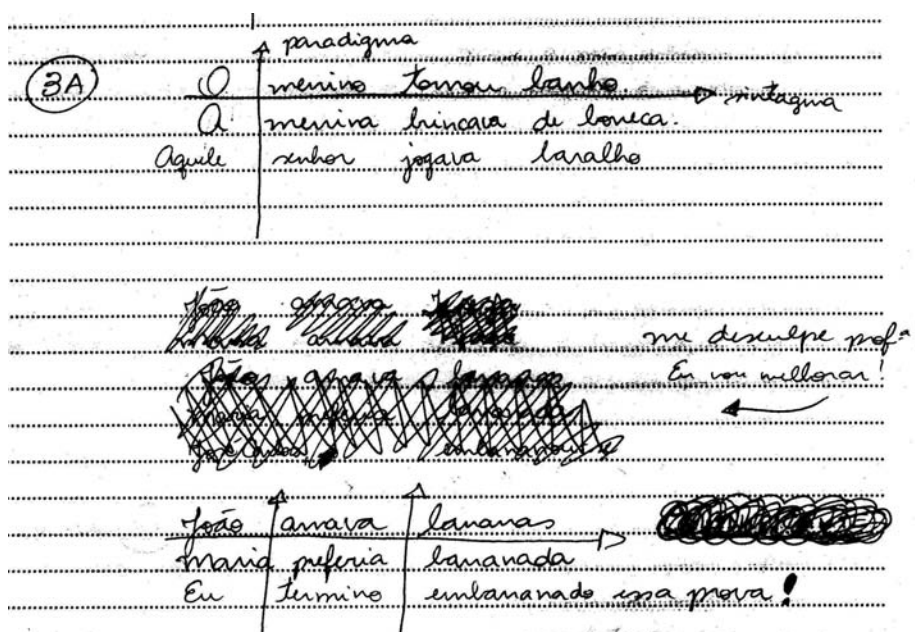
- “Embora acredite na capacidade de intuição, entendo que”, exemplo 34, linha 1.

Exemplo 35:<sup>71</sup>

Questão:

Dê exemplos de relações paradigmáticas e sintagmáticas em pelo menos dois níveis lingüísticos.

Resposta:<sup>72</sup>



(primeira representação dos eixos sintagmático e paradigmático)  
(segunda representação):

1. João amava bananas
2. Maria preferia bananada
3. Eu termino embananado essa prova!

Este exemplo mostra a *subversão* no discurso oficial quando o aluno formula um julgamento sobre si mesmo, ou melhor, sobre sua performance na prova, e ainda estabelece uma *interação com o discurso* assumindo que não compreende os conceitos abordados (linha 3 – “Eu termino embananado essa prova!”). Tal estratégia configura-se como uma *figura de interação com o discurso*. Ainda nessa tentativa de resposta, o

<sup>71</sup> Professor 1, instituição A.

<sup>72</sup> Professor 1, instituição A.

aluno inclui ao lado, no paratexto – portanto, no discurso oficioso – uma *figura de interação com o auditório* desculpando-se pelas transgressões (rasuras e respostas inadequadas) e pela *subversão* e propõe um novo acordo com o professor: ”eu vou melhorar!”. Também no discurso oficioso, na mesma prova, encontra-se o dado a seguir, cujo valor simbólico da imagem remete à ironia:

Exemplo 36:



A ilustração sugestiva da coruja – animal noturno, símbolo de sabedoria, apesar do olhar displicente que assume no desenho - aparece como uma *figura de apresentação*, visto que envolve outro tipo de linguagem que não a verbal, e aponta para um sujeito disperso, não concentrado na atividade, talvez sonolento ou mesmo indiferente à situação. Se vier concretizar um estado físico do sujeito, assume também o papel de *figura de concretização*.

Exemplo 37:<sup>73</sup>

Questão: (apesar de longa, neste caso em especial é importante transcrevermos a questão inteira para analisar as respostas dos alunos)

Observe a mini-reportagem, publicada na revista *Careta*, do dia 02 de maio de 1922, p.5:

Instantâneo

Na avenida das Nações, o trecho que constituirá o centro dos pavilhões dos Países Amigos, Tio Sam, o nosso velho camarada, lançou na quarta-feira à tarde a pedra fundamental do soberbo edifício com que aparecerá na Exposição.

Compareceram à cerimônia os srs. Embaixador norte-americano, o prefeito e dr.sr. Carlos Sampaio, mundo official, povo, um mundo de gente emfim.

<sup>73</sup> Professor 1, instituição A.

Desde essa tarde, tremulam em dois grandes mastros, lado a lado, sobre o mesmo terreno, como sempre tremularam, como devem tremular sempre, os pavilhões estrellados dos dois gigantes americanos.

*Tio Sam; povo; dois gigantes americanos* – explique como o discurso veicula valores ditados social, cultural e historicamente.

Resposta 1:

(1A)  
 ① No texto dado, o discurso veicula valores ditados socialmente quando, a partir da leitura de um texto da década de 20 (e antes da Queda da Bolsa em NY e consequentemente da Grande Depressão, que repercutiu desastrosamente no mundo todo - no tal artigo no Brasil) era desejável, de bom-tom, economicamente interessante, alinhar-se com os Estados Unidos. É possível imaginar até que o "Uncle Sam" original, em que diferentemente da sociedade brasileira, o "uncle" era um parente próximo, mas não tão próximo e "abstrato" quanto o "tio" brasileiro, o "Tio Sam" tenha sido recebido na época como o brasileiro médio percebendo a chegada de um tio natural: imaginando uma intimidade parental, um companheirismo e laços de sangue. O que, na época, antes e hoje, parece ser apenas imaginado do brasileiro.

Já em "povo", tenta-se talvez confundir as noções de "mundo oficial", governantes e políticos, com o "povo", a massa que realmente compõe a nação, e esta, a nação. Se o "povo" estava na solidão - ainda que na verdade sejam "alguns elementos" desse "povo", toma-se a parte pelo todo. Deveria lembrar que, desde a independência (finalmente) política (para contar conosco com uma nação soberana - ou que deveria ser), a desvinculação política não resultou no fim da submissão cultural. É pior: os poucos letrados pareciam acreditar que realmente o "povo" brasileiro deveria adotar de cultura (moda, estrangeirismos, arte etc, etc) europeia e neste período do texto, norte-americanos como eles mesmos, os "letrados" faziam.

Finalmente, e não comportando a respeito explicações, já que os três tópicos se interseccionam, historicamente o discurso veicula o que se vivia na época - um sentimento intenso de "inferioridade brasileira" que fazia os brasileiros, inclusive o incauto autor da reportagem, orgulhar-se de imaginar-se "par" com os americanos. Bobagem que seria amplamente combatida - direta ou indiretamente - no mesmo ano, na semana de Arte Moderna de 22.

1.No texto dado, o discurso veicula valores ditados socialmente  
2.quando, a partir da leitura de um texto da década de 20 (e  
3.antes da Queda da Bolsa de NY e conseqüentemente da  
4.Grande Depressão, que repercutiu desastrosamente no mundo  
5.todo – notadamente no Brasil) era desejável, de bom-tom,  
6.economicamente interessante, alinhar-se com os Estados  
7.Unidos. É possível imaginar até que o “Uncle Sam” original,  
8.em que diferentemente da sociedade brasileira, o “uncle” era  
9.um parente próximo, mas não tão próximo e  
10.“afetuoso” quanto o “tio” brasileiro, o “Tio Sam” tenha sido  
11.recebido na época como o brasileiro médio perceberia a  
12.chegada de um tio natural: imaginando uma intimidade  
13.parental, um companheirismo e laços de sangue. O que, na  
14.época, antes e hoje, parece ser apenas imaginação do  
15.brasileiro.

16.Já em “povo”, tenta-se talvez confundir as noções de  
17.“mundo oficial”, governantes e políticos, com o “povo”, a  
18.massa que realmente compõe a maioria, e esta, a nação. Se o  
19.“povo” estava na solenidade – ainda que na verdade sejam  
20.“alguns elementos” desse “povo”, toma-se a parte pelo  
21.todo. Desnecessário lembrar que, desde a independência  
22.(para contarmos com uma nação soberana – ou que deveria  
23.ser), a desvinculação política não resultou no fim da  
24.subserviência cultural. E pior: os poucos letrados  
25.pareciam acreditar que realmente o “povo” brasileiro  
26.deveria adotar a cultura (moda- estrangeirismos – arte, etc,  
27.etc) européia e neste período do texto, norte-americana,  
28.como eles mesmos, os “letrados” faziam.

29.Finalmente, e não compartimentando a explicação, já que os  
30.três tópicos se interseccionam, historicamente o discurso  
31.veicula o que se vivia na época – um sentimento intenso de  
32.“inferioridade brasilis” que fazia os brasileiros, inclusive o  
33.incauto autor da reportagem, se orgulhar de imaginar-se  
34.“par” com os americanos. Bobagem que seria amplamente  
35.combatida direta ou indiretamente no mesmo ano, na  
36.Semana de Arte Moderna de 22.

Resposta 2:

1A) Fiorin aborda a questão ideológica da linguagem e ~~sub~~ conseqüentemente a do discurso. Esse discurso de predominância conativa, evidencia, ou melhor, veicula vários valores subjacentes ao contexto. Nesse texto é possível perceber o caráter irônico ao tratar o "tio Sam" (símbolo <sup>norte</sup>-americano) como camarada (símbolo da revolução russa de 5 anos antes do texto e de ideologia política antagônica). Os dois gigantes americanos seriam Estados Unidos e Brasil (quase escrevi Brasil com "z") também me parece inverossímil uma vez que do ponto de vista histórico o Brasil não é a potência econômica e bélica que é os Estados Unidos. Logo o texto nos traz valores extra-linguísticos, eivados de ideologia esquerdista e que de certa forma constituíram sempre o paradigma cultural do intelectual brasileiro.

