

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA EM REDAÇÕES DE JOVENS PRÉ-ACADÊMICOS

Jaime Luiz do Nascimento

Centro de Educação da UFPE
jaimelbn@outlook.com

Sylvia De Chiaro

Departamento de Psicologia e
Orientação Educacionais e
Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Matemática da UFPE
chiaro@hotlink.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta aspectos de um estudo sobre a aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo no eixo de produção escrita em língua portuguesa. Partindo de uma perspectiva dialógica de argumentação e entendendo-a como composta por argumento, contra-argumento e resposta, textos produzidos por jovens pré-acadêmicos no treino para o ENEM foram analisados. As análises mostraram que os textos buscaram atender às exigências do gênero, especialmente selecionando argumentos e propondo respostas à questão temática, mas nem sempre apresentando contraposições. Foi possível perceber, no entanto, que quando antecipa contra-argumentos, negociando perspectivas, o texto ganha em qualidade argumentativa e em sofisticação nas propostas de intervenção, o que levou à conclusão do quanto a compreensão e exercício da estrutura composta por argumento, contra-argumento e resposta poderia trazer ganhos qualitativos nessa produção e consequentemente na capacidade reflexiva dos alunos.

Palavras-chave: texto dissertativo-argumentativo; argumentação; pré-acadêmicos; ENEM

THE ANALYSIS OF ARGUMENTATIVE PRODUCTION IN TEXTS OF PRE-UNIVERSITY YOUTHS

Jaime Luiz do Nascimento

Centre of Education - UFPE
jaimelbn@outlook.com

Sylvia De Chiaro

Department of Educational Psychology and
Graduate Program in Education in Science and Mathematics - UFPE
chiaro@hotmail.com.br

ABSTRACT

This article aims to discuss aspects of a study about the learning of dissertative-argumentative text on the written production axis of a portuguese language course. The study utilizes a dialogical argumentation approach, which is composed of argument, counter argument and response, in order to analysed written texts produced by young pre-university students who were training to ENEM. The analyses suggest that they tried to meet genre requirements, specially selecting arguments and proposing responses to the thematic issue, but not always presenting contrapositions. However, it was possible to note that when students anticipate the counter arguments, and negotiate perspectives, the text gain argumentative quality and in sophistication of the proposals for intervention. The main conclusion is that the comprehension and practice of dialogical argumentation structure could promote qualitative improvements in this production and therefore in the students' reflexive ability.

Keywords: dissertative-argumentative text; argumentation; pre-university; ENEM

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o processo de aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo por jovens pré-acadêmicos,⁶⁰ no eixo de produção escrita da disciplina de língua portuguesa. Mais especificamente, busca identificar a perspectiva de argumentação que permeia os textos produzidos por esses jovens oriundos do ensino médio.⁶¹ Partindo-se de uma perspectiva dialógica de argumentação, espera-se entender se, na materialidade linguística dos textos, é possível encontrar uma negociação entre diferentes posicionamentos, essencial à constituição de uma situação do gênero dissertativo-argumentativo exigido pelas provas de redação do ENEM.⁶² Em breves palavras, este estudo busca responder, de forma geral, ao seguinte: os jovens pré-acadêmicos sabem argumentar de fato nas suas construções textuais?

A prova do ENEM é elaborada e aplicada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão responsável por todas as avaliações em larga escala da educação brasileira. Por tratar-se de uma prova de abrangência nacional, é necessário que haja critérios gerais para analisar o desempenho dos estudantes de toda parte do país.

A prova é constituída de cinco partes, divididas em quatro áreas de conhecimento: (1) ciências humanas; (2) ciências da natureza; (3) linguagens e códigos; (4) matemática; e (5) proposta de redação. A

⁶⁰Por jovens pré-acadêmicos entende-se aqui alunos de “cursinhos pré-acadêmicos”, popularmente conhecidos como “cursinhos pré-vestibular”, que preparam o estudante para entrar na universidade. São frequentados tanto por estudantes que já finalizaram a escola regular como por aqueles que ainda cursam seus últimos anos. O nome ‘vestibular’ refere-se à forma mais antiga de exame realizada no Brasil para a entrada na universidade. Embora ainda utilizado por algumas universidades, em especial pelas faculdades privadas, está cada vez mais sendo substituído pelo ENEM (definido na nota de rodapé 3, abaixo).

⁶¹O Ensino Médio no Brasil corresponde aos três últimos anos da escola regular.

⁶²ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Criado em 1998 pelo MEC (Ministério da Educação do Brasil), avalia o desempenho dos estudantes ao final da educação básica, com vistas à melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Em 2009, passou a ser também utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior.

matriz apresenta eixos cognitivos que são comuns a todas as áreas, entre eles, o eixo ao qual recorreremos no decorrer deste trabalho, o de *construir argumentação*: “relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente” (BRASIL, 2011, p. 01). A parte da prova na qual o desempenho nesse eixo cognitivo fica mais evidente certamente é a proposta de redação, cujo enunciado solicita que o participante redija um texto dissertativo-argumentativo no qual esse indivíduo selecione, organize e relacione argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Para avaliar a redação dos estudantes que se submetem ao exame, os corretores devem verificar cinco competências, quase todas diretamente relacionadas com a habilidade do participante de construir argumentação (com exceção da primeira, que é essencial para qualquer tipo de texto em língua portuguesa), a saber:

- 1: demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita;
- 2: compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- 3: selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos, em defesa de um ponto de vista;
- 4: demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- 5: elaborar proposta de intervenção para o problema abordado. (INEP, 2013, p. 08).

Essas competências deveriam ser as norteadoras do planejamento das aulas de produção de texto em escolas públicas e privadas. Assim, esperar-se-ia um empenho maior para um trabalho pedagógico com práticas discursivas que proporcionassem aos alunos o desenvolvimento das habilidades de raciocínio necessárias à

argumentação. Isso se justifica não somente porque desejam submeter-se ao ENEM, mas também por ser a atividade de argumentar tão cara às demais circunstâncias da vida social desses alunos.

No entanto, experiências prévias na docência de diversas turmas de preparatórios para o ENEM nos levam a acreditar que as escolas têm focado muito mais na competência 1da redação, justamente a única que não está diretamente ligada à construção da argumentação, já que prioriza especificamente o domínio da norma padrão da língua. Também é comum encontrarmos o ensino de *fórmulas mágicas* a partir de citações conhecidas ou argumentos gerais que sejam passíveis de serem adequados a qualquer temática. Nesse sentido, a argumentação e todas as ações cognitivas e metacognitivas envolvidas na sua construção têm ficado em segundo plano, podendo deixar o aluno e mesmo os professores sem a compreensão necessária do que, de fato, constitui uma situação de argumentação acerca de um tema. De Chiaro (2006), por exemplo, em estudos sobre argumentação em sala de aula, percebeu que professores do 6º ano⁶³ entendiam por debate argumentativo simplesmente a emissão de pontos de vista por parte dos alunos, sem a necessidade de refutações e possíveis contra-argumentos dirigidos a essa posição.

Essa é uma realidade que se repete em muitas salas de aula, como se vê nas pesquisas desenvolvidas por Howe e Abedin (2013), que catalogaram 225 estudos, realizados em 29 países, em salas de aula de diferentes escolaridades, dentro de um período de 40 anos, e observaram nesse *corpus* a predominância de um modelo de diálogo que não propicia o desenvolvimento de fato de uma situação de argumentação. Esse modelo é representado no referido trabalho como IRF: início (*initiation*: uma pergunta ou provocação feita pelo professor), resposta (*response*: a reação do aluno à iniciativa do professor) e reação (*feedback*: o retorno do professor em palavras curtas como “ok”, “muito bem”, que encerram o diálogo). Isso indica que, provavelmente, os próprios professores têm essa compreensão

⁶³No Brasil, uma turma de 6º ano é composta de alunos que têm em média 11 anos de idade.

limitada de diálogo, que foca somente a exposição de um ponto de vista.

