

ALINE PEREIRA DE SOUZA

**PROCESSOS COGNITIVOS ANALÓGICOS**  
**COMO RECURSOS DE PRESENÇA EM**  
**ARGUMENTAÇÃO:** uma proposta para a interpretação e  
produção textuais



ALINE PEREIRA DE SOUZA

**PROCESSOS COGNITIVOS ANALÓGICOS  
COMO RECURSOS DE PRESENÇA EM  
ARGUMENTAÇÃO: uma proposta para a interpretação e  
produção textuais**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Análise fonológica, morfossintática, semântica e pragmática.

**Orientador:** Prof<sup>o</sup> Dr. Antônio Suárez Abreu

ARARAQUARA – S.P.  
2017

Souza, Aline Pereira de  
PROCESSOS COGNITIVOS ANALÓGICOS COMO RECURSOS DE  
PRESENÇA EM ARGUMENTAÇÃO: uma proposta para a  
interpretação e produção textuais / Aline Pereira de  
Souza – 2017  
274 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua  
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio  
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Antônio Suárez Abreu

1. Projeções. 2. Blending Conceptual. 3. Argumentação.  
4. Gêneros.. 5. Ensino-aprendizagem.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALINE PEREIRA DE SOUZA

**PROCESSOS COGNITIVOS ANALÓGICOS COMO  
RECURSOS DE PRESENÇA EM ARGUMENTAÇÃO:** uma  
proposta para a interpretação e produção textuais

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Análise fonológica, morfossintática, semântica e pragmática

**Orientador:** Prof<sup>o</sup> Dr. Antônio Suárez Abreu

Data da defesa: 05/05/2017

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Antônio Suárez Abreu**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Beatriz Arruda Doná**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Carolina Sperança Criscuolo**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Mara Sofia de Toledo Zanotto**  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Egisvanda Isys de Almeida Sandes**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara



Àqueles que de forma direta ou indireta, pequena ou grandiosamente contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui. Também àqueles que não acreditaram que isso fosse possível. E, principalmente, a você, leitor, que por diversas razões pode ter se interessado por este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele nada seria possível;

À minha família (em especial ao meu irmão, Junior, e à minha avó, Romilda) e aos meus amigos, pelo apoio, incentivo e pelas orações.

À minha mãe, Fátima, por tudo, desde sempre – nem todas as palavras seriam suficientes para agradecê-la;

Ao meu marido, Welington, pelo incentivo, ajuda, compreensão, amor e paciência em me dividir com a pesquisa – aqui também as palavras não dariam conta;

Ao meu orientador, Tom, por desde o primeiro momento ter me aceitado (lá em 2006, quando eu estava em meu primeiro ano de graduação), sido compreensivo e compartilhado comigo, sempre, por todos esses anos, seu bem mais precioso que é o conhecimento;

À Amanda, Glaucia e Gabi que de todas as coisas boas que a Unesp me trouxe fazem parte das melhores, por toda amizade, companheirismo e incentivo;

À Ana e à Bia pela grande contribuição que deram a este trabalho no Exame de Qualificação e muito antes dele;

À Simone, pela amizade e companheirismo durante esses anos de Doutorado;

Aos membros do GEPELIC (nosso Grupo de estudos em Linguística Cognitiva) por todos os conhecimentos compartilhados;

Aos meus alunos, que contribuem cotidianamente com minha formação e me ensinam muito;

Aos meus colegas de trabalho, pela torcida e incentivo;

À Gabi e à Glaucia, pela contribuição em Língua Inglesa;

Ao Anderson, pela amizade e pelas contribuições digitais;

A todos os meus colegas e professores da pós-graduação, pelos conhecimentos compartilhados;

A você, pelo interesse em ler meu trabalho.

“Tenho apenas duas mãos/ e o sentimento do mundo [...]

Carlos Drummond de Andrade (2007, p.67)

## RESUMO

As projeções, como a metáfora, a personificação, a comparação, a metonímia e a parábola, geralmente são apresentadas aos alunos na escola apenas como figuras de linguagem de uso restrito ao universo literário. Entretanto, pretendemos mostrar que tais projeções são presentes em nossa comunicação diária e utilizadas em larga escala em muitos gêneros, tanto de forma natural, explicitando sua presença no pensamento (cf. LAKOFF e JOHNSON, 1980), quanto proposital (cf. GIBBS, Jr. 2015 e STEEN, 2015). Desses gêneros, escolhemos três para compor nosso *corpus*: títulos de matérias jornalísticas, dissertações argumentativas bem avaliadas da FUVEST e do ENEM e memes de *Facebook*, que são os principais gêneros a que estão expostos os alunos do Ensino Médio. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o uso e, principalmente, a funcionalidade desses processos cognitivos de projeção de base analógica em três gêneros diferentes e cotidianos para o nosso público-alvo, para reforçar a importância comunicativa e social que a presença de projeções tem nesses textos. A partir dessa análise foi delineada uma estratégia de ensino-aprendizagem da produção/compreensão desses textos, pois acreditamos que compreender as projeções como um processo cognitivo e analógico pode ajudar consideravelmente os estudantes a desenvolver suas habilidades de leitura, compreensão e produção textual. A hipótese que defendemos é que as projeções são bastante frequentes em muitos gêneros e têm importante função argumentativa. Acreditamos, também, que tais textos são consumidos justamente por conta das projeções contidas neles, já que elas os tornam mais atrativos e podem significar muito, dizendo pouco. Nossos principais objetivos, portanto foram: compreender a funcionalidade e os efeitos de sentido das projeções utilizadas nos textos escolhidos e verificar como o domínio e a consciência de tais conceitos podem ajudar os alunos a compreender melhor os textos que os circundam e a produzir textos mais bem escritos. A análise teve como base os conceitos da Moderna Linguística Cognitiva e, para tanto, foram utilizadas a Teoria da Integração Conceptual (*Blending*) proposta por Fauconnier e Turner (2002), Turner (2014), a Teoria da Parábola, proposta por Turner (1996), considerações sobre Analogia propostas por Hofstadter, D. e Sander, E (2013) e também, em termos funcionais, o princípio da “presença” proposto por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Para as reflexões didáticas foram utilizadas, principalmente, as considerações sobre leitura advindas de Koch (1995; 1997; 2002; 2006; 2016) e as considerações sobre Projetos didáticos de gênero advindas de Guimarães e Kersch (2011; 2012; 2014; 2015). Os resultados da pesquisa confirmam a hipótese de que o efeito persuasivo é mais facilmente alcançado quando os textos apelam para a experiência de vida do leitor e usam projeções como instrumento pedagógico.

**Palavras – chave:** Projeções. *Blending* Conceptual. Argumentação. Gêneros. Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

Projections, such as metaphor, personification, comparison, metonymy, and parable, are usually presented to students at school only as language-use figures restricted to the literary universe. However, we intend to show that such projections are present in our daily communication and used on a large scale in many genres, both in a natural way, explaining their presence in thought (cf. Lakoff and Johnson 1980), and intentional (GIBBS, Jr 2015 and STEEN, 2015). Of these genres, we chose three to compose our corpus: journal titles, well-evaluated argumentative dissertations from FUVEST and ENEM and Facebook's memes, which are the main genres to which high school students are exposed. This research aims to analyze the use and, mainly, the functionality of these cognitive processes of analogical projection in three different and everyday genres for our target audience, to reinforce the communicative and social importance that the presence of projections has in these texts. From this analysis, a teaching-learning strategy of the production / comprehension of these texts was delineated, because it is believed that understanding the projections as a cognitive and analogical process can considerably help students to develop their reading, comprehension and textual production skills. The hypothesis that we defend is that projections are quite frequent in many genres and have an important argumentative function. We also believe that such texts are consumed precisely because of the projections contained in them, since they make them more attractive and can mean much, saying little. Our main objectives, therefore, were: to understand the functionality and sense effects of the projections used in the chosen texts and to verify how the mastery and the awareness of these concepts can help students better understand the texts that surround them and produce better written texts. The analysis was based on the concepts of Modern Cognitive Linguistics and, for that, the Blending theory proposed by Fauconnier and Turner (2002), Turner (2014), the Parabola Theory proposed by Turner (1996), As well as, in functional terms, the "presence" principle proposed by Perelman and Olbrechts-Tyteca (1996), as well as the "presence" principle proposed by HOFSTADTER, D. & SANDER, E (2014). For the didactic considerations, we used the KOCH (1995, 1997, 2002, 2006, 2016) reading considerations, and the considerations on didactic projects of genre from GUIMARÃES and KERSCH (2011, 2012, 2014, 2015). The results of the research confirm the hypothesis that the persuasive effect is more easily achieved when the texts "appeal" to the reader's life experience and use projections as a pedagogical tool.

**Keywords:** Projections. Blending Conceptual. Argumentation. Genres. Teaching-learning.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Cuidado, crianças	32
<b>Figura 2</b>	Olha o aviãozinho	32
<b>Figura 3</b>	Exemplo de uso da expressão “chover no molhado”.	33
<b>Figura 4</b>	Exemplo 01 de meme construído com base na metáfora estrutura TEMPO É DINHEIRO.	35
<b>Figura 5</b>	Exemplo 02 de meme construído com base na metáfora estrutura TEMPO É DINHEIRO.	35
<b>Figura 6</b>	Exemplo de meme construído com base na metáfora estrutura TEMPO É DINHEIRO.	36
<b>Figura 7</b>	Exemplo de meme construído com base na metáfora estrutural DISCUSSÃO É GUERRA.	37
<b>Figura 8</b>	Exemplo de meme construído com base em metáforas orientacionais	39
<b>Figura 9</b>	Exemplo de personificação em título de matéria jornalística	40
<b>Figura 10</b>	Exemplo 01 de metáfora nova em meme	42
<b>Figura 11</b>	Exemplo 02 de metáfora nova em meme.	43
<b>Figura 12</b>	Exemplo de metáfora primária IMPORTANTE É GRANDE em meme	46
<b>Figura 13</b>	Exemplo de esquema de imagem e corporificação em meme.	49
<b>Figura 14</b>	Meme com a presença de metonímia	53
<b>Figura 15</b>	Representação do esquema “Blend” (cf. Tuner, 2014)	57
<b>Figura 16</b>	Exemplo de metáfora analisada por meio da Teoria do Blend.	58
<b>Figura 17</b>	Representação de metáfora analisada por meio da Teoria do Blend.	59
<b>Figura 18</b>	Exemplo de meme construído por comparação	68
<b>Figura 19</b>	Definição de meme	89
<b>Figura 20</b>	Taxonomia dos Memes – original e traduzido	90-91
<b>Figura 21</b>	Ilustração das categorias de memes	92
<b>Figura 22</b>	Proposta de Redação FUVEST 2013	98
<b>Figura 23</b>	Números da redação do ENEM 2013	102
<b>Figura 24</b>	Evolução do número de inscritos no ENEM	102
<b>Figura 25</b>	Proposta de Redação ENEM 2013	103
<b>Figura 26</b>	Página do jornal A Folha de São Paulo no Facebook	112

<b>Figura 27</b>	Página do jornal Estadão no Facebook	113
<b>Figura 28</b>	Página do jornal O Globo no Facebook.	113
<b>Figura 29</b>	Página do jornal Zero Hora no Facebook.	114
<b>Figura 30</b>	Página Café com versos	116
<b>Figura 31</b>	Página Café com verso	116
<b>Figura 32</b>	Página Humor inteligente	117
<b>Figura 33</b>	Página Leio, logo existo	117
<b>Figura 34</b>	Página Sábias Palavras	118
<b>Figura 35</b>	Print da página da FUVEST com os exemplos de redações	119
<b>Figura 36</b>	Print da página do jornal O Globo onde estão disponibilizadas as redações nota mil ENEM 2013	119- 120
<b>Figura 37</b>	(I) “Não chegamos ainda nem perto do fundo do poço [...]” (FSP, 28/06/15)	121
<b>Figura 38</b>	Esquema <i>blend</i> para “Não chegamos ainda nem perto do fundo do poço”	122
<b>Figura 39</b>	(II) “Onda de brutalidade está cada vez mais difícil de conter” (O Globo, 28/06/2015)	123
<b>Figura 40</b>	Esquema <i>blend</i> para “Onda de brutalidade está cada vez mais difícil de conter”	124
<b>Figura 41</b>	(III) “Novo Citroën [...] chega em dezembro[...]” ( <i>Estadão</i> , 26/06/2015)	124
<b>Figura 42</b>	Esquema <i>blend</i> para “Novo Citroën [...] chega em dezembro[...]”	125
<b>Figura 43</b>	(IV) “Cursos de licenciatura enfrentam queda na procura em todo o Brasil” (ZH, 02/07/2015)	126
<b>Figura 44</b>	Esquema <i>blend</i> para “Cursos de licenciatura enfrentam queda na procura em todo o Brasil”	127
<b>Figura 45</b>	(V) “Referendo fecha a porta para diálogo” (FSP, 27/06/2015)	127
<b>Figura 46</b>	Esquemas <i>blend</i> para “Referendo fecha a porta para diálogo”	128
<b>Figura 47</b>	(I) “Nada é tão contagioso como o exemplo”	129
<b>Figura 48</b>	Esquema <i>blend</i> para “Nada é tão contagioso como o exemplo”	130
<b>Figura 49</b>	(II) “Como culpar o vento pela desordem feita, se fui eu que deixei a janela aberta?”	131
<b>Figura 50</b>	Esquema <i>blend</i> para “Como culpar o vento pela desordem feita, se fui	132

	eu que deixei a janela aberta?”	
<b>Figura 51</b>	(III) “Se você não consegue virar a página, troque o livro. Existem tantas histórias interessantes esperando para serem lidas, esperando para serem lindas.”	132
<b>Figura 52</b>	Esquema blend para “Se você não consegue virar a página, troque o livro. Existem tantas histórias interessantes esperando para serem lidas, esperando para serem lindas.”	133
<b>Figura 53</b>	(IV) “A vida é como andar de bicicleta. Para ter equilíbrio você tem que se manter em movimento”	134
<b>Figura 54</b>	Esquema blend para “A vida é como andar de bicicleta. Para ter equilíbrio você tem que se manter em movimento”	135
<b>Figura 55</b>	(V) “Não desista. Quase sempre é a última chave do molho que abre a porta.”	135
<b>Figura 56</b>	Esquema blend para “Não desista. Quase sempre é a última chave do molho que abre a porta.”	136
<b>Figura 57</b>	Exemplo de meme recirculado.	137
<b>Figura 58</b>	Exemplo de meme recirculado	138
<b>Figura 59</b>	Imagem da redação Manifesto da segurança no trânsito.	139
<b>Figura 60</b>	Imagem da redação Direcionando o Brasil	143
<b>Figura 61</b>	Imagem da redação Comportamento ao volante	146
<b>Figura 62</b>	Imagem da redação O início da caminhada	149
<b>Figura 63</b>	Imagem da redação Sem título	152
<b>Figura 64</b>	Imagem da redação Tenho, logo existo	156
<b>Figura 65</b>	Imagem da redação A difícil tarefa de ser	160
<b>Figura 66</b>	Imagem da redação A perda de referências e o consumismo na globalização	163
<b>Figura 67</b>	Imagem da redação As catedrais de Xangai	166
<b>Figura 68</b>	Imagem da redação De Hitler aos parênteses omitidos	169
<b>Figura 69</b>	Notícia produzida e diagramada por alunos do terceiro ano de 2013	195
<b>Figura 70</b>	PDG esquematizado conforme RABELO, 2014.	201



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	O Projeto Didático de Gênero: origens	189
<b>Quadro 02</b>	Estrutura Básica do Projeto Didático de Gênero	200
<b>Quadro 03</b>	Preparação do Contexto/caracterização do Gênero	207
<b>Quadro 04</b>	PDG com Dissertação-Argumentativa	211

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FUVEST</b>	Fundação Universitária para o Vestibular
<b>FSP</b>	Folha de São Paulo
<b>http</b>	Hype Text Tranfer Protocol.
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PDG</b>	Projeto Didático de Gênero
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>URL</b>	Uniform Resource Locator
<b>TMC</b>	Teoria da Metáfora Conceptual
<b>www</b>	World Wide Web

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
i) Motivações introdutórias: Eis os porquês! .....	18
ii) Objetivos, Hipótese e Metodologia da pesquisa.....	20
<b>1 PROCESSOS COGNITIVOS DE PROJEÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>25</b>
1.1 A Analogia .....	25
1.2 A Metáfora .....	29
1.2.1 A Metáfora pela Teoria da Metáfora Conceptual (TMC).....	29
1.2.1.1 <i>Metáforas Estruturais</i> .....	34
1.2.1.2 <i>Metáforas Orientacionais</i> .....	37
1.2.1.3 <i>Metáforas Ontológicas</i> .....	39
1.2.1.4 <i>Metáforas Novas</i> .....	41
1.2.2 Metáforas Primárias .....	45
1.2.3 Esquemas de Imagem e Corporificação .....	47
1.2.4 A Metáfora, pela Teoria da Metáfora Deliberada (Deliberate Metaphor Theory) .....	50
1.3 Metonímia.....	52
1.4 A Parábola.....	53
1.5 A Teoria do <i>Blend</i> Conceptual.....	56
1.6 A Comparação (Analogia Linguística) e as diferenças entre ela e a Metáfora e a Analogia..	60
<b>2 AS PROJEÇÕES NA TEORIA RETÓRICA .....</b>	<b>65</b>
<b>3 OS GÊNEROS.....</b>	<b>78</b>
3.1 O conceito de Gênero.....	78
3.2 <i>O TÍTULO DE MATÉRIA JORNALÍSTICA</i> .....	81
3.3 <i>OS MEMES</i> .....	88
3.4 <i>A DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA</i> .....	96
3.4.1 <i>A DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA NA PROVA DA FUVEST 2013</i> .....	98
3.4.2 <i>A DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA NA PROVA DO ENEM 2013</i> .....	101
3.5 <i>Considerações finais acerca dos Gêneros e do Corpus</i> .....	111
<b>4 ANÁLISES .....</b>	<b>112</b>
4.1 Análise dos títulos de matéria jornalística.....	121
4.1.1 <i>Algumas considerações</i> .....	130
4.2 Análise dos memes.....	130

<i>4.2.1 Algumas considerações</i> .....	138
<b>4.3 Análise das dissertações</b> .....	1398
<i>4.3.1 Dissertações-argumentativas nota mil no ENEM</i> .....	1398
<i>4.3.1.1 Algumas considerações sobre as dissertações-argumentativas nota mil no ENEM 2013</i> ..	156
<i>4.3.2.1 Algumas considerações sobre as melhores redações da FUVEST 2013</i> .....	175
<b>5 CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA: REFLEXÕES QUE ANTECEDEM A PRÁTICA</b> .	177
<b>6 PROPOSTA DE TRABALHO</b> .....	190
<b>6.1 Projeto Didático de Gênero com Dissertação-Argumentativa</b> .....	2131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	267
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	270

## INTRODUÇÃO

De acordo com Evans e Green (2006, p.03<sup>1</sup>), “a Linguística Cognitiva é uma escola moderna de pensamento linguístico que surgiu no início da década de 1970, em razão da insatisfação com os estudos formais da linguagem realizados na época”. Teria sido o desenvolvimento da ciência cognitiva entre as décadas de 60 e 70 que teria inspirado seu surgimento. Nos primeiros anos de sua existência, eram poucos os pesquisadores e os trabalhos desenvolvidos nessa área, mas, no início da década de 90, houve um aumento significativo desse número.

Para o linguista Ronald Langacker, o que marca o nascimento da Linguística Cognitiva é o estabelecimento entre 1989 e 1990 da Sociedade Internacional de Linguística Cognitiva, com a publicação da *Revista de Linguística Cognitiva*. Croft e Cruse (2004, p.1), por sua vez, afirmam que a Linguística Cognitiva é um termo usado para se referir aos estudos linguísticos que começaram a surgir na década de 70 e intensificaram-se na década de 80, quando é criada a Sociedade Internacional de Linguistas Cognitivos, com a realização de conferências bienais e a publicação da Revista.

Hoje, tal área já está bem desenvolvida e muitas pesquisas vêm sendo realizadas, a maioria delas inseridas, principalmente, dentro da grande área da Semântica. Também há muitas outras em Sintaxe, Morfologia, Aquisição da Linguagem, Fonologia e até Linguística Histórica sendo realizadas. Tal fato faz ver que a Linguística Cognitiva oferece uma ampla gama de ferramentas que possibilitam a pesquisa e compreensão dentro das diversas subáreas da Linguística.

A metáfora e as projeções, no geral, são dois grandes temas centrais, dentro dos estudos em Semântica Cognitiva. Para os cognitivistas, as projeções são ferramentas muito utilizadas em nossas comunicações cotidianas e, diferente do que a tradição pregava, a presença delas em nossa interação comunicativa diária não é apenas uso ornamental ou questão de estilo, pois elas estão no pensamento e em nossa forma de ver e entender o mundo.

Quem primeiro nos chamou atenção sobre o uso cotidiano da metáfora, um dos tipos de projeção, há muitos anos, foram Lakoff e Johnson, em 1980, na publicação *Metaphors we*

---

<sup>1</sup> No original: Cognitive linguistics is a modern school of linguistic thought that originally emerged in the early 1970s out of dissatisfaction with formal approaches to language.

*live by*, uma das obras basilares da Linguística Cognitiva. Desde essa primeira publicação, muitos pesquisadores debruçaram-se no estudo da metáfora e das projeções em geral. Hoje esse é um campo de estudos que vem se fortalecendo no cenário científico mundial dos estudos da linguagem.

Entretanto, o fato de as projeções estarem no pensamento não significa que seu uso é apenas inconsciente e sem motivação: pesquisas recentes (GIBBS Jr., 2015 e STEEN, 2015) chamam a nossa atenção para a reafirmação do fato de que esse uso também pode ser uma escolha consciente da parte do falante, por pretender algum efeito, como a clareza, em seu discurso. Essa é, inclusive, uma das teses que endossamos no presente trabalho, dentre outras, que apresentaremos a seguir.

Para isso, com o modelo teórico da Linguística Cognitiva, pretendemos descrever, especificamente pela teoria do “blending conceptual”, as ocorrências das projeções nas amostras que compõem nosso *corpus* e por meio da teoria da retórica, especificamente a das técnicas argumentativas e de presença, pretendemos descrever a funcionalidade dessas figuras.

Como forma de detalhar a trajetória de trabalho percorrida até aqui, optamos por dividir esta introdução em duas partes: i) a primeira delas objetiva traçar as motivações engendradas na pesquisadora para o desenvolvimento deste trabalho e ii) a segunda tem como meta apresentar os objetivos da pesquisa, ressaltando os motivos pelos quais se adotou a teoria mencionada e descrever, estruturalmente, a composição das seções desta referida tese.

**i) Motivações introdutórias: Eis os porquês!**

O interesse pela pesquisa surgiu em mim<sup>2</sup> desde a época de graduação, quando, no primeiro ano do curso de Letras na FCL/AR, na segunda semana de aula, fui avisada pela Seção Técnica de Graduação que havia sido contemplada com uma Bolsa Vunesp, que me renderia um salário mínimo por mês até quando eu concluísse o curso.

Tal notícia muito me surpreendeu, pois eu nem imaginava que estava concorrendo a esse prêmio quando, em 2005, aluna do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de São Carlos/SP, onde sempre morei, fui escolhida pela coordenação do Colégio para receber a isenção do pagamento da Taxa do Vestibular UNESP 2006.

Depois da surpresa inicial, vim saber que eu era uma de um grupo de 12 alunos<sup>3</sup> que haviam ingressado na UNESP, em 2006, pelo *Programa para Inclusão dos Melhores Alunos da Escola Pública na Universidade*. Tal “prêmio” fazia parte do protocolo firmado entre a Unesp e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Naquele ano, o Programa possibilitou a inscrição de 18.564 candidatos no Vestibular Unesp 2006, isentos do pagamento da taxa de inscrição. Além disso, era previsto que, dentre os candidatos aprovados naquele ano com as maiores notas, inscritos pelo Programa, os quatro primeiros de cada grande área do conhecimento (Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Humanidades) seriam contemplados com bolsas, sendo metade delas destinada a alunos de cursos de licenciatura e a outra metade, a alunos de bacharelado.

Foi inicialmente por essa razão que adentrei a área da Pesquisa, após uma conversa com o vice-diretor da FCL, na época, que me sugeriu a procurar algum objeto de meu interesse para pesquisar, já que teria bolsa e, assim, poderia dedicar-me aos estudos, sem uma preocupação tão urgente em obter uma fonte de renda.

---

<sup>2</sup> Neste momento, traçamos as situações experienciadas pelo sujeito pesquisador com seu objeto de pesquisa para explicar os motivos e inquietações que o levaram até aqui. Para efeito de se relatar realidades vividas no decorrer desta experiência, utilizamos a primeira pessoa do singular como modo de externar as razões pelas quais este estudo foi iniciado.

<sup>3</sup> A notícia referente a esse Programa pode ser encontrada em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/calouros-da-unesp-vindos-da-rede-publica-recebem-bolsa,20060626p66189> ; ou <http://noticias.terra.com.br/educacao/vestibular/noticias/0,,OI1053441-EI12889,00-Unesp+oferece+bolsas+para+alunos+de+escola+publica.html> ; ou ainda em <http://www.unesp.br/aci/jornal/214/bolsas.php> Acesso em 30 abr. 2016

Como estava no segundo mês da graduação (a conversa aconteceu em maio de 2006), resolvi estabelecer contato direto com os professores que ministravam as disciplinas que eu cursava no primeiro semestre daquele ano. Entre essas conversas, estabeleci contato com o Prof. Antônio Suárez Abreu que, desde o início, sempre foi solícito e aberto às minhas opiniões e preferências.

Fui academicamente conquistada por ele, quando ao questioná-lo se ele tinha algum Projeto de Pesquisa no qual poderia me incluir, ele afirmou enfaticamente: “Você pesquisará o que quiser pesquisar” e perguntou-me “Do que você gosta?”. Hoje, olhando para trás, percebo que minha trajetória de pesquisadora, diferentemente do que acontece com alguns colegas, não foi imposta. Eu não fui forçada a entrar em um Projeto pronto, ou a “engolir” um alicerçamento teórico. Na época, deixando-me escolher livremente meu *corpus*, o Professor Tom, que me orienta desde então, ininterruptamente, fez com que eu me interessasse pela linha de pesquisa que era adotada por ele e, aos poucos, fui formando-me pesquisadora em Linguística Cognitiva.

Nesses tantos anos, pude desenvolver diversos trabalhos sob a orientação dele. Na graduação, já estudava as projeções em diversos gêneros, como mensagens de *power-point* veiculadas por *e-mail*, fábulas e crônicas. Desenvolvi trabalhos de Iniciação Científica, realizados sob a forma de Estágio Departamental intitulados: “Parábola e Projeção nas histórias morais veiculadas pela internet” (2006-2007); “Fábulas de Esopo: coerência, verossimilhança e projeções” (2008). Também desenvolvi o trabalho “Parábolas e Projeções nas crônicas de Rubem Alves” (2009-2010), como Trabalho de Conclusão de Curso, para obtenção de meu título de Bacharel em Letras.

Terminada a Graduação, já ingressei no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, no mesmo Programa onde cursei o Doutorado. Minha dissertação de mestrado “Interpretando a linguagem figurada: um estudo das crônicas de Martha Medeiros” é fruto da minha pesquisa realizada entre 2011 e 2012.

Esse breve resumo de minha formação como pesquisadora serve para situar meu trabalho atual como continuação de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por mim por todos esses anos, sob a orientação do Professor Tom.

Nesses anos, concomitantemente à minha trajetória de pesquisadora, também foi sendo construída minha trajetória de Professora de Língua Portuguesa como Língua Materna, para



jovens e adolescentes. Estar em sala de aula como docente e ao mesmo tempo ser pesquisadora e também discente nas tantas disciplinas que cursei durante todo esse tempo, faz-me enxergar como é importante haver a comunicação entre a pesquisa acadêmica e a prática em sala de aula. Tal relação entre teoria e prática enriquece-me demais tanto como professora como quanto pesquisadora. É por isso que grande é minha preocupação não só com o rigor teórico da presente tese, mas também com sua funcionalidade e aplicabilidade didático-pedagógica.

Espero conseguir, ao término desse processo de doutoramento, não só um título acadêmico, mas uma forma de contribuir para a Educação em Língua Materna no Brasil.

## **ii) Objetivos, Hipótese e Metodologia da pesquisa**

Como foco deste trabalho, nosso objetivo é analisar o uso e, principalmente, a funcionalidade dos processos cognitivos de projeção de base analógica (como a metáfora, a personificação, a comparação, a parábola e a metonímia) em três gêneros<sup>4</sup> diferentes, cotidianos para o nosso público-alvo (meme<sup>5</sup>, título de matéria jornalística<sup>6</sup> e dissertação<sup>7</sup>), para reforçar a importância comunicativa e social que a presença de projeções tem nesses textos, e delinear, a partir dessa análise, uma estratégia de ensino-aprendizagem da produção/compreensão desses textos.

Nossa pesquisa objetiva dar continuidade aos trabalhos que vimos desenvolvendo desde a graduação, no estudo das projeções a partir do pressuposto teórico da Moderna Linguística Cognitiva. Para a pesquisa de Doutorado, escolhemos expandir nossa análise que, em trabalhos anteriores, baseava-se em um gênero único (na iniciação científica, análises

---

<sup>4</sup> Gênero pode ser definido como “forma textual escrita ou oral bastante estável, histórica e socialmente situada”. (MARCUSCHI, 2008, p.155). Haverá uma seção posterior deste trabalho que trará considerações mais completas acerca desse conceito.

<sup>5</sup> Memes são um gênero relativamente novo, que podem ser definidos como sendo “artefatos de mídia amadores, extensivamente remixados, compartilhados e recirculados por diferentes participantes em redes sociais.” (MILNER, 2012, p.12 apud VEREZA, 2013b, p.11). Também haverá uma seção posterior deste trabalho que trará considerações mais completas acerca desse conceito.

<sup>6</sup> Por hora, referimo-nos aos títulos de matérias jornalísticas como gêneros, mas em uma seção posterior deste trabalho problematizaremos com mais detalhes tal questão.

<sup>7</sup> Também esclareceremos em seção posterior as peculiaridades do gênero dissertação que escolhemos analisar, haja vista que, como extraímos tais textos de dois exames distintos, há algumas diferenças entre os exemplares escolhidos.

focadas em um gênero por vez: mensagens de *power-point* veiculadas por *e-mail*, fábulas e crônicas de Rubem Alves; no mestrado: crônicas de Martha Medeiros).

Embora tenhamos escolhido gêneros bem distintos, o que nos fez uni-los em um mesmo trabalho são, principalmente, dois fatores: a presença de projeções em suas composições (não necessariamente esperada) e o contexto social de circulação de tais gêneros.

Decidimos, assim, olhar para o “não óbvio”: a presença das projeções em gêneros em que tal presença não é, à primeira vista, esperada, previsível ou, muitas vezes, até aconselhada, como é o caso dos títulos de matéria jornalística e das dissertações. Já em relação ao contexto social de circulação desses gêneros, eles têm em comum o fato de ter como suporte a *internet* e as redes sociais, no caso dos memes e dos títulos de matérias jornalísticas, pois escolhemos extrair todos do *Facebook*, que hoje é praticamente uma vitrine, a rede social a que mais as pessoas têm acesso no Brasil.

Outro aspecto que une tais gêneros é o nosso objetivo de estudar o tema deste trabalho em seu uso por alunos do ensino médio e candidatos ao vestibular, que é o público com o qual trabalhamos e convivemos em nosso dia a dia. É esse o público que produz as redações que escolhemos incluir em nosso *corpus*, e que está conectado grande parte do tempo (e até em sala de aula), por vezes, às redes sociais, onde circulam os memes e os títulos de matérias jornalísticas.

Hoje os vestibulares da maioria das universidades brasileiras, entre as quais se contam as paulistas, bem como a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) exigem, na prova de redação, que os candidatos sejam capazes de ler e interpretar coletânea de textos, e que em várias delas há textos jornalísticos. Também há a exigência de que eles sejam capazes de argumentar, defendendo seus pontos de vista sobre assuntos da atualidade ou que foram motivados por acontecimentos atuais, matéria prima dos textos jornalísticos.

Há pesquisas recentes que apontam, inclusive, que ler notícias ajuda os alunos a “passar” no vestibular<sup>8</sup>, pois os mantêm atualizados. Além disso, uma constatação importante dessa pesquisa é que 9 em cada 10 jovens afirmam que leem as notícias no *Facebook*, o que para nós é mais uma razão para que tal suporte nos interesse.

---

<sup>8</sup> Ler notícia ajuda a passar no vestibular, diz pesquisa do Datafolha (27/11/2016) Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1836001-ler-noticia-ajuda-a-passar-no-vestibular-diz-pesquisa-do-datafolha.shtml> Acesso em 27 dez.2016

Além disso, sabemos que esses jovens vivem, atualmente, imersos na *internet*, onde o *Facebook* ganha lugar de destaque, e é por meio dele que não só os jovens, mas grande parte da população se informa sobre o que acontece, seja por meio de fontes tradicionais, como os títulos de matérias jornalísticas e as matérias, disponibilizadas nas páginas de jornais na rede; ou pelos memes, que por vezes fazem humor com os acontecimentos.

Decidimos, portanto, trabalhar com esses gêneros por acreditar que, no contexto de uso, estão inter-relacionados por fazerem parte do cotidiano de nosso público-alvo ao serem lidos e produzidos por eles.

Temos, também, um objetivo social: contribuir para que professores do ensino médio e cursos preparatórios para o vestibular tenham mais um instrumento à disposição para o ensino de leitura e escrita, para que seus alunos possam ter êxito não apenas em Processos Seletivos, mas também em suas atividades cotidianas ou acadêmicas e profissionais posteriores.

A hipótese que postulamos é que as projeções são bastante frequentes em todos esses gêneros e que têm importante função argumentativa. Acreditamos, também, que tais textos são consumidos justamente por conta dessas projeções contidas neles, já que elas os tornam mais didáticos, atrativos e podem significar muito, dizendo/escrevendo pouco.

Aliás, se pensarmos que, quando produzem as dissertações em contexto de Processo Seletivo, há número máximo de linhas e que as redes sociais são espaços em que há uma maior aceitação para textos curtos, tal concisão de expressão escrita, mas não conceitual, é um recurso muito interessante a ser explorado.

Além disso, acreditamos que a percepção e o domínio de tudo isso pode ajudar a desenvolver, consideravelmente, a competência em leitura e produção de textos dos alunos do ensino médio e vestibulandos.

A partir disso, nossos objetivos são:

- 1- Verificar e entender os processos de projeção utilizados nos textos do *corpus*, objetivando visualizar seus efeitos estilísticos e persuasivos;
- 2- Investigar quais “estratégias” linguísticas estão presentes nos textos e que fazem com que eles se tornem populares e sejam consumidos pelos leitores;

3- Compreender a funcionalidade e os efeitos de sentido das projeções utilizadas nos textos escolhidos;

4- Verificar como o domínio e a consciência de tais conceitos podem ajudar os alunos a compreender melhor os textos que os circundam e produzir textos mais bem escritos; e

5- Propor como trabalhar os processos cognitivos de projeção em sala de aula visando a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Tal trabalho foi realizado com base em análise qualitativa e quantitativa dos textos do *corpus*.

Com o objetivo de facilitar o percurso de leitura deste trabalho, esta tese está dividida em 07 capítulos que procuram auxiliar-se mutuamente como mostra de integrar as informações aqui contidas e de tecer os diálogos necessários para que a junção de todas suas partes resulte em uma frutífera compreensão de seu todo.

No primeiro capítulo, denominado PROCESSOS COGNITIVOS DE PROJEÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, discutimos as teorias que embasam nossas análises. Apresentamos considerações sobre o que são os processos cognitivos analógicos, a Teoria da Metáfora Conceptual, a da Metáfora Deliberada, a do Blend, a da Parábola e a da Metonímia.

O segundo capítulo, AS PROJEÇÕES NA TEORIA RETÓRICA, tem como meta apresentar um diálogo entre a Teoria Retórica Moderna e o papel das projeções na argumentação. Trazemos aqui algumas considerações tradicionais e novas a respeito da funcionalidade das projeções no discurso argumentativo.

O terceiro capítulo, intitulado OS GÊNEROS tenciona, apresentar o nosso *corpus*, realizando algumas considerações acerca dos gêneros escolhidos, inclusive apresentando-os e discutindo as peculiaridades presentes em cada um deles.

No capítulo quarto, cujo título alude às ANÁLISES, apresentamos as reflexões realizadas, utilizando cinco exemplares de cada um dos gêneros escolhidos, juntamente com a Metodologia por nós utilizada.

No quinto capítulo, denominado ESBOÇO DE UMA CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA: REFLEXÕES QUE ANTECEDEM A PRÁTICA, objetivamos apresentar algumas considerações acerca da parte prática de nossa pesquisa. Nesse capítulo, realizamos um diálogo entre as Teorias da linguística Textual e da Linguística Cognitiva.

O capítulo sexto, denominado PROPOSTA DE TRABALHO traz algumas considerações a respeito da teoria e da metodologia escolhida para viabilizar as reflexões como aplicação didática e uma sugestão de Projeto Didático de Gênero envolvendo a produção de um dos gêneros de nosso *corpus*, a partir de vários exercícios envolvendo os outros gêneros com os quais trabalhamos nesta Tese.

Logo, o sétimo capítulo, sob o título CONSIDERAÇÕES FINAIS traz, finalmente, as conclusões a que chegamos com esta presente tese.

## 1

**PROCESSOS COGNITIVOS DE PROJEÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

---

*A metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002], p.45)*

**1.1 A ANALOGIA**

A Analogia é definida como uma comparação baseada na similaridade percebida (EVANS e GREEN, 2006, p. 98). Segundo eles, uma analogia ocorre a partir de *blends* de redes de integração distintos (EVANS e GREEN, 2006, p.423).

Arruda (2007, p.44) chama a nossa atenção para o fato de que para Turner (2001) e Fauconnier (2001), a analogia é um tópico básico e importante nas ciências sociais, principalmente para explicar vários assuntos dentro de diversas subáreas dessa ciência.

Sobre essa questão, ela assim afirma:

Com o desenvolvimento da Ciência Cognitiva, entendemos a analogia como *processo centralizado na construção e na reconstrução de espaços 'inputs'; isto é, dos análogos*. Ela é baseada na simulação desses espaços, em contínua revisão, e não na comparação de duas 'coisas', colocando-as em combinações diretas. Pelo contrário, ela é, no princípio, uma combinação primeiro intuitiva, e depois esquemática, de espaços '*inputs*', numa simulação de *Redes de Integração* ou '*Blending*'. (ARRUDA, 2007, p.44 – grifos da autora)

Em acréscimo a isso, ela também diz que a “analogia é construída essencialmente por meio da criatividade em forjar e conectar espaços análogos de forma não-linear, para a construção de sentidos únicos e compartilhados”. (ARRUDA, 2007, p.46)

Hofstadter e Sander (2013, p.03), por sua vez, propõem que, sem os conceitos não pode haver pensamento e sem as analogias não há conceitos. Elas estariam, portanto, na base da composição de nosso pensamento.

Segundo eles, dessa forma, cada conceito em nossa mente deve sua existência a uma longa sucessão de analogias feitas inconscientemente ao longo de muitos anos, que, inicialmente, dão à luz o conceito e, depois, continuam a enriquecê-lo ao longo de nossa vida. Além disso, a cada momento, os nossos conceitos são desencadeados, seletivamente, por analogias que o nosso cérebro faz sem cessar, em um esforço para dar sentido ao novo e desconhecido com base no que há de velho e conhecido.

Bybee (2010), sobre a Analogia, mesmo em seu contexto de estudos que é o da Gramática de Construções baseada no uso, diz que esse processo é uma importante fonte de criatividade e produtividade da linguagem que permite a expressão de novos conceitos e a descrição de situações novas. Ela ainda acrescenta que tal termo é bastante usado por muitos pesquisadores para referir-se a um uso novo baseado em um padrão já existente, com base em exemplos já armazenados. Assim, para Bybee, analogia é um processo pelo qual o falante usa um item novo em uma construção com base no grau de semelhança com usos anteriores<sup>9</sup>.

Podemos perceber, portanto, que apesar das especificidades de cada área, a Analogia é sempre descrita como um processo mental baseado na similaridade e que opera em várias instâncias da vida e da linguagem humanas.

Em relação a este trabalho, fica evidente que é o raciocínio por analogia que permite a construção das projeções com as quais lidamos. Sem a relação analógica, possivelmente, não haveria metáforas, metonímias, parábolas, argumentação e nem mesmo o aprendizado, já que, há estudos que defendem que é por analogia que aprendemos.

Na Enciclopédia das Ciências Cognitivas do MIT (WILSON e KEIL, 1999, p. xlvii), encontramos analogia definida como o processo usado para encontrar correspondências estruturais sistemáticas entre uma situação bem conhecida e compreendida e uma

---

<sup>9</sup> No original: An important source of creativity and productivity in language that allows the expression of novel concepts and the description of novel situations is the ability to expand the schematic slots in constructions to fill them with novel lexical items, phrases or other constructions. Considerable evidence indicates that this process refers to specific sets of items that have been previously experienced and stored in memory. A number of researchers have used the term ‘analogy’ to refer to the use of a novel item in an existing pattern, based on specific stored exemplars (Skousen 1989, Eddington 2000, Baayen 2003, Boas 2003, Krott, Baayen and Schreuder 2001, Bybee and Eddington 2006). Analogy is considered to contrast with rule-governed productivity because it is heavily based on similarity to existing items rather than on more general symbolic rules. In the present context – that of usage-based construction grammar – I will use the term in this very general way: analogy will refer to the process by which a speaker comes to use a novel item in a construction. Given the specificity of constructions and the way they are built up through experience with language, the probability and acceptability of a novel item is gradient and based on the extent of similarity to prior uses of the construction. (BYBEE, 2010, p.57)

desconhecida, pouco compreendida, e em seguida, usando essas correspondências fazer inferências plausíveis sobre os casos menos familiarizados.

Rigolon (2008, p. 33-34), baseado em alguns pesquisadores e principalmente em Duit (1991) e González (2005), apresenta duas afirmações importantes sobre a analogia. Diz ele que entre o análogo e o alvo existiria um tipo de semelhança, que seria a semelhança estrutural e que haveria uma transferência de conhecimento tanto do alvo para o análogo, como no sentido inverso.

Hofstadter e Sander (2013, p.03) também ocupam-se das reflexões a respeito da Analogia e propõem que ela é o combustível e o fogo do pensamento, ou seja, segundo eles, ela está na raiz de todos os conceitos e todos eles seriam evocados seletivamente por ela<sup>10</sup>.

Além disso, os autores acrescentam que a categorização, que é uma estrutura mental, aconteceria graças a uma sucessão de analogias. Ou seja: elas seriam importantíssimas até para isso<sup>11</sup>.

O pensamento analógico, portanto, segundo os autores, compreenderia a exploração seletiva de experiências passadas para lançar luz sobre as coisas novas e desconhecidas pertencentes a outro domínio<sup>12</sup>.

Sobre a recorrência do processo analógico em nossas mentes, os autores são taxativos ao dizer que elas estão ocorrendo a todo momento. Daí, uma das teses defendidas em seu livro *Surfaces and Essences*: a Analogia não é um fenômeno só linguístico, mas também, e principalmente, um fenômeno do pensamento: Analogias seriam o coração do pensamento<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> No original: [...] give analogy its due – which is to say, to show how human ability to make analogies lies at the root of all our concepts, and how concepts are selectively evoked by analogies. In a word, we wish to show that analogy is the fuel and fire of thinking. (HOFSTADTER; SANDER, 2013, p.03)

<sup>11</sup> No original: For us a category is a mental structure that is created over time and that involves, sometimes slowly and sometimes quickly, and that contains information in an organized form, allowing access to it under suitable conditions. The act of categorization is the tentative and graded, gray-shaded linking of an entity or a situation to a prior category in one's mind. ( Incidentally, when we use the term “category”, we always mean a category in someone's mind, as opposed to mechanical labels used in computer data bases or technical labels used in scientific taxonomies, such as lists of the names of biological species). (HOFSTADTER; SANDER, 2013, p.13)

<sup>12</sup> No original: [...] by contrast, the second stereotype pinpoints a far more important mental phenomenon – namely, the selective exploitation of past experiences to shed light on new and unfamiliar things belonging to another domain. (HOFSTADTER; SANDER, 2013, p.17)

<sup>13</sup> No original: [...] the spotting of analogies pervades every moment of our thought, thus constituting thought's core. Top up it more explicitly, analogies do not happen in our minds just once a week or once a day or once a



Eles defendem, ainda, que a ocorrência desses processos analógicos é de suma importância em nossa vida, já que analogias feitas rapidamente e inconscientemente seriam as responsáveis por desde as palavras e frases que saem em conversas cotidianas (ou por escrito), passando por encontrar as palavras padrão para nomear objetos e atividades mundanas, até para tentar dar sentido a situações maiores que enfrentamos<sup>14</sup>. Em suma, de acordo com eles, a analogia seria a responsável por todas as situações vivenciadas.

Outra posição defendida é a de que as inferências (ativação de novos elementos na mente) que fazemos são causadas por Analogias mentais. Assim, a inferência teria papel crucial em nosso pensamento e viria de categorização por analogia, por semelhanças percebidas entre a situação atual e as que encontramos antes<sup>15</sup>.

Acreditamos, inclusive, ser esse um argumento para a afirmação de que o aprendizado acontece por Analogia: aprenderíamos o novo pela relação que estabelecemos com o já conhecido.

Em suma, Hofstadter e Sander defendem a tese da Analogia no Pensamento, e sobre isso afirmam que sua tese central sobre a Analogia é que ela define cada instante de pensamento, e, mais que isso, é sua a força motriz. Para eles, cada categoria mental que temos é o resultado de uma longa série de analogias que constroem pontes entre entidades (objetos, ações, situações) distantes umas das outras em termos de tempo e espaço.

Tais processos analógicos seriam cruciais para a nossa sobrevivência e bem-estar. Fazer analogias, segundo os autores, permite-nos pensar e agir em situações nunca antes encontradas, fornece-nos vastas colheitas de novas categorias, enriquece essas categorias

---

hour or even once a minute; no, analogies spring up inside our minds numerous times every second. (HOFSTADTER; SANDER, 2013, p.18)

<sup>14</sup> No original: [...] how the simplest and plainest of words and phrases that we come out with in conversations (or in writing) come from rapidly, unconsciously made analogies. This incessant mental sparkling, lying somewhere below the conscious threshold, gives rise to our most basic, humdrum, low-level acts of categorization, whose purpose is to allow us to understand the situations that we encounter (or at least their most primordial elements), and to let us communicate with others about them. A substantial fraction of the myriads of analogies constantly being born and quickly dying in our heads are made in order to allow us to find the standard words that name mundane objects and activities, but by no means all of them are dedicated to that purpose. Many are created to try to make sense of situations that we face on a much large scale. (HOFSTADTER; SANDER, 2013, p.18)

<sup>15</sup> No original: Inferences of this sort are a crucial contribution to thought, and they come from categorization through analogy, for we rely ceaselessly on resemblances perceived between the present situation and ones we encountered earlier. If we did not do this at all times, we would be helpless. (HOFSTADTER; SANDER, 2013, p.20)

enquanto incessantemente estendemo-las ao longo de nossas vidas, orienta a nossa compreensão de situações futuras, registrando, em níveis adequados de abstração, o que nos acontece agora, e nos permite fazer saltos mentais imprevisíveis e poderosos<sup>16</sup>.

Em síntese, conforme afirmam Ferraz e Terrazzan (2002), o raciocínio por analogia seria parte integrante da cognição humana, e assim, as analogias seriam ferramentas de pensamento. Dessa forma, fica evidente que o princípio das projeções (como a metáfora, a metonímia, a parábola e a comparação) é a analogia no pensamento. Percebemos, portanto, que a Analogia é uma atividade cognitiva que está presente na construção das projeções. São muitos os estudos cognitivistas, inclusive, como vemos, que citam-na como processo básico.

## 1.2 A Metáfora

### 1.2.1 A Metáfora pela Teoria da Metáfora Conceptual (TMC)

A Linguística Cognitiva é uma área da ciência que hoje nos fornece várias ferramentas que podem servir para repensar a linguagem e sua expressão. A metáfora é uma das questões centrais estudadas por ela, cujos estudos se baseiam no pressuposto central de que a linguagem reflete padrões de pensamento (EVANS; GREEN, 2006, p.05).

É com a publicação da obra *Metaphors we live by* (1980), de Lakoff e Johnson, que a metáfora passou a ser tratada como processo fundamental que ocorre no uso da linguagem do dia a dia. Os autores chamaram a atenção para a sua onipresença no discurso cotidiano e a importância central que ela tem na estrutura da linguagem.

A partir desses estudos, a metáfora não mais foi considerada apenas um recurso de estilo, ou uma figura de linguagem, usada apenas para embelezar um texto, como um ornamento, conforme a Retórica apresentou por muito tempo; mas sim como algo que tem um papel essencial tanto no pensamento como na linguagem cotidiana.

---

<sup>16</sup> No original: A central thesis of this book is that analogy-making defines each instant of thought, and is in fact the driving force behind all thought. Each mental category we have is the outcome of a long series of analogies that build bridges between entities (objects, actions, situations) distant from each other in both time and space. These analogies imbue the category with a halo lending it a suppleness that is crucial for the survival and well-being of the living being to whom it belongs. making analogies allows us to think and act in situations never before encountered, furnishes us with vast harvests of new categories, enriches those categories while ceaselessly extending them over the course of our lives, guides our understanding of future situations by registering, at appropriate levels of abstraction, what happened to us just now, and enables us to make unpredictable and powerful mental leaps. (HOFSTADTER; SANDER, 2013, p.135)

Por definição, a metáfora implica um mapeamento entre domínios<sup>17</sup> em que se escolhe propor algo mais concreto em um domínio fonte e transpõe-se para algo mais abstrato em um domínio alvo. Assim, alguns itens dos *frames*<sup>18</sup> são transpostos de um domínio a outro.

De acordo com Vereza (2010; 2013), a metáfora é uma figura de pensamento, pensamento esse que é “[...] coletivo, inconsciente e compartilhado, formador de e formado pela cultura”. (VEREZA, 2013b, p.04)

A metáfora é uma das questões centrais deste trabalho, sendo assim, preocupa-nos apresentar uma revisão dos estudos acerca desse fenômeno pelo viés cognitivista, desde os iniciais até os mais relevantes de hoje, bem como os estudos que tratam de sua interpretação, haja vista que nosso propósito é entendê-la como um fenômeno situado e produzido no discurso e que tem, inclusive, uma vasta funcionalidade discursiva.

Compartilhamos o pressuposto de que o sentido se constrói na dinâmica comunicativa, na cabeça de quem fala e de quem ouve, já que tanto o enunciador quanto o enunciatário têm repertórios e os utilizam na interpretação dos enunciados que produzem e interpretam. Ou seja, o significado veiculado depende dos interlocutores e de seus papéis sociais, bem como da cultura em que estão imersos.

Seriam as metáforas do sistema conceptual que gerariam as metáforas linguísticas, segundo Lakoff e Johnson (1980): aquelas que existem no pensamento seriam externalizadas pela linguagem, e por extensão, acreditamos, estão presentes nos textos produzidos, o que independe das convenções do gênero utilizado.

As expressões metafóricas, portanto, estariam ligadas aos conceitos metafóricos e esses conceitos seriam culturais. Um exemplo simples, mas que deixa isso evidente é a metáfora TEMPO É DINHEIRO<sup>19</sup>, que é totalmente plausível em nossa sociedade ocidental

---

<sup>17</sup> Domínio é “[...] a área do conhecimento ou experiência humana”. (SARDINHA, 2007, p.31)

<sup>18</sup> Definição de *Frame*, por Fillmore: Com o termo “frame” eu tenho em mente um sistema de conceitos relacionados de tal forma que, para entender qualquer um deles, é necessário entender toda a estrutura em que se insere; quando uma coisa nesta estrutura é introduzida em um texto, ou em uma conversa, todas as outras são automaticamente disponibilizadas. Eu pretendo que a palavra “frame”, como aqui usada, signifique um termo geral para se referir ao conjunto de conceitos conhecidos na literatura como: “esquema”, “script”, “cenário”, “andaime ideacional”, “modelo cognitivo ou “teoria popular”. (FILLMORE, 2006, p. 373. Tradução feita por VEREZA, 2013a, p.114) Kövecses, por sua vez, define frames como “dispositivos imaginativos da mente”. (KÖVECSES, 2006, p.69. Tradução feita por ABREU, 2010, p.37)

<sup>19</sup> Por convenção, as metáforas conceituais são grafadas em letras maiúsculas

cujo sistema econômico é o capitalismo: “Pelo fato de que agimos como se o tempo fosse um bem valioso e também limitado, como o dinheiro, nós o concebemos dessa forma. Sendo assim, experienciamos e compreendemos o tempo, em nossa cultura, como algo que pode ser gasto, desperdiçado, orçado; bem ou mal investido, poupado ou liquidado”. (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002], p.51)

Dessa forma, de acordo com esses autores, a metáfora é, essencialmente, um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro. Sendo assim, para cada metáfora é possível identificar um domínio-fonte e um domínio-alvo.

As metáforas, para Lakoff e Johnson (1980), são originárias de nossas experiências concretas, nitidamente delineadas, e permitem-nos construir conceitos altamente abstratos e elaborados e, assim, permitem-nos entender um domínio de experiência em termos de outro.

Para eles, nosso sistema conceptual é baseado em nossas experiências no mundo, sendo que algumas podem ser universais, enquanto outras podem variar de cultura para cultura.

Dessa forma, segundo os pais da Teoria da Metáfora Conceptual, nosso sistema conceptual é baseado em nossas experiências no mundo e o tipo de sistema conceptual que possuímos seria um produto da espécie de seres que somos e do modo como interagimos com nosso ambiente físico e cultural. (LAKOFF; JOHNSON (1980) [2002], p.210)

Assim, a ideia de que alguns conceitos podem ter estrutura metafórica é referido por Lakoff e Johnson como a Teoria da Metáfora Conceptual. Essa teoria centra-se na metáfora como um dispositivo cognitivo que atua como um modelo para expressar a natureza de outras ideias/formas mais difíceis de conceituar, ou seja, a metáfora é um processo cognitivo que nos ajuda a conceptualizar a nossa experiência por meio da criação de correspondências entre as coisas facilmente compreendidas e outras mais difíceis de entender.

Abreu (2010) chama nossa atenção para o fato de que esse estudo foi de suma importância no que diz respeito à definição da metáfora (como entender e experienciar uma coisa em termos de outra) e também para nos fazer pensar que ela não é apenas figura de linguagem, como para a Retórica, mas um recurso conceptual largamente utilizado pelos seres humanos em seu dia a dia, principalmente quando entram em ação nossas emoções.

Além disso, é importante considerar que o uso das metáforas, geralmente, independe de idade e escolarização, o que é fator importante e interessantíssimo. Tal constatação é comprovável quando notamos, por exemplo, que crianças, mesmo as pequenas, são capazes de entender quando alguém as alimenta e pede para que elas abram a boca para o “aviãozinho”, que é a comida no talher. Muitas delas, desde cedo, entendem esse enunciado e aceitam a brincadeira (conforme podemos ver atestado nas charges abaixo).

**Figura 01** - “Cuidado, crianças”.



Fonte: NANI. Publicado em 09 out. 2013. Disponível em: <http://www.nanihumor.com/2013/10/cuidado-criancas.html> Acesso em 01 mai. 2016

**Figura 02** - “Olha o aviãozinho”

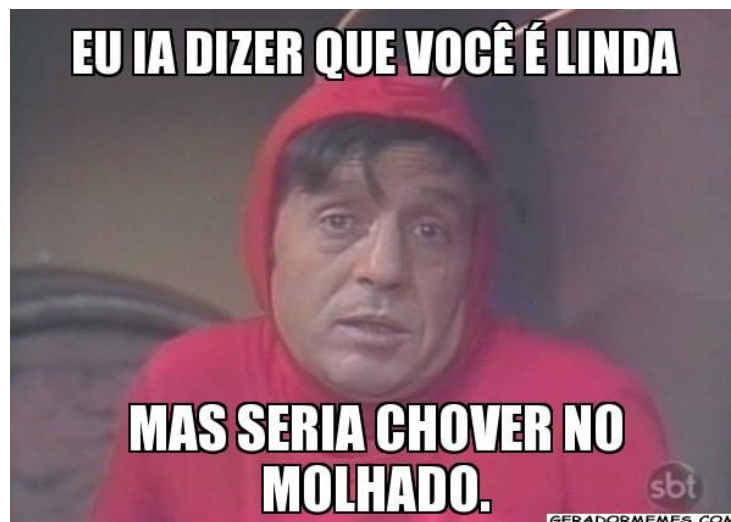


Fonte:

ARIONAURO. Publicado em 31 mar. 2016. Disponível em: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2016/03/cartum-olha-o-aviaozinho.html> Acesso em 01 mai. 2016

Pessoas não escolarizadas também são capazes de entender enunciados como “Chover no molhado”, por exemplo. Ao conversar com alguém que não frequentou a escola, é possível usar tal expressão e essa pessoa certamente entenderá que o que se está querendo dizer é que “não adianta” ou “não é preciso”, pois ela relaciona que chover no molhado, literalmente, é algo que não fará diferença, pois o que já estava molhado continuará assim. Uma pessoa que ouça um enunciado como o presente no meme abaixo, possivelmente vai entendê-lo.

**Figura 03.** Exemplo de uso da expressão “chover no molhado”.



**Fonte:** Disponível em: <http://geradormemes.com/meme/uwoml8> Acesso em 01 mai.2016

Acreditamos, sim, que pessoas mais velhas ou mais escolarizadas compreendem algumas metáforas de forma mais plena e completa, mas é fato que idade e escolaridade não são totalmente determinantes para a compreensão. Acreditamos, inclusive, que o repertório contribui para uma melhor interpretação. Sendo assim, essa é uma das coisas que pretendemos mostrar nesta tese: é possível, por meio das aulas de língua materna, ajudar os alunos a ampliar seus repertórios para entender melhor as projeções que encontrarem e para produzi-las quando for necessário.

Para ilustrar essa afirmação, pensemos na seguinte expressão: “Agora Inês é morta”. Se o falante tem o repertório para entender esse enunciado, fica claro para ele que tal afirmação também significa que algo não é necessário, ou não adianta, como o exemplo anterior de “chover no molhado”. Entretanto, ele só compreenderá esse uso se conhecer a história de Inês de Castro, figura importante da cultura portuguesa, a que foi rainha depois de morta.

Se a pessoa recuperar a história de Inês, a mulher que teria sido assassinada a mando do sogro, na frente de seus filhos e que, de acordo com o que Camões conta n*Os Lusíadas*, teria sido desenterrada anos mais tarde, quando seu amado Pedro tornou-se rei, para que ela participasse da cerimônia que iria torná-la rainha, fica evidente que todo esse engenhoso plano de desenterrá-la para coroá-la não adiantou mais nada, pois ela já estava morta quando isso aconteceu. Dessa forma, portanto, é que até hoje se usa essa expressão com o significado de que a ação feita é desnecessária.

Em suma, o que queremos deixar claro é que acreditamos que idade e escolarização interferem sim na compreensão, mas não são imprescindíveis para que metáforas sejam produzidas e interpretadas.

Em sua clássica obra pioneira nesse viés de reflexão sobre as metáforas, em especial, Lakoff e Johnson (1980) “classificam-nas” em quatro grupos: (1) Metáforas estruturais; (2) Metáforas orientacionais; (3) Metáforas ontológicas; e (4) Metáforas novas.

#### 1.2.1.1 *Metáforas Estruturais*

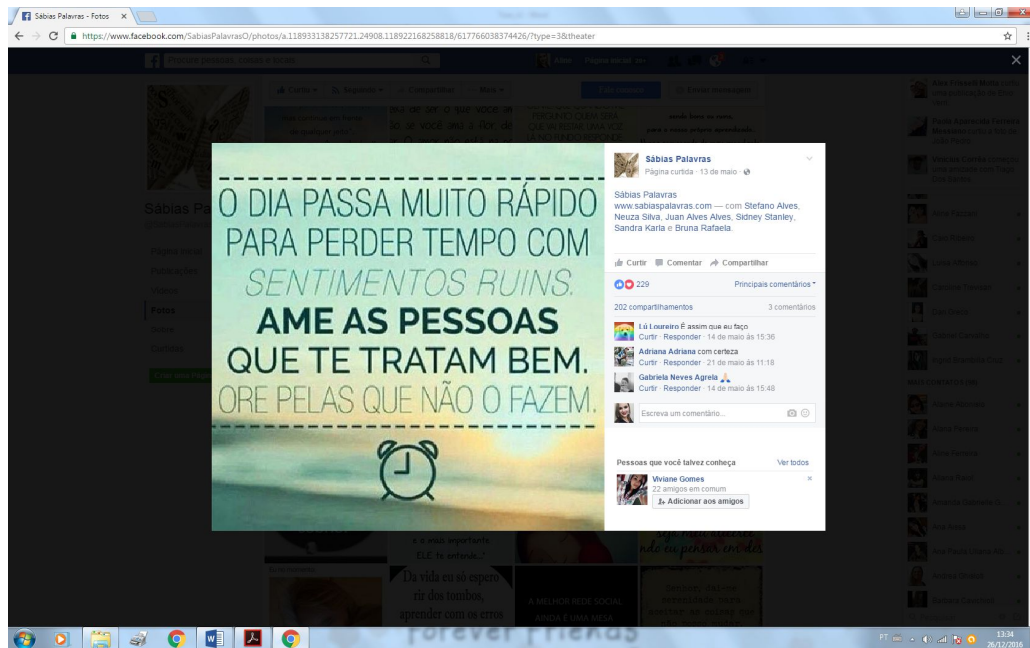
As metáforas estruturais seriam aquelas em que um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro, como o exemplo já discutido TEMPO É DINHEIRO ou como DISCUSSÃO É GUERRA. A partir de um conceito mais concreto (dinheiro/guerra) estrutura-se um mais abstrato (tempo/discussão).

Podemos ver nos exemplos a seguir (Figuras 04, 05 e 06) como a metáfora TEMPO É DINHEIRO estrutura o raciocínio: “perder tempo” não é visto como algo bom, já que o tempo é tão valioso quanto o dinheiro em nossa sociedade. Sendo assim, o conselho é para que não se perca tempo com coisas ruins, para que assim se ganhe tempo com coisas boas. Também é



necessário diferenciar a espera da perda de tempo. Esperar é visto como algo bom, mas perder tempo não é.

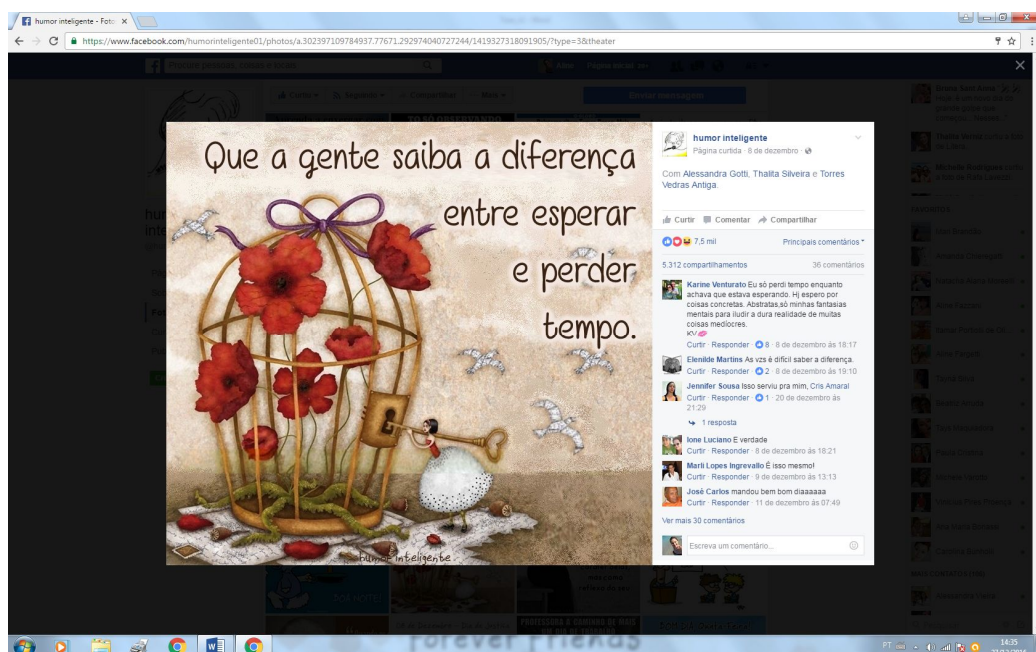
**Figura 04** – Exemplo 01 de meme construído com base na metáfora estrutura TEMPO É DINHEIRO.