1. Fiorin aborda a questão ideológica da linguagem e
2. conseqüentemente a do discurso. Esse discurso de
3. predominância conativa, evidencia, ou melhor, veicula vários
4. valores subjacentes ao contexto. Nesse texto é possível
5. perceber o caráter irônico ao tratar o "tio Sam" (símbolo
6. norte-americano) como camarada (símbolo da revolução
7. russa de 5 anos antes do texto e de ideologia política
8. antagônica). Os dois gigantes americanos seriam Estados
9. Unidos e Brasil (quase escrevi Brasil com "z") também me
10. parece inverossímil uma vez que do ponto de vista histórico
11. o Brasil não é a potência econômica e bélica que é os
12. Estados Unidos. Logo o texto nos traz valores extra-
13. lingüísticos, eivados de ideologia esquerdista e que de
14. certa forma constituíram sempre o paradigma cultural do
15. intelectual brasileiro.

Resposta 3:

1) A - O jornalismo de "antanho" menos difuso e mais escancarado do que o praticado hoje, é terreno fértil para esse tipo de análise. No fragmento de "Caretá", é fácil perceber a veiculação de valores por meio do discurso da imprensa. "Tio Sam" e "velho camarada" (camarada, curiosamente, seria um termo mais ligado aos partidários da União Soviética) revelam que o discurso tenta aproximar os dois países - Brasil e EUA - e os considera "amigos". Ideologicamente, ele reitera uma política de cooperação entre as nações (Estados Unidos, mais forte economicamente, à frente, como um tio, um confrade que auxilia), estimula a relação de dominação, de apadrinhamento.

"Povo", ao lado de termos tais quais embaixador, prefeito e mundo oficial (autoridades e personalidades da cidade, em geral pertencentes à elite), no segundo parágrafo, tem uma conotação que, a meu ver, escapa da construção de "nação", "raça", "pátria". O que se quer veicular aqui é a presença de "populares", de outros estratos sociais, que endossariam o "casamento" Brasil - EUA.

Por outro lado, "dois gigantes americanos" retoma a pegada ufanista do discurso, enaltece as duas sociedades (historicamente detentoras de um território "vasto" e de um passado "glorioso" - gigantes, potentes) e as mantém immanadas pela noção de "América".

O excerto se constrói dessa maneira por quais razões? Podemos especular que o órgão de imprensa tenha interesses econômicos na imundade brasileiro-estadunidense (poderia haver concessão de verbas ou a compra de anúncios publicitários) ou que se reportava a um público leitor (e comprador, portanto) que simpatizava com a causa. Diz-se, em suma, aquilo que se queria ouvir. A atitude impressiona.

1. O jornalismo de "antanho", menos difuso e mais escancarado
2. do que o praticado hoje, é terreno fértil para esse tipo de
3. análise. No fragmento de "Caretá", é fácil perceber a
4. veiculação de valores por meio do discurso da imprensa. "Tio
5. Sam" e "velho camarada" (camarada, curiosamente, seria
6. um termo mais ligado aos partidários da União Soviética)
7. revelam que o discurso tenta aproximar os dois países -
8. Brasil e EUA - e os considera "amigos". Ideologicamente, ele
9. reitera uma política de cooperação entre as nações (Estados
10. Unidos, mais forte economicamente, à frente, como um tio,
11. um confrade que auxilia), estimula a relação de dominação,
12. de apadrinhamento.
13. "Povo", ao lado de termos tais quais embaixador, prefeito e
14. mundo oficial (autoridades e personalidades da cidade em
15. geral pertencentes à elite), no segundo parágrafo, tem uma
16. conotação que, a meu ver, escapa da construção de
17. "nação", "raça", "pátria". O que se quer veicular aqui é a
18. presença de "populares", de outros estratos sociais, que
19. endossariam o "casamento" Brasil-EUA.
20. Por outro lado, "dois gigantes americanos" retoma a
21. pegada ufanista do discurso, enaltece as duas sociedades

22.(historicamente detentoras de um território “vasto” e de um  
 23.passado “glorioso” – gigantes, portanto) e os mantém  
 24.irmanados pela noção de “América”.  
 25.O excerto se constrói dessa maneira por quais razões?  
 26.Podemos especular que o órgão de imprensa tinha interesses  
 27.econômicos na irmandade brasileiro-estadunidense (poderia  
 28.haver a concessão de verbas ou a compra de anúncios  
 29.publicitários) ou que se reporta a um público leitor (e  
 30.comprador, portanto) que simpatizava com a causa. 31.Dizia,  
 em suma, aquilo que se queria ouvir. A atualidade  
 32.impressiona.

Os três discursos acima apresentam uma gama de exemplos de figuras ou de argumentos inesperados. A formulação do enunciado e o tema polêmico suscitado por ele facilitam a presença das figuras. A partir da questão, espera-se do aluno um posicionamento crítico sobre a utilização do discurso e a veiculação de ideologias; espera-se uma explanação sobre os valores sociais, culturais e históricos veiculados pela linguagem, como o enunciado pede, mas o aprofundamento dado ao tema pelos alunos aponta para a agradável surpresa.

Como *figuras de interação com o discurso* podemos apontar:

a) *O interdiscurso*:

- política da boa vizinhança: “era desejável, de bom-tom[...] alinhar-se com os Estados Unidos” – resposta 1, linha 5; “política de cooperação” – resposta 3, linha 9.
- a hegemonia norte-americana e a inferioridade do Brasil: “o Brasil não é a potência econômica e bélica que é os Estados Unidos” ; “quase escrevi Brasil com “z” – resposta 2, linhas 9 a 12 ; “apenas imaginação do brasileiro, para contarmos com uma nação soberana – ou que deveria ser”; “a desvinculação política não resultou no fim da subserviência cultural”; “sentimento intenso de inferioridade brasilis” – resposta 1, linhas 21 a 32; “enaltece as duas sociedades (historicamente detentoras de um território “vasto” e de um passado “glorioso”)” – resposta 3, linhas 21 a 23.



- necessidade ou imposição de relação amistosa ou familiar entre nações: *figurativizado* em “tio, *uncle*, próximo, afetuoso, companheirismo, laços de sangue” – ao longo de toda a resposta 1; em “amigos, tio, confrade, apadrinhamento, casamento, irmanadas, irmandade” – resposta 3, ao longo do texto.
- esquerda x direita e capitalismo x socialismo: “o texto nos traz valores... eivados de ideologia esquerdista e que de certa forma, constituíram sempre o paradigma cultural do intelectual brasileiro” – resposta 2, linhas 12 a 15; “ ‘Tio Sam`e `velho camarada’ “ – resposta 3, linhas 4 e 5.

b) *A opinião, o ponto de vista:*

- “o que na época, antes e hoje, parece ser apenas imaginação do brasileiro”; “e pior...”; “incauto autor”; “bobagem que seria amplamente combatida” – resposta 1, ao longo do texto; “é possível perceber o caráter irônico”; “também me parece inverossímil uma vez que do ponto de vista histórico o Brasil não é a potência econômica e bélica que é os Estados Unidos”; “o texto nos traz valores[...] eivados de ideologia esquerdista e que de certa forma constituíram sempre o paradigma cultural do intelectual brasileiro” – resposta 2, ao longo do texto; “O jornalismo de ‘antanho’, menos difuso e mais escancarado que o praticado hoje, é terreno fértil para esse tipo de análise”; “no segundo parágrafo, tem uma conotação que, a meu ver”; “A atualidade impressiona” – resposta 3, ao longo do texto.

Encontramos ainda *figuras de reforço* em que destacamos:

a) *A intertextualidade:*

- fatos históricos e culturais: Queda da bolsa, Grande Depressão, Semana da arte Moderna - resposta 1; Revolução Russa, a Guerra Fria (“é possível perceber o caráter irônico ao tratar o ‘tio Sam’ (símbolo norte-americano) como camarada (símbolo da revolução russa de 5 anos antes do texto e de ideologia política antagônica”) – resposta 2.

Observam-se também *figuras de escolha*, em que destacamos:

a) *Escolhas no nível lexical*:

- “subserviência cultural; inferioridade *brasilis*; incauto autor” – resposta 1; “eivados de ideologia esquerdista” – resposta 2; “jornalismo de antanho; pegada ufanista do discurso; irmandade brasileiro-estadunidense” – resposta 3.

Além de *figuras de interação com o auditório*:

a) *Subjetividade*:

- uso da 1ª pessoa do singular: “quase escrevi Brasil com “z” “; “também me parece” – resposta 2;
- pergunta retórica: “O excerto se constrói dessa maneira por quais razões?” – resposta 3, linha 25.

A análise dessas três respostas nos revela um *ethos* informado e crítico à espera de questões que lhe permitam mostrar todo o seu conhecimento e capacidade de reflexão.

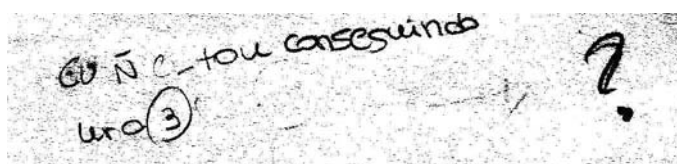
### 3.2 O discurso oficioso: o paratexto<sup>74</sup>

3.2.1 A *transgressão*: nem toda manifestação extra-oficial encontrada nas provas escritas é deixada de propósito pelo aluno, como opção, escolha, mas como esquecimento, deslize. O caso mais claro é o de indícios de “cola”, como vemos abaixo:

Exemplo 38:

---

<sup>74</sup> Conforme já explicamos, todos os dados analisados no discurso oficioso relacionam-se ao professor 1, instituição A, visto que são encontrados muitas vezes nas folhas de questões e não tivemos acesso a elas em todo o *corpus* inicial.