Todavia, pelos aparatos teóricos deste trabalho, entendemos que a argumentação vai além da emissão de opinião. A produção argumentativa deve apresentar um movimento reflexivo sobre uma tomada de posição, indicando a consideração de pontos divergentes e convergentes sobre determinado assunto. Esse movimento é representado por Leitão (1999; 2007; 2011) no esquema A-CA-R (argumento, contra-argumento e resposta), significando que há o envolvimento de vozes diferentes na construção da argumentação, tornando-a, portanto, dialógica.

Num passado próximo, as redações de exames vestibulares das várias partes do país solicitavam a produção de um texto com foco em sequências expositivas, em um modelo de dissertação que escolhemos chamar “tradicional”. Na produção desse gênero, não há a necessidade de defender uma opinião, e os recursos textuais responsáveis por marcar a opinião do autor são expressamente proibidos, sob o risco de anular a redação.

Talvez esteja na prática, ao longo dos anos, de escolher a dissertação tradicional como objeto de ensino e aprendizagem a explicação para a ausência da argumentação no trabalho com a produção de texto em boa parte das escolas de ensino médio, sejam elas públicas ou privadas. É possível que os professores ainda estejam apegados à estrutura desse gênero, que, como se verá mais adiante, já se tornou obsoleta, pois a redação dissertativa argumentativa, como hoje é solicitada em exames como o ENEM, deveria prever um movimento reflexivo que não somente considere o posicionamento do autor do texto, mas também procure enfrentar possíveis refutações. Para tanto, um bom caminho é recorrer a informações, fatos e conhecimentos diversos para sustentar sua posição, além de reforçar sua opinião por meio dos modalizadores linguísticos e dos operadores argumentativos.

A fim de investigar a perspectiva de argumentação subjacente aos textos dissertativo-argumentativos de alunos que concluíram o ensino

médio entre 2012 e 2015, cada produção foi analisada a partir da concepção da argumentação dialógica apresentada a seguir. Para as análises, questionamos: será que os jovens têm saído da educação básica suficientemente preparados para lidar com situações de argumentação? Será que conseguem antecipar os questionamentos e refutações do seu leitor e responder a elas no seu texto? Será que dominam os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação? Como vimos, pela leitura da Matriz de Referências do ENEM (BRASIL, 2013), para serem coerentes com a mesma, essas são habilidades que os avaliadores das redações da prova ao menos deveriam estar buscando nas suas correções.⁶⁴

Este artigo se inicia trazendo diferentes concepções de argumentação, de forma a situar qual delas é a base dos estudos aqui realizados. A seguir, passa por uma breve reflexão sobre as provas de redação ao longo do tempo, focando no que seria o texto dissertativo-argumentativo, gênero exigido hoje pelo ENEM. A forma como a concepção de argumentação adotada neste estudo pode ser encontrada no texto é explicada antes de iniciarmos a parte do estudo propriamente dito, que levará às reflexões e conclusões do mesmo.

Concepções de argumentação

A argumentação está presente em quase todas as circunstâncias da vida social humana. Essa constante ocorrência da argumentação inquieta, já há algum tempo, uma grande diversidade de autores no meio acadêmico (CANDELA, 1998; ANDRIESSEN; BAZER; SUTHERS, 2003; BANKS-LEITE, 2007; DE CHIARO; LEITÃO, 2005; GOULART, 2007; LEITÃO, 1999, 2007, 2011, entre outros) e inquietou-nos também.

Obviamente, esse argumentar a que nos referimos diz respeito às situações do cotidiano do ser humano de todas as idades; portanto, é uma atividade sociocultural que comumente não se configura como

⁶⁴Foge ao escopo desse trabalho analisar se, de fato, essa coerência tem acontecido.

um conteúdo escolar. No entanto, já que a argumentação é tão recorrente e tão importante para a vida em sociedade, seria bastante útil se houvesse um trabalho pedagógico mais focado nessa atividade, pois os alunos teriam possibilidade de aperfeiçoar e maturar ainda mais suas capacidades argumentativas (GUIMARÃES, 2007).

Além disso, há um movimento cognitivo específico no ato de argumentar que é muito útil para as situações de aprendizagem na escola, porque acessa mecanismos complexos da cognição e da metacognição⁶⁵ humanas: a negociação do ponto de vista na defesa de uma opinião. No estudo da argumentação, há correntes de diferentes tradições que defendem teorias ora divergentes, ora complementares entre si. Porém, embora apresentem diferenças, os estudiosos da argumentação costumam concordar em reconhecê-la como “uma atividade social e discursiva que se caracteriza pela defesa de pontos de vista diante de oposição (real ou potencial) e pontos de vista alternativos” (LEITÃO, 2011, p.18). É justamente essa aptidão que interessa para a análise realizada neste trabalho: o ato de defender um posicionamento mediante um tema polêmico⁶⁶ e a conduta do indivíduo ao ter seu ponto de vista confrontado com outro(s) diferente(s).

Do monologismo ao dialogismo

Curiosamente, do ponto comum entre as tradições acadêmicas que investigam a argumentação é que surgem as divergências. Para Leitão (2007), são frágeis os estudos sobre a argumentação fundamentados em teorias que a consideram enquanto uma atividade discursiva definida pelo ato de expor um argumento, sem enfatizar a reconsideração do proponente sobre seu posicionamento, a partir de eventuais objeções feitas pelo seu oponente.

⁶⁵Entendida aqui como a habilidade do ser humano de pensar sobre seus próprios pensamentos.

⁶⁶Entenda-se a palavra, nesse contexto, como adjetivo, usado para assunto aberto, que divide opiniões e está sujeito a discussões.

Para ratificar essa proposição, podemos recorrer ao modelo de análise do argumento proposto por Toulmin (2001), pioneiro nos estudos sobre a argumentação, que é o ponto de partida para estudos de diversas áreas acadêmicas (inclusive da área educacional). Esse autor enumera elementos que compõem o argumento e que seriam responsáveis pela construção da argumentação: elementos intrínsecos ao argumento, portanto invariáveis e independentes do contexto discursivo; e elementos que podem variar, a depender da situação em que emerge a argumentação, seja “um julgamento moral, uma opinião sobre uma ação, um relato sobre o passado ou uma predição, enfim, existem diferentes tipos possíveis de argumentação sobre uma infinidade de assuntos igualmente possíveis” (DE CHIARO, 2001, p. 27).

Essa discussão feita por Toulmin (1958) tem grande valia para as pesquisas que posteriormente se debruçaram sobre a argumentação, porque introduziram novas perspectivas dentro dessa área, ao considerar a interação como algo relevante para o estudo do argumento. No entanto é limitada, porque foca o *argumento*, quando há outros elementos que deveriam ser observados em situações de argumentação – a mudança de ideias no curso da argumentação, o modo como os agentes do discurso negociam pontos de vista, enquanto respondem aos contra-argumentos que lhes são apresentados, são exemplos disso (LEITÃO, 1999).