Fonte: Disponível em:

<https://www.facebook.com/SabiasPalavrasO/photos/a.118933138257721.24908.118922168258818/617766038374426/?type=3&theater> Acesso em 26 dez.2016

**Figura 05.** Exemplo 02 de meme construído com base na metáfora estrutura TEMPO É DINHEIRO.



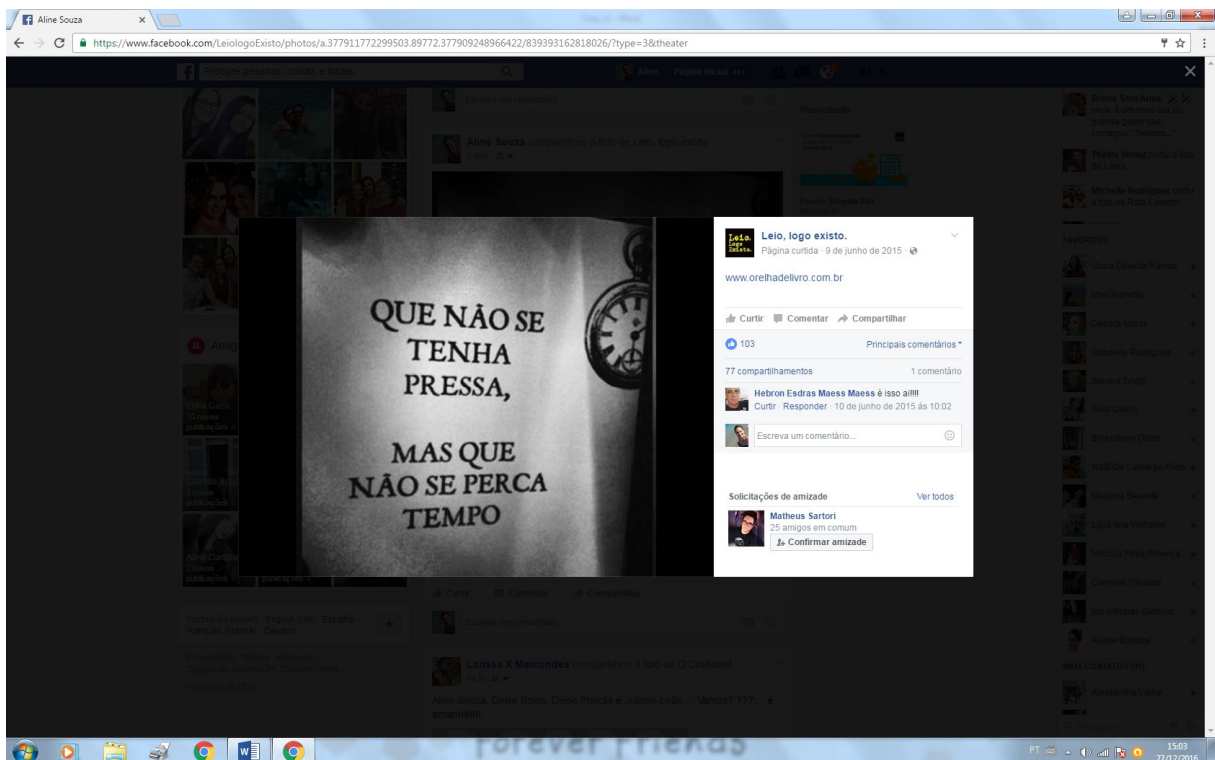


Fonte: Disponível em:

<https://www.facebook.com/humorinteligente01/photos/a.302397109784937.77671.292974040727244/1419327318091905/?type=3&theater> Acesso em 27 dez.2016

O próximo texto é mais um exemplo de uso da metáfora estrutural TEMPO É DINHEIRO.

**Figura 06** - Exemplo de meme construído com base na metáfora estrutura TEMPO É DINHEIRO.



Fonte: Disponível em:

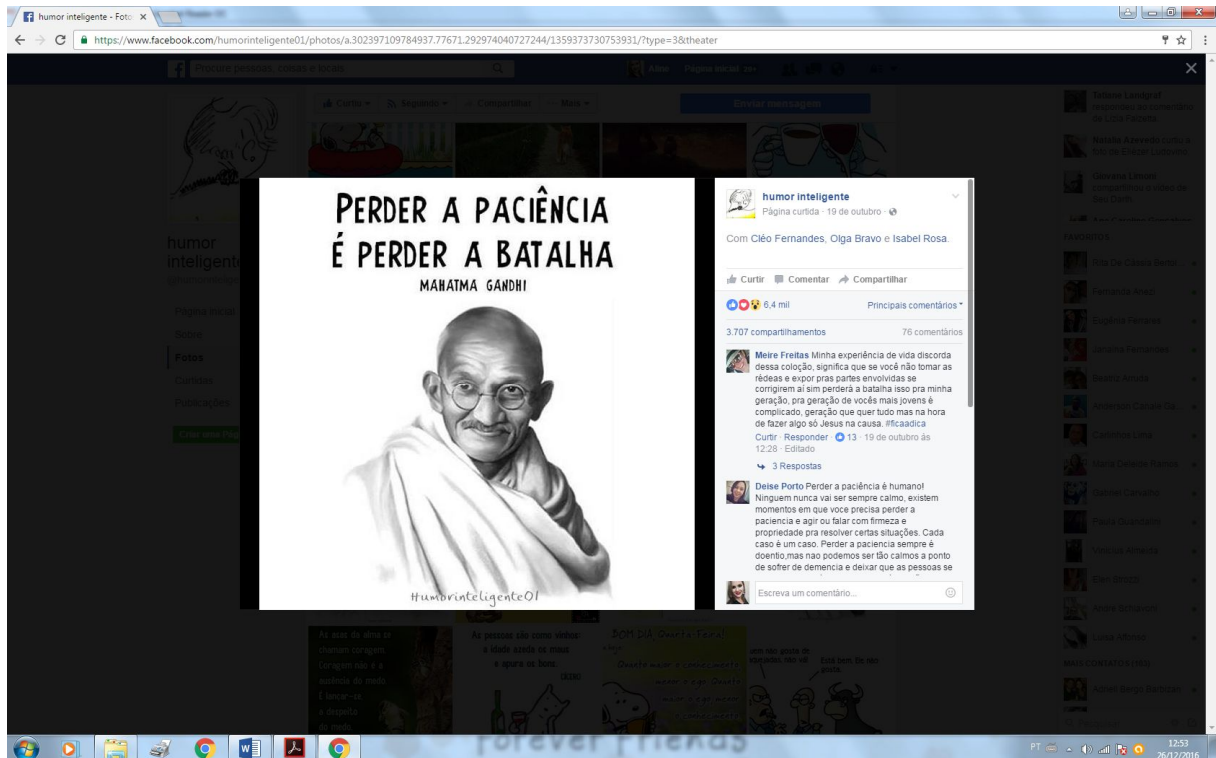
<https://www.facebook.com/LeioLogoExisto/photos/a.377911772299503.89772.377909248966422/839393162818026/?type=3&theater> Acesso em 27 dez.2016

Outro exemplo visível é quando o falante produz enunciados como “Eu ganhei a discussão” ao referir-se a um debate em que teve sucesso sobre seu interlocutor. Aí se percebe que é a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA que estrutura tal raciocínio. O conceito concreto (guerra) estrutura o conceito abstrato (discussão).

Tal metáfora estrutural pode ser percebida na construção desse meme reproduzido na sequência, que traz o seguinte texto verbal: “Perder a paciência é perder a batalha”. Vemos

aqui que a ideia que estrutura o raciocínio é a metáfora **DISCUSSÃO É GUERRA**. Sendo assim, quando se perde a paciência, uma das batalhas da guerra é perdida, e portanto, isso é ruim.

**Figura 07** - Exemplo de meme construído com base na metáfora estrutural **DISCUSSÃO É GUERRA**.



Fonte: Disponível em:

<https://www.facebook.com/humorinteligente01/photos/a.302397109784937.77671.292974040727244/1359373730753931/?type=3&theater> Acesso em 26 dez.2016

Em suma, as metáforas estruturais seriam aquelas resultantes de mapeamentos complexos.

### 1.2.1.2 Metáforas Orientacionais

As Metáforas Orientacionais (ou Metáforas de Espacialização) seriam aquelas que organizariam todo um sistema de conceitos em relação a outro e têm a ver com a orientação espacial, baseadas em nossas experiências corpóreas. Segundo os autores, tais metáforas não são arbitrárias e têm como base nossa experiência física e cultural.

Um clássico exemplo delas seria FELIZ É PARA CIMA, TRISTE É PARA BAIXO. Essas metáforas têm como base física o fato de que uma postura caída corresponde à tristeza e solidão, enquanto a postura ereta corresponde a um estado emocional positivo (NAGY, 1974).

Os autores também chamam a nossa atenção para o fato de que, embora oposições binárias como essas sejam físicas em sua natureza, as metáforas orientacionais baseadas nelas podem variar de uma cultura para a outra (LAKOFF E JOHNSON, 1980 [2002], p. 60). O exemplo que eles dão para esse caso é o fato de que em algumas culturas o futuro estaria diante de nós (como em nossa cultura), mas em outras, o futuro estaria atrás.

Sobre a base experiencial, coerência e sistematicidade dos conceitos metafóricos, algumas conclusões são apontadas pelos autores. Lakoff e Johnson afirmam que a maior parte dos nossos conceitos fundamentais são organizados em termos de uma ou mais metáforas de espacialização e que cada uma delas apresenta uma sistematicidade interna. Além disso, existe uma sistematicidade externa geral ligando as várias metáforas de espacialização, o que gera coerência entre elas.

De acordo com eles, portanto, as metáforas de espacialização estão enraizadas na experiência física e cultural, não são construídas ao acaso. Assim, uma metáfora pode servir como um veículo para a compreensão de um conceito apenas em função de sua base experiencial.

Os autores também afirmam existirem várias bases físicas e sociais possíveis para a metáfora. A coerência no âmbito do sistema geral parece motivar em parte a escolha de uma dessas bases em detrimento de outra. Aliás, em alguns casos, a espacialização é uma parte tão essencial do conceito que temos dificuldade em imaginar outra metáfora alternativa que possa estruturar o conceito.

Lakoff e Johnson (1980 [2002], p.65-67) ainda afirmam que nossa experiência física e cultural proporciona muitas bases possíveis para as metáforas de espacialização e, por essa razão, sua escolha e importância relativa podem variar de cultura para cultura. Desse modo, é difícil distinguir numa metáfora a base física da base cultural, já que a escolha de uma base física é função da coerência cultural da metáfora.

No meme a seguir, podemos visualizar o uso de uma metáfora orientacional baseando a ideia defendida. Ao afirmar, por meio do texto verbal, que “a vida tem altos e baixos” se faz referência a momentos alegres e tristes. Além disso, se levarmos em conta a linguagem não-verbal que compõe o texto, vemos uma clara referência a um monitor de frequência cardíaca. Quando há os picos para cima e para baixo, representa que há coração batendo e, portanto, vida. Uma pessoa cujo coração não mais bate e que, portanto está morta, apresentará uma

linha reta em seu monitor. É a isso que a frase verbal faz referência. Sendo assim, a ideia transmitida aqui é que uma pessoa viva passa por momentos felizes e ruins, é nisso que consistiria a vida.

**Figura 08** - Exemplo de meme construído com base em metáforas orientacionais.



Fonte: Disponível em:

<https://www.facebook.com/LeioLogoExisto/photos/a.377911772299503.89772.377909248966422/841890749234934/?type=3&theater> Acesso em 26 dez.2016

### 1.2.1.3 Metáforas Ontológicas

Segundo os mesmos autores, as Metáforas Ontológicas nascem das nossas experiências com objetos físicos e são formas de se conceber eventos, atividades, emoções, ideias etc. como entidades e substâncias. Elas, portanto, servem a vários propósitos e as diferenças que existem entre elas refletem os diferentes fins.

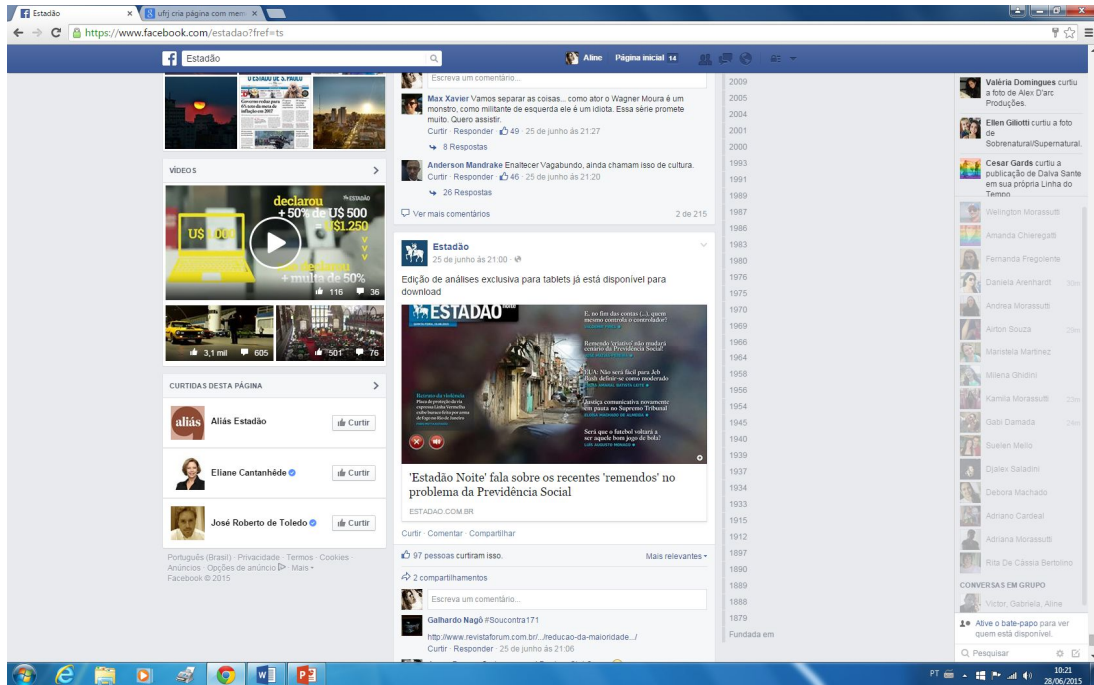
Conceber algo como uma entidade permite “referirmo-nos a ela, quantificá-la, identificar um aspecto particular dela, vê-la como uma causa, agir em relação a ela e, talvez, até mesmo, acreditar que nós a compreendemos”. Dessa forma, as metáforas ontológicas são necessárias “para tentar lidar racionalmente com nossas experiências”. (LAKOFF E JOHNSON,1980 [2002], p.77)

O uso tão corriqueiro desse tipo de metáfora faria com que não percebêssemos sua presença. A **personificação**, por exemplo, seria um tipo de metáfora ontológica, do mais óbvio, na qual os objetos físicos são concebidos como pessoas.

Quando lemos enunciados como *‘Estadão Noite’ fala sobre os recentes ‘remendos’ no problema da Previdência Social.* (Estadão, 25/06/2015), que pode ser encontrado no título de matéria jornalística desse jornal no Facebook, (conforme vemos na Figura 09), percebemos que há a personificação do jornal, pois falar é uma capacidade humana e, sendo assim, o jornal, por não ser humano, não seria capaz de falar.

A personificação ocorre, portanto, quando há a atribuição da capacidade de falar ao jornal. É claro que entendemos que o que se quis dizer não é que o jornal vai falar, mas que no jornal haverá algum texto em que o autor (que é humano) escreveu sobre o assunto dos “remendos” da Previdência Social.

**Figura 09** - Exemplo de personificação em título de matéria jornalística.



F  
onte  
:  
face  
book  
.com  
/esta  
dao  
Aces  
so  
em  
28  
jun.  
2015  
T  
al  
uso  
nos

permite compreender uma grande variedade de experiências concernentes a entidades não humanas em termos de motivações, características e atividades humanas. (LAKOFF; JOHNSON,1980 [2002], p.87)

Nas palavras dos autores:

A personificação é, pois, uma categoria geral que cobre uma enorme gama de metáforas, cada uma selecionando aspectos diferentes de uma pessoa ou modos diferentes de considerá-la. O que todas têm em comum é o fato de serem extensões de metáforas ontológicas, permitindo-nos dar sentido a fenômenos do mundo em termos humanos, termos esses que podemos entender com base em nossas próprias motivações, objetivos, ações e características. (LAKOFF; JOHNSON,1980 [2002], p.87)

Em outras palavras, as personificações, atribuição de qualidades humanas a entidades não humanas, que podem ser consideradas um tipo de metáfora (metáforas de personificação), permitem uma compreensão maior do conceito que se objetiva veicular, por usar como parâmetro de comparação o humano, que é algo de que temos conhecimento.

#### *1.2.1.4 Metáforas Novas*

Os autores diferenciam, em sua obra, as Metáforas Convencionais das Metáforas Novas. Dizem eles que as Convencionais são metáforas com que estruturamos o sistema conceptual ordinário de nossa cultura, que se reflete em nossa linguagem do dia a dia.

Já as Metáforas imaginativas e criativas, que seriam as Metáforas Novas, encontram-se fora do nosso sistema conceptual e são capazes de nos dar uma nova compreensão de nossa experiência, podem dar sentido novo ao nosso passado, às nossas atividades diárias, ao nosso saber e às nossas crenças.

Para Lakoff e Johnson, elas dão sentido à nossa experiência da mesma maneira que as metáforas convencionais o fazem: propiciam estruturas coerentes, iluminando algumas coisas e ocultando outras. Como as metáforas convencionais, as metáforas novas têm implicações que podem incluir outras metáforas, bem como afirmações literais. (LAKOFF; JOHNSON,1980 [2002], p. 235- 236)

As metáforas novas têm o poder de criar uma realidade nova. Isso pode acontecer quando começamos a entender nossa experiência em termos de uma metáfora e ela se torna uma realidade mais profunda quando passamos a agir em função dela.

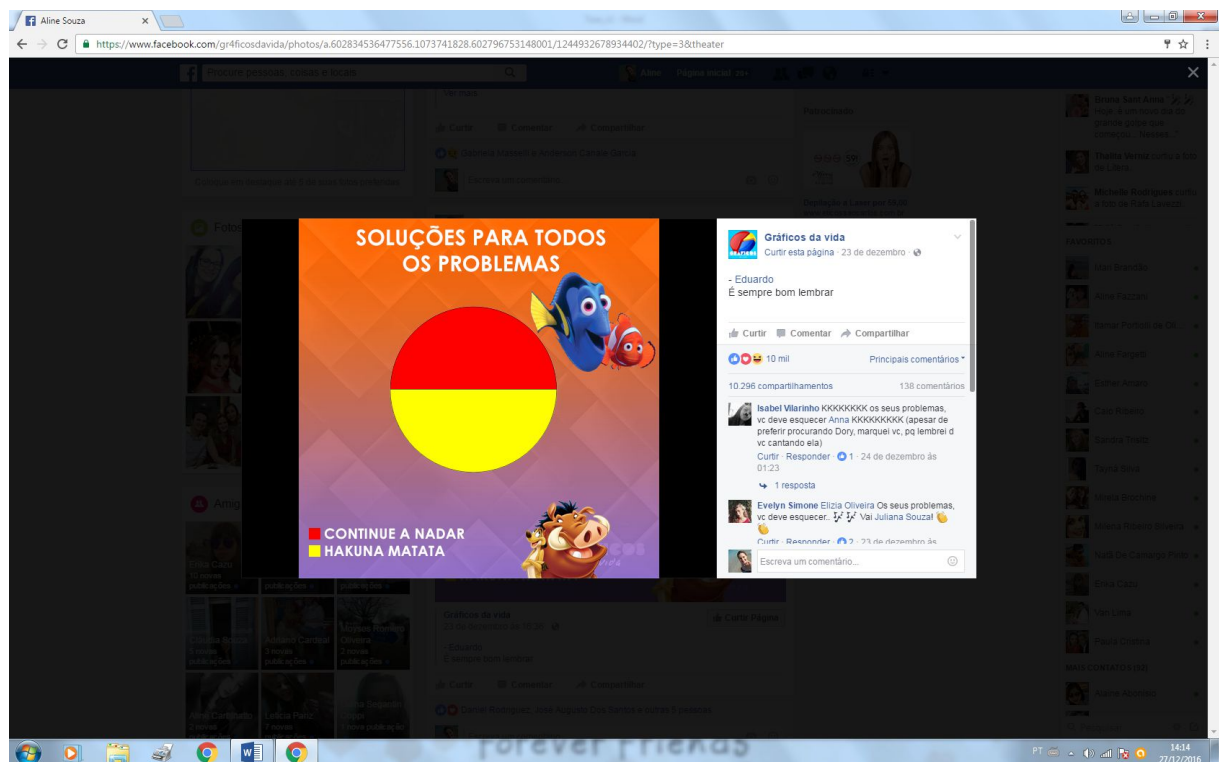
Se a metáfora nova entra no sistema conceptual em que baseamos nossas ações, ela alterará esse sistema conceptual e nas percepções e ações a que esse sistema deu origem. Muito das mudanças culturais surgiram da introdução de novos conceitos metafóricos. Por exemplo, a ocidentalização de culturas em todo o mundo ocorre em parte pela introdução da

metáfora TEMPO É DINHEIRO nessas diversas culturas. (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002], p. 242-243)

Uma metáfora nova que exemplifica bem a necessidade do repertório para sua compreensão é a presente no meme seguinte (Figura 10). O tanto de curtidas quando da extração de tal texto das redes sociais (10 mil) sinaliza que as pessoas compreenderam as metáforas de que há duas soluções possíveis para todos os problemas: o “continue a nadar” ou o “hakuna matata”.

Só compreende o humor de tal texto quem fizer a relação do texto verbal com o texto não verbal que aparece ao lado do gráfico – para o “continue a nadar” a imagem do Nemo e da Dori, dois peixinhos de um filme da Pixar, e para o “hakuna matata” a imagem do Timão e do Pumba, dois personagens de outro filme da Disney. A pessoa que teve acesso aos dois filmes e às situações apresentadas quando do uso dos dois enunciados no contexto original de uso delas, vai entender que ambas têm significados parecidos: “continue em frente”, “não se preocupe”.

**Figura 10** - Exemplo 01 de metáfora nova em *meme*.



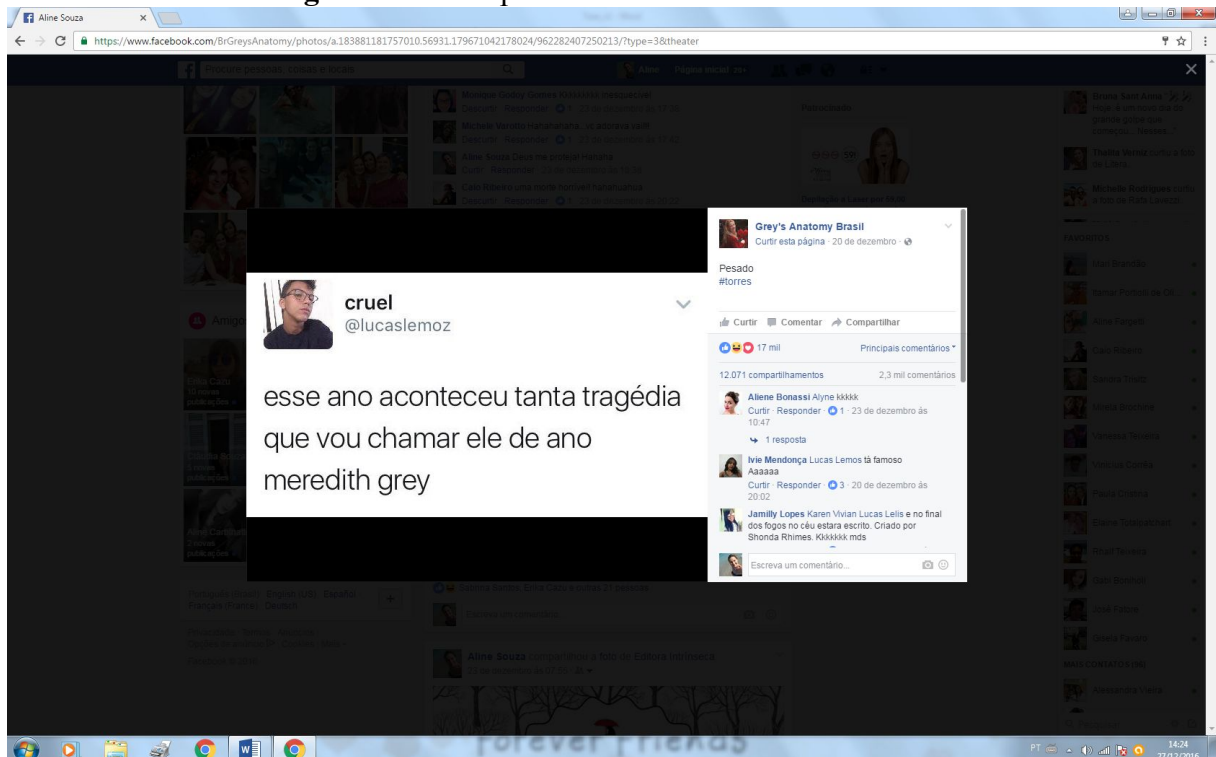
**Fonte:**

<https://www.facebook.com/gr4ficosdavida/photos/a.602834536477556.1073741828.602796753148001/1244932678934402/?type=3&theater> Acesso em 27 dez.2016



Outra metáfora nova usada com efeito de humor que necessita de repertório para ser compreendida é a presente na Figura 11. O leitor que não conheça quem é Meredith Grey não compreenderá porque o autor resolveu chamar o ano de 2016 com esse nome. Já quem assiste à série do canal Sony, *Grey's Anatomy*, é capaz de compreender e achar engraçada tal publicação. Pelo número de curtidas presentes (17 mil), é possível perceber que muitas pessoas compreenderam o humor e o sentido pretendido, pois têm em seus repertórios que Meredith Grey, a protagonista da série, já passou, durante as 13 temporadas da produção, por muitos acontecimentos trágicos e inusitados em sua vida, como acidentes, morte de pessoas próximas, etc.

**Figura 11-** Exemplo 02 de metáfora nova em *meme*.



**Fonte:**

<https://www.facebook.com/BrGreysAnatomy/photos/a.183881181757010.56931.179671042178024/962282407250213/?type=3&theater> Acesso em 27 dez.2016

Após essa apresentação dos conceitos pioneiros dos estudos da metáfora, pela Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), é importante ressaltar que, segundo os autores, em suma, (LAKOFF E JOHNSON, 1980 [2002], p. 237-239), a Metáfora:



1-Ilumina certos traços enquanto suprime outros, ou seja, permite compreender um aspecto do conceito, escondendo outros. (Tal afirmação de Lakoff e Johnson nos faz pensar sobre a Teoria do *Blend*<sup>20</sup> que surge anos depois e serve como maneira complementar para entender as metáforas.)

2-Não apenas implica outros conceitos, mas também implica aspectos muito específicos desses conceitos.

3-Pode adquirir status de verdade e, por causa disso, ter um efeito de “feedback”, guiando nossas ações futuras de acordo com ela.

4- Pode ser apropriada porque sanciona ações, justifica inferências e ajuda-nos a estabelecer metas.

5- Terá para cada pessoa, seu sentido, em parte, determinado por fatores culturais e, em parte, ligado às suas experiências passadas. As diferenças culturais podem ser enormes, porque cada um dos conceitos pode variar amplamente de cultura para cultura e de pessoa para pessoa. Haverá também diferenças em uma mesma cultura, baseadas nas diferentes visões dos indivíduos sobre os conceitos e nos repertórios.

É interessante notar que a questão cultural é bem presente na construção de enunciados metafóricos. Aqui no Brasil, pelo gosto exagerado pelo futebol, comprovando o que apontam os autores, nós utilizamos várias metáforas futebolísticas no dia a dia, como: *Drible a vontade de comer doces sem sofrer*<sup>21</sup> ou *Quando a vida marca gol contra o que você faz?*<sup>22</sup>. Esses são apenas alguns dos vários exemplos encontrados em uma busca rápida pela internet.

Dessa forma, fica evidente que a metáfora é um dos mais importantes instrumentos para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido em sua totalidade: nossos sentimentos, nossas experiências estéticas, nossas práticas morais e nossa consciência espiritual. Esses esforços da imaginação não são destituídos de racionalidade; como se

<sup>20</sup> A teoria do *Blend* será apresentada em seguida, em uma seção específica.

<sup>21</sup> FAFÁ, L. Drible a vontade de comer doces sem sofrer. Disponível em: [http://gazetaonline.globo.com/\\_conteudo/2011/10/a\\_gazeta/indice/vida/984982-drible-a-vontade-de-comer-doces-sem-sofrer.html](http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2011/10/a_gazeta/indice/vida/984982-drible-a-vontade-de-comer-doces-sem-sofrer.html), 07 out. 2011. Acesso em 08 fev.2016

<sup>22</sup> TAGUTI, G. Quando a vida marca gol contra o que você faz? Disponível em: <http://www.revistabula.com/2835-quando-vida-marca-gol-contra-o-que-voce-faz/> Acesso em 08 fev.2016

utilizam da metáfora, empregam uma racionalidade imaginativa. Sendo assim, a metáfora é essencial à compreensão humana e um mecanismo de criação de novos sentidos e de novas realidades em nossas vidas.

Ela, portanto, segundo essa Teoria, está presente, não só em nossa linguagem, mas em nosso sistema conceptual e é um dos mecanismos mais básicos que temos para compreender nossa experiência. Ela pode criar sentidos novos, criar similaridades e, desse modo, definir uma nova realidade.

### **1.2.2 Metáforas Primárias**

Alguns anos após a publicação da TMC, Grady (1997) propõe uma explicação menos generalista daquela que postula que compreendemos um conceito mais abstrato (domínio alvo) em termos de um mais concreto (domínio fonte) para algumas metáforas. Acrescido a esse trabalho, temos outro de Lakoff e Johnson (1999).

De acordo com todos esses autores e nas palavras de Sardinha (2007), Metáforas Primárias “são metáforas básicas, presentes em muitas culturas e motivadas por aspectos físicos do corpo humano”. (SARDINHA, 2007, p. 35)

A partir dessas reflexões, temos os exemplos abaixo que podem ser ouvidos no dia a dia.

AFEIÇÃO É CALOR: Ela abraçou o namorado calorosamente.

IMPORTANTE É GRANDE: Ele é um grande homem.

FELICIDADE É PARA CIMA: Ela é uma pessoa que está sempre para cima.

INTIMIDADE É PROXIMIDADE: Ela é muito próxima a mim.

DIFICULDADES SÃO PESOS: Essa tarefa está pesada.

SIMILARIDADE É PROXIMIDADE: Essa resposta está bem próxima da resposta correta.

ESCALAS LINEARES SÃO TRAJETOS: Essa dor vai além do que eu suporto.

ORGANIZAÇÃO É ESTRUTURA FÍSICA: Agora que as peças dessa história se encaixaram, pude entender.

AJUDA É SUSTENTAÇÃO: Eu sustento minha família.

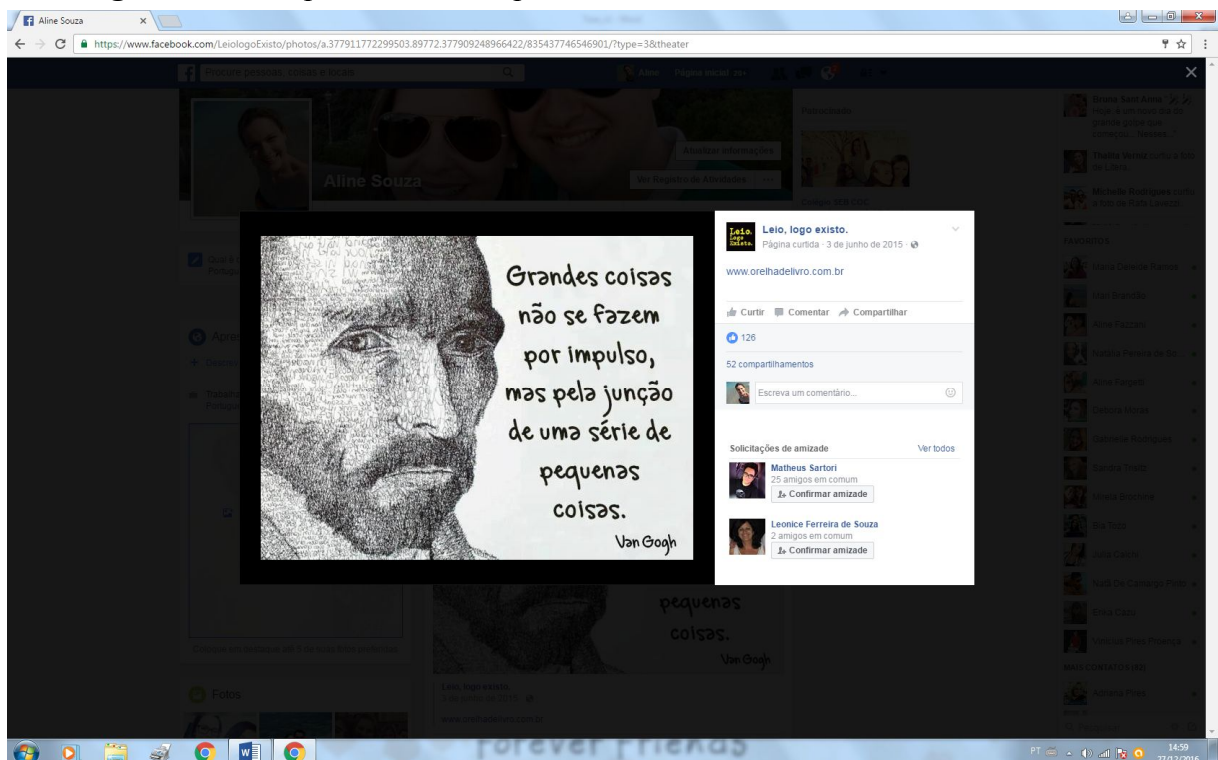
TEMPO É MOVIMENTO: O tempo voa.

ESTADOS DE ESPÍRITO SÃO ESPAÇOS FÍSICOS: Estou perto de uma depressão, a próxima coisa que der errado vai me pôr na beira do abismo.

Para tais autores, as experiências que fundamentam as metáforas primárias são adquiridas ao longo da vida, desde a infância. Por exemplo, quando crianças somos pequenos e as pessoas importantes para nós normalmente são adultos, logo importante é grande, ou, em outro exemplo, quando estamos no colo dos pais, sabemos que o conforto é colo e o colo é quente, logo afeição é quente. Tais metáforas seriam muito mais universais que outras.

No meme abaixo, vemos como a metáfora primária IMPORTANTE É GRANDE constrói a mensagem. Ao se referir a “grandes coisas” a ideia é a de “coisas importantes” que seriam construídas de “coisas simples”, ou seja, “coisas pequenas”.

**Figura 12.** Exemplo de metáfora primária IMPORTANTE É GRANDE em *meme*.



**Fonte:**

<https://www.facebook.com/LeiologoExisto/photos/a.377911772299503.89772.377909248966422/835437746546901/?type=3&theater> Acesso em 27 dez.2016

### 1.2.3 Esquemas de Imagem e Corporificação

É fundamental notar que as metáforas conceituais estão quase sempre ancoradas na experiência corporal. Para Lakoff e Johnson (1999, p.22), os conceitos humanos não são reflexos da realidade externa, mas tomam forma por meio de nosso corpo e cérebro, principalmente pelo nosso sistema sensorio-motor e, portanto, isso seria a corporificação: a apreensão do mundo com bases em nossas experiências corporais.

Sendo assim, dentre as projeções existe o conceito de Esquemas de Imagem que, de acordo com Johnson (1987), Lakoff e Johnson (1999) e Abreu (2010), são padrões estruturais recorrentes em nossa experiência sensorio-motora, que quase sempre servem para estruturar conceitos complexos. É como se para apreender o mundo nós utilizássemos como base nosso próprio corpo<sup>23</sup>.

Segundo Gibbs (2008, p. 90), a Linguística Cognitiva abraça a ideia importante de que as estruturas linguísticas são relacionadas e motivadas pelo conhecimento humano conceitual, experiência corporal e pelas funções comunicativas de discurso<sup>24</sup>.

Alguns esquemas de imagem com os quais lidamos cotidianamente são EQUILÍBRIO<sup>25</sup> (BALANCE); PERCURSO (composto de três elementos: ORIGEM, TRAJETO E META (SOURCE, PATH, GOAL); CONTATO (CONTACT); BLOQUEIO (BLOCKAGE); DINÂMICA DE FORÇAS (FORCE- DYNAMICS); CONTAINER (com as “partes” dentro, fora, fronteira).

---

<sup>23</sup> No original, pela clássica definição de Johnson: An image schema is a recurring dynamic pattern of our perceptual interactions and motor programs that gives coherence and structure to our experience. Experience is to be understood in a very rich, broad sense as including basic perceptual, motor-program, emotional, historical, social and linguistic dimensions. (JOHNSON, 1987, p. xiv, xvi)

<sup>24</sup> No original: Cognitive linguistics embraces the important idea that linguistic structures are related to, and motivated by, human conceptual knowledge, bodily experience, and the communicative functions of discourse. (GIBBS, 2008, p. 90)

<sup>25</sup> Por convenção, os nomes dos esquemas de imagem são sempre grafados em letras maiúsculas.

É visível que, constantemente, utilizamos expressões em que nos valemos das nossas experiências corporais para atribuir significados a elas e, então, entram em cena os esquemas de imagem acima referidos.

Nos exemplos abaixo (baseados em ABREU, 2010), temos os esquemas de imagem sendo utilizados:

Estamos no coração da Amazônia. (esquema de CONTAINER)

O avião precisou abortar o pouso. (esquema de PERCURSO)

Nosso relacionamento chegou a uma encruzilhada (esquema de PERCURSO)

Aquele professor é um desequilibrado! (esquema de EQUILÍBRIO)

Mantenha contato! (esquema de LIGAÇÃO)

Procure não bater de frente com as autoridades. (esquema de DINÂMICA DE FORÇAS)

Aquele problema foi a gota d'água. (esquema de EXCESSO)

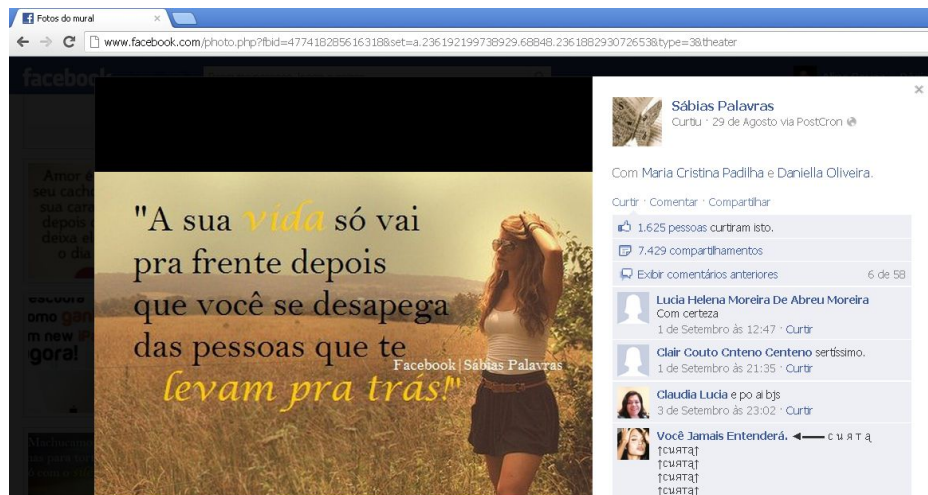
Outro conceito importante e que está relacionado aos Esquemas de Imagem e às metáforas conceituais é a Corporificação. A corporificação é um conceito que caracteriza a experiência utilizada em larga escala tanto nos textos escritos como principalmente em nossas conversas diárias.

Sardinha (2007) esclarece que “Em geral, as metáforas conceituais são em maior ou menor grau, corporificadas, ou seja, possuem uma base no corpo humano.” A partir dessa reflexão, fica claro, portanto, que “Há, em geral, uma experiência humana física, **corporal**, por trás das metáforas conceituais.” (SARDINHA, 2007, p. 34 - grifo do autor)

É, inclusive, interessante de se notar que ela independe, também, de escolarização. Se sairmos às ruas e perguntarmos mesmo a pessoas iletradas o que significa a expressão “A minha vida não vai para frente” elas certamente terão explicações bem plausíveis e próximas, tais como: “Você quer dizer que sua vida não muda para melhor, que nada de melhor acontece nela, etc.”

Sendo assim, é evidente que em muitos dos textos, podemos detectar a utilização de expressões que podemos analisar à luz dos esquemas de imagens e da corporificação, como, por exemplo, do texto abaixo:

**Figura 13** - Exemplo de esquema de imagem e corporificação em *meme*.



Fonte: <http://www.facebook.com/sabiaspalavras>

Nesse enunciado (“A sua vida só vai pra frente depois que você se desapega das pessoas que te levam pra trás”) percebemos o esquema de imagem do PERCURSO. A interpretação de maneira bem simplificada seria: ir para frente é bom, e ficar parado, ou ir para trás é ruim, e algumas pessoas atrasariam sua vida, portanto, livre-se delas.

O pensamento analógico se constrói entre a ideia de progredir = ir para frente e regredir = voltar para trás. A questão da corporificação fica evidente pelo motivo que nosso corpo anda para frente, não é natural andar para trás.

É interessante constatar que um texto como esse é bem compreendido e aceito no meio em que circula, o que se pode comprovar pelo número de curtidas e compartilhamentos que há dele.

Nesse ponto, é importante que se esclareça: os esquemas de imagem não devem ser confundidos com as metáforas primárias, pois aqueles são mais gerais. Muitas metáforas que

não são primárias também são baseadas nos esquemas de imagem. Muitas palavras, inclusive, também são formadas a partir deles. Um exemplo é a palavra “clínica”. *Clinos*, em grego, quer dizer abaixar-se em direção a alguém. Daí, inclinar-se. Clínica é, portanto, etimologicamente, inclinar-se em direção ao paciente que está no leito.

#### 1.2.4 A Metáfora, pela Teoria da Metáfora Deliberada (Deliberate Metaphor Theory)

A partir da visão cognitivista da metáfora, fica claro que ela está na mente e, portanto, aconteceria automática e inconscientemente. Entretanto, é importante considerar, conforme aponta Steen (2015, p.67), baseado nos estudos precedentes de Gibbs (2008, 2011), que mesmo que as metáforas sejam produzidas de forma inconsciente e automática, é possível que elas também sejam usadas propositalmente. Sendo assim, a Metáfora Deliberada seria aquela usada intencionalmente como metáfora<sup>26</sup>.

Se considerarmos que para os linguistas qualquer uso de linguagem é intencional, o uso de metáforas como metáforas seria duplamente intencional e é por isso que Steen (2015, p.67)<sup>27</sup> se refere a esse uso como deliberado. Para ele, o uso deliberado (intencional, proposital) da metáfora deve ser diferenciado dos outros usos não-deliberados (não intencionais ou não propositais), pois quando se usa a metáfora não deliberadamente, por exemplo nas expressões “pé da mesa”, “asa do avião”, “braço do sofá”, tais usos, muitas vezes, não são apresentados como metafóricos para o interlocutor, ou seja, muitas vezes há até o esquecimento de que aquilo é uma metáfora.

A metáfora deliberada seria aquela, portanto, já apresentada como metáfora, uma vez consagrada, usada intencionalmente. Considerar esse uso proposital é muito importante para este trabalho, já que acreditamos ser a presença das metáforas e também das metonímias nos

---

<sup>26</sup> No original: According to the dominant view of metaphor, metaphor works automatically and unconsciously (e.g., Gibbs, 2008). As a result, deliberate metaphor use sounds like an impossibility, a ‘vacuous idea’ even (Gibbs, 2011), and is reminiscent of the traditional views of metaphor in poetics and rhetoric (Gibbs, 2011) [...] Deliberate metaphor use is the intentional use of a metaphor as a metaphor. (STEEN, 2015, p.67)

<sup>27</sup> No original: Since linguists assume that all language use is intentional, including regular metaphorical language use, this explicit, express use of metaphor as metaphor is doubly intentional, which is why I have suggested we call this use ‘deliberate’ (Steen, 2008, 2010, 2011 a,b,c, 2013, 2015). Deliberate metaphor use must be differentiated from all other metaphor use, which is non-deliberate: those metaphors are not presented as metaphors to the addressee, but are simply (but intentionally) used as the available language means to talk about a wide range of topics. (STEEN, 2015, p.67)

textos de nosso *corpus* fruto de usos propositais e, portanto, dentro dessa visão, usos deliberados.

É nessa perspectiva, que se pode afirmar que tal uso revela a dimensão comunicativa da metáfora, que seria, ao mesmo tempo, uma questão de pensamento, linguagem e comunicação. E no âmbito da comunicação, seu uso sempre é carregado de um propósito, que pode ser retórico, conforme aponta Steen (2015, p. 68)

Isso sugere que os falantes/escritores, refletindo sobre a linguagem produzida, poderiam escolher usar determinadas metáforas como metáforas, ou seja, de forma proposital, o que pode ser evidenciado, segundo o autor, por exemplo, em textos multimodais e midiáticos, o que nos faz pensar, também nos memes de nosso *corpus*. Tal afirmação de Steen (2015, p. 68) endossa a nossa tese de que o uso da metáfora, muitas vezes, é escolha do autor pensando no leitor e essa escolha, principalmente na argumentação, é bem cuidadosa.

Steen (2015, p.69) esclarece, também, a importância do domínio de origem quando do uso de uma metáfora deliberada. Para ele, tal domínio é importante, porque é a partir dele que vão surgir as imagens que farão com que o interlocutor construa o *blend* em sua mente.

É válido, nesse ponto, evidenciar algo importante: a relação analógica<sup>28</sup> do pensamento é importantíssima para a construção da metáfora. Ou seja: a comparação, processo inconsciente, é uma ferramenta para construção da metáfora<sup>29</sup>. Quando se diz, por exemplo, que alguém é um poço de vaidade, compara-se, previamente, a quantidade da vaidade desse alguém com a quantidade de água de um poço.

---

<sup>28</sup> Analogia e Comparação neste momento estão sendo usadas como termos sinônimos. Não será assim o tempo todo, mas quando houver a diferenciação, ela será esclarecida previamente.

<sup>29</sup> No original: [...] this function of perspective requires comparison between the two domains to resolve the distant relation between the two sets of referents. [...] even though attention and comparison are here intentional in that they construct an appropriate meaning for the utterance, this does not imply that attention and comparison are conscious. It does not imply that they require deliberation either, for cross-domain mappings processed by comparison are extremely fast and unconscious, as has precisely been shown by a lot of contemporary metaphor research and fits in with more general psychological research on fast and slow thinking (Kahneman, 2012) -- deliberate metaphor is not the same as deliberative metaphor (Gibbs' phrase). At the same time, the fact that the source domain is attended to and requires cross-domain comparison to be integrated into the target domain of the utterance can afford further post-comprehension processes such as recognition, interpretation and appreciation (Steen, 2013) -- but these are optional and not necessarily conscious either. (STEEN, 2015, p.69)



Também é importante destacar que, sob o ponto de vista de Steen (2015, p.71), a Teoria da Metáfora Deliberada precisa ser interpretada como uma extensão da Teoria da Metáfora Conceptual<sup>30</sup>, de forma complementar, assim como julgamos que seja a Teoria do *Blend*.

Em suma, tal teoria serve-nos como aporte para reafirmar como é importante ver a metáfora do ponto de vista interdiscursivo e também como resultado do propósito do enunciador em criar para o enunciatário efeitos de sentido como maior clareza e efeitos persuasivos.

### 1.3 Metonímia

Outra forma de Projeção muito presente no pensamento e na linguagem é a Metonímia. É também na obra *Metaphors we live by* (1980) que Lakoff e Johnson referem-se a ela.

Metonímia e metáfora não devem ser confundidas. Metáfora, para eles, é “um modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função primordial é a compreensão. A metonímia, por outro lado, tem principalmente uma função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para *representar* outra” (LAKOFF e JOHNSON, 1980 [2002] p. 92-93)

Usadas com a função de propiciar o entendimento, ambas não são uma questão apenas de estilo, recurso retórico ou poético, mas fazem parte da maneira como pensamos, agimos e falamos no dia a dia. Ou seja, tanto a metáfora quanto a metonímia podem ser usadas de forma deliberada ou não. Além disso, elas não são ocorrências casuais ou aleatórias: também são sistemáticas em nossa cultura. Ser sistemático, portanto, significa não ser aleatório, ser recorrente.

Há conceitos metonímicos gerais pelos quais organizamos nossos pensamentos e ações (PARTE PELO TODO [Sinédoque], PRODUTOR PELO PRODUTO, OBJETO PELO USUÁRIO, CONTROLADOR PELO CONTROLADO, INSTITUIÇÃO PELOS

---

<sup>30</sup> No original: DMT needs to be interpreted as an extension of CMT, raising the question when metaphor is processed by comparison or cross-domain mapping and what this means (Steen, 2011b and elsewhere). DMT does not ignore CMT nor does it go wholesale against it. Instead, DMT asks precise questions about the role of metaphorical language in utterance processing at various levels of mental model construction and maintenance. It is true that DMT questions the alleged power of unconscious metaphor use and instead highlights the potential power of deliberate (and potentially conscious) metaphor use, but these are intended as corrections to and developments of the current picture. (STEEN, 2015, p.71)

RESPONSÁVEIS, LUGAR PELA INSTITUIÇÃO, LUGAR PELO EVENTO). Sendo assim, tais conceitos metonímicos permitem-nos conceptualizar uma coisa por sua relação intrínseca com outra. (LAKOFF e JOHNSON, 1980 [2002] p. 91-98)

No meme abaixo, há a presença da metonímia PRODUTOR PELO PRODUTO. Para a compreensão do humor do texto, é necessário que o leitor seja capaz, a partir de seu repertório, de compreender que Machado de Assis, grande autor da Literatura Brasileira, produziu muitos textos e alguns deles possuíam características que permitiam localizá-los dentro da estética Romântica. Por outro lado, sabe-se que muitas outras produções desse autor apresentaram características da estética posterior, o Realismo. Desse modo, ao comparar o casamento ao Machado de Assis (comparação essa evidente por meio da expressão linguística coloquial “tipo”), na verdade, o casamento é comparado aos conteúdos de suas obras. Nesse caso, portanto, a compreensão da metonímia é muito importante para a compreensão do texto.

**Figura 14** - Meme com a presença de metonímia



**Fonte:**

<https://www.facebook.com/ArtesDepressao/photos/a.196281473834625.41807.196260080503431/1224284704367625/?type=3&theater> Acesso em 25 jun.2017

#### **1.4 A Parábola**

De acordo com Mark Turner, em *The literary mind* (1996), nosso conhecimento e experiências são organizados por histórias, que são muito importantes por ser um princípio básico da mente, já que a maioria das nossas experiências, dos nossos pensamentos ou do

nosso conhecimento é organizado dessa forma. Aliás, Turner acrescenta que as histórias não apenas são importantes, mas também um instrumento fundamental do pensamento humano.

Vemos que elas também podem, muitas vezes, ajudar na construção da argumentação e fazer com que as ideias fiquem mais claras na cabeça do leitor. Dessa forma, o escopo mental das histórias é ampliado pela projeção – uma história nos ajuda a construir o sentido de outra, ou seja, recebe o nome de Parábola esse tipo especial de analogia entre narrativas que combina histórias e projeções. A história alvo – a que iremos compreender – não é mencionada explicitamente, mas por meio de nossa capacidade ágil para usar histórias e projeções, nós projetamos a história fonte explícita para uma história alvo encoberta.

A Parábola, portanto, de acordo com Turner (1996), é uma combinação de histórias e projeções. Ao lermos uma história em que não somos personagens, encaixarmo-nos nela, projetando-nos nela e criamos outra em que somos os personagens. Sendo assim, a história alvo, então, é aquela que será compreendida a partir da história de origem, que é aquela que é contada. Parábola, portanto, é a projeção de uma história<sup>31</sup>.

A evolução do gênero parábola não é, segundo Turner, exclusivamente literária: segue-se, inevitavelmente, da natureza de nosso sistema conceptual. Parábolas literárias, como as fábulas, por exemplo, são somente um artefato dos processos mentais da parábola. É por isso que podemos encontrar as parábolas sendo usadas em outros gêneros que não os literários como, por exemplo, nos gêneros dissertação-argumentativa, nos memes e nos títulos, que compõem nosso *corpus*.

No trecho que transcreveremos abaixo, extraído da introdução de uma dissertação que está entre as melhores da FUVEST 2013, é possível identificar que o candidato inicia sua argumentação valendo-se da história do mito grego das sereias<sup>32</sup>:

**Tema geral da Redação:** Aproveite o melhor que a vida tem a oferecer com o cartão de crédito X.

**Título da Redação:** Tenho logo existo

**Parágrafo inicial:** No mito das sereias, o irresistível canto dessas criaturas atrai os marinheiros em direção aos rochedos que circundam a ilha em que elas estão entrincheiradas, inevitavelmente sendo o naufrágio das embarcações o desfecho. A

<sup>31</sup> No original: Parable is the projection of story. (TURNER, 1996, p.07)

<sup>32</sup> As sereias são uma “espécie de fadas cantoras [...] [cujo] canto era mágico. Suas vozes chegavam ao coração dos marinheiros que, para ouvi-las melhor, adiantavam o corpo insensivelmente sobre as águas, nas quais penetravam para não mais voltar” (VICTORIA, 2000, p.138)

música emitida por esses seres tem análogo na contemporaneidade: o capitalismo. Esse modo de produção apresenta três desencadeamentos que também levam o homem à ruína: o consumismo, a valorização do ter em detrimento do ser e a efemeridade das relações. (Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/124678.html>)

No caso do exemplo acima, vemos que, ao traçar uma comparação entre o que acontece com o homem que se deixa encantar pelo canto da sereia levando-o à ruína, assim também poderá acontecer conosco, se nos deixarmos encantar pelo consumismo. A história alvo, então, é aquela que será compreendida a partir da história de origem, que é aquela que é contada. Ou seja, aqui há a utilização de uma história, o que constitui uma parábola, para expressar uma opinião.

É visível que como artifício para iniciar seu texto e apresentar sua tese, o autor vale-se dessa funcionalidade da parábola, de fazer o leitor ler uma história mais concreta e depois, projetá-la em outra, mais abstrata, com a finalidade de ser persuasivo desde o início de seu texto.

Para Turner, histórias e projeções são instrumentos poderosos e básicos que estão à disposição para nosso uso. Interessa-nos mostrar aos alunos exatamente isso, inclusive que as projeções parabólicas acontecem ao longo de nossa vida cotidiana e não só nos cânones literários ou textos consagrados<sup>33</sup>.

Mesmo histórias excepcionalmente específicas em seus cenários, personagens e diálogos podem submeter-se à projeção. Muitas vezes, em uma pequena história que não contenha nenhuma marca evidente de que possa representar qualquer coisa, é possível que ela represente e seja interpretada como projeção de uma narrativa abstrata muito mais ampla e muito maior, que pode ser aplicada a nossa vida específica, contanto que removamos os detalhes peculiares à história. Ou seja: qualquer história que pareça ser particular pode ser preche de um significado bem maior e mais geral do que ela aparenta ter à primeira vista<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> No original: The projection of story operates throughout everyday life and throughout the most elite and sacred literature.(TURNER, 1996, p.07)

<sup>34</sup> No original: Even stories exceptionally specific in their setting, character, and dialogue submit to projection. Often a short story will contain no overt mark that it stands for anything but what it purports to represent, and yet we will interpret it as projecting to a much larger abstract narrative, one that applies to our own specific lives, however far our lives are removed from the detail of the story. Such an emblematic story, however unyieldingly specific in its references, can seem pregnant with general meaning. (TURNER, 1996, p.07)

Arruda (2007) chama a nossa atenção para o fato de que

[...] trabalhos literários conhecidos como parábolas podem constituir uma ficção, mas o instrumento a que chamamos de *Parábola* tem a mais ampla utilidade na mente cotidiana. A parábola é, pois, *um processo mental básico para a construção de significados a partir de modelos cognitivos universais*. (ARRUDA, 2007, p.56- grifo da autora)

A autora ainda acrescenta que “A *Parábola* é construída a partir do 'blending', envolvendo metáforas, metonímias, espaço 'blend', espaço genérico, 'inputs', analogias, 'frames'[...]” (ARRUDA, 2007, p.53 – grifo da autora). Tanto concordamos com essa afirmação que nossa análise seguirá a mesma linha ao mostrar que é pelo *Blend* que as Parábolas podem ser compreendidas.

### 1.5 A Teoria do *Blend* Conceptual

Com o passar dos anos, muitos outros teóricos continuaram estudando a metáfora sob a perspectiva cognitivista. O conceito de *blend* (mesclagem) em cuja aplicação e estudo também nos baseamos neste trabalho, aparece depois e vem para dar conta da seleção de elementos, pois é o *blend* que explica metáforas em que alguns dos traços do *frame* são desabilitados, conforme diz Abreu (2010).

Segundo Abreu (2015, p.02), “A teoria do *blend* ou *blending* teve seu ‘início oficial’ com a publicação do livro *The way we think*, escrito por Gilles Fauconnier e Mark Turner” no ano de 2002.

Um *blend*, segundo Turner (2014), é um novo espaço mental que contém alguns elementos de diferentes espaços mentais (os espaços de entrada) numa teia mental, mas que desenvolve o seu novo significado próprio. (TURNER, 2014, p. 06)

Na explicação de Abreu (2015, p. 03) “[...] *blend* – também chamado de integração conceptual (conceptual integration) – é um processo pelo qual nossa mente aproxima coisas ou eventos entre si, criando associações de diversos tipos entre eles, promovendo ‘insights’”.

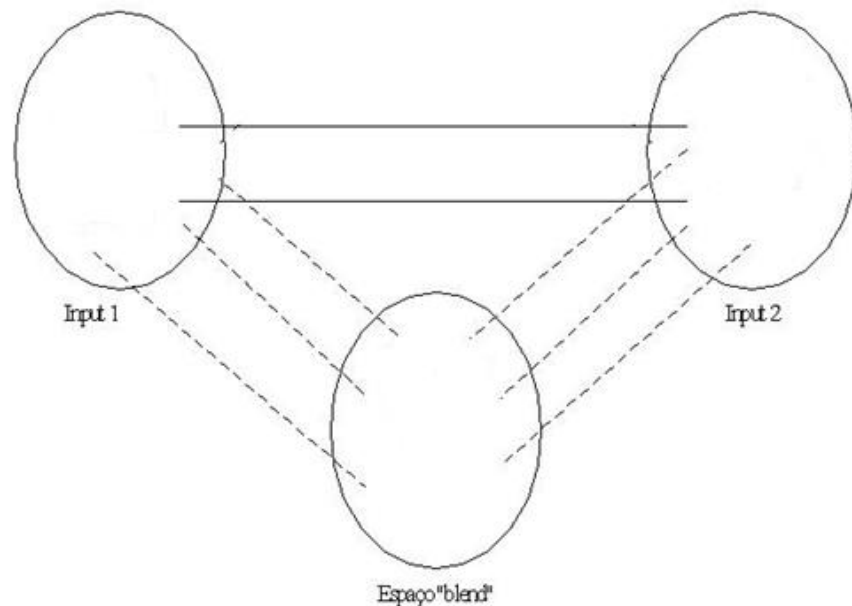
As metáforas também podem ser entendidas por meio do processo do *blend*. Aliás, esse processo contribui para o entendimento da metáfora ao propor três espaços integrados. Dessa forma, teríamos os seguintes espaços em conexão: *Input* 1 (espaço de entrada 1) ideia

que é mais literal, concreta; *Input 2* (espaço de entrada 2) ideia que é mais abstrata e Espaço *Blend*, significado emergente, que resulta da mesclagem e da relação entre os dois conceitos.

Esse espaço *blend* é o que contém a estrutura nova ou emergente, que deriva de uma estrutura que não está contida em nenhum dos *inputs*. Para uma melhor visualização: se o input 1 for A e o input 2 for B, o espaço blend não é A+B e sim C, uma estrutura nova, emergente.

O esquema a seguir ilustra a representação do *Blend*:

**Figura 15-**



Representação do esquema “Blend” (Tuner, 2014)

**A**

**B**

**C**

**Fonte:** Elaboração própria

No modelo do *blend*, fica claro que nem todas as características do *frame* do domínio de origem (input 1) costumam ir para o domínio alvo (espaço *blend*). Pode-se dizer, nesse caso, que algumas características são “desintegradas”, a depender da metáfora construída. O conceito de *blend* (mesclagem), portanto, baseia-se na seleção de atributos que fazemos, quando temos de atribuir sentido a uma analogia ou a uma metáfora.

Quando dizemos, metaforicamente: “Maria Rosa é louca por brigadeiro.” o leitor seleciona dentro do frame de louco (doença, alienação, fixação em algo), apenas o atributo fixação em algo (brigadeiro), desprezando os outros atributos.

Evans e Green (2006) dizem que esse processo se baseia em um mapeamento de uma fonte de domínio (*source*) em um alvo (*target*), em que o alvo é entendido em termos da estrutura projetada.

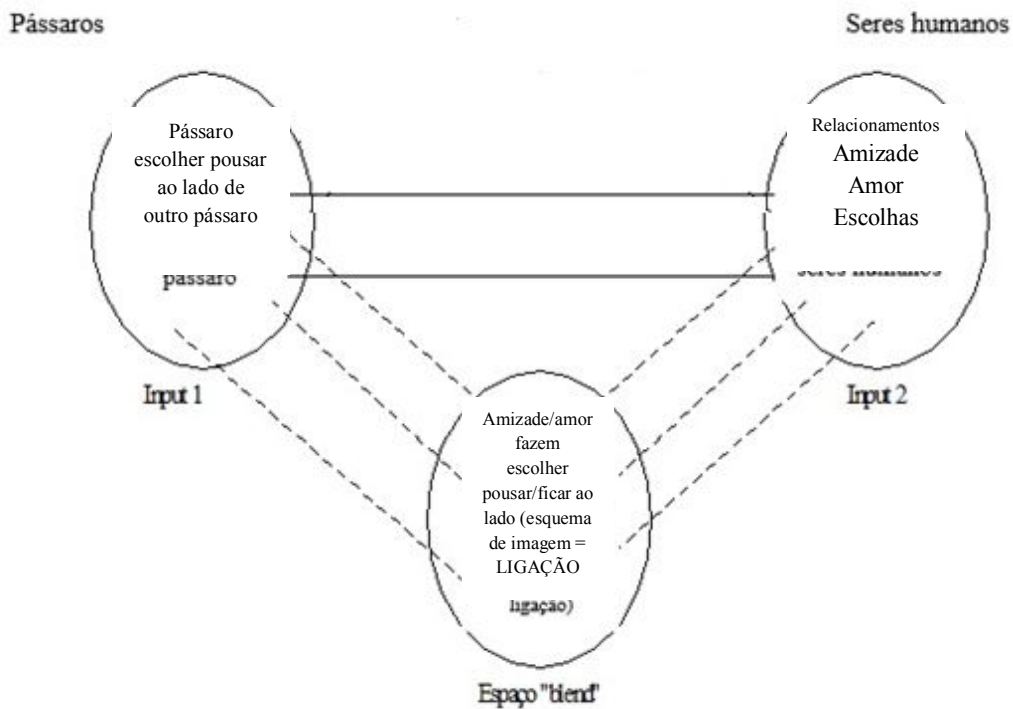
Ainda segundo esses autores, a Teoria do *Blend* foi originalmente desenvolvida para dar conta da estrutura linguística e do papel da linguagem na construção de significados, particularmente os aspectos criativos, como metáforas novas/originalis/singulares, contrafactuais etc.



**Figura 16** - Exemplo de metáfora analisada por meio da Teoria do *Blend*.

**Fonte:** <http://www.facebook.com/sabiaspalavras>

**Figura 17-** Representação de metáfora analisada por meio da Teoria do *Blend*.



**Fonte:** Elaboração própria.

No modelo do *Blend*, fica claro que nem todas as características do *frame* do domínio de origem (*input 1*) costumam ir para o domínio alvo (espaço *blend*). Pode-se dizer, nesse caso, que características como penas, galho, voo são “desintegradas”. Pensa-se, portanto, no que pássaros e humanos teriam em comum, principalmente em relação às atitudes e o que elas significariam.

A teoria do *blend* pode ser utilizada para se entender as metáforas, mas é importante que fique claro que não é apenas na metáfora que ele acontece. Outros exemplos comuns de *blend* em nosso dia a dia são:

Parentesco: minha tia / irmã da minha mãe.

Profissão: Neymar / o jogador do Barcelona.

Ciclo do tempo: A primavera vai chegar de novo. (Não se trata de uma primavera anterior, mas de uma nova primavera. Mesclamos num *blend* todas em uma só). O museu da



TAM fecha às 17 horas. (Não é apenas hoje. Mesclamos todos os dias, comprimindo-os num dia só).

Segundo Abreu (2015, p. 03), o *Blend* tem como um dos principais fenômenos, além da metáfora, também a metonímia. Segundo ele, “A metonímia é um dos principais fenômenos do *blend* e está ligada a todos os nossos sentidos, visão, olfato, audição e tato e paladar”, pois é por meio deles que a construímos. Além disso, ele acrescenta que “Essas associações sempre foram de enorme importância para a sobrevivência da espécie humana.”

De acordo com Turner (2014, p. 142) “na teoria do *blend*, metáfora, metonímia, sinédoque, e muitas outras figuras retóricas do pensamento são analisadas como resultado da compressão provocada por *blending*.<sup>35</sup>”

As comparações<sup>36</sup>, por sua vez, também podem ser entendidas e analisadas a partir do *Blend*. Diante de uma frase comparativa como: “Meu colega estudou como um condenado para passar no vestibular.”, o leitor seleciona dentro do *frame* de condenado (julgado culpado, confinado a uma prisão, trabalho forçado intenso) apenas o atributo trabalho forçado intenso, desprezando os outros atributos.