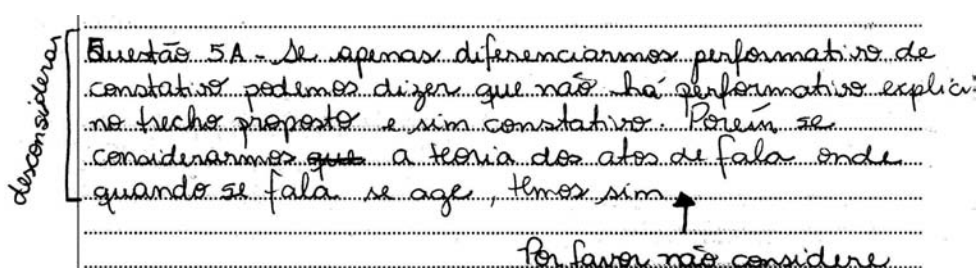


Não estou conseguindo ler a 3

O dado foi encontrado no canto superior esquerdo da primeira folha da prova, à lápis, e a sanção negativa do professor aparece no ponto de interrogação. Sem dúvida, o aluno acionou um anti-sujeito no PN em curso.

3.2.2 A *subversão*: no discurso officioso assim como no discurso oficial, a *subversão* se caracteriza por ser uma escolha do sujeito com vistas à persuasão do destinatário, ao despertar de paixões. No caso das avaliações, destacam-se nesses dados extra-oficiais as *figuras de interação*, que apesar de serem estratégias discursivas, ligadas à enunciação, participam da etapa de manipulação funcionando como *manipulação por sedução, tentação* e até mesmo *por intimidação ou provocação*. Os textos sincréticos e as figuras encontram aqui o seu lugar nas provas escritas, definindo-se como *figuras de apresentação*, ligadas à *actio* e ao plano da expressão.

Exemplo 39:



No exemplo 39 a *figura de interação com o auditório* encontra-se em “Por favor não considere” e consiste numa tentativa de consertar a *transgressão* – a anulação da resposta. Essa é uma estratégia comum diante de transgressões, e demonstra uma preocupação do aluno com a quebra de contrato (o mesmo acontece no exemplo 40). Como se vê nos próximos exemplos, essa estratégia busca mudar a sanção do destinador-julgador:

Exemplo 40:

OBS - Desculpe pois fiz a prova à lápis e não consegui passar a caneta por cima, porque a tinta não pegou direito.

Desculpe pois fiz a prova à lápis e não consegui passar a caneta por cima, porque a tinta não pegou direito.

Exemplo 41:

Prof., será que viajei muito longe!?!? Boas Férias 😊!

Prof., será que viajei muito longe!?!? Boas Férias!

Neste exemplo, 41, nota-se a utilização de uma pergunta retórica que não visa obter uma resposta, mas, de modo indireto, persuadir o destinatário a desconsiderar a provável “viagem” na elaboração da resposta e estabelecer uma paixão positiva.

O exemplo 42 também se refere às transgressões cometidas ao longo da prova, às rasuras.

Exemplo 42:

OBS: Perdão por tantas rasuras!

Obs: Perdão por tantas rasuras!

Exemplo 43:

*\* Importante! \**  
 Não pude estudar!  
 Portanto, evitarei desperdício de nosso tempo,  
 não escrevendo besteiras que poderia escrever.  
 Espero ir bem na próxima prova!  
 Obrigado pela atenção!

Importante!

Não pude estudar!

Portanto, evitarei desperdício de nosso tempo, não escrevendo  
 besteiras que poderia escrever.

Espero ir bem na próxima prova!

Obrigado pela atenção

No exemplo 43, o aluno desempenha o papel de destinador-julgador em um PN secundário quando assume que não adquiriu competências modais para desempenhar a ação, ou seja, fazer a prova. Ele ainda estabelece um novo contrato com o professor em “Espero ir bem na próxima prova!”

Nos exemplos abaixo, 44 e 45, abaixo, o aluno também sanciona, mas não a si mesmo, sanciona a prova que, a seu ver, foi longa em relação o tempo disponível para responder as questões:

Exemplo 44:

OBS: NÃO RESPONDI A QUESTÃO 1. ~~2~~  
 A Q2 ficou incompleta por falta de tempo.

Obs.: Não respondi a questão 1.

A Q2 ficou incompleta por falta de tempo.

Exemplo 45:

4A)

Não houve tempo!

É comum as *figuras de interação*, tanto com o auditório quanto com o discurso, aparecerem no discurso oficioso nos julgamentos ou sanções de PN's diferentes:

Exemplo 46:

Prof: Desculpe pelas rasuras  
 ãi consegui me concentrar muito.  
 Apesar de ãi ter tido boas notas  
 eu acho que aproveitei bastante  
 sua aula pelo fato de ela ser  
 didática. Obrigada.

gama!

Prof: Desculpe pelas rasuras ãi consegui me concentrar muito. Apesar de ãi ter tido boas notas eu acho que aproveitei bastante sua aula pelo fato de ela ser didática. Obrigada.

Exemplo 47:

Prof. a, desculpe os inúmeros erros!  
 Adorei o seu curso, grazie di cuore!

Prof.a, desculpe os inúmeros erros!  
 Adorei o seu curso, grazie di cuore!

Além da *sanção positiva* do professor e do curso – sanção de outros PN's que fazem parte do processo ensino/aprendizagem -, o exemplo 47 traz indícios de um *ethos* envolvido e interessado em diferentes línguas, como se pensa ser um aluno de Letras –

em “*grazie di cuore*” – linha 2, assim como o exemplo 48 – em “*mysterium est*” e “*c’est mistère*”, abaixo:

Exemplo 48:



Neste último exemplo, 48, as inscrições em latim e francês podem ainda configurar-se como uma *sanção* do conteúdo da prova, misterioso, desconhecido para o destinador, definindo uma *figura de interação com o discurso*. Nos exemplos a seguir, 49 e 50, essa sanção é nítida e declarada, chegando a questionar o enfoque e a formulação da prova, e, no caso do exemplo 49, até a propor o formato ideal da prova. A coragem para afrontar o professor, a instituição e o poder que eles detém – em *figuras de interação com o discurso e com o auditório*, como opinião, interdiscurso, intertextualidade (*figura de reforço* que vem corroborar a opinião), o diálogo indireto – nem sempre é teoricamente embasada ou bem formulada no texto, podendo desempenhar o papel de anti-sujeito no PN da avaliação. Nestes casos, o aluno busca manipular o professor *por intimidação* – “você deve me dar uma nota boa, pois sua prova está mal formulada” – ou até por provocação – “você, professor, não domina tanto a matéria quanto pretende”.

Exemplo 49:

2B) Contrastando a conjugação do pretérito imperfeito e a do pretérito mais-que-perfeito, ambas do modo indicativo, do verbo *estudar*, em português, explique a primeira articulação da linguagem e faça a distinção entre o que Martinet chama lexemas e morfemas.

3A) A partir do verso “Eu fico louco / eu fico fora de si”, de Arnaldo Antunes, comente o enunciado a partir dos pontos de vista normativo e descritivo.

3B) Leia este *Poema da colonização*, de Oswald de Andrade:

No baile da Corte  
 Foi o Conde d'Eu quem disse  
 Pra Dona Benvinda  
 Que farinha de Suruí  
 Pinga de Parati  
 Fumo de Baependi  
 É comê bebê pitá e caí

FALA  
 - SUBSTÂNCIAS  
 XARQUE

No poema de Oswald de Andrade, o conde d'Eu usa de uma norma diferente na norma culta na conjugação dos verbos. A lingüística ocupa-se desse tipo de uso? Justifique sua resposta.

Questões:

2B) Contrastando a conjugação do pretérito imperfeito e a do pretérito mais-que-perfeito, ambas do modo indicativo, do verbo *estudar*, em português, explique a primeira articulação da linguagem e faça a distinção entre o que Martinet chama lexemas e morfemas.

3B) Leia este *Poema da colonização*, de Oswald de Andrade:

No baile da Corte  
 Foi o Conde d'Eu quem disse  
 Pra Dona Benvinda  
 Que farinha de Suruí  
 Pinga de Parati  
 Fumo de Baependi  
 É come bebê pita e caí

No poema de Oswald de Andrade, o conde D'eu usa de uma norma diferente na norma culta na conjugação dos verbos. A lingüística ocupa-se desse tipo de uso? Justifique sua resposta.

Comentário no final da resposta:



COMENTÁRIOS: ~~questões 1A, 2A e 3A~~ ~~com o conteúdo e a capacidade~~  
 O conteúdo estudado dá certa ambigüidade  
 para questões como a 3B), pois basicamente todos  
 os lingüistas estudados não compreendem a fala  
~~nos estudos~~ como fatos lingüísticos. Não acho  
 necessária a verificação em uma prova de lingüística  
 a capacidade de conjugar verbos (2B). Talvez  
 uma aplicação mais definida dos morfemas e  
 fonemas fosse melhor para nos avaliar do que  
 a mera identificação e classificação dos ~~mesmos~~  
 mesmos. Em suma, acho que o enfoque desta  
 prova poderia ser mais na capacidade de reflexão  
 sobre a língua e no uso (sempre subordinado ao uso)  
 dos termos básicos da lingüística para tanto.

- 1.COMENTÁRIOS: o conteúdo estudado dá certa ambigüidade
- 2.para questões como a 3B), pois basicamente todos os
- 3.lingüistas estudados não compreendem a fala como fatos
- 4.lingüísticos. Não acho necessária a verificação em uma prova
- 5.de lingüística a capacidade de conjugar verbos (2B). Talvez
- 6.uma aplicação mais definida dos morfemas e fonemas fosse
- 7.melhor para nos avaliar do que a mera identificação e
- 8.classificação dos mesmos. Em suma, acho que o enfoque desta
- 9.prova poderia ser mais na capacidade de reflexão sobre a
- 10.língua e no uso (sempre subordinado ao uso) dos termos
- 11.básicos da lingüística para tanto.

Exemplo 50:

Questão:

Compare, na lista a seguir, as palavras de cada par em termos do princípio saussuriano da arbitrariedade do signo lingüístico. Aponte, em cada caso, qual a palavra mais motivada e qual a mais arbitrária, justificando sua resposta.

- (i) alunato – corpo discente
- (ii) arvoredo – bosque
- (iii) amiúde – freqüentemente
- (iv) rio-grandense-do-sul - gaúcho

Comentário ao final da resposta:

→ Vale lembrar que discente também é um signo motivado, mas se considerarmos seu significado original que é “aquilo que se refere a aluno, mas como isso não é do conhecimento da maioria (poucos sabem que discente tem origem num radical grego ou latino), adotamos o signo “alunato” como sendo mais motivado que “corpo discente”.