Os estudos que partem da teoria de Toulmin coincidem com tendências muito recorrentes na Psicologia “que conceituam a cognição e os processos a ela relacionados como fenômenos constituídos prioritariamente no plano intrapsicológico” (LEITÃO, 2007, p.78). Ou seja, os representantes dessa corrente da Psicologia Cognitiva vão defender que a aprendizagem é resultado de processos mentais interiores, não muito dependentes da interação do indivíduo com outros indivíduos. Isso significa dizer que, dentro dessa compreensão, a aprendizagem ocorre prioritariamente no momento em que o indivíduo expõe seu ponto de vista, porque externa, por meio da fala, seus processos cognitivos já amadurecidos. Essa ênfase centrada

apenas no indivíduo confere a essa perspectiva da cognição a denominação de “monologismo”.

Segundo Cavalcante (2006), na perspectiva monológica, as construções mentais centram-se exclusivamente no sujeito e, por isso, criam modelos generalizadores para estudar os processos cognitivos, sem considerar a singularidade de cada situação e a constituição dos seres envolvidos nela. Isso quer dizer que toda ocasião em que a argumentação fosse solicitada exigiria o mesmo procedimento por meio do argumentador, independentemente do quanto ele conheça o assunto ou de quem seja seu enunciário. Adiantando algumas reflexões que serão expostas *a posteriori*, podemos presumir que esse entendimento do ato de argumentar explica a criação das “fórmulas mágicas” de dissertação, produzidas por professores de cursos pré-acadêmicos preocupados em criar modelos de texto que facilitem a produção de seus alunos, fazendo-os ganhar mais tempo e pensar menos. Esses profissionais disponibilizam uma série de frases famosas que, teoricamente, serviriam para qualquer tema de redação solicitado no vestibular, de modo que fator algum vai prejudicar ou comprometer a argumentação dos alunos, se treinarem o uso dessas frases.

No entanto, os estudos nos quais se fundamenta este trabalho preterem a perspectiva monológica e aceitam as proposições de Bakhtin, que declaram: “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso [...] [o discurso] se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 1997, p.88). Assim, para a visão adotada neste estudo, não é possível que haja atividade humana totalmente monológica, sem o envolvimento de outra(s) voz(es). Desse ponto, depreende-se que a atividade cognitiva se intensifica à medida que o sujeito interage com outro discurso, convergindo e/ou divergindo em diversos pontos, entrecruzando opiniões e visões de mundo que naturalmente resultam em um aprendizado mútuo entre as partes envolvidas na situação discursiva. Essa abordagem contrastante com as teorias monológicas é chamada *dialógica*.

Uma investigadora da argumentação, capaz de ilustrar a perspectiva dialógica da argumentação, é Kuhn (1993), a qual apresenta sua teoria afirmando que “um argumento em suporte a uma afirmação é vazio se não houver a possibilidade de considerarmos uma alternativa ao que está sendo afirmado – uma afirmativa oposta” (p. 323). Dessa forma, Kuhn integra os argumentos com os contra-argumentos, mostrando que esses elementos conferem uma perspectiva dinâmica ao processo argumentativo. Isso significa que a teórica se interessa pelo processo dinâmico que há no confronto entre argumento e contra-argumento, proporcionando uma maturação das habilidades cognitivas acionadas nesse tipo de diálogo.

A partir dessas concepções, fica claro que, dentro da perspectiva dialógica, “a argumentação é vista como uma atividade que demanda competências cognitivo-discursivas particulares (de identificação, produção e avaliação de argumentos) a serem, elas próprias, adquiridas e desenvolvidas através de práticas educacionais específicas” (LEITÃO, 2011, p. 16). Essa reflexão justifica, portanto, a premissa defendida neste trabalho de que o espaço para a argumentação dialógica precisa ser garantido, visto que a sua prática se constitui em um interessante caminho para que os alunos madurem suas competências. Do pressuposto de que a escola é um local formal de aprendizagem, deduz-se que essa configura-se como um dos ambientes mais propícios a oferecer condições favoráveis para o amadurecimento das capacidades cognitivo-argumentativas dos indivíduos nela inseridos.

Há maneiras de incluir atividades argumentativas em qualquer disciplina do currículo escolar (KUHN, 1993; HENAO, 2011; STIPCICH, 2011), contudo interessa-nos, no momento, a argumentação nas aulas de língua portuguesa. Já dentro dos eixos de ensino de língua, é claramente notório que os profissionais dessa área escolhem a produção textual como favorável para trabalhar a argumentação (PINHEIRO; LEITÃO, 2007; PESSOA, 2002). Naturalmente, as aulas de produção textual parecem, de fato, convenientemente propensas para o amadurecimento da

argumentação, por desenvolverem nos alunos habilidades discursivas que facilitam a construção do conhecimento no ato de argumentar.

Gouvêa (2008) diz que as aulas de produção de texto, até pouco tempo atrás, priorizavam a descrição e a narração (outra possível relação com a produção da dissertação tradicional, já que a exposição é a principal sequência desse gênero textual); porém, segundo a autora, a argumentação envolve operações mentais mais elaboradas, que, inclusive, requerem certa destreza nos atos de narrar e descrever.

Vale aqui salientar que, dentro da perspectiva dialógica nas aulas de língua portuguesa, é possível trabalhar com argumentação em outros eixos de ensino (CELESTINO et al., 2007; GOUVÊA, 2008; DE CHIARO; LEITÃO, 2005) e outros momentos da vida escolar. Entretanto a preocupação das escolas de ensino médio com a prova de vestibular e com o ENEM nos leva ao interesse pela produção das redações no último ano da educação básica, pois supomos que alunos e professores almejam, nessa série, a escrita de um texto que contemple as exigências requeridas pelas competências da Matriz de Referências do ENEM.

A tríade argumentativa

Na abordagem dialógica da argumentação, considera-se necessária a presença de vozes com diferentes pontos de vista e argumento(s) para se chegar a um posicionamento acerca do tema abordado. Exatamente dentro desse movimento contínuo de conhecer a opinião do outro e fazer conhecer a sua própria opinião, num processo de (re)negociação de significados e ideias, ocorre a construção do conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio. Ainda nas palavras de Leitão (2007, p. 79), “a construção de sentido é um processo necessariamente responsivo que implica uma tomada de posição valorativa a respeito dos aspectos do mundo focalizados a cada instante”. É justamente por ter a argumentação esse caráter “necessariamente responsivo” que há várias ressalvas às teorias monológicas, visto que urge incluir também a opinião do interlocutor

nas análises da argumentação, bem como o posicionamento do locutor após o confronto com a opinião alheia. Ao ponto de vista do indivíduo proponente, atrelado a uma justificativa, chamamos *argumento*; a opinião do interlocutor, geralmente diferente do ponto de vista do proponente, é chamada de *contra-argumento*; e à reação do mesmo a essa intervenção do outro nas suas ideias atribuímos o termo *resposta*, que, por sua vez, pode constituir em novo argumento, iniciando uma nova negociação.

Os três elementos mencionados acima constituem juntos uma estrutura de argumentação efetiva, de modo que ater-se somente a um deles (ou a parte deles) não é suficiente para contemplar todo o processo cognitivo envolvido na argumentação. Como afirma Leitão, “a simples transposição do modelo monológico para a análise da argumentação em situações instrucionais não parece capaz de capturar o processo de constituição do conhecimento que nela opera” (2001 apud LEITÃO, 2007, p. 84), pois

os movimentos discursivos de justificação de pontos de vista e resposta a perspectivas contrárias criam, no discurso, um processo de negociação no qual concepções a respeito do mundo são continuamente formuladas, revistas e, eventualmente, transformadas. Tomados em conjunto, estes movimentos constituem, eles próprios, um mecanismo específico de aprendizagem que se postula inerente à argumentação (LEITÃO, 2007, p. 82).