Turner (2014, p.142), inclusive, faz uma afirmação bem importante para o nosso trabalho. Diz ele que as analogias frequentemente (mas não sempre) envolvem *blends*. Em especial, nas analogias que os estudiosos de analogia preferem tipicamente analisar, as inferências mais importantes delas dependem do *blending*.<sup>37</sup>

## **1.6 A Comparação (Analogia Linguística) e as diferenças entre ela e a Metáfora e a Analogia**

É de suma importância esclarecer desde já que a Analogia, tratada na seção 1.1, deve ser entendida como um processo cognitivo de projeção, que ocorre em nossas mentes. Entretanto, devemos considerar que há outro tipo de Analogia, a que podemos encontrar

---

<sup>35</sup> No original: “In blending theory, metaphor, metonymy, synecdoche, and many other rhetorical figures of thought are analyzed as resulting from the compression brought about by blending” (TURNER, 2014, p. 142)

<sup>36</sup> A Comparação pode ser definida como uma relação de similaridade explicitada, no enunciado, por um elemento linguístico. No caso desse exemplo esse elemento é o termo “como”. As comparações serão tratadas em uma seção posterior.

<sup>37</sup> No original: [...] analogy very often (but not always) involves blending. In particular, the analogies that analogy theorists prefer to analyze typically rely for their most important inferences on blending. (TURNER, 2014, p.142)

materializada na linguagem, e a ela referir-nos-emos como Analogia Linguística, termo que tomaremos daqui em diante como sinônimo de Comparação.

Julgamos importante deixar claro que as analogias linguísticas (Comparações) são “diferentes” da Analogia Cognitiva, pois essas realizamos a todo o momento. Ou seja: em termos cognitivos, fazemos analogias a todo momento, por meio de nossas memórias sensoriais, por exemplo, comparando imagens e sons que vemos e ouvimos, com imagens e sons que temos armazenados na nossa memória de longo prazo.

Quando recebemos uma ligação de alguém conhecido, com quem estamos acostumados a conversar, fazemos analogia entre a voz dessa pessoa e nossa memória auditiva anterior e, dessa forma, muitas vezes, nem precisamos perguntar quem está ligando, pois já sabemos. Isso é analogia como um procedimento mental inconsciente.

A analogia linguística acontece quando se quer transmitir uma relação feita entre duas coisas e se deseja compartilhar tal relação com outra pessoa. Para isso, empregam-se expressões linguísticas como *é como se*, *é o mesmo que* etc. A analogia linguística, portanto, recebe o nome de **comparação**.

Se formos pensar especificamente nas analogias linguísticas e nas metáforas e no que elas teriam de semelhante ou diferente, a partir das reflexões acerca das teorias principais dentro do Cognitivismo que as estudam, depreendemos que enquanto analogia está mais para comparação, a metáfora já está para a transposição.

Há quem defenda que a grande diferença entre elas, linguisticamente, seria a presença de marcadores linguísticos, no caso da Comparação, e a ausência desses, no caso da Metáfora.

No trabalho de Rigolon, baseado em Duit (1991), Duarte (2005) e Bozeli e Nardi (2005), há a distinção de metáfora e analogia<sup>38</sup> da seguinte maneira: A metáfora seria uma comparação implícita enquanto a analogia seria uma comparação explícita e mais elaborada.

Tal diferenciação é polêmica, entretanto. Neste trabalho, conforme já esclarecemos, já que assumimos ambas como projeções e sabemos que as duas estão no pensamento, achamos seguro diferenciá-las, na linguagem em uso, apenas pelo fator linguístico presente: tomaremos

---

<sup>38</sup> Em alguns momentos, manteremos o termo analogia mesmo quando estivermos nos referindo às analogias linguísticas (comparações), como forma de manter a coerência em relação às citações, pois esse é o termo usado por muitos dos pesquisadores em que nos baseamos.

como analogias (comparações) as expressões que contiverem as palavras *como*, *assim como*, *tipo*, etc.

Rigolon, entretanto, assume um pressuposto em seu trabalho, que julgamos interessante. Diz ele:

Frequentemente, analogia e metáfora são consideradas sinônimas, entretanto é importante [...] entender que a metáfora é mais sintética, subjetiva e implícita e a analogia é mais sistemática, complexa, explícita e menos subjetiva [...] Metáforas são meramente citadas, enquanto analogias podem ser mais elaboradas e atingir um objetivo diferente. (RIGOLON, 2008, p.35)

Moura (2012), quando chama a atenção para o fato de que uma das principais habilidades cognitivas do ser humano é comparar coisas e situações, e que o tempo inteiro estaríamos fazendo isso (2012, p.23), diz que a projeção do futuro, inclusive, seria uma forma de comparar (MOURA, 2012, p.24). Ele define comparação assim: Comparar é criar classes de coisas semelhantes.

Tal autor também diferencia a metáfora da comparação dizendo que a metáfora é uma ampliação da nossa capacidade de comparar. A grande diferença seria que a metáfora compara coisas muito diferentes, estabelece uma analogia entre elas, e, de certa forma, as insere numa mesma categoria, criada pela própria metáfora. (MOURA, p. 24-25)

Metáfora, portanto, seria pensar numa coisa em termos de outra. Ela criaria uma categoria da realidade e seria principalmente isso que a diferenciaria da comparação em si.

Nas palavras de Moura (2012, p.25): “A metáfora cria uma categoria que junta coisas, que, no mundo real, estão bem separadas. Na comparação, as semelhanças identificadas são entre coisas que estão próximas, segundo nossa percepção corriqueira do mundo real”.

Ainda de acordo com o autor, a metáfora reorganizaria as categorias e classes por meio das quais percebemos o mundo.

Moura aponta outra diferença na aquisição da capacidade de comparar e metaforizar. De acordo com ele, os bebês já comparam as coisas, mas a metaforização só acontece por volta dos dez anos de idade, e seria por isso que as crianças normalmente interpretariam as coisas mais literalmente (MOURA, 2012, p. 26)

É importante esclarecer que as metáforas primárias têm início com analogias meramente mentais a partir das percepções da criança: gente grande é importante, criança doente fica deitada (*down is bad*), criança sadia fica correndo (*up is good*). Posteriormente, a linguagem apropria-se delas, transformando-as em metáforas: amanhã será um grande dia, o ministro está por baixo etc.

Moura (2012, p.26) sintetiza a diferença entre metáfora e comparação da seguinte maneira: “a comparação organiza o mundo tal como o conhecemos. A metáfora é mais bagunceira desorganiza o que aprendemos antes. Mas essa desorganização pode ser muito útil para aprendermos coisas novas”.

Portanto, de acordo com o autor, comparação e metáfora não são a mesma coisa. A comparação destacaria uma semelhança entre coisas que pertenceriam à mesma classe enquanto a metáfora criaria um novo conceito que reorganizaria a nossa forma de ver o mundo, ligando conceitos díspares numa nova percepção do real (MOURA, 2012, p.30).

Ainda, de acordo com ele,

a comparação também serve para comparar o incomparável. A diferença entre metáfora e comparação parece mais uma questão de grau: a metáfora funde coisas claramente distintas; a comparação também pode juntar coisas diferentes [...] mas o faz assumindo que se tratam de coisas bem diferentes. A metáfora [...] assenta num mundo imaginário, e a comparação tende a respeitar os limites do mundo real. (MOURA, 2012, p. 28)

Sendo assim, reafirmamos que a posição que resolvemos assumir neste trabalho é a seguinte: Acreditamos que a Analogia (como pensamento comparativo) está na base da construção até do pensamento metafórico. Ou seja: tanto a Metáfora quanto a Analogia estão no pensamento, e o pensamento metafórico teria inicialmente uma base analógica. Isso não significa que todo pensamento analógico gera um pensamento metafórico, mas sim que os pensamentos metafóricos teriam base analógica.

Já na linguagem em uso, no nível linguístico e não mais no do pensamento, acreditamos ser a presença do elemento comparativo explícito que diferencie Metáfora e Analogia Linguística, ou Comparação. Enunciados metafóricos trariam uma comparação implícita, enquanto enunciados comparativos trariam a comparação explícita, por meio de

palavras comparativas, como, por exemplo: *como, (tal) qual, assim como, (tanto) quanto, (mais ou menos) que, (tão)...quão, feito, que nem, qual, se, tipo, etc.*

Embora não haja um consenso sobre essa questão na bibliografia por nós analisada, Analogia, para nós, portanto, será distinta de Metáfora, mas será considerada como sinônima do termo Comparação, já que a metáfora, a metonímia, a comparação são materializações linguísticas, aplicações da analogia como processo cognitivo dentro da língua.

## AS PROJEÇÕES NA TEORIA RETÓRICA

---

*A caneta é mais poderosa do que a espada.* (ANDREWS; VAN LEEUWEN; VAN BAAREN, 2016, p.120)

Conforme afirma Fiorin (2014, p. 09), a retórica é [...] a arte oratória, de convencer pelo discurso”. Ele ainda acrescenta que “A retórica é chamada arte (do latim *ars*, que traduz o grego *techné*), porque é um conjunto de habilidades (é uma técnica, entendiam os antigos) que visa a tornar o discurso eficaz, ou seja, capaz de persuadir.” (FIORIN, 2014, p. 10)

A Retórica, ao longo do tempo, já se ocupou bastante do papel das projeções na construção do discurso argumentativo, sendo assim, também é nossa preocupação, a partir da comunicação com as teorias cognitivistas, pensar em como as projeções servem como ferramentas retóricas para construir a argumentação.

Para Fiorin (2014, p. 10) “As figuras [...] são operações enunciativas para intensificar o sentido de algum elemento do discurso. São assim, mecanismos de construção do discurso. [...] as figuras têm sempre uma dimensão argumentativa, pois elas estão a serviço da persuasão[.]”

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e Abreu (2005), além de Aristóteles (s/d) e Meyer (2007), trazem-nos algumas ideias a respeito do ato de argumentar.

Segundo Abreu (2005, p. 25) “Argumentar é a arte de convencer e persuadir. [...] Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. [...] Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro”.

Sobre a diferenciação desses conceitos, o autor ainda acrescenta que

Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize. (ABREU, 2005, p.25)

A partir dessa definição, fica claro, portanto, que há convencimento sem persuasão e também há persuasão sem convencimento. Ou seja: alguém pode concordar com alguma ideia, mas não executar nenhuma ação a partir disso, ou pode simplesmente fazer algo sem estar, no plano das ideias, certo de que aquela é a melhor ação. Exemplo disso são as pessoas que perante uma placa de limite de velocidade aferida por radar, estando acima desse limite permitido, pisam no freio. Não necessariamente a pessoa teve a atitude de diminuir a velocidade pisando no freio por estar convencida do perigo de dirigir em alta velocidade: apenas agiu assim para não ser multada.

Também é interessante destacar que acreditamos ser a metáfora e a comparação meios de, na argumentação, intensificar o processo de convencimento.

Entre outras coisas, de modo geral, todos esses autores afirmam que, em uma argumentação, o enunciador precisa influenciar e fazer com que seu público adira ao seu discurso para que haja o convencimento, e, para que isso aconteça, deve haver adaptação ao auditório.

Acreditamos que tal adaptação é pretendida por conta desses usos de projeções que visam, principalmente, a tornar a mensagem mais acessível ao leitor, em qualquer um dos gêneros. Ou seja, para nós, o uso da metáfora e da comparação na construção dos textos do corpus tem como função a de adaptar o discurso ao auditório. Quanto mais claro o texto se fizer, é mais provável que o público aderirá a tal discurso.

Outra ideia defendida pelos teóricos da retórica é a de que quando o enunciador precisa convencer um auditório heterogêneo, deve utilizar argumentos múltiplos para conquistar todos os seus ouvintes e, para isso, pode utilizar de diversos recursos.

Acreditamos, também, que esses diversos recursos, envolvem principalmente a escolha de projeções, como as metáforas e comparações como maneira de criar imagens na cabeça do leitor, seduzi-lo e emocioná-lo por meio do discurso.

Na teoria da Retórica, há três fatores que concorrem para o ato da argumentação e analisá-los é muito relevante no trabalho em questão: são o *éthos*, o *páthos* e o *lógos*.

*Éthos*, segundo Fiorin (2015, p.70), é a imagem de si que o enunciador constrói ao construir seu discurso, ou seja, não é o autor real, mas a imagem de si que é projetada pelo enunciador, uma espécie de “eu retórico”, assim como há o “eu lírico” que constrói um

poema, por exemplo. O *páthos*, por sua vez, é “o estado de espírito do auditório [...] a disposição do sujeito para ser isto ou aquilo[...] não é a disposição real do auditório, mas uma imagem que o enunciador tem dele. Essa imagem [inclusive] estabelece coerções para o discurso [...]” (FIORIN, 2015, p.73-74). Já o *lógos*, é o discurso em si. É importante destacar que em nosso *corpus*, *ethos*, *páthos* e *logos* convergem de forma propícia à argumentação.

No caso dos Memes, quem enuncia (*éthos*) é a voz de um senso comum, pois os textos muitas vezes não têm autoria, ou, por vezes, são trechos de livros ou citações famosas, o que confere a eles uma certa autoridade; o auditório (*páthos*), como é composto de pessoas que “curtiram” e “seguem” a página por vontade própria, a princípio estão abertos a esse discurso moralizante (*lógos*).

Mesmo no caso dos títulos de matéria jornalística, que não são argumentativos *a priori*, coisa parecida acontece: quem enuncia (*éthos*) é uma voz de autoridade (jornais respeitáveis e tradicionais); o auditório (*páthos*), como é composto de pessoas que “curtiram” e “seguem” a página por vontade própria, a princípio estão abertos a esse discurso informativo (*lógos*).

No caso das dissertações, também, algo similar acontece: quem enuncia (*éthos*) é uma voz de candidato, que, pelo gênero, não se marca em 1ª pessoa, mas enuncia como uma voz da verdade, em 3º pessoa; o auditório (*páthos*), como é o corretor que atribuirá nota a esse texto, deve estar aberto a esse discurso argumentativo (*lógos*).

Para Abreu (2005, p. 68), Recursos de Presença, em argumentação, “são procedimentos que têm por objetivo ilustrar a tese que queremos defender. Ainda de acordo com o autor, inclusive, o melhor dos recursos é a utilização de histórias (ABREU, 2005, p.69). A funcionalidade desse uso, portanto, conforme Abreu afirma (2005, p.70) é que “Um argumento ilustrado por um recurso de presença tem efeito redobrado sobre o auditório.”

Neste trabalho, também defendemos que o uso das projeções nos textos de nosso *corpus* é Recurso de Presença, como, por exemplo, no uso da história do mito das sereias, usado como parábola, na dissertação “Tenho, logo existo” apresentada anteriormente (na seção 1.4), quando apresentamos o conceito de Parábola.



Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p.274) afirmam que “A argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro. Nesse sentido, os argumentos de comparação deverão ser distinguidos [...] do raciocínio por analogia”.

Para esses autores, os argumentos de comparação são quase lógicos, isto é, “muitas das incompatibilidades não dependem de aspectos puramente formais e sim da natureza das coisas ou das interpretações humanas” (ABREU, 2005, p. 51).

Eles também afirmam que “As comparações podem dar-se por oposição (o pesado e o leve), por ordenamento (o que é mais pesado que) e por ordenação quantitativa (no caso, a pesagem por meio das unidades de peso).” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.275).

Além disso, Perelman e Olbrechts-Tyteca nos chamam a atenção para algo bem importante. Dizem: “A escolha dos termos de comparação adaptados ao auditório pode ser um elemento essencial da eficácia de um argumento[...].” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.278). Ou seja, tais autores chamam a nossa atenção para a função didática do uso de comparações, como meio de tornar a argumentação eficaz.

A comparação é um argumento quase lógico, e juntamente com a definição, aparece tipicamente nos memes que compõem nosso *corpus*. É comum encontrarmos textos tais como o abaixo:

**Figura 18** - Exemplo de meme construído por comparação.



**Fonte:**

<https://www.facebook.com/LeiologoExisto/photos/pb.377909248966422.207520000.1450809771./630795447011133/?type=3&theater> Acesso em 03 mai.2016

Sobre a Comparação, Fiorin (2015, p.122) afirma: “Uma maneira de definir é aproximar ou diferenciar um objeto de outros. Quando se faz uma comparação, não se toma o objeto em si, expondo suas características ou suas funções, mas se escolhe outro objeto mais conhecido e se fazem aproximações entre eles.”

Vemos, no exemplo acima, que é isso que acontece. Ao comparar a câmera, algo concreto e conhecido, à vida, algo abstrato, além de tentar uma definição para o termo abstrato, são realizadas comparações.

Quando sugerem que, na argumentação, os argumentos de comparação devem ser distinguidos do raciocínio por analogia, é porque, para esses autores a definição Analogia é “[...] uma similitude de estruturas, cuja fórmula mais genérica seria: A está para B assim como C está para D” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.424). Para eles, portanto, em toda analogia deve haver a relação entre quatro termos.

Fiorin, por sua vez, assim afirma sobre a Analogia: “Como em qualquer raciocínio, existe um conceito universal que preside à analogia, que é o de semelhança” (FIORIN, 2015, p. 64)

Sobre os efeitos do uso da Analogia, Perelman e Olbrechts-Tyteca esclarecem que há uma transferência de valores e, além disso, ela permite uma melhor compreensão. Sobre isso, eles afirmam: “Certas analogias desempenhariam, como no caso da ilustração, um papel de reforço; outras, que deveriam usufruir, por si sós, maior força de persuasão, cumpririam uma função mais próxima da do exemplo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 436)

Eles ainda acrescentam que “As analogias desempenham importante papel na invenção e na argumentação, por causa, essencialmente, dos desenvolvimentos e dos prolongamentos que favorecem” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 438)

Em sua obra, Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit) trazem reflexões não só acerca da eficiência do uso das comparações e analogias, bem como também trazem a eficiência da metáfora para a argumentação. Eles, inclusive, relacionam bastante analogia e metáfora.

Em seus estudos de argumentação, eles fazem a seguinte afirmação acerca da definição de metáfora: “Na tradição dos mestres de retórica, a *metáfora* é um tropo, ou seja, ‘uma mudança bem sucedida de significação de uma palavra ou de uma locução’” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 453 - destaques dos autores).

Citando diretamente Dumarsais (1824), eles afirmam que tal estudioso atribui à metáfora a transposição de uma significação própria de um nome para outra significação conveniente em razão de uma comparação existente na mente. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 453).

Tais autores, inclusive, comparam metáfora e analogia, dentro do campo da argumentação e assim afirmam:

Não poderíamos, neste momento, descrever melhor a metáfora do que a concebendo, pelo menos no que tange à argumentação, como uma analogia condensada [...] a metáfora pode construir uma expressão a partir de uma analogia[...]; a metáfora pode intervir para tornar plausível a analogia. Portanto, não é surpreendente constatar, quando se examinam as argumentações por analogia, que, com frequência, o autor não hesita, no curso de sua exposição, em servir-se de metáforas derivadas da analogia proposta, habituando assim o leitor a ver as coisas tais como ele as mostra. PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 453-454).

Inserida nas considerações sobre as figuras de retórica, aquelas que têm serventia à construção da argumentação, também está outra forma de projeção, a metonímia. Sobre ela e a metáfora, Fiorin (2014, p.16) afirma que “[...] a metáfora e a metonímia [...] não denotam mais figuras ou tropos particulares, mas dois processos semânticos (ou mentais) universais, a similaridade e a contiguidade [...]”.

## 2.1 Funcionalidades das Projeções

A grande questão que envolve as projeções<sup>39</sup> para este trabalho, não reside apenas em seu uso: se estão no pensamento, é fato que serão manifestadas pela linguagem. Sendo assim,

---

<sup>39</sup> O termo “Projeções” é usado nesta tese para se referir a metáforas, metonímias, comparações e parábolas.

interessa-nos, de maneira especial, pensar na funcionalidade do uso dessas projeções, nos textos em que aparecem.

Estudos (FAUCONNIER e TURNER, 2002; GIBBS Jr. e STEEN, 1999; LAKOFF e JOHNSON, 1980, 1999; KÖVECSES, 2002 e TURNER, 1996) mostram que é por causa das projeções que podemos utilizar textos literários (e não só eles) apenas como leitura de entretenimento, mas também, em alguns casos, para educar, moralizar e persuadir, já que as projeções facilitam a transmissão das mensagens, normalmente.

Por meio do nosso trabalho, inclusive, pudemos verificar que tal utilização com o propósito de entretenimento, educação, moralização e persuasão não é exclusivo do uso de textos literários para esse fim: os textos não literários, que contêm as projeções também podem ser usados com esses objetivos.

Estudos (como o de VEREZA, 2013b, por exemplo) por meio de uma análise envolvendo os conceitos de metáfora situada e criação de *frames on-line* no discurso, defendem que o uso de metáforas em memes, como os que compõem o nosso *corpus*, serve para revestir de autenticidade a mensagem, mesmo que ela seja contestável. Dessa forma, tal uso traria mais força argumentativa ao texto.

Assim, a autora afirma sobre os memes que

O possível impacto discursivo e potencial “viral” dos memes parece residir justamente no seu alto grau de não convencionalidade, significativamente promovido pelo uso inaugural de metáforas situadas, caracterizadas por mapeamentos inusitados, não sendo fácil nem diretamente associados a metáforas conceituais, cuja convencionalidade, ao contrário das situadas, lhes é inerente. (VEREZA, 2013b, p.15)

É possível verificar que as projeções, muitas vezes, são utilizadas como estratégia argumentativa. Isso acontece de maneira especial nos memes e nas redações que pudemos analisar.

O uso das projeções em forma de argumentos faz com que os textos se tornem argumentativamente mais fortes, pois funcionam com recurso de presença, fazendo a mensagem/argumento mais presente na cabeça do leitor.

Com o uso das projeções, estruturamos aquilo que é menos concreto e mais vago (até como aqueles para expressar emoções) em termos de conceitos mais concretos, o que torna

possível uma delimitação mais clara em nossa experiência. Transformar o abstrato em concreto, portanto, é uma estratégia retórica e didática, por extensão, de muito sucesso.

Abreu (2010), inclusive, chama a nossa atenção para o fato de que, quando se usa a metáfora, juntamente com traços, são transferidos também valores do domínio fonte para o domínio-alvo. A projeção desses valores também pode contribuir para a persuasão do leitor.

Assim, o propósito do uso das metáforas, conforme apontado por Abreu (2010) e Lakoff e Johnson (1980) é o fato de que elas podem potencializar a comunicação e a argumentação, por extensão, já que facilitam a compreensão de conceitos abstratos, ao concretizá-los em termos de outro conceito relacionado. Para nós, o mesmo se aplica ao uso das outras projeções.

Moura também opina sobre “o poder” das metáforas. Em suas palavras:

[...] uma metáfora pode ser poderosa por muitas razões diferentes. Ela pode ser poderosa por exprimir de forma precisa um aspecto essencial de nossa vida[...] ou, então, uma metáfora pode ser eficaz por nos fazer pensar[...] ou ainda, por nos levar a descobrir novos aspectos de conceitos que já conhecemos pouco[...] Finalmente, uma metáfora pode ser forte apenas por apresentar uma imagem marcante de algo que já conhecemos [...] ou, simplesmente, ter um valor visual interessante. (MOURA, 2012, p. 55)

Wilson e Keil (1999, p.17-19) apontam que as analogias seriam muito importantes, pois permitiriam a transferência entre diferentes conceitos, situações ou domínios e seriam usadas para explicar novos tópicos, e assim, uma vez aprendidas, podem servir como modelos mentais para a compreensão de novos domínios.

Nessa definição, ainda, os autores chamam a atenção para o fato de que a Analogia seria também usada na comunicação e na persuasão, quesito que muito nos interessa. A questão central da analogia estaria no processo de mapeamento pelo qual as pessoas entenderiam uma coisa em termos de outra. Sendo assim, a didaticidade desse uso é evidente.

Vemos que esse uso de Analogias, no ensino, é muito explorado por diversos pesquisadores em diversas áreas. Há muitos trabalhos de outras áreas que não a da Linguagem que investigam como as Projeções podem contribuir para um maior êxito didático. Há quase uma unanimidade entre eles em afirmar que como ferramenta de ensino, o uso de analogias é muito valioso.

Tanto a metáfora quanto a Analogia são temas de estudo há muito tempo, dentro de várias perspectivas teóricas. Conforme dissemos há pouco, o que tem nos chamado a atenção é o fato de que alguns trabalhos recentes (como RIGOLON, 2008) contemplam o fato de que tais projeções podem ser usadas como ferramentas pedagógicas, inclusive no ensino de ciências.

A dissertação de mestrado de Rigolon trata justamente sobre o fato de que, no ensino de Biologia, as analogias são importante ferramenta didática que podem e até devem ser utilizadas pelos professores para potencializar a aprendizagem. O trabalho desse pesquisador é um, dentre tantos outros com os quais tivemos contato. Metáfora e Analogia, hoje, não estão apenas sendo estudadas na área de Linguagens, ou nas Humanidades, mas também por especialistas em Matemática, Física, Biologia, Química etc.

O papel das Projeções em sala de aula como estratégia de ensino é muito importante. Rigolon (2008, p.31) aponta que os próprios alunos, muitas vezes, desenvolveriam analogias utilizando ideias ou conhecimentos provenientes de outras áreas que os ajudariam a compreender e interpretar o novo conceito que estaria sendo aprendido.

Importando essa constatação do campo da ciência para o nosso, da Linguagem, e pensando a respeito do processo de interpretação textual, que é nosso foco, pensamos que acontece coisa parecida: acreditamos que é por estabelecer relações entre conhecimentos prévios, e muitas vezes concretos, que os alunos conseguiriam fazer conexões com o abstrato, para entender os textos que os circundam.

Ainda sobre a função pedagógica das analogias, Rigolon, apoiando-se em Glynn et al.(1994), afirma que as analogias teriam função explicativa e criativa estimulando a solução de um problema e a geração de hipóteses. Em sala de aula, tal estímulo é de suma importância para a construção do conhecimento.

Em acréscimo a isso, apoiamos um conselho trazido na dissertação de Rigolon (2008, p.31) baseado em Coll *et al.* (1998), de que quanto mais o assunto for afastado da realidade social ou perceptiva dos alunos, mais frequente deveria ser o uso do raciocínio analógico para aproximá-lo do conhecimento que os alunos já possuem.

Rigolon (2008) baseado nos estudos de Duit (1991) afirma que as Analogias seriam usadas para comunicar conceitos abstratos e novos, já que elas permitiriam transferir o

conhecimento de uma área para outra. Isso porque elas fariam comparações entre um domínio conceitual não familiar e um familiar, um observável e um não observável, um abstrato e um concreto, um desconhecido e um conhecido.

É interessante notar, que não só em sala de aula do Ensino Básico, durante as explicações orais feitas pelo Professor ao Aluno que as projeções têm papel importante. É possível afirmar que no contexto científico elas também são de suma importância para comunicar de forma inteligível e agradável. Sendo assim, concordamos plenamente com a afirmação do Pesquisador-Biólogo:

Pode-se dizer que, por mais brilhantes que fossem as ideias de Darwin para corroborar a teoria do evolucionismo, talvez não tivesse tanto sucesso em transmiti-las aos demais cientistas e até mesmo às pessoas leigas se não suavizasse o rigor científico por meio de suas excelentes analogias. Dessa forma, a leitura fica mais inteligível e agradável, e não pesada e densa como nos artigos científicos típicos. (RIGOLON, 2008, p.50)

A importância do uso de Analogias como estratégia de ensino, portanto, reside no fato da contribuição delas no processo de ensino-aprendizagem. Para Rigolon:

As analogias são estratégias de ensino que contribuem no processo de ensino e de aprendizagem com modificação conceitual, na qual podem ajudar a reestruturar a memória já existente e prepará-la para novas informações. O emprego de uma analogia não apenas ajuda ou facilita a aprendizagem de um novo domínio, mas também abre novas perspectivas de visão e, então, reestrutura o análogo. (RIGOLON, 2008, p. 51)

Em suma, baseado em várias pesquisas precedentes, Rigolon (2008, p.51-52) lista as potencialidades do uso das Analogias no ensino: Levar à ativação do raciocínio analógico; Organizar a percepção; Desenvolver a capacidade cognitiva de tomada de decisões; Desenvolver a criatividade; Facilitar a mudança e a evolução conceitual; Tornar o conhecimento científico mais inteligível, facilitando a compreensão do não-observável e de conceitos abstratos; Tornar as explicações mais interessantes, atraindo a atenção dos alunos; Permitir evidenciar concepções alternativas; Poder ser utilizadas para avaliar a compreensão e o conhecimento dos alunos.

É importante ressaltar que, embora as potencialidades do uso da Analogia em sala de aula sejam muitas, também há alguns problemas e dificuldades que podem surgir nesse uso. O aluno, pode, por exemplo: entender apenas o análogo; não entender o análogo; dar mais valor ao análogo que o alvo; não reconhecer que se trata de uma analogia; não ver sentido na

analogia, que ela não é aplicável; desvalorizar as limitações da analogia, desconsiderando as diferenças. (RIGOLON, 2008, p.52)

Tais problemas, portanto, ao nosso ver, não devem desestimular o uso com essa finalidade. Aliás, sugerimos o uso da Analogia como uma ótima ferramenta de ensino-aprendizagem, mas não como única, pois sabemos que na dinâmica ensino-aprendizagem é necessário lançar mão de várias estratégias e nunca de uma só. Sendo assim, a sugestão sempre é que o professor seja cuidadoso e, tendo conhecimento do poder da analogia, possa, quando a usar, usá-la da maneira correta para não causar problemas conceituais futuros na aprendizagem os alunos:

É certo que as analogias provêm uma ponte entre o conhecido e o menos conhecido, entretanto, alguns investigadores temem que esta ponte tenha uma qualidade evasiva que possa conduzir aos que a atravessam por caminhos laterais que interfiram na chegada ao destino esperado (GONZÁLEZ, 2002). Duit (1991) e Glynn (1991) advertem que as analogias, se mal-empregadas, podem sugerir ou reforçar falsas associações e levar os alunos a desenvolver erros conceituais. (RIGOLON, 2008, p.53)

Ainda sobre o papel das Projeções como ferramenta de compreensão, Moura afirma:

[...] a metáfora é uma extensão da comparação. A comparação tem a função de identificar padrões na realidade, juntando coisas semelhantes em uma mesma categoria. A metáfora é uma ampliação dessa capacidade, utilizando a imaginação para juntar coisas bem diferentes, com o objetivo de entendê-las melhor. (MOURA, 2012, p. 39)

Em mais um trabalho, portanto, temos o pesquisador sinalizando para essa grande funcionalidade das Projeções que é contribuir para a inteligibilidade de um texto.

Endossando essa tese, Fiorin (2015, p. 124) também afirma que “As comparações têm uma papel pedagógico forte, pois dão concretude àquilo que é uma abstração.”

Hofstadter e Sander (2013, p.17) também argumentam a respeito da funcionalidade da Analogia e de seu papel no Ensino e na vida cotidiana. Eles afirmam que é universalmente aceito que a analogia desempenha um papel importante no ensino, e que a maioria de nós se lembra de algum conceito escolar que tenha aprendido por meio de uma delas. Todas as Analogias escolares construídas, segundo eles, apresentam ligações entre domínios que aparentemente não são relacionados. Além disso, eles chamam a nossa atenção para o fato de



que também encontramos exemplos de Analogias em situações argumentativas cotidianas, quando alguém argumenta contra ou a favor de uma tese<sup>40</sup>.

Além de tudo isso, também é muito importante para o nosso trabalho pensar, também na funcionalidade da metonímia. Sobre isso, Abreu (2010, p. 59-60) baseado em Kövecses (2006) e Gibbs Jr. (1995), aponta que ela serve para:

a) Permitir a coesão indireta, por meio de referência a elementos do *frame* de um termo antecedente. Exemplo: O casamento estava maravilhoso! O bolo, por exemplo, estava uma delícia. Nesse caso facilmente percebemos que *bolo*, na segunda frase, retoma o termo *casamento*. Fazemos isso porque *bolo* é parte do todo que é *casamento*.

b) Permitir o entendimento de frases aparentemente tautológicas como “guerra é guerra, “mãe é mãe”. Quando dizemos “guerra é guerra”, a segunda ocorrência põe em foco um dos elementos de guerra que é a crueldade. Quando dizemos “mãe é mãe” a segunda ocorrência põe em foco um dos elementos de mãe, que é o amor incondicional.

c) Permitir o entendimento dos atos indiretos de fala. Quando alguém diz – “Você teria condições de fechar a janela”, para que alguém entenda essa frase como um pedido para que feche a janela, há um conjunto de condições necessárias: 1- a janela deve estar aberta, 2-o falante deseja vê-la fechada, 3-o interlocutor deve concordar em que a janela deva ser fechada, 4-ele deve ter condições físicas de acesso à janela e 5- deve haver entre ele e a pessoa que lhe pede o favor uma relação de hierarquia ou de amizade que licencie e pedido. No ato indireto de fala, o falante seleciona apenas uma parte dessas condições. No exemplo dado, a condição 4. Fazendo isso, aplicou o princípio cognitivo da metonímia, utilizando uma das condições como figura, deixando as outras como fundo. Como diz Gibbs Jr. (1995, p. 352) “Dessa maneira, falar e entender atos indiretos da fala envolve um tipo de raciocínio metonímico, em que as pessoas inferem os todos (uma série de ações) a partir de uma parte”.

d) Permitir que nosso pensamento tenha acesso à memória. A partir de elementos do *frame* (partes) recuperamos o todo.

e) Permitir, em alguns casos, o emprego polissêmico de uma palavra, Quando dizemos [...] que precisamos renovar nossa carta de motorista, parte

---

<sup>40</sup> [...] it is universally accepted that analogy plays a major role in teaching. Most everyone can recall analogies from their schooldays, such as between the atom and the solar system, between an electrical circuit and a circuit in which water flows, between the heart and a pump, or between the benzene molecule and a snake biting its own tail. All of these cases feature connections that link who found undreamt-of links between seemingly unrelated domains (or, to be more precise, domains that seem remote when only their surface is taken into account). One can also find examples of such analogies in everyday arguments, whether someone is supporting an idea or trying to knock it down. (HOFSTADTER E SANDER, 2013, p.17)

do que permite essa projeção polissêmica é o fato de que [...] a permissão de dirigir veículos automotores é escrita em papel, da mesma maneira que uma carta (correspondência) o é.

f) Produzir efeitos estilísticos em textos literários

h) Produzir efeitos retóricos - a construção da argumentação se dá por meio delas. (ABREU 2010, p. 59-60)

É muito importante considerar, portanto, como as projeções têm um papel relevante na construção da argumentação. É por isso que elas devem ser conhecidas, exploradas e ensinadas, a fim de que o professor/leitor/aluno possa estar ciente dessa presença e dessa potencialidade argumentativa.

## 3

**OS GÊNEROS**

---

*Os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.* (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Muito se fala e se vê a linguagem metafórica e as projeções, em geral, sendo usadas em textos literários. Entretanto, já que acreditamos ser as projeções onipresentes e muito usadas nos discursos que nos circundam e que produzimos, resolvemos então investigá-la nesses textos cotidianos e ver se há espaço para esse tipo de estratégia que, de acordo com o senso comum, estaria mais para a subjetividade de um texto literário.

Nossa escolha abarca dois gêneros que são muito consumidos pelos jovens de hoje: Títulos de Matéria Jornalística e Memes, ambos encontrados na rede social *Facebook*, que hoje é uma das mais acessadas pelo público alvo desta pesquisa: jovens de ensino médio e pré-vestibulandos, com os quais trabalhamos. O outro gênero, a dissertação-argumentativa, está, também, presente na realidade deles, tanto por ser conteúdo programático do ensino médio, de acordo com os PCN's, bem como por ser exigido deles que a produzam na prova para o ingresso da maioria das universidades brasileiras.

Faremos, portanto, uma apresentação dos gêneros utilizados, que longe de pretender teorizá-los, objetiva, apenas, apresentá-los ao leitor.

**3.1 O conceito de Gênero**

O conceito de gênero textual<sup>41</sup> nasce com Bakhtin (1953; 1973). Nas últimas décadas, tal conceito tem sido muito discutido, tanto dentro da academia quanto nas instituições de ensino básico, e há uma certa urgência manifesta de se adotar essa perspectiva para o ensino.

---

<sup>41</sup> Esclarecemos que, por não ser o foco deste trabalho, não distinguiremos e tomaremos como sinônimas as noções de “gênero textual”, “gênero do discurso” ou “gênero discursivo”. Adotamos, portanto, a perspectiva de Marcuschi (2008, p.154) que afirma: “Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.”

Marcuschi, que foi um dos pesquisadores brasileiros mais importantes da atualidade sobre esse assunto, deixa claro, em seus escritos, inclusive, que “O estudo dos gêneros textuais não é novo, mas está na moda” (2008, p.147).

Diz ele a respeito desse assunto, que:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas; [...] são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [Assim] **os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.** (MARCUSCHI, 2008, p.155, grifo nosso)

De acordo com Abreu (2008), há infinitos gêneros e cada um tem suas convenções e regras. Estudar tais convenções, inclusive, está entre as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o trabalho nas salas de aula do Brasil.

Esse documento traz as seguintes reflexões a respeito disso:

**Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.** Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. **Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.** É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (PCN, 1997:23, grifo nosso)

Neste trabalho, conforme já apresentado, trabalharemos com três gêneros: (1) Título de Matéria Jornalística; (2) Meme e (3) Dissertação-Argumentativa, que são todos textos que fazem parte do cotidiano de nossos alunos, seja na forma de textos que eles consomem diariamente (como 1 e 2) ou como texto que geralmente produzem em sala de aula ou para pleitear uma vaga em um curso de graduação em muitas universidades brasileiras (3).

Ainda sobre os gêneros, outro aspecto importante a se considerar é que eles sempre circulam em um “lugar”. A este é dado o nome de suporte, e embora não haja um consenso sobre sua definição, ele pode ser definido como “[...] um *lócus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” (MARCUSCHI, 2008, p. 174)

Sobre o suporte dos gêneros com os quais trabalhamos (Títulos e Memes), o pesquisador afirma o seguinte: “Pessoalmente, trato a internet como um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos. A *internet* contém todos os gêneros possíveis” (MARCUSCHI, 2008, p. 186).

Ainda sobre a *internet*, citando o trabalho de Crystal (2001), Marcuschi (2008, p. 199) aponta que uma das conclusões a que aquele autor chega em seu trabalho é:

[...] do ponto de vista dos gêneros realizados, a *internet* transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Contudo, um fato é incontestável: a *internet* e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na *internet* a escrita continua essencial. (MARCUSCHI, 2008, p. 199)

Em relação à folha de papel (suporte das redações), ele afirma que esse “[...] é o suporte genérico mais comum de todos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 178).

Haja vista todas as considerações apresentadas a respeito da importância de se trabalhar com os gêneros e principalmente de não ignorar suas convenções e estabilidades, passaremos agora a apresentar especificamente os gêneros escolhidos como nosso material de análise.

Reafirmamos que as considerações aqui apresentadas não objetivam teorizá-los, mas sim traçar um panorama de apresentação da matéria que compõe nosso *corpus*.

### 3.2 O TÍTULO DE MATÉRIA JORNALÍSTICA

O TÍTULO DE MATÉRIA JORNALÍSTICA<sup>42</sup> é definido por Costa (2012) como um enunciado curto e objetivo que se coloca no começo de uma publicação jornalística para indicar ou identificar o assunto tratado e que sintetiza, com precisão, a informação mais importante do texto.

O autor diz ser o título o elemento composicional do gênero que animará ou não o leitor à leitura do texto na íntegra. Sendo assim, é de suma importância que ele seja interessante, chamativo e, no caso, até informativo. É interessante destacar que nos suportes digitais, hoje, os leitores, muitas vezes, informam-se apenas pelos títulos e não acessam o texto todo, daí a importância de que ele seja claro e informativo.

É muito importante esclarecer que tal conceito não se confunde com o de manchete, que, por sua vez é o nome dado apenas ao título da matéria principal da publicação do dia do periódico. Sendo assim, para esclarecer: toda manchete é um título de matéria jornalística, mas nem todo título de matéria jornalística é manchete.

Sobre a linguagem jornalística, o *Manual de Redação e Estilo da Folha de São Paulo* (1996<sup>43</sup>), assim esclarece:

Um bom texto jornalístico depende, antes de mais nada, de clareza de raciocínio e domínio do idioma. Não há criatividade que possa substituir esses dois requisitos.

Deve ser um **texto claro e direto**. Deve desenvolver-se por meio de encadeamentos lógicos. Deve ser **exato e conciso**. Deve estar redigido em nível intermediário, ou seja, utilizar-se das **formas mais simples admitidas pela norma culta** da língua. Convém que os parágrafos e frases sejam curtos e que cada frase contenha uma só ideia. Verbos e substantivos fortalecem o

---

<sup>42</sup> Durante toda esta pesquisa permaneceu em nós a dúvida: ao trabalhar com os títulos, estávamos lidando com um gênero em sua totalidade ou com a parte de um gênero? Não aprofundamos essa discussão, nem chegamos a uma conclusão sobre isso por esse não ser o foco deste trabalho. Entretanto, alguns fatores levam-nos a pensá-lo como gênero absoluto: 1- Nas redes sociais, de onde os extraímos, eles geralmente são lidos independentemente do texto todo (a pessoa tem de clicar, caso queira lê-lo na íntegra) e muitas vezes não faz isso; e 2- A compreensão do assunto já é possível por meio apenas dele. A leitura da íntegra do texto que está em outro “lugar” trará mais detalhes, entretanto texto verbal mais a imagem que geralmente o acompanha já esclarecem bastante a respeito da informação veiculada.

<sup>43</sup> Manual disponível em versão digital, no endereço:  
[http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual\\_redacao.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_redacao.htm)

texto jornalístico, mas adjetivos e advérbios, sobretudo se usados com frequência, tendem a piorá-lo.

O tom dos textos noticiosos deve ser sóbrio e descritivo. Mesmo em situações dramáticas ou cômicas, é essa a melhor maneira de transmitir o fato da emoção. Deve **evitar fórmulas desgastadas pelo uso e cultivar a riqueza dos vocábulos acessíveis à média dos leitores.**

**O autor pode e deve interpretar os fatos, estabelecer analogias e apontar contradições, desde que sustente sua interpretação no próprio texto.** Deve abster-se de opinar, exceto em artigo ou crítica. (Disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual\\_texto\\_introducao.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_texto_introducao.htm). Acesso em: 14 fev. 2016 - grifo nosso)

O *Manual de Redação e Estilo do Jornal O Estado de São Paulo* (1997<sup>44</sup>), por sua vez, afirma o seguinte sobre a linguagem jornalística, em suas Instruções Gerais:

1 - Seja claro, preciso, direto, objetivo e conciso. Use frases curtas e evite intercalações excessivas ou ordens inversas desnecessárias. **Não é justo exigir que o leitor faça complicados exercícios mentais para compreender o texto.** [...]

3 - A simplicidade é condição essencial do texto jornalístico. Lembre-se de que **você escreve para todos os tipos de leitor e todos, sem exceção, têm o direito de entender qualquer texto**, seja ele político, econômico, internacional ou urbanístico. [...]

7- O estilo jornalístico é um **meio-termo entre a linguagem literária e a falada**. Por isso, evite tanto a retórica e o hermetismo como a gíria, o jargão e o coloquialismo.

8 - Tenha sempre presente: **o espaço hoje é precioso; o tempo do leitor, também.** Despreze as longas descrições e relate o fato no menor número possível de palavras. E proceda da mesma forma com elas: por que opor veto a em vez de vetar, apenas?

9 - Em qualquer ocasião, **prefira a palavra mais simples:** votar é sempre melhor que sufragar; pretender é sempre melhor que objetivar, intentar ou tencionar; voltar é sempre melhor que regressar ou retornar; tribunal é sempre melhor que corte; passageiro é sempre melhor que usuário; eleição é sempre melhor que pleito; entrar é sempre melhor que ingressar. [...] (MARTINS, 1997, p.15. grifo nosso)

Sobre os títulos, especificamente, *O Manual de Redação e Estilo da Folha de São Paulo* assim refere-se a eles: “Títulos e legendas são importantes numa boa edição: devem ser

---

<sup>44</sup> Manual também disponível em versão digital, no endereço: <http://www.estadao.com.br/manualredacao/>

claros, específicos e preferencialmente descrever uma ação em curso. O título deve destacar o elemento mais importante ou inusitado do texto.”<sup>45</sup> Verifica-se, portanto, que o quesito clareza é novamente apontado como quesito importantíssimo.

Em adição a isso, Martins (1997) acrescenta:

título - A maioria dos leitores de um jornal lê apenas o título da maior parte dos textos editados. Por isso, ele é de alta importância. Ou o título é tudo que o leitor vai ler sobre o assunto ou é o fator que vai motivá-lo ou não a enfrentar o texto. [...]

O título deve ser uma síntese precisa da informação mais importante do texto. Sempre deve procurar o aspecto mais específico do assunto, não o mais geral: Banco Mundial propõe ensino pago em vez de Banco Mundial discute problemas educacionais.

Em seus títulos, a Folha:

- a) Não usa ponto, dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, travessão ou parênteses;
- b) Evita ponto-e-vírgula;
- c) Jamais divide sílabas em duas linhas e evita fazer o mesmo com nomes próprios de mais de uma palavra;
- d) Preenche todo o espaço destinado ao título no diagrama;
- e) Evita a reprodução literal das palavras iniciais do texto.

Nos textos noticiosos, o título deve, em geral:

- a) Conter verbo, de preferência na voz ativa;
- b) Estar no tempo presente, exceto quando o texto se referir a fatos distantes no futuro ou no passado;
- c) Empregar siglas com comedimento.

Para editoriais e textos opinativos, a Folha pode usar frases nominais em títulos: Rombo na Previdência [...] Disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual\\_edicao\\_t.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_t.htm)

É interessante notar que, em nenhum momento, há referência ao uso de linguagem figurada<sup>46</sup>: não se aconselha, mas também não se proíbe tal uso.

<sup>45</sup> Afirmação disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual\\_edicao.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao.htm) Acesso 14 fev.2016



*O Manual de Redação e Estilo do Estado de São Paulo*, sobre os títulos, nas Instruções Gerais, assim postula:

1 — O título deve, em poucas palavras, anunciar a informação principal do texto ou descrever com precisão um fato: Governo desiste de aumentar impostos / Assaltantes roubam 500 mil e prendem 12 reféns.

2 — Procure sempre usar verbo nos títulos: eles ganham em impacto e expressividade.

3 — Para dar maior força ao título, recorra normalmente ao presente do indicativo, e não ao pretérito: Israelenses e palestinos assinam (e não assinaram) acordo de paz / Reitor chama (e não chamou) polícia para poder trabalhar.

4 — Nos textos noticiosos, o título deverá obrigatoriamente ser extraído do lead; se isso não for possível, refaça o lead, porque ele não estará incluindo as informações mais importantes da matéria.

5 — Use inicial maiúscula apenas na primeira palavra do título e nos nomes próprios: Ministro pode ser indiciado / Pacifistas fazem protesto diante da Casa Branca.

6 — Os títulos no Estado vão sempre em letras minúsculas (caixabaixa). Só faça títulos inteiramente em maiúsculas (caixa-alta) em casos muito especiais. Por exemplo, em manchetes que exijam maior destaque que as normais.

7 — Nenhuma palavra do título poderá ser separada no fim da linha (nem mesmo as ligadas por hífen).

8 — Evite igualmente partir nomes próprios constituídos de dois ou mais vocábulos. Exemplos: Protesto diante da Casa Branca termina em tumulto / Novo LP de Roberto Carlos bate recorde.

9 — Não repita palavras na mesma página (à exceção de artigos, preposições e contrações curtas).

10 — Evite fórmulas semelhantes de títulos na mesma página (a não ser intencionalmente, para fazer jogo de títulos): O Brasil vai bem, afirma o presidente / Os Estados precisam de recursos, diz o governador.

11 — Esteja atento para que o título da chamada de primeira página e o da mesma notícia colocada no interior do jornal não sejam rigorosamente iguais.

---

<sup>46</sup> O termo linguagem figurada se refere à metáforas, metonímias, comparações e parábolas.

12 — O Estado não usa títulos com ponto. Assim, estão vetados exemplos como estes: O Metrô reconhece que errou. E pune seus funcionários / O Brasil joga. Para buscar a classificação.

13 — A não ser que você faça um título propositadamente centrado, evite deixar muito branco nas linhas (no máximo um ou dois sinais). Da mesma forma, procure tornar o conjunto das linhas harmônico e agradável.

14 — Importante: respeite com rigor o limite de sinais estabelecido para cada título. Caso contrário, ele terá de ser reduzido, tornando a página um verdadeiro catálogo de tipos. (MARTINS, 1997, p.282-283)

Também é possível verificar que não há referência ao uso de projeções. Entretanto, chamaram-nos a atenção algumas considerações feitas na seção de “Instruções específicas” a respeito dos títulos:

7 — **Causa—efeito.** Em alguns casos, especialmente nos relativos a fenômenos meteorológicos, acidentes e outros, admite-se o emprego do efeito pela causa em títulos como: *Acidentes matam 20 nas rodovias paulistas / Chuva interrompe o trânsito na Anhanguera / Mau tempo adia a rodada do campeonato / Crise impede a viagem do presidente / Frio eleva preço das verduras. / Coração aposenta jogador aos 20 anos.* Evite, no entanto, casos em que essa relação se torne forçada ou ininteligível: *Turbina derrubou o avião do ministro / Ferrovia Norte—Sul já prepara canteiro de obras / Meteorologia antecipa jogo do Santos / Junho pode dar o gatilho, diz assessor do ministro.* Eis outros exemplos de títulos pouco inteligíveis do gênero: *Contrato perdoa Joãozinho* (o jogador foi perdoado porque sua presença era exigida por contrato nos jogos do time) / *Tabela abre supermercado ao meio-dia* (por causa de uma tabela de última hora, os supermercados só iriam abrir ao meio-dia) / *Contracheque solta secretário em Fortaleza* (liberação dos contracheques fez que servidores soltassem secretário retido no gabinete dele). (MARTINS, 1997, p.283-284)

A partir dessa consideração, percebemos que é aconselhado o uso de metonímias nos títulos, embora não haja referência a esse termo por parte do autor. Também é interessante notar que há a preocupação com a clareza desse uso, a que ele se refere como inteligibilidade, o que fica evidente na ressalva feita a esse uso.

Nosso próximo destaque é sobre o jogo de palavras, ação não aconselhável. Nas palavras do autor:

20 — **Jogo de palavras.** Raramente um jogo de palavras se justifica no título; na maior parte das vezes, o que o redator consegue é passar ao leitor frases de gosto altamente duvidoso, como, por exemplo: *Preço do sapato aperta consumo / Chegada de Nobel da Paz causa guerra / Minivaca produz maxileite / Crise deixa estaleiros a ver navios / Altamiro: levando o choro na flauta / Em ano eleitoral, metrô paulista entra nos trilhos / Brasileiros abrem olho para o Japão / Com mil raios! Como é difícil usar o micro nesses temporais... / Presidente digere queixas em jantar / Ferro elétrico passa bem pela recessão / Passada a turbulência, Vasp decola de novo / Inundações levam preço para o brejo / Fábrica da Volks pisa fundo em Resende / Comprador chora com preço da cebola.* (MARTINS, 1997, p.285)

Acreditamos que o desencorajamento desse uso seja em razão do tom humorístico que ele poderia conferir ao texto. Por outro lado, é interessante destacar que tal ocorrência, em alguns casos, faria uso de palavras pertencentes a *frames* linguísticos semelhantes ou opostos (sapato-aperta/ Paz-guerra/ Mini-maxi/ estaleiros-ver navios/ choro-flauta/ metrô-trilhos/ abrem olho-Japão/ raios-temporais/digere-jantar/ ferro-passa bem/ turbulência-Vasp decola/ inundações-brejo/ Volks- pisa fundo/ chora-cebola.) Além disso, em vários desses enunciados haveria o uso de expressões metafóricas, como “estaleiros a ver navios”, “levam preço para o brejo”, etc.

A instrução 34, por sua vez, faz-nos pensar, novamente, sobre a clareza do texto informativo. É interessante notar que, mais uma vez, há a insistência a respeito do fato de que o leitor tem de compreender o que lê.

34 — **Rebuscamento.** É o uso de palavras estranhas ao universo do leitor ou de termos que não sejam os mais simples para expressar determinada situação. Lembre-se de que o título tenta estabelecer comunicação direta com o leitor. Por isso, os vocábulos empregados devem ser, quando possível, os do seu dia-a-dia. Evite, pois, formas como estas: *Polícia cala sobre a fuga de 2 mil / Ministro diz que o gatilho de servidor é controverso / Centavo, moeda tão vil que ninguém se abaixa para pegar / Inseto americano mimetiza predador para poder fugir / “Etarra” assassinada / Para senador, PMDB deveria ter sabatinado ministro / Viúva de Allende solicita anistia / OMS não acha importante contabilizar casos de aids / PMDB deseja mudar a Constituição / Mulher de brigadeiro ecoa “revolta silenciosa” / São Paulo põe em campo sua face “yang”.* (MARTINS, 1997, p.287)

Outra questão que julgamos interessante destacar é o uso do singular pelo plural, que entendemos como *blend* por compressão. Sobre isso, Abreu afirma que a compressão do plural em singular tem como motivação o processo de compreensão, pois “[...] o singular facilita o surgimento de uma imagem em nossa mente.” (ABREU, 2015, p.05)

41 — ***Singular pelo plural***. Há casos em que se pode usar um termo no singular para designar toda uma classe ou categoria. Exemplos: *Greve de servidor termina hoje / Deputado já ganha mais em São Paulo / Contribuinte paga mais imposto*. Em muitas ocasiões, porém, o uso do singular poderá dar a ideia de que a notícia se refere a uma só pessoa da classe ou categoria e não a toda ela. Veja exemplos reais de títulos que se devem evitar (em todos eles as notícias se referiam à categoria ou a grupos de pessoas): *Comissário da Vasp decide manter greve / Passageiro queima ônibus em Itaquera / Camelô dobra os preços de açúcar e sal / Militar argentino pede anistia ampla / Marginal quebra e incendeia um automóvel / Banco dispensa acordo com FMI / Militar cubano desertou em massa, diz general / Jogador faz greve no Fluminense (era o time todo) / Motorista de táxi ameaça parar / Menina brasileira se prostitui no Paraguai / Apoio de governador vira estigma de candidato (o apoio era dos governadores e o estigma, dos candidatos nos Estados) / Estoque de concessionária supera 100 mil (o número é a soma do estoque de **todas** as concessionárias do País)*. (MARTINS, 1997, p.288)

Novamente é importante destacar que tal uso é aceito, mas com ressalvas, pedindo ao jornalista que tome cuidado em seu uso.

Após essa apresentação, é visível, portanto, baseado na leitura desses trechos de dois Manuais que regem a Redação dos dois maiores jornais do estado de São Paulo, que a clareza é um dos quesitos mais importantes de um texto jornalístico.

Acreditamos, inclusive, que a tendência de uso das projeções nos títulos, é feita com esse propósito: ser o mais claro possível e acessível a todo tipo de leitor. Além disso, como o espaço e o tempo são caros, conforme destacado por um dos jornais, tal uso também contribui para a concisão do texto: dizer muito, escrevendo pouco – isso se torna possível pelo uso das projeções.

### 3.3 Os MEMES

Quando optamos por analisar textos extraídos das redes sociais, o primeiro desafio apresentou-se na questão da nomeação de tais textos. Por se tratar de um gênero relativamente novo, ainda há poucos estudos ou convenções a respeito de como chamá-los.

Em nosso Projeto de Pesquisa, por causa dessa indefinição, chamávamos tais textos de *Textos* ou *Mensagens de Facebook*. Entretanto, com o passar do tempo, tomamos contato com o trabalho de Milner (2012), que, ao nosso ver, é pertinente nos basearmos.

Sobre a origem do termo, Milner (2012, p. iii) afirma o seguinte: Meme é um termo cunhado pelo biólogo Richard Dawkins para descrever a fluidez, o fluxo, a mutação e a evolução da cultura. Entretanto, o termo teria evoluído e sido deslocado para o discurso público, tendo hoje esse novo sentido emergente, que é como ele vai defini-lo<sup>47</sup>. Na essência, a ideia na criação desse termo é a questão da imitação<sup>48</sup>.

De acordo com o *site* Museu de Memes<sup>49</sup>, produzido por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal Fluminense, a história desse termo realmente se inicia com o biólogo Dawkins. Nas palavras dos criadores do *site*:

O conceito de meme e o incipiente campo da memética se originam, nas mais diferentes cronologias, a partir de uma discussão controversa da sociobiologia na década de 1970. O termo é empregado pela primeira vez de forma absolutamente despreziosa e praticamente de relance, como um desvio colateral do argumento a que se propunha o renomado etólogo Richard Dawkins. Em seu livro *The Selfish Gene*, Dawkins propunha um

---

<sup>47</sup> No original: ‘Meme’ is a term coined by biologist Richard Dawkins to describe the flow, flux, mutation, and evolution of culture, a cultural counter to the gene. But the term has evolved within many online collectives, and is shifting in public discourse. In this emerging sense, ‘memes’ are amateur media artifacts, extensively remixed and recirculated by different participants on social media networks. (MILNER, 2012, p. iii)

<sup>48</sup> No original, o que o biólogo Dawkins diz sobre o termo: The new soup is the soup of human culture. We need a name for the new replicator, a noun which conveys the idea of a unity of cultural transmission, or a unit of imitation. “Mimeme” comes from a suitable Greek root, but I want a monosyllable that sounds a bit like “gene”. I hope my classicist friends will forgive me if I abbreviate mimeme to meme....Just as genes propagate themselves in the gene pool by leaping from body to body via sperms or eggs, so memes propagate themselves in the meme pool by leaping from brain to brain via a process which, in the broad sense, can be called imitation. (DAWKINS, 1976, p. 206)

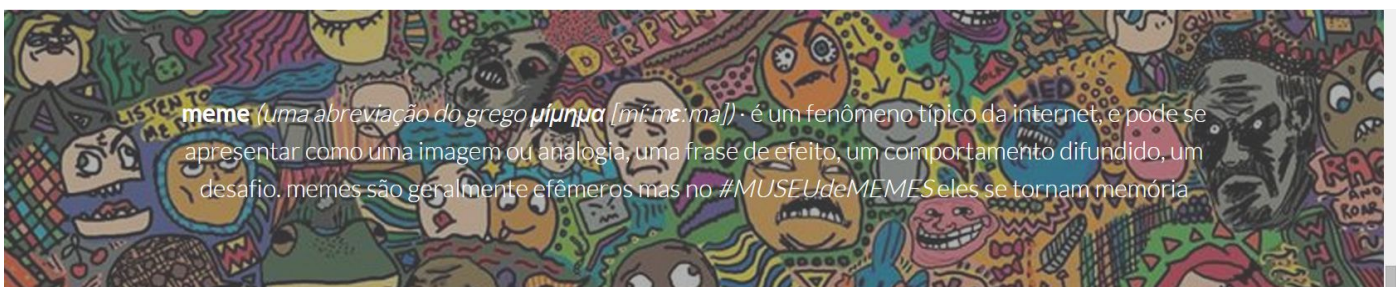
<sup>49</sup> <http://www.museudememes.com.br/>

termo para dar conta dos processos de replicação e evolução cultural que lhe chamaram a atenção quando ele iniciou sua defesa à tese do determinismo genético. Para o pesquisador, assim como os genes eram os principais responsáveis por replicarem o conteúdo geracional na evolução biológica dos organismos vivos, talvez houvesse, ele reconheceu, uma outra unidade de replicação, diferente dos genes, responsável pela seleção e transmissão de conteúdos inscritos em nossa cultura. Dawkins concebe então uma espécie de evolucionismo cultural, que ocorreria em paralelo e em complemento à evolução natural, através de um segundo replicador, diferente dos genes. Não tendo encontrado outro nome mais adequado para batizá-lo, o biólogo adaptou a raiz grega “mimeme” (μίμημα) e criou o termo “meme”, que, é claro, rapidamente viralizou. (Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/o-que-sao-memes/>)

Sobre a definição de memes hoje, Milner afirma que memes “[...] seriam artefatos de mídia amadores, extensivamente remixados, compartilhados e recirculados por diferentes participantes em redes sociais.” (MILNER, 2012, p.12 *apud* VEREZA, 2013b, p.11)

Em relação ao seu formato e propósito comunicativo, Milner (2012) observa que os memes são gêneros multimodais, pois neles há interação entre imagem (texto não-verbal) e palavras (texto verbal) com o propósito de contar uma piada, fazer uma observação que se julga interessante ou propor um argumento.

No *site Museu de Memes*, encontramos a seguinte definição para o termo:



**Figura 19-** Definição de meme.

**Texto verbal da imagem:** *meme (uma abreviação do grego μίμημα [mí:mɛ:ma]) · é um fenômeno típico da internet, e pode se apresentar como uma imagem ou analogia, uma frase de efeito, um comportamento difundido, um desafio. memes são geralmente efêmeros mas no #MUSEUdeMEMES eles se tornam memória*

**Fonte:** <http://www.museudememes.com.br/o-que-sao-memes/>

Acesso em 05 mai.2016

Sobre a circulação dos memes nos dias atuais, encontramos no *Museu de Memes* as seguintes informações:

Somente a partir de fins da década de 1990 e início da década de 2000 é que os memes como hoje os conhecemos se difundiram na web, especialmente se manifestando como expressões de comunicação que ganhavam as redes sociais online através de uma forma de propagação viral.[...] Os memes passaram a representar, de modo muito mais objetivo, elementos da cultura popular nos ambientes virtuais. Hoje, memes são um fenômeno típico da internet, e podem se apresentar como imagens legendadas, vídeos virais ou expressões difundidas pelas mídias sociais. Próprios do universo das comunidades virtuais, eles são geralmente compreendidos como conteúdos efêmeros, vulgarmente encarados como “besteiro” passageiro ou “cultura inútil”, fruto de sua utilização da linguagem do humor. (<http://www.museudememes.com.br/>)

Em seu estudo, Milner também categoriza os memes, conforme podemos ver nos esquemas apresentados em seu trabalho:

**Figura 20: Taxonomia dos Memes – original e traduzido**

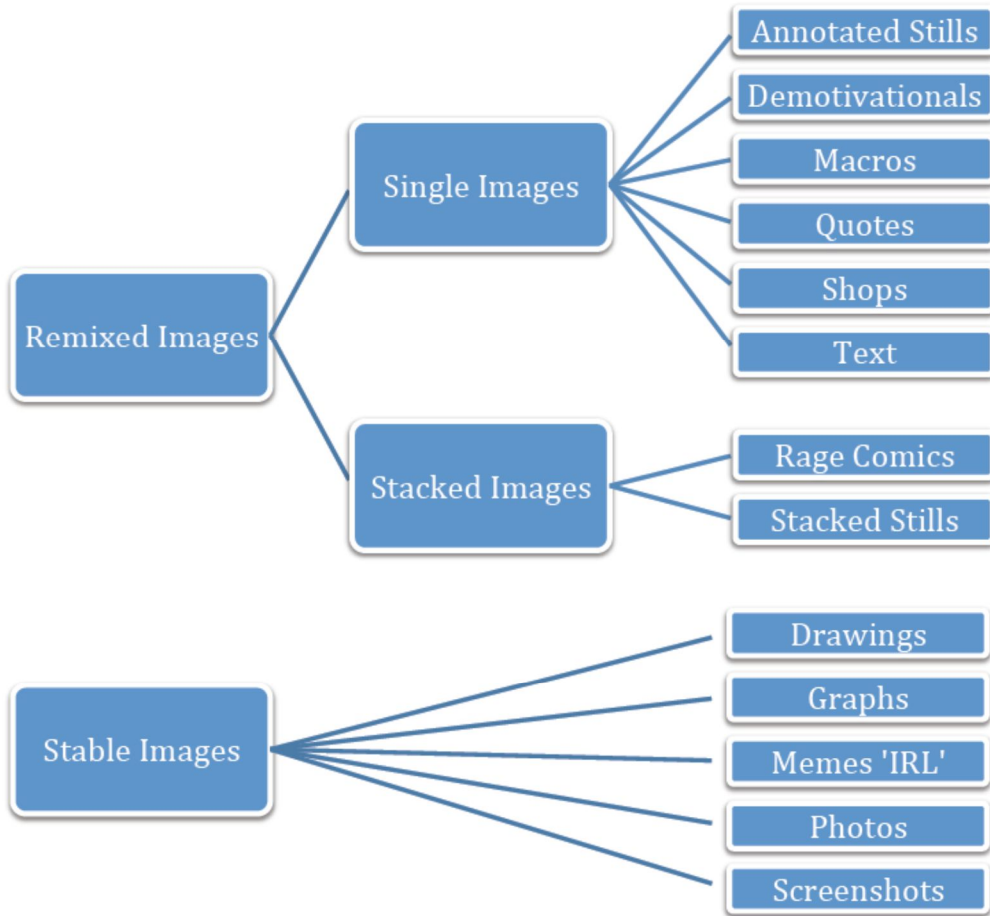
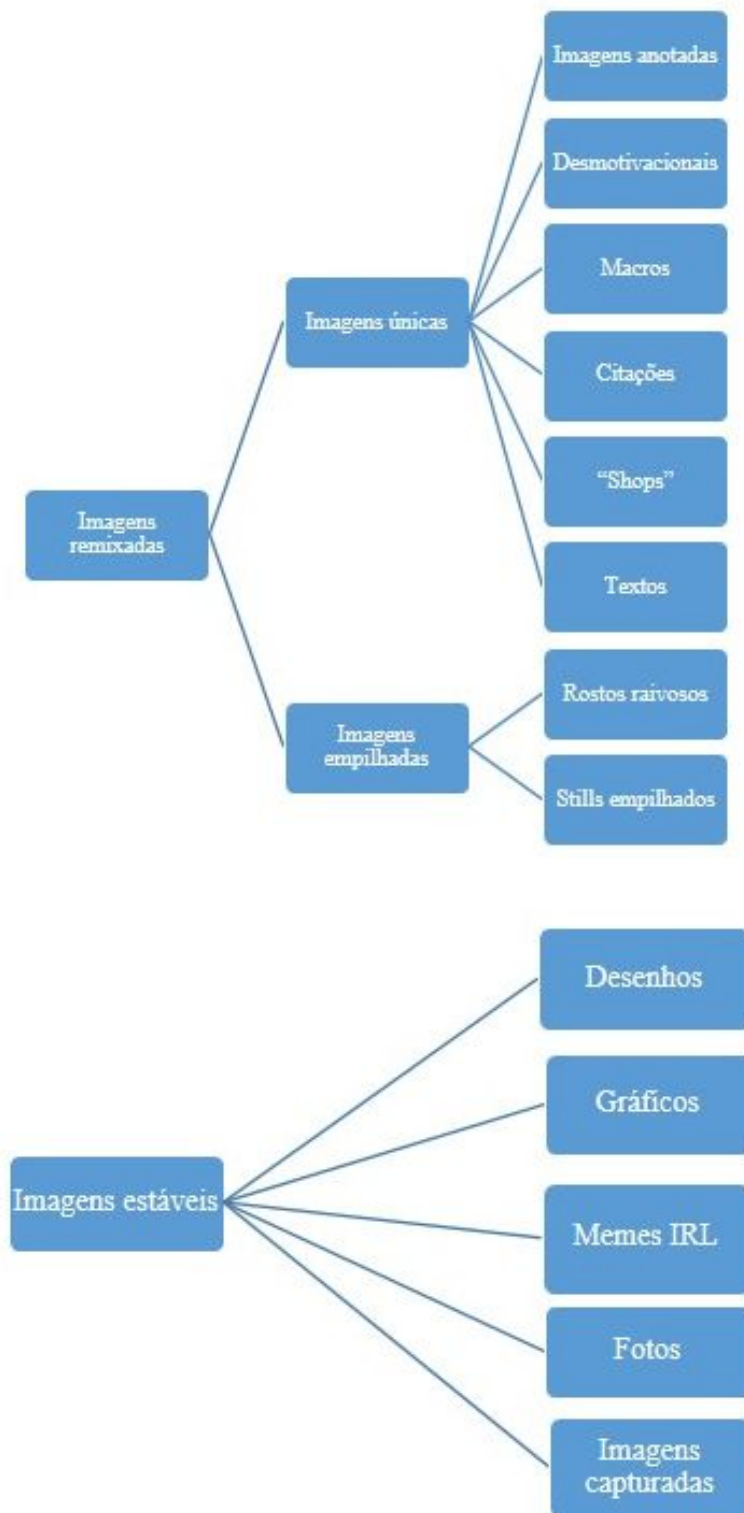


Figure 4.1: A Taxonomy of Conventional Image Files Shared in Meme Collectives





**Fonte:** Original (Milner, 2012, p.85), Traduzido – Elaboração própria

Figura 21. Ilustração das categorias de memes



Figure 4.2: Examples of Conventional Image Files Shared in Meme Collectives

Fonte: MILNER (2012, p.86)

Para ele, “Imagens remixadas” (Imagens Remixed) incluem dois subconjuntos: Imagens Únicas (Single Images), que ocorreriam apenas em uma quadro, e Imagens 'empilhadas' (Stacked Images), aquelas que combinariam várias imagens individuais em um novo agrupamento de imagens, muitas vezes para fazer um ponto mais complexo.