1. Vale lembrar que discente também é um signo motivado, mas
2. se considerarmos seu significado original que é “aquilo que
3. se refere a aluno, mas como isso não é do conhecimento da
4. maioria (poucos sabem que discente tem origem num radical
5. grego ou latino) adotamos o signo “alunato” como sendo
6. mais motivado que “corpo discente”.

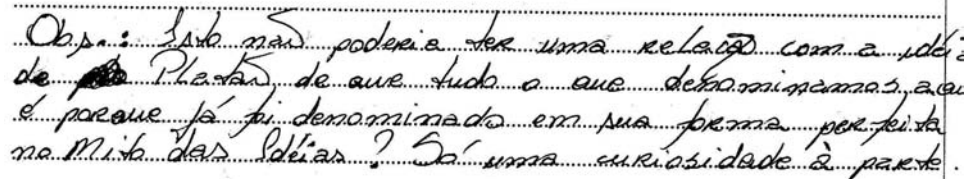
No exemplo 50 as *figuras de interação com o auditório* – tentativa de diálogo: “vale lembrar que” – e com o discurso – crítica ou opinião que levam à sanção negativa sobre a formulação da questão -, recebem a colaboração de uma *figura de reforço*, a intertextualidade que o aluno estabelece, provavelmente, com suas aulas de latim ou com o conhecimento adquirido em outras fontes fora da universidade. Ao explicar etimologicamente a motivação na palavra “discente”, porém, o aluno se esquece da opção feita pela lingüística pelos estudos sincrônicos, e não diacrônicos como o fazem outras disciplinas. Sua *figura de reforço* é prejudicada pela incerteza presente em sua afirmação, já que não há a explicação etimológica correta – a palavra vem de *docere*, no latim -, que poderia ser, segundo ele, tanto grega quanto latina.

Outras vezes a intenção do aluno ao usar uma *figura de interação* é simplesmente “trocar idéias” ou, ainda, provar que sabe além daquilo que é cobrado na avaliação.

Exemplo 51:

Questão: (mesma apresentada no exemplo 10)

Comentário apresentado ao final da resposta:



Obs.: Isto não poderia ter uma relação com a idéia de Platão de que tudo o que denominamos aqui é porque já foi denominado em sua forma perfeita no Mito das Idéias? Só uma curiosidade à parte.

- 1.Obs.: Isto não poderia ter uma relação com a idéia de Platão
- 2.de que tudo o que denominamos aqui é porque já foi
- 3.denominado em sua forma perfeita no Mito das Idéias? Só
- 4.uma curiosidade à parte.

Como observamos nos exemplos dados até aqui, o simples fato de o aluno inserir um comentário na prova já indica uma *figura de interação com o auditório*. No exemplo em questão, no entanto, essa interação é marcada com uma pergunta dirigida ao professor, numa tentativa de diálogo. O aluno ainda empreende uma *interação com o discurso*, estabelecendo relações entre teorias de áreas distintas. Para tanto, usa a intertextualidade como *figura de reforço* para evidenciar a clareza da relação estabelecida por ele.

As *figuras de interação com o auditório e com o discurso* podem também vir simplesmente para expressar os gostos do destinador ou apenas firmar seu *ethos* individual estabelecendo relações com o mundo exterior à universidade e evidenciando seus talentos e criatividade. Nesses casos as *figuras de interação* podem ser acompanhadas por *figuras de apresentação*, diminuindo a distância entre expressão e conteúdo:

Exemplo 52:

(5) (A) (i) AQUI, PERCEBEMOS  
 Q S<sub>1</sub> (EU) ESTÁ USANDO  
 O PERCURS D MANPLÇ - TENTÇ  
 P/ CNVNCR S<sub>2</sub> (VOCÊ) D S AMR.  
 (ii) USA D TENTÇ  
 N TENTÇ, O SUS. DESTINAR  
 TANTA PRESSÃO COMO ATUÇ  
 P S VLRS PESTIVS A OBS D VALR,  
 Q A SUS. DESTINÁRIO PODE (PODER)  
 OBTR. DST FRM, O S<sub>2</sub> É MOVIA  
 Eu te darei o céu A QRR - ~~EU~~ O EU 'M  
 ativa posta em destaque no trecho.  
 e estratégia persuasiva adotado, explicitando seu Q?

Rascunho da resposta:

1. Aqui, percebemos q S1 (eu) está usando o percurso d manipç-tentç
2. p/ convncr S2 (você) ...

Tradução:

Aqui, percebemos que S1 (eu) está usando o percurso de manipulação-tentação para convencer S2 (você)...

Esse exemplo, 52, mostra uma saída encontrada pelo aluno para agilizar a escrita da prova. É um mecanismo de abreviação que privilegia as consoantes, evidenciando sua criatividade. Como não é uma inscrição deixada de propósito para interagir com o professor, não podemos falar em *figura de interação*, mas podemos pensar em *figuras de escolha* - em um PN secundário dentro do PN da avaliação, em que o aluno assume os papéis de destinador e destinatário -, quando consideramos a forma como o aluno escreve para ganhar tempo.

Exemplo 53:

Dados encontrados todos na prova de um mesmo aluno, aplicada no primeiro semestre de 2004:

Figura 1 – texto sincrético encontrado na primeira página da folha de respostas, parte inferior da folha:

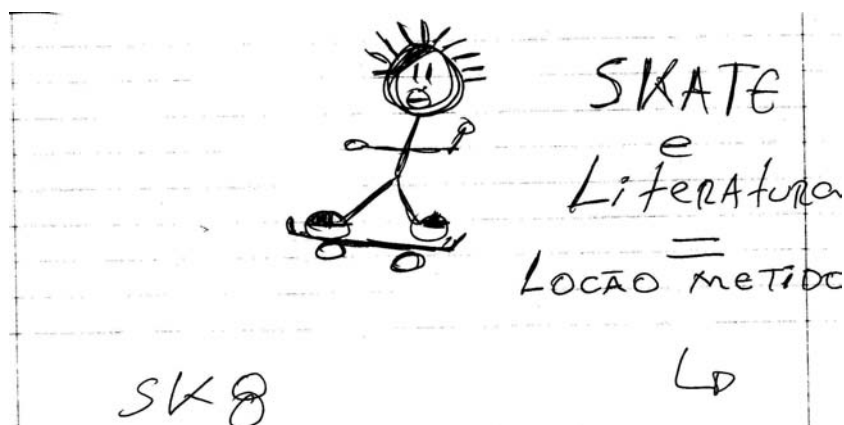


Figura 2 – dado encontrado na primeira página da folha de respostas, parte superior da folha, acima da identificação do aluno, curso e data:

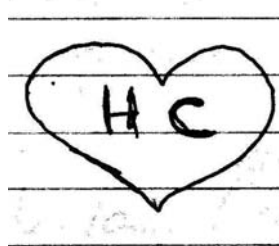
SKATE NA VEIA,

Figuras 3, 4 e 5- textos sincréticos que ocupam toda a última página da folha de respostas:

3)

Hip Hop  
+ Skate  
Hardcore  
Conflito  
Subscrito

4)



5)

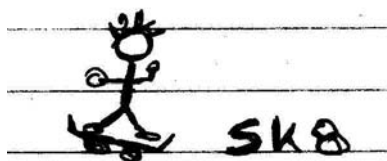


Figura 6 – anotação feita ao lado da questão na folha de questões:

5A. Examine o seguinte trecho de "Feitiço da Vila" e responda:

"... mais tenho que dizer  
modéstia à parte  
meus senhores  
eu sou da Vila"

ben louca  
viva  
Noel Rosa

Podemos considerar que há performativo explícito nesses versos de Noel Rosa? Identifique-o e justifique sua resposta, apontando marcas linguísticas.

5B. CASA NO CAMPO (Zé Rodrix e Tavito)

Eu quero uma casa no campo  
Onde eu possa comprar muitos rocks rurais  
E tenha somente a certeza dos amigos do peito e nada mais  
Eu quero uma casa no campo  
Onde eu possa ficar do tamanho da paz  
E tenha somente a certeza dos limites do corpo e nada mais  
Fuja sem carneiros e cabeças raspando coleneas

Lo peha  
que a  
questão é  
1000 volts

Exemplo 54:

Dados encontrados em prova do mesmo sujeito das produções acima, aplicada no segundo semestre de 2004.

Figura 1 – parte superior da primeira página da folha de respostas, antes do cabeçalho com o nome da universidade:

SKATE NA VEIA SKB

Figura 2 – parte superior da terceira página da folha de respostas:

E' NÓIS NA FITA !!!

Figura 3 – parte superior da última (quarta) página da folha de respostas:

SKB

Os exemplos 53 e 54 evidenciam um sujeito que não tem medo de se mostrar, muito pelo contrário, é um sujeito que quer se afirmar discursivamente deixando várias marcas entremeando o discurso da prova, ou seja, em meio ao espaço reservado para o discurso oficial. É um *ethos* que não se prende às regras e coerções impostas pela situação e pela instituição. Evidencia sua transição entre os interesses e gostos da adolescência, de onde deve ter saído há pouco tempo para o ingresso na universidade – *hip-hop, hardcore, skate* - e aqueles do jovem universitário – literatura e cultura nacional (Noel Rosa), misturando os discursos de um modo talvez inusitado para o leitor (*Hardcore* com Noel Rosa?). Ao evidenciar sua admiração pelo compositor – “bem loka, viva Noel Rosa” -, insere uma sanção negativa referente à questão “1000 volts”. Sua vontade de instaurar-se como um sujeito existente em meio a um ambiente muitas vezes frio e objetivo é tanta que o aluno insere alguns desenhos representando um menino no *skate*, talvez representando a si mesmo.

Os exemplos 55, 56 e 57 afirmam essa vontade do aluno de construir seu *ethos* no discurso.