A partir dessas palavras, além do argumento, recebem destaque, numa perspectiva dialógica, os dois últimos elementos: a noção de contra-argumento, compreendido como qualquer refutação que provoque “abalos” no argumento defendido pelo proponente, podendo partir de um interlocutor ou até mesmo do próprio proponente, ao recordar e selecionar mentalmente discursos contrários ao seu argumento; e a ideia de resposta, como uma reação do proponente mediante o(s) contra-argumento(s), cuja ocorrência pode ser imediata ou posterior à situação discursiva (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Isso posto, tem-se a necessidade de observar se há a possibilidade de os três componentes da argumentação dialógica serem representados dentro de uma redação escolar, visto que, ao adentrarmos salas de aula repletas de alunos oriundos de variados contextos escolares, notamos um foco comum na aprendizagem de conteúdos estruturais e gramaticais, sem que se dê espaço à prática dialógica, tão necessária ao amadurecimento cognitivo. Um indicador válido dessa realidade são as provas do ENEM, para as quais a grande maioria desses alunos se prepara e que, por isso, merecem a atenção dos pesquisadores.

Breve reflexão sobre a prova de redação de vestibulares ao longo do tempo e do Enem

Indiscutivelmente, os exames classificatórios para as universidades influenciam ou até mesmo determinam o currículo das escolas de ensino médio. O impacto causado pelas provas de vestibular nas aulas de todas as disciplinas também interfere na conduta do professor, que elabora seu planejamento pensando no vestibular. Acerca desse processo, Lino (2010) apropria-se, em estudo detalhado, do conceito de *efeito retroativo*, já apresentado por Scaramucci (2001; 2004), para atribuir uma denominação à influência do vestibular sobre o conteúdo da escola.

Na disciplina de língua portuguesa, o efeito retroativo acentua-se principalmente nas aulas de redação, já que, pelo que expõe Bunzen (2006), essas aulas só se consolidaram nos planejamentos de professores de português com “o Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, o qual estabeleceu que, a partir de janeiro de 1978, os vestibulares deveriam incluir obrigatoriamente a prova de redação em língua portuguesa” (p. 146). A prova mais cabal do efeito retroativo do vestibular na grade curricular é a criação de uma nova disciplina, que trabalha *técnicas de redação*, dentro da disciplina de língua portuguesa, a fim de atender às exigências dos exames vestibulares.

O caráter reprodutivo da escrita, propagado pela escola durante anos para atender a proposta de redação tradicional, deixou um legado depois da reforma no currículo escolar e da criação das aulas de redação: o hábito de escrever a partir de modelos de texto pré-montados solidificou-se na escrita da dissertação, que é o principal objeto de ensino dessas aulas. Todavia, um modelo de dissertação em que o professor escolhe o tema, corrige e devolve ao aluno com comentários referentes apenas à estrutura textual e/ou às questões normativas (BUNZEN, 2006) não favorece o amadurecimento das competências argumentativas no aluno, principalmente do ponto de vista dialógico, já que, ao reproduzir os discursos canonizados pela escola, o autor da redação não impõe sua própria voz/opinião no texto, nem pode articular argumentos contra refutações ao seu discurso.

Outro gênero solicitado em provas de universidades no Brasil, também na mesma época das dissertações tradicionais e até os dias atuais, é a carta argumentativa.⁶⁷ Como o próprio nome indica, a principal sequência desse gênero é argumentativa; no entanto, a quantidade de itens que o aluno precisa inserir para compor a materialidade linguística do texto (data, vocativo, pronome de tratamento etc.) e até mesmo a própria situação fictícia, que induz o aluno a imaginar uma situação na qual ele precisasse argumentar, remetem ainda àquele modelo do passado, em que o aluno cria o contexto discursivo na hora da produção sem, talvez, jamais vivenciá-lo na sua realidade.

O texto dissertativo-argumentativo é um gênero híbrido no qual o autor deve fazer uso das sequências tipológicas argumentativa e expositiva (e até de outras mais) para dissertar sobre um tema de interesse coletivo que, geralmente, divide opiniões na sociedade. Nesse texto, o aluno deve emitir a sua opinião frente ao tema e

⁶⁷Definimos como carta argumentativa o texto cujo autor posiciona-se criticamente, endereçando seus argumentos a uma pessoa ou órgão competente e com autoridade para resolver um problema de interesse coletivo. Ex.: carta de reclamação; carta de solicitação; carta aberta; carta do leitor etc.

fundamentá-la com explicações e argumentos, para convencer o leitor de que a ideia defendida tem embasamento. Além de tudo, quem escreve um texto desse deve sempre considerar os objetivos e o contexto sócio-histórico de sua produção. Este parece se constituir um gênero textual conveniente para que se demonstre o domínio não só da norma culta da língua, como também das competências argumentativas, dos conhecimentos extraclasse relacionados ao tema e também da capacidade para enfrentar situações-problema – eixos cognitivos que constituem a matriz de referência para a elaboração do ENEM (BRASIL, 2013), sendo, portanto, o gênero escolhido para a prova de redação do teste.

Dentro do texto dissertativo-argumentativo, a argumentação é construída de maneira muito organizada. A redação deve ser dividida em três partes principais: introdução, o primeiro parágrafo, que apresenta a *tese* a ser desdobrada e defendida nos parágrafos seguintes; o *desenvolvimento*, apresentado em mais de um parágrafo, em que são expostos argumentos e, embora não exigido, seria também possível e desejável a presença de contra-argumentos, gerando uma estrutura argumentativa capaz de abordar os tópicos mais importantes concernentes à discussão; e a *conclusão*, apresentada no último parágrafo, retomando a ideia contida na tese e fazendo uma avaliação do que foi discutido ao longo do texto, apresentando soluções para as questões formuladas (SARMENTO, 2013). Dessa forma, cada parte do texto dissertativo-argumentativo parece servir a uma competência prevista na matriz de referência do ENEM, além de comportar a estrutura argumentativa dialógica, conforme pode ser visto em mais detalhes a seguir.

A argumentação dialógica no texto dissertativo-argumentativo

O argumento

Leitão (2011, p. 25) define *argumento* “como um conjunto mínimo de ponto de vista e justificativa”. Portanto, a construção do argumento é o primeiro movimento da argumentação. É preciso inserir o leitor na

discussão que será desenvolvida, apresentando-lhe o ponto de vista defendido pelo autor do texto, bem como o motivo que o levou à defesa desse ponto de vista. Na redação moderna, que consiste na produção do texto dissertativo-argumentativo, esse conjunto mínimo referido por Leitão configura-se como tese. A tese é a ideia central do texto, que deve estar obrigatoriamente no primeiro parágrafo (*introdução*) e depois ser retomada e reforçada a cada novo parágrafo do desenvolvimento, a fim de assegurar a natureza argumentativa da redação. Logo, devemos esperar encontrar, já no primeiro parágrafo das redações, a apresentação da tese, combinada com a(s) justificativa(s).

Os contra-argumentos

Contra-argumento será “toda ideia contrária trazida por outrem ou antecipada pelo próprio argumentador” (LEITÃO, 2011, p. 25). Entendendo que na produção da redação não há diálogo face a face, e sim diálogos com vozes diversas, no sentido bakhtiniano da expressão,⁶⁸ ainda que não seja solicitado explicitamente mas, considerando a perspectiva de argumentação aqui apresentada, parece absolutamente interessante que o produtor do texto antecipe as contradições à postulação apresentada na sua tese e elabore estratégias para enfraquecê-las e derrubá-las na parte do *desenvolvimento* da redação. Nessa elaboração de estratégias argumentativas, poderão ser usadas informações das mais diversas naturezas, para deixar claro ao leitor o quanto a questão é controversa e que o autor sabe como proceder ao deparar-se com refutações.