Incluídas na categoria das Imagens Remixadas, subcategoria das Imagens únicas, teríamos: (1) “Imagens anotadas” (Annotated Stills) ele define como sendo aquelas em que há interações explícitas com o texto, por meio de anotações, bolhas de diálogo, etc. (2) “Desmotivacionais” (Demotivationals) seriam as imagens paródias de textos motivacionais, normalmente colocados sobre uma moldura preta e textos escritos em branco. (3) “Imagem Macros” (Macros) seriam aquelas em que o texto é colocado, normalmente em fonte branca sobre a imagem, na parte superior e inferior do quadro. (4) “Citações” (Quotes) seriam aquelas em que haveria o texto e como acompanhamento a imagem, em busto, de quem disse

aquilo. (5) “Shops (por abreviação de Photoshop)” (Shops) seriam imagens com efeitos. Haveria também os (6) “Textos” (Text) que embora não tragam imagens, seriam considerados multimodais por conta da escolha das fontes e das cores.

Ainda na categoria da Imagens Remixadas, mas agora na subcategoria das Imagens Empilhadas, teríamos: (1) “Rostos raivosos” (Rage Comics) seriam desenhos de rostos mais anotações escritas; e (2) “Stills empilhados” (Stacked Stills) seriam duas imagens construídas uma na parte superior outra na inferior combinadas em imagens multipainéis.

O autor ainda acrescenta que não são apenas as imagens remixadas que são compartilhadas. Haveria também as imagens estáveis - aquelas que não são remixadas ao nível da própria imagem - e que também são predominantemente compartilhadas. Estas imagens fundamentalmente se espalham por imitação, mas muitas vezes contêm elementos de transformação na sua utilização.

Elas seriam: (1) “Desenhos” (Drawings) seriam imagens animadas que são utilizadas para apresentar ou apoiar um ponto. Podem incluir quadrinhos da web que são o trabalho de um autor nomeado ou não, em vez de construído a partir de um núcleo remixado. (2) “Gráficos” (Graphs), muitas vezes seriam adaptados de infográficos imprensa popular, e visualmente exibiriam dados. Seriam predominantemente compartilhados em discussões políticas. (3) 'Memes IRL "(abreviação coletiva meme para" na vida real ", um termo ambíguo para discursos e práticas que ocorrem fora da cultura líquida) são imagens estáveis que capturam a criação de memes em modos estéticos mais tradicionais. Enquanto as imagens que descrevem memes 'IRL' são eles próprios estáveis, o ato de transferir um meme além da tela de computador é um processo de transformação. Textualmente, a imagem compartilhada é estável. No entanto, é uma descrição de um processo social transformador. (4) “Fotos” (Photos) seriam fotos não anotadas que também são compartilhadas. Essas são as matérias-primas, por meio das quais macros são muitas vezes feitas. Eles também podem ser transformadas extra-textualmente. (5) “Imagens Capturadas” (Screenshots) seriam capturas não anotadas de comunicação mediada (mas muitas vezes são a base para fotos anotadas). No *Facebook*, essas conversas são imagens populares, especialmente quando estão sendo criticadas por memes coletivos.

Após estabelecer essa taxonomia, o autor ainda esclarece que ela é mais um guia, e não uma classificação definitiva, pois muitos memes poderiam combinar tais elementos e não caberiam, portanto, dentro de apenas uma categoria.

Sendo assim, inclusive por não objetivarmos uma classificação ostensiva dos textos que escolhemos para analisar, não nos preocuparemos em classificá-los dentro das categorias. Apenas as apresentamos por julgar interessante caracterizar o gênero, já que ele é novo e não há muitos trabalhos que o discutem, pelo menos em Língua Portuguesa ou sob o viés linguístico.

Motiva-nos estudá-los, também, porque, como afirma o *site* Museu de Memes: “O universo dos memes de internet ainda é pouco difundido no Brasil, muito embora os jovens que fazem uso das mídias sociais convivam intensamente com este fenômeno”.

Sobre isso, ainda acrescentam:

Os memes são, portanto, uma linguagem que encontra ampla repercussão em ambientes online, mas que é relativamente pouco estudada e pouco compreendida, em especial no cenário da pesquisa científica. Parte deste descaso é fruto de uma equivocada compreensão do fenômeno como pertencente à uma “cultura do besteiro” ou à chamada “cultura inútil”, termos que não reconhecem os memes na plenitude de seu valor cultural, manifestações características da internet mas capazes de influenciar inclusive os meios de comunicação mainstream. Somente reconhecendo, como fazem os pesquisadores Michele Knobel e Colin Lankshear, os memes como uma nova forma de letramento midiático, é que poderemos desvendar suas nuances. Por isso, Shifman adverte: os memes são sempre uma coleção de textos! (<http://www.museudememes.com.br/o-que-sao-memes/>)

A questão é justamente esta: o nosso público-alvo convive diariamente com tais textos e os consome, por isso, interessa-nos muito estudá-los, mesmo porque são uma nova forma de letramento midiático e uma coleção de textos riquíssimos para que pensemos, estudemos e exercitemos reflexões com os jovens. Além disso, por serem textos curtos, oferecem uma vasta possibilidade de exploração em sala de aula.

Uma das questões que nos chamou a atenção quando da leitura do trabalho desse autor, e do acesso ao *site* acervo da Universidade Federal Fluminense, é o fato de que há uma exposição (e conseqüente reflexão extensa) predominante de memes humorísticos. Na

verdade, à primeira vista, parece-nos que são eles, exatamente, o foco dos estudos. Isso, a princípio nos fez pensar que os textos de nosso *corpus* que estariam mais para mensagens de cunho moral, talvez não se encaixassem nessa definição.

Mas, recorrendo a outro trabalho, o de Vereza, e considerando que o próprio Milner apresenta a categoria “Citações” em seu estudo, acreditamos poder pensar na classificação dos textos de nosso *corpus* da maneira que estamos delimitando.

Vereza (2013b, p.11), em seu estudo, aponta a predominância de mensagens humorísticas, mas também destaca que haveria outras de cunho moral, proverbial, que poderiam ser consideradas do campo da autoajuda, pelo seu teor supostamente “edificante”. Ela ainda chama a atenção para a natureza argumentativa dessas mensagens, por defenderem um dado ponto de vista e apresentarem um olhar sobre determinados aspectos da vida. Além disso, a pesquisadora acrescenta que muitos dos memes propõem metáforas - ou desconstrução ou paródia de metáforas – para criar o humor ou desenvolver um argumento.

Sendo assim, julgamos que levando em consideração todo o exposto, é possível, sim, nomear os textos de nosso *corpus* como memes, embora a maioria deles não seja o meme prototípico: humorístico e viral.

Apesar de não serem exatamente humorísticos, a maioria deles, vemos que muitos dos textos que analisaremos estão sendo compartilhados e recompartilhados nas redes sociais, muitas vezes com alterações, como mudança de fonte, imagem de fundo etc. São muitas semelhanças para que rompamos com o conceito que vem sendo construído.

### **3.4 A DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA**

O último gênero em questão é a DISSERTAÇÃO, gênero escolar, que, no caso do *corpus* escolhido, apresenta algumas peculiaridades composicionais distintas a depender do Exame de que foi extraída.

Trabalharemos, nesta tese, com as Propostas de Redação do ano de 2013 de duas grandes e importantes avaliações brasileiras: a prova da FUVEST, que possibilita ao candidato selecionado o acesso a uma das melhores universidades do país, a Universidade de

São Paulo (USP); e a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que possibilita aos candidatos o acesso à maioria das universidades brasileiras: as Federais, algumas estaduais e muitas particulares, inclusive com bolsa de estudos, por meio do PROUNI (Programa Universidade para Todos).

Costa (2012, p.105) apresenta-nos a dissertação como sendo um tipo de redação em que há uma forma consagrada de organização estrutural em três partes: a primeira chamada de introdução, em que se apresenta o assunto a ser discutido e a tese, opinião do autor sobre esse tema; a segunda, chamada de desenvolvimento, em que são desenvolvidos os conceitos, ideias, informações e argumentos, gradual e progressivamente; e a terceira e última, chamada de conclusão, em que há um resumo de tudo o que foi expresso, com a retomada e condensação do conteúdo anterior do texto.

O autor ainda acrescenta que tal gênero é “[...] muito usado na escola básica [...] e também muito solicitado nos Exames Vestibulares. (COSTA, 2012, p.105)

Embora tanto a FUVEST quanto o ENEM requisitem dissertações argumentativas e as instruções exijam uma estrutura bem parecida para ambas, há algumas diferenças entre elas. Tais peculiaridades em suas estruturas pode ser explicada pela fluidez dos gêneros, conforme apresentada por Marcuschi (2008):

[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que **não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias**, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). Os gêneros limitam nossa ação na escrita. Isto faz com que Amy J. Devitt (1997) identifique os gêneros como nossa “linguagem estandar”, o que **por um lado impõe restrições e padronizações, mas por outro lado é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação**. (MARCUSCHI, 2008, p. 155-156 – grifos nossos)

Podemos concluir, a partir das considerações de Marcuschi, que os textos que compõem nosso *corpus* podem ser considerados como dissertações, por compartilharem com as

dissertações *stricto sensu* a maioria de suas características gerais, embora haja as peculiaridades exigidas por cada banca, e, também, por assim serem chamados nos Exames em que aparecem.

Dessa forma, apresentaremos a seguir as peculiaridades à quais nos referimos e também considerações acerca do perfil de cada Exame dos quais extraímos os textos que foram analisados.

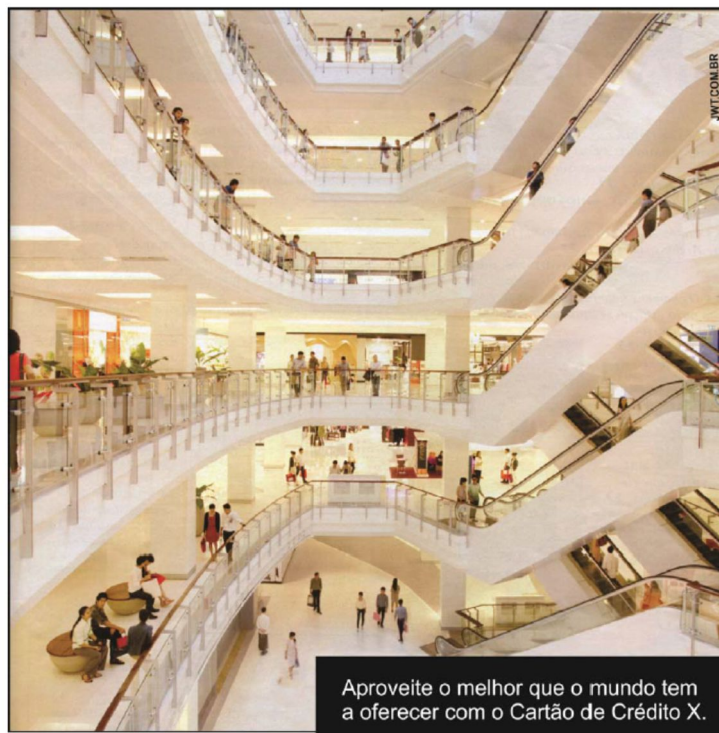
### 3.4.1 A DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA NA PROVA DA FUVEST 2013

Vejam a Proposta de Redação do Processo Seletivo de 2013:



**Figura 22.**  
Proposta de  
Redação  
FUVEST

2013.



Esta é a reprodução (aqui, sem as marcas normais dos anunciantes, que foram substituídas por X) de um anúncio publicitário real, colhido em uma revista, publicada no ano de 2012.

Como toda mensagem, esse anúncio, formado pela relação entre imagem e texto, carrega pressupostos e implicações: se o observarmos bem, veremos que ele expressa uma determinada mentalidade, projeta uma dada visão de mundo, manifesta uma certa escolha de valores e assim por diante.

Redija uma dissertação em prosa, na qual você interprete e discuta a mensagem contida nesse anúncio, considerando os aspectos mencionados no parágrafo anterior e, se quiser, também outros aspectos que julgue relevantes. Procure argumentar de modo a deixar claro seu ponto de vista sobre o assunto.

**Instruções:**

- A redação deve obedecer à norma-padrão da língua portuguesa.
- Escreva, no mínimo, 20 e, no máximo, 30 linhas, com letra legível.
- Dê um título a sua redação.



**Fonte:** <http://www.fuvest.br/vest2013/provas/fuv2013.2fase.dia1.pdf>. Página 12. Acesso em 21 fev. 2016

É relevante destacar que tal proposta traz instruções peculiares a respeito de algumas questões composicionais, ao final dela. É requisitado ao aluno que cumpra um número mínimo de linhas (20) e não ultrapasse um determinado número (30). Além disso, é exigido que ele coloque um título em seu texto. Também é interessante atentar para o fato de que o próprio Exame chama o texto a ser produzido de Dissertação (conforme podemos ler no último parágrafo da proposta: "Redija uma *dissertação*").

Também no *site* da Instituição ([www.fuvest.br](http://www.fuvest.br)) há o seguinte esclarecimento sobre a Redação e sua metodologia de correção:

#### **Avaliação da redação**

#### **Metodologia de avaliação das redações**

A redação deverá ser, obrigatoriamente, uma **dissertação de caráter argumentativo, na qual se espera que o candidato, visando a sustentar um ponto de vista sobre o tema proposto ou sugerido, demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões; argumentar de forma coerente e pertinente; articular eficientemente as partes do texto e expressar-se de modo claro, correto e adequado.**

Os textos elaborados pelos candidatos serão avaliados quanto a três aspectos ou quesitos:



### **I. Desenvolvimento do tema e organização do texto dissertativo-argumentativo**

Verifica-se se o texto configura-se (sic) como uma dissertação argumentativa e se atende ao tema proposto ou sugerido. Pressupõe-se, então, que o candidato demonstre a habilidade de compreender a proposta de redação e, quando esta (sic) contiver uma coletânea, que ele se revele capaz de ler e de relacionar adequadamente os textos que a integram. A paráfrase de elementos que compõem a proposta de redação não é um recurso recomendável para o desenvolvimento adequado do tema. Não se recomenda, também, que o texto produzido se configure como uma dissertação meramente expositiva, isto é, que se limite a expor dados ou informações relativos ao tema, sem que se explicita um ponto de vista devidamente sustentado por uma argumentação consistente. No que diz respeito ao desenvolvimento do tema, verifica-se, além da pertinência das informações e da efetiva progressão temática, também a capacidade crítico-argumentativa que a redação venha a revelar.

### **II. Coerência dos argumentos e articulação das partes do texto**

Avaliam-se, conjuntamente, a coerência dos argumentos e das opiniões e a coesão textual, ou seja, a correta articulação das palavras, frases e parágrafos. A coerência reflete a capacidade do candidato de relacionar os argumentos e organizá-los de forma a deles extrair conclusões apropriadas e, também, sua habilidade para o planejamento e a construção significativa do texto. Serão considerados de forma negativa a presença de contradições entre frases ou parágrafos, a falta de encadeamento das ideias, a circularidade ou quebra da progressão argumentativa, o uso de argumentação baseada apenas no senso comum e a falta de conclusão ou conclusões que não decorram do que foi previamente exposto. Serão tidos também como fatos negativos referentes à coesão, entre outros, o estabelecimento de relações semânticas impróprias entre partes do texto, assim como o uso inadequado de conectivos.

### **III. Correção gramatical e adequação vocabular**

Avaliam-se, neste (sic) aspecto, o domínio da norma-padrão escrita da língua portuguesa e a clareza na expressão das ideias. Serão examinados aspectos gramaticais como ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação, e o emprego adequado e expressivo do vocabulário. Espera-se que o candidato revele competência para expor com precisão e concisão os argumentos selecionados para a defesa do ponto de vista adotado, evitando o uso de clichês ou frases feitas. Avalia-se, também, a seleção adequada do vocabulário, tendo em vista as peculiaridades do tipo de texto exigido.

Para cada um dos três aspectos, será atribuída pontuação de 1 a 5, dependendo do desempenho do candidato no respectivo aspecto.

Quando os pontos atribuídos pelos dois avaliadores a um determinado aspecto divergirem em 1 ponto, valerá a média das duas notas. Nos casos em que a discrepância entre os dois avaliadores exceder 1 ponto em qualquer dos três aspectos, as redações serão objeto de uma terceira avaliação por uma banca previamente designada para esse fim. Caberá a essa banca decidir qual das duas notas é a mais adequada ou se cabe atribuir uma terceira nota, diversa das que foram atribuídas. Se isso ocorrer, prevalecerá a terceira nota.

Os pontos atribuídos a cada aspecto serão multiplicados, respectivamente, por 4, 3 e 3, obtendo-se, assim, uma nota ponderada para a redação, que variará entre 10 e 50 pontos.

Receberão nota zero, além das redações em branco, textos que desenvolverem tema diverso do que foi proposto ou sugerido, ou que não atenderem à modalidade discursiva indicada. Serão passíveis de receber nota zero também os textos com extensão claramente abaixo do limite estabelecido nas instruções da prova ou que apresentarem elementos verbais ou visuais não relacionados com o tema proposto.

Caso a redação receba nota zero de um dos avaliadores e nota diferente de zero de outro avaliador, ela será objeto de uma terceira avaliação, seguindo os mesmos critérios estabelecidos para os casos de discrepância submetidos a terceira avaliação. (Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2016/manual/04.provas.06.avaliacao.redacao.html> - Acesso em 21 fev.2016 - grifos nossos)

É interessante notar que se espera que o candidato faça um texto argumentativo, conforme é reiterado pelo texto que esclarece como será a avaliação das redações, e que, portanto, o texto produzido deverá ter uma tese que será defendida e argumentos que servirão para provar tal opinião.

### **3.4.2 A DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA NA PROVA DO ENEM 2013**

A prova do ENEM vem se tornando um dos Exames mais visados pelos candidatos que pleiteiam uma vaga em qualquer uma das Universidades Federais do Brasil.

Sobre a Edição do Exame de 2013, há as seguintes informações<sup>50</sup>, que nos chamam a atenção pela enorme proporção que essa prova está tomando nos últimos anos:

**Número de inscritos:** 7,17 milhões (O aumento do número de participantes foi de 20% em relação ao Enem de 2012 e de 95% em relação à primeira edição do Enem após a reformulação em 2009)

**Número de abstenções:** 29%, o que significa que aproximadamente 2 milhões de candidatos não compareceram aos locais de prova no sábado ou domingo.

**Número de candidatos que realizaram a prova:** mais de 5 milhões de pessoas.

**Número de participantes que obtiveram nota mil na redação<sup>51</sup>:** 481

**Figura 23.** Números da redação do ENEM 2013.

NÚMEROS DA REDAÇÃO DO ENEM 2013	
Total corrigido	5.049.248 redações
Nota 1.000	481 redações
Nota zero	106.742 redações
Em branco	32.991 redações
Anuladas	73.751 redações
Fuga ao tema	1.398 redações
<i>Fonte: Inep</i>	

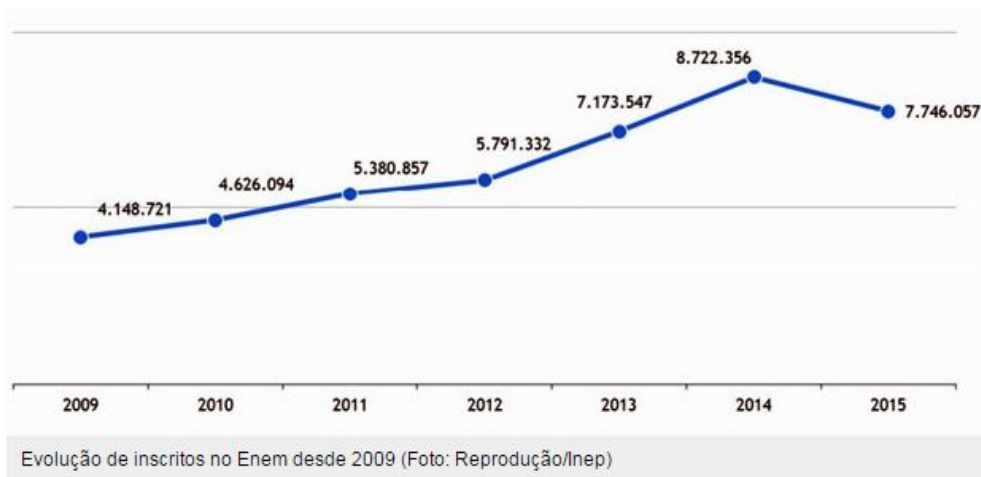
**Fonte:** <http://g1.globo.com/educacao/enem/2013/noticia/2014/04/candidato-ja-pode-ver-correcao-da-sua-redacao-do-enem-2013.html> Acesso em 04 mai. 2016

<sup>50</sup> Informações disponibilizadas pelo jornal *O Globo* em 28 out. 2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-2013-indice-de-abstencao-foi-de-cerca-de-29-10557388> Acesso em 04 mai. 2016

<sup>51</sup> Informação disponibilizada pelo jornal *O Globo* em 28 out. 2014. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2013-veja-exemplos-de-redacoes-nota-1000-12069001> Acesso em 04 mai. 2016

A grandiosidade desse Exame se atesta se atentarmos para o gráfico abaixo que traz o número de inscritos nos últimos anos, até a Edição mais recente até o momento (2015):



**Figura 24** - Evolução do número de inscritos no ENEM



**Fonte:** <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/07/enem-2015-tera-77-milhoes-de-candidatos-11-menos-que-em-2014.html> Acesso em 04 mai. 2016

Vejamos, então, a Proposta de Redação do Exame de 2013:

Figura 25 - Proposta de Redação ENEM 2013

## PROPOSTA DE REDAÇÃO


A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

### Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.





Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: [www.dprf.gov.br](http://www.dprf.gov.br). Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: [www.brazil.gov.br](http://www.brazil.gov.br). Acesso em: 20 jun. 2013.

#### LEI SECA EM NÚMEROS

 <b>-13%</b> <b>Atendimento Hospitalar</b> <small>Fonte: Secretaria Municipal de Saúde (RJ)</small>	 <b>97%</b> <b>Aprovaram o uso dos bafômetros</b> <small>Fonte: IBPS</small>
 <b>-27%</b> <b>Vítimas de acidente no Grande Rio</b> <small>Fonte: ISP - RJ</small>	 <b>-6,2%</b> <b>Média Nac. de redução vítimas fatais</b> <small>Fonte: DataSUS</small>

Disponível em: [www.operacaodeseccar.rj.gov.br](http://www.operacaodeseccar.rj.gov.br). Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

### Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulipas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulipas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: [www.operacaodeseccar.rj.gov.br](http://www.operacaodeseccar.rj.gov.br). Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

#### INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

**Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”.
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL - Página 2

Assim como na Proposta de Redação da FUVEST, no ENEM também há exigências composicionais peculiares. A coletânea (conjunto de textos motivadores) é precedida por um texto injuntivo que dá as instruções a respeito do que deve ser feito.

É interessante notar que logo no início da instrução há a sugestão de que o candidato use como base tanto os textos disponibilizados pela banca elaboradora como os conhecimentos que ele tenha construído ao longo de sua formação. Tal afirmação já sinaliza que será avaliado tanto o aproveitamento que se faz da coletânea como a informatividade do texto, na medida em que for capaz de evidenciar os conhecimentos advindos de sua experiência e de sua formação, a fim de dissertar sobre o tema proposto.

Além das exigências concernentes ao gênero e à linguagem (pois há a indicação explícita de que se requisita uma dissertação-argumentativa que deve ser escrita utilizando-se a modalidade escrita formal da língua – características essas que aproximam as duas propostas), também se exige que seja apresentada uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos (exigência peculiar apenas à prova do ENEM).

Comparando à proposta da FUVEST sobre o número de linhas e a exigência do título, vemos que aqui, o número mínimo de linhas é bem inferior (são requisitadas, no mínimo 8 linhas, já que ao final da proposta há a instrução de que textos com menos de 7 linhas serão considerados insuficientes, o que resultará em nota zero). Em relação ao número máximo de linhas, percebemos que há, também, assim como no outro Exame, o limite de 30 linhas. Sobre o título, na Proposta do Enem não há nenhuma exigência, o que significa que neste Exame específico, a presença de um título na dissertação é facultativo, de escolha do candidato.

Sobre a metodologia de correção da prova, encontram-se as seguintes informações no Edital do Exame:

14.6 A nota da redação, variando entre 0 (zero) e 1000 (mil) pontos, será atribuída respeitando-se os critérios estabelecidos no Anexo IV.

14.7 A redação será corrigida por dois corretores de forma independente.

14.7.1 Cada corretor atribuirá uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências.

14.7.2 A nota total de cada corretor corresponde à soma das notas atribuídas a cada uma das competências.

14.7.3 Considera-se que existe discrepância entre dois corretores se suas notas totais diferirem por mais de 100 (cem) pontos ou se a diferença de suas notas em qualquer uma das competências for superior a 80 (oitenta) pontos.

14.8 A nota final da redação do PARTICIPANTE será atribuída da seguinte forma:

14.8.1 Caso não haja discrepância entre os dois corretores, a nota final do PARTICIPANTE será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois corretores.

14.8.2 Caso haja discrepância entre os dois corretores, haverá recurso de ofício e a redação será corrigida, de forma independente, por um terceiro corretor.

14.8.2.1 Caso não haja discrepância entre o terceiro corretor e os outros dois corretores ou caso haja discrepância entre o terceiro corretor e apenas um dos corretores, a nota final do PARTICIPANTE será a média aritmética entre as duas notas totais que mais se aproximarem, sendo descartadas as demais notas.

14.8.2.2 Na ocorrência do previsto no item 14.8.2.1 e sendo a nota total do terceiro corretor equidistante das notas totais atribuídas pelos outros dois corretores, a redação será corrigida por uma banca composta por três corretores que atribuirá a nota final do PARTICIPANTE, sendo descartadas as notas anteriores.

14.8.2.3 Caso o terceiro corretor apresente discrepância com os outros dois corretores, haverá novo recurso de ofício e a redação será corrigida por uma banca composta por três corretores que atribuirá a nota final ao PARTICIPANTE, sendo descartadas as notas anteriores.

14.9 Em todas as situações expressas a seguir, será atribuída nota 0 (zero) à redação:

14.9.1 que não atenda à proposta solicitada ou que possua outra estrutura textual que não seja a estrutura dissertativo-argumentativa, o que configurará “Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa”;

14.9.2 que não apresente texto escrito na Folha de Redação, que será considerada “Em Branco”;

14.9.3 que apresente até 7 (sete) linhas, qualquer que seja o conteúdo, que configurará “Texto insuficiente”;

14.9.3.1 as linhas com cópia dos textos motivadores apresentados no Caderno de Questões serão desconsideradas para efeito de correção e de contagem do mínimo de linhas;

14.9.4 que apresente impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação, bem como que desrespeite os direitos humanos, que será considerada “Anulada”; e

14.9.5 que apresente parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto, que será considerada “Anulada”. (INEP, 2013, p.16-18, disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf) Acesso em 03 mai. 2016)

Vemos, portanto, que a correção objetiva ser a mais justa possível e que todas as causas de anulação estão esclarecidas na proposta a que o participante tem acesso.

Há, também, nesse mesmo edital, a matriz de referência para a correção da redação, baseada nas cinco competências avaliadas, que reproduziremos a seguir:

#### **ANEXO IV**

#### **MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO**

Baseada nas cinco competências da Matriz de Referência para Redação, a proposta da Redação do Enem é elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação-problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto dissertativo-argumentativo em prosa.

#### **COMPETÊNCIAS EXPRESSAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO DO ENEM E NÍVEIS DE CONHECIMENTOS ASSOCIADOS**

##### **I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.**

**Nível 0:** Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.



**Nível 1:** Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

**Nível 2:** Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

**Nível 3:** Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.

**Nível 4:** Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.

**Nível 5:** Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.

**II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.**

**Nível 0:** “Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa”.

**Nível 1:** Apresenta o assunto, tangenciando o tema ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

**Nível 2:** Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.

**Nível 3:** Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

**Nível 4:** Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

**Nível 5:** Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

### **III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.**

**Nível 0:** Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

**Nível 1:** Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

**Nível 2:** Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.

**Nível 3:** Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.

**Nível 4:** Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.

**Nível 5:** Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

### **IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.**

**Nível 0:** Não articula as informações.

**Nível 1:** Articula as partes do texto de forma precária.

**Nível 2:** Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.

**Nível 3:** Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

**Nível 4:** Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

**Nível 5:** Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

### **V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.**

**Nível 0:** Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

**Nível 1:** Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.

**Nível 2:** Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.

**Nível 3:** Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e

articulada à discussão desenvolvida no texto.

**Nível 4:** Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

**Nível 5:** Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. (INEP, 2013, p.01-03 ANEXO. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf) Acesso em 03 mai. 2016 – grifos nossos)

Como escolhemos para análise redações que obtiveram nota mil na avaliação, pressupomos que em todas as competências elas obtiveram nota máxima, ou seja, estiveram no nível 5. Sendo assim esperamos encontrar:

**(Na competência 1):** Excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita somente como excepcionalidade e não recorrentes.

**(Na competência 2)** Desenvolvimento do tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

**(Na competência 3)** Informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

**(Na competência 4)** Boa articulação das partes do texto e apresentando repertório diversificado de recursos coesivos.

**(Na competência 5)** Proposta de intervenção muito bem elaborada, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Acreditamos que as projeções, conforme apresentadas nesta Tese, têm papel importante para o desenvolvimento de todas as competências, principalmente na construção

da argumentação e na autoria do texto, já que por meio delas é possível expressar um rico conhecimento de mundo.

### ***3.5 Considerações finais acerca dos Gêneros e do Corpus***

Concluimos nossa apresentação para os gêneros escolhidos como *corpus*, certos de que tal escolha muito contribui para a qualidade de nosso trabalho que procura aliar teoria à prática.

Por muito tempo, as teorias cognitivas foram criticadas pelo uso de exemplos inventados para ilustrá-las. Hoje, muitos trabalhos, inclusive o nosso, valem-se de textos autênticos para ilustrar as mesmas teorias que outrora continham tais exemplos artificiais.

Sobre isso, Vereza afirma:

[...] a utilização de corpora autênticos trouxe novo fôlego à pesquisa em metáfora, introduzindo [...] a primeira fase da “virada cognitivo-discursiva” [...] Já a segunda fase dessa “virada” tem como foco não apenas o uso de corpora autênticos, mas também o estudo da metáfora no processo de significação do discurso “online”, em pleno acontecimento. (VEREZA, 2013b, p. 3-4)

É essa utilização de textos autênticos, portanto, que pretendemos fazer nesse trabalho.

## 4

## ANÁLISES

---

*A linguagem revela a estrutura do pensamento: é uma janela na mente*<sup>52</sup>. (EVANS, 2015, p.18)

Neste capítulo, apresentaremos algumas análises realizadas nos textos que compõem o nosso *corpus*, precedidas de uma apresentação pormenorizada a respeito das fontes de onde os estamos extraindo.

Para a realização das análises, utilizamos como ferramentas teóricas, principalmente a Teoria da Integração Conceptual ou “blending” (FAUCONNIER; TURNER, 2002), (TURNER, 2014) e a Teoria da Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999).

Conforme já apresentamos anteriormente, escolhemos para análise três gêneros distintos: *Títulos de matéria jornalística*; *Memes* e *Dissertações-argumentativas* para reforçar a importância comunicativa e social que a presença de projeções, em larga escala, tem nesses textos, de acordo com o entendimento de Perelman e Tyteca (1988, p. 155).

O que eles têm em comum é o fato de fazerem parte do cotidiano dos jovens, que são nosso público-alvo, pois eles estão imersos no *Facebook*, que é de onde extrairemos os *Títulos* e os *Memes*. Esses dois gêneros, portanto, são diariamente consumidos pelos nossos alunos.

As *Dissertações-argumentativas*, por sua vez, são o gênero textual que nossos alunos têm de produzir, caso estejam concluindo o Ensino Médio ou estejam pleiteando uma vaga em qualquer Universidade Federal do Brasil (no caso da dissertação do ENEM) ou queiram pleitear uma vaga na Universidade de São Paulo (no caso da dissertação da FUVEST). Além disso, é muito comum, nas aulas de Produção de texto, durante o Ensino Médio, que os alunos produzam esse gênero, pois ele faz parte dos Conteúdos Programáticos a que os jovens serão apresentados, conforme indicação dos documentos oficiais como os PCNs.

---

<sup>52</sup> No original: Language reveals the structure of thought: it is a window on the mind.

Todo o nosso *corpus*, portanto, compartilha o mesmo suporte, pois todos os textos foram extraídos da *internet: Memes e Títulos* de páginas na Rede Social *Facebook* e Dissertações do *site* da FUVEST e do *site* do jornal *O Globo*.

Para comprovar a utilidade das projeções na construção dos sentidos, vamos analisar, inicialmente, os *Títulos* e os *Memes*.

Para os *Títulos*, escolhemos para análise a página no *Facebook* de dois grandes jornais do Estado de SP que são muito importantes no cenário nacional: *Folha de S. Paulo*<sup>53</sup> e o *Estado de S. Paulo*<sup>54</sup>. Também usamos para extração de *corpus*, em análise qualitativa, páginas de jornais de dois outros estados brasileiros: *O Globo*<sup>55</sup>, do Rio de Janeiro e *Zero Hora*<sup>56</sup>, do Rio Grande do Sul, a fim de contemplar as diferenças entre as publicações e os fatos noticiados.

**Figura 26** - Página do jornal A *Folha de São Paulo* no *Facebook*.



**Fonte:** facebook.com/folhadesp

<sup>53</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/folhadesp/?fref=ts> Acesso em 04 mai. 2016

<sup>54</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/estadao/?fref=ts> Acesso em 04 mai. 2016

<sup>55</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/jornaloglobo/?fref=ts> Acesso em 04 mai. 2016

<sup>56</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/zerohora/?fref=ts> (1.874.205 curtiram) Acesso em 04 mai. 2016

**Figura 27-** Página do jornal *Estadão* no *Facebook*.



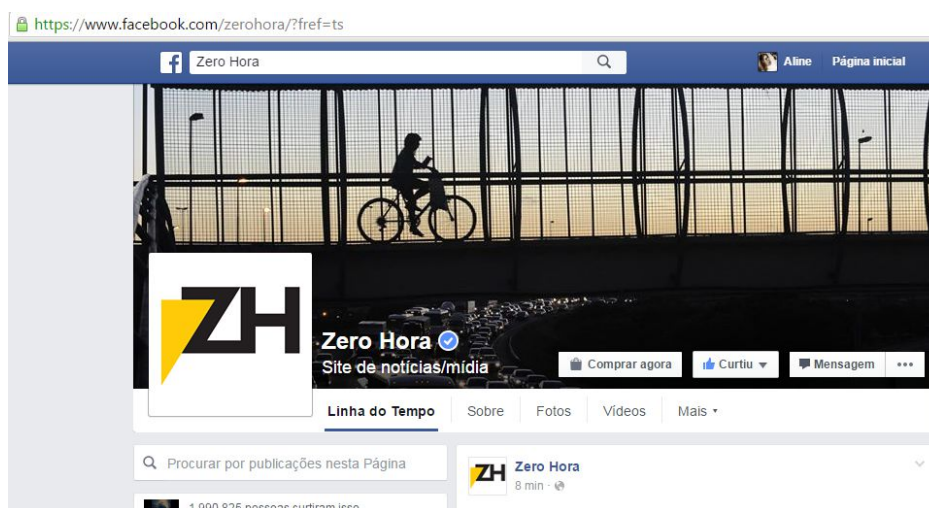
**Fonte:** facebook.com/estadao

**Figura 28 -** Página do jornal *O Globo* no *Facebook*



**Fonte:** facebook.com/jornaloglobo

**Figura 29** - Página do jornal *Zero Hora* no *Facebook*.



**Fonte:** facebook.com/zerohora

Achamos interessante trabalhar com os títulos de matérias jornalísticas pois, hoje, é por meio deles que grande parte da população se informa. Com a dinamicidade do mundo e com o acesso às redes sociais, é comum que se leia apenas o título que aparece na “Linha do Tempo” da página do usuário. O internauta apenas clicará para ler o texto na íntegra se o assunto lhe interessar e se ele tiver tempo disponível para isso, o que não é uma realidade, na maior parte das vezes, se levarmos em conta o discurso generalizado de que cada vez mais vivemos na “correria” do dia a dia e nos falta tempo para tudo.

Além disso, na era de “dados gratuitos” para as Redes Sociais que algumas operadoras de telefonia oferecem, o usuário nem pode clicar para ler o texto na íntegra e ser direcionado ao *site* do jornal, que terá seus dados móveis descontados e isso poderá causar um custo a mais. É também por causa disso que cada vez mais, para cada vez mais pessoas, ler apenas o título basta, já que o acesso às redes sociais acontece, em grande parte, por meio de *Smartphones*, que, geralmente, utilizam dados móveis<sup>57</sup>.

<sup>57</sup> “O dispositivo mais utilizado pelos brasileiros para navegar na internet ainda é o computador, mas, para acessar as redes sociais, a preferência é pelo smartphone. Uma pesquisa do CONECTA, plataforma web do IBOPE Inteligência, mostra que o celular inteligente é utilizado por 54% dos internautas brasileiros para usar redes sociais. O computador é usado por 42% e o tablet por 4%. Para navegar na internet, 92% usam o computador, seguido do smartphone (80%) e do tablet (33%)” [...]A pesquisa do Ibope foi realizada em julho de 2015, com 1.004 internautas de todas as regiões do Brasil.. 15 out. 2015 Disponível em:



Há quem diga, inclusive, que grande parte das pessoas realmente não lê o texto todo, apenas o título. Bia Granja, em seu texto publicado no site da Revista Galileu, sobre isso, taxa essas pessoas de “Geração só a cabecinha”. Nas palavras dela<sup>58</sup>:

Quem não tem paciência de ouvir cinco segundos de uma música tem menos paciência ainda pra ler uma notícia inteira. Pesquisas já mostraram que a maioria das pessoas compartilha reportagens sem ler. Vimos a Geração “só a cabecinha”, um amontoado de pessoas que vivem com pressa, ansiosas demais pra se aprofundar nas coisas. Somos a geração que lê o título, comenta sobre ele, compartilha, mas não vai até o fim do texto. Não precisa, ninguém lê! (GRANJA. B., *Revista Galileu*, 16 jul.2014)

Acreditamos, portanto, uma escolha interessante analisar esses enunciados que têm a tamanha responsabilidade de nos informar em tão poucos caracteres. Sendo assim, é nosso propósito mostrar como as projeções contribuem para dizer muito, escrevendo pouco.

Para os *Memes*, também escolhemos extraí-los de algumas páginas específicas da rede social *Facebook*. A escolha das páginas de onde estão sendo retirados esses textos se deu pela quantidade de “curtidas” de cada página, pois é assim que o sucesso de algo pode ser atestado nesse ambiente virtual.

Verificamos a presença de projeções nessas postagens, inclusive com a aceitação em números das postagens escolhidas – o que será atestado por meio das “curtidas” e dos comentários.

Partimos do pressuposto de que, se a pessoa compartilhou ou comentou, é porque entendeu a publicação e, portanto, assim teríamos um indicador de que a linguagem utilizada em larga escala nesse meio é compreendida e divulgada, já que a cada curtida ou compartilhamento a pessoa passa a veicular tal texto em sua página pessoal, deixando assim à mostra para sua rede de contatos.

As páginas de onde extraímos nossos textos são: *Café com versos*<sup>59</sup>, *Café com verso*<sup>60</sup> *Humor inteligente*<sup>61</sup>, *Leio logo existo*<sup>62</sup> e *Sábias palavras*<sup>63</sup>

---

<http://www.telesintese.com.br/smartphone-e-o-dispositivo-mais-utilizado-para-acessar-redes-sociais/> .Acesso em 04 mai. 2016

<sup>58</sup> GRANJA, B. “Geração só a cabecinha”. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2014/07/geracao-so-cabecinha.html> Acesso em 04 mai. 2016

<sup>59</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/coffeecomversos/?fref=photo> Acesso em 04 mai. 2016

**Figura 30** – Página *Café com versos*



**Fonte:** facebook.com/cofeecomversos

**Figura 31** – Página *Café com verso*



**Fonte:** facebook.com/cafeconversos

**Figura 32** – Página *Humor inteligente*

<sup>60</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/cafeconversos/?fref=ts> Acesso em 04 mai. 2016

<sup>61</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?ref=stream> Acesso em 04 mai. 2016

<sup>62</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/LeiologoExisto?fref=ts> Acesso em 04 mai. 2016

<sup>63</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/SabiasPalavrasO?fref=ts> Acesso em 04 mai. 2016



Fonte: facebook.com/humorinteligente

Figura 33 – Página *Leio, logo existo*



Fonte: facebook.com/leioLogoExisto

Figura 34 – Página *Sábias Palavras*



**Fonte:** facebook.com/SabiasPalavras

Já, para comprovar a utilidade das projeções na construção da argumentação nas produções textuais, resolvemos analisar criticamente as redações elencadas como as Melhores da FUVEST do exame de 2013<sup>64</sup> e algumas redações nota mil do ENEM 2013<sup>65</sup> e verificar em que medida as projeções estão presentes em tais textos e em que medida auxiliam na construção da argumentação. Queremos utilizar tais análises como argumentos para o fato de que essas considerações devem ser levadas à sala de aula, já que podem otimizar o processo de escrita de textos argumentativos por parte dos alunos.

**Figura 35** – *Print* da página da FUVEST com os exemplos de redações

<sup>64</sup> Disponíveis no link: <http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/bestred.html> Acesso em 04 mai. 2016

<sup>65</sup> Como para o Exame do ano de 2013 não há divulgação oficial pelo INEP, extraímos os textos para análise da página do jornal *O Globo*, que disponibiliza alguns exemplos de redações nota mil enviados pelos próprios candidatos. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2013-veja-exemplos-de-redacoes-nota-1000-12069001> Acesso em 04 mai. 2016

**Atenção!**  
Esta página não contém informações sobre o exame atual. O exame que está atualmente em curso é o "FUVEST 2017". Clique aqui para exibir informações sobre o exame atual.  
Esta informação é baseada no registro interno de seu computador.

**VESTIBULAR FUVEST 2013**  
**Algumas das Melhores Redações**  
Exemplos de redações consideradas de bom nível pela Banca Corretora por terem atendido, total ou parcialmente, os aspectos avaliados: tipo de texto e abordagem do tema, estrutura e expressão.

Exemplo	Formato	Data
Exemplo 1	J.P.E.O.	17/04/13
Exemplo 2	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 3	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 4	J.P.E.O.	21/04/13
Exemplo 5	J.P.E.O.	22/04/13
Exemplo 6	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 7	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 8	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 9	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 10	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 11	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 12	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 13	J.P.E.O.	20/04/13
Exemplo 14	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 15	J.P.E.O.	17/04/13
Exemplo 16	J.P.E.O.	20/04/13
Exemplo 17	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 18	J.P.E.O.	20/04/13
Exemplo 19	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 20	J.P.E.O.	21/04/13
Exemplo 21	J.P.E.O.	17/04/13
Exemplo 22	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 23	J.P.E.O.	17/04/13
Exemplo 24	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 25	J.P.E.O.	17/04/13
Exemplo 26	J.P.E.O.	15/04/13
Exemplo 27	J.P.E.O.	15/04/13

Fonte: fuvest.br

Figura 36– Print da página do jornal *O Globo* onde estão disponibilizadas as redações nota mil ENEM 2013





oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2013-veja-exemplos-de-redacoes-nota-1000-12069001

**O GLOBO** SEMI SOCIEDADE COMPARTILHAR RESCALDAR CLIQUE E ASSINE

hora de prova não dá para demorar muito.

**Confira abaixo algumas redações que tiraram nota mil**

- Aline Abbud, 19 anos, estudou no IFET, em Juiz de Fora (MG)
- Álvaro Bergamaschi Novaes, 17 anos, estudou na Escola Parque
- Amanda Reis, 18 anos, estudou no Pensi
- André Mazal Kraus, 19 anos, estudou no Eliezer Max
- Andreza Dias, 19 anos, estudou no pH
- Beatriz Carvalho, 22 anos, estudou no pH
- Beatriz Pêgo, 18 anos, estudou no pH
- Caroline Baía, 21 anos, estudou no \_A\_Z
- Clara Biondi, 18 anos, estudou no pH
- Daniele Libório, 18 anos, estudou no Pensi e no Descomplica
- Demis Oliveira, 29, estudou na Escola Estadual Guia Lopes, em Campo Grande (MS)
- Henrique Machado, 18 anos, estudou no Colégio Santa Catarina, em Juiz de Fora
- Igor Cerejo, 18 anos, estudou no Colégio Moderno e no curso Equipe, em Belém
- José Augusto Rodrigues, 26 anos, estudou no curso Mésom Pi, em Castanhal (PA)
- Láisa Rolim, 18 anos, estudou no Colégio Motiva, em João Pessoa (PA)
- Marcela Giannini, 19 anos, estudou no \_A\_Z
- Marcello Ferreira, 18 anos, estudou no Colégio Equipe, em Belém (PA)

**Fonte:** oglobo.globo.com (<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2013-veja-exemplos-de-redacoes-nota-1000-12069001>)

Para os três gêneros escolhidos, a análise que está sendo realizada é mais qualitativa que quantitativa, já que os títulos e os memes apresentam-se como um *corpus* aberto. Já para as dissertações será possível realizar a análise quantitativa. Apresentaremos uma análise mais detalhada de 5 memes, 5 títulos e 10 dissertações (5 do ENEM e 5 da FUVEST).

#### 4.1 ANÁLISE DOS TÍTULOS DE MATÉRIA JORNALÍSTICA

**Figura 37 - (I)** “Não chegamos ainda nem perto do fundo do poço [...]” (*FSP*, 28/06/15)



**Fonte:** facebook.com/folhadesp

Vemos, nesse enunciado extraído da *Folha de S.P.*, Armínio Fraga, economista, fazendo uma afirmação a respeito da crise econômica brasileira, que na época de junho de 2015, já era presente no contexto do brasileiro. Sobre a crise, ele diz que não teríamos nem chegado perto do fundo do poço. Um leitor que se depare com tal enunciado metafórico, de antemão, pode perceber que tal afirmação não é nada otimista, já que estar no “fundo do poço”, de acordo com o senso comum, não é bom.

Sobre essa expressão, o *Dicionário de Locuções e Expressões da Língua Portuguesa* (2011), assim esclarece: “**fundo do poço**: Diz-se de situação precária sob vários aspectos, de solução difícil, devido a vicissitudes, tida como a pior possível; o limite negativo a que se pode chegar.” (ROCHA, 2011, p.228).

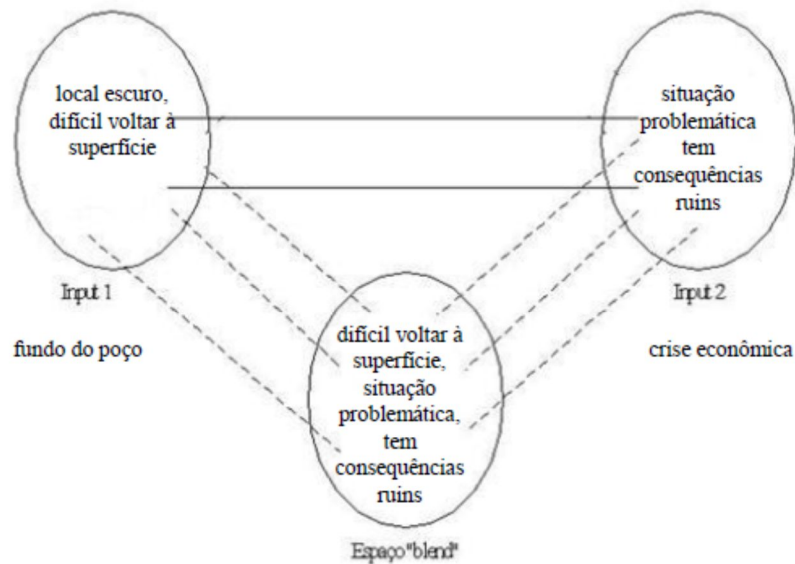
Ou seja, se não chegamos nem perto do fundo do poço, significa que o que já parecia muito ruim, ainda poderia piorar. Reconhecemos, nesse enunciado o esquema de imagem do PERCURSO, que pode ser relacionada à ideia de “chegar perto”, pois, para se chegar a algum lugar é necessário caminhar, ir em frente. Estaríamos, dessa forma, no caminho em direção ao fundo, mas ainda não lá, inclusive nem perto do destino.

Além disso, a expressão metafórica “fundo do poço” faz referência a algo bem negativo, pior do que haveria no presente e que estaria por vir.

Sendo assim, portanto, um leitor que se deparasse com tal enunciado, possivelmente após lê-lo e recuperar as projeções analógicas em sua mente, poderia compreender que o prognóstico sobre a economia para o futuro não era nada bom.

O efeito pretendido, portanto, é a clareza: a situação é ruim (caímos no poço), mas ainda pode piorar (não chegamos ao fundo – quem chega ao fundo do poço, não tem mais aonde ir, o caminho possível é subir, ou seja, começar a recuperação).

**Figura 38** – Esquema *blend* para “Não chegamos ainda nem perto do fundo do poço”



**Fonte:** Elaboração própria



**Figura 39 - (II)** “Onda de brutalidade está cada vez mais difícil de conter” (*O Globo*, 28/06/2015)

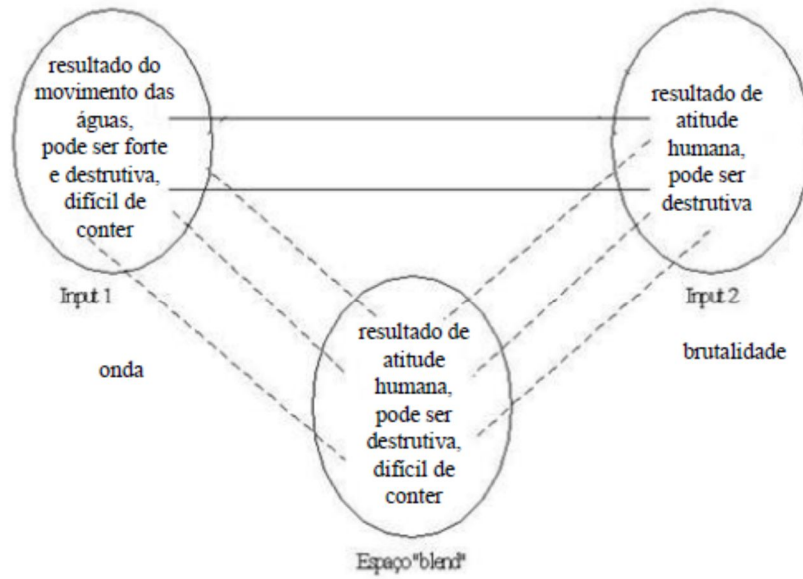


**Fonte:** facebook.com/jornaloglobo

Percebemos que, nesse enunciado extraído do *O Globo*, há, novamente o uso de uma metáfora ao se fazer referência aos atentados como se fossem uma “onda de brutalidade” difícil de ser contida. Quando se pensa em onda, logo vêm à mente a imagem do mar e se pensa na onda como algo natural, cuja força pode ser muito grande. Conter uma onda é algo que exige muito esforço. Inclusive, aqui, podemos pensar no esquema de imagem da DINÂMICA DE FORÇAS. A brutalidade, que é colocada como a matéria de que essa onda é feita, no universo da projeção, é algo relacionado à violência, o que torna o desafio de contenção mais intenso ainda.

Vemos, portanto, que a afirmação atribuída a Michel Wieviorka, sociólogo francês, é algo com que a humanidade tem de se preocupar, já que pela projeção, há a sinalização de que a situação está piorando à medida em que o tempo passa.

**Figura 40 –** Esquema *blend* para “Onda de brutalidade está cada vez mais difícil de conter”



Fonte: Elaboração própria

Figura 41 - (III) “Novo Citroën [...] chega em dezembro[...].” (Estadão, 26/06/2015)

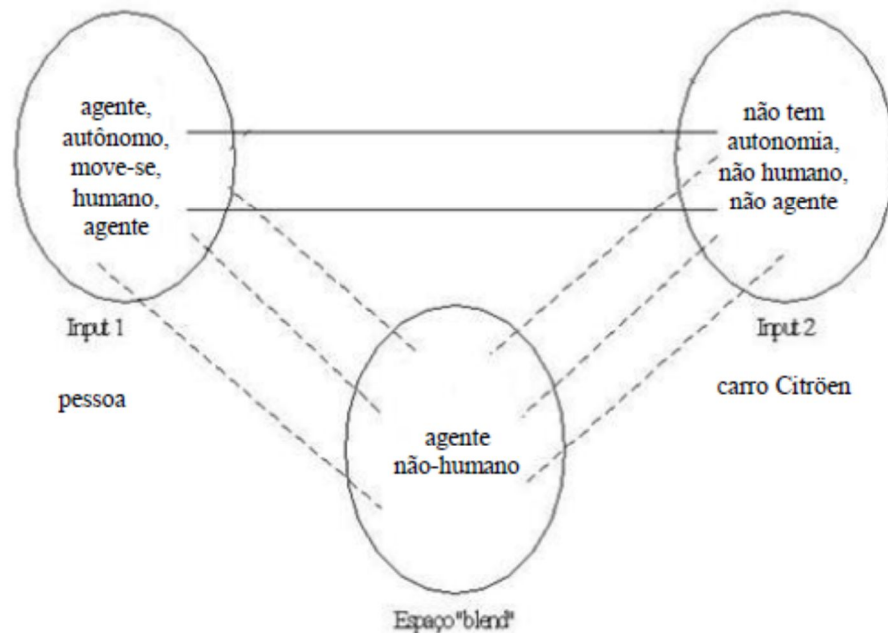


Fonte: facebook.com/estadoa

Encontra-se, nesse enunciado extraído do *Estadão*, quando lemos que o *novo Citroën chega em dezembro*, evidentemente uma metonímia da marca pelo produto quando se escolhe dizer *novo Citroën*, quando, na verdade, a informação completa seria de que é *novo modelo de carro da marca Citroën* que será lançado. Aliás, em vez de serem usados os termos *será lançado* em dezembro, ou até *será vendido* a partir de dezembro, a escolha é pelo verbo *chega*, que, inclusive, está no presente para se referir ao tempo futuro, já que tal notícia é de junho daquele ano, seis meses antes, portanto, da data em que o evento ocorreria.

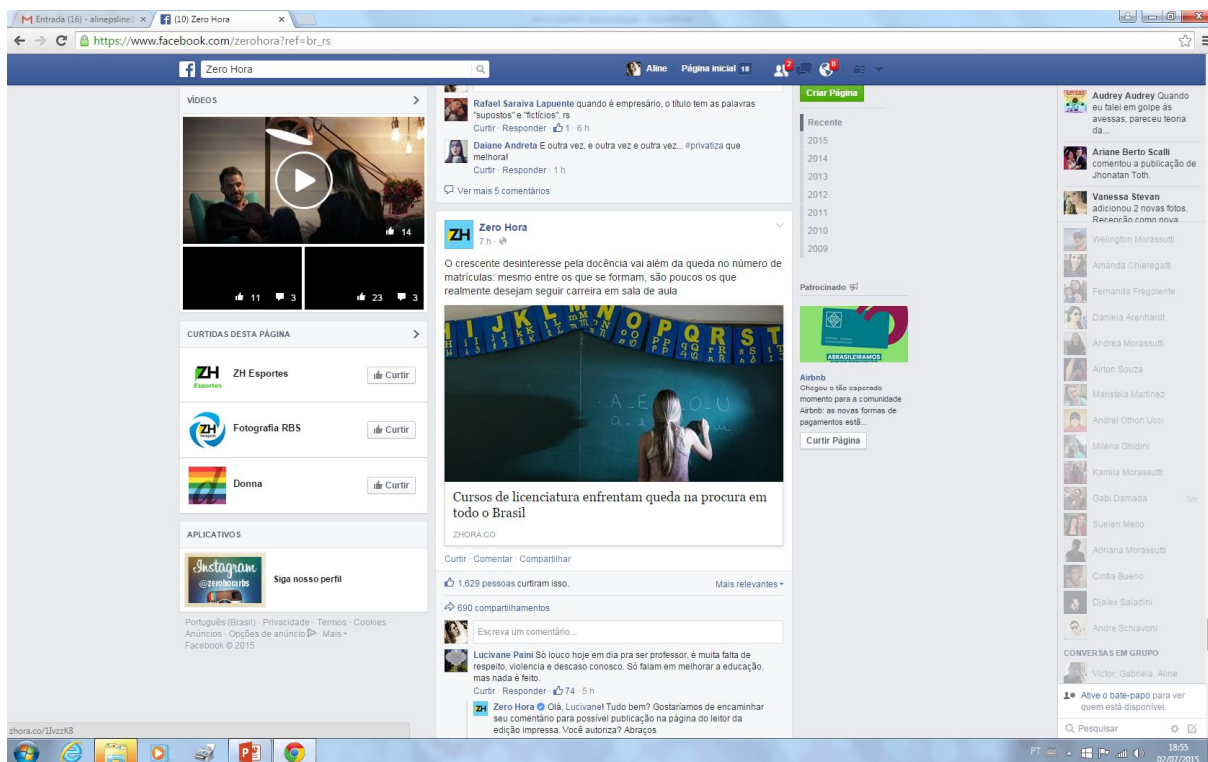
Esse uso de presente por futuro pode ser entendido, também, como uma forma de compressão por *blending*. Usar o presente aproximaria o evento do leitor. Além disso, ainda refletindo sobre o uso do termo “chega”, podemos inferir que se quis dizer que o carro chegaria às lojas, por exemplo. Nesse caso, também haveria uma personificação desse termo, pois quem tem capacidade de se movimentar para chegar a algum lugar é um ser animado, e não um inanimado, de maneira autônoma, sem que seja guiado ou transportado por um humano. Pode se pensar, inclusive, no esquema de imagem do PERCURSO, por conta do uso do verbo *chegar*.

**Figura 42** – Esquema *blend* para “Novo Citroën [...] chega em dezembro[...].”



**Fonte:** Elaboração própria

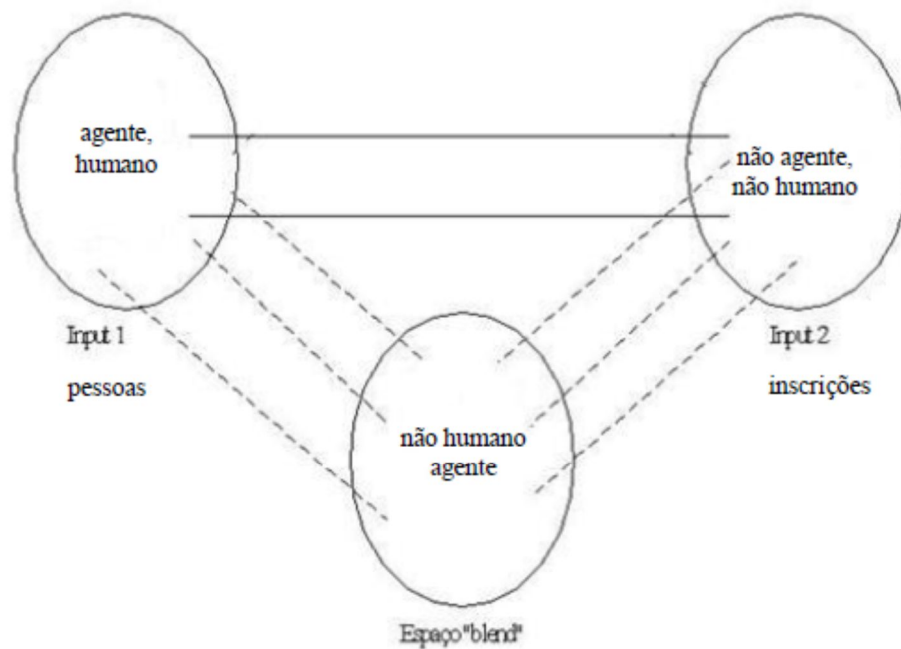
**Figura 43 - (IV) “Cursos de licenciatura enfrentam queda na procura em todo o Brasil” (ZH, 02/07/2015)**



**Fonte:** facebook.com/zerohora

Vemos, nesse enunciado extraído do *Zero Hora*, que há a personificação dos Cursos de Licenciatura ao se afirmar que eles enfrentam alguma coisa. A ideia de enfrentamento remete à ação humana e não à ação de um curso, que não pode executar ação literalmente. Na verdade, seria o número de inscritos em cursos que formam professores que teria diminuído. A escolha do termo *enfrentar* também remete à ideia de dificuldade, trazendo conotação negativa ao fato de que a procura está menor por cursos dessa natureza. A ideia de *queda*, por sua vez, também é metafórica, já que pressupõe movimento para baixo, ou seja, diminuição.