Exemplo 55:

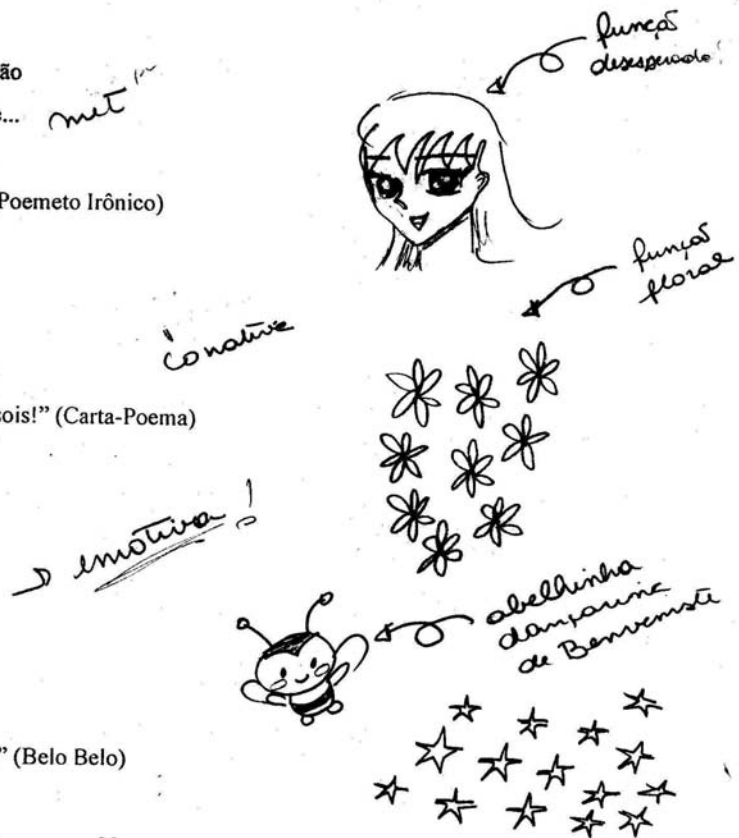
Textos sincréticos encontrados ao lado da questão na folha de questões – primeiro semestre de 2003 (mês de abril):



“E os teus desejos ferventes vão  
Batendo as asas na irreabilidade...  
O que tu chamas tua paixão,  
E tão-somente curiosidade.” (Poemeto Irônico)

“Excelentíssimo Prefeito  
Hildebrando Araújo de Góis  
A quem humilde rendo preito,  
Por serdes vós, senhor, quem sois!” (Carta-Poema)

“Belo belo minha bela  
Tenho tudo que não quero  
Não tenho nada que quero  
Não quero óculos nem tosse  
Nem obrigação de voto  
Quero quero  
Quero a solidão dos píncaros...” (Belo Belo)



Exemplo 56:

Dados encontrados em outra prova do mesmo sujeito acima, aplicada no segundo semestre de 2003 (mês de outubro).

Figura 1 – dado encontrado na parte superior da folha de questões:

eu O Deis FONOLOGIAI

Figura 2: desenho ao lado da questão na folha de questões:



Exemplo 57:

Texto sincrético encontrado em uma terceira prova do mesmo sujeito, aplicada também no segundo semestre de 2003 (mês de novembro):

**B) Identifique o tipo de presente dos verbos de acordo com a relação entre o momento da enunciação e o momento de referência. Justifique sua resposta:**

**(Atenção: um dos casos pede dupla identificação)**

1. Para Deus nada é impossível.
2. Neste momento há um casamento.
3. Todas as quintas-feiras ela vai ao cinema.
4. Neste semestre estamos trabalhando mais e com menos recompensa financeira.

**Questão 5**

**A)** Leia o seguinte texto:

Eu te darei o céu, meu bem  
E o meu amor também  
[...]



A reiteração no uso do plano da expressão (*figuras de expressão*) para reforçar (*figuras de reforço* – intertextualidade) e interagir com o plano do conteúdo e com o outro, o professor (*figuras de interação com o discurso e com o auditório*), evidencia o fato de as figuras instaurarem-se na enunciação (no *pathos*), de onde migram para o nível narrativo e lá desempenham o papel de objetos positivos oferecidos ao professor (*manipulação por tentação*) ou de destaque de uma imagem positiva desse destinatário aos olhos do destinador (*manipulação por sedução*), ou ainda, onde se fixam para concretizar uma relação interdiscursiva e de auto-afirmação de um sujeito que insiste em se mostrar sujeito.

As figuras e textos sincréticos têm o objetivo de evidenciar um sujeito discursivo capaz de estabelecer relações entre o conteúdo da prova e os interesses referentes a outras situações de enunciação – os *mangás*, por exemplo – desenhos de origem japonesa que se caracterizam, dentre outras formas, pelos olhos grandes e expressivos, como vemos nos exemplos 55 e 56 – figura 2. Evidenciam também um sujeito competente lingüisticamente, conhecedor dos fenômenos lingüísticos de sua língua materna, como da polissemia na denominação verbal “presente gnômico” que lhe

permite oferecer ao professor um presente pelas mãos de um gnomo (exemplo 57). Corroboram um sujeito criativo que mistura a linguagem verbal e a não-verbal em um intertexto para expressar suas emoções – “função desesperada” (exemplo 55) – ou sua criatividade – “função floral” e “presente gnômico” (exemplos 55 e 57).

Finalmente, os dados mostram um *ethos* desafiador no discurso oficioso, um *ethos* que não tem medo de mostrar seus gostos e de contrariar as normas pré-estabelecidas pelo gênero, pela situação e pela hierarquia: “Eu odeio fonologia!”, mas que, mesmo assim, procura, na folha de respostas, adaptar-se às coerções, apagando seus indícios de subjetividade:

Exemplo 58:

Prova completa do mesmo sujeito dos exemplos 55, 56 e 57 – aplicada em outubro de 2003 – folha de respostas.

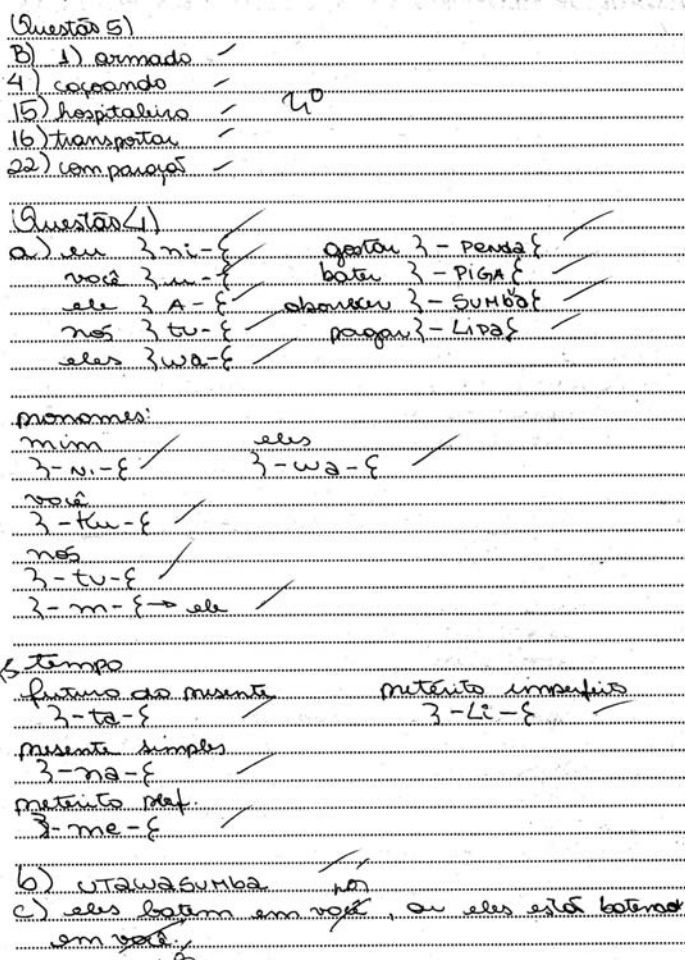
(Questão 1)  
 B) A unidade linguística mais simples, o fonema, só vai ter significado quando estiver adicionado a uma unidade mais alta sendo esta um (f) morfema ou até uma palavra. Tomemos por exemplo o fonema /h/. Este não tem sentido. Mas se juntarmos formando uma palavra ou mesmo o morfema /-a/ que indica gênero na língua portuguesa haverá significado.

(Questão 2)  
 A) a) [v.z.z.s.ve.iz.dz.ve.lu.d.z.z.s.v.z.z.s.vab.ri.z.s.dos.vi.a.lã.s]

b) 1) modo de articulação é fricativa para ambos ✓  
 2) o ponto de articulação é labiodental em ambos ✓  
 3) /f/ é (som) surdo e (h) /v/ sonora ✓

c) o responsável é o rezamento. Nota-se que a criança troca o vogalado (sonoro) pelo surdo (desvogalado) 0,5

(Questão 3)  
 B) [l] → ∅ [a] - ## ✓



Ao contrário do sujeito dos exemplos 53 e 54, este outro sujeito se mostra apenas no discurso oficial das folhas de questões, evidenciando a busca da *adaptação*, enquanto o primeiro parece insistir em permanecer na *transgressão* ou na *subversão*, de acordo com o ponto de vista do professor, visto que suas manifestações subjetivas são encontradas na folha de questões, mas principalmente na folha de respostas onde se espera apenas o discurso oficial.

Todos os exemplos analisados constituem indícios de subjetividade e tentativas de interação, o que geralmente não é esperado ou autorizado pelo gênero *prova escrita*, pela situação de enunciação e pela hierarquia que subjaz à relação dos sujeitos envolvidos – professor e aluno. Por essa razão, classificamos tais estratégias como figuras, que assim como as estratégias esperadas – paráfrases, retomadas, citações, uso de metalinguagem etc – constroem o significado do texto.