A resposta

De Chiaro e Leitão (2005, p. 350) dizem: “o que confere à argumentação um potencial único – que a diferencia de outros

⁶⁸Aqui queremos dizer que uma relação dialógica não necessariamente pressupõe a presença de duas ou mais pessoas e sim de duas ou mais vozes – perspectivas, o que pode ocorrer com um único indivíduo, como é o caso da produção escrita.

processos discursivos – é a maneira como possibilita uma revisão das concepções dos indivíduos a respeito do tema sobre o qual argumentam”. Na defesa de uma posição em confronto com opiniões alheias, é inevitável o surgimento de novos modos de agir e pensar nas partes envolvidas. Ou, ainda que se mantenha uma mesma posição, entende-se que essa já se encontra em um outro momento, por toda a autorreflexão vivenciada a partir da negociação instaurada. Na escrita de sua redação, depois de apresentar um argumento (*tese*) e de considerar possíveis objeções a esse (*desenvolvimento*), o autor deve repensar a questão que o levou à constatação da sua tese inicial e propor diretrizes que busquem resolver os impasses trazidos pelos contra-argumentos, “solucionando” a polêmica do tema em questão (*resposta*). Nisso está a verdadeira argumentação: na consideração da opinião contrária como um impulsionador para a sua própria reflexão. A resposta, então, configura-se como a tomada de posição do proponente, mediante as objeções do oponente que, naturalmente, devem ser apresentadas na *conclusão* da redação.

Julgamos conveniente apresentar a explicação dos três itens da argumentação dialógica, para dar ao leitor deste trabalho uma breve noção do que será avaliado nas redações analisadas a seguir.

A redação na prática: o que mostram as produções de jovens pré-acadêmicos oriundos do ensino médio?

Entendemos que a análise da redação de um aluno é uma das maneiras mais apropriadas de verificar não apenas o que esse aluno apreendeu nas aulas de produção textual de forma geral, mas também especificamente o que nos interessa: a forma como o mesmo constrói a argumentação solicitada. Por essa razão, a análise das redações de dois alunos, pertencentes a uma mesma turma de pré-acadêmico com foco exclusivo no ENEM, com idades entre 17 e 21 anos, é aqui apresentada. As mesmas foram selecionadas de um total de seis análises (alunos que se prontificaram a participar da pesquisa), em

função de entendermos que, juntas, propiciam uma visão interessante do fenômeno que investigamos neste estudo.

Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que não se propõe indicar generalizações, mas que nos permite pensar a partir dos padrões encontrados no nosso *corpus*. Por partirmos de uma teoria, há um compromisso com as postulações nas quais fundamentamos a análise, de modo que nos interessou observar se havia, na materialidade linguística do texto, indícios de argumentação, conforme propõe Leitão (2011).

Em conformidade com o que esclarece Koch (2011), quando diz que a argumentação se faz presente no discurso através de uma série de marcas linguísticas, nos apoiaremos especificamente em duas dessas marcas, pelo fato de as mesmas estarem mais visivelmente relacionadas à presença de argumentação na construção textual:

1. *modalizadores linguísticos* (FIORIN, 2000) – elementos textuais que funcionam como indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do autor com relação a seu próprio discurso e revelam o grau de engajamento no tocante ao conteúdo do texto;

2. *operadores argumentativos* (KOCH, 2011) – elementos textuais com a função de reforçar, precisar melhor o que já foi dito e defendido no texto, confirmando ideias e argumentos do autor, com o objetivo de obter concordância do interlocutor; dessa forma, determinam a orientação discursiva do texto.

Buscamos, a partir da estrutura da redação e dos indicadores linguísticos supracitados, localizar a unidade triádica proposta por Leitão (1999; 2007; 2011), no intuito de capturar uma estrutura argumentativa completa, como a compreendemos. Isso porque entendemos que a presença, em uma redação, dessa estrutura completa pode indicar que a demanda do ENEM tem ajudado os alunos a desenvolverem suas competências argumentativas.

Os alunos receberam a solicitação para produzirem um texto dissertativo-argumentativo, gênero pedido no ENEM, no qual deveriam discorrer sobre *A interrupção voluntária da gravidez na adolescência* – um problema pulsante, muito recorrente entre os alunos do ensino médio e que divide opiniões, por fatores religiosos, filosóficos e morais.⁶⁹ Todos receberam o tema no mesmo momento e escreveram as redações dentro de um prazo de duas horas, a mão, usando caneta preta, da maneira que o ENEM solicita.

As análises abaixo partem da apresentação do texto de cada aluno na íntegra. Logo após, o mesmo texto é apresentado, dividido nas partes componentes, tais quais são exigidas pelo ENEM: introdução, desenvolvimento (quase sempre, com mais de um parágrafo) e conclusão. Em cada um desses recortes, logo ao lado, aparece a análise do seu conteúdo, em função da presença ou não dos elementos da argumentação esperados para o mesmo.

O domínio das competências argumentativas

O texto a seguir apresenta defesa de argumentos, mas não encontramos um movimento argumentativo completo, com a presença de contra-argumentação e resposta. A aluna chega a se utilizar de modalizadores e operadores argumentativos, mas eles não articulam argumento + contra-argumento + resposta. Além disso, facilmente se percebe que sua sequência textual tem um formato predominantemente expositivo. Vejamos:

Aluna 1 – 17 anos, concluinte do ensino médio no ano de 2015.

⁶⁹Todas as redações foram transcritas fielmente aos originais, sendo mantidas eventuais falhas gramaticais ou coesivas.

A gravidez na adolescência está cada vez mais comum. Porém são muitas as jovens que optam por interromper a gravidez por motivos afetivos, sociais e familiares. Visando esse aspecto, é válido dissertar sobre a interrupção da gravidez na adolescência.

Primeiramente, segundo a pesquisa feita pelo Fundo de População das Nações Unidas, anualmente 3,2 milhões de meninas menores de 18 anos submetem-se a abortos inseguros, sendo a maioria de baixa renda e sem estrutura familiar, o que leva essas meninas à procura por métodos de interromper a gravidez, sem ao menos pensarem que podem prejudicar a própria saúde.

Além disso, a sociedade não recepciona de maneira agradável uma adolescente grávida. Por motivos históricos e sociais realizam comentários maldosos acerca do assunto, principalmente se o parceiro abdica da responsabilidade nesse momento delicado. A procura da interrupção da gravidez deve-se a pouca experiência das adolescentes e o medo de enfrentar sem seus parceiros uma sociedade preconceituosa.

Nota-se, portanto, que são vários os motivos que levam uma adolescente a interromper a gravidez. Visando isso, é importante que as campanhas de preservativos sejam intensificadas em locais de pessoas carentes de informação, além da orientação das jovens sobre o risco de uma gravidez precoce. Dessa forma, essa fatalidade recorrente na sociedade poderá ser amenizada.