**Figura 44** – Esquema *blend* para “Cursos de licenciatura enfrentam queda na procura em todo o Brasil”



Fonte: Elaboração própria

**Figura 45 - (V)** “Referendo fecha a porta para diálogo” (FSP, 27/06/2015)



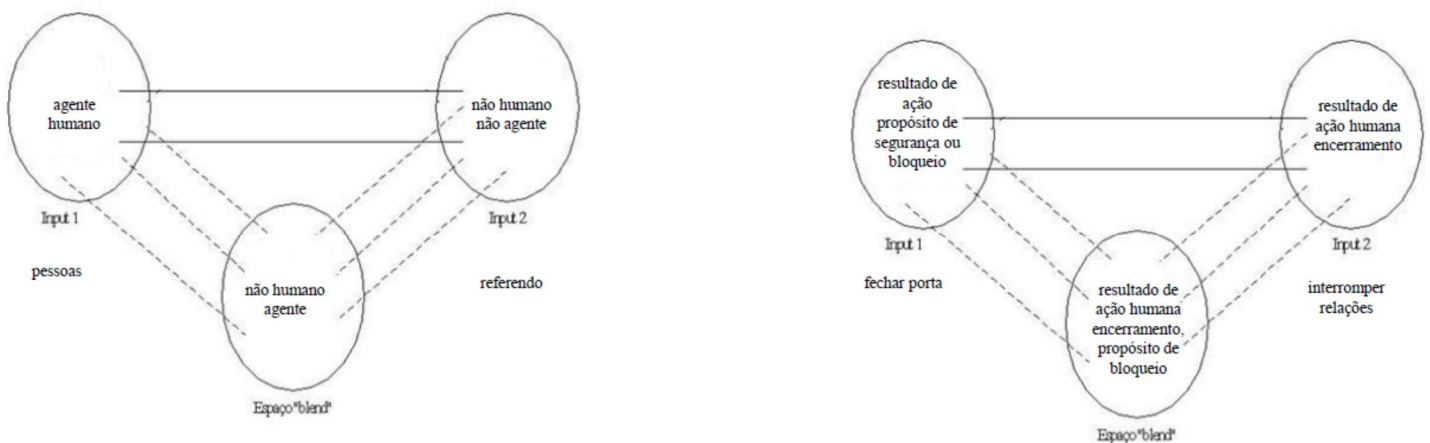
**Fonte:** facebook.com/folhadesp

Temos, nesse enunciado extraído da *Folha de S.P.*, um exemplo claro de personificação no uso da expressão “Referendo fecha a porta”. Como o *Referendo*, que não é humano, pode agir? Fica claro que se quer dizer que o fato de esse Referendo acontecer é que será o causador da ação de *fechar a porta*, que por sua vez também é uma projeção. Além disso, aqui também há presente o esquema da DINÂMICA DE FORÇAS.

Aliás, *fechar a porta* é uma metáfora que é usada para explicar qual será o efeito do acontecimento. *Fechar as portas* é definido pelo *Dicionário de Locuções e Expressões da Língua Portuguesa* (2011) como “(1) encerrar os negócios. (2) Não se dispor a receber ninguém. (3) Negar-se à reconciliação, à conversa, ao entendimento.” (ROCHA, 2011, p.213).

É importante considerar que essa fala atribuída ao presidente do Eurogrupo quer explicar exatamente que o fato de o governo Grécia promover um Referendo para questionar aos cidadãos gregos se eram contra ou favoráveis a não pagar as dívidas com a União Europeia, não era uma atitude bem vista por ele. Ou seja, fica claro que para a União Europeia não agradava o fato de a Grécia estar promovendo aquela votação popular à época.

**Figura 46** – Esquemas *blend* para “Referendo fecha a porta para diálogo”



**Fonte:** Elaboração própria

### 4.1.1 Algumas considerações

Nesse ponto, é importante considerar como o pequeno texto que explica o *título* também ajuda na construção de significados, quando da leitura desses enunciados, em todos os exemplos analisados. Associado ao uso das projeções, ele faz com que poucas palavras consigam transmitir boa ou até a maior parte da informação.

A escolha do uso de projeções em muitos *títulos*, ilustrados pelos cinco que apresentamos neste trabalho, tem por objetivo compactar a mensagem pelo espaço restrito, mas veicular a informação mais completa possível.

Sendo assim, esse uso parece “didatizador” (no sentido de que tais enunciados fiquem mais claros ao leitor) e também “aproximador” (no sentido de que também parecem querer aproximar a linguagem do jornal da linguagem cotidiana).

Como as projeções permitem dizer muito escrevendo pouco, são escolhas interessantes, pois mesmo apesar do pouco espaço, tal uso permite uma veiculação satisfatória de informações e a formação de imagens na cabeça do leitor, diversas vezes por meio da construção de uma narrativa. Conforme Bergen (2012) defende em seu livro *Louder than words*, as imagens criadas por meio das projeções falam mais alto que as palavras e, por isso, nosso entendimento fica mais fácil por elas.

## 4.2 ANÁLISE DOS MEMES

Figura 47 - (I) “Nada é tão contagioso como o exemplo”



Fonte:

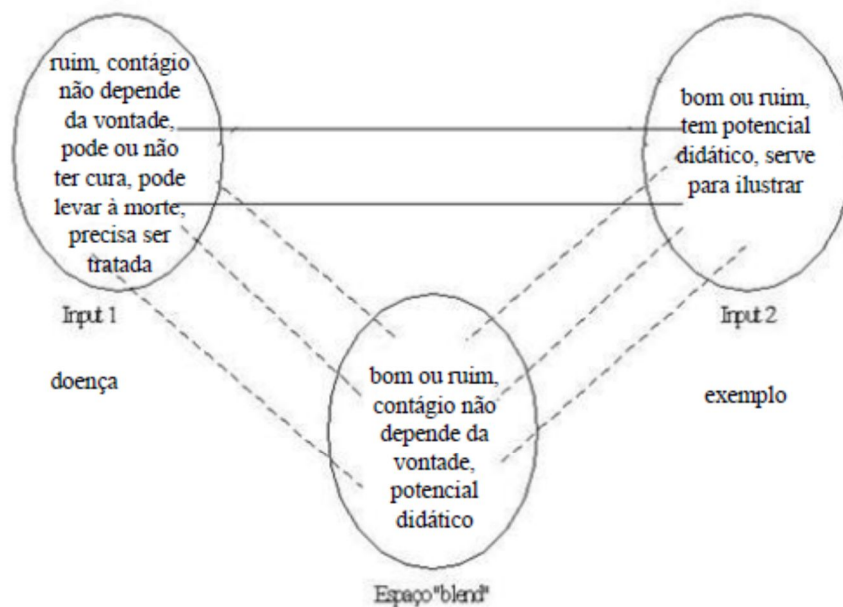
<https://www.facebook.com/SabiasPalavrasO/photos/pb.118922168258818.-2207520000.1449049432./347150038769362/?type=3&theater> Acesso em 02 dez. 2015

Esse meme, extraído da página *Sábias Palavras*, traz uma máxima popular construída com base em uma comparação, cujo marcador linguístico é o *como*: compara-se o exemplo a coisas contagiosas e se diz que nada contagia mais que ele.

É possível, também, quando se traz a ideia de ser contagioso, pensar no *frame* de doença: o contágio é sempre involuntário e muitas vezes até incontrolável, vide as grandes epidemias. Tal referência serve para chamar nossa atenção para a força do exemplo: ele pode contagiar um grande número de pessoas, ainda que não queiram, assim como uma doença.

A imagem, por sua vez, o texto não verbal, ratifica a frase. A presença de uma criança imitando dois adultos, inclusive, é um uso sensibilizador, para que o leitor “aprenda a lição” que se quiser ensinar algo a alguém deve-se fazer por meio do exemplo, pois ele é a maneira mais convincente. Por isso, deve se ter cuidado com as nossas ações, que podem contagiar os outros, fazendo-os agir como nós, seja para o bem (como sugere a ternura da imagem ao trazer a criança) ou para o mal. Essa seria, portanto, nossa responsabilidade: a de inspirar ações nos outros pelo exemplo.

**Figura 48** – Esquema *blend* para “Nada é tão contagioso como o exemplo”



**Fonte:** Elaboração própria



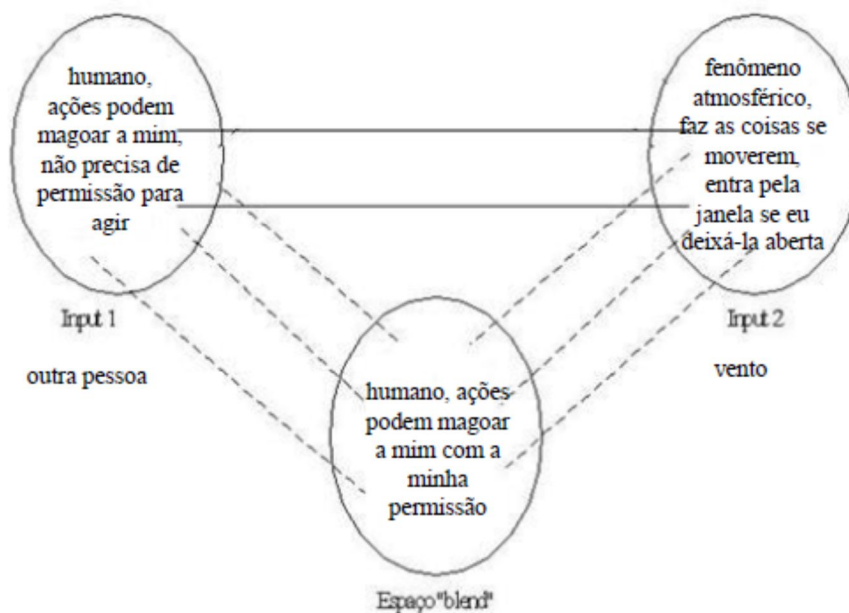
**Figura 49 - (II) “Como culpar o vento pela desordem feita, se fui eu que deixei a janela aberta?”**



**Fonte:** <https://www.facebook.com/LeiologoExisto/photos/pb.377909248966422.-2207520000.1450808986./704315976325746/?type=3&theater> Acesso em 22 dez. 2015

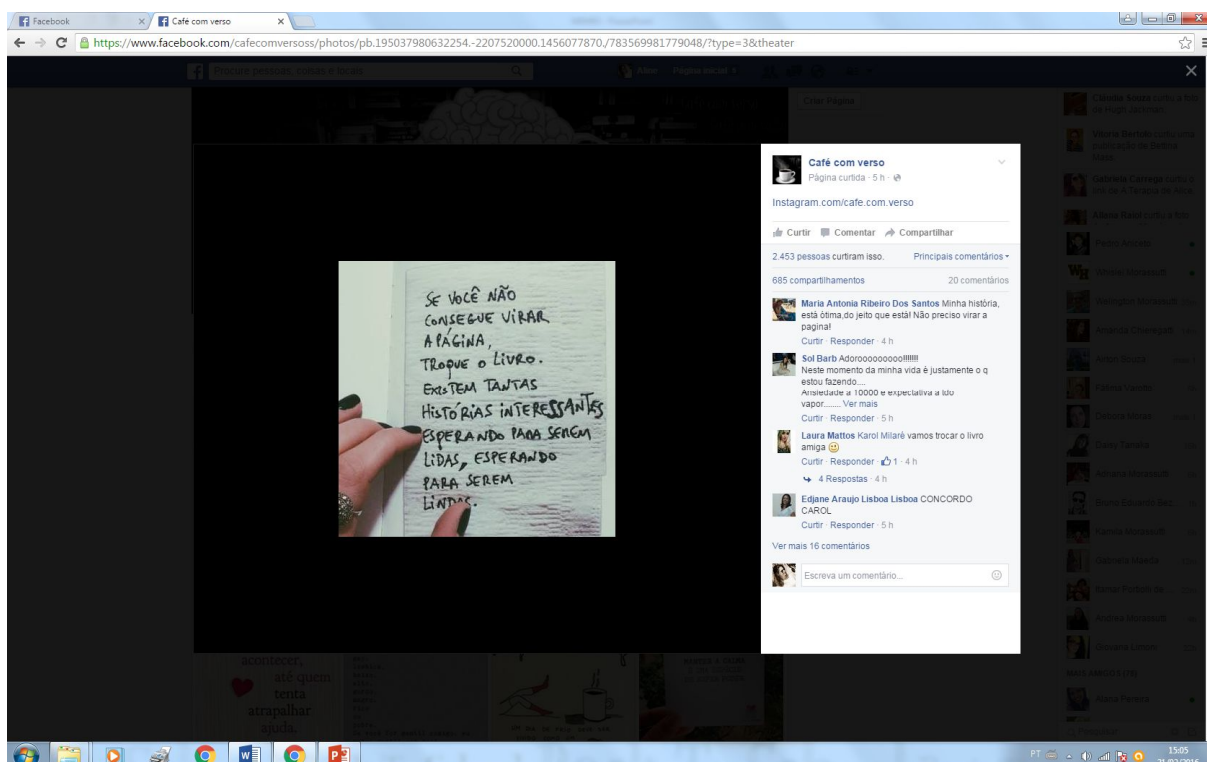
Esse meme, extraído da página *Leio, logo existo*, traz um questionamento a respeito de quem culpar quando algo dá errado em nossa vida (desordem feita). Há uma pergunta retórica que argumenta que quando a pessoa (ser animado) deixa a janela aberta, não é culpa do vento (inanimado) ter feito a desordem. As coisas que acontecem conosco acontecem porque a gente permite, é essa a ideia subjacente a esse texto e construída por meio da metáfora, já que se fala de vento e janela, mas se quer significar algo muito maior, decepções (desordem) e envolvimento emocional (deixar a janela aberta).

**Figura 50** – Esquema *blend* para “Como culpar o vento pela desordem feita, se fui eu que deixei a janela aberta?”



Fonte: Elaboração própria

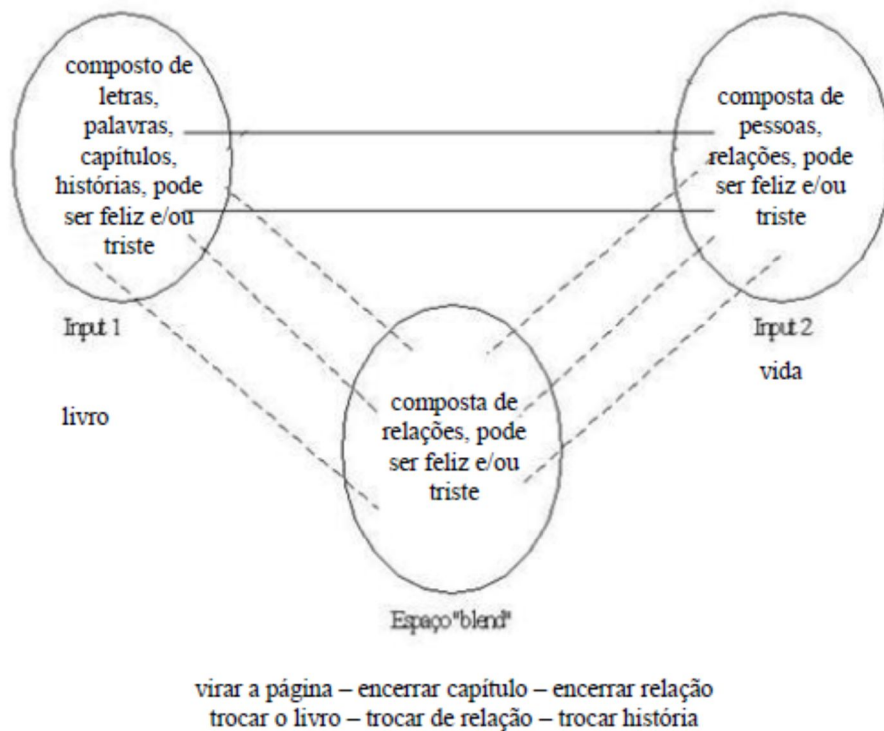
**Figura 51 - (III)** “Se você não consegue virar a página, troque o livro. Existem tantas histórias interessantes esperando para serem lidas, esperando para serem lindas.”



Fonte: <https://www.facebook.com/cafeconvossos/photos/pb.195037980632254.-2207520000.1456077870./783569981779048/?type=3&theater> Acesso em 21 fev. 2016

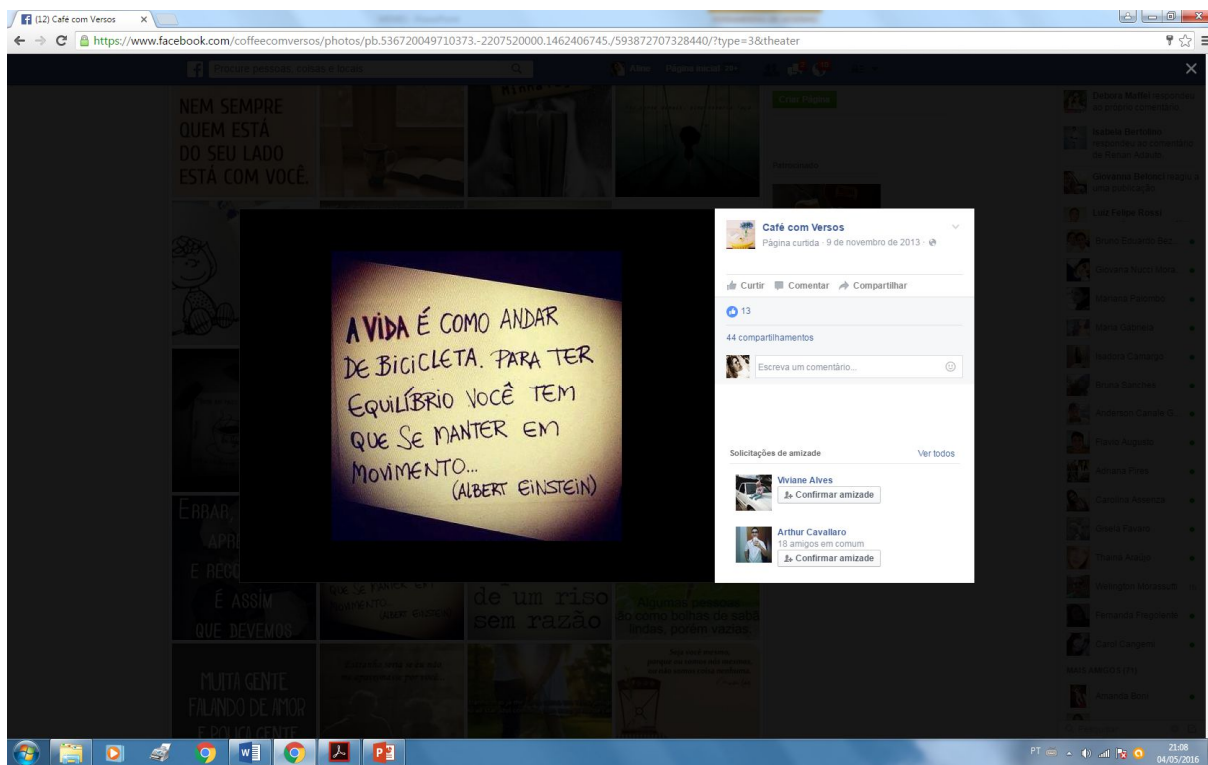
Esse meme, extraído da página *Café com verso*, é construído com base em uma metáfora. Há a relação entre a vida e um livro. Depreende-se, portanto, a metáfora estrutural A VIDA É UM LIVRO. Há a relação com escrever sua história. *Virar a página* seria trocar de atitude, esquecer determinada pessoa ou atitude. *Trocar o livro* seria encerrar, definitivamente, qualquer relação com a história, parar de vivê-la. As *histórias interessantes esperando para serem lidas* seriam outras pessoas, outras experiências, que estariam *esperando para serem lindas*, ou seja, histórias felizes.

**Figura 52** – Esquema *blend* para “Se você não consegue virar a página, troque o livro. Existem tantas histórias interessantes esperando para serem lidas, esperando para serem lindas.”



Fonte: Elaboração própria

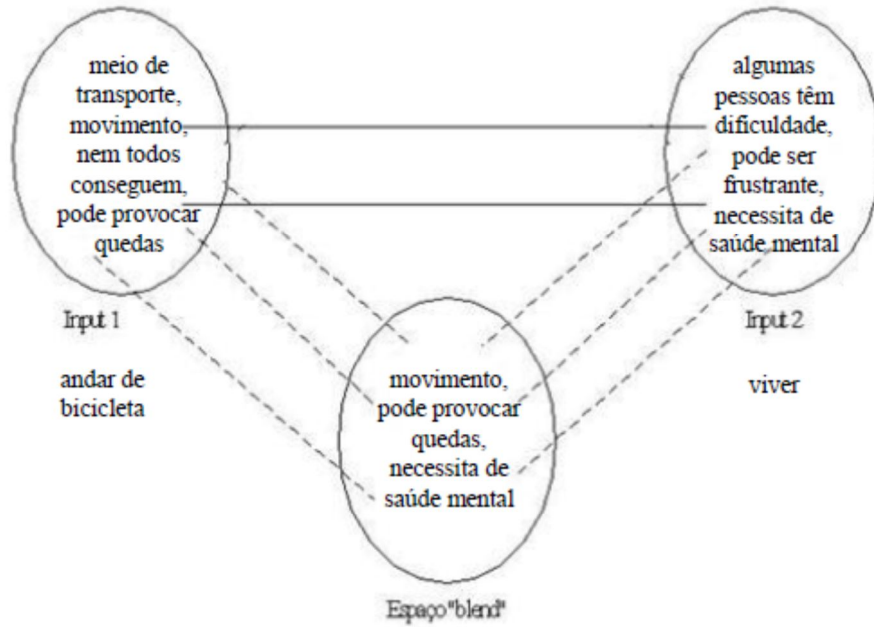
**Figura 53 - (IV)** “A vida é como andar de bicicleta. Para ter equilíbrio você tem que se manter em movimento”



Fonte: <https://www.facebook.com/coffeecomversos/photos/pb.536720049710373.-2207520000.1462406745./593872707328440/?type=3&theater> Acesso em 04 mai. 2016

Esse meme, extraído da página *Café com versos*, é construída com base em uma comparação (pois há presença do *como*) entre vida e bicicleta para explicar que o equilíbrio (algo que seria bom) só vem com o movimento. É possível pensar que há a metáfora do PERCURSO subjacente a esse texto. Estar parado não seria bom. Argumentativamente, tal “conselho” para estar sempre em movimento vem por meio de uma citação de autoridade, que é a atribuição do enunciado a Einstein. Embora, provavelmente ele não tenha dito isso, fazer referência ao cientista, acrescenta força argumentativa ao texto.

**Figura 54** – Esquema *blend* para “A vida é como andar de bicicleta. Para ter equilíbrio você tem que se manter em movimento”



movimento gera equilíbrio – ocupar-se gera saúde mental

Fonte: Elaboração própria

**Figura 55 - (V)** “Não desista. Quase sempre é a última chave do molho que abre a porta.”

Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01/photos/pb.292974040727244.->

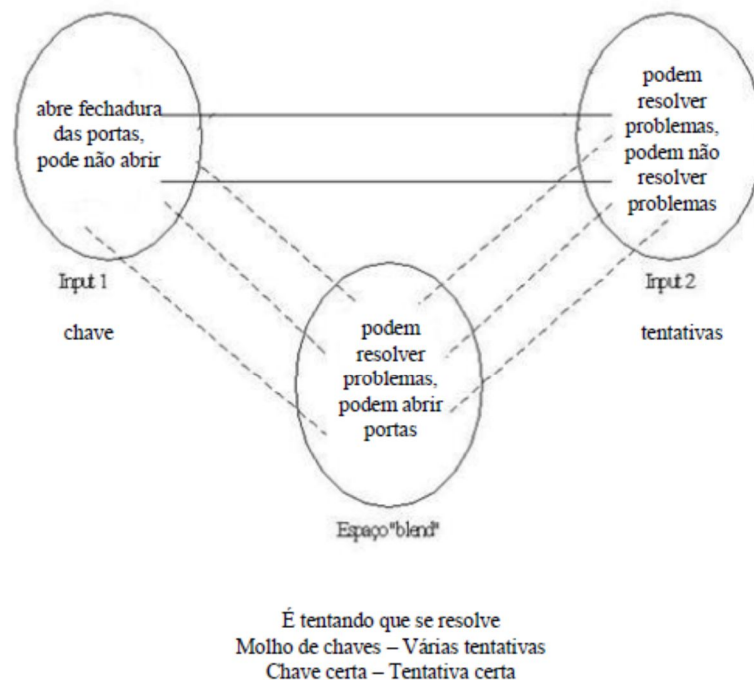


[2207520000.1462407465./1209453399079299/?type=3&theater](https://www.instagram.com/p/2207520000.1462407465./1209453399079299/?type=3&theater) Acesso em 04 mai. 2016

Nesse meme, extraído da página *Humor Inteligente*, a “lição” do “Não desista” é justificada de uma maneira muito interessante, com a utilização do raciocínio analógico. Ao afirmar que quase sempre é a última chave do molho que abre a porta, o conselho subjacente é que a pessoa continue tentando, que mais cedo ou mais tarde, a porta será aberta, ou seja, a pessoa alcançará o que almeja, será feliz, etc.

Essa afirmação sobre o molho de chaves e a porta funciona, inclusive, como argumento para o conselho dado, em caixa alta, no início do texto. A imagem, por sua vez, contribui para a argumentação à medida que traz a palavra *love* escrita, para reforçar a ideia de que o amor contribuirá para que a porta se abra, já que tal palavra está sendo composta pelas chaves, que seriam as tentativas.

**Figura 56:** Esquema *blend* para “Não desista. Quase sempre é a última chave do molho que abre a porta.”



**Fonte:** Elaboração própria

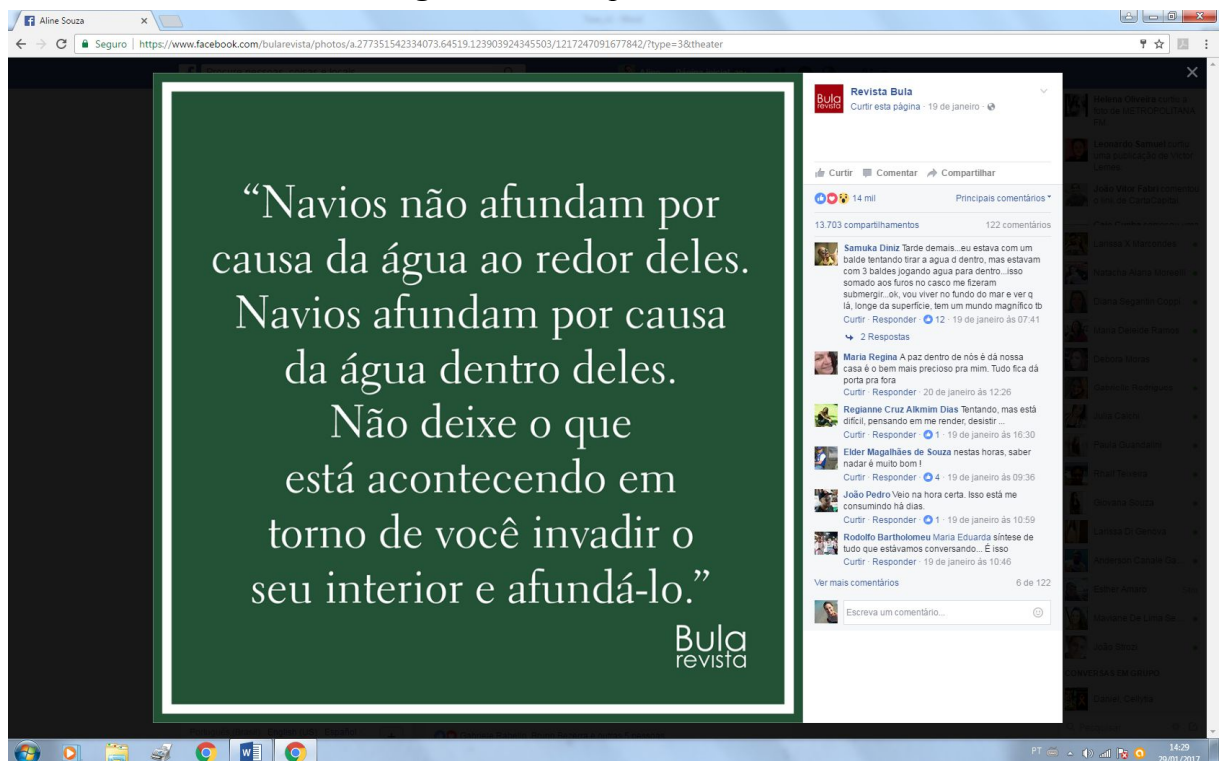


### 4.2.1 Algumas considerações

De todos os textos que compõem nosso *corpus*, os que mais apresentaram projeções em suas composições foram os memes, e por essa razão foi uma árdua tarefa ter de selecionar apenas 5 dos mais de 100 que havíamos analisado. Em sua maioria, pelo perfil das páginas escolhidas como fonte, tais textos trazem lições morais e as projeções acabam funcionando como estratégia argumentativa de presença para criar imagens na cabeça do leitor e concretizar aquilo que é abstrato, o teor da lição, por exemplo, e por extensão, serem mais convincentes.

Chama a nossa atenção o fato de que tais textos são muito compartilhados e curtidos, o que para nós é indício de aceitação e compreensão. Também é interessante considerar que muitos deles são encontrados, idênticos, recirculados em várias páginas concomitantemente e, alguns outros de idêntica mensagem verbal, foram encontrados com imagens que os ilustravam diferentes. Tal presença compartilhada, bem como as versões para um mesmo meme, acabam sendo esperadas, pelo próprio conceito desse gênero.

**Figura 57.** Exemplo de meme recirculado.



**Fonte:**

<https://www.facebook.com/bularevista/photos/a.277351542334073.64519.123903924345503/1217247091677842/?type=3&theater> Acesso em 29 jan.2017

**Figura 58.** Exemplo de meme recirculado



**Fonte:**

<https://www.facebook.com/fraseseleta/photos/a.594003513962557.1073741826.594001970629378/1523721264324106/?type=3&theater> Acesso em 29 jan.2017

### 4.3 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES

#### 4.3.1 Dissertações-argumentativas nota mil no ENEM<sup>66</sup>

<sup>66</sup> Apresentaremos as dissertações inicialmente em forma de imagem, tal qual encontramos disponibilizadas na internet, mas, para facilitar a leitura, em seguida, apresentá-las-emos transcritas.



Figura 59. Imagem da redação *Manifesto da segurança no trânsito*.

Nome completo: ALINE DE CARVALHO ABBUD Data de Nascimento: 31/03/1995

**FOLHA DE REDAÇÃO** 31-03-1995

1	Manifesto da segurança no trânsito
2	Com a Crise de 1929 nos Estados Unidos, Roosevelt implementou a Lei Seca pa-
3	ra minimizar os problemas e acidentes no trabalho. Agora, o Governo Federal imple-
4	mentou a Lei Seca com o intuito de reduzir o número de vítimas em a-
5	cidentes de trânsito envolvendo motoristas embriagados. Dentro desse contexto, há dois
6	importantes fatores que devem ser levados em consideração: a redução nos aciden-
7	tes de trânsito e o aumento da conscientização da população brasileira no que
8	tem os riscos de se dirigir embriagado.
9	Manifetti quando redigiu o Manifesto Futurista exaltando as inovações da moder-
10	nidade, como o carro, não poderia imaginar que o seu objeto de admiração e
11	luzido ao álcool poderia acarretar sérios acidentes. Paralelamente às ideias do Mani-
12	festo Antropológico de Oswald de Andrade de absorver o que é vantajoso de
13	cultura estrangeira e adaptar à cultura nacional, o Governo Federal implementou a Lei
14	Seca com o objetivo de reduzir a quantidade de acidentes no trânsito ocasiona-
15	dos pelo uso de álcool. De fato, o número de acidentes envolvendo motoristas que
16	ingeriram álcool diminuiu consideravelmente e isso se deve ao rigor na fiscalização,
17	principalmente em saídas de bares e boates, aliado à punições, com multa e prisão.
18	Além disso, lembrar que enquanto em países como a Austrália dirigir em-
19	bragado é condenado pela sociedade, no Brasil até pouco tempo esse hábito pe-
20	rigoso era aceito. Isso porque até pouco tempo existiam poucas políticas de cons-
21	cientização na mídia acerca do perigo do binômio álcool e direção. Além disso, os
22	filhos se inspiraram nas atitudes dos pais, que não viam nenhum perigo em
23	dirigir depois de um ou dois copos de cerveja. Porém, o risco de acidente existe
24	e, felizmente a maioria da população está ciente disso.
25	Infere-se que quando o motorista está alcoolizado está colocando em risco sua vida e
26	de outras pessoas, por isso deve deixar de lado seu caráter machucado e pensar no bem coletivo.
27	Cumprido ao governo aumentar a fiscalização para garantir o cumprimento da lei. Cabe aos pais
28	educar seus filhos através de seu próprio exemplo. Cabe aos donos de bares e bo-
29	ates incentivar seus clientes a ir para casa de taxi. Assim, o Brasil será refe-
30	riência mundial em educação no trânsito.

**Instruções**

- 1 Verifique se o seu nome completo, a sua data de nascimento e o número do seu CPF, impressos nesta FOLHA DE REDAÇÃO, estão corretos.
- 2 Preencha o seu nome completo, a sua data de nascimento, o seu CPF e assine somente no local apropriado.
- 3 Transcreva sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.

- 4 Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE.
- 5 Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo.
- 6 Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
- 7 Não é permitido utilizar material de consulta.

Nome completo: ALINE DE CARVALHO ABBUD

A	L	I	N	E	D	E	C	A	R	V	A	L	H	O	A	B	B	U	D
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Número do CPF:

Assinatura do participante

Ministério da Educação

7706119528

02902131011683216017

PEDIDO: 00150 CR: 2 REG: 101820

### **(I) Manifesto da segurança no trânsito**

*Com a crise de 1929 nos Estados Unidos, Roosevelt implementou a Lei seca para minimizar os problemas e acidentes no trabalho. Agora, o Governo Federal implementou a Lei Seca com o intuito de reduzir o número de vítimas em acidentes de trânsito envolvendo motoristas embriagados. Dentro desse contexto, há dois importantes fatores que devem ser levados em consideração: a redução nos acidentes de trânsito e o aumento de conscientização da população brasileira no que tange os riscos de se dirigir embriagado.*

*Marinetti quando redigiu o manifesto Futurista exaltando as inovações da modernidade, como o carro, não poderia imaginar que o seu objeto de admiração aliado ao álcool poderia acarretar sérios acidentes. Paralelamente às ideias do manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade de absorver o que é vantajoso da cultura estrangeira e adaptar à cultura nacional, o Governo federal implementou a Lei Seca com o objetivo de reduzir a quantidade de acidentes no trânsito ocasionados pelo uso do álcool. De fato, o número de acidentes envolvendo motoristas que ingeriram álcool diminuiu consideravelmente e isso se deve ao rigor na fiscalização, principalmente em saídas de bares e boates, aliado à punições, como multa e prisão.*

*Ainda convém lembrar que enquanto em países como a Austrália dirigir embriagado é condenado pela sociedade, no Brasil, até pouco tempo esse hábito perigoso era aceito. Isso porque até pouco tempo existiam poucas políticas de conscientização na mídia acerca do perigo do binômio álcool e direção. Além disso, os filhos se inspiravam nas atitudes dos pais, que não viam nenhum perigo em dirigir depois de um ou dois copos de cerveja. Porém, o risco de acidente existe e, felizmente, a maioria da população está ciente disso.*

*Infere-se que quando o motorista está alcoolizado está colocando em risco sua vida e de outras pessoas, por isso deve deixar de lado seu caráter Macunaíma e pensar no bem coletivo. Cumpre ao governo aumentar a fiscalização para garantir o cumprimento da lei. Cabe aos pais educar seus filhos através de seu próprio exemplo. Cabe aos donos de bares e boates incentivar seus clientes a ir*

*para casa de táxi. Assim, o Brasil será referência mundial em educação no trânsito.*

No primeiro parágrafo, o candidato já estabelece uma comparação entre o contexto de criação da Lei Seca nos Estados Unidos e o contexto de criação dessa mesma lei no Brasil. O raciocínio analógico aqui, já funciona desde o princípio do texto, portanto. Fazer tal aproximação contribui para expressar a ideia de que aqui, assim como lá, tal lei tem o propósito de resolver alguns problemas que atrapalham o convívio social. No período final desse primeiro parágrafo, ainda, a ideia apresentada é a de a Lei já apresentou efeitos positivos no Brasil: conscientização e redução de acidentes.

No segundo parágrafo, há, novamente duas comparações utilizadas a fim de enriquecer a expressão de ideias, trazendo inclusive, informatividade ao texto: ao fazer referência à Marinetti e seu manifesto Futurista, o carro, invenção que o artista admirava ao não admirável uso presente desse invento que atrelado ao álcool pode causar acidentes. O fato de a Lei Seca ter sido importada, conforme indicado no primeiro parágrafo, é retomado na segunda comparação, ao sugerir que tal importação vai ao encontro da ideia de Oswald de Andrade em seu Manifesto Antropofágico que postulava que deveríamos absorver o que era conveniente da cultura estrangeira e adaptar. Vemos que a referência aos dois manifestos serve para ilustrar as opiniões do autor.

No terceiro parágrafo do texto, há outra comparação estabelecida: dessa vez com a Austrália. Sobre tal país afirma-se que um hábito que é visto de forma natural aqui, o dirigir embriagado, lá é um hábito condenável pela população. Entretanto, também se sugere que a aplicação da Lei está mudando essa mentalidade brasileira a respeito desse hábito.

No último parágrafo, quando usa a afirmação de que o motorista *deve deixar de lado seu caráter Macunaíma*, tal metáfora, relacionada às outras comparações feitas em referência aos Manifestos, serve para enriquecer a argumentação construída, pois Macunaíma é conhecido como o *herói sem caráter* e tal ausência de caráter não é indicada para que seja resolvido o problema da bebida e direção. Acrescida a essa sugestão estão outras, que compõe a proposta de intervenção social exigida pela proposta em questão.

Vemos, portanto, que nesse texto há sucessivas comparações funcionando para a construção da argumentação e, ao mesmo tempo, tornando o texto mais atraente e informativo, demonstrando que o autor tem repertório e capacidade de fazer conexões entre o que sabe e as opiniões que quer defender.

Nome completo: ALVARO BERGAMASCHI NOVAES

Data de Nascimento: 17/09/1996

FOLHA DE REDAÇÃO

17-09-1996

1 Direcionando o Brasil.

2 Bebidas e direção não incompatíveis. Juntando-se a cultura hedonista

3 e irresponsável do brasileiro com a histórica preferência por rodovias e o im-

4 -cuidado à compra de carros, ficou evidente esse problema nos grandes números de a-

5 -cidentes por conta do álcool. Nesse contexto, a criação da Lei Seca cumpre um papel

6 fundamental de tentar conter a situação, mas não ~~consegue~~ conseguir resolvê-la por

7 si só. Junto a ela, é preciso mudar a consciência do povo que aqui reside.

8 Em primeiro lugar, é importante ressaltar quão benéfico foi o efeito da Lei Se-

9 -ca nos últimos 5 anos. Apesar de inicialmente ter encontrado certa resistência da po-

10 -pulação, a redução expressiva no número de mortos e de acidentes foi suficiente para

11 convencer a sociedade de sua eficácia. Devido a isso, já se observa uma reflexão

12 antes de beber em muitos indivíduos.

13 Entretanto, vale também dizer que essa medida não pode ser a única por não

14 se tratar de uma ação preventiva. Depois de alguns anos em uso, já ficaram claros

15 os limites e os defeitos da lei. Muitos dos policiais que deveriam fiscalizar colaram

16 propinas para não punir os criminosos e diversos pessoas já procuraram ma inter-

17 -net onde acontecem as patrulhas e tiraram para rotas alternativas, exemplos impu-

18 -nos.

19 Outro problema é o fato de existir um transporte público caro e ineficiente. A

20 falta de opções como o metrô e o preço das passagens deixam a população insatisfeita,

21 como se viu nas manifestações deste ano, e pior, também na redução de carros. Isso

22 não pode ser ignorado quando o objetivo é reduzir as taxas de acidentes.

23 Dessa maneira, fica claro a importância da Lei Seca no atual contexto, mas ex-

24 -põe-se também seu limite no futuro. O problema da direção alcoolizada será ver-

25 -dadeiramente resolvido com mudanças nos hábitos da população. Para tal, é neces-

26 -sário que o governo faça campanhas de conscientização dos perigos do álcool, madi-

27 -ção, com ajuda de escolas e da iniciativa privada, por meio de palestras em escolas e

28 - programas na rádio e na televisão. Dessa maneira, direcionamos mais investi-

29 -mentos ao transporte público, eficientizando o metrô e construindo linhas de metrô

30 mais complexas nos centros urbanos. Essas atitudes tornam o país um futuro mais seguro.

- 1 Verifique se o seu nome completo, a sua data de nascimento e o número do seu CPF, impressos nesta FOLHA DE REDAÇÃO, estão corretos.
- 2 Preencha o seu nome completo, a sua data de nascimento, o seu CPF e assine somente no local apropriado.
- 3 Transcreva sua redação com caneta esterográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.
- 4 Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE.
- 5 Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo.
- 6 Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
- 7 Não é permitido utilizar material de consulta.

Nome completo: ALVARO BERGAMASCHI NOVAES

Número do CPF:   
 **INEP**   
 Ministério da Educação

Alvaro Bergamaschi Novaes



7706119528

PEIDO: 00208 CP: 2 REG: 065260

Figura 60. Imagem da redação *Direcionando o Brasil*

Fonte: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-2-2013.pdf> Acesso em 04 mai. 2016

## (II) *Direcionando o Brasil*

*Bebida e direção são incompatíveis. Juntando-se a cultura hedonista e irresponsável do brasileiro com a histórica preferência por rodovias e o incentivo à compra de carros, ficou evidente esse problema nos grandes números de acidentes por conta do álcool. Nesse contexto, a criação da Lei seca cumpre um papel fundamental de tentar conter a situação, mas não conseguirá resolvê-la por si só. Junto a ela, é preciso mudar a consciência do povo que aqui reside.*

*Em primeiro lugar, é importante ressaltar quão benéfico foi o efeito da Lei Seca nos últimos 5 anos. Apesar de inicialmente ter encontrado certa resistência da população, a redução expressiva no número de mortos e de acidentes foi suficiente para convencer a sociedade de sua eficiência. Devido a isso, já se observa uma reflexão antes de beber em muitos indivíduos.*

*Entretanto, vale também dizer que essa medida não pode ser a única por não se tratar de uma ação preventiva. Depois de alguns anos em uso, já ficam claros os limites e os defeitos da Lei. Muitos dos policiais que deveriam fiscalizar cobram propinas para não punir os criminosos e diversas pessoas já procuram na internet onde acontecem as patrulhas e trocam para rotas alternativas, escapando impunes.*

*Outro problema é o fato de existir um transporte público caro e ineficiente. A falta de opções como o metrô e o preço das passagens deixam a população insatisfeita, como se viu nas manifestações deste ano, e pior, tornam-na refém do carro. Isso não pode ser ignorado quando o objetivo é reduzir as taxas de acidentes.*

*Desse modo, fica clara a importância da Lei seca no atual contexto, mas expõe-se também seu limite no futuro. O problema da direção alcoolizada será verdadeiramente resolvido com mudanças nos hábitos da população. Para tal, é necessário que o governo faça campanhas de conscientização dos perigos do álcool na direção, com ajuda de escolas e da iniciativa privada, por meio de palestras em sala de aula e programas no rádio e na televisão. Deve-se, do*



*mesmo modo, direcionar mais investimentos ao transporte público, efetivando o passe livre e construindo linhas de metrô mais complexas nos centros urbanos. Essas atitudes levarão o país a um futuro mais seguro.*

O uso da linguagem figurada, nesse texto, acontece desde o título, por meio do verbo escolhido. “Direcionar”, entendido no contexto como colocar o país no caminho certo, também pode fazer referência à parte do carro, a direção, responsável por guiar as rodas para onde devem seguir.

O texto, no geral, apresenta a estrutura esperada para o gênero, havendo a expressão de uma opinião e as provas de que essa opinião está correta. Além disso, o autor faz considerações relevantes acerca da temática.

Chama a nossa atenção, também, a imagem utilizada no quarto parágrafo, quando após apresentar os problemas dos outros tipos de transportes, o participante afirma que todos esses problemas são capazes de transformar as pessoas em *reféns do carro*. Achamos interessante essa projeção escolhida para esclarecer que *não há saída* para a pessoa: já que há tantos problemas com os outros meios, o carro é o que sobra. A ideia de ser refém, portanto, é interessante pois o refém é aquele que não tem escolha e está à mercê do sequestrador. Tal metáfora, portanto, traz força à argumentação.

O último parágrafo, por sua vez, chama nossa atenção em alguns momentos. Quando lemos *o problema da direção alcoolizada*, vemos que há a transferência da capacidade de ação do motorista que é humano, para a direção que é inanimada. Tal uso também pode ser denominado de hipálage<sup>67</sup>.

Logo adiante, lemos também que *deve-se direcionar mais investimentos ao transporte público*. Vemos, nesse momento, novamente a ideia do “direcionar” presente.

Por fim, o texto termina valendo-se da ideia de progredir, quando se lê *Essas atitudes levarão o país a um futuro mais seguro*. Levar a nos remete ao esquema de imagem do PERCURSO. É como se a conclusão a que se chegasse é que serão todas as medidas sugeridas as responsáveis por direcionar, conduzir, levar o país a deslocar-se para um “lugar” melhor.

---

<sup>67</sup> Hipálage é definida como a figura da troca ou transposição. “Consiste em deslocar um determinante de uma posição sintática, em que, por razões semânticas, se esperaria que ele estivesse, para outro lugar, em que contrai uma relação de determinação com outro termo”. (FIORIN, 2014, p.66)

**Figura 61.** Imagem da redação *Comportamento ao volante*



Nome completo: ANDREZZA DIAS BASTOS FERREIRA

Data de Nascimento: 20/09/1994

**FOLHA DE REDAÇÃO**

20-09-1994

1 Comportamento ao volante

2 O automóvel foi uma das grandes invenções do homem. Ao longo dos anos, a espécie hu-

3 mana foi se organizando em sociedades e desenvolvendo meios para facilitar seu deslocamento. Dessa

4 forma, o sistema rodoviário foi implantado e, sendo, progressivamente, aprimorado no território brasilei-

5 ro. A intensificação desse processo gerou maior mobilidade à população, mas também possibilitou

6 a ocorrência de eventuais ações maléficas por parte dos cidadãos, como o ato de dirigir após consumir

7 uma bebida alcoólica. A Lei Seca, atual medida adotada pelo Governo Brasileiro, coloca em

8 evidência a necessidade de se discutir sobre a segurança no trânsito.

9 O ato de dirigir é semelhante ao de se praticar um esporte. Nele, realizam-se mo-

10 vimentos que estimulam a coordenação motora do indivíduo, capacitando-o para exercer deter-

11 minada atividade. Porém, conduzir um carro é uma prática coletiva, pois é preciso ter noção

12 e competência para um bom desempenho próprio e também atenção para com o comportamento dos

13 outros ao volante. Basta essa complexidade, dirigir embriagado é um comportamento brutal,

14 uma vez que a bebida alcoólica afeta negativamente o controle do homem sobre si. A criação

15 da Lei Seca foi de grande importância para organizar esse quadro, e vem apontando esta-

16 tísticas gradualmente satisfatórias na redução de vítimas de acidentes de trânsito.

17 Contudo, muitos ainda se posicionam contra a lei mencionada, mas os mesmos não co-

18 gitam que ela foi colocada em vigor por um bem maior. É compreensível o descontentamento de pais

19 soz que são impossibilitados de beber socialmente porque o barfômetro aluga quantidades inge-

20 ridas que, para eles, são baixas e necessárias ao ideal desempenho do organismo. Entretanto, é

21 fundamental que o ser humano compreenda que prezar pela vida de seus semelhantes é mais

22 importante do que atingir um prazer passageiro, e é a partir desse princípio que leis, como

23 a Lei Seca, devem ser respeitadas.

24 Portanto, medidas precisam ser tomadas a fim de diminuir as perigosas consequências

25 que a bebida alcoólica pode ocasionar aos motoristas. É obrigação do Governo cobrar da Polí-

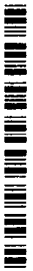
26 cia Rodoviária Federal a intensificação da fiscalização da Lei Seca, e papel das escolas de dire-

27 ção ressaltarem, nas aulas, a importância dos alunos em cumprir com esse dever. A mídia tam-

28 bém pode colaborar com campanhas e programas que incentivem o cidadão a respeitar essa lei. Dessa ma-

29 neira, a sociedade brasileira poderá se tranquilizar e aguardar melhorias da conduta

30 conduta de suas futuras gerações no trânsito.



- 1 Verifique se o seu nome completo, a sua data de nascimento e o número do seu CPF, impressos nesta FOLHA DE REDAÇÃO, estão corretos.
- 2 Preencha o seu nome completo, a sua data de nascimento, o seu CPF e assinie somente no local apropriado.
- 3 Transcreva sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.
- 4 Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE.
- 5 Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo.
- 6 Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
- 7 Não é permitido utilizar material de consulta.

Nome completo: ANDREZZA DIAS BASTOS FERREIRA  
 A N D R E Z Z A   D I A S   B A S T O S  
 F E R R E I R A

Número do CPF: [REDACTED]  
 [REDACTED]  
**INEP** Ministério da Educação

*Andreza Dias Bastos Ferreira*



7706119528

02902131029597362011

PEDIDO: 00206 CR: 2 REG: 092617

Fonte: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-2013-andrezza.jpg> Acesso em

04 mai. 2016

(III) *Comportamento ao volante*

*O automóvel foi uma das grandes invenções do homem. Ao longo dos anos, a espécie humana foi se organizando em sociedade e desenvolvendo meios para facilitar seu deslocamento. Dessa forma, o sistema rodoviário foi implantado e sendo progressivamente aprimorado no território brasileiro. A intensificação desse processo gerou maior mobilidade à população, mas também, possibilitou a ocorrência de eventuais ações maléficas por parte dos cidadãos, como o ato de dirigir após consumir bebida alcoólica. A Lei seca, atual medida adotada pelo Governo brasileiro, coloca em evidência a necessidade de se discutir sobre a segurança no trânsito.*

*O ato de dirigir é semelhante ao de se praticar um esporte. Nele, realizam-se movimentos que estimulam a coordenação motora do indivíduo, capacitando-o para exercer determinada atividade. Porém, conduzir um carro é uma prática coletiva, pois é preciso ter noção e competência para um bom desempenho próprio e também atenção para com o comportamento dos outros ao volante. Vista essa complexidade, dirigir embriagado é um comportamento brutal, uma vez que a bebida alcoólica afeta negativamente o controle do homem sobre si. A criação da Lei Seca foi de grande importância para organizar esse quadro, e vem apontando estatísticas gradualmente satisfatórias na redução de vítimas de acidentes de trânsito.*

*Contudo, muitos ainda se posicionam contra a lei mencionada, mas os mesmos não cogitam que ela foi colocada em vigor por um bem maior. É compreensível o descontentamento de pessoas que são impossibilitadas de beber socialmente porque o bafômetro alega quantidades ingeridas, que, para elas, são baixas e nocivas ao ideal desempenho do organismo. Entretanto, é fundamental que o ser humano compreenda que prezar pela vida de seus semelhantes é mais importante do que atingir um prazer pessoal, e é a partir desse princípio que leis, como a Lei Seca, devem ser respeitadas.*

*Portanto, medidas precisam ser tomadas a fim de dirimir as perigosas consequências que a bebida alcoólica pode ocasionar aos motoristas. É obrigação do Governo cobrar da Polícia Rodoviária Federal a intensificação da fiscalização da Lei seca, e papel das escolas de direção ressaltarem, nas aulas, a importância dos alunos em cumprir com esse dever. A mídia também pode*

*colaborar, com campanhas e propagandas que incentivem o cidadão a respeitar essa lei. Dessa maneira, a sociedade brasileira poderá se tranquilizar e aguardar melhorias da conduta de suas futuras gerações no trânsito.*

Esse texto chamou nossa atenção pela afirmação contida logo no início do segundo parágrafo: *O ato de dirigir é semelhante ao de se praticar um esporte.* A partir dela, o autor vai explicando o raciocínio analógico por ele construído. Tal argumentação construída por meio da projeção, faz com que as ideias expressas possam ser concretizadas por meio do reconhecimento das semelhanças entre a prática esportiva e a condução de um veículo: a coordenação motora é necessária para a realização de ambas atividades, assim como em muitos esportes, dirigir também é uma atividade coletiva que exige desempenho e bom comportamento próprio e dos outros.

Acreditamos ser esse um texto nota mil não só por desenvolver satisfatoriamente as exigências de cada habilidade, mas também por conseguir construir a argumentação de forma tão interessante.

Figura 62. Imagem da redação *O início da caminhada*

Nome completo: CAROLINE MARQUES BAIA

Data de Nascimento: 09/01/1993

FOLHA DE REDAÇÃO

09-01-1993

1 O INÍCIO DA CAMINHADA

2 NA ÉPOCA DA GRANDE DEPRESSÃO, O ESTADO AMERICANO CHUVO MEDIDAS PARA CONTROLAR O CONSUMO DE

3 <sup>DESTILADAS</sup> BEBIDAS ALCOÓLICAS. HOJE, O BRASIL SEGUIR UMA LÓGICA PARECIDA COM ESSA AO IMPLANTAR A LEI SECA NO

4 PAÍS, OBJETIVANDO CONSCIENTIZAR A SOCIEDADE SOBRE OS EFEITOS NEGATIVOS DO ALCÓOL QUANDO UTILIZADO

5 DURANTE A DIRIGÇÃO. NESTA PERSPECTIVA, APESAR DOS IMPACTOS POSITIVOS GERADOS POR ESSA IMPLANTAÇÃO,

6 A FISCALIZAÇÃO DE MOTORISTAS EM RODOVIAS E CIDADES <sup>DO</sup> INTERIOR AINDA É PEQUENA, ALÉM DE SER NECESSÁRIA

7 UMA MAIOR CONSCIENTIZAÇÃO DA POPULAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEI. ASSIM, OS SETORES SOCIAIS

8 DEVEM SAIR DO ESTADO DE INÉRCIA E TRAÇAR UM CAMINHO COM SOLUÇÕES QUE LESSE QUANDO

9 EM UM PRIMEIRO PLANO, É POSSÍVEL RECONHECER OS EFEITOS POSITIVOS DA LEI SECA NO BRASIL. ANTES

10 <sup>DESSA</sup> IMPLANTAÇÃO, DIVERSOS ACIDENTES CAUSADOS POR MOTORISTAS ALCOOLIZADOS OCORRIAM E, EM GRANDES

11 DE PARTE DELES, EXISTIAM VÍTIMAS FATAIS. AGORA, <sup>COM</sup> A LEI, ESSES PROBLEMAS FORAM REDUZIDOS

12 DE FORMA SIGNIFICATIVA, REPRESENTANDO UM GRANDE AVANÇO PARA O PAÍS NO CAMPO SOCIAL.

13

14 POR OUTRO LADO, A FISCALIZAÇÃO PROMOVIDA PELA LEI MUITAS VEZES SE RESTRINGE AOS

15 CENTROS URBANOS. NAS CIDADES DO INTERIOR E PRINCIPALMENTE NAS RODOVIAS, A PRESENÇA

16 DE FISCALIS PARA MONITORAR OS MOTORISTAS AINDA É PASTANTE PEQUENA. DESSA FORMA, A

17 POSSIBILIDADE DE PESSOAS DIRIGIREM ALCOOLIZADAS Nesses lugares é maior, podendo ocorrer

18 ~~MAIS~~ ACIDENTES. OCORRER MAIS ACIDENTES.

19 OUTRO PROBLEMA É A NECESSIDADE DE UMA MAIOR CONSCIENTIZAÇÃO DA SOCIEDADE SOBRE

20 A IMPORTÂNCIA DA LEI SECA. COM UMA POPULAÇÃO <sup>CIENTE</sup> DOS PERIGOS DO ALCÓOL NA DIRIGÇÃO

21 E DA FORMA COMO É REALIZADA A FISCALIZAÇÃO, É POSSÍVEL FORMAR CIDADÃOS

22 QUE RESPEITEM ESSA MEDIDA. DESSA MANEIRA, AS ESCOLAS DEVEM REALIZAR DEBATES PÚBLICOS,

23 <sup>VISANDO</sup> À FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS CONSCIENTES DA RELEVÂNCIA DA LEI.

24 A LEI SECA, PORTANTO, PROMOVEU IMPACTOS POSITIVOS NO BRASIL, COMO A REDUÇÃO DE

25 ACIDENTES DE TRÂNSITO. NO ENTANTO, PARA QUE <sup>OS</sup> SEUS EFEITOS BENÉFICOS SEJAM SENTIDOS POR

26 TODA A POPULAÇÃO, É PRECISO SUPERAR A BAIXA PRESENÇA DE FISCALIS NO INTERIOR DO PAÍS,

27 ALÉM DE CONSCIENTIZAR A POPULAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO CUMPRIMENTO DA LEGISLAÇÃO. ASSIM,

28 OS GOVERNOS E OS MUNICÍPIOS DEVEM SE ALIAR PARA AMPLIAR O ACESSO À LEI NAS CIDADES INTERIO

29 RAS E NAS RODOVIAS, AUMENTANDO A FISCALIZAÇÃO SOBRE OS MOTORISTAS. <sup>ALÉM DISSO,</sup> POR MEIO DE FIC

30 CULARES ENCAMINHADOS, PROGRAMAS QUE CONSCIENTIZEM A <sup>POPULAÇÃO</sup> O CAMINHO <sup>PRIMEIRO</sup> TRAÇADO, PASTA PARA O PASSO.



- 1 Verifique se o seu nome completo, a sua data de nascimento e o número do seu CPF, impressos nesta FOLHA DE REDAÇÃO, estão corretos.
- 2 Preencha o seu nome completo, a sua data de nascimento, o seu CPF e assinie somente no local apropriado.
- 3 Transcreva sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.
- 4 Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE.
- 5 Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o traço ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo.
- 6 Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
- 7 Não é permitido utilizar material de consulta.

Nome completo: CAROLINE MARQUES BAIA

CAROLINE MARQUES BAIA

Caroline Marques Baia



02902131002742477013

Número do CPF: [Redacted]



INEP

Ministério da Educação

7706119528

PEIDDO 00208 CR: 2 REG: 053563

Fonte: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-2013-caroline.jpg> Acesso em 04 mai.

2016

#### **(IV) O início da caminhada**

*Na época da grande depressão, o estado Americano criou medidas para controlar o consumo de bebidas destiladas. Hoje, o Brasil segue uma lógica parecida com essa ao implantara Lei Seca no país, objetivando conscientizar a sociedade sobre os efeitos negativos do álcool quando utilizado durante a direção. Nessa perspectiva, apesar dos impactos positivos gerados por essa implantação, a fiscalização de motoristas em rodovias e cidades do interior ainda é pequena, além de ser necessária uma maior conscientização da população sobre a importância da lei. Assim, os setores sociais devem sair do estado de inércia e traçar um caminho com soluções que melhorem esse quadro.*

*Em um primeiro plano, é possível reconhecer os efeitos positivos da Lei Seca no Brasil. Antes dessa implantação, diversos acidentes causados por motoristas alcoolizados ocorriam e, em, grande parte deles, existiam vítimas fatais. Agora, com a lei, esses problemas foram reduzidos de forma significativa, representando um grande avanço para o país no campo social.*

*Por outro lado, a fiscalização promovida pela lei muitas vezes se restringe aos centros urbanos. Nas cidades do interior e principalmente nas rodovias, a presença de fiscais para monitorar os motoristas ainda é bastante pequena. Dessa forma, a possibilidade de pessoas dirigirem alcoolizadas nesses lugares é maior, podendo ocorrer mais acidentes.*

*Outro problema é a necessidade de uma maior conscientização da sociedade sobre a importância da Lei Seca. Com uma população ciente dos perigos do álcool na direção e da forma como é realizada a fiscalização, é possível formar cidadãos que respeitem essa medida. Dessa maneira, as escolas devem realizar debates públicos, visando à formação de indivíduos conscientes da relevância da lei.*

*A lei seca, portanto, promoveu impactos positivos no Brasil, com a redução de acidentes de trânsito. No entanto, para que os efeitos benéficos sejam sentidos por toda a população, é preciso superar a baixa presença de fiscais no interior do país, além de conscientizar a população da importância do cumprimento da legislação. Assim, os governos e os municípios devem se aliar*

*para ampliar o acesso à lei nas cidades interioranas e nas rodovias, aumentando a fiscalização sobre os motoristas. Além disso, a mídia, por meio de ficções engajadas, pode criar programas que conscientizem a população. O caminho foi traçado, basta dar o primeiro passo.*

Tal texto já apresenta desde o título a ideia do PERCURSO. Ao nomeá-lo de O início da caminhada, inclusive, temos um adiantamento da tese que será defendida por seu autor: podemos compreender que a opinião dele é que a lei é o passo inicial de uma caminhada, ou seja, se o objetivo é resolver o problema, a lei já cumpre seu papel ao iniciar esse processo.

O primeiro parágrafo desse texto traz uma apresentação da questão, inclusive informando que a lei brasileira possivelmente teria sido inspirada pela lei americana. É o último período desse parágrafo que chama a nossa atenção já que, novamente há a ideia de caminho, movimento e relação com o título.

Quando se lê: *Assim, os setores sociais devem sair do estado de inércia e traçar um caminho com soluções que melhorem esse quadro, sair do estado de inércia*, significa que os estados devem movimentar-se (registra-se aqui, também, uma personificação e uma metonímia, já que o estado é inanimado, e portanto não pode se movimentar, além disso o estado é composto de pessoas, é o todo de que cada governante faz parte).

A ideia de *traçar um caminho* complementa o raciocínio de operacionalizar ações que resolvam o problema e também faz referência à ideia de caminhada, já expressa no título e subjacente a todo o resto do texto.

No segundo parágrafo, ao comentar os benefícios já alcançados pela implantação da lei, o autor do texto refere-se a eles como *grande avanço*. Novamente, nesse momento, a ideia do CAMINHO aparece.

Após argumentação consistente e propostas sobre como solucionar o problema, o texto é concluído com a seguinte afirmação: *O caminho foi traçado, basta dar o primeiro passo*, que, novamente, retoma a ideia subjacente a todo o texto.

Figura 63. Imagem da redação *Sem título*

Nome completo: JOSE AUGUSTO RODRIGUES DA SILVA

Data de Nascimento: 17/03/1988

FOLHA DE REDAÇÃO

17-03-1988

1 A CADA ANO, MILHARES DE PESSOAS PERDEM A VIDA NO TRÂNSITO DO  
2 BRASIL. A QUANTIDADE DE VÍTIMAS FATAIS NAS ESTRADAS, RUAS E AVENIDAS BRA-  
3 SILIENS PODE SER COMPARADA AOS REGISTROS DE MORTOS EM CONFLITOS  
4 ARMADOS EM DIVERSOS PAÍSES. ESTE QUADRO EVIDENCIA UMA "GUERRA" CUJAS  
5 "MUNICÍPIOS" SÃO CHOPE E CERVEJA; METADE DOS ACIDENTES FATAIS ESTÁ RELACIO-  
6 NADA AO CONSUMO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS POR MOTORISTAS, SEGUNDO O MINIS-  
7 TERIO DA SAÚDE. EM VIGOR DESDE 2008, A LEI SECA TEM COLHIDO RESULT-  
8 TADOS POSITIVOS, MAS AINDA SÃO NECESSÁRIAS OUTRAS AÇÕES DE GOVERNOS E DA  
9 SOCIEDADE EM GERAL, PARA QUE AS VIAS BRASILEIRAS TORNEM-SE AINDA MAIS SEGURAS.  
10 Há poucos anos, OS VEÍCULOS DE COMUNICAÇÃO COLOCAM NA ORDEM DO  
11 DIA AS DISCUSSÕES A RESPEITO DA PROIBIÇÃO DA VENDA DE BEBIDAS ALCOÓLICAS EM  
12 ESTABELECIMENTOS LOCALIZADOS NAS MARGENS DE RODOVIAS. APARENTEMENTE A MEDIDA  
13 NÃO SEU CERTO E UM (TRÁGICO) EXEMPLO É O TRECHO INICIAL DA BR-316, NA  
14 REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM, ÁREA CONSIDERADA PELA POLÍCIA RODOVIÁRIA FE-  
15 RENAL COMO UM DOS TRECHOS DE RODOVIA MAIS PERIGOSOS DO BRASIL. ESSA REGIÃO  
16 É REPLETA DE BARES E CASAS DE ESPETÁCULOS ONDE BEBIDAS ALCOÓLICAS SÃO COMER-  
17 CIALIZADAS LIVREMENTE, O QUE RESULTA EM FREQUENTES ACIDENTES FATAIS.  
18 A REDUÇÃO DO NÚMERO DE VÍTIMAS FATAIS NO TRÂNSITO É A PRIMA  
19 POL CONSEQUÊNCIA DA APLICAÇÃO DA LEI SECA. ALÉM DE EVITAR O SOFRIMENTO DE  
20 MUITAS FAMÍLIAS, A LEI TAMBÉM CONTRIBUI PARA A REDUÇÃO DOS GASTOS PÚBLICOS  
21 COM PREVIDÊNCIA SOCIAL E CUIDADOS HOSPITALARES. OUTRA IMPORTANTE CONSEQUÊNCIA  
22 É O DESTAQUE QUE OS NOTICIAÍTIOS ~~RECORREM~~ PASSAM A CONFERIR A INCIDENTES DE  
23 TRÂNSITO LIGADOS AO CONSUMO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS, O QUE EM LONGO PRATO PODE  
24 CONTRIBUIR PARA A MUDANÇA DE HÁBITOS DOS MOTORISTAS QUE INSISTEM EM DIRIGIR  
25 ALCOOLIZADOS.  
26 AÇÕES QUE POSSAM AMPUAR OS RESULTADOS DA LEI SECA SÃO O CONTROLE DA  
27 VENDA DE BEBIDAS ALCOÓLICAS NAS PROXIMIDADES DE RODOVIAS, BEM COMO O CONTROLE SOBRE  
28 A PUBLICIDADE DESSAS SUBSTÂNCIAS, A EXEMPLO DO QUE OCORREU COM O CIGARILHO. CAMPAN-  
29 HAS PUBLICITÁRIAS QUE AVERTEM SOBRE OS RISCOS DE DIRIGIR EM BETAIBAGSO TAM-  
30 BÉM SÃO INDISPENSÁVEIS.