Porém, todas essas manifestações inesperadas podem tanto levar à simpatia do professor pelo aluno (originada por paixões positivas) quanto à antipatia, vinda de paixões negativas, causadas pelo afronto ou simplesmente pela inadequação das estratégias aos olhos do professor. O ponto de vista vai depender da ideologia do docente, - relacionada às abordagens de ensino por nós recuperadas no primeiro capítulo da tese – ou, seja, àquilo que ele entende por aluno, professor, educação e avaliação. Vai depender, em consequência desses seus pontos de vista, da relação estabelecida entre eles, de um afastamento maior ou menor da razão e da lógica formal e, conseqüentemente, de uma aproximação das paixões, dos recortes, dos fatores emocionais, ou seja, vai depender do grau de ajustamento e/ou de negociação das distâncias entre os sujeitos.

Vimos que o aluno aproveita os espaços ociosos das provas (folhas de questões, folhas rascunho, espaços em branco em volta das questões e respostas) para se fazer presente como sujeito no discurso officioso. Uma das formas de controlar esse discurso paralelo é não deixar espaço para que os alunos possam fazer anotações, desenhos etc. Assim como a ameaça de não considerar provas rasuradas, à lápis, coloridas, enfeitadas, os espaços delimitados também constituem *manipulação por intimidação*. As provas timbradas com espaços delimitados para as questões controlam diferentes manifestações do aluno e impedem que ele revele seu *ethos* individual e se firme como autor (como se aprofundar em um tema se é preciso espremer a letra para que a resposta caiba no espaço?), mas, ao mesmo tempo, o forçam e o ensinam a adequar-se aos gêneros e situações, o que é uma necessidade no mundo moderno. O professor, por sua vez, e mais uma vez, fica numa posição incômoda.

### *Considerações finais*

A análise dos dados nos permite afirmar que na prova escrita nos cursos de Letras o aluno busca persuadir o professor por meio de diferentes estratégias argumentativas, esperadas e inesperadas. Essas estratégias revelam o *fazer persuasivo* do aluno que procura tornar o professor competente para a ação – dar uma boa nota – oferecendo-lhe o *poder, o dever, o querer-fazer*. Esse aluno manipula o professor *por tentação, sedução, e até mesmo por intimidação e provocação*. Entretanto, como destinador-julgador e detentor de um poder que lhe é atribuído pela sociedade, ao professor cabe interpretar tais estratégias antes da sanção positiva ou negativa.

Nas provas analisadas, a grande maioria das *estratégias de reforço e de escolha* são estratégias esperadas e autorizadas pelo gênero e pela situação, assim como algumas *estratégias de apresentação*. Constituem estratégias inesperadas ou figuras de argumentação e retórica todas as *estratégias de interação com o auditório* e a maioria das *estratégias de interação com o discurso*, além das *estratégias de concretização* e das *estratégias de apresentação* que envolvem o uso de linguagens não-verbais.

Tanto os argumentos esperados quanto os inesperados fornecem indícios do *ethos* dos sujeitos envolvidos na situação comunicativa, mas são as estratégias inesperadas que permitem uma visão mais clara dos *ethos* individuais. As figuras, estabelecidas no *pathos*, funcionam como um espelho que revela também o outro, no caso, o professor, e o *ethos* deste, por sua vez, indicia características discursivas da instituição a que pertence.

Assim, o aluno que se situa na *subversão* acredita na força do argumento inesperado diante de um professor mais aberto a diferentes manifestações e pontos de vista. O professor, como parte integrante de um grupo, por sua vez, também revela o *ethos* da instituição, mais ou menos tradicional, mais ou menos aberta à diversidade, mais ou menos exigente; *ethos*, este, ao qual geralmente o professor precisa adequar-se para continuar no corpo docente.

O maior número de respostas situadas na *adequação* e na *adaptação* e a preocupação com a *adequação* vista em vários dados da *transgressão* e da *subversão* revelam um *ethos* coletivo do aluno ciente dos simulacros envolvidos no contexto prova

escrita e preocupado em não quebrar os contratos estabelecidos entre ele e o destinatário, a fim de receber uma sanção positiva.

Mas foi na *transgressão* que observamos que nem todos os alunos que ingressam no ensino superior, neste caso, em especial, no curso de Letras, possuem uma boa base de conhecimentos sobre o uso normativo da língua portuguesa, o que dificulta o trabalho do professor e atrapalha o desenvolvimento do aluno. Tal fato nos revela que não há um consenso na forma de seleção praticada nos vestibulares nas diferentes instituições. Foi possível notar a diversidade – e conseqüente dificuldade – encontrada pelo professor em sala de aula: desde o aluno com deficiências lingüísticas básicas – situado na *transgressão* – até o aluno crítico e reflexivo – da *adaptação*.

Nas provas escritas a *transgressão* aparece nas rasuras, nas inadequações teóricas ou fuga ao tema proposto – as respostas “erradas” –; na falta de coesão e coerência – ou respostas confusas –; na ausência de respostas. Tais fatos levam a paixões negativas e não são escolhas do sujeito, são disfóricas para ele. Já as figuras, que caracterizam a *subversão*, constituem escolhas do sujeito tendo em vista a imagem de si, do outro e da situação, e lhe são eufóricas. Seu objetivo é persuadir o professor despertando paixões positivas, o que nem sempre acontece, já que podem ser vistas como uma ameaça ao poder do professor e da instituição ou simplesmente como uma afronta às regras pré-estabelecidas. Ao receber uma sanção negativa diante do uso das figuras, o aluno pode ou não resolver adaptar-se às regras e argumentos esperados chegando à *adequação*, caminho para a *adaptação* plena àquilo que se espera de um aluno na prova e no caminho acadêmico. A *subversão* e a *transgressão* são vistas não apenas permeando as respostas – ou seja, no discurso oficial onde encontramos a *adequação* e a *adaptação* –, mas também nas anotações e inscrições encontradas fora das respostas (nas folhas de questões, nos *post scriptum*, ao lado das respostas etc.) que chamamos de discurso oficioso.

Na *subversão*, a natureza dialógica da prova escrita se revela nas *figuras de interação com o auditório e com o discurso*. Contrariando a concepção de que a avaliação é necessariamente objetiva, vimos que os alunos se firmam no texto por meio do uso da 1ª pessoa do singular, de opiniões, intertextos, e até do julgamento sobre o conteúdo da prova, sobre sua performance, e sobre a performance do professor.

Os dados evidenciam um sujeito cindido pelos diversos discursos que caracterizam a passagem da adolescência para a idade adulta e do ensino médio para o

superior. Esse sujeito usa canetas de diferentes cores, marcadores e sinalizadores – tracinhos, estrelinhas, balõezinhos e nuvenzinhas - para indicar onde se encontram as respostas, desenhos que remetem ao universo adolescente – *hip-hop, skate, hardcore, mangás*. Ao mesmo tempo mostra-se capaz de apreender as novas informações, demonstra seu interesse por um ou outro conhecimento de sua área, pela história e cultura de seu país.

Vê-se que os pedidos de desculpas pelas rasuras, ausência de resposta ou respostas inadequadas apontam para um sujeito preocupado não apenas com o PN da avaliação e seu objeto de valor, a nota, mas com PN's secundários que incluem a relação com o professor e uma possível quebra de contrato pelo mau desempenho na prova, como se o professor fosse se decepcionar com ele. É um sujeito que aposta e acredita na diminuição da distância entre os participantes do processo ensino/aprendizagem.

Notamos, ainda, que poucas questões permitem que o aluno demonstre seu conhecimento e sua capacidade de reflexão. Quando esse tipo de questão aparece, propicia respostas que evidenciam o *ethos* coletivo e individual do aluno e podem auxiliar o professor na elaboração das provas e aulas seguintes, aproveitando todo o potencial do aluno e permitindo-lhe um maior desenvolvimento.

Mais do que resultados, esperamos ter conseguido neste trabalho estabelecer um espaço para a reflexão sobre questões teóricas e pedagógicas que nos permitam conhecer melhor o discurso e o outro, e por meio disso, a nós mesmos. Acreditamos, no entanto, na impossibilidade de conhecer totalmente esse discurso, esse outro e esse *eu*, eternamente mutáveis, e que por essa razão devemos insistir na busca do conhecimento.

Finalizamos com a certeza de que há muito por conhecer sobre tudo o aqui foi exposto, e com a esperança de que nosso trabalho possa ajudar nessa empreitada.



## **Bibliografia**

- ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris, Nathan, 1992.
- Adusp, *Os desafios colocados para a educação superior no Estado de São Paulo*. Separata do Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista, fevereiro de 2004.
- AMOSSY, Ruth. *L'argumentation dans le discours*. Paris, Nathan, 2000.
- \_\_\_\_\_. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. Introdução à AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo, Contexto, 2005, 09-28.
- \_\_\_\_\_. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo, Contexto, 2005b, 119-144.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Docência na educação superior. In: *Docência na educação superior – Educação Superior em debate*, 5, Brasília, Inep, 2006, 149-174.
- APOSTEL, L. Pragmatique praxéologique: Communication et action. In: *Linguisticae Investigationes*, 03, Amsterdam, John Benjamins, 1980, 258 - 259.
- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Rio de Janeiro, Ediouro, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Ética a Nicômaco*. São Paulo, Editora Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)
- BAKHTIN, M (Voloshinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec. 1999. [original de 1929]

- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003. [original de 1952-1953]
- BARBISAN L. B. (cord.). O discurso pedagógico. A presença do outro. In: *Série documental: relatos de pesquisa*. INEP, Brasília, 32, 1995, 10-25.
- BARROS, Diana L.P. de, Retórica, Pragmática e Semiótica. In: *Linha d'água*, São Paulo, Ed. da USP, 1988, 63-71.
- \_\_\_\_\_. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 2001, 27-38.
- \_\_\_\_\_. *Teoria do discurso – Fundamentos Semióticos*. São Paulo, Humanitas, 2002.
- \_\_\_\_\_. Interação em anúncios publicitários. In: *Interação na fala e na escrita*. Projetos paralelos – NURC/SP, 5. São Paulo, Humanitas, 2002b, 17-44.
- \_\_\_\_\_. Estudos do Discurso. In: FIORIN, J.L. (org.). *Introdução à Lingüística II – Princípios de análise*. São Paulo, Contexto, 2003, 187-219.
- \_\_\_\_\_. *Teoria Semiótica do texto*. São Paulo, Ática, 4<sup>a</sup> ed., 2003b.
- BARTHES, R. A Retórica Antiga. In: COHEN, J. et al. *Pesquisas Retóricas*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral II*. São Paulo, Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo, Pontes, 1995.
- BERTAGNA, R. H. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, L.C. de (org.). *Avaliação – construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, Ed. Insular, 2002.
- BERTRAND, Denis. *Précis de sémiotique littéraire*. Paris, Nathan, 2000.