Introdução	Ponto de vista: [...] é válido dissertar sobre a interrupção da gravidez na adolescência. Justificativa: A gravidez na adolescência está cada vez mais comum [...] são muitas as jovens que optam por interromper a gravidez por motivos afetivos, sociais e familiares.
--------------------------	---

	Na introdução, encontramos o conjunto mínimo, composto de <i>ponto de vista + justificativa</i>, para formar um argumento. No entanto, o argumento aqui encontrado não se refere ao seu posicionamento sobre o aborto, mas apenas à importância de refletir sobre o tema.
--	--

Desenvolvimento 1	<i>Primeiramente, segundo a pesquisa feita pelo Fundo de População das Nações Unidas, anualmente 3,2 milhões de meninas menores de 18 anos submetem-se a abortos inseguros, sendo a maioria de baixa renda e sem estrutura familiar, o que leva essas meninas à procura por métodos de interromper a gravidez, <u>sem ao menos</u> pensarem que podem prejudicar a própria saúde.</i>
	O parágrafo é inicialmente expositivo, mas traz elementos de autoridade (resultados de uma pesquisa) para <i>justificar</i> o que foi dito na introdução sobre a grande ocorrência de gravidez na adolescência. A aluna recorre à informação fornecida por órgão competente para provar que vale a pena falar sobre o fato. Além disso, a partir dessas informações, a autora se posiciona em relação às causas do aborto. Após ela demonstrar compreender que existe uma situação real difícil (baixa renda e falta de estrutura familiar), que pode ser o motivo para a prática do aborto, introduz um modalizador (FIORIN, 2000), a expressão <i>sem ao menos</i>, que parece revelara força desses motivos que levam as jovens a colocarem sua saúde em segundo plano (<i>posicionamento</i>).

Desenvolvimento 2	<i>Além disso, a sociedade não recepciona de maneira agradável uma adolescente grávida. Por motivos históricos e sociais realizam comentários maldosos acerca do assunto, principalmente se o parceiro abdica da responsabilidade nesse momento delicado. A procura da interrupção da gravidez deve-se a pouca experiência das adolescentes e o medo de enfrentar sem seus parceiros uma sociedade preconceituosa.</i>
	O <i>além disso</i> é um operador argumentativo que acrescenta um argumento final, mais forte que o antecessor, geralmente para encerrar uma discussão (KOCH, 2011). Aqui, encontra-se o acréscimo de justificativas para a ocorrência do aborto (<i>recepção da sociedade, abandono do parceiro, pouca experiência, medo</i>), contudo a autora não demonstra reflexão acerca das possíveis refutações ao que é apresentado nesse parágrafo e nos anteriores, conforme se espera nessa parte do texto. Ou seja, não há indícios de contra-argumentação. Todas as justificativas apresentadas darão coerência ao que virá no próximo parágrafo: <i>o grande número de abortos justifica-se por vários motivos</i>. Em um primeiro olhar, isso pode parecer positivo, pela coerência apresentada, mas, do ponto de vista do movimento argumentativo, não encontramos o ciclo completo, já que ela não dialoga com vozes de oposição.

Conclusão	<i>Nota-se, portanto, que são vários os motivos que levam uma adolescente a interromper a gravidez. Visando isso, é importante que as campanhas de preservativos sejam intensificadas em locais de pessoas carentes de informação, além da orientação das jovens sobre o risco de uma gravidez precoce.</i>
	Observando a maneira como a aluna-autora compôs o desfecho do texto, percebemos que a falta de uma contra-argumentação anterior pode ser o motivo para que a solução apresentada não pareça ter a força de uma resposta a uma controvérsia, que é o que se espera de um texto dissertativo-argumentativo. O pouco investimento no movimento de diálogo, que deveria ter havido nos parágrafos do desenvolvimento, caso a aluna tivesse investido em antecipar contraposições e negociar perspectivas, poderia ter levado a proposições mais elaboradas e, de forma geral, a um texto mais sofisticado.

No próximo exemplo de redação, percebemos que há a incorporação das chamadas *frases prontas* (citações famosas), que são colocadas na introdução, a fim de estabelecer conexão com o tema da redação. Na teoria, essas frases deveriam fazer sentido, relacionando-se com o tema em pauta, porém, na maioria das vezes o que se observa - como na redação da aluna 2 - é que aparentemente, representam um equívoco, confirmando observação anterior sobre contextos de sala de aula de redação em que fórmulas prontas são apresentadas como solução para qualquer temática. Nesses casos, é possível perceber um movimento contrário ao que se espera dentro da concepção de argumentação aqui apresentada com que o intuito de solicitar a argumentação em uma produção textual deve ser justamente estimular que aquele que a produz reflita criticamente sobre a temática em

questão em vez de reproduzir modelos memorizados e descontextualizados.

O texto também se mostra interessante pela complexidade das estruturas gramaticais que compõem as frases. A autora revela um domínio considerável da norma culta da língua, cometendo poucas falhas, levando-se em conta a seleção lexical que o texto apresenta. Surgiu a curiosidade de observar se esse empenho para se enquadrar na norma padrão pode atrapalhar ou favorecer a construção da argumentação. No caso específico desse texto, o resultado foi positivo. Vejamos:

Aluna 2 – 18 anos, concluinte do ensino médio em 2014.

*“Mas notei uma espetada / Doe / E sei que afinal já não estorvarei / Já não a verei banhada em sangue, sei que irei embora.”
Nesses versos traduzidos da canção “Adiós, Mama”, de Trigo Limpio, vê-se um eu-lírico que, ainda no útero, relata o momento em que ele percebe que terá sua vida interrompida mesmo antes de nascer. Nessa perspectiva, é válido analisar essa questão na vida das adolescentes brasileiras.*

De início, pode-se notar que, desde o final da década de 70, a sociedade brasileira conquistou uma liberdade sexual nunca vista antes na história nacional. Com o passar do tempo, essa liberdade proporcionou uma iniciação da sexualidade na vida das pessoas cada vez mais cedo. Isso, no entanto, trás consequências como DSTs – doenças sexualmente transmissíveis – e gravidez indesejada. Essa última, por sua vez, compõe um dos dilemas que geram mais conflitos na sociedade.

Observa-se ainda, que a gravidez indesejada na adolescência resulta, na maioria dos casos, do descuido no ato da relação por não usar medidas preventivas, revelando-se como imaturidade do casal. Contudo, há também os casos da violência, em que à vítima não é atribuída culpa. Na primeira situação, a prática do aborto não se apresenta como uma solução plausível, já que a gravidez não resulta

de uma situação traumática para a mãe, como acontece na segunda.

Percebe-se, todavia, que não se pode deixar de levar em consideração a criança. Criança essa que mesmo sem nascer, já possui células, material genético, processos metabólicos e, a partir do terceiro mês da gestação, terminações nervosas – o que o faz sentir dor nos procedimentos de interrupção da gravidez – ou seja, possui vida. E, de acordo com a Constituição Brasileira, todos têm direito à vida. Sendo assim, no momento em que a vida do feto é colocada em risco, há uma negligência aos Direitos Humanos.

Ressalta-se, portanto, que a interrupção da gravidez na adolescência se mostra um desafio na sociedade brasileira. Para minimizar isso, é importante que haja, por meio de campanhas midiáticas, uma medida de conscientização dos adolescentes da importância do uso de medidas preventivas nas relações sexuais. É também fundamental que haja, através de campanhas educativas, o incentivo ao respeito aos Direitos Humanos e a criatividade para analisar a situação da mãe e o que a levou a pensar no aborto. Dessa forma, será possível uma sociedade mais crítica, mais consciente e mais democrática.