INSTRUÇÕES

- 1 Verifique se o seu nome completo, a sua data de nascimento e o número do seu CPF, impressos nesta FOLHA DE REDAÇÃO, estão corretos.
- 2 Preencha o seu nome completo, a sua data de nascimento, o seu CPF e assine somente no local apropriado.
- 3 Transcreva sua redação com caneta esterográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.
- 4 Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE.
- 5 Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo.
- 6 Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
- 7 Não é permitido utilizar material de consulta.

Nome completo: JOSE AUGUSTO RODRIGUES DA SILVA

Número do CPF:

JOSE AUGUSTO RODRIGUES DA SILVA

INEP

Ministério da Educação

Jose Augusto R. da Silva  
Assinatura do participante



7706119528

PEDIDO: 00054 CR: 2 REG: 165315

Fonte: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-jose.pdf> Acesso em 04 mai.2016

(V) Sem título



*A cada ano, milhares de pessoas perdem a vida no trânsito do Brasil. A quantidade de vítimas fatais nas estradas, ruas e avenidas brasileiras pode ser comparada aos registros de mortos em conflitos armados em diversos países. Esse quadro evidencia uma “guerra” cujas “munições” são chope e cerveja: metade dos acidentes fatais está relacionada ao consumo de bebidas alcoólicas por motoristas, segundo o Ministério da Saúde. Em vigor desde 2008, a Lei Seca tem colhido resultados positivos, mas ainda são necessárias outras ações, de governos e da sociedade em geral, para que as vias brasileiras tornem-se ainda mais seguras.*

*Há poucos anos, os veículos de comunicação colocavam na ordem do dia as discussões a respeito da proibição da venda de bebidas alcoólicas em estabelecimentos localizados às margens de rodovias. Aparentemente a medida não deu certo e um (trágico) exemplo é o trecho inicial da BR 316, na região metropolitana de Belém, área considerada pela Polícia Rodoviária Federal como um dos trechos de rodovia mais perigosos do Brasil. Essa região é reduto de bares e casa de espetáculos onde bebidas alcoólicas são comercializadas livremente, o que resulta em frequentes acidentes fatais.*

*A redução do número de vítimas fatais no trânsito é a principal consequência da aplicação da Lei Seca. Além de evitar o sofrimento de muitas famílias, a lei também contribui para a redução dos gastos públicos com previdência social e cuidados hospitalares. Outra importante consequência é o destaque que os noticiários passaram a conferir a incidentes de trânsito ligados ao consumo de bebidas alcoólicas, o que em longo prazo pode contribuir para a mudança de hábitos dos motoristas que insistem em dirigir alcoolizados.*

*Ações que poderiam ampliar os resultados da Lei Seca são o controle da venda de bebidas alcoólicas às proximidades de rodovias, bem como o controle sobre a publicidade dessas substâncias, a exemplo do que ocorreu com o cigarro. Campanhas publicitárias que alertem sobre os riscos de dirigir embriagado também são indispensáveis.*



Nessa dissertação, já em seu primeiro parágrafo, é apresentada uma comparação muito interessante para realizar considerações acerca do tema. Após trazer dados a respeito de mortes no trânsito, há a seguinte afirmação: *A quantidade de vítimas fatais nas estradas, ruas e avenidas brasileiras pode ser comparada aos registros de mortos em conflitos armados em diversos países. Esse quadro evidencia uma “guerra” cujas “munições” são chope e cerveja.*

É interessante destacar que ao comparar a guerra ao trânsito, o propósito parece ser mostrar ao leitor o quão devastadora é a mistura álcool e direção, não deixando dúvidas a respeito disso. Geralmente, não há questionamentos a respeito do quanto uma guerra causa destruição e mortes, infelizmente é um fato concreto, sendo assim, o autor vale-se dessa ideia inquestionável para indicar que beber e dirigir é tão devastador quanto algo que o leitor já considera que assim seja.

Nesse mesmo parágrafo ainda há uma metáfora que julgamos bem interessante, quando lemos: *a Lei Seca tem colhido resultados positivos.* Tal afirmação parece querer significar que os resultados de uma lei vêm aos poucos e dependem de um certo tempo, assim como tudo o que se planta.

Esse texto é bem construído argumentativamente em sua sequência, valendo-se de exemplos. Entretanto, também chama nossa atenção o uso de uma comparação quase em seu final, quando vai sugerir a ação. Afirma-se que deve haver *o controle sobre a publicidade dessas substâncias, a exemplo do que ocorreu com o cigarro.* Ou seja: o cigarro é tomado como parâmetro de comparação para sugerir que também seja proibida a veiculação de propagandas de bebidas, pois a ausência das propagandas, no caso do cigarro, teria surtido efeito.

#### **4.3.1.1 Algumas considerações sobre as dissertações-argumentativas nota mil no ENEM 2013**

Percebemos que todos os textos que tiveram nota mil são bem escritos e compartilham algumas características como: estrutura esperada (apresentação de tese, argumentação e proposta de ação); informatividade (as ideias apresentadas não são restritas apenas às trazidas pela coletânea); adequação temática (todos os textos compreenderam que o propósito temático para essa edição do exame era refletir sobre as consequências da Lei Seca e fazer considerações a respeito dessas consequências; se foram benéficas, se poderiam ser

melhoradas, etc.) e respeito à norma padrão (não são encontrados desvios gramaticais e nem coloquialismos que impeçam a fluência da leitura).

É visível, portanto, que atrelado a isso, quando o participante conseguiu valer-se do uso das projeções, elas contribuíram para a construção de uma argumentação de qualidade, seja em favor da tese ou da proposta, bem como para tornar o texto mais atraente.

Embora tenhamos escolhido apenas cinco textos, analisamos 16<sup>68</sup> e pudemos encontrar projeções em maior ou menor medida em todas as amostras. Tal constatação contribui para endossar a tese da onipresença das projeções, seja de forma deliberada ou natural, explicitando via língua, sua presença no pensamento.

#### ***4.3.2 Dissertações-argumentativas apresentadas como as melhores da FUVEST 2013<sup>69</sup>***

---

<sup>68</sup> A página <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2013-veja-exemplos-de-redacoes-nota-1000-12069001> disponibilizava o *link* para 24 textos, entretanto, dos 24, 8 não puderam ser acessados (foram estes dos autores: Daniele Libório, Demis Oliveira, Igor Cerejo, Marcela Giannini, Maria Clara Russo, Marina Fernandes, Pedro Cuerau e Thomaz M. Carvalho) Sendo assim, nosso *corpus* final para essa amostra foi composto de 16 textos.

<sup>69</sup> Apresentaremos as dissertações inicialmente em forma de imagem, tal qual encontramos disponibilizadas na *internet*, mas, para facilitar a leitura, em seguida, apresentá-las-emos transcritas



(I) **Tenho, logo existo**

*No mito das sereias, o irresistível canto dessas criaturas atrai os marinheiros em direção aos rochedos que circundam a ilha em que elas estão entrincheiradas, inevitavelmente sendo o naufrágio das embarcações o desfecho. A música emitida por esses seres tem análogo na contemporaneidade: o capitalismo. Esse modo de produção apresenta três desencadeamentos que também levam o homem à ruína: o consumismo, a valorização do ter em detrimento do ser e a efemeridade das relações.*

*O consumismo é o responsável pela profusão de galerias e shopping centers que permeia a sociedade atual. Comprar tornou-se o principal passatempo – tal qual ilustram seriados como “Gossip Girl” – e também a raiz dos demais problemas capitalistas. A hipervalorização da aquisição de produtos originou a “escravidão moderna” de pessoas em fábricas, empregada como solução para baratear custos e ampliar a produção, e os golpes de lojas sediadas na rede a consumidores ávidos por descontos monumentais, irrealis. Apesar disso, o dinheiro passou a comprar felicidade.*

*Empresas capitalistas desenvolvem novos produtos constantemente e o prazer instantâneo proporcionado por uma nova televisão ou geladeira acaba por superpor-se ao deleite duradouro de uma amizade. Assim, o nível de felicidade atribuído a uma pessoa baseia-se primordialmente em suas posses, e não em sua essência. Essa lógica inédita também norteia o estabelecimento de novos laços entre as pessoas, agora tendo a paridade econômica entre seus integrantes como pedra angular. Rarefazem-se amizades como a entre os personagens Berta, uma menina pobre, e Linda e Afonso, ricos irmãos, da obra alencariana “Til”.*

*Essa nova característica das relações sociais é acompanhada pela efemeridade. Segundo o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, a sociedade líquida contemporânea solubiliza os laços entre as pessoas. De fato, a manutenção da relação entre dois indivíduos está sujeita à continuidade de ambos no mesmo patamar econômico. A ascensão financeira de uma das pessoas imediatamente a alçará a uma nova categoria da sociedade, conseqüentemente, ao relacionamento*

*com indivíduos mais pujantes, como ilustra a trajetória de antigos premiados pela Mega Sena.*

*O capitalismo inerente à maioria das nações contemporânea trouxe consequência aterradoras para seus cidadãos. A felicidade atribuída ao ato de comprar desencadeou diversas mazelas atuais, entre elas a sobreposição do “ter” em relação ao “ser”. Assim, tendo seu valor intrínseco associado às posses, as pessoas começaram a relacionar-se de forma efêmera, em um mundo onde apenas os endinheirados vivem prazerosamente. Se Descartes vivesse no século XXI, alternaria sua afirmação para “Tenho, logo existo”.*

Esse texto já apresenta, logo em seu título, uma relação analógica. Ao aproveitar-se da famosa afirmação atribuída à Descartes *Penso, logo existo* e subvertê-la, criando o *Tenho, logo existo* já há indicação do pensamento analógico construído, pois, se para Descartes era o pensamento que ratificava a existência, para o autor do texto é a posse de bens que o faz.

Logo no primeiro parágrafo, o candidato vale-se do mito das sereias para introduzir sua tese. Ao usar essa parábola e associar o canto das sereias ao capitalismo, que assim como o canto, na lenda, e o capitalismo, na vida real, teriam o poder de levar o homem à ruína. A utilização dessa pequena história, além de deixar o texto mais atraente, serve como recurso de presença.

No segundo parágrafo do texto, ao cumprir o propósito de provar como o consumismo é maléfico, o autor se vale de vários exemplos para comprovar sua opinião: cita um seriado televisivo, *Gossip Girl*, que tematiza o ir às compras como o principal passatempo e refere-se, também, à *escravidão moderna* de pessoas.

Chama nossa atenção o uso de aspas nesse termo. Acreditamos que, possivelmente, o autor quis marcar um uso metafórico para o termo, talvez sugerindo que a escravidão de hoje não é exatamente igual à que já existiu, mesmo porque as pessoas nas fábricas são assalariadas. Entretanto, provavelmente, o que o faz aproximar as dias escravidões são as condições precárias de trabalho, carga horária excessiva, etc.

No terceiro parágrafo, ao argumentar a respeito da valorização do ter em detrimento do ser, o candidato faz a seguinte afirmação: *Essa lógica inédita também norteia o estabelecimento de novos laços entre as pessoas, agora tendo a paridade econômica entre*

*seus integrantes como pedra angular*. Interessa-nos o uso da metáfora do *laço* para referir-se às relações humanas.

Além disso, há a ideia da *pedra angular*, querendo significar a base, o ponto de partida, para o estabelecimento de novas amizades. Tal base, nesse momento, e por conta do capitalismo seria a paridade econômica.

Ainda nesse parágrafo, há o uso que se mostra recorrente nos textos analisados, de utilização de comparações feitas a personagens de obras que constavam na lista de leituras obrigatórias para o vestibular daquele ano. São citados os personagens Berta, Linda e Afonso, da obra *Til*, de José de Alencar, como exemplos de relação de amizade em que não há a paridade econômica, já que Berta era pobre e os irmãos Linda e Afonso ricos. Há o propósito de destacar que a amizade deles só foi possível porque eles viveram antes dessa época capitalista que nós vivemos, já que hoje, se não houver a paridade econômica, laços assim são mais raros.

No parágrafo seguinte, a argumentação é construída por meio de citação de autoridade: faz-se referência ao sociólogo polonês Zygmunt Bauman, conhecido pelas suas afirmações a respeito de que vivemos em uma *sociedade líquida*, para basear a afirmação de que as relações hoje, são efêmeras.

Quando, ainda nesse parágrafo, lemos: *A ascensão financeira de uma das pessoas imediatamente a alçará a uma nova categoria da sociedade*, constata-se o uso do verbo *alçar*. Referindo-se às categorias da sociedade, quando se pensa que o novo rico será alçado à outra categoria, a imagem que é evocada é a de pirâmide social, onde existiriam as classes altas e baixas, conforme o uso corrente. Sendo assim, sair-se-á do baixo e chegar-se-á ao mais alto nessa pirâmide.

É no último parágrafo de seu texto que o autor sintetiza as ideias que vinha defendendo e conclui o texto, circularmente, explicando o título ao afirmar: *Se Descartes vivesse no século XXI, alternaria sua afirmação para “Tenho, logo existo”*.



**Figura 65.** Imagem da redação *A difícil tarefa de ser*

A difícil tarefa de ser

Syler Durden, concretização de uma série de desejos secretos e de frustrações do personagem principal de "O Clube da Luta", abre uma discussão acerca do ser e do sentir numa era em que o consumo é imperativo. O filme, baseado no livro homônimo, levantou polêmicas ao retratar um indivíduo desconectado de sua identidade que busca satisfazer no consumo suas faltas. Esse consumo, no entanto, não evitou a criação de Durden por camadas mais profundas de sua mente, não evitou a criação de um rapaz plenamente consciente de suas vontades e de seu corpo. O longa metragem aponta a metáfora: vivemos subindo Syler Durden, aquele que sabe quem é e o que quer, já que há uma ideologia circundante pregando que tudo aquilo que precisamos ou que queremos está à venda e que, se está à venda, é uma necessidade ou um desejo.

Quando o lucro é esperado, nascemos todos indivíduos. A ideia de se cumprir um protocolo gerado a partir do gênero, por exemplo, que impõe o que se deve ter e o que se deve ser, é quase unânime. Uma mulher mal cuidada é menos feminina e todas as ferramentas de que precisa para acionar o comando "feminilidade", que muitas vezes é cobrado para sua inserção social, estão disponíveis num centro de compras. O que pouco se discute é a relação de um ser humano, hoje, com seu corpo; ela pode ir além daquilo que se pode comprar. O Syler Durden social por vezes clama por dor ou por angústia - que são humanas, que criam arte, que ~~movem~~ movimentam - mas recebe como resposta: "não estão à venda". Clama por um reconhecimento de fatores femininos no próprio corpo, mas eles estão em um rímel. O centro de compras branco, iluminado, transparente e seguro vende apenas o que foi denominado como "o melhor que o mundo tem a oferecer", renegando "o humano que o mundo tem a receter".

É nesse ínterim que acontece uma uniformização. Não se consegue discutir escolha de valores porque ela não mais existe. Existe sim uma pequena gama de valores à venda e todos os desejos acabam por ela limitados. Desejos já dados como naturais e confirmados como naturais sob o argumento de que a maioria está desejando a mesma coisa; inadequado é aquele que não adequa seu desejo ao que oferecido.

Difícil, pois, se torna distinguir o que é corpóreo e humano do que é parte da dívida a que fomos expostos. Difícil seria separar Syler Durden da mente que o criou. Difícil passa a ser, para a maioria dos inseridos na engrenagem capitalista, reconhecer um desejo que não tenha sido criado e que não esteja à venda.

© Redação - FUVEST 2013

Fonte: <http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/103202.html> Acesso em 04 mai. 2016

(II) *A difícil tarefa de ser*

*Tyler Durden, concretização de uma série de desejos secretos e de frustrações do personagem principal de "O Clube da Luta", abre uma discussão acerca do ser e do sentir numa era em que o consumo é imperativo. O filme,*

*baseado no livro homônimo, levantou polêmicas ao retratar um indivíduo desconectado de sua identidade que buscou satisfazer no consumo suas faltas. Esse consumo, no entanto, não evitou a criação de Durden por camadas mais profundas de sua mente, não evitou a criação de um rapaz plenamente consciente de suas vontades e de seu corpo. O longa metragem aponta a metáfora: vivemos sufocando Tyler Durden, aquele que sabe quem é e o que quer, já que há uma ideologia circundante pregando que tudo aquilo de que precisamos ou que queremos está à venda e que, se está à venda, é uma necessidade ou um desejo.*

*Quando o lucro é esperado, nascemos todos endividados. A ideia de se cumprir um protocolo gerado a partir do gênero, por exemplo, que impõe o que se deve ter e o que se deve ser, é quase unânime. Uma mulher mal cuidada é menos feminina e todas as ferramentas de que precisa para acionar o comando “feminilidade”, que muitas vezes é cobrado para as inserção social, estão disponíveis num centro de compras. O que pouco se discute é a relação de um ser humano, hoje, com seu corpo; ela pode ir além daquilo que se pode comprar. O Tyler Durden social por vezes clama por dor ou por angústia – que são humanas, que criam arte, que movimentam – mas recebe como resposta: “não estão à venda”. Clama por um reconhecimento de fatores femininos no próprio corpo, mas eles estão em um rímel. O centro de compras branco, iluminado, transparente e seguro vende apenas o que foi denominado como “o melhor que o mundo tem a oferecer”, renegando “o humano que o mundo tem a receber”.*

*É nesse ínterim que acontece uma uniformização. Não se consegue discutir escolhas de valores porque ela não mais existe. Existe sim uma pequena gama de valores à venda e todos os desenhos acabam por ela limitados. Desejos já dados como naturais e confirmados como naturais sob o argumento de que a maioria está desejando a mesma coisa; inadequado é aquele que não adequa seu desejo ao leque oferecido.*

*Difícil, pois, se torna distinguir o que é corpóreo e humano do que é parte da dívida a que fomos expostos. Difícil seria separar Tyler Durden da mente que o criou. Difícil passa a ser, para a maioria dos inseridos na engrenagem capitalista, reconhecer um desejo que não tenha sido criado e que não esteja à venda.*



Esse texto já se inicia com a história do filme *O Clube da Luta* sendo contado. É interessante, inclusive, notar que é a partir dessa história, uma parábola, é que todo o resto do texto é construído.

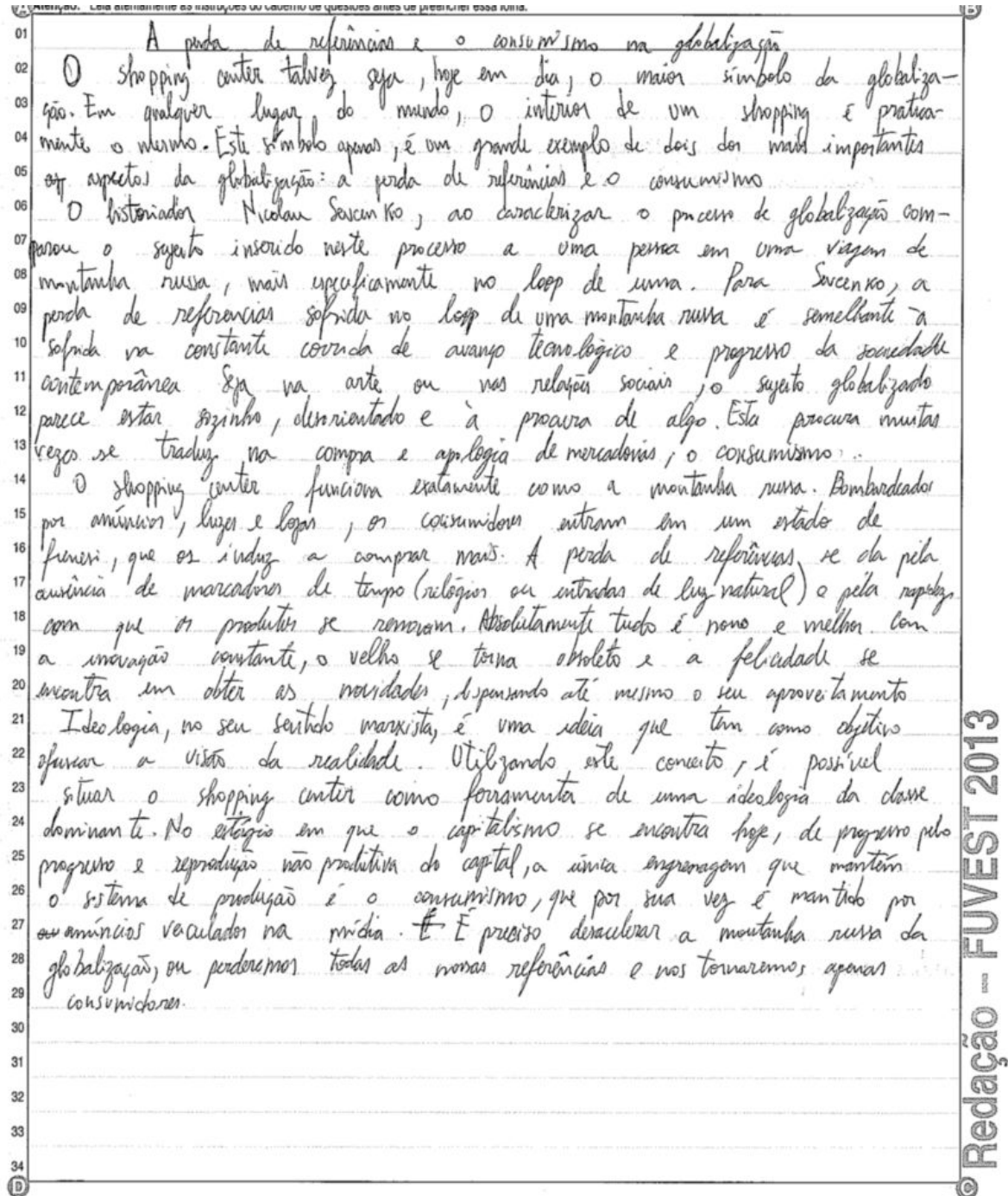
Ainda no primeiro parágrafo, o próprio autor do texto evidencia que a história do filme é uma metáfora e assim ele explica o raciocínio analógico para esclarecer a sua tese: *O longa metragem aponta a metáfora: vivemos sufocando Tyler Durden, aquele que sabe quem é e o que quer, já que há uma ideologia circundante pregando que tudo aquilo de que precisamos ou que queremos está à venda e que, se está à venda, é uma necessidade ou um desejo.*

No segundo parágrafo, durante a argumentação, após se referir à questão da necessidade das compras, há a construção da projeção, como extensão da parábola inicial: *O Tyler Durden social por vezes clama por dor ou por angústia – que são humanas, que criam arte, que movimentam – mas recebe como resposta: “não estão à venda”.* Tal uso visa a reafirmar que nem tudo o que é importante está à venda.

No terceiro parágrafo, quase ao final, há outra metáfora sendo usada no uso do termo *leque*, quando se afirma: *inadaptado é aquele que não adequa [sic!] seu desejo ao leque oferecido.* Aqui é visível o aproveitamento da expressão popular leque de opções, que o *Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa* (2011) assim define: “série de alternativas de que se dispõe diante de uma situação”. (ROCHA, 2011, P. 263)

O parágrafo conclusivo, por sua vez, aponta, novamente para a relação estabelecida entre o tema e o filme que é, em seguida, novamente explicado: *Difícil seria separar Tyler Durden da mente que o criou. Difícil passa a ser, para a maioria dos inseridos na engrenagem capitalista, reconhecer um desejo que não tenha sido criado e que não esteja à venda.*

Figura 66. Imagem da redação *A perda de referências e o consumismo na globalização*



Fonte: <http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/107184.html> Acesso em 04 mai.2016

### **(III) A perda de referências e o consumismo na globalização**

*O shopping center talvez seja, hoje em dia, o maior símbolo da globalização. Em qualquer lugar do mundo, o interior de um shopping é praticamente o mesmo. Este símbolo, apenas, é um grande exemplo de dois dos mais importantes aspectos da globalização: a perda de referências e o consumismo.*

*O historiador Nicolau Sevcenko, ao caracterizar o processo de globalização comparou o sujeito inserido neste processo a uma pessoa em uma viagem de montanha russa, mais especificamente no loop de uma. Para Sevcenko, a perda de referências sofrida no loop de uma montanha russa é semelhante à sofrida na constante corrida de avanço tecnológico e progresso da sociedade contemporânea. Seja na arte ou nas relações sociais, o sujeito globalizado parece estar sozinho, desorientado e à procura de algo. Esta procura muitas vezes se traduz na compra e apologia de mercadorias; o consumismo.*

*O shopping center funciona exatamente como a montanha russa. Bombardeados por anúncios, luzes e lojas, os consumidores entram em um estado de frenesi, que os induz a comprar mais. A perda de referências se dá pela ausência de marcadores de tempo (relógios ou entrada de luz natural) ou pela rapidez com que os produtos se renovam. Absolutamente tudo é novo e melhor. Com a inovação constante, o velho se torna obsoleto e a felicidade se encontra em obter as novidades, dispensando até mesmo o seu aproveitamento.*

*Ideologia, no seu sentido marxista, é uma ideia que tem como objetivo ofuscar a visão da realidade. Utilizando este conceito, é possível situar o shopping center como ferramenta de uma ideologia da classe dominante. No estágio em que o capitalismo se encontra hoje, de progresso pelo progresso e reprodução não produtiva do capital, a única engrenagem que mantém o sistema de produção é o consumismo, que por sua vez é mantido por anúncios veiculados na mídia. É preciso desacelerar a montanha russa da globalização, ou perderemos todas as referências e nos tornaremos apenas consumidores.*

Nesse texto, para explicar a relação entre o consumismo, a globalização e a perda de referências, o autor desse texto utiliza-se de uma analogia que ele atribui ao historiador Nicolau Sevcenko. Lemos: *Nicolau Sevcenko, ao caracterizar o processo de globalização comparou o sujeito inserido neste processo a uma pessoa em uma viagem de montanha russa, mais especificamente no loop de uma.*

Julgamos tal escolha bem interessante, pois ao mesmo tempo em que explica as ideias por meio de uma projeção, faz isso utilizando um argumento de autoridade ao atribuir tal analogia ao historiador.

Durante o segundo e o terceiro parágrafos, o candidato vai construindo a explicação da analogia *loop da montanha russa e consumismo*, apresentando o que têm em comum. Além disso, no terceiro parágrafo, há bastante informatividade, na realização das explicações: a perda da referência causada pela ausência de marcadores de tempo e a renovação rápida dos produtos.

No último parágrafo do texto, há, novamente a utilização das ideias de outrem, agora Marx e seu conceito de Ideologia, para embasar uma outra projeção do texto, quando se afirma: *é possível situar o shopping center como ferramenta de uma ideologia da classe dominante.*

Há, também, nesse mesmo parágrafo outra metáfora, dessa vez o consumismo como engrenagem, quando se afirma que: *a única engrenagem que mantém o sistema de produção é o consumismo.*

O texto é concluído pela retomada da analogia com a montanha russa. O enunciado que o conclui assim nos é apresentado: *É preciso desacelerar a montanha russa da globalização, ou perderemos todas as referências e nos tornaremos apenas consumidores.*

Figura 67. Imagem da redação *As catedrais de Xangai*

01 *As catedrais de Xangai*

02 Um anúncio publicitário de cartão de crédito *exibe* como ponto de vista a imagem de

03 um vão. O vazio é o elemento comum aos seis pavimentos (adivinham-se seis, mas po-

04 deriam ser sete ou setenta e sete) e tem uma centena de pessoas estão debruçadas nas

05 amuradas; são pequenas escadas humanas de cabelos negros, traços achinados, que servem

06 para dar a dimensão de um enorme edifício que, na foto, só tem por dentro. Das escadas

07 rolantes alguns chineses contemplam os panoramas que se elevam sucessivamente numa

08 construção que tem características de catedral gótica, ainda que a iluminação que

09 inunda o edifício aparente, no caso, um aspecto amarelado, baço e artificial.

10 A comparação não é arbitrária. É possível encontrar hoje literatura em que autores se

11 recusam a empregar o termo "shopping center" adotando, ao invés, "catedrais de consumo".

12 O ganho teórico implicado na adoção dessa nomenclatura seria dar a entender uma

13 espécie de sacralização do consumo nos dias de hoje, o que consiste um tremendo desfavor à

14 ideia de religiosidade.

15 O nível arquitetônico, fugindo da mania de culpar a religião por tudo, é, no entanto, bas-

16 tante interessante. Assim como as catedrais góticas o "shopping center" se configura como um

17 edifício fechado, amplo e iluminado, que diminui o indivíduo e engrandece as

18 práticas ali realizadas (nenhuma das duas construídas tem o homem como escala).

19 Talvez pareça desproporcionado, mas o desenvolvimento do consumismo rumo ao que temos

20 hoje está bastante relacionado com o surgimento de determinados tipos de edifícios e algumas

21 alterações no espaço urbano. O Flâneur foi a personagem símbolo da modernidade, flâne-

22 do pelas ruas recém-ampliadas de Paris, observando toda a nova dinâmica da cidade. Essa

23 personagem parisiense do século XIX encontra a sua morte, como mostra Marshall Berman,

24 justamente nas galerias, quando estas se transformam em grandes magazines.

25 A existência do Flâneur hoje estaria restrita a observar vitrines em uma das tantas "catedrais

26 de consumo", uma vez que não existem experiências possíveis fora delas. O maior amador

27 não é o mundo, enquanto <sup>universo</sup> ~~front~~ de possibilidades, ter se transformado em algo estritamente consu-

28 mível, mas o quanto essa nova dinâmica afeta o comportamento dos <sup>novos</sup> moradores.

29 Os espaços onde o consumo acontece de maneira acirrada tem somente qualidades ~~vazias~~

30 nocivas: o alheamento, em um espaço fechado, em relação ao tempo "natural" e ao restante da

31 cidade, uma alienação com a qual as pessoas consentem ao entrar em um shopping center

32 e que cada uma das características da construção tem como principal objetivo agravar.

33 O maior amador no anúncio que mostra os seis pavimentos de um shopping é sem dúvida o

34 texto que afirma que aquilo tudo é o melhor que o mundo tem para oferecer.

Fonte: <http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/112417.html> Acesso em 04 mai. 2016

#### (IV) *As catedrais de Xangai*

Um anúncio publicitário de cartão de crédito *exibe* como ponto de vista a imagem de um vão. O vazio é o elemento comum aos seis pavimentos (adivinham-

*se seis, mas poderiam ser sete ou setenta e sete) e bem uma centena de pessoas estão debruçadas nas amuradas; são pequenas escalas humanas de cabelos negros, traços achinesados, que servem para dar a dimensão desse enorme edifício que, na foto, só vemos por dentro. Das escadas rolantes alguns chineses contemplam os patamares que se elevam sucessivamente nessa construção que tem características de catedral gótica, ainda que a iluminação que inunda o edifício apresente, no caso, um aspecto amarelado, baço e artificial.*

*A comparação não é arbitrária. É possível encontrar hoje literatura em que autores se recusam a empregar o termo “shopping center”, adotando, ao invés, “catedrais de consumo”. O ganho teórico implicado na adoção dessa nomenclatura seria dar a entender uma espécie de sacralização do consumo nos dias de hoje, o que consiste um tremendo desfavor à ideia de religiosidade.*

*O viés arquitetônico, fugindo da mania de culpar a religião por tudo, é, no entanto, bastante interessante. Assim como as catedrais góticas, o “shopping center” se configura como um edifício fechado, amplo e iluminado, que diminui o indivíduo e expande as práticas ali realizadas (nenhuma das duas construções têm o homem como escala).*

*Talvez pareça despropositado, mas o desenvolvimento do consumismo rumo ao que temos hoje está bastante relacionado com o surgimento de determinados tipos de edifícios e algumas alterações no espaço urbano. O Flanêur foi a personagem símbolo da modernidade, flanando pelas ruas recém ampliadas de Paris, observando toda a nova dinâmica da cidade. Essa personagem parisiense do século XIX encontra a sua morte, como mostra Marshall Berman, justamente nas galerias, quando estas se transformam em grandes magazines.*

*A existência do Flanêur hoje estaria restrita a observar vitrines em uma das tais “catedrais de consumo”, uma vez que não existem experiências possíveis fora delas. O mais assustador não é o mundo, enquanto universo de possibilidades, ter se transformado em algo estritamente consumível, mas o quanto essa nova dinâmica afeta o comportamento das e nas nossas cidades.*



*Os espaços onde o consumo aconteceu de maneira acirrada tem somente qualidades nocivas: o alheamento, em um espaço fechado, em relação ao tempo “natural” e ao restante da cidade, essa alienação com a qual as pessoas consentem ao entrar em um shopping center e que cada uma das características da construção tem como principal objetivo agravar. O mais assustador no anúncio que mostra os seis pavimentos de um shopping é sem dúvida o texto que insinua que aquilo tudo é o melhor que o mundo tem para oferecer.*

O título desse texto já anuncia a figura central que servirá de comparação para o autor do texto explorar: as catedrais de Xangai. Já no primeiro parágrafo, ele estabelece essa comparação ao explicar, por meio da descrição da imagem, o quão próxima pode ser a caracterização desses dois lugares, o shopping e a catedral.

Na primeira linha do segundo parágrafo, o candidato assim esclarece: *A comparação não é arbitrária. É possível encontrar hoje literatura em que autores se recusam a empregar o termo “shopping center”, adotando, ao invés, “catedrais de consumo”.* Vemos, dessa forma, que a inspiração para a construção dessa analogia vem de outros autores.

No parágrafo seguinte, o autor segue a explicação para a analogia estabelecida ao dizer: *O viés arquitetônico, fugindo da mania de culpar a religião por tudo, é, no entanto, bastante interessante. Assim como as catedrais góticas, o “shopping center” se configura como um edifício fechado, amplo e iluminado, que diminui o indivíduo e expande as práticas ali realizadas (nenhuma das duas construções têm o homem como escala).* É interessante notar que encontramos aqui os marcadores linguísticos da comparação, expressão linguística do pensamento analógico, manifesto pelo termo *assim como*.

No quarto parágrafo desse texto há novamente uma projeção como construtora da argumentação. O candidato vale-se de uma parábola, a história do Flâneur, personagem símbolo da modernidade.

É na primeira frase do parágrafo seguinte que ele assim explica: *A existência do Flâneur hoje estaria restrita a observar vitrines em uma das tais “catedrais de consumo”, uma vez que não existem experiências possíveis fora delas.*

Após todo esse desenvolvimento argumentativo, o texto é concluído afirmando, no último período, que *O mais assustador no anúncio que mostra os seis pavimentos de um shopping é sem dúvida o texto que insinua que aquilo tudo é o melhor que o mundo tem para oferecer*. Novamente, nesse enunciado, fica clara qual a tese defendida por seu autor.

**Figura 68.** Imagem da redação *De Hitler aos parênteses omitidos*



De Hitler aos parênteses omitidos

O anúncio mostra um shopping, ambiente de compras, e o associa ao "melhor que o mundo tem a oferecer". Valoriza, portanto, a sociedade de consumo, levando a ponto de produzir inúmeras crianças adultos como as de "Capitães da Areia" e um sem número de homens gananciosos e frios como João Pomar, de "O Cortiço". Para tanto, utiliza um dos recursos mais poderosos já criados: a imprensa.

Através dela, Hitler foi capaz de levar uma nação inteira a apoiar uma guerra absurda, tirando milhões de vidas. Tornou mentiras verdades pela repetição: rádio e cinema foram grandes aliados. Não é de esperar, portanto, que propagandas como a aqui discutida sejam realmente capazes de convencer inúmeros <sup>de</sup> que comprar é melhor que qualquer prazer, satisfação ou felicidade que se possa encontrar na Terra. E dessa forma que a mídia foi capaz de se tornar um dos principais meios de fortalecimento do consumismo.

Consumismo que acaba valorizando a parte em detrimento da parte humana do ser humano. As relações entre as pessoas esfriam para dar lugar aos apelos materiais e ao trabalho em excesso. Para György Endre Lukács, isso aumenta até a esfericidade do que é interpessoal: A simulação de João Pomar, vários buscam ascensão social, passando por cima da liberdade e do conforto do próximo. Em consequência, nos às custas de outros, criando desigualdades sociais tão graves quanto a fome.

Os afetados por essas injustiças, no entanto, não deixam de estar sujeitos à mídia feroz: "compre, compre, compre! Use o cartão X!" Assim surgem aberrações como os carros em que jovens perseguem outros lojas de grife para uso próprio, e em que grupos de estudantes se organizam com o objetivo principal de estabelecer um "comércio amarelo" para cada integrante. Ambos os casos reais e divulgados pela própria imprensa pro-consumismo, que continua tentando justificá-lo o tempo todo.

Apesar, como diz-se na mídia, de não ser pelo consumo contemporâneo, a economia estaria em perigo. "Nunca antes neste país" tentos poderiam trabalhar tanto (tanto que os níveis de estresse nunca foram tão altos). Sem o consumismo, não haveria sequer o aumento atual do PIB brasileiro (que quase não calinha em melhores na saúde pública, por exemplo). O consumo, em suma, é o motor do emprego (e do desemprego necessário à manutenção do sistema, conforme explicado por Marx) e da produção industrial (que tem desgastado o meio-ambiente a níveis que alarmam a própria imprensa).

Do valorizar o consumo de forma tão exagerada e poderosa, conforme prova o exemplo do regime, o anúncio em questão faz-se parte do sistema midiático que tem tornado as relações interpessoais mais frias. Que tem ajudado a manter a desigualdade em níveis alarmantes e criado deformação social sem precedentes. E, finalmente, que tem omitido os parênteses necessários ~~ao~~ quando se valoriza o consumismo. Claro que comprar é bom para o bem-estar. Mas não é o melhor que o mundo tem a oferecer, e ~~em~~ excesso pode estar causando males demais para ser positivo.

Fonte: <http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/125304.html> Acesso em 04 mai. 2016

### (V) De Hitler aos parênteses omitidos

O anúncio mostra um shopping, ambiente de compras, e o associa ao "melhor que o mundo tem a oferecer". Valoriza, portanto, a sociedade de consumo (?) a ponto de produzir inúmeras crianças adultos como as de "Capitães da Areia" e um sem número de homens gananciosos e frios como João

*Romão, de “O Cortiço”. Para tanto, utiliza um dos recursos mais poderosos já criados: a imprensa.*

*Através dela, Hitler foi capaz de levar uma nação inteira a apoiar uma guerra absurda, tirando milhões de vidas. Tornou mentiras verdades pela repetição: rádio e cinema foram grandes aliados. Não é de se espantar, portanto, que propagandas como a aqui discutida sejam capazes de convencer inúmeros de que comprar é melhor que qualquer prazer, emoção ou felicidade que se possa encontrar na Terra. É dessa forma que a mídia foi capaz de se tornar um dos principais meios de fortalecimento do consumismo.*

*Consumismo que acaba valorizando a posse em detrimento da parte humana do ser humano. As relações entre as pessoas enfraquecem para dar lugar aos apegos materiais e ao trabalho em excesso. Para Zygmund Baumann, isso aumenta até a efemeridade do que é interpessoal. À semelhança de João Romão, vários buscam ascensão social, passando por cima até da liberdade e do conforto do próximo. Enriquecem, mas às custas de outros, criando desigualdades sociais tão graves quanto a brasileira.*

*Os afetados por essas injustiças, no entanto, não deixam de estar expostos à mídia tagarela: “compre, compre, compre! Use o cartão X!” Assim surgem aberrações como os caos em que jovens paupérrimos roubam lojas de grife para uso próprio, e em que grupos de sequestro se organizam com o objetivo principal de ostentar um “camaro amarelo” para cada integrante. Ambos casos reais e divulgados pela própria imprensa pró-consumismo, que costuma tentar justificá-lo o tempo todo.*

*Afinal, como diz-se na mídia, se não fosse pelo consumo contemporâneo, a economia estaria em frangalhos. “Nunca antes neste país” tantos puderam trabalhar tanto (tanto que os níveis de estresse nunca foram tão altos). Sem o consumismo, não haveria sequer o aumento atual do PIB brasileiro (que quase não culmina em melhoras na saúde pública, por exemplo).*

*O consumo é, em suma, o motor do emprego (e do desemprego necessário à manutenção do sistema, conforme explicado por Marx) e da produção*

*industrial (que tem desgastado o meio-ambiente a níveis que alarmam a própria imprensa).*

*Ao valorizar o consumo de forma tão exagerada e poderosa, conforme prova o exemplo do nazismo, o anúncio em questão faz-se parte do sistema midiático que tem tornado as relações interpessoais mais frágeis. Que tem ajudado a manter a desigualdade em níveis alarmantes e criado deformações sociais sem precedentes. E, finalmente, que tem omitido os parênteses necessários quando se valoriza o consumismo. Claro que comprar é bom para o bem-estar. Mas não é o melhor que o mundo tem a oferecer, e em excesso pode estar causando males demais para ser positivo.*

Logo no primeiro parágrafo desse texto, o autor já se vale de duas comparações (utilizando o marcador linguístico *como*) para introduzir a sua tese e dizer que a sociedade de consumo produz *inúmeras crianças adultos como as de “Capitães da Areia” e um sem número de homens gananciosos e frios como João Romão, de “O Cortiço”*. É interessante considerar que, assim como em uma das dissertações analisadas anteriormente, esse candidato também fez referência a personagens dos livros de leitura obrigatória da lista daquele ano: *O Cortiço* e *Capitães da areia*.

No segundo parágrafo, faz-se referência a Hitler e como ele usou a imprensa para promover a guerra. É dentro desse *frame* de guerra que há a afirmação de que, para o ditador, *rádio e cinema foram grandes aliados*.

No terceiro parágrafo, também há outro uso de projeção, dessa vez por meio de uma personificação das *relações*, ao se dizer que elas enfraquecem. Nesse mesmo parágrafo, há a argumentação por citação de autoridade e o sociólogo Zygmunt Bauman<sup>70</sup> e a retomada da comparação estabelecida no parágrafo anterior a respeito de João Romão, quando se afirma que: *À semelhança de João Romão, vários buscam ascensão social, passando por cima até da liberdade e do conforto do próximo. Enriquecem, mas às custas de outros, criando desigualdades sociais tão graves quanto a brasileira*.

---

<sup>70</sup> É essa a ortografia correta do nome do sociólogo. Na transcrição das redações mantivemos a forma, mesmo errada, como os candidatos escreveram.

No parágrafo seguinte, a argumentação é construída utilizando-se de exemplos de acontecimentos, notícias que veicularam na mídia a respeito de pessoas que agiram erradamente apenas para conseguir determinados bens materiais. Nesse momento há o uso de uma metonímia, ao afirma-se que *grupos de sequestro se organizam com o objetivo principal de ostentar um “camaro amarelo” para cada integrante*. Referir-se à marca do carro importado, em vez de colocar a informação completa, de que *Camaro* é uma marca de carro, é evidentemente uma metonímia da marca pelo produto.

No quinto parágrafo, há a afirmação de que *não fosse pelo consumo contemporâneo, a economia estaria em frangalhos*. Essa metáfora serve para ratificar que a economia depende do consumo, já que é por causa dele que ela está bem. Em seguida, chama a nossa atenção o uso de aspas na expressão *“Nunca antes neste país”*, que embora sem referência direta no texto, conseguimos recuperar, pela memória contextual, que é uma frase atribuída à presidente da época, Dilma Rousseff, que, por vezes, em seu discurso, se valia desse enunciado.

No parágrafo seguinte, há a metáfora de consumismo como motor, aquele que produz a energia que alimenta: *O consumo é, em suma, o motor do emprego (e do desemprego necessário à manutenção do sistema, conforme explicado por Marx) e da produção industrial (que tem desgastado o meio-ambiente a níveis que alarmam a própria imprensa*.

Vemos, portanto, a partir dessas constatações, que esse é mais um texto que se vale das projeções para a construção da argumentação.

#### **4.3.2.1 Algumas considerações sobre as melhores redações da FUVEST 2013**

Assim como afirmamos a respeito das dissertações-argumentativas do ENEM, as da FUVEST também apresentam muitas projeções em suas composições, funcionando para trazer informatividade e qualidade ao texto.

Podemos afirmar que os textos da FUVEST analisados apresentam, inclusive, mais projeções do que as que encontramos nos textos do ENEM. Acreditamos que isso acontece por conta de que quanto mais bem escrito é um texto, quanto mais repertório tem seu autor, mais ele conseguirá usar de forma deliberada as projeções a seu favor, para potencializar a argumentação e deixar o texto mais persuasivo e interessante. E embora tenhamos trazido

apenas 5 redações neste trabalho, analisamos as 27 disponíveis na página da Instituição e todas elas apresentaram projeções.

É possível concluir, dessa forma, que seja em maior ou menor medida, textos que apresentam projeções em suas composições tornam-se mais bem escritos e argumentativamente mais fortes, já que as imagens se constroem de forma mais concreta na cabeça do leitor.

## CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA: REFLEXÕES QUE ANTECEDEM A PRÁTICA

---

*Quem tem um porquê enfrenta qualquer como. (FRANKL, 1987.)*

Para Bergen (2012, p.03<sup>71</sup>), atribuir sentido pode ser uma das coisas mais importantes que fazemos, pois fazemos isso a todo momento. Segundo ele, nós nadamos num mar de palavras pois, todos os dias, ouvimos e lemos dezenas de milhares delas; e de alguma forma, na maioria das vezes, nós as entendemos. Entendemos a que elas se referem e que situações elas descrevem. Nós fazemos inferências sobre coisas que não foram sequer mencionadas e preparamo-nos para responder apropriadamente. Constantemente, incansavelmente, automaticamente, atribuímos sentidos. O que é mais notável sobre isso é que nós dificilmente notamos que isso acontece. Parece sempre que estamos fazendo nada. Há profundas, rápidas e complexas operações em andamento sob a superfície do crânio, e todos nós experimentamos a compreensão perfeita.

Como o pesquisador nos chama a atenção, a compreensão, o atribuir sentido, é uma operação que fazemos a todo o instante. E dentre as coisas às quais atribuímos sentido, estão as projeções que compõem o nosso discurso cotidiano.

Embora, como sabemos, compreender seja uma atividade mental corriqueira, há inúmeras pesquisas que atestam que o estudante brasileiro tem dificuldades de entender o que lê, como atesta o trecho da reportagem abaixo:

### **Muitos brasileiros não entendem tudo o que leem, diz estudo**

*Estudo mostra que o Brasil reduziu o número de analfabetos. Hoje 73% sabem ler e escrever, mas 65% tem algum nível de dificuldade.*

Uma pesquisa sobre alfabetização chamou atenção para a dificuldade que os brasileiros têm para entender o que leem. O reflexo disso aparece no mercado de trabalho.

Começamos pela notícia boa para os brasileiros. Nos últimos 15 anos o número de analfabetos no Brasil caiu de 12% para 4% da população. Se

---

<sup>71</sup> No original: Making meaning might be one of the most important things we do. For starters, it's something we're doing almost constantly. We swim in a sea of words. Every day, we hear and read tens of thousands of them. And somehow, for the most part, we understand them. We understand who they refer to and what situations they describe. We make inferences about things that weren't even mentioned and prepare to respond appropriately. Constantly, tirelessly, automatically, we make meaning. What's perhaps most remarkable about it is that we hardly notice we're doing anything at all. There are deep, rapid, complex operations afoot under the surface of the skull, and yet all we experience is seamless understanding. (BERGEN, 2012, p. 3)

unirmos analfabetos com os que até leem o nome ou o letreiro do ônibus temos os analfabetos funcionais. Número que também caiu em 2001 eram 39%, hoje são 27.

A notícia ruim vem dos alfabetizados. Hoje 73% sabem ler e escrever, mas 65% tem algum nível de dificuldade.

Então de acordo com a pesquisa, só 8% dos brasileiros estão nesse melhor índice de alfabetização, conseguem ler e interpretar qualquer tipo de texto, por mais complicado que ele seja. Agora se a gente for olhar a divisão por trabalho, por área de trabalho, tem três setores que tem uma média bem melhor, até maior que o dobro da média nacional. (19/02/2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/02/muitos-brasileiros-nao-entendem-tudo-o-que-leem-diz-estudo.html> Acesso em 21 fev.2016)

Nossa experiência em sala de aula nos mostra o que qualquer pesquisa comprova: os estudantes brasileiros têm muita dificuldade em compreender o que leem e em produzir textos. É por isso que uma de nossas preocupações centrais é a de sugerir propostas para que essa dificuldade seja trabalhada e, quem sabe, diminuída.

Acreditamos que quanto mais contato o aluno tiver com textos, com o passar do tempo e pela realização de atividades de compreensão, menos dificuldades ele apresentará para realizar tais atividades.

Sendo assim, acreditamos ser importante situar nosso trabalho no quadro de possibilidades de contribuição da Universidade para a melhoria do ensino. Preocupa-nos, portanto, a necessidade de desenvolver discussões que possam otimizar o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Almejamos mostrar que a Linguística Cognitiva possibilita reflexões e usos que podem ajudar nossos professores e alunos. Dessa forma, buscamos, também, realizar uma “ponte” entre já consagrados estudos sobre leitura e escrita com os estudos mais recentes, embasados em nosso referencial teórico escolhido.

Alguns trabalhos, como o de Gil (2012), também estão dentro dessa perspectiva. Em sua dissertação intitulada *Metáfora no ensino de língua materna: em busca de um novo caminho* ela reflete sobre o papel da metáfora na sala de aula.

Nesse estudo feito, ela nos chama a atenção para algumas coisas importantes. A primeira dela é a respeito da equivocada atribuição que se faz do uso da metáfora a gêneros estritamente literários:

[...] sobre a localização do trabalho com a metáfora, foi observado que ela é diretamente relacionada a um gênero literário (poema, fábula, entre outros) em todas as coleções [de livros didáticos de língua portuguesa que compuseram o *corpus* escolhido por ela]. Embora sejam feitas observações sobre a ocorrência de metáforas em outros discursos, a apresentação desse fenômeno vinculada estritamente a gêneros literários pode propiciar a noção equivocada de que a metáfora é, apenas, um recurso literário e não um recurso que opera em toda a linguagem. (GIL, 2012, p.137)

Outro problema apontado por Gil em sua investigação é a desvinculação entre metáfora e texto, ou seja, ela é trabalhada, por meio de exercícios, como não contribuinte na construção dos sentidos do texto. Segundo a autora:

Observou-se [...] que as reflexões, ao longo do trabalho com metáforas, sobre as contribuições da metáfora para a construção de sentidos do texto em que se faz presente aparecem muito timidamente e em apenas algumas coleções. No geral, há um distanciamento entre a discussão sobre metáfora e as tarefas de compreensão do texto. (GIL, 2012, p. 138)

Essa observação é importante em nossa pesquisa. É por isso que pretendemos mostrar também o papel importantíssimo das projeções na construção dos sentidos do texto e, para isso, tentamos traçar uma ponte entre os estudos da metáfora e os da Linguística Textual, principalmente os propostos por Koch (1995; 1997; 2002) e Koch e Elias (2006; 2009; 2016).

Todas essas constatações servem como argumentos fortíssimos em que nos baseamos para provar o quanto as projeções são comuns, presentes e importantes nos processos cognitivos e comunicativos humanos, e que, portanto, devem ser ensinados e ser causa de reflexão em sala de aula e não só dentro da disciplina de Língua Portuguesa dentro do tópico Figuras de Linguagem.

É fato que as projeções, por estarem presentes na linguagem cotidiana, também devem ser um conceito trabalhado na escola de maneira menos pontual e mais onipresente. Inclusive, porque são cada vez mais frequentes nos Exames e Processos Seletivos, questões que “cobram” dos alunos o domínio da linguagem figurada.



Vejamos uma questão proposta nos últimos anos:

**(ENEM 2001)** Os provérbios constituem um produto da sabedoria popular e, em geral, pretendem transmitir um ensinamento. A alternativa em que os dois provérbios remetem a ensinamentos semelhantes é:

- a) "Quem diz o que quer, ouve o que não quer" e "Quem ama o feio, bonito lhe parece".
- b) "Devagar se vai ao longe" e "De grão em grão, a galinha enche o papo".
- c) "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando" e "Não se deve (sic) atirar pérolas aos porcos".
- d) "Quem casa quer casa" e "Santo de casa não faz milagre".
- e) "Quem com ferro fere, com ferro será ferido" e "Casa de ferreiro, espeto de pau". (INEP, 2001)

Moura (2012, p.74) afirma que as expressões idiomáticas de base metafórica variam bastante de língua para língua, mas há também metáforas que são bem semelhantes. A razão dessa semelhança seria o fato de que “[...] crenças e conhecimentos comuns a muitos povos geram metáforas parecidas. [...]” Além disso, há o fato de que, muitas vezes, “[...] a ideia expressa pelas metáforas é muito parecida, nas diferentes línguas, ou seja, embora as metáforas sejam diferentes linguisticamente, elas evocam a mesma ideia”

Era exatamente isso que se cobrava do estudante na questão do Enem transcrita acima: justamente a capacidade de detectar a ideia semelhante por trás das expressões idiomáticas que era requerida aos alunos.

Esperava-se que o aluno detectasse que tanto “Devagar se vai ao longe” quanto “De grão em grão, a galinha enche o papo” envolvem a ideia de que é a partir de pequenas conquistas quase se conseguem conquistas maiores, por exemplo.

Para Moura: [...] a metáfora cria uma analogia entre conceitos, transformando o sentido das palavras (MOURA, 2012, p. 117). Caberia, portanto ao leitor/ouvinte captar esse sentido transformado, o que percebemos ser natural no dia a dia, mas muitas vezes, quando em contexto escolar, apresentar-se como uma dificuldade para que nossos alunos possam compreender os textos que leem.

Em sua reflexão, Moura ainda acrescenta que o sentido base das metáforas se constrói a partir do sentido literal. Sobre isso, o autor afirma: A metáfora institui um mundo imaginário, em que as palavras funcionam como base do faz de conta. (MOURA, 2012, p.11) Ainda de acordo com ele, o papel do ouvinte na interpretação de enunciados metafóricos é muito importante, já que [...] uma metáfora só faz sentido se o ouvinte atribuir algum significado ao que o falante quis dizer. (MOURA, 2012, p.10)

Em vários momentos do presente trabalho se reafirmou a importância das metáforas para a comunicação. Para Moura, essa importância também seria muito grande, graças à onipresença delas em nossos processos comunicativos (MOURA, 2012, p. 12). Essa afirmação vem, inclusive, sustentar a nossa tese de que essa onipresença justificaria a recorrência desse artifício nos gêneros por nós escolhidos para a análise.

Já que são onipresentes, elas devem ser apresentadas aos alunos não apenas em uma aula de língua portuguesa destinada a Figuras de Linguagem, mas eles devem ser conscientizados dessa presença, para que possam ler melhor à medida em que detectam tal presença e busca e possam construir sentidos pretendidos (e também não pretendidos) e para que possam conscientemente fazer uso das metáforas como artifícios retóricos em seus textos, objetivando alcançar uma maior persuasão do leitor e tornar seus textos melhores (conforme atestamos em nosso *corpus*, composto das melhores redações da FUVEST do ano de 2013 e de algumas redações nota mil do ENEM 2013).

Se o aluno estiver preparado e consciente dessa onipresença, sabendo que as projeções são construtoras dos sentidos, não sentirá dificuldade ao deparar-se com uma questão como a seguinte, tipo muito comum nos últimos Processos Seletivos:

(UNESP 2014) No segundo parágrafo, para reforçar sua argumentação, Coutinho se vale de duas expressões idiomáticas que apresentam praticamente o mesmo sentido. Identifique estas duas expressões idiomáticas e, com base no sentido comum a ambas, esclareça o argumento do autor.

Após a Leitura do texto *Horror a Aprender*<sup>72</sup>, em especial do último parágrafo do excerto apresentado na Avaliação era requisitado que o candidato respondesse à questão apresentada anteriormente, tendo de reconhecer as expressões com mesmo sentido e explicar a argumentação construída com base no sentido delas.

Eis o parágrafo a que o exercício se refere:

---

<sup>72</sup> COUTINHO, A. *No hospital das letras*, 1963.

Nossos jovens intelectuais, em sua maioria, primam pelo pedantismo, autossuficiência e falta de humildade de espírito. São mestres antes de ter sido discípulos. Saber não os preocupa, estudar, ninguém lhes viu os estudos. É só meter-lhes na mão uma pena e cair-lhes ao alcance uma coluna de jornal, e lá vem doutrinação leviana e prosa de meia-tigela. Não lhes importa verificar se estão arrombando portas abertas ou chovendo no molhado. (COUTINHO, 1963)

Era preciso, portanto, reconhecer, textualmente, que as duas eram metáforas e que tinham um significado comum: fazer algo inútil. Então, a partir dessa constatação, era necessário relacionar essa ideia ao argumento que estava sendo desenvolvido, para então chegar à resposta esperada pela Banca Avaliadora.

Sobre o processo de leitura, Koch e Elias, estudiosas da questão no Brasil, chamam nossa atenção para o fato de que, de acordo com a concepção interacional (dialógica) de leitura, os leitores são considerados sujeitos ativos no processo de construção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2006, p.10-11) e, além disso

[...] **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. A **leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11- grifos das autoras)

As autoras ainda se referem, ao fazer apontamentos sobre o processo de leitura, à importância dos conhecimentos que o leitor já traz consigo, quando da atividade de contato com o novo texto. A Linguística Cognitiva também valoriza todos os conhecimentos já trazidos pelo leitor quando do contato com os textos que os circundam. Ainda sobre esse repertório, elas afirmam:

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com seu conteúdo.

Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. (KOCH; ELIAS, 2006, p.18)

A respeito da competência leitora e do processo de apreensão dos sentidos, esclarecem que

[...] durante o processo de leitura, não se fala de encontrar o sentido, mas um sentido, já que sabe-se (sic) que há diversas leituras, embora essas não sejam infinitas, já que [...] o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui. (KOCH; ELIAS, 2006, p.21)

É providencial, depois de ler as ideias defendidas por Koch, lembrar sobre o pensamento analógico sugerido por Hofstadter e Sander (2013). Parecem-nos ser as analogias mentais responsáveis, em grande medida, pela produção de sentido quando da leitura.

Ainda sobre este processo de produção de sentidos, a autora chama nossa atenção para o fato que “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sócio-cognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 21). Tal opinião da autora corrobora para a relação por nós estabelecida.

É importante ressaltar a importância de tentar “abrir os olhos” do estudante-leitor para a decodificação das pistas presentes nos textos, que devem ser relacionadas aos conhecimentos que ele possui, pois:

Assim, se [...] a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, **entram em jogo os conhecimentos do leitor**. (KOCH, 2006, p.37 – grifo nosso)

Tais conhecimentos seriam de suma importância para o processo de leitura, pois:

[...] na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de **conhecimentos que temos armazenados na memória** [...] Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. (KOCH; ELIAS, 2006, p.39 – grifo nosso)

Ainda sobre os conhecimentos que utilizamos para a compreensão textual, as pesquisadoras afirmam que “[...] para que possamos fazer o processamento textual, três grandes sistemas de conhecimento são utilizados: o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional.” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 39-40)

Durante qualquer processo de leitura, sempre chamamos a atenção de nossos educandos para o fato que para entender um texto devemos levar em conta “todas as pistas” que ele contém e para isso devemos usar toda a nossa “bagagem”, ou seja, nossos conhecimentos, conforme supracitado, pois, como nos alertam Koch e Elias: “[...] o sentido não está no texto, se considerarmos que **nem tudo está dito no dito**, ou ainda, que **nem tudo o que está dito é o que está dito**”. (KOCH; ELIAS, 2006, p.47 – grifos das autoras)

É compreensível, portanto, que durante o processo de leitura hipóteses vão sendo levantadas e essas devem ser confirmadas ou não, durante a leitura, dada a decodificação do que “está” no texto.

Uma outra constatação importantíssima que a autora nos traz é em relação ao papel do contexto para a construção dos sentidos. Sobre isso, ela afirma:

[...] Em uma situação de comunicação, **os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto** - o que é constituinte constitutivo do próprio dizer – e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão.

**O contexto, portanto, é indispensável para a compreensão** e, desse modo, para a construção da coerência textual [...] Dessa forma, [...] **o contexto engloba não só o co-texto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores.** (KOCH; ELIAS, 2006, p.63 – grifo nosso)

A autora ainda defende que o contexto cognitivo dos interlocutores, (nossos alunos leitores, no nosso caso) é de suma importância para a compreensão textual. Nas palavras dela:

Este último [o contexto cognitivo dos interlocutores], na verdade, subsume os demais. Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento linguístico propriamente dito; o conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória “por ouvir falar”), quer episódico (“*frames*” , “*scripts*”) (conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em “bloco”, sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana) (KOCH, 1997; KOCH; ELIAS, 2006, p. 63-64 – grifo nosso)

É perceptível, portanto, que Koch assume aqui a importância dos *frames* para a compreensão textual. Assim, ela conclui a questão a respeito da importância do contexto:

O contexto é, portanto, um **conjunto de suposições**, baseada nos saberes dos interlocutores, **mobilizadas para a interpretação de um texto**. Assumir esse pressuposto implica dizer que as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas [...] por meio de estratégias de “sinalização textual”, por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo. [...] **O texto é a confirmação de que a consideração ao contexto linguístico ou co-texto, ao contexto da situação mediata e imediata e ao contexto sociocognitivo faz com que nós, leitores, rapidamente, explicitemos as informações apenas sugeridas.** (KOCH; ELIAS, 2006, p.64 – grifos da autora e nossos)

Com base nessa ideia de que uma palavra sempre está associada a um *frame*, buscamos perceber em que medida os conceitos e sentidos pré-existentes à leitura de nossos alunos podem ajudá-los quando dessa atividade.

Partindo de todas essas considerações sobre leitura e construção de sentidos, acreditamos ser interessante que aconteça, inicialmente, o exercício de Interpretação Textual que terá por objetivo verificar a capacidade que os alunos têm de entender as projeções presentes.

Em seguida, destacar as estratégias argumentativas encontradas nos textos em questão, de maneira a explicitar a construção da argumentação dos alunos dentro dos gêneros pesquisados, pode também, fazer com que o estudante-leitor perceba em que medida tais projeções realizam seus papéis argumentativos, mesmo em gêneros que, por sua natureza, não o são argumentativos.

O raciocínio sobre a funcionalidade de tais projeções torna-se uma atividade frutífera para o momento, na medida em que criticamente, o leitor pode avaliar os papéis que adquirem nos textos.

O propósito de se trabalhar com leitura é, como aponta Robin Lakoff (2000<sup>73</sup>), ajudar os estudantes a chegar às interpretações plausíveis.

---

<sup>73</sup> No original: I hope thus to be making plausible interpretations, those likely to have been made by people sharing a fair amount of psychological and/or social context. (LAKOFF, 2000, p.12)

Nesse sentido, Lakoff (2000) trabalha com a definição de comunidade interpretativa. Segundo ela<sup>74</sup>, as comunidades interpretativas são o melhor modelo para a forma como os falantes participam no discurso, bem como para a forma como os estudiosos interpretam e criam seus discursos. Para ela, devemos nos ver, em todos os nossos papéis que usam linguagem, como participantes em várias comunidades, sempre mudando de tomada de significado. O significado, segundo a estudiosa, é feito por consenso. Assim, raramente existe uma necessidade ou a possibilidade de sobreposição completa de intenção e entendimento. A sensação geral de coesão entre os participantes é suficiente para a maioria dos propósitos humanos.

Além disso, a autora afirma que coisas significam diferentemente em contextos diferentes, afirmação bem relevante para o nosso trabalho em questão. Segundo ela<sup>75</sup>, as palavras significam coisas diferentes para pessoas diferentes em contextos diferentes. E dá como exemplo o fato de uma palavra que iria chocar e intimidar uma mulher pronunciada por um homem estranho em uma rua escura à noite pode ser uma expressão maravilhosa de intimidade entre ela e alguém que ela ama e confia. Seria, de acordo com ela, o contexto responsável por essas inferências.

Robin Lakoff também trabalha com a definição de senso-comum e depois a relaciona ao *frame* estável. Segundo ela, “Pensamos que o senso comum, ele mesmo, é baseado na realidade com pés no chão, livre de teoria, em observações rígidas dessa realidade”. Ela ainda acrescenta que<sup>76</sup> essa idealização do senso comum nem sempre faz sentido, pois as crenças que assim são categorizadas não são universais ou inevitáveis.

---

<sup>74</sup> No original: The interpretive communities the best model for the way we as speakers participate in discourse, as well as for the way we as scholars interpret that discourse and in turn create our own. We must see ourselves, in all our language-using roles, as participants in several always shifting communities of meaning-making. As long as our interpretations work, as long as most of the time, most people respond in a way that mostly seems appropriate, we are doing well enough. Meaning is made by consensus: the original speaker contributes form, the original audience response, the analyst an explanation linking the two. There is seldom a need for, or a possibility of, complete overlap of intention and understanding. A general sense of cohesion among participants suffices for most human purposes. (LAKOFF, 2000, p. 13)

<sup>75</sup> No original: [...] words mean different things to different people in different contexts: a word that would shock and intimidate a woman uttered by a strange man on a dark street at night might be a delightful expression of intimacy between her and someone she loves and trusts. (LAKOFF, 2000, p. 105) [and] [...] the context invites these inferences. (LAKOFF, 2000, p.124)

<sup>76</sup> No original: [...] But that idealization of common sense doesn't always make sense. For one thing, the beliefs we so categorize are not universal or inevitable. (LAKOFF, 2000, p. 49).