\_\_\_\_\_, *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, EDUSC, 2003.

BORDRON, Jean-François e FONTANILLE, Jacques. Présentation. In: BORDRON, J-F. e FONTANILLE, J. (orgs.), *Langages*, Semiotique du discours et tension rhétoriques, n. 137, 2000, 03-15.

BOREL, Marie-Jeanne. Discours explicatifs. In: *Travaux du centre de recherches sémiologiques- quelques réflexions sur l'explication*. Suisse, CdRS, Université de Neuchâtel, 1980, 19-41.

\_\_\_\_\_. L'explication dans l'argumentation approche sémiologique. In: BOUACHA, A.A. e PORTINE, H. (orgs.) *Langue Française*. Argumentation et énonciation. Paris, Larousse, 1981, 20-38.

\_\_\_\_\_. GRIZE, Jean-Blaise et MIÉVILLE, Denis. *Essai de logique naturelle*. Berne: Peter Lang. 1992.

BOUDON, P. Entre rhétorique et dialectique: la constitution des figures d'argumentation. In: BORDRON, J-F. e FONTANILLE, J. (orgs.), *Langages*, Semiotique du discours et tension rhétoriques, n. 137, 2000, 63-86.

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: *Análise de textos orais*. Projeto NURC/SP. São Paulo, FFLCH/USP, 1993, 189-214.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Ed.da UNICAMP, 2001, 91-104.

\_\_\_\_\_. Interação, gênero e estilo. In: *Interação na fala e na escrita – Projetos paralelos NURC/SP*. São Paulo, Humanitas, 2002, 125-157.

BRANDÃO, H.H.N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1998.

- BROWN, P. e LEVINSON, S.C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- CAPECCHI, M. C. V. de M. e CARVALHO, A. M. P. de. Argumentação em uma sala de aula de conhecimento físico com crianças na faixa de oito a dez anos. In: *Investigações em Ensino de Ciências*, [www.if.ufrg.br/public/ensino/vol5/n3/v5\\_n3\\_a2.htm](http://www.if.ufrg.br/public/ensino/vol5/n3/v5_n3_a2.htm), 2000, acesso: 13/01/2005.
- CARRILHO, M.M. A retórica, hoje: um novo paradigma?. In: CARRILHO, M.M. (org.). *Retórica e Comunicação*. Coimbra, Ed. ASA, 1994, 9-18.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática, 2000.
- CHAVES, S. M. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da USP em 08/07/2003.
- CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo, Contexto, 2004.
- CORACINI, M.J. R. Faria. A sala de aula e a identidade do autor na produção de textos. In: *Estudos Lingüísticos*, 27, São José do Rio Preto, 1998, 97-102.
- \_\_\_\_\_. Interação e sala de aula. In: *Revista Calidoscópico*, 3, n. 03. Unisinos, 2005, 199-208.
- CRUZ, D. F. A retórica de *Tapiiraiuara* ou considerações para uma análise tensiva da alusão. In: *Estudos semióticos*, n.02. <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/eSSe2/2006-eSSe2-D.F.CRUZ.pdf>, 2006, acesso: 03/02/2007.
- DIAS, L. F. Significação e forma lingüística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Ed.da UNICAMP, 2001, 105-113.

*Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. São Paulo, Jornal Folha de São Paulo, Ed. Nova Fronteira, 1994-1995, 07.

DISCINI, Norma. *O estilo nos textos*. São Paulo, Contexto, 2003.

DUBOIS, J.; KLINKENBERG, J.M. et al. *Retórica Geral*. São Paulo, Cultrix/ Edusp, 1974. [original de 1970]

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_ e ANSCOMBRE, Jean-Claude. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles, Pierre Mardaga, 1988.

ECO, Umberto. *O Nome da Rosa*. São Paulo, Folha de São Paulo, 2003. [original de 1980]

EGGS, E. *Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna*. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo, Contexto, 2005, 29-56.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília, Ed. da UNB, 2001.

FÁVERO, L. L. Aspectos da coesão no texto falado”. In: *Linha d'Água*, n. 11, 1997, 49-56.

FIORIN, J.L. Figuras de pensamento: estratégia do enunciador para persuadir o enunciatário. In: *Alfa Revista de Lingüística*, 32, São Paulo, 1988, 53-67.

\_\_\_\_\_ *As astúcias da enunciação – as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo, Ática, 1996.

\_\_\_\_\_ Teoria dos signos. In: FIORIN, J.L. (org.), *Introdução à Lingüística I – Objetos teóricos*. São Paulo, Contexto, 2002, 55-74.

- \_\_\_\_\_. *Linguagem e ideologia*. São Paulo, Ática, 2002b.
- \_\_\_\_\_. Polifonia textual e discursiva. In: FIORIN, J.L. e BARROS, D.L.P. de (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. Em torno de Bakhtin. São Paulo, EDUSP, 2003, 29-36.
- \_\_\_\_\_. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo, Contexto, 2004.
- FONSECA, Ísis B. da. A Retórica na Grécia. In: MOSCA, Lineide do L. S. (org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo, Humanitas, 2001, 99- 117.
- FONTANIER, P. *Les figures du discours*. Paris: Flammarion, 2<sup>a</sup> ed., 1977.
- FREITAS, L.C. de (org.) *Avaliação – construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, Ed. Insular, 2002.
- GALEMBECK, P. de T. Marcas de subjetividade e intersubjetividade em textos conversacionais. In: *Interação na fala e na escrita*. Projetos paralelos – NURC/SP, 5. São Paulo, Humanitas, 2002, 67-88.
- GENNARI, E. Um breve passeio pela História da Educação. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 29, outubro de 2003, <http://www.espacoacademico.com.br/029/29cgennari.htm>, acesso: 23/08/2006.
- GNERRE, M. Linguagem e poder. In: *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos*. São Paulo, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1988, 61-69.
- GOETHE. *Fausto*. São Paulo, Círculo do Livro, parte II, 1983, 239-240. [original de 1832]
- GREIMAS, A. J. *Semântica estrutural*. São Paulo, Cultrix, 1973.

- \_\_\_\_\_. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Du Sens II: essais sémiotiques*. Paris, Seuil, 1983.
- GRICE, H.P. Lógica e Conversação. In: DASCAL M. (org.) *Fundamentos metodológicos da Lingüística*, IV- Pragmática - Problemas, críticas, perspectivas da Lingüística. Campinas, Ed. Particular, 1982, 81-103.
- GRIZE, J. B. *L'argumentation*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1981.
- \_\_\_\_\_. *De la logique à l'argumentation*. Genève, Droz, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Logique et langage*. Paris, Orphy, 1990.
- GUIMARÃES, Elisa. Figuras de Retórica e Argumentação. In: MOSCA, Lineide do L. S. (org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo, Humanitas, 2001, 145-160.
- GUTIERRE, Maria M.B. Heterogeneidade em narrativas escolares: sentidos que se constroem nas diferenças e nos desvios. In: *Revista Alfa*. Araraquara, UNESP, São Paulo, 49, n.1, 2005, 07-29.
- HADDAD, G. *Ethos* prévio e *ethos* discursivo: o exemplo de Romain Rolland". In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo, Contexto, 2005, 145-165.
- HAMBY, Jean-Paul. Rhétorique à la maternelle. In: *CALaP*, n. 14. Université René Descartes, 1997, 103-122.
- HELENE, O. O que as avaliações permitem avaliar. In: STEINER, J.E. e MALNIC, G. (orgs.) *Ensino superior – conceito e dinâmica*. São Paulo, EDUSP, 2006, 309-320.
- HILGERT, J.G. A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante – um caso de interação intraturno. In: *Interação na fala e na escrita*. Projetos paralelos – NURC/SP, 5. São Paulo, Humanitas, 2002, 89-124.

- HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- JACOB, P. Peut-on se passer de l'induction? Sur l'argumentation em philosophie des sciences. In: *Langages*, 42. Paris, Didier- Larousse, 1976, 47-56.
- JAKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1969.
- KLINKENBERG, Jean-Marie, Prefácio. In: MOSCA, L.do L. S. (org.) *Retóricas de ontem e de hoje*, São Paulo, Humanitas, 2001, 11-15.
- KOCH, I. G.V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo, Cortez, 10<sup>a</sup> ed., 2006.
- LAKOFF, R. La Lógica de la cortesía, o acuérdate de las gracias. In: JULIO, M.T. y MUÑOZ, R. (orgs.). *Textos clásicos de Pragmática*. Madrid, Arco/Livros, S.L. 1998, 259-287.
- LANDOWSKI, Eric. *Presenças do Outro*. São Paulo, Perspectiva, 2002.
- LEAL, Maria C. D. Gênero, Identidade e Controle no Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M e CORACINI, MJ. (orgs.) *Práticas identitárias – Língua e Discurso*. São Carlos, Clara Luz, 2006, 211-222.
- LEECH, G. N. *Princípios de Pragmática*. Logroño, Universidad de la Rioja, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1994.
- LUFT, E. Del Nero S. *Aspectos das macroestruturas e superestruturas argumentativas no processo ensino/aprendizagem do texto argumentativo*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1996.
- MAINGUENEAU, D. *Gêneses du discours*. Bruxelles, Pierre Mardaga, 1984.