Introdução	<i>“Mas notei uma espetada / Doeue / E sei que afinal já não estorvarei / Já não a verei banhada em sangue, sei que irei embora.”</i> Nesses versos traduzidos da canção <i>“Adiós, Mama”</i>, de Trigo Limpio, vê-se um eu-lírico que, ainda no útero, relata o momento em que ele percebe que terá sua vida interrompida mesmo antes de nascer. Nessa perspectiva, é válido analisar essa questão na vida das adolescentes brasileiras.
	A aluna busca relacionar o conteúdo da canção com o seu ponto de vista, a fim de justificá-lo, no entanto, não consegue já que a expressão <i>“Nessa perspectiva é válido analisar essa questão”</i> explicita a tentativa de ligação que a autora quer fazer com o que disse antes. Porém, o que há antes é a interpretação da letra da canção e não a construção de uma justificativa.

Desenvolvimento 1	<i>De início, pode-se notar que, desde o final da década de 70, a sociedade brasileira conquistou uma liberdade sexual nunca vista antes na história nacional. Com o passar do tempo, essa liberdade proporcionou uma iniciação da sexualidade na vida das pessoas cada vez mais cedo. Isso, no entanto, traz consequências como DSTs – doenças sexualmente transmissíveis – e gravidez indesejada. Essa última, por sua vez, compõe um dos dilemas que geram mais conflitos na sociedade.</i>
	Esse parágrafo se aproxima demasiadamente do modo de escrever a dissertação tradicional. A seleção vocabular, o esmero na construção sintática das frases e a sequência textual tipológica muito aproximada da narração/exposição podem ser legados deixados pelas aulas de produção da dissertação tradicional. É fácil notar que não há relação direta com o parágrafo anterior, assim como não há um argumento explícito e desenvolvido (ponto de vista + justificativa). De qualquer forma, ao dar continuidade à leitura do parágrafo seguinte, percebe-se que esse parágrafo parece estar aqui com a função de introduzir a controvérsia apontada a seguir, construir o contexto, o que o torna interessante na produção textual da aluna.

Desenvolvimento 2	<i>Observa-se ainda, que a gravidez indesejada na adolescência resulta, na maioria dos casos, do descuido no ato da relação <u>por</u> não usar medidas preventivas, revelando-se como imaturidade do casal. <u>Contudo</u>, há também os casos da violência, em que à vítima não é atribuída culpa. Na primeira situação, a prática do aborto não se apresenta como uma solução plausível, já que a gravidez não resulta de uma situação traumática para a mãe, como acontece na segunda.</i>
-------------------	--

	Nesse parágrafo já se vê uma movimentação completa de argumentação: Ponto de vista: <i>a gravidez indesejada na adolescência resulta, na maioria dos casos, do descuido no ato da relação e revelando-se como imaturidade do casal</i> Justificativa: <i>por não usar medidas preventivas.</i> Contra-argumento: <i>Contudo (operador argumentativo que introduz um percurso diverso) há também os casos da violência, em que à vítima não é atribuída culpa</i> Resposta: <i>Na primeira situação, a prática do aborto não se apresenta como uma solução plausível, já que a gravidez não resulta de uma situação traumática para a mãe, como acontece na segunda.</i> Somente a partir da leitura desse parágrafo, entendemos que a autora apresenta uma resposta, que naturalmente já constitui novo argumento. Nessa resposta, ela contra-argumenta dizendo que, <i>ao olhar para a mãe e considerar a violência, então se torna possível aceitar o aborto.</i> Já a outra resposta presente, <i>quando não é por violência a interrupção da gravidez não é viável</i>, aparece esclarecendo ainda mais e reforçando o posicionamento da autora.
--	--

Desenvolvimento 3	<i>Percebe-se, <u>todavia</u>, que não se pode deixar de levar em consideração a criança. Criança essa que mesmo sem nascer, já possui células, material genético, processos metabólicos e, a partir do terceiro mês da gestação, terminações nervosas – o que o faz sentir dor nos procedimentos de interrupção da gravidez – ou seja, possui vida. E, de acordo com a Constituição Brasileira, todos têm direito à vida. <u>Sendo assim</u>, no momento em que a vida do feto é colocada em risco, há uma negligência aos Direitos Humanos.</i>
	Esse parágrafo traz um marcador importante, o <i>todavia</i>, que nos indica um momento de reflexividade, de modalização, em que a aluna-autora parece interromper seu fio discursivo, refletindo sobre o que foi escrito antes e denotando a necessidade de recuar. E ela recua, traz de volta toda a sua preocupação inicial com a questão da existência da vida no feto, mas, para dar mais credibilidade (trazer uma justificativa mais aceitável), agora não se apoia mais em uma música, e sim em um recurso de autoridade – a constituição e os Direitos Humanos. No momento em que traz esse recurso, parece que, para a autora, estabiliza-se o problema, como se essa justificativa apresentada fosse agora suficiente, na sua visão, para sentir maior segurança no próprio posicionamento. O uso do operador <i>sendo assim</i> denota conclusão do assunto (KOCH, 2011), ou seja, <i>resposta</i>.

Conclusão	<i>Ressalta-se, portanto, que a interrupção da gravidez na adolescência se mostra um desafio na sociedade brasileira. Para minimizar isso, é importante que haja, por meio de campanhas midiáticas, uma medida de conscientização dos adolescentes da importância do uso de medidas preventivas nas relações sexuais. É também fundamental que haja, através de campanhas educativas, o incentivo ao respeito dos Direitos Humanos e a criatividade para analisar a situação da mãe e o</i>
-----------	--

	<i>que a levou a pensar no aborto. Dessa forma, será possível uma sociedade mais crítica, mais consciente e mais democrática.</i>
	Na primeira linha da conclusão, identificamos o que poderia ser a <i>justificativa</i> do <i>ponto de vista</i> apresentado na tese. Assim, o posicionamento de que <i>é válido analisar essa questão</i> parece casar com a afirmativa de que <i>a interrupção na gravidez na adolescência se mostra um desafio na sociedade brasileira</i>. Nesse texto, há mais de um ponto de vista e justificativa sobre questões diferentes. Esse que retomamos acima é relacionado ao ponto de vista sobre ser válido ou não falar no assunto. Porém, há ainda o ponto de vista (que conduz a toda a situação de argumentação apresentada) sobre concordar ou discordar do aborto. E, para esse segundo, depois de todo o diálogo com as diferentes vozes e a conclusão sobre seu posicionamento, vem a resposta da autora sobre o que fazer com as duas questões levantadas: para a importância de falar no assunto, enfrentando o desafio que o mesmo reflete, propõe usar a mídia; para evitar a prática do aborto, do qual a autora discorda, propõe conscientizar o povo sobre <i>medidas preventivas, incentivo e respeito aos Direitos Humanos e apoio as mães</i>. Trata-se de um desfecho cuidadoso e um texto rico em argumentação.

Considerações finais

Tendo este trabalho objetivado: (1) refletir sobre a aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo no eixo de produção escrita da disciplina de língua portuguesa e (2) identificar a construção argumentativa que permeia os textos produzidos por jovens pré-acadêmicos oriundos do ensino médio no treino para o vestibular, o que inegavelmente exerce influência sobre o planejamento dos professores de português, sobretudo no que concerne à produção de texto, chegamos à conclusão de que o panorama observado nas redações analisadas é animador, como podemos justificar a seguir.