Sobre isso, ela afirma<sup>77</sup> que o senso comum de uma ideia é determinada pelo seu ajuste dentro de um *frame* atualmente aceito por uma maioria de pessoas influentes. E uma vez que uma ideia se torna senso comum, incluída em um *frame* geralmente aceito, torna-se muito resistente à mudança. Outras ideias podem agregar-se em torno dessa, emprestando-lhe credibilidade e fazendo o seu abandono ainda mais preocupante. Ela chama nossa atenção para o fato de que precisamos dos nossos *frames* e suposições convencionais, pois eles formariam a cola que mantém culturas em conjunto e permitiriam que os indivíduos dentro dessas culturas possam se sentir como membros competentes de uma comunidade coesa. Para ela, nós nos apegamos mesmo a crenças desacreditadas, não só por ignorância, mas também por medo de ser deixados sozinhos, sentirmo-nos perplexos, e não totalmente humanos sem eles. (Lakoff, 2000, p.49).

Outra coisa sobre a qual ela nos chama a atenção<sup>78</sup> é para o fato de que não precisamos explicar o que dizemos, na maioria da vezes. Isso acontece, porque os *frames* que compõem o senso comum contém filtros cognitivos de natureza ideológica, fundamentados no momento histórico, na cultura, nas crenças e na insegurança dos indivíduos.

Koch, inclusive, há tempos, vale-se de uma metáfora muito conhecida para ilustrar esse processo quando da leitura, a metáfora do *iceberg*, sugerindo que o que está no papel corresponde, apenas, à parte visível do *iceberg*, que está acima do nível da água. Sabe-se que o que há por baixo da água, o que não se pode ver, é muitíssimo maior. O Titanic, transatlântico gigante como era, só afundou porque chocou-se com o Iceberg e havia muito mais gelo sob a superfície do que os marinheiros puderam ver. Com essa metáfora, ela quer dizer que o texto é uma sugestão de sentidos, cheio de pistas que devem ser codificadas para que o leitor consiga compreendê-lo em sua totalidade. O gelo que está sob a água, a ponta do

---

<sup>77</sup> No original: So the common sense of an idea is determined by its fit within a frame currently accepted by a majority of influential people. And once an idea becomes common sense, included in a generally accepted frame, it becomes very resistant to change. Other ideas accrete around it, lending it credibility and making its abandonment even more disturbing. We need our frames and conventional assumptions. These form the glue that holds cultures together and allows individuals within those cultures to feel like competent members of a cohesive community. We cling to even discredit beliefs, not only out of ignorance, but equally in fear that we would be left alone, bewildered, and not fully human without them. As troubling as a shift in our understanding of the physical universe. (LAKOFF, 2000, p.49)

<sup>78</sup> No original: Often, attempts to make frames visible or to change generally accepted ideas are met with derision. Because the derision is supported by conventional beliefs, it “makes sense” and does not require explicit explanation or justification. Hence its support may extend beyond its natural conservative constituency. (LAKOFF, 2000, p. 52)



iceberg, portanto, já nos dá a sugestão para que imaginemos o quanto há além do que podemos ver.

Nas palavras dela:

[...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação. Para ilustrar essa afirmação tem-se recorrido com frequência à metáfora do iceberg: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, fazem-se necessários o recurso aos vários sistemas de conhecimentos e a ativação de processos e estratégias cognitivas interacionais (KOCH, 1995, p. 24).

Assim, sobre esse processo de construção dos sentidos quando da leitura, ela acrescenta que:

Em sua eterna busca, o ouvinte/leitor de um texto mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem (sic) ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. Isto é, espera-se sempre um texto para o qual se possa produzir sentidos, e procura-se, a partir da forma como ele se encontra linguisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta. O processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente – entre produtor e interpretador. (KOCH, 2002, p. 18-19)

Hofstadter e Sander (2013), por sua vez, fazem uma crítica ao ensino, e sobre isso dizem<sup>79</sup> que a ideia de cursos para ensinar as pessoas como categorizar e como usar as aspas para indicar usos metafóricos de termos parece ridícula, e por boas razões. É como imaginar que na escola primária devemos ensinar as crianças a andar, comer e respirar. Segundo eles, a razão por que não fazer isso é que nossos corpos foram formados pela evolução para fazer tais coisas, e não faz sentido ensinar um corpo o que foi projetado pela natureza para fazer. O mesmo pode ser dito sobre o nosso cérebro, que são máquinas poderosas para categorização, bem como para a aplicação de aspas.

---

<sup>79</sup> No original: The idea of courses to teach people how to categorize and how to use quotation marks to indicate metaphorical uses of terms seems ridiculous, and for good reason. It's like imagining that in elementary school we should teach children how to walk, eat, and breathe. The reason we don't do that is that our bodies were fashioned by evolution to do such thing, and it makes no sense to teach a body what it was designed by nature to do. The same can be said about our brains, which evolved as powerful machines for categorization as well as for quotation-mark deployment. (HOFSTADTER E SANDER, 2013, p.65)

Concordamos com os autores de que essas percepções são intrínsecas aos seres humanos, mas achamos pertinente que a escola os ensine a reconhecer os usos de projeção e seu papel na construção dos sentidos. Não é bem um “ensinar a usar”, mas a reconhecer e entender seus propósitos comunicativos, de forma a possibilitar ao leitor/autor usar os processos cognitivos analógicos com que teve contato quando da leitura, na produção de seu próprio texto.

## 6

**PROPOSTA DE TRABALHO**

---

*Ensinar a ler e escrever no século 21 compreende ensinar a agir no mundo, usando a leitura e a escrita.* (GUIMARÃES e KERSCH, in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p. 09)

Desde o início de nossas reflexões e intenções de realizar pesquisa, sempre houve algo com que nos preocupávamos: como transformar nosso trabalho em algo prático e útil para ser usado em sala de aula e contribuir para a melhoria da educação em língua materna no Brasil.

Durante o processo de doutoramento, fizemos muitas leituras e procuramos encontrar uma metodologia que tornasse possível fazer isso. E foi exatamente por essa razão que escolhemos a proposta de Guimarães e Kersch (2011, 2012, 2014, 2015) de **Projeto Didático de Gênero** (PDG) como base para a parte prática deste trabalho.

Sendo assim, apresentaremos como essa proposta metodológica nasceu, no que ela consiste e a aplicação desse modelo na realidade de nosso trabalho, como tentativa de instrumentalizá-lo.

As autoras do PDG chamam a nossa atenção para o fato de que nos dias de hoje é muito importante a preocupação em ensinar leitura e escrita, e que o melhor caminho para isso é valer-se dos gêneros pois “Ensinar a ler e escrever no século 21 compreende ensinar a agir no mundo, usando a leitura e a escrita. Evidentemente, no mundo ‘real’, não lemos e escrevemos palavras isoladas ou frases. Lemos e escrevemos textos, que são materializados em gêneros.” (GUIMARÃES e KERSCH, in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p. 09).

Além disso, elas destacam o papel da escola em alertar e - ao nosso ver até preparar - os alunos para lidarem com as novas formas de comunicação e de informação advindas da *internet*.

As formas de nos informarmos e comunicarmos também mudaram: o acesso cada vez mais fácil à internet faz com que aprendamos e nos relacionemos de forma diversa. Uma notícia (verdadeira ou não) veiculada nas redes sociais se espalha de forma tão vertiginosa que nem conseguimos acompanhar todo o impacto que isso causa. Alertar os alunos para essas novas formas de agir e se comunicar é também dever da escola. É seu compromisso ensinar em relação ao uso crítico e consciente das diferentes

mídias. (GUIMARÃES e KERSCH, in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH 2015, p. 09)

Acreditamos que o presente trabalho vai ao encontro dessa tarefa, pois chama a atenção dos alunos para textos que circulam virtualmente, como os títulos jornalísticos e os memes, e o fato de que eles têm de os ler criticamente, prestando atenção principalmente aos efeitos de sentido causados pelas projeções e a motivação desse uso.

Assim, concordamos com a posição das autoras da proposta do PDG quando afirmam que “[...] se preparamos os alunos para agir no mundo, temos de prepará-los para usar a leitura e escrita nas atividades que as exigirem.” (GUIMARÃES e KERSCH, in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p. 10) Ou seja, é isso que pretendemos fazer com o presente trabalho e com a escolha dessa metodologia, já que “Ao entender que todo agir linguageiro se configura num texto pertencente a um determinado gênero, valida-se a importância do ensino através de gêneros” (GUIMARÃES e KERSCH, in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p. 13). Acreditamos, inclusive, que o ensino da leitura, tanto quanto o da escrita, deve se fazer por meio dos gêneros.

São muitos os pesquisadores e as pesquisas que defendem o ensino de língua por meio de gêneros e apresentam diversas vantagens advindas dessa escolha. Para Marques,

Planejar o ensino de língua materna por meio de gêneros textuais possibilita ao professor levar seus alunos a interagirem com a língua, inseri-los em situações comunicativas em que o gênero circula (vivenciar a prática social), a ampliar seu conhecimento, tornando-os sujeitos ativos, que podem fazer uso da língua, apropriando-se de diferentes gêneros, de forma crítica e consciente. (MARQUES in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p.111)

Guimarães e Kersch (2014, p.17) também afirmam algo com que concordamos muito e que baseia o desenvolvimento desta tese: “[...] temos a convicção de que o bom desempenho do aluno passa pela qualidade de sua leitura, o que decorre de um trabalho efetivo de leitura crítica (e escrita) em sala de aula, dos gêneros textuais variados [...]” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.17)

É por isso, inclusive, que o presente trabalho baseia-se tanto em refletir a respeito da construção de sentidos por meio da leitura quanto na expressão de ideias por meio da escrita. Acreditamos que ambas as competências são muito importantes e precisam ser trabalhadas, já

que resultados recentes mostram que o Brasil tem muito o que melhorar no quesito, conforme atesta o trecho retirado de um jornal de grande circulação:

Os resultados do Brasil no programa internacional de avaliação de estudantes (PISA, na sigla em inglês), divulgados na manhã desta terça-feira (6), mostram uma queda de pontuação nas três áreas avaliadas: ciências, **leitura** e matemática. A queda de pontuação também refletiu uma **queda do Brasil no ranking mundial**: o país ficou na 63ª posição em ciências, na **59ª em leitura** e na 66ª colocação em matemática. (MORENO, A.C.; 06/12/2016, G1<sup>80</sup>- grifo nosso)

O Projeto Didático de Gênero (PDG), proposta que tem por objetivo contribuir para reverter esse triste constatação, surgiu baseado em duas outras propostas já existentes. Suas idealizadoras assim esclarecem:

[O ponto de partida foi] [...] a proposta já consolidada na experiência suíça francófona: a de sequência didática [SD, de Dolz e Noverraz e Schneuwly]. A ela, agregamos outra experiência já comprovadamente desenvolvida, a de projetos de letramento [principalmente de Kleiman][...]” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.22)

Segundo as autoras, tal união das propostas a fim de gerar uma nova, deveu-se ao fato de que “[...] a avaliação de propostas de sequências didáticas apontou-nos a falta de vinculação com as práticas sociais em que os alunos se acham envolvidos na comunidade a que pertencem.” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.22). Dessa forma, elas afirmam ter agregado à proposta de sequência didática vários estudos atuais de letramento, bem como o conceito de leitura e “atitude responsiva ativa”, advindo de Volochinov e Bakhtin.

De maneira esquemática, conforme elas nos apresentam, o PDG seria o resultado de uma união adaptada de ideias, conforme vemos a seguir:

#### Quadro 01: O Projeto Didático de Gênero: origens

<p><b>Sequência didática (SD)</b></p> <p>(Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97)</p> <p>um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito</p>	<p><b>Projetos de Letramento</b></p> <p>(Kleiman, 2000)</p> <p>Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos, que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.</p>
<p><a href="http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial">http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial</a> Acesso em 09 jan.2017</p>	<p>nível em: <a href="#">html</a></p>



### **Projeto Didático de Gênero (PDG)**

Conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo [...], a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou pela professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula.

**Fonte:** (Adaptado de GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.28)

Ainda sobre o surgimento dessa nova proposta e as diferenças que apresenta das propostas já existentes, suas idealizadoras assim explicam-na:

Diferentemente do proposto pelo grupo de Genebra, nossa preocupação foi atribuir a mesma importância tanto ao processo de leitura quanto ao de produção textual. Nesse sentido, os módulos ou oficinas a serem desenvolvidas em cada projeto pedagógico proposto trarão atividades de leitura que levarão à produção textual. Decorre daí a criação da noção de **projeto didático de gênero (PDG)** como um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática ou uma demanda da turma, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacioná-lo a uma dada prática social. Este trabalho recebeu influência também dos chamados projetos de letramento (KLEIMAN, 2000; TINOCO, 2008), entendidos como práticas de letramento que ‘decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal’ (KLEIMAN, 2000, p.238) Nesses projetos, não há foco em um ou dois gêneros, e, sim, em tantos quantos forem necessários para se dar conta da demanda surgida na vida de alunos e professores. [...] Para o grupo de Genebra, interessa que o aluno domine o gênero trabalhado na sequência didática; já para o grupo de Kleiman, o resultado final é dar conta da prática que se decidiu exercer, não se atendo ao domínio de um gênero específico ( não há, por exemplo, limitação ao número de gêneros ou agrupamentos de gêneros a serem trabalhados). No nosso grupo, a ousadia é ter, sim, um produto final, cuja circulação não se limitará aos muros da escola, mas também pretender que o aluno domine o(s) gênero(s) envolvido(s) na prática em questão. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 23-24)

As autoras da proposta do PDG afirmam entender leitura e escrita, ancoradas em estudos de Voloshinov e Bakhtin, “[...] como interação, como diálogo entre sujeitos historicamente construídos, de forma a atribuir sentidos” e, dessa forma “[...] nessa perspectiva, a interpretação ou compreensão do texto do outro é uma forma de diálogo [...]” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 25) Elas ainda acrescentam que tal concepção de leitura e escrita adotada por elas “se acha ancorada na perspectiva sócio-histórica bakhtiniana, segundo a qual se entende que os sentidos são construídos na relação leitor e texto, na interação entre locutor e interlocutor, mediada pelos signos linguísticos” [...]”(GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 27)

Advém de Bakhtin, portanto, o conceito de gênero, como sendo enunciados relativamente estáveis que podem ser reconhecidos socialmente como manifestação de práticas sociais sempre situados cultural e historicamente, e é por isso que elas defendem que “os gêneros não são adquiridos em manuais, mas nos processos interativos, nas práticas sociais” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 27). É por isso que há a defesa de que o estudo das atividades de linguagem deve ser feito por meio de textos orais e escritos que materializam tais práticas.

Sendo assim, elas também dizem acreditar que escrever tem de ter uma finalidade prática para fazer sentido, pois

[...] a melhor maneira de ajudar os alunos a ler e a escrever é criar situações em que tenham de ler e escrever para fins específicos, de preferência negociadas com o professor. [...] [ou seja, elas entendem que a proposta de ensino deve ser organizada de] forma que [...] sejam necessárias para algo, para agir no mundo.” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 28)

De acordo com a concepção apresentada, portanto

[...] não se trata de ensinar um gênero pelo gênero, pelo conhecimento e/ou identificação de suas características composicionais, por exemplo, mas trata-se de ensinar a usar o gênero, apropriar-se dele para agir com eficiência de forma situada, em outras práticas sociais. Quer dizer, o domínio de um gênero, seu conteúdo temático, seu estilo e sua forma composicional, vai levar o aluno a agir não somente na escola, mas também fora dela. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 36)

Dessa, forma, em síntese, para as idealizadoras da proposta:

[...] O PDG representa uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e seus docentes. Diferentes entradas podem originar um projeto dessa natureza: um tema, uma prática social, um gênero (oral ou escrito), um

conteúdo gramatical. [...] Suas características básicas serão o trabalho com a leitura (incluindo leitura do não verbal) numa situação dialógica, numa atitude responsiva ativa [...]. Seu foco será, no máximo, em dois gêneros, numa relação clara com as práticas sociais da comunidade a que se destina. [...] Organizado em oficinas ou módulos, ocupará várias aulas, num trabalho sequencial, que incorporará toda a estrutura composicional do gênero trabalhado, acolhendo também as questões gramaticais que ajudem a produção do gênero em questão. [...] Uma produção inicial pode ser um passo importante para conhecer o que os alunos já entendem do gênero e virá a se constituir em parâmetro de avaliação no cotejo com a produção final. A avaliação dos textos produzidos pelos alunos será construída a partir de uma grade de avaliação, com critérios coconstruídos em sala de aula. A opção pelo gênero a ser trabalhado levará em conta a realidade dos alunos, o seu pertencimento a determinado grupo social. Além disso, o foco do professor fica na pergunta ‘por que ensino o que ensino a estes alunos?’ (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 36-37)

É papel do professor situar o PDG histórica e socialmente, observando seus alunos e suas realidades e identificando as práticas comuns já existentes ali ou passíveis de serem desenvolvidas e quais os gêneros necessários para aquelas práticas, pois dessa forma, promover-se-á, por meio do projeto, o letramento<sup>81</sup> dos alunos, o que seria um dos maiores méritos dessa proposta:

Ao trazerem os saberes da comunidade para a sala de aula, os alunos terão uma nova visão da realidade que os cerca. Novas identidades serão construídas, porque um novo olhar será lançado sobre a comunidade e o entorno, o que pode levá-los a ter outra consciência sobre si e sobre os outros. Escrevendo para um fim específico, estarão motivados a fazer aquilo que não é imediatamente aplicável, mas socialmente relevante e, por isso, vale a pena ser aprendido. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 40)

Outro fator a que as autoras dão destaque é a utilização e produção de textos autênticos, pois

Um projeto didático de gêneros da forma como o pensamos[...] promove um ambiente em que o aluno tem contato com o texto em situações reais. Se é tarefa da escola contribuir para a formação de cidadãos mais autônomos e mais críticos, isso pode se dar ao promover a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade, e ao oportunizar a produção de textos que realmente são lidos – e não apenas escritos para serem avaliados pela professora. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 40)

---

<sup>81</sup> O conceito de letramento, [é] visto como algo bem mais amplo que a alfabetização, porque se preocupa com a forma como os indivíduos se apropriam da tecnologia da leitura e da escrita, de como agem em contextos em que a leitura e a escrita são requeridas, abre espaço para uma nova forma de conceber o ensino de língua, que tem de ser visto também ele situado social e historicamente, e não descontextualizado e desconectado do que acontece na comunidade. Ao oferecer eventos que envolvem a escrita, inserindo os alunos nas práticas letradas da sociedade e identificando os gêneros que circulam naquelas práticas, a escola estará levando-os a se comunicarem oralmente e por escrito numa gama variada de situações (e possivelmente com mais competência, pelo menos esse é seu papel). (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 39-40)



Almeida (in GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.55) afirma que é importante desenvolver uma proposta de gênero na sala de aula de língua materna, pois ela dá novos rumos à produção de texto ao torná-lo significativo tanto para quem o escreve quanto para quem o lê. Ela também defende que a presença de textos autênticos em sala de aula faz os alunos se aproximarem da realidade do uso da linguagem e, dessa forma o texto de instrumento passa a ser objeto de ensino aprendizagem. Sobre o papel do professor nessa dinâmica, a autora afirma: “Cabe [ao professor] a tarefa de (re)criar os contextos diversificados de práticas da linguagem, a fim de que o aluno possa se apropriar dos recursos de comunicação inerentes às situações com as quais ele se depara no seu cotidiano.” (ALMEIDA in GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.56). Dessa forma, para a pesquisadora:

[...] o trabalho de produção textual deve estimular a reflexão sobre as diferenças entre os diversos gêneros existentes e sobre seu papel no processo de interação verbal para que o aluno conheça suas peculiaridades e seja capaz de empregá-los com adequação nas situações de interação verbal. (ALMEIDA in GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.54)

Quando há um propósito para a escrita é perceptível que os alunos se envolvem muito mais na produção textual. Como professora de Redação, aprendo isso em vários momentos da minha caminhada. Mas talvez, um dos momentos que mais me provaram o que as pesquisas afirmam sobre a produção motivada e direcionada, aconteceu há alguns anos.

Lembro-me uma aula que dei, no ano de 2013, para uma turma de terceiro ano do ensino médio, que era muito irreverente. Naquela dia, logo que cheguei para dar aula, durante a chamada, questioneei a ausência de uma das colegas de turma deles. Fui informada, então, mediante rostos tristes e alunos cabisbaixos, que a menina havia sofrido um acidente: havia apanhado na saída de uma festa.

Em seguida, eles vieram, munidos de seus celulares, e me mostraram fotos do rosto da aluna, toda enfaixado, roxo e inchado. Fiquei muito sensibilizada e, no momento, pensei como traria aquele assunto em pauta, na aula, já que percebia o quanto eles estavam emocionados com tudo aquilo.

Grande foi minha surpresa, instantes depois, quando alguns deles começaram a rir e vi um dos meninos da turma segurando o celular, filmando toda aquela situação e minha cara de pavor mediante o ocorrido. Eles haviam me pregado uma peça! A colega, na verdade, estava

ausente pois havia feito uma septoplastia e uma rinoplastia, por isso o rosto todo inchado e cheio de hematomas.

Depois da bronca que eles levaram por me enganar e brincar com coisa séria, iniciei a aula, e por acaso, o gênero em discussão naquele momento era notícia. Comentei que a história que haviam me contado tinha vários “ingredientes” que podiam compor esse gênero. Conversei com eles sobre a estrutura composicional, estrutural e temática de tal texto jornalístico. Comentei, inclusive, que a imagem que me mostraram da colega seria adequada a ilustrar uma notícia de violência, após a descrição do ocorrido. Disse, então, a eles que deveríamos registrar aquela história fantasiosa transformando-a em uma notícia – essa seria a produção textual da aula. Fui então registrando por escrito na lousa as contribuições deles para a produção de texto.

Como já relatei, essa turma era composta de vários alunos criativos. Um deles, durante a escrita, teve a ideia de realizar a mesma brincadeira que tinham feito comigo para enganar um outro professor. E dessa vez, eles foram mais longe. Um dos alunos da turma, que tinha desenvoltura em lidar com questões digitais, criou a notícia aos moldes de um *site* de informativos policiais da cidade de São Carlos.

Com o resultado em mãos, no dia seguinte, eles conseguiram fazer a brincadeira com o outro professor e o enganaram. Esse acontecimento me fez sentir na pele que quando há um propósito claro na escrita – mesmo que não seja algo nobre, pois no caso era uma peraltice de uma turma – os alunos se envolvem muito mais com a produção do texto e a absorção dos conteúdos.

Era visível, durante a composição do texto, a preocupação para que a notícia parecesse um texto autêntico, mesmo com seu conteúdo sendo fictício. Eles trabalharam duro e fizeram a imaginação funcionar. O resultado pode ser visto abaixo - uma megaprodução para fins de brincadeira. É interessante notar o cuidado que tiveram tanto com a inserção de imagens, quanto com a redação da notícia, bem como com a produção de um comentário abaixo da imagem, outro gênero que é muito comum em *sites* como esse.

**Figura 69.** Notícia produzida e diagramada pelos alunos do terceiro ano de 2013.

**Jovem é espancada ao sair de festa**

fotos



Recomendar 1 Tweet 2

Na noite de domingo (5), a jovem C.S.A. (17) foi espancada após sair de uma festa na casa de amigos no bairro Santa Felícia, em São Carlos.

De acordo com informações obtidas no local, um grupo de jovens a abordou quando ela ausentava-se sozinha da festa. Após receber uma "cantada", que ela teria ignorado, C. foi espancada violentamente.

C. teria desmaiado e foi encontrada inconsciente por um morador do bairro, que contactou o SAMU e a polícia militar. A jovem foi encaminhada à Sta. Casa de São Carlos, onde permanece internada em estado grave.

A polícia investiga o caso, mas nenhum responsável foi detido ainda.

1

**Fonte:** Arquivo pessoal.

Esse acontecimento relatado torna concreta a percepção de que “[...] a relação do indivíduo com o mundo através da produção e da compreensão de textos cumpre sua função de tornar possível o uso da linguagem para realizar ações no mundo” (ALMEIDA in GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.57), o que foi exatamente o acontecido nessa situação.

Almeida (in GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.60) chama a nossa atenção para o fato de que o papel do professor em todo esse processo de leitura e escrita é oportunizar momentos de interação que façam sentido para seus leitores e que os alunos produzam seus textos para

leitores, já que se aprende escrever não escrevendo apenas, mas escrevendo com propósito. Dessa forma tal prática leva “[...] a cabo o processo dialógico entre escritor e leitor em que se estabelece a escrita como prática social”.

O PDG, que oportuniza leitura e escrita contextualizada e motivada, é concebido como sendo

[...] uma proposta metodológica de didatização dos gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola, como pôster na parede, ou servirá para levar ao diretor /coordenador uma reivindicação dos alunos etc.), como pode ir para além dos muros da escola: reivindicações do bairro, coleta seletiva de lixo, etc.) ou a práticas profissionais (como inscrever-se para um concurso/emprego; [...] curriculum vitae) ne até a práticas políticas (debates, [...] conversa com autoridades). (GUIMARÃES e KERSCH, in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p.15)

Sendo assim, a principal diferença do PDG para a Sequência Didática é que no PDG “[...] além de dominar o gênero, o aluno vai fazê-lo circular, vai devolvê-lo ao seu lugar de origem, fazendo-o cumprir seu papel, compreendendo que escrevemos para agir no mundo (dentro e fora da escola)”. Ou seja, dentro desse Projeto interessam na mesma medida o domínio do gênero, sua estrutura e a prática social em que ele está inserido.

Ainda definindo o PDG, as autoras ressaltam que procuraram

“[...] ampliar o conceito de sequência didática, no sentido de colocar a produção de leitura lado a lado com a produção textual, entendendo-as dentro da perspectiva dos estudos de letramento: como práticas sociais que emergem de outras práticas da comunidade em que os alunos estão inseridos [...]”(GUIMARÃES e KERSCH, in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p. 14)

Elas também acrescentam que procuraram “[...] atribuir ao processo de leitura a mesma importância do processo de produção textual, dando um detalhamento semelhante.” (GUIMARÃES e KERSCH, in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p. 14)

Em relação à sua execução, elas afirmam:

O PDG envolve um planejamento do professor e atividades dos alunos pensadas a partir das características do gênero e das suas capacidades de linguagem, demonstradas em uma produção inicial, que servirá para

diagnóstico e comparação com a produção final.” (GUIMARÃES e KERSCH, in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p. 15)

Assim, a ideia, segundo as autoras da proposta é que o gênero escolhido seja desenvolvido na esfera social da escola, mas não deve, necessariamente, ficar restrito a ela, pois o propósito é que a produção do gênero ensinado circule em outras esferas sociais, assim, a produção se daria dentro da escola, mas sua distribuição poderia e deveria se dar fora.

O Projeto Didático de Gênero (PDG) tem como base para sua execução algumas fases e parte da

[...] realidade social dos alunos, o que leva ao estudo da linguagem por meio de gêneros vinculados a uma prática social de referência. [Para isso] Um PDG compreende uma oficina de produção inicial, oficinas de aprendizagem específicas (atividades linguísticas, discursivas, textuais, entre outras), produção final, avaliação (através de uma grade de avaliação coconstruída entre alunos e professor) e reescrita. Também pode ser trabalhada, paralelamente, uma leitura extensiva, que fomenta, durante a realização do PDG, por exemplo, a discussão do tema focado.” (MARQUES in: GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p.102)

Almeida (in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.80) define o PDG e chama a atenção para um de seus méritos que seria equiparar a importância da leitura e da escrita:

O PDG é uma proposta de alargamento da Sequência Didática, com o objetivo de desenvolver a leitura e a produção escrita, ambas no mesmo patamar de importância. O desafio é de didatizar o gênero sem artificializá-lo, mantendo-o mais fiel possível às suas características e ao seu uso. A ideia é fazer com que os alunos se apropriem de gêneros de determinada esfera da atividade humana, considerando a prática social envolvida de acordo com sua realidade. Assim, o gênero escolhido precisa fazer sentido para os alunos e para a comunidade em que a escola está inserida, bem como é preciso levar em consideração as suas características e as diferentes práticas sociais do contexto. (ALMEIDA in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.80)

Pires (in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.98), por sua vez, sobre os PDGs, afirma que a escolha dos gêneros a ser trabalhados deve ser adequados à prática social que será abordada. Nas palavras da professora pesquisadora:

Quando tentamos forçar uma prática social que não está relacionada com o gênero, a proposta de ensino fica ‘artificializada’, não se encaixa, e não servirá ao propósito a que se destina(lembrando que os gêneros textuais possuem funções e são usados para agir no mundo) É claro, entretanto, que

podemos encontrar vários gêneros textuais aliados a uma prática social, mas cabe a nós, professores, selecionar aquele que seja mais adequado ao momento de desenvolvimento de nossos alunos, aos objetivos de ensino e de aprendizagem naquela circunstância (PIRES in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.98)

Além de todas essas adequações referentes ao gênero, à prática social, à turma e à série, a pesquisadora também chama a atenção para a análise dos objetivos a serem atingidos. Sobre isso, esclarece:

Feito o planejamento inicial do PDG, o professor conseguirá tomar conhecimento daquilo que o aluno já sabe sobre o gênero textual selecionado a partir da leitura da *produção inicial* realizada por ele. A produção inicial é a primeira produção dos alunos dentro do projeto, e deve ser realizada no momento em que o professor apresenta a proposta de ensino à turma. Ele deve convidá-los a produzir o gênero textual escolhido com o propósito de agir sobre o tema apresentado. [...] A análise dos objetivos de ensino do PDG deve seguir o desenvolvimento de um currículo progressivo, em que seja perceptível ao professor e ao aluno o seu progresso, garantindo que novas propostas o façam alcançar novas competências comunicativas. (PIRES in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.101-102)

Extraímos uma síntese de como elaborar um PDG, segundo a pesquisadora Raupp (in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.123-134). Segundo ela, “O PDG se apresenta em quatro etapas: a *produção inicial (PI)*, as oficinas para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, a *produção final (PF)* e a reescrita”. (RAUPP in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.125) O ponto de partida deve ser a realidade dos alunos, ou uma prática social na qual eles estejam inseridos, ou, ainda, um tema sobre o qual os alunos tenham interesse ou apresentem a necessidade de aprender mais: após essa observação, deve ser selecionado um gênero textual que eles precisem aprender a fim de desenvolver alguma habilidade linguística específica para agir no mundo. Em seguida, devem ser buscadas

[...] as características do gênero a ser produzido e entender os critérios específicos que devem ser pensados para a produção do gênero proposto[...]. Além disso, então, é preciso coletar textos do gênero trabalhado, textos sobre o tema a ser discutido, textos de outros gêneros para confrontar as características ou conduzir às habilidades necessárias para a escrita do gênero principal.” (RAUPP in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.125)

Após essa pesquisa e coleta inicial, deve ser requisitada aos alunos a produção inicial, sem maiores esclarecimentos, já que a intenção é perceber o quanto de conhecimento os alunos têm do gênero requisitado. Essa PI servirá como avaliação diagnóstica e norteará os próximos passos e as oficinas que virão em sequência, a fim de desenvolver as questões que julgam-se adequadas para que o aluno aprenda. Sobre isso, Raupp declara:

Com esse conhecimento, pensaremos em atividades que estejam alinhadas com o que os alunos precisam e passamos à formulação dessas atividades de acordo com os textos que escolhemos, com o tema, com a prática social e com o(s) gênero(s). (RAUPP in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.125)

Essas atividades é que comporão as oficinas. A pesquisadora, sobre isso, afirma:

Tendo as atividades escolhidas/formuladas, elas são organizadas em oficinas. Cada oficina pode tratar de uma das dificuldades – por exemplo, sobre o tema, sobre as características do gênero, sobre as questões linguísticas específicas do gênero – de forma que o aluno entenda o processo por que está passando.” (RAUPP in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.126-127)

Raupp esclarece, ainda, que o professor deve sempre esclarecer aos alunos qual é o propósito da atividade em questão e a relação que há entre elas, pois “O aluno não tem o mesmo raciocínio que o professor e precisa entender o que o professor está querendo com aquela atividade, com aquela forma de trabalho, para que veja um sentido naquilo.” (RAUPP in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.127). Ela, ainda, aconselha: “Algumas vezes, explicações simples são suficientes para alinhar para os alunos o conjunto das oficinas.” (RAUPP in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.127) A pesquisadora, inclusive, sugere algo interessante:

Para facilitar o entendimento do aluno, poderíamos pedir que, ao final de cada oficina, a turma faça uma frase-resumo do que é necessário para a produção do gênero que irão escrever, a partir do que foi trabalhado naquela aula. Com isso, as atividades ficarão mais claras para eles. (RAUPP in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.127)

A fase final do PDG se dará com a produção final do texto e posterior reescrita. Sobre isso, a pesquisadora explica:

Após realizar as atividades planejadas e adequadas para o PDG em questão, faz-se, então, a PF guiada pelo objetivo da escrita do texto e pelos critérios adequados ao gênero em questão e estabelecidos nas oficinas. Esse texto será a primeira versão do produto final, que passará pela avaliação dos envolvidos no processo: o/a professor/a e/ou os colegas e o próprio aluno. Assim, cada aluno poderá refletir sobre como escreveu e analisar, a partir das correções, o que poderia ser melhorado. (RAUPP in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.127)

A grade de critérios é uma ferramenta importante nessa etapa. Sobre ela, Raupp afirma:

[...] a grade de critérios de um gênero serve como elemento retroativo facilitador da aprendizagem. [...] Na grade, são especificados os aspectos

linguísticos referentes ao gênero a ser produzido, estudados pelos alunos nas oficinas. Os principais aspectos do gênero trabalhado poderão ser analisados mais rapidamente, e os alunos ainda terão os objetivos de cada atividade de aula mais bem entendidos, já que as atividades terão como fim sanar as dificuldades de escrita dos próprios alunos para cumprir o objetivo da prática social da proposta. Além disso, confere maior autonomia ao aluno em relação à própria aprendizagem, já que garante, tanto para o professor, quanto para o aluno, bons aspectos de argumentação para uma avaliação consistente. (RAUPP in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.127-128)

Segundo as professoras autoras da proposta, a grade de avaliação deve ser construída em conjunto entre alunos e professor, bem como conter a avaliação da presença dos quesitos estruturais do gênero e a linguagem adequada a ele. Tal grade de avaliação deve ser resultado de reflexão conjunta, pois conforme sabiamente aponta Oliveira: [...] a avaliação só tem sentido se aquilo que avaliarmos for um ponto de partida para pensarmos estratégias que retornem para a construção de um ensino mais eficaz e significativo. (OLIVEIRA in GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.78)

Dessa forma, o processo de reescrita, que finaliza o PDG, também é muito importante e deve ser um processo reflexivo por parte dos participantes, que tenha como motivação produzir um texto com a melhor qualidade possível. Não deve ser, apenas, uma atividade para manter os alunos ocupados durante a aula, dar uns pontos a mais na nota ou copiar em outro papel. Deve ser uma atividade que realmente valha a pena ao mostrar para o aluno a importância do que ele escreve, com práticas sociais coerentes com a sua realidade, segundo Raupp.

Em síntese e esquematicamente, a Estrutura Básica de um Projeto Didático de Gênero seria a seguinte:

**Quadro 02:** Estrutura Básica do Projeto Didático de Gênero

<b>Estrutura Básica do Projeto Didático de Gênero</b>
<b>Apresentação da situação comunicativa</b> (o gênero textual a ser trabalhado e sua função no meio social)
<b>Produção Inicial</b> (sondagem dos conhecimentos do aluno a respeito do gênero em questão)
<b>Oficinas</b> (atividades de leitura, escrita e análise linguística, com o objetivo de desenvolver capacidades específicas para o uso do gênero)



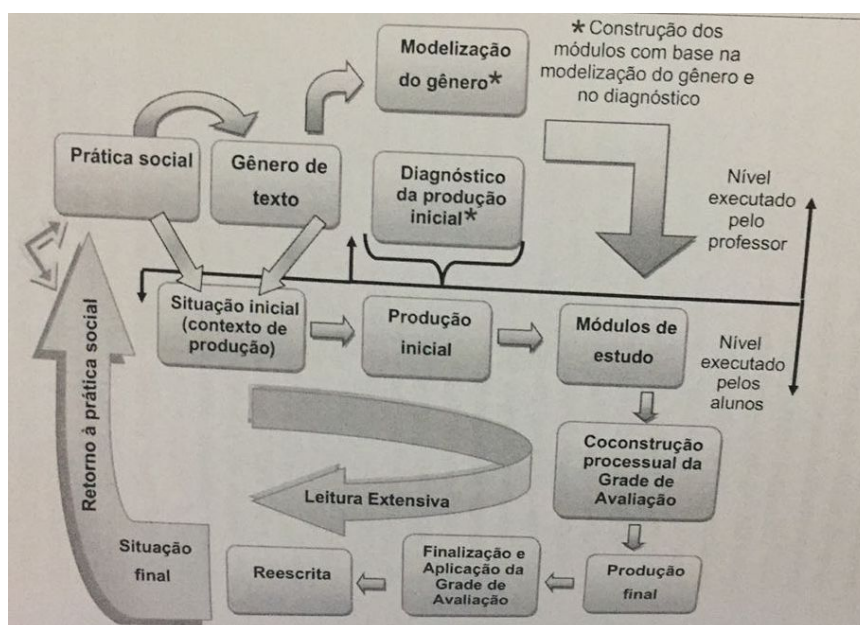
**Produção Final** (nova versão do texto após o conhecimento de suas especificidades e o trabalho com as dificuldades apresentadas na escrita a partir da Produção Inicial)

**Autoavaliação, avaliação e reescrita do texto** (momentos de trabalhar a sua própria produção a partir de critérios construídos ao longo das oficinas)

**Fonte:** Extraído de LISBOA e MARQUES in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.141 – grifos nossos

Esquemáticamente, portanto:

**Imagem 70.** PDG esquematizado conforme RABELO, 2014.



**Fonte:** GUIMARÃES e KERSCH, in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p. 16

É importante destacar, conforme Guimarães e Kersch (2012, p.12) chamam nossa atenção, que um gênero deve adquirir dupla articulação na escola: objeto de ensino e, simultaneamente, instrumento de comunicação. Tal ambivalência não deve ser esquecida em nenhum momento da elaboração e execução do Projeto e nós concordamos com isso, embora tenhamos consciência de que não há 100% de autenticidade de um gênero na escola, por tratar-se de um contexto artificial.

Para elaborar a nossa Proposta de PDG, escolhemos o gênero dissertação-argumentativa a fim de sugerir uma nova forma de trabalhar com algo que tem espaço nas salas de aula do Brasil, mas que enfrenta certa resistência por parte dos alunos, que por vezes dizem não gostar, ou dizem só aprender isso o ensino médio todo. Acreditamos, enfim, poder

sugerir uma maneira um pouco mais interessante e que faça sentido para que os alunos sejam capazes de produzir tal gênero de maneira satisfatória, já que o ENEM requisita tal produção desde quando a prova foi criada em 1998.

Ancoramo-nos, portanto, na afirmação de uma das autoras do PDG, quando diz que “Ao professor cabe selecionar textos que fazem parte da realidade do aluno e que têm relevância social para ele na vida, dentro e fora do ambiente escolar” (KERSCH in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.55). Dessa forma, acreditamos que embora tal gênero seja escolar, a capacidade de argumentação, que o baseia, transcende os muros da escola e tem utilidade imensurável para nossos alunos para que possam exercer sua cidadania, dentro e fora da escola, na vida presente e futura.

Acreditamos, inclusive, que uma das contribuições mais importantes das aulas de Redação é despertar nos alunos a percepção dos movimentos argumentativos presentes nos mais variados textos e possibilitar que eles reajam com atitude crítica a eles, de modo a ser capazes de resolver problemas e transformar a realidade em que estão inseridos por meio da linguagem e do domínio da argumentação.

Nossa escolha, portanto, pautou-se não só em nossa realidade diária como professora de Redação de Ensino Médio, mas também na importância de discutir a questão da argumentação em sala de aula, questão essa onipresente em nossa vida. Como afirma Kersch:

Argumentamos desde sempre; diariamente, nas interações sociais, ao praticar atividades de linguagem, estamos expondo nossa visão de mundo, nossas convicções e nossos desejos. ainda quando crianças, produzimos discursos levando em conta nosso interlocutor, a situação de produção desse discurso, o lugar geográfico e o espaço social onde nos situamos; elaboramos, pois, uma estratégia para seduzir nosso interlocutor [...] A argumentação, portanto, é uma das atividades languageiras mais praticadas por nós. Essa já é uma grande razão para que exista um espaço para o trabalho com os gêneros do argumentar nas salas de aula. (in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.54)

Como sabemos, a argumentação está presente em nosso cotidiano e sempre

[...] é negociada e justificada: seu objetivo principal é convencer o outro, obter a adesão do outro, mas, para ser bem sucedido nessa tarefa, o locutor precisa justificar sua posição e apresentar razões que sustentem sua posição, bem como negociar seu ponto de vista com o interlocutor.” (KERSCH in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.59)

Sendo assim,

A argumentação tem sempre, pois, uma finalidade comunicativa explícita: ao tomar uma posição, o locutor se coloca contra ou a favor dessa posição e tem a tarefa de conseguir adesão de seu interlocutor. Essa sua justificação é feita por meio de argumentos socialmente aceitos (fatos, exemplos, dados da realidade)” (KERSCH in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.60).

Além disso, é importante considerar que

Cada gênero tem um lugar social onde circula, o que nos leva a tomar determinadas decisões quando escrevemos. Os argumentos de que vamos nos valer variam dependendo de quem é nosso destinatário; do que pretendemos conseguir com ele, dos papéis sociais dos interlocutores e, ainda, o meio de veiculação desse gênero (o suporte)” (KERSCH in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.60).

Também não se pode esquecer de que “o primeiro elemento a caracterizar o raciocínio argumentativo é a existência de uma tese a respeito de determinado assunto.” (KERSCH in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.60)

Pretendemos fazer nosso aluno perceber que a argumentação não é só presente no gênero-alvo com o qual escolhemos construir o PDG, a dissertação-argumentativa, mas que os memes também expressam opiniões.

Pensamos em atividades que envolvam os alunos como produtores e leitores ao mesmo tempo, já que o fato de produzir para outros leitores que não só a professora fará com que os alunos cuidem mais de sua expressão escrita, já que como aponta Kersch

[...] saber que os outros vão ler compromete o dizer, faz com que a escrita tenha outra finalidade, que ultrapassa os limites da sala de aula – escreve-se para outros lerem, e esses leitores vão interagir com o nosso texto, nesse movimento de atitude responsiva ativa. Essa consciência muda o que pensamos sobre o que seja escrever. É muito mais que produzir um texto, é agir no mundo e sobre os outros (sabendo de antemão que não é no vácuo, terá eco)” (KERSCH in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.67)

Kersch chama nossa atenção para o fato de que

[...] é possível trabalhar com gêneros do argumentar, desde que saibamos ‘por que estamos ensinando o que estamos ensinando a nossos alunos’. Isso implica reconhecer também para que estamos escrevendo – o que nos leva à identificação da prática social, que definirá o gênero com que vamos trabalhar”. (KERSCH in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.69)

Assim, “[...] o fato de saber para que escrever[...] muda radicalmente a perspectiva de quem está produzindo”. Ou seja, se o aluno “[...] souber que seu texto vai circular, que ele vai agir no mundo e sobre os outros, certamente sua postura diante da escrita – e

consequentemente das aulas de português – nunca mais será a mesma. ” (KERSCH in GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.69-70)

No PDG há “[...] um gênero de texto/discurso como catalisador, a partir do qual se abre a possibilidade de didatizá-lo, para[...] os alunos apropriarem-se de textos de determinada esfera da atividade humana. (COSTA e KERSCH in GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.95) Assim, o professor é desafiado a “identificar como o gênero em questão poderia ser conectado a outras esferas, mais ou menos formais, em que o aluno possa vir circular e a usar o gênero de que se apropriou”. Além disso, tem de pensar “como conectar a escola à comunidade em que se acha inserida e às diferentes práticas sociais dessa comunidade, em que determinado gênero circula e, por essa razão, faria sentido para a vida do aluno [...] ” Ou seja, não se trata “[...] de ensinar um gênero pelo gênero, pelo conhecimento e/ou identificação de suas características composicionais, por exemplo, mas de ensinar a usar o gênero, apropriar-se dele para agir com eficiência em outras práticas sociais.”

Concordamos com a importância de ensinar produção de texto contextualizada, motivada e ligada à realidade do aluno, mas também acreditamos que o papel da escola é oferecer acesso a realidades que o educando não experiencia, a fim de possibilitar a ele acesso a outras culturas e conhecimentos, que não as vividas por ele.

Pensamos que hoje, na atual realidade brasileira, em que todas as universidades federais utilizam a prova do ENEM como acesso a uma graduação, aprender efetivamente a produzir uma dissertação-argumentativa contribuirá sobremaneira para permitir o acesso do aluno à universidade (se ele assim desejar). Ou seja, mesmo a dissertação-argumentativa sendo um gênero mais conectado à prática escolar, que não circula fora dos muros da escola ou dos processos avaliativos, é um texto desse gênero bem produzido que hoje é o bilhete de acesso a uma outra realidade a que o aluno tem direito.

Além, é claro, de que aprimorar a capacidade argumentativa desse aluno, uma das questões mais importantes que pretendemos trabalhar, será de grande utilidade para que essa pessoa exerça sua cidadania de forma mais plena. Importância equivalente tem o desenvolvimento da capacidade de leitura, outra preocupação nossa no desenvolvimento desse PDG: um leitor crítico também é um cidadão mais esclarecido.

Sendo assim, nossa escolha, longe de ser artificializada, tenta pensar nas potencialidades da sala de aula: como professora, tenho o dever de proporcionar situações em

que meus alunos façam produções de textos motivadas, contextualizadas e dos mais variados gêneros possíveis, mas também cabe a mim oferecer a eles o acesso a gêneros (ainda) não cotidianos ou estritamente escolares, mas que possibilitarão que ele tenha acesso aonde quiser, seja uma universidade ou um cargo público – já que diversos concursos requisitam que a dissertação-argumentativa seja produzida entre as provas de seu processo seletivo.

Para a construção de um Projeto Didático de Gênero (PDG) é possível e necessário que haja a construção de um **Modelo Didático de Gênero (MDG)** para o gênero escolhido para a produção, a fim de didatizá-lo para aplicação e utilização em sala de aula.

O construto teórico do MDG foi elaborado por Schneuwly e Dolz (2011), com o propósito de “[...] adaptar o gênero textual às práticas de ensino, fazendo com que ele passe por desdobramentos para facilitar sua compreensão e torná-lo acessível ao aluno” (MARQUES in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p.97). Dessa forma, o gênero seria transposto para a escola, permitindo que o aluno imagine o contexto real, na tentativa de simular a situação comunicativa em que o gênero apareceria a fim de compreender como ele se constitui na prática.

Carnin e Almeida (in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p. 34-37), baseados em Machado e Cristovão (2006) apontam os caminhos para a modelização dos gêneros. Afirmam que é necessário que sejam percebidas as características importantes de cada gênero escolhido como objeto. Tal percepção viria da observação do uso do gênero nas práticas sociais, a partir da comparação de exemplos diversos pertencentes ao gênero escolhido. Dessa forma, e com base nessa constatação acreditamos que as redações nota mil (no caso do ENEM) e as mais bem avaliadas (no caso da FUVEST) podem nos servir como base para construirmos o modelo do que seria uma boa dissertação-argumentativa para as práticas com nossos alunos.

Para Machado e Cristovão (2006. p.557-558), é importante destacar que

“ [...] a construção do modelo didático implica a análise de um conjunto de textos que se considera como pertencentes ao gênero, considerando-se, no mínimo, os seguintes elementos:

a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);

- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
  - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
  - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
  - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
  - as características dos mecanismos de conexão;
  - as características dos períodos;
  - as características lexicais.” (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006. p.557-558)

Além disso, é importante considerar que tal lista não é exatamente a única a ser levada em conta, é um bom ponto de partida, mas cada gênero e situação podem apresentar especificidades. Dessa forma, tal lista é um norteador, e a ela devem ser acrescentados os conhecimentos acerca de pesquisas recentes sobre o gênero escolhido, bem como o que dizem os documentos oficiais. (CARNIN E ALMEIDA, 2015, in GUIMARÃES, CARNIN; KERSCH, 2015; e MACHADO e CRISTOVÃO, 2006) Nas palavras de Carnin e Almeida “[...] para que o gênero seja objeto de ensino, ele precisa, de fato, ser objeto de estudo por parte do professor.” (in GUIMARÃES, CARNIN; KERSCH, 2015, p.36)

O quadro abaixo foi adaptado para nossa realidade, a partir do quadro criado por Carnin e Almeida (in GUIMARÃES, CARNIN; KERSCH, 2015, p.37).

### **Quadro 03: Preparação do Contexto/caracterização do Gênero**

<b>PREPARAÇÃO DO CONTEXTO/CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO</b>	
Qual realidade minha turma está vivendo	<i>Fase preparatória para exame vestibular/</i>

<p>que possa ser foco de discussão para trabalhar questões relacionadas ao domínio da argumentação?</p>	<p><i>imersão em redes sociais onde eles têm de se posicionar a todo momento sobre os mais diversos assuntos, por meio de produção e compartilhamento de textos</i></p>
<p>Qual a prática social (forma de agir no mundo) apropriada para esse contexto, que privilegia a participação dos alunos com suas produções textuais na comunidade onde vivem?</p>	<p><i>Discussão de assuntos atuais relevantes, tanto em <u>sessões de debates</u> dentro da escola, quanto em <u>comentários nas redes sociais</u>; <u>exposição de textos em murais</u> na escola</i></p>
<p>Qual gênero pode servir para essa prática social?</p>	<p><i>Dissertação-argumentativa</i></p>
<p>Como este gênero pode ser caracterizado? Especifique elementos como:</p> <p>a) contexto de produção e circulação do gênero;</p> <p>b) a infraestrutura do texto (quais características ele possui, partes que compõe o texto etc.);</p> <p>c) elementos linguísticos e gramaticais característicos do gênero (ex.: uso de discurso direto ou indireto, conjunções, mecanismos de coesão, coerência, pronomes etc.);</p> <p>d) conteúdo temático (aquilo que pode ser dito num gênero como esse).</p>	<p><i>Texto cujo propósito é defender um ponto de vista a respeito de um determinado tema proposto.</i></p> <p><i>a) Gênero produzido por alunos/candidatos em uma avaliação interna na escola ou externa, como um processo seletivo ou concurso público</i></p> <p><i>b) Geralmente é composto de três partes – 1.Introdução (momento em que se expõe o assunto e a opinião que será defendida); 2.Desenvolvimento (momento em que se defende a opinião por meio de argumentos); 3. Conclusão (momento em que se sintetiza as ideias e se apresenta ou não uma proposta de intervenção para o tema). Tal estrutura pode ser antecedida ou não por um título.</i></p> <p><i>c) Geralmente escrito em linguagem impessoal e objetiva, de maneira clara, direta e formal.</i></p> <p><i>d) Algo de ordem social, científica, cultural ou política.</i></p>

**Fonte:** Adaptação de Carnin e Almeida (in GUIMARÃES, CARNIN; KERSCH, 2015, p.37).

É importante destacar que não se está tentando definir um modelo engessado para algo que é temporariamente estável e fluido, mas se está sim, priorizando construir um modelo de referência, a fim de funcionar como uma ferramenta de análise. Sobre isso, Carnin e Almeida esclarecem: “o modelo didático é uma *construção* que procura estabelecer um *modelo de referência* – e não de regras – para o trabalho do professor com o gênero em sala de aula”. Assim, o modelo didático seria uma “[...] ferramenta de trabalho do professor que o ajuda a definir o *objeto a ensinar* e suas *dimensões supostamente ensináveis*” (CARNIN e ALMEIDA in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p. 39 – grifo dos autores).

Carnin e Almeida (in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015) baseados em de Pietro e Schnewly (2014), apontam cinco os componentes essenciais que um modelo didático deve apresentar, no escopo das dimensões ensináveis de um gênero. São eles: 1 – a definição geral do gênero; 2- os parâmetros do contexto comunicativo; 3- os conteúdos específicos; 4-a estrutura global e 5- as operações linguageiras e suas marcas linguísticas.

Acreditamos, assim como Carnin e Almeida, que tal modelização é muito mais favorável que prejudicial, embora devamos nos lembrar sempre e fazer questão de que nossos alunos também se lembrem que não há modelo fixo para qualquer gênero, mas sim conjunto de expectativas. Dessa forma, concordamos piamente com a opinião de tais autores quando afirmam que

[...] a produção de um modelo didático não prejudica a compreensão de que a produção de um gênero de texto, em si e de fato, deve muito antes compreender a dinamicidade e a versatilidade do gênero modelizado, evitando uma visão rígida, estática ou socialmente vazia dele. Afinal, um gênero de texto só tem valor diante de uma atividade de linguagem que se materializa em práticas sociais de referência. É no seio dessas práticas que a produção de ( e o trabalho com) gêneros de texto deve ser concebida. O modelo didático apenas auxilia o trabalho do professor que deseja delimitar, com clareza e cuidado, as dimensões que focalizará no ensino daquele gênero, para aquela turma de aprendizes, naquele momento sócio-histórico. Afinal, a dimensão dos alunos e suas capacidades de produção de compreensão do gênero também entram em cena quando o professor transpõe o modelo didático em, nosso caso, um PDG. O que se torna essencial, para que o modelo didático seja compreendido como um instrumento que favorece o trabalho (de ensino) do professor é a compreensão de que, além de tornar o gênero um *objeto de estudo* do professor, ele permite que escolhas sejam feitas não mais de acordo com a intuição (do professor) ou ao sabor do acaso. (CARNIN e ALMEIDA in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p. 42 – grifo dos autores).

Para eles, assim como para nós,



[...] um modelo didático de gênero não serve como instrumento normatizador/normalizador de trabalho para o professor (e, conseqüentemente, para os alunos). Um modelo didático deve ser, antes disso, um guia que fornece parâmetros para o complexo trabalho de ensino de gêneros de texto ligados a práticas sociais de referência. É a partir dele que o professor poderá estabelecer dimensões ensináveis do gênero, mas sempre tendo em vista o horizonte de expectativas e possibilidades do seu cenário de atuação.” (CARNIN e ALMEIDA in GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p. 43)

Marques (in: GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015) também argumenta que é tarefa do professor, quando faz a pesquisa sobre o gênero para didatizá-lo e organizar o MDG, explorá-lo como possibilidade de ensino, jamais como algo estanque. Assim, é necessário ao professor preocupar-se com o valor dialógico relacionado às atividades em que o gênero está inserido e a interação que se segue e não apenas com a análise estrutural ou textual.

Outra coisa que a autora destaca é a necessidade de adaptação ao público-alvo. Nas palavras dela:

[...] ao construir um MDG, o professor consegue visualizar o processo de constituição do gênero a ser transposto em sala de aula. Munido dessas informações, o professor seleciona e planeja os conteúdos a serem ensinados de acordo com o ano escolar e as dificuldades de seus alunos”. (MARQUES in: GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p.98)

Marques defende que há muitos benefícios advindos da modelização didática, já que

A partir da modelização didática, é possível (re)conhecer detalhadamente as características de um gênero para desenvolver um Projeto Didático (PD) em que o gênero será o *megainstrumento* de ensino da língua. Compreendemos que o MDG é uma ferramenta didática importante para auxiliar o professor, não só fazer o planejamento, como também conseguir explorar um gênero textual de acordo com o Projeto que vai desenvolver, a temática, o ano escolar dos alunos e as dificuldades de aprendizagem que eles apresentam, os conteúdos linguísticos. Ao conhecer detalhadamente o gênero, abre-se um leque de possibilidades para o docente desenvolver seu PDG, pois passa a conhecer não apenas as características estruturais do gênero, mas também reflete sobre o contexto de circulação e reconhece de forma aprofundada os recursos linguísticos recorrentes no gênero. Essas informações possibilitam o processo de transposição didática para a elaboração de um Projeto Didático de Gênero e orientam o trabalho do professor[...].(MARQUES in: GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015, p.101)

Sobre a transposição didática do gênero a ser ensinado, as pesquisadoras destacam o seguinte:

A construção do modelo didático de um gênero leva em consideração [...] a análise de um conjunto de textos que se considera pertencente a esse gênero,

partir de características da situação de produção, dos conteúdos típicos veiculados por este gênero, da construção composicional característica e do estilo particular [...]. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.13)

Dessa forma, é esclarecido que modelizar não é fornecer um padrão a ser copiado. Sobre isso, elas afirmam: “Didatização de um gênero não é sinônimo de modelo. Quando falamos em modelo didático, não estamos falando em uma forma a ser copiada, mas em um processo a ser realmente construído.” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.14)

A sugestão dada pelas autoras é que no trabalho com os gêneros

**“[...] podem ser destacadas semelhanças de gêneros que pertencem a um mesmo tipo de texto, mas cada gênero deve ser trabalhado por um determinado período de tempo, com ênfase em seus conteúdos específicos, que o diferenciam dos demais gêneros, sem perder de vista seu propósito comunicativo.”** (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.14 – grifo das autoras)

Embora o gênero por nós escolhido seja escolar e dificilmente circule fora dessa realidade, o que nos faz reafirmar a importância de se trabalhar com esse e não outro é o fato de que sempre se destaca a importância de que se trabalhe com gêneros da realidade dos alunos.

Em nosso caso, a realidade imediata deles é a prova do ENEM, pois quase todos os concluintes do Ensino Médio tem de passar por ela. Dessa forma, acreditamos estar inseridos no propósito que baseia os PDGs. Guimarães e Kersch (2012, p.16) esclarecem que não se trata apenas de dominar o gênero, mas compreender sua circulação na comunidade em que os alunos estão inseridos, perceber as práticas sociais de que os alunos participam – ou tem de participar – que é o caso dos nossos – e identificar os gêneros necessários para essa prática.

Acreditamos, assim, por meio desse PDG que não se esgota no gênero dissertação-argumentativa, mas que pretende desenvolver a capacidade de argumentação dos alunos, cumprir uma das tarefas mais importantes da escola, ao nosso ver, que é “[...] desenvolver as habilidades de leitura e escrita do aluno para capacitá-lo a agir nas mais diferentes frentes da vida cotidiana, tanto na escola quanto na comunidade de que faz parte [...]”(GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.16)

## **6.1 PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COM DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA (BASEADO EM GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015)**

### Quadro 04: PDG com Dissertação-Argumentativa

**Público –alvo:** Ensino Médio

#### 1- Apresentação da situação comunicativa

##### a) Sensibilização dos alunos para o gênero do PDG

Em duplas, os alunos receberão dois textos<sup>82</sup> extraídos de nosso *corpus*, um advindo da FUVEST e um do ENEM (sem que haja tal indicação explícita) para que realizem a leitura silenciosa e depois compartilhem oralmente suas impressões a respeito, por meio de uma discussão pautada em algumas perguntas básicas sobre:

- 1) o produtor do texto - *Quem escreve tais textos?*
- 2) o objetivo do texto - *Por que/Para que tal texto é escrito?*
- 3) o conteúdo do texto - *Sobre o que se escreve?*
- 4) o interlocutor do texto - *Para quem se escreve? Quem lerá tal texto?*
- 5) o contexto de circulação de tal texto - *Onde o texto será lido? Em qual lugar?*
- 6) o nome do gênero – *A qual(is) gênero(s) pertence(m) os textos lidos? Por quê?*

Após discussão oral entre os integrantes da dupla, o professor direcionará uma discussão entre os grupos de trabalho, fazendo com que conversem a respeito das conclusões a que chegaram, se foram parecidas ou diferentes. Nesse momento, o professor apenas media a discussão a fim de estabelecer a ordem, mas não expressa concordância ou discordância das opiniões manifestadas.

O objetivo dessa atividade é colocá-los em contato com o gênero central desse PDG, convidando-os a refletir sobre seus elementos temáticos e composicionais.

##### b) Sensibilização para o tema do PDG

O tema escolhido para discussão e aprofundamento será o EXERCÍCIO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO NAS REDES SOCIAIS, pois hoje, no mundo digital em que os alunos estão imersos, é comum que se deparem com discursos de apoio ou de ódio a respeito de acontecimentos (e até os produzam – seja por meio de comentários ou compartilhamentos). Sendo assim, faz-se, necessário, portanto, refletir sobre no que consiste a liberdade de expressão e se há limites para ela nos dias de hoje com a presença da *internet*, que potencializa a comunicação e a visibilidade do que é comunicado.

Para que haja a reflexão a respeito do tema, o professor exibirá aos alunos o filme “Batismo de sangue”, filme brasileiro, do ano de 2007, dirigido por Helvécio Ratton. A história é baseada no livro homônimo de Frei Betto, publicado em 1983 e, entre outras questões, mostra os jovens frades Betto, Tito, Fernando, Ivo e Oswaldo sofrendo cerceamento de suas

<sup>82</sup> Os textos escolhidos são: “Tenho, logo existo” (FUVEST) e “Sem título” (ENEM)

liberdades de expressão e até sendo torturados por isso durante a época da Ditadura Militar no Brasil. Após a exibição do filme, haverá discussão a respeito da restrição da liberdade. Nesse momento do PDG, será possível trabalhar em conjunto com os professores de outras disciplinas, como história e filosofia. O objetivo é que os alunos pensem como foi viver em um momento em que não se podia expressar a opinião de maneira explícita.

Também haverá a definição da leitura extensiva, que será o texto “A era da grosseria on-line<sup>83</sup>” publicado na página da Revista Época na *internet*.

**Produção Inicial** A partir de uma frase-tema escolhida O EXERCÍCIO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO NAS REDES SOCIAIS e ainda sem a coletânea, será requisitado que os alunos produzam individualmente uma dissertação-argumentativa. O objetivo dessa atividade será diagnosticar as necessidades de aprendizagem e o quanto de conhecimento eles possuem a respeito desse gênero tão popular no contexto escolar do ensino médio brasileiro.

## Oficinas

### I-Conhecendo o gênero

Serão entregues para os alunos, em duplas, novamente os dois textos<sup>84</sup> a que eles tiveram acesso durante a primeira etapa desse PDG. Agora, no entanto, eles deverão responder, por escrito, a algumas perguntas<sup>85</sup> mais específicas sobre cada texto.

a) *Qual o assunto abordado em cada texto?*

Espera-se que o aluno perceba, apenas pela leitura dos textos, que o da FUVEST tem como assunto o consumismo e o do ENEM a questão da lei seca e suas consequências.

b) *No primeiro parágrafo do texto “Tenho, logo existo” há uma pequena história sendo contada. Que história é essa? Quais ideias são comparadas? Qual a função da pequena história nesse parágrafo?*

Espera-se que o aluno perceba que a história contada é a do mito das sereias, que compara a sedução causada por meio desse canto à sedução da possibilidade de comprar mesmo sem ter dinheiro no momento – que é a possibilidade oferecida pelos cartões de crédito. Também se espera que seja percebida a função didática do uso dessa história: ela torna as ideias mais claras e interessantes para o leitor.

c) *O primeiro parágrafo do texto “Tenho, logo existo” está conectado ao segundo, terceiro e*

<sup>83</sup> FERRARI, B. e VARELLA, G. “A era da grosseria on-line”. 08/08/2015 Atualizado 03/11/2016 Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2015/08/era-da-grosseria-line.html> Acesso em 10 jan.2017

<sup>84</sup> “Tenho, logo existo” (FUVEST) e “Sem título” (ENEM)

<sup>85</sup> Muitos exercícios desse PDG foram inspirados em alguns outros presentes em ótimos livros didáticos como CAMPOS, E.; CARDOSOS, P.M.; ANDRADE, S.L. **Viva Português**. São Paulo: Ática, 2008 e ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

*quarto parágrafos. Explique que conexão é essa.*

Espera-se que o aluno perceba que é uma conexão de ideias. No primeiro parágrafo há a afirmação de que o capitalismo apresenta três desencadeamentos que lema o homem à ruína: 1- o consumismo, 2- a valorização do ter em detrimento do ser e 3- a efemeridade das relações. Dessa forma, cada um dos parágrafos seguintes explica e comprova tal afirmação.

*d) Podemos identificar, no último parágrafo do texto “Tenho, logo existo”, uma retomada de alguma ideia presente no primeiro parágrafo? Explique.*

Espera-se que o aluno perceba que no último parágrafo há a retomada das ideias que foram apresentadas no primeiro parágrafo como a opinião a ser defendida. Também seria interessante que houvesse a percepção da conexão entre o período final e o título do texto.

*e) No primeiro parágrafo do texto “Sem título” há uma comparação e uma metáfora. Indique quais são elas e a importância desse uso para o raciocínio que está sendo desenvolvido pelo autor.*

Espera-se que o aluno perceba que a comparação feita é entre vítimas fatais do trânsito brasileiro e em conflitos armados em outros países. A metáfora é dizer que tal quadro evidencia uma “guerra cujas munições são chope e cerveja”. Também se espera a percepção de que tais raciocínios analógicos têm a função de intensificar a imagem criada na cabeça do leitor - algo triste e ruim.

*f) O texto “Sem Título” foi escrito em resposta a uma proposta do ENEM, que determinava que os candidatos, após a leitura de uma coletânea, escrevessem um texto que deixasse claro seu ponto de vista sobre o tema “Efeitos da implantação da lei seca no Brasil”. O autor do texto lido por você desenvolveu a proposta apresentada? Justifique.*

Espera-se que o aluno perceba que sim, houve o desenvolvimento da proposta, pois o autor deixa explícita sua opinião para depois defendê-la.