- \_\_\_\_\_ *Novas tendências em Análise do Discurso*. São Paulo, Pontes, 1997.
- \_\_\_\_\_ *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo, Contexto, 2005, 69-92.
- MANACORDA M. A, *História da Educação - da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1996.
- MARCUSCHI, L.A. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (org.) *Diálogos na fala na escrita*. São Paulo, Humanitas, 2005, 45-83.
- MARIANO, Márcia R.C.P. *Produção de definições por crianças ou diferentes formas de explicar as coisas*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 08/08/2002.
- \_\_\_\_\_ Retórica e Semiótica: as Figuras de Argumentação de Perelman. In: *Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas* (cd-rom), 1, n. 10. São Paulo, Ed. da PUC/SP, 2004.
- \_\_\_\_\_ Retórica e Semiótica: reflexões sobre as Figuras de Argumentação de Perelman. Comunicação apresentada no III Mini Enapol de Semiótica, FFLCH/USP, 04 e 05/11/2004, 2004b.
- \_\_\_\_\_ Usos e efeitos de estratégias argumentativas em avaliações no ensino superior. In: *Revista Alfa*. Araraquara, UNESP, São Paulo, 49, n.1, 2005, 51-63.

\_\_\_\_\_ Em busca do *ethos* em avaliações no ensino superior. Trabalho apresentado durante o XI Colóquio do Centro de Pesquisas Sociossemióticas – CPS- PUC/SP. 2005b, 10 e11/11/2005.

\_\_\_\_\_ Retórica e humor: o riso como estratégia argumentativa. In: *Estudos Lingüísticos*, 33, [www.gel.org.br/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/retorica-e-humor-o-riso-como-estrategia-1086-pdf](http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/retorica-e-humor-o-riso-como-estrategia-1086-pdf) . São Paulo: UNESP, 2005c, acesso:03/09/2005.

\_\_\_\_\_ As figuras de argumentação como estratégias discursivas. Reflexões e análise do fazer persuasivo do sujeito. Mini-curso ministrado na FAAC – Faculdade Associada de Cotia, Semana Cultural - 03 e 04/10/2006.

MARROU, H.I. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo, EPU, 1990.

MARTINS, N. Sant'Anna. *História da Língua Portuguesa V – Século XIX*. São Paulo, Ática, 1988.

MEYER, M. Prefácio à *Retórica das Paixões*. In: ARISTÓTELES, *Retórica das Paixões*. São Paulo, Martins Fontes, 2000, XVII – LI.

MIZUKAMI, Maria das G. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, EPU, 1986.

MOLINO, J. Métaphores, modeles et analogies dans les sciences. In: MOLINO, J; SOUBLIN, F. e TAMINE J. (orgs.), *Langages*, La métaphore, n. 54, 1979, 83-102.

MONTEIRO, J.L. *A Estilística*. São Paulo, Ática, 1991.

MOSCA, Lineide do L. S. Discurso publicitário e tradição retórica. In: *Lumen*, Revista de estudos e comunicações, 5, n. 11, 1999, 11-20.

- \_\_\_\_\_. A conquista feminina do espaço discursivo. In: *Educação e Linguagem*. Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Metodista de São Paulo, 2. 1999b, 11-21.
- \_\_\_\_\_. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, Lineide do L. S. (org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo, Humanitas, 2001, 17- 54.
- \_\_\_\_\_. Subjetividade e formação de opinião na mídia impressa. In: GHILARDI, M.I. E BARZOTTO, V.H.(orgs.) *Nas telas da mídia*. São Paulo, Alínea, 2002, 09-22.
- \_\_\_\_\_. et al. Novos enfoques dos estudos retóricos: perspectivas de análise. In: *Estudos Lingüísticos XXXII* (cd-rom). Campinas, Unicamp, 2003.
- \_\_\_\_\_. A teoria perelmaniana e a questão da afetividade. In: CHAGAS OLIVEIRA, E. (org.), *Chaim Perelman: direito, retórica e teoria da argumentação*. Feira de Santana, Universidade Estadual de Feira de Santana/Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia, 2004, 129-140.
- \_\_\_\_\_. et al. Argumentação e Retórica. In: *Estudos Lingüísticos XXXIII* (cd-rom). Campinas, Unicamp, 2004b.
- \_\_\_\_\_. A atualidade da Retórica e seus estudos: encontros e desencontros. *I Congresso Virtual* do Departamento de Literaturas Românicas da Universidade de Lisboa, Retórica – <http://www.fl.ul.pt/eventos/congresso%5retorica/4feira.htm> , 28/03 a 01/04/2005, acesso: 01/04/2005.
- NEVES, M. de S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, I. et. al. (orgs.) *Práticas identitárias – língua e discurso*. São Carlos, Clara Luz, 2006, 45-56.
- OLIVEIRA, E.G. A argumentação na Antigüidade. In: *Signum – Estudos da linguagem*, n. 05. Londrina, Eduel, 2002, 201-214.
- ORECCHIONI, Catherine K. *Les interactions verbales - I*. Armand Colin, Paris, 1990.

\_\_\_\_\_ *Les interactions verbales* - II. Armand Colin, Paris, 1992.

PAIVA, D.F. *História da Língua Portuguesa II*. Século XV e meados do século XVI. São Paulo, Ática, 1988.

PERELMAN, CH. *O império retórico: retórica e argumentação*. Porto, Edições Asa, 1993. [original de 1977]

\_\_\_\_\_ *Retóricas*. São Paulo, Martins Fontes, 1997. [original de 1989]

\_\_\_\_\_ e TYTECA, L.O. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo, Martins Fontes, 2002. [original de 1958]

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*. Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro, Ed. Nova Aguilar, 1995.

PESSOA, M. do S. A modernidade da retórica de Aristóteles em discursos e argumentações do século XXI. In: *Estudos Lingüísticos XXXII* (cd-rom). Campinas, Unicamp, 2003.

PETERLINI, A.A. A Retórica na tradição latina. In: MOSCA, Lineide do L. S. (org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo, Humanitas, 2001, 119-144.

PIETROFORTE, A.V. A língua como objeto da Lingüística. In: FIORIN, J.L. (org.), *Introdução à Lingüística I – Objetos teóricos*. São Paulo, Contexto. 2002, 75-93.

PINTO, Edith Pimentel. *O português do Brasil*. Textos críticos e teóricos. 1820/1920, fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos. São Paulo: Edusp, 1978, v.1.

PINTO, R.M. *História da Língua Portuguesa IV – Século XVIII*. São Paulo, Ática, 1988.

PLANTIN, C. *Essais sur l'argumentation*. Paris, Kimé, 1990.

\_\_\_\_\_ La argumentación entre enunciación e interacción. In: *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, n. 17-18, Universidad Autónoma de Puebla, 1998, 7-21.

PRADO, Adélia. *Bagagem*. São Paulo, Imago, 1976, 30.

PRADO Jr., Caio. *O que é filosofia*. São Paulo, Brasilense, Coleção Primeiros Passo, n. 37, 1981.

ROJO, Roxane H.R. Agir, obedecer, falar sobre ações: as interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social. In: *Revista D.E.L.T.A.*, 15(2). São Paulo, LAEL/PUC, 1999, 237-267.

\_\_\_\_\_ Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. Trabalho apresentado no *II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis, UFSC, 1999b.

SAUSSURE, F. de *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo, Cultrix, 1991. [original de 1916]

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. São Paulo, Círculo do Livro, 1994.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: REUTER, Y. (ed.) *Les interactions lecture-écriture* (actes du Colloque Théodile-Crel). Bern, Peter Lang, 1994, 155-173.

SEARLE, J.R. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra, Almedina, 1981.

- SILVA, Elisabeth R. *O ponto de partida da argumentação: uma metodologia de ensino voltada ao desenvolvimento do senso crítico*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.
- SILVA, Luiz Antônio da Silva. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: *Interação na fala e na escrita*. Projetos paralelos - NURC/SP, São Paulo, Humanitas, 2002, 179-203.
- \_\_\_\_\_. Diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, Dino (org.) *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo, Humanitas, 19-43.
- SOBRINHO, J.D. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação na educação superior no Brasil. In: FREITAS, L.C. de (org.). *Avaliação – construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, Ed. Insular, 2002, 13-62.
- SODRÉ, N.W. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.
- SOUZA, Geraldo T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo, Humanitas, 1999.
- SPINA, S. *História da Língua Portuguesa III – Segunda metade do século XVI e século XVII*. São Paulo, Ática, 1987.
- TAMINE, J. Métaphore et syntaxe. In: MOLINO, J.; SOUBLIN, F. e TAMINE, J. (orgs). *Langages*, La métaphore, n.54, 1979, 65-81.
- TARCIA, R. M. *Contribuição dos processos argumentativos para a prática pedagógica: a interface entre argumentação e aprendizagem*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2000.

TASCETTO, T. R. O sujeito e suas vozes: um recorte no discurso acadêmico. In: *Estudos Lingüísticos XXXII* (cd-rom). Campinas, Unicamp, 2003, 44-50.

\_\_\_\_\_. A nomeação do sujeito no discurso acadêmico. In: *Anais do VIII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia*, [www.filologia.org.br/viiicnfl/anais/caderno05-03.html](http://www.filologia.org.br/viiicnfl/anais/caderno05-03.html), Rio de Janeiro, Instituto de Letras/UERJ, 23-27/08/2004, 2004, 1-7, acesso: 15/02/2007.

\_\_\_\_\_. A (im)pessoalidade no discurso acadêmico: o desvio marcado pelo sintoma. In: *XIX ENANPOLL*, Maceió, AL, 28/06 – 02/07/2004. [www.geocities.com/gt\\_ad/taniataschetto.doc](http://www.geocities.com/gt_ad/taniataschetto.doc), 2004b, 1-12, acesso:15/02/2007.

TATIT, Luiz. Abordagem do texto. In: FIORIN, J.L. (org.) *Introdução à Lingüística I – Objetos Teóricos*. São Paulo, Contexto, 2002, 187-209.

TOULMIN, S. *Les usages de l'argumentation*. Paris, PUF, 1993 [original de 1958].

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L.C. de (org.). *Avaliação – construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, Ed. Insular, 2002, 63-88.

VIGNAUX, G. *L'argumentation*. Essai d'une logique discursive. Genève, Droz, 1978.

\_\_\_\_\_. *Le discours acteur du monde: énonciation, argumentation et cognition*. Paris, Orphrys, 1998.