Apesar do longo caminho que ainda é preciso trilhar para se estabelecer de fato um trabalho pedagógico que forme um aluno-autor autônomo e suficientemente capaz de argumentar em qualquer situação em vez de se limitar a tentativa de seguir modelos prontos, podemos dizer que os alunos observados neste estudo deram os primeiros passos no desenvolvimento da competência argumentativa. Pelo que foi analisado, a própria escolha do texto dissertativo-argumentativo como prova de redação do ENEM pode facilitar para o aluno a apropriação da estrutura triádica de argumentação, ainda que ele não a conheça enquanto tal. As análises das redações desta pesquisa (6 em sua totalidade), entre as quais estão essas duas que apresentamos, mostraram que os alunos buscaram atender às exigências do gênero, especialmente selecionando argumentos e, ao final, propondo resposta à questão temática, mas nem sempre apresentando o movimento de antecipação de contraposições, valendo-se, neste último caso, de uma estrutura de argumentação incompleta. Nesse sentido, foi possível notar que, quando antecipa contra-argumentos, negociando perspectivas, o texto ganha em qualidade argumentativa e em sofisticação na apresentação das propostas de intervenção, que é o esperado daquilo que é demandado a partir de uma proposta de texto dissertativo-argumentativo. Isto é, o 1º elemento da unidade triádica, o A – argumento, mostrou-se mais presente em todas as produções (mesmo estando mais elaborado e

explorado em algumas que em outras), enquanto o 2º elemento, o CA, apesar de ter aparecido, foi muito pouco explorado; e o terceiro elemento R, na maioria das vezes, apareceu dentro daquela relação de retomada do posicionamento – já acrescida da proposição de intervenção.

Naturalmente, essas observações acerca da construção argumentativa dos alunos nos trazem reflexões sobre algo que se supunha durante a concepção deste trabalho. Isto é, por mais que o ensino da gramática e, muitas vezes de fórmulas prontas, seja valorizado e até mesmo sobreposto aos exercícios de leitura e de argumentação, os estudantes analisados mostraram estar de alguma forma se apropriando de uma produção argumentativa,⁷⁰ de um modo empírico, diríamos. De qualquer forma, a presença limitada de CA nos indica o quanto a compreensão e exercício dessa estrutura completa – A, CA e R - poderia trazer ganhos qualitativos nessa produção e consequentemente na capacidade reflexiva dos alunos, à medida que promoveria a presença de um movimento de negociação de perspectivas esperado em textos do gênero.

Outro fato importante a ser observado é que os elementos componentes da argumentação dialógica não surgiram, via de regra, nas partes específicas que indicamos (A, na introdução; CA, no desenvolvimento; e R, na conclusão). Em todas as partes da redação, surgiram os três elementos; e algumas vezes capturamos a estrutura A-CA-R completa dentro de um único parágrafo. Essa observação tem um lado positivo, por ampliar a presença da argumentação dentro das redações, mas nos faz pensar se, por outro lado, essa forma desordenada de apresentação de suas partes componentes não poderia dificultar ao leitor e ao próprio corretor das redações a identificação clara dessa argumentação. Nesse sentido, entendemos que tornar claro aos jovens pré-acadêmicos essa possível relação entre as partes componentes de uma argumentação (unidade triádica) e as partes componentes de uma redação dissertativo-argumentativa em suas

⁷⁰Na compreensão de argumentação dialógica que subjaz a este estudo.

construções poderia se constituir um grande ganho em qualidade e clareza de seus textos. Isso porque a presença dos elementos da unidade triádica da argumentação – ainda que alguns deles de forma sutil – não nos garante que havia a intencionalidade consciente dos autores em utilizar esses três elementos; tais autores podem tê-lo feito de forma puramente intuitiva, ou mesmo accidental. Ensinar a argumentar, desenvolver as habilidades cognitivas e metacognitivas dos jovens em sala de aula a partir do exercício dessa forma de discurso pode não somente se constituir em um importante recurso para a construção de boas redações. Muito mais do que isso, pode ajudar a desenvolver jovens que sejam mais capazes de se posicionarem, de se colocarem no lugar dos outros, de considerarem perspectivas diversas e de responderem de forma sofisticada às mesmas, o que consideramos aspectos importantes na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Referências

ANDRIESSEN, Jerry; BAKER, Michael; SUTHERS, Dan (Ed.). **Arguing to learn: confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

BANKS-LEITE, Luci. O discurso argumentativo em aula de História: topoi, estereótipos e construção de conhecimento. **Pró-posições**, v. 18, p. 109-127, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Huitec, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital do ENEM 2013 – Anexo II: Matriz de Referência**. Brasília, 2013.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-162.

CANDELA, Antonia. Construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de ciências. In: COLL, Cesar; EDWARDS, Derek (Ed.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula:** aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas, 1998. p. 143-169.

CAVALCANTE, Tícia Cassiane Ferro. **Inferência e argumentação na constituição da compreensão textual.** Tese (Doutorado em Psicologia) -- Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

CELESTINO, Rafaela Soares; LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina; ANDRADE, Renata. A oralidade e argumentação nas práticas de professoras de 4ª série. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2007.

DE CHIARO, Sylvia. **A construção do conhecimento em uma sala de aula de História: o papel da argumentação.** 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) -- Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife, 2001.

DE CHIARO, Sylvia; LEITÃO, Selma. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 350-357, dez 2005.

DE CHIARO, Sylvia. **Argumentação em sala de aula:** um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) -- Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife, 2006.

FIORIN, José Luiz. Modalização: da língua ao discurso. **Alfa**, São Paulo, v. 44, p. 171-192, 2000.

GOULART, Cecília. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. **Pró-posições**, v. 54, n. 3, p. 93-107, 2007.

GOUVÊA, Lúcia Helena Martins. Argumentação e ensino: análise de uma crônica jornalística. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; Magalhães, José Sueli (Org.). **Múltiplas perspectivas em linguística**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 1710-1719.

GUIMARÃES, Nilma. **A abordagem dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de língua materna**: diretrizes e perspectivas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) --Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HENAO, Berta Lúcia. A argumentação em questões de Química: uma contribuição à autorregulação das aprendizagens. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 81-104.

HOWE, Christine.; ABEDIN, Manzoorul. Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. **Cambridge Journal of Education**, v. 43, n. 3, p. 325-356, 2013.

INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). **A Redação no ENEM 2013 – Guia do Participante**, Brasília: Dired, 2013.

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

KUHN, Diana. Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. **Science Education**, v. 77, p. 319-337, 1993.

LEITÃO, Selma. O lugar da Argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 13-46.

LEITÃO, Selma. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pró-Posições**, v. 18, n. 3, p. 75-92, set/dez 2007.

LEITÃO, Selma. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação à uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 1, p. 91-109, 1999.

LINO, Denise. Efeito retroativo da redação da UFCG. In: LINO, Denise; SILVA, Elizabeth (Org.). **Redação de vestibular em questão**: práticas, conceitos, discursos e efeito retroativo. Campina Grande: Bagagem, 2010. p. 107-156.

PESSOA, Marco Antonio Quirino; KUHN JUNKES, Terezinha Orientador. **Argumentação em sala de aula**: leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

PINHEIRO Silva, Regina de Oliveira; LEITÃO, Selma. Consciência da estrutura argumentativa e produção textual. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 23, p. 423-432, 2007.

SARMENTO, Leila Lauer. **Oficina de Redação**: volume único. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

SCARAMUCCI, Matilde. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE. **Contexturas**, v. 5, p. 79-109, 2001.

SCARAMUCCI, Matilde. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Unicamp, n.43, p. 203-226, 2004.

STIPCICH, Silvia. Conceitualização e argumentação em atividades de aprendizagem sobre temas de física. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Argumentação na escola**: o

conhecimento em construção. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 105-128.

TOULMIN, S. **Os usos dos argumentos**. Tradução de Reinaldo Guarany. Martins Fontes: São Paulo, 2001.