*g) No texto “Sem Título”, qual a relação lógica entre o segundo e terceiro parágrafos em relação ao primeiro?*

Espera-se que o aluno perceba que enquanto no primeiro parágrafo o autor do texto anuncia que “a lei seca tem colhido resultados positivos, mas ainda são necessárias outras ações”, no segundo parágrafo ele prova que ainda há acidentes fatais em rodovias por causa da venda de bebidas em estabelecimentos que se localizam próximos ao local – o que sinaliza a necessidade de outras ações. Já no terceiro parágrafo, o autor do texto mostra quais resultados positivos já há, como redução de vítimas fatais, não-sofrimento de muitas famílias, redução de gastos públicos com previdência e hospitais, bem como mudanças de hábitos.

*h) O último parágrafo do texto “Sem Título” é um pouco diferente do último parágrafo do texto “Tenho, logo existo”. Explique no que consiste essa diferença.*

Espera-se que o aluno perceba que enquanto no último parágrafo do texto “Tenho, logo existo” há apenas uma síntese das ideias apresentadas, no texto “Sem título” além dessa síntese, há uma sugestão de ações que podem ser feitas para resolver o problema

Ao final da execução desses exercícios, sugere-se que o professor tente sintetizar o que foi percebido pelos alunos até aqui, por meio da construção coletiva de uma frase que sintetize o que é dissertação-argumentativa. Espera-se que até esse ponto, os alunos sejam capazes de afirmar algo como: “*Dissertação-argumentativa é um gênero por meio do qual, a respeito de um determinado assunto, o autor expressa sua opinião e a comprova*”. Tal definição deverá ser sintética, pois nas fases seguintes ela será melhorada, detalhada e aprofundada.

## II – Estruturando o gênero

Após a oficina anterior, esperamos que os alunos já estejam familiarizados com o que esperar de uma dissertação-argumentativa: opinião e provas. Neste momento, pretendemos que eles sejam capazes de reconhecer que para expressar tais coisas, há uma estrutura esperada, mais ou menos estanque. Sendo assim, nesta próxima oficina, o propósito é que se evidencie tal estrutura. Para isso, os alunos trabalharão novamente com os mesmos dois textos já entregues a eles e terão a tarefa de tentar separar o texto em três partes. A princípio, o professor não explicitará qual o critério que deve ser usado, dirá a eles que podem eles mesmo estabelecer tal critério, mas que devem justificá-lo posteriormente.

Após a execução de tal atividade, que deve durar, no máximo meia aula, o professor questionará aos grupos, oralmente, a que conclusão chegaram e qual foi o critério utilizado.

A depender dos resultados, o professor poderá retomar com os alunos quais as três partes de uma dissertação e quais seus propósitos, caso eles tenham encontrado dificuldade na primeira atividade, o professor pode esclarecer de forma expositiva quais são as três partes e pedir, então, que eles refaçam a classificação.

É importante lembrar que, conforme apresenta Salvador, uma dissertação-argumentativa deve ter três partes, sendo:

Começo (introdução): apresentação do tema e da tese

Meio (desenvolvimento): argumentos para sustentar a opinião do aluno

Fim (conclusão): proposta de ação social e resumo (SALVADOR, 2014, p.79)

Seria interessante haver o preenchimento de tal tabela, que organizará melhor as percepções:

<b>Número da parte</b>	<b>Nome da parte</b>	<b>Propósito da parte</b>	<b>Localização dessa parte nos parágrafos do texto “Sem título”</b>	<b>Localização dessa parte nos parágrafos do texto “Tenho, logo existo”</b>
1	<i>Introdução</i>	<i>Apresentar o assunto e a</i>	<i>1</i>	<i>1</i>

		<i>opinião</i>		
2	<i>Desenvolvimento</i>	<i>Provar a opinião</i>	2-3	2,3,4
3	<i>Conclusão</i>	<i>Resumir as ideias, rerepresentar a opinião, sugerir alguma ação (ENEM)</i>	4	5

O professor poderá entregar tal tabela toda em branco ou pode deixar alguns espaços preenchidos e outros em branco para o preenchimento dos alunos, como preferir, como preferir.

Após o preenchimento de tal tabela, sugere-se a síntese do que foi aprendido nesse momento, por meio de uma frase, que pode ser apresentada com as palavras sublinhadas escondidas para que a atividade fique mais interessante. Por exemplo:

*O gênero dissertação-argumentativa possui três partes, que são: 1 – Introdução, cujo propósito é apresentar o assunto e a opinião; 2- Desenvolvimento, cujo propósito é provar a opinião e 3- Conclusão, cujo propósito é resumir as ideias, rerepresentar a opinião, sugerir alguma ação.*

Neste momento, o professor já pode chamar a atenção dos alunos para duas diferenças estruturais que aparecem nos textos selecionados, como os quais eles estão trabalhando – em relação ao título e em relação à conclusão. Sugere-se que ele questione os alunos oralmente sobre isso e que os faça perceber que o texto “Tenho, logo existo” possui título e uma conclusão-síntese, enquanto o texto “Sem título” não possui título, mas apresenta na conclusão além de uma síntese, também uma proposta. Tais diferenças serão justificadas na próxima etapa das atividades.

### **III – Compreendendo que a dissertação-argumentativa é um “gênero resposta”: Importância da leitura da proposta de Redação**

Antes de iniciar a discussão e as atividades concernentes a essa oficina, sugere-se que o professor realize uma pequena brincadeira com a turma, para sensibilizá-los a respeito da importância da leitura. A dinâmica se chama “Teste dos três minutos”<sup>86</sup> e suscitará a percepção dos alunos para o fato de que é importantíssimo que se leia com muita atenção.

<sup>86</sup> AUTOR DESCONHECIDO. Disponível em: <http://www.biomania.com.br/bio/?pg=artigo&cod=3693> Acesso em 12 jan.2017

Sugere-se que o professor, se puder, entregue aos alunos as 20 tarefas seguintes em forma de lista impressa em uma folha e diga que após o comando de iniciar do professor, eles terão

1. *Leia atentamente todos os itens antes de fazer qualquer coisa.*
2. *Ponha seu nome no canto superior direito da folha.*
3. *Faça um círculo em volta da palavra nome" do tem 2.*
4. *Desenhe cinco pequenos quadrados no canto superior esquerdo do papel.*
5. *Ponha um "x" dentro de cada quadrado.*
6. *Faça um círculo em volta de cada quadrado.*
7. *Ponha sua assinatura sobre o título dessa página.*
8. *Logo em seguida ao título, escreva sim, sim, sim.*
9. *Faça um círculo em volta do número do item 7.*
10. *Ponha um "X" no canto inferior esquerdo da página.*
11. *Desenhe um triângulo em volta do "X" que você acabou de desenhar.*
12. *No verso desta página, multiplique 13 por 12.*
13. *Faça três buracos no topo deste papel com o seu lápis ou caneta.*
14. *Sublinhe todos os números pares desta página.*
15. *Se você chegou neste ponto do teste, dê um tapinha nas costas do colega ao lado.*
16. *Se você acha que conseguiu fazer tudo certo até aqui, levante o braço, conte até 3 mentalmente, abaixe o braço e prossiga.*
17. *Com sua caneta ou lápis, dê três batidas fortes na mesa.*
18. *Se você é o primeiro que chegou até aqui, diga alto para todos ouvirem: "Estou na frente! Vocês precisam trabalhar mais rápido!"*
19. *Faça um quadrado em volta do número do item anterior.*
20. *Agora que você terminou de ler todos os itens cuidadosamente, Faça somente o*

apenas três minutos para executar a atividade e que devem realizá-la de forma individual. Após a entrega, iniciar-se-á o transcorrer do tempo. Enquanto o tempo estiver sendo cronometrado, o papel do professor será o de “colocar pilha” nos alunos, chamando a atenção deles para o fato de que o tempo está passando, a fim de deixá-los afobados.

Ao término da execução da lista, certamente a maioria deles se atentar-á ao fato de que fizeram um monte de coisas desnecessárias, pois o número 20 da lista deixa claro que apenas o item 2 deveria ser executado. Além disso, eles também perceberão que não prestaram atenção ao item 1 que diz “*Leia atentamente todos os itens antes de fazer qualquer coisa*”. Ou seja: o propósito dessa atividade é que os alunos, de maneira divertida, percebam que é muito necessário realizar a leitura atenta das instruções quando elas lhes são apresentadas.

No momento seguinte, serão apresentadas aos alunos as propostas motivadoras<sup>87</sup> de cada texto com que eles estão trabalhando. É importante ressaltar que algumas diferenças estruturais advêm da proposta motivadora de cada um dos textos. Também é interessante que o professor mostre aos alunos que cada Exame exige determinadas coisas e cobra por elas em sua grade de correção, sendo assim, tão importante quanto a compreensão sobre o que é para escrever também é necessário que eles estejam atentos a o que se pede.

É necessário, agora, que o professor destaque para os alunos as duas partes que compõem uma


<sup>87</sup> Proposta de Redação ENEM e FUVEST, ambas do ano de 2013.

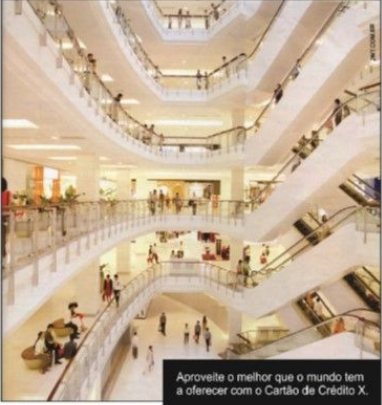


proposta de redação de um Exame: a coletânea de textos-base e as instruções para a tarefa a ser executada. O professor pode pedir que eles localizem, rapidamente, em cada uma das propostas o que é coletânea e o que é tarefa.

É muito importante despertar nos alunos essa capacidade de distinguir as duas coisas, a fim de visualizar melhor como uma Proposta de Redação é composta. Também é de suma importância considerar que para cada Exame a disposição desse conteúdo ocorre em lugares diferentes. Acreditamos que tal percepção tem muito a contribuir para o sucesso dos alunos a medida que a avaliação sempre é construída a partir dos critérios requisitados, bem como um bom aproveitamento dos textos-base pode ajudar e muito a execução do texto.


O resultado dessa separação entre textos-base e tarefa para as propostas trabalhadas pode ser visualizado abaixo:





Coletânea (Texto-Base)

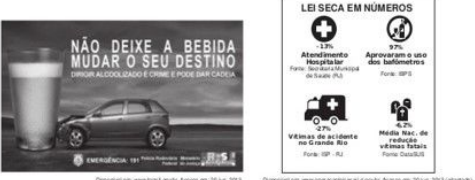
---



**PROPOSTA DE REDAÇÃO**  
 A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil", apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.  
**Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?**  
 De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.  
 Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.  
Disponível em: www.digitiplo.com.br em 20 Jun 2015.

Instruções para a tarefa a ser executada

---



Coletânea (Textos Base)

---

**Reputação magnética a beber e dirigir**  
 A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulpas de chope e bolachas de papélio não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Tulpas foram inseridas em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada tulpas, há uma opção para o cliente: dirigir ou chamar um táxi depois de beber. Ao mesmo tempo, tulpas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção dirigir virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulção, fazendo com que o descanso fugisse do copo, se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.  
Disponível em: www.bonobonobrasil.gov.br Acesso em: 20 Jun 2015 (atualizado).

**INSTRUÇÕES:**  
 • O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.  
 • O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.  
 • A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.  
**Receberá nota zero, em qualquer das situações e expressas a seguir, a redação que:**  
 • tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente";  
 • fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;  
 • apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos;  
 • apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

Instruções para a tarefa a ser executada

LC - 2ª dia | Caderno 7 - AZUL - Página 2

Após essa experiência de observação de uma proposta de Redação, o professor pode destacar, inicialmente a diferença entre as tarefas que deveriam ser executadas. Embora se tratasse da produção do mesmo gênero, não eram requisitadas exatamente as mesmas coisas.

Para a Proposta do ENEM, damos destaque ao parágrafo inicial da proposta e destacamos algumas palavras:

Com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto **dissertativo-argumentativo** em **norma padrão da língua portuguesa** sobre o **tema EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI SECA NO BRASIL** apresentando **proposta de conscientização social** que **respeite os direitos humanos**. Selecione, organize e relacione, de forma **coerente** e **coesa**, argumentos e fatos para **defesa de seu ponto de vista**.

É importante considerar que a maioria dos critérios que serão utilizados para a correção de tal texto já aparecem aqui, inclusive a necessidade de apresentar proposta de conscientização social. Além disso, é visível que na segunda parte das instruções, em nenhum momento se requisita título, o que evidencia a facultatividade desse item composicional do gênero nesse Exame. A proposta FUVEST, por sua vez, apresenta a necessidade de título de forma explícita e não pede, em nenhum momento, que se deva apresentar uma proposta. São essas, portanto, as explicações para as diferenças mais gerais encontradas nos textos analisados.

Ao término dessa etapa, sugere-se que se elabore uma frase síntese, por exemplo: *A proposta de Redação geralmente contém textos-base e instruções para a tarefa que deve ser executada, por isso deve ser lida com muita atenção.*

#### **IV: Compreendendo melhor os conceitos–base da dissertação-argumentativa**

##### **1- Tema e Assunto**

A Cartilha do Participante na Redação do Enem 2016, disponibilizada na *internet*<sup>88</sup> pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) esclarece de maneira bem objetiva a diferença entre assunto e tema. Saber tal diferença é muito importante para os alunos.

<sup>88</sup> Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf) Acesso em 12 jan.2017

De acordo com os elaboradores dessa material, “O tema constitui o núcleo das ideias sobre as quais a tese se organiza” (BRASIL, 2016, p.15). O assunto, por sua vez, seria mais abrangente, aquilo que pode ser delimitado por meio do tema. Ou seja: um mesmo assunto pode gerar variados temas.

De maneira mais prática, para que fique claro para o aluno, o professor pode explicar que o assunto é o mais genérico e o tema é mais particular, isto é, o recorte que se faz desse assunto. Tal recorte geralmente vem expresso em forma de uma frase que aparece em destaque “dentro” das instruções para a tarefa a ser executada.

Para que fique claro e sirva como exemplo, o professor pode comentar que no ano de 2013, na proposta de redação que eles têm em mãos, o tema era aquilo que aparecia escrito: EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI SECA NO BRASIL. Esse tema foi gerado de um assunto, mais genérico, a lei seca. É necessário que o professor chame a atenção dos alunos para o fato de que não se deve escrever sobre um assunto, mas sobre o tema. Para isso, é importante compreender que a escolha das palavras que formam a frase tema nunca é aleatória, já que é por meio delas que o recorte do assunto é feito.

Sobre isso, consta, na cartilha a que já nos referimos, a seguinte informação:

O tema proposto para o ENEM 2013 foi pautado por um problema social presente no cotidiano dos indivíduos e da sociedade brasileira, em que se mesclam aspectos de saúde pública, educação, segurança, direitos e deveres individuais e coletivos: consumo de bebida alcoólica e direção de veículos. A abordagem proposta concernia à discussão sobre efeitos da implantação da Lei seca no Brasil. A partir dessas palavras-chave destacadas, o participante precisaria considerar fatos, estatísticas, discussões, leis relacionadas às consequências da implantação desde 2008, ano em que a lei entrou em vigor. Não se trata de uma discussão acerca de opiniões sobre a lei, dicotomizadas entre a favor ou contra, mas da possibilidade de considerar a ampla gama de aspectos envolvidos na questão. A pergunta que o tema propõe é: a implantação da Lei seca está surtindo efeitos satisfatórios? Se ainda não está, o que se pode fazer? (BRASIL, 2016, p.16)

Em linhas gerais, portanto, pode-se concluir que o assunto é a ideia mais generalista e o tema é mais específico: isto é, dentro de um assunto, é possível que haja vários temas, conforme já apontado. Sobre a lei seca, por exemplo, é possível que se tenha como temas: A lei seca é boa? A lei seca é ruim? A lei seca é suficiente?

Enfim, é interessante mostrar que para que um texto não “fuja ao tema” a frase-tema proposta que aparece deve ser muito bem interpretada pelos alunos. Dessa forma, é importante, portanto, que o professor chame a atenção dos alunos para o fato de que eles devem ler a frase-tema e compreender as palavras que a compõem, de maneira a compreender exatamente qual é o recorte do assunto que foi feito, evitando assim tanto o tangenciamento do tema quanto a fuga.

De acordo com a Cartilha do Participante na Redação do Enem 2016,

Considera-se tangenciamento do tema uma abordagem parcial, realizada

somente nos limites do assunto mais amplo a que o tema está vinculado, que deixa em segundo plano a discussão em torno do eixo temático objetivamente proposto. (BRASIL, 2016, p.17)

Para a proposta do ENEM 2013 com a qual estamos trabalhando, o mesmo material assim esclarece:

No Enem 2013, algumas redações se limitaram a desenvolver o tema apenas nos limites dos assuntos mais amplos, sem abordar o recorte temático solicitado – os efeitos da implantação da Lei seca no Brasil. O tangenciamento configurou-se como a abordagem de assunto relacionado ao tema, como: discutir a Lei seca sem considerar seus efeitos; tratar exclusivamente das causas da Lei Seca; tratar da relação entre ingestão de álcool e direção (mesmo sem menção à Lei seca, já que ela, nesse caso, está implícita), como alcoolismo no trânsito, tratamento de motorista alcoolizado ou leis de trânsito para motoristas alcoolizados. (BRASIL, 2016, p.18)

O conceito de fuga ao tema, por sua vez, é assim definido, no mesmo material:

Enquadra-se nessa classificação a redação na qual nem o tema nem o assunto mais amplo relacionado ao tema são desenvolvidos.

No Enem 2013, recebeu a rubrica de fuga ao tema a redação que tratou, por exemplo, exclusivamente, do problema de segurança no trânsito, da ingestão de álcool, sem associá-la às leis de trânsito ou à Lei Seca. (BRASIL, 2016, p.18)

Sugerimos, para tanto, as seguintes atividades:

a) *extrair o assunto do tema*: Para cada um dos temas<sup>89</sup> (específico) abaixo, determine qual é o assunto (geral)

(TEMA UNESP 2007) A busca da beleza do corpo nos dias atuais.

ASSUNTO: *busca da beleza*

(TEMA UNESP 2012) A bajulação: virtude ou defeito?

ASSUNTO: *bajulação*

(TEMA UNESP 2011 MEIO DO ANO) O futuro do livro

ASSUNTO: *livros*

(TEMA FUVEST 2012) Participação política: indispensável ou superada?

ASSUNTO: *Participação política*

(TEMA FUVEST 2016) As utopias: indispensáveis, inúteis ou nocivas?

ASSUNTO: *utopias*

<sup>89</sup> Os temas foram extraídos de exames vestibulares variados, conforme indicação.

(TEMA FUVEST 2015) “Camarotização” da sociedade brasileira: a segregação das classes sociais e a democracia

ASSUNTO: “*camarotização*”

(Tema Enem 2014) A publicidade infantil em questão no Brasil

ASSUNTO: *publicidade infantil*

(Tema Enem 2015) A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

ASSUNTO: *violência*

(Tema Enem 2001) Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar interesses em conflito?

ASSUNTO: *Desenvolvimento e preservação ambiental*

Duas constatações são interessantes que o professor faça após essa atividade: 1- comente que alguns temas irão aparecer em forma de pergunta (como UNESP 2012), enquanto outros (como ENEM 2015) aparecerão em forma de afirmação. Em ambos os casos, os alunos devem prestar muita atenção nessa frase e no que ela realmente propõe que se pense. Caso o tema seja uma pergunta (como Fuvest 2016 – As utopias: indispensáveis, inúteis ou nocivas?), o aluno deve pensar na resposta dessa pergunta como ideia inicial de seu texto. Caso o tema seja afirmativo, ele deve compreender os limites estabelecidos para a discussão (O tema ENEM 2015, por exemplo, sugeria que se pensasse a respeito não apenas da violência contra a mulher, nas suas mais variadas formas, mas sim na persistência dessa violência em solo brasileiro, apesar de todos os esforços já feitos para que ela seja extinta.) 2- O assunto, que é a ideia geral, geralmente aparece escrito na frase, o que facilita a sua localização e compreensão.

b) *criar um tema para um assunto*: Crie dois temas, por meio de frases completas, para os assuntos abaixo.

ASSUNTO: *violência*

TEMAS POSSÍVEIS: *Causas e consequências da violência urbana no Brasil./ A violência no trânsito pode ser diminuída? / A violência contra idosos no Brasil/ Causas da violência contra a mulher na sociedade brasileira/ Caminhos para combater a violência doméstica/etc.*

ASSUNTO: *lixo*

TEMAS POSSÍVEIS: *O descarte desenfreado de lixo nos dias de hoje/ Caminhos para produzir menos lixo no Brasil/ Causas da produção de lixo/ O que fazer para diminuir a produção de lixo no mundo?/etc.*

ASSUNTO: *deficientes*

TEMAS POSSÍVEIS: *Desafios enfrentados pelos deficientes físicos no Brasil/ A inclusão dos*

*deficientes no mercado de trabalho / Os deficientes físicos devem ter cotas em vestibulares?/etc.*

ASSUNTO: bullying

TEMAS POSSÍVEIS: *A prática do bullying nas escolas brasileiras/ Como diminuir o bullying nas escolas?/ Os responsáveis de quem comete bullying devem responder na justiça pelos atos dos menores de idade?/etc.*

Realizando esse exercício, acreditamos que ficará mais claro para os alunos a variada gama de possibilidades de tema em que um único assunto possibilita pensar.

Acreditamos, também, que o domínio dessa compreensão tornará a tarefa de produção de texto mais clara para o aluno e permitirá que se evite a fuga do tema, acontecimento capaz de zerar textos nos Exames.

## **2- Tese**

Essa palavra é muito presente nos materiais didáticos dos alunos, mas, por vezes, eles se esquecem do que ela realmente significa.

Nesse momento, é interessante que o professor relembre com eles, por meio de uma discussão oral, que a tese nada mais é do que a opinião que será defendida no texto. Ela geralmente materializa-se no texto em forma de uma sentença declarativa.

Também é interessante notar que as opiniões circulam em diversos textos aos quais temos acesso, sejam eles escritos ou orais.

Dessa forma, propomos para compreensão desse tópico quatro exercícios (a, b, c e d).

### **a) Construa uma tese:**

Tarefa para o primeiro momento - Responda a essas perguntas:

Qual é sua série predileta?

Qual é a comida mais gostosa do Brasil?

Qual é o melhor cantor da atualidade?

Qual é o melhor programa da TV?

Quem é seu melhor professor?

O propósito desse simples exercício é mostrar que há necessidade de contextualizar a opinião. Neste momento, para sensibilizá-los sobre a importância disso, inicialmente, o professor pode pedir que escrevam apenas as respostas de cada pergunta, uma em cada papel e o dobrem. Em seguida, pode refazer a pergunta e escolher um papel aleatoriamente de alguns alunos. Provavelmente será engraçado o fato de que os papéis retirados de forma aleatória não necessariamente eram as respostas pensadas para a pergunta feita. É provável que algum

aluno escreva “The Walking Dead<sup>90</sup>”, pensando em responder sobre sua série predileta. Caso a pergunta em questão seja “Qual é a comida mais gostosa do Brasil?”, a resposta “The Walking Dead” não caberá. Dessa forma, pretende-se mostrar que a opinião tem de ser contextualizada no texto.

Tarefa para o segundo momento - Com base nas perguntas, expresse sua opinião por meio de uma frase completa.

Qual é sua série predileta? *Minha série predileta é...*

Qual é a comida mais gostosa do Brasil? *A comida brasileira mais gostosa é...*

Qual é o melhor cantor da atualidade? *O melhor cantor da atualidade é...*

Qual é o melhor programa da TV? *O melhor programa da TV é...*

Quem é seu melhor professor? *Meu melhor professor é...*

Num segundo momento, o professor pede que os alunos acrescentem à suas respostas, a ideia completa. Então, seguindo o exemplo dado, o papel que contém escrito apenas “The Walking Dead” receberia o complemento e ficaria assim: “‘The Walking Dead’ é a minha série predileta”. Dessa forma, mesmo que os papeis se misturarem, a opinião ainda fará sentido por estar “completa”.

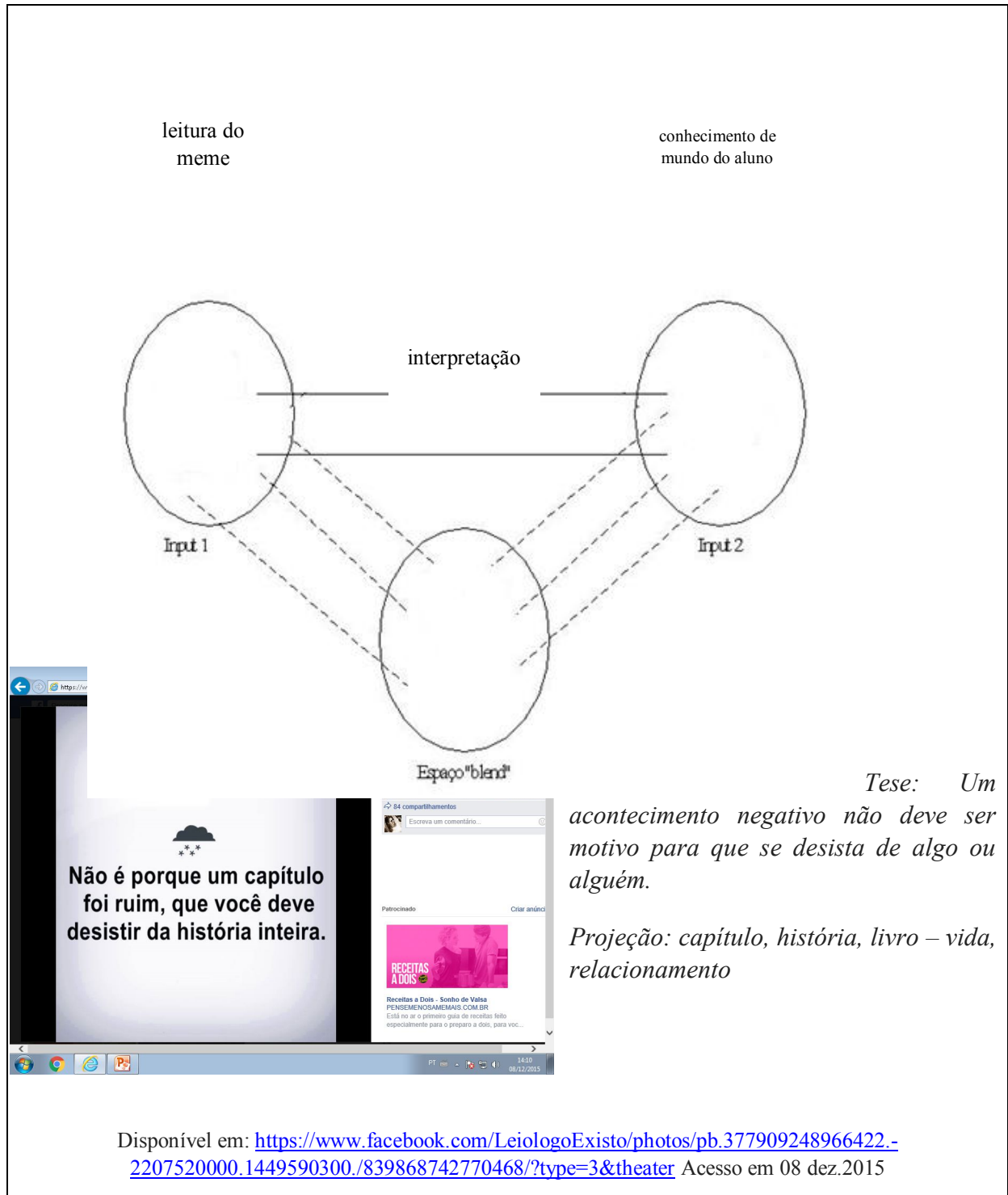
**b) Determine a tese: Analise os memes a seguir e extraia deles a opinião que está sendo veiculada e destaque as projeções utilizadas, interpretando-as.**

Por meio desse exercício, aproveitamos para trabalhar o gênero meme e a percepção de que muitos deles são argumentativos, além, é claro, da leitura de textos mistos e da compreensão das projeções.

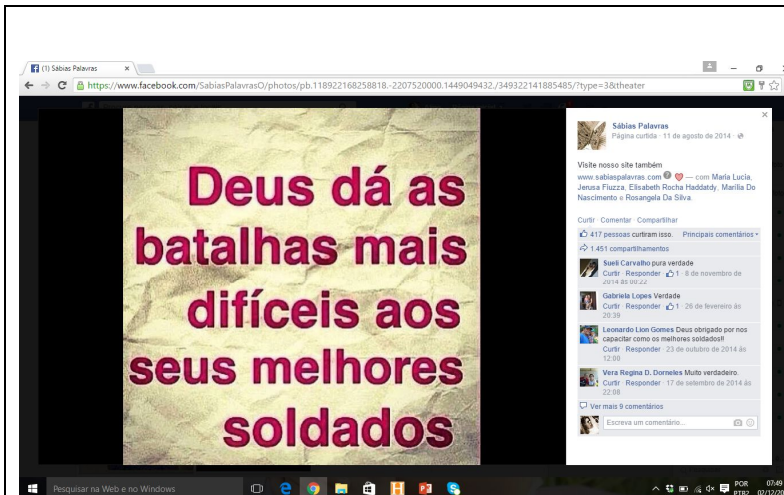
É importante considerar que a interpretação virá de um processo de blend em que:

---

<sup>90</sup> The Walking Dead é um seriado da TV americana que tem como personagens centrais um grupo de sobreviventes em meio a um apocalipse zumbi.



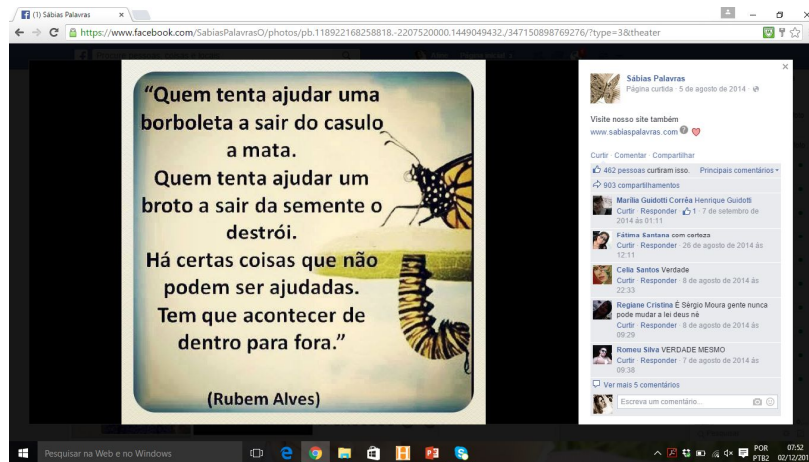




*Tese: A vida é uma luta e as dificuldades são proporcionais à sua capacidade de superá-las.*

*Projeção: batalhas, soldados – pessoas, desafios*

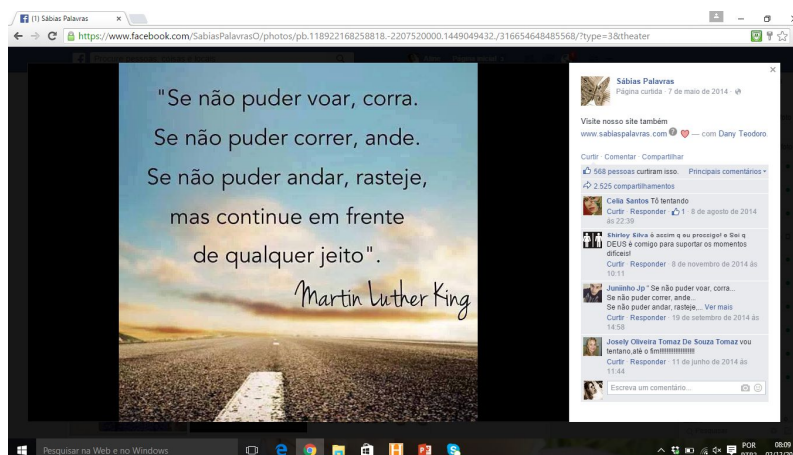
Disponível em: <https://www.facebook.com/SabiasPalavrasO/photos/pb.118922168258818.-2207520000.1449049432./349322141885485/?type=3&theater> Acesso em 02 dez.2015



*Tese: Há ajudas que atrapalham.*

*Projeções: borboletas, brotos - pessoas*

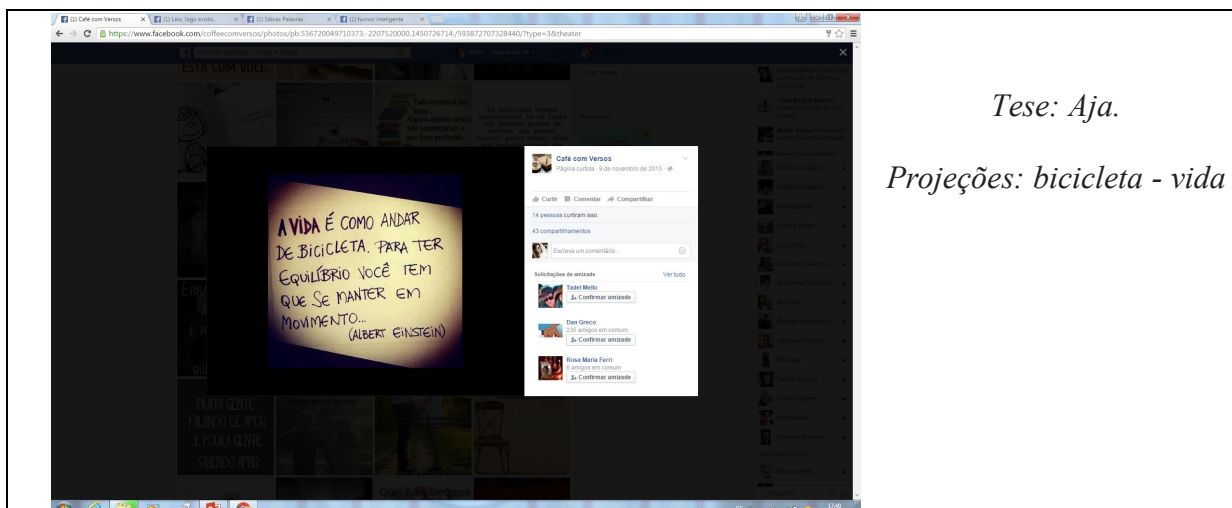
Disponível em: <https://www.facebook.com/SabiasPalavrasO/photos/pb.118922168258818.-2207520000.1449049432./347150898769276/?type=3&theater> Acesso em 02 dez.2015



*Tese: Faça o melhor que puder para progredir.*

*Projeção: ir em frente, do mais rápido ao mais devagar, com sacrifício*

Disponível em: <https://www.facebook.com/SabiasPalavrasO/photos/pb.118922168258818.-2207520000.1449049432./316654648485568/?type=3&theater> Acesso em 02 dez.2015



Tese: Aja.

Projeções: bicicleta - vida

Disponível em: <https://www.facebook.com/coffeecomversos/photos/pb.536720049710373.-2207520000.1450726714./593872707328440/?type=3&theater> Acesso em: 21 dez.2015

c) **Encontre a tese** nos parágrafos abaixo retirados tanto das redações sobre o tema ENEM 2013 “Efeitos da implantação da Lei seca no Brasil” quanto da FUVEST 2013.

Neste momento, o professor retoma as propostas de redação já apresentadas aos alunos e expõe os parágrafos iniciais seguintes<sup>91</sup>, pedindo que sublinhem a opinião (tese) do autor.

a) *Bebida e direção são incompatíveis. Juntando-se a cultura hedonista e irresponsável do brasileiro com a histórica preferência por rodovias e o incentivo à compra de carros, ficou evidente esse problema nos grandes números de acidentes por conta do álcool. Nesse contexto, a criação da Lei seca cumpre um papel fundamental de tentar conter a situação, mas não conseguirá resolvê-la por si só. Junto a ela, é preciso mudar a consciência do povo que aqui reside.* (NOVAES, A.B. **Direcionando o Brasil**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-2-2013.pdf> Acesso em 04 mai. 2016)

b) *A cada ano, milhares de pessoas perdem a vida no trânsito do Brasil. A quantidade de vítimas fatais nas estradas, ruas e avenidas brasileiras pode ser comparada aos registros de mortos em conflitos armados em diversos países. Esse quadro evidencia uma “guerra” cujas “munições” são chope e cerveja: metade dos acidentes fatais está relacionada ao consumo de bebidas alcoólicas por motoristas, segundo o Ministério da Saúde. Em vigor desde 2008, a Lei Seca tem colhido resultados positivos, mas ainda são necessárias outras ações, de governos e da sociedade em geral, para que as vias brasileiras tornem-se ainda mais seguras.* (SILVA, J.A.R. **Sem Título**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-jose.pdf> Acesso em 04 mai.2016)

c) *No mito das sereias, o irresistível canto dessas criaturas atrai os marinheiros em direção aos rochedos que circundam a ilha em que elas estão entrincheiradas, inevitavelmente sendo o naufrágio das embarcações o desfecho. A música emitida por esses seres tem análogo na contemporaneidade: o capitalismo. Esse modo de produção apresenta três desencadeamentos que também levam o homem à ruína: o consumismo, a valorização do ter em detrimento do ser e a efemeridade das relações.* (Tenho, logo existo. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/124678.html> Acesso em 04 mai.2016)

<sup>91</sup> Os parágrafos iniciais dos textos foram retiradas das redações que constam nessa tese, cujas referências estão indicadas nos textos quando eles aparecem na íntegra.

*d) O shopping center talvez seja, hoje em dia, o maior símbolo da globalização. Em qualquer lugar do mundo, o interior de um shopping é praticamente o mesmo. Este símbolo, apenas, é um grande exemplo de dois dos mais importantes aspectos da globalização: a perda de referências e o consumismo. (A perda de referências e o consumismo na globalização. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/107184.html> Acesso em 04 mai.2016)*

*Espera-se que o aluno seja capaz de perceber que dentre todas as afirmações existentes em cada parágrafo, uma delas é a mais importante, aquela que tem relação direta com o tema proposto e que sustentará todo o desenvolvimento do texto. Sendo assim, espera-se que se perceba os seguintes períodos como tese de cada excerto:*

*a) [...] a criação da Lei seca cumpre um papel fundamental de tentar conter a situação, mas não conseguirá resolvê-la por si só. Junto a ela, é preciso mudar a consciência do povo que aqui reside.*

*b) [...] Em vigor desde 2008, a Lei Seca tem colhido resultados positivos, mas ainda são necessárias outras ações, de governos e da sociedade em geral, para que as vias brasileiras tornem-se ainda mais seguras.*

*c) [...] [O capitalismo] apresenta três desencadeamentos que também levam o homem à ruína: o consumismo, a valorização do ter em detrimento do ser e a efemeridade das relações.*

*d) [...] [O shopping center] é um grande exemplo de dois dos mais importantes aspectos da globalização: a perda de referências e o consumismo.*

**d) Construa a tese:** A partir do tema dado, construa uma tese possível.

Por meio desse exercício, o objetivo é treinar a capacidade de pensar em opiniões variadas a respeito de determinado tema. Aqui, deve ficar evidente ao aluno que não existe certo ou errado: a preocupação dele deve ser em opinar exatamente sobre o que é para ser opinado, evitando assim fuga do tema. Entretanto, é possível que haja várias opiniões possíveis sobre um mesmo tema.

Também é interessante que o professor esclareça que os temas podem aparecer em forma de afirmação ou interrogação. Caso o tema seja uma pergunta, a tese deve ser a resposta dessa pergunta; caso o tema seja uma afirmação, a tese deve ser uma opinião relacionada à discussão em questão – e para compreendê-la deve estar atento às palavras que compõem a frase-tema.

Além disso, o aluno deve estar ciente de que tal escolha deve ser cuidadosa, pois todo o resto do texto deve ser construído com base na opinião escolhida, de modo a prová-la.

*Temas-pergunta:*

**(Tema ENEM 2000)** Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?

**(Tema ENEM 2003)** A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?

**(Tema UNESP 2014)** Corrupção no Congresso nacional: reflexo da sociedade brasileira?

**(Tema UNESP 2015 - meio do ano)** A redução da maioria penal contribuirá para a diminuição da criminalidade no Brasil?

**(Tema USP 2011)** O altruísmo e o pensamento a longo prazo ainda têm lugar no mundo contemporâneo?

**(Tema USP 2016)** As utopias: indispensáveis, inúteis ou nocivas?

*Temas-afirmação*

**(Tema ENEM 2016 [II])** Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil

**(Tema ENEM 2015)** A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

**(Tema UNESP 2014 [meio do ano])** A tolerância da sociedade brasileira à violência sexual contra mulheres

**(Tema UNESP 2011 [meio do ano])** O futuro do livro

**(Tema USP 2015)** “Camarotização” da sociedade brasileira: a segregação das classes sociais e a democracia

**(Tema USP 2009)** Fronteiras

Ao término dessa etapa, sugere-se que se elabore uma frase síntese, em que deixe algumas lacunas a serem preenchidas com as palavras grifadas, que serão apresentadas embaralhadas, assim por exemplo:

*A tese é a opinião que eu tenho sobre o tema. Para escolhê-la devo pensar “O que eu acho sobre isso?”. A resposta dessa pergunta será a minha tese. Devo ficar atento para o fato de que a minha tese deve estar totalmente conectada ao tema: se o tema for uma pergunta, ela deve ser a resposta, e se o tema for afirmação ela deve ser uma opinião relacionada à discussão em questão – e para compreendê-la, devo estar atento às palavras que compõem a frase-tema. A tese sempre virá escrita em forma de afirmação completa.*

**V - A linguagem dissertativa**

Por meio desta atividade, o objetivo é fazer o aluno perceber que o uso linguístico tem de adequar ao contexto em que ele ocorre. Sendo assim, é necessário perceber que tanto o vocabulário quanto o nível de formalidade escolhido têm de estar conectados à situação de produção e de recepção de um texto. Dessa forma, é necessário perceber que gêneros

diferentes e contextos diferentes exigem uso diferenciado de linguagem.

Para que tal percepção fique mais clara aos alunos, sugerimos uma seguinte atividade envolvendo memes. Queremos despertar a reflexão a respeito da construção do humor nos seguintes textos, fato que está diretamente ligado à linguagem utilizada.

Para tanto, a partir da leitura dos memes abaixo, sugerimos as seguintes reflexões que podem acontecer tanto em forma de discussão oral do professor com a sala, ou dos alunos entre si por meio de grupos.

**Exercício:** Os memes abaixo foram publicados em uma página do *Facebook* chamada *Filosofia Moderna*, e fazem parte da “coleção” intitulada *Não podemos publicar isso*. Analise-os e responda: a) Como o efeito de humor é construído? b) Há um enunciado verbal na parte de cima e outro na parte de baixo da imagem. Qual deles é formal e qual é informal? c) Por que a escolha é de publicar o texto verbal da parte de baixo do meme? Qual a relação disso com a ideia veiculada e com o enunciador da mensagem?



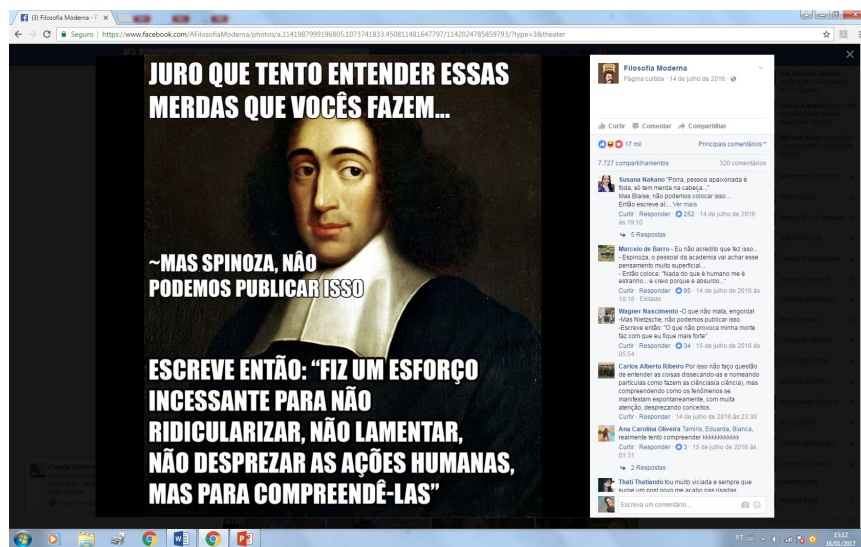
Disponível em:

<https://www.facebook.com/AFilosofiaModerna/photos/a.1141987999196805.1073741833.450811481647797/1148291045233167/?type=3&theater> Acesso em 16 jan.2017



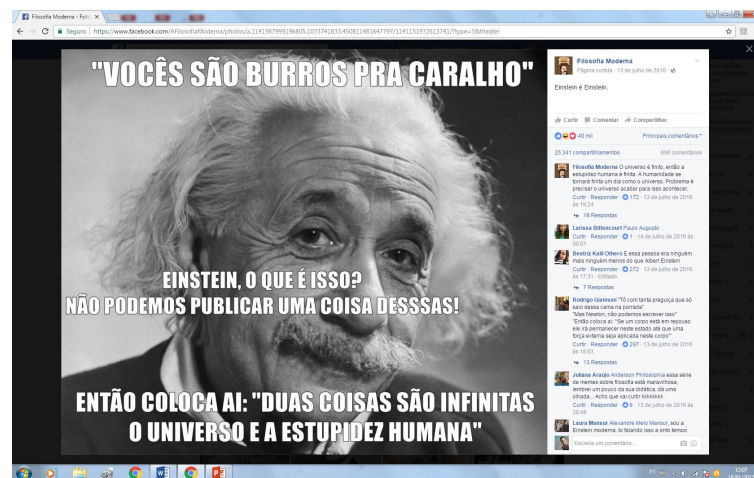
Disponível em:  
<https://www.facebook.com/AFilosofiaModerna/photos/a.1141987999196805.1073741833.450811481647797/130495589652711/?type=3&theater> Acesso em 16 jan.2017

Disponível em:  
<https://www.facebook.com/AFilosofiaModerna/photos/a.1141987999196805.1073741833.450811481647797/1162414557154149/?type=3&theater> Acesso em 16 jan.2017



Disponível em:

<https://www.facebook.com/AFilosofiaModerna/photos/a.1141987999196805.1073741833.450811481647797/1142024785859793/?type=3&theater> Acesso em 16 jun.2017



Disponível em:

<https://www.facebook.com/AFilosofiaModerna/photos/a.1141987999196805.1073741833.450811481647797/1141151972613741/?type=3&theater> Acesso em 16 jan.2017

É importante, por meio desse exercício, suscitar a reflexão dos alunos para o fato de que o humor é construído à medida que as célebres frases de famosos filósofos são apresentadas em versão coloquial. Para chegar a essa conclusão, espera-se que haja a percepção de que o texto verbal localizado na parte de cima do meme difere do texto verbal localizado na parte de baixo por conta do fato de o texto da parte inferior estar na variante formal e de o texto superior estar na variante informal/coloquial. A questão do *Não podemos publicar isso*, refere-se ao escrito de forma coloquial: por ser quem é o enunciador, um filósofo – informação essa presente tanto na imagem quanto na referência explícita escrita no texto – é mais adequado que ele se expresse usando a variante formal.

Após o trabalho com esses cinco exemplares, sugere-se que se apresentem mais dois, disponíveis na mesma página do *Facebook*, para que haja a comparação de seus conteúdos:



Disponível em:

<https://www.facebook.com/AFilosofiaModerna/photos/a.1141987999196805.1073741833.450811481647797/1143462912382647/?type=3&theater> Acesso em 16 jan.2016



Disponível em:

<https://www.facebook.com/AFilosofiaModerna/photos/a.1141987999196805.1073741833.450811481647797/1142614892467449/?type=3&theater> Acesso em 16 jan.2017

**Exercício:** Compare os cinco primeiros memes apresentados (Não podemos publicar isso) aos dois últimos. a) O que eles têm de diferente na escolha da variante linguística a ser utilizada para expressar a mensagem? b) Por que há a afirmação de que “não dá pra fazer música com isso” ou “essa música não vai bombar”? O que podemos compreender a partir dessas afirmações? c) A que conclusão podemos chegar comparando todos os textos apresentados?



Por meio desse exercício, pretende-se sensibilizar os alunos para o fato de que gêneros, propósitos e enunciadores diferentes necessitam de usos de variantes diferentes que devem ser adequadas ao contexto. Sendo assim, enquanto para os filósofos a variante escolhida para expressar suas ideias era a formal, para os músicos, a variante mais adequada para expressão das ideias é a informal, pois, geralmente, nas músicas, priorizam-se o ritmo, as rimas, e não há uma preocupação rígida com a formalidade linguística: ou seja, há requisitos mais importantes que a variante linguística usada para que a música faça sucesso. Sendo assim, espera-se que a conclusão a que se chegue seja a de que é preciso sempre pensar na dinâmica da interlocução: Quem fala quer/deve passar qual imagem? Para quem o texto é feito? Qual a escolha linguística que mais se adequa ao gênero, ao propósito da comunicação e aos interlocutores?

Após essa sensibilização, propõe-se que haja a retomada do foco no gênero alvo desse PDG que é a dissertação-argumentativa. Com base nas constatações realizadas por meio do último exercício sugerido, pode-se questionar aos alunos a respeito do gênero trabalhado: *Qual seria a variante linguística mais adequada ao gênero dissertação-argumentativa levando em conta os papéis sociais de quem escreve, para quem escreve e o contexto de circulação de tal texto?*

Antes de fazer tal pergunta direta, o professor pode usar a comparação entre roupas e uso linguístico. Ele pode perguntar aos alunos quantas roupas eles têm. Alguns responderão que são poucas, outros que são várias, enfim, o propósito aqui é fazê-los pensar que todas as roupas que temos geralmente são usadas por nós, umas mais, outras menos... Entretanto, é importante fazê-los perceber que geralmente selecionamos qual roupa iremos usar mediante a situação ou o propósito: ficamos em casa com roupas mais simples e velhas e para sair ou em uma ocasião especial utilizamos nossas melhores roupas. Assim deve ser também com o uso da linguagem: temos muitas variantes à nossa disposição e devemos adequar seus usos ao contexto em que estivermos inseridos. É como uma afirmação de que desconhecemos o autor mas que julgamos bem sábia: não se espera que ninguém vá à praia de vestido de festa e que vá à festa de roupas de praia. Da mesma forma que adequamos nossas roupas, devemos adequar nosso uso linguístico: isso é ser proficiente!

Considerando tudo isso, espera-se que ao levar em conta que quem escreve é um candidato a uma vaga em uma universidade, que escreve para corretores que geralmente são professores de língua portuguesa num contexto de processo seletivo, chegue-se à conclusão de que a variante linguística utilizada na dissertação-argumentativa deve ser a melhor que o aluno possuir, ou seja, a modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Sobre tal variedade, os elaboradores da Cartilha do Participante na Redação do Enem 2016 (BRASIL, 2016, p.14) esclarecem que as informações veiculadas precisam estar expressas na modalidade escrita formal da língua portuguesa em forma de frases completas, utilizando as regras de pontuação adequadas, além de expressar as ideias de modo claro, objetivo e direto, empregando vocabulário mais variado e preciso, diferentemente de quando se fala, incluindo o respeito às regras prescritas pela modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Sendo assim, em linhas gerais, os quesitos avaliados pelos corretores dos exames em relação ao uso da linguagem são: ausência de marcas de oralidade e de registro informal; precisão vocabular; e obediência às regras de concordância e regência tanto verbal quanto nominal; pontuação; flexão de verbos e nomes; colocação de pronomes, tanto oblíquos quanto átonos;

grafia das palavras, inclusive emprego de maiúsculas e minúsculas e acentuação gráfica; e translineação (divisão silábica na mudança de linha).

**Exercício:** Passe o parágrafo da modalidade escrita informal para a formal da linguagem.

**Trecho I:** *A cada ano, um monte de gente bate as botas no trânsito do Brasil. O tanto de morto nas estradas, rua e avenida brasileira pode ser comparada com os registros de gente morta nas trezentas armadas de muito país. Esse quadro mostra uma guerra que tem como bala chope e breja: metade dos acidentes fatais tá relacionado aos motoristas chapados, segundo o Ministério da Saúde. Em vigor desde 2008, a Lei Seca teve resultados positivos, mais precisa fazê mais coisa, os governo e todo mundo, para que as quebradas do Brasil fique mais boa*<sup>92</sup>.

**Exercício:** Após ter feito a sua versão, compare o trecho I com o trecho II. a) Qual é o mais bem escrito? Por quê? b) Quais problemas linguísticos aparecem no trecho I e não aparecem no II?

**Trecho II:** *A cada ano, milhares de pessoas perdem a vida no trânsito do Brasil. A quantidade de vítimas fatais nas estradas, ruas e avenidas brasileiras pode ser comparada aos registros de mortos em conflitos armados em diversos países. Esse quadro evidencia uma “guerra” cujas “munições” são chope e cerveja: metade dos acidentes fatais está relacionada ao consumo de bebidas alcoólicas por motoristas, segundo o Ministério da Saúde. Em vigor desde 2008, a Lei Seca tem colhido resultados positivos, mas ainda são necessárias outras ações, de governos e da sociedade em geral, para que as vias brasileiras tornem-se ainda mais seguras. (SILVA, J.A.R. **Sem Título**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-jose.pdf> Acesso em 04 mai.2016)*

Por meio desses exercícios, espera-se que os alunos reflitam a respeito da importância da preocupação com a linguagem na dissertação-argumentativa. Ao término dessas atividades, sugerimos que seja elaborada a frase-síntese: *A linguagem na dissertação-argumentativa deve ser formal, clara e respeitar as regras gramaticais.*

## VI – A coerência textual

O objetivo desta Oficina é fazer os alunos compreenderem que a coerência textual é o “fazer sentido” de um texto, quando é possível interpretá-lo, levando em conta que as condições para que isso aconteça podem estar “ligadas diretamente ao texto, como o conhecimento e o uso adequado dos recursos lexicais e gramaticais da língua”, bem como aos elementos contextualizadores, que “ancoram um texto em uma situação comunicativa determinada” e ao “conhecimento de mundo” do leitor (ABREU, 2006).

Dessa forma, um texto coerente, de acordo com o que defende Charolles (1978), deve apresentar os seguintes princípios, que ele denomina como “metarregras de coerência”: (1) repetição (que é a retomada inteligente de termos e ideias), (2) progressão (que é a inclusão de novas informações a medida que o texto se desenvolve), (3) não contradição (que é não negar o que foi dito antes ou ficou pressuposto) e (4) relação (que é possuir conteúdo adequado ao mundo real ou a mundos possíveis).

<sup>92</sup> Os desvios linguísticos foram propositalmente pensados para a finalidade do exercício.

Koch e Elias (2016) afirmam sobre a coerência textual que

[...] o texto demanda a ativação de conhecimentos textuais e metagenéricos [...], enciclopédicos [...], além do conhecimento linguístico. Também assumem importante função no texto os **aspectos multimodais**[...] Considerando tudo isso, construímos sentidos. Assim, para a **coerência do texto** concorrem muitos conhecimentos (de língua, de textos, das coisas do mundo e de interação), numa indicação de que a relação entre os sujeitos e o que se pressupõe entre eles como conhecimento compartilhado de modelos mentais estão na base do processamento textual. (KOCH; ELIAS, 2016, p.22 – grifo das autoras)

Em síntese, portanto,

[...] a coerência resulta da interação autor-leitor em um rico processo que envolve:  
 intencionalidade (do autor)  
 aceitabilidade (do leitor)  
 conhecimentos compartilhados (de língua, de textos, de mundo, da situação comunicativa)  
 definição de um tema/assunto e sua progressão/continuidade  
 modelos de configuração textual (gêneros textuais)  
 (re) construção e manutenção de referentes ou objetos do discurso (referenciação)  
 balanceamento de informações (grau de informatividade) (KOCH; ELIAS, 2016, p.222)

Para que haja tal percepção, na prática, o exercício a seguir fracionará três redações da FUVEST e três redações do ENEM nas suas três partes estruturais típicas do gênero e pretenderá que, ao reconectar as partes, os alunos percebam que precisam prestar atenção nas ideias que vão sendo retomadas, incluídas etc.

### Exercício:

**Parte I** - No quadro a seguir, há três dissertações da FUVEST 2013 que foram desmontadas. Na coluna da esquerda estão as introduções desses textos (que contêm a apresentação do assunto e a tese), na coluna do meio estão os desenvolvimentos (que contêm a argumentação) e na coluna da direita estão as conclusões (que contêm as sínteses). Após leitura atenta, levando em consideração a relação entre o conteúdo das partes, reconstrua os textos, justificando sua escolha.

(1)	(A)	(I)
<p><i>O anúncio mostra um shopping, ambiente de compras, e o associa ao “melhor que o mundo tem a oferecer”. Valoriza, portanto, a sociedade de consumo danosa a ponto de produzir inúmeras crianças adultos como as de “Capitães da Areia” e um sem número de homens gananciosos e</i></p>	<p><i>A comparação não é arbitrária. É possível encontrar hoje literatura em que autores se recusam a empregar o termo “shopping center”, adotando, ao invés, “catedrais de consumo”. O ganho teórico implicado na adoção dessa nomenclatura seria dar a entender uma espécie de</i></p>	<p><i>Ideologia, no seu sentido marxista, é uma ideia que tem como objetivo ofuscar a visão da realidade. Utilizando este conceito, é possível situar o shopping center como ferramenta de uma ideologia da classe dominante. No estágio em que o capitalismo se encontra hoje, de</i></p>

<p><i>frios como João Romão, de “O Cortiço”. Para tanto, utiliza um dos recursos mais poderosos já criados: a imprensa.</i></p>	<p><i>sacralização do consumo nos dias de hoje, o que consiste um tremendo desfavor à ideia de religiosidade.</i></p> <p><i>O viés arquitetônico, fugindo da mania de culpar a religião por tudo, é, no entanto, bastante interessante. Assim como as catedrais góticas, o “shopping center” se configura como um edifício fechado, amplo e iluminado, que diminui o indivíduo e expande as práticas ali realizadas (nenhuma das duas construções têm o homem como escala).</i></p> <p><i>Talvez pareça despropositado, mas o desenvolvimento do consumismo rumo ao que temos hoje está bastante relacionado com o surgimento de determinados tipos de edifícios e algumas alterações no espaço urbano. O Flanêur foi a personagem símbolo da modernidade, flanando pelas ruas recém ampliadas de Paris, observando toda a nova dinâmica da cidade. Essa personagem parisiense do século XIX encontra a sua morte, como mostra Marshall Berman, justamente nas galerias, quando estas se transformam em grandes magazines.</i></p> <p><i>A existência do Flanêur hoje estaria restrita a observar vitrines em uma das tais “catedrais de consumo”, uma vez que não existem experiências possíveis fora delas. O mais assustador não é o mundo, enquanto universo de possibilidades, ter se transformado em algo estritamente consumível, mas o quanto essa nova dinâmica afeta o comportamento das e nas nossas cidades.</i></p>	<p><i>progresso pelo progresso e reprodução não produtiva do capital, a única engrenagem que mantém o sistema de produção é o consumismo, que por sua vez é mantido por anúncios veiculados na mídia. É preciso desacelerar a montanha russa da globalização, ou perderemos todas as referências e nos tornaremos apenas consumidores.</i></p>
<p align="center"><b>(2)</b></p> <p align="center"><i>Um anúncio publicitário de</i></p>	<p align="center"><b>(B)</b></p> <p align="center"><i>Através dela, Hitler foi capaz de levar uma nação inteira a apoiar</i></p>	<p align="center"><b>(II)</b></p> <p align="center"><i>Os espaços onde o consumo aconteceu de maneira acirrada</i></p>

<p><i>cartão de crédito exhibe como ponto de vista a imagem de um vão. O vazio é o elemento comum aos seis pavimentos (adivinham-se seis, mas poderiam ser sete ou setenta e sete) e bem uma centena de pessoas estão debruçadas nas amuradas; são pequenas escalas humanas de cabelos negros, traços achinesados, que servem para dar a dimensão desse enorme edifício que, na foto, só vemos por dentro. Das escadas rolantes alguns chineses contemplam os patamares que se elevam sucessivamente nessa construção que tem características de catedral gótica, ainda que a iluminação que inunda o edifício presente, no caso, um aspecto amarelado, baço e artificial.</i></p>	<p><i>uma guerra absurda, tirando milhões de vidas. Tornou mentiras verdades pela repetição: rádio e cinema foram grandes aliados. Não é de se espantar, portanto, que propagandas como a aqui discutida sejam capazes de convencer inúmeros de que comprar é melhor que qualquer prazer, emoção ou felicidade que se possa encontrar na Terra. É dessa forma que a mídia foi capaz de se tornar um dos principais meios de fortalecimento do consumismo.</i></p> <p><i>Consumismo que acaba valorizando a posse em detrimento da parte humana do ser humano. As relações entre as pessoas enfraquecem para dar lugar aos apegos materiais e ao trabalho em excesso. Para Zygmund Baumann, isso aumenta até a efemeridade do que é interpessoal. À semelhança de João Romão, vários buscam ascensão social, passando por cima até da liberdade e do conforto do próximo. Enriquecem, mas às custas de outros, criando desigualdades sociais tão graves quanto a brasileira.</i></p> <p><i>Os afetados por essas injustiças, no entanto, não deixam de estar expostos à mídia tagarela: “compre, compre, compre! Use o cartão X!” Assim surgem aberrações como os caos em que jovens paupérrimos roubam lojas de grife para uso próprio, e em que grupos de sequestro se organizam com o objetivo principal de ostentar um “camaro amarelo” para cada integrante. Ambos casos reais e divulgados pela própria imprensa pró-consumismo, que costuma tentar justificá-lo o tempo todo.</i></p> <p><i>Afinal, como diz-se na mídia, se não fosse pelo consumo contemporâneo, a economia estaria em frangalhos. “Nunca antes neste país” tantos puderam trabalhar tanto (tanto que os níveis de estresse nunca foram</i></p>	<p><i>tem somente qualidades nocivas: o alheamento, em um espaço fechado, em relação ao tempo “natural” e ao restante da cidade, essa alienação com a qual as pessoas consentem ao entrar em um shopping center e que cada uma das características da construção tem como principal objetivo agravar. O mais assustador no anúncio que mostra os seis pavimentos de um shopping é sem dúvida o texto que insinua que aquilo tudo é o melhor que o mundo tem para oferecer.</i></p>
--	---	--

	<p>tão altos). Sem o consumismo, não haveria sequer o aumento atual do PIB brasileiro (que quase não culmina em melhoras na saúde pública, por exemplo). O consumo é, em suma, o motor do emprego (e do desemprego necessário à manutenção do sistema, conforme explicado por Marx) e da produção industrial (que tem desgastado o meio-ambiente a níveis que alarmam a própria imprensa).</p>	
<p style="text-align: center;"><b>(3)</b></p> <p><i>O shopping center talvez seja, hoje em dia, o maior símbolo da globalização. Em qualquer lugar do mundo, o interior de um shopping é praticamente o mesmo. Este símbolo, apenas, é um grande exemplo de dois dos mais importantes aspectos da globalização: a perda de referências e o consumismo.</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>(C)</b></p> <p><i>O historiador Nicolau Sevcenko, ao caracterizar o processo de globalização comparou o sujeito inserido neste processo a uma pessoa em uma viagem de montanha russa, mais especificamente no loop de uma. Para Sevcenko, a perda de referências sofrida no loop de uma montanha russa é semelhante à sofrida na constante corrida de avanço tecnológico e progresso da sociedade contemporânea. Seja na arte ou nas relações sociais, o sujeito globalizado parece estar sozinho, desorientado e à procura de algo. Esta procura muitas vezes se traduz na compra e apologia de mercadorias; o consumismo.</i></p> <p><i>O shopping center funciona exatamente como a montanha russa. Bombardeados por anúncios, luzes e lojas, os consumidores entram em um estado de frenesi, que os induz a comprar mais. A perda de referências se dá pela ausência de marcadores de tempo (relógios ou entrada de luz natural) ou pela rapidez com que os produtos se renovam. Absolutamente tudo é novo e melhor. Com a inovação constante, o velho se torna obsoleto e a felicidade se encontra em obter as novidades,</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>(III)</b></p> <p><i>Ao valorizar o consumo de forma tão exagerada e poderosa, conforme prova o exemplo do nazismo, o anúncio em questão faz-se parte do sistema midiático que tem tornado as relações interpessoais mais frágeis. Que tem ajudado a manter a desigualdade em níveis alarmantes e criado deformações sociais sem precedentes. E, finalmente, que tem omitido os parênteses necessários quando se valoriza o consumismo. Claro que comprar é bom para o bem-estar. Mas não é o melhor que o mundo tem a oferecer, e em excesso pode estar causando males demais para ser positivo.</i></p>

	<i>dispensando até mesmo o seu aproveitamento.</i>	
--	--	--

**Resolução:** 1-B-III / 2-A-II / 3-C- I

Após reconectar as partes da dissertação, determine qual dos três títulos abaixo se encaixa a

*As catedrais de Xangai - A perda de referências e o consumismo na globalização -  
De Hitler aos parênteses omitidos*

cada uma delas:

**Resolução:** 1-B-III = De Hitler aos parênteses omitidos / 2-A-II = As catedrais de Xangai / 3-C- I = A perda de referências e o consumismo na globalização

**Parte II-** No quadro a seguir, há três dissertações do ENEM 2013 que foram desmontadas. Na coluna da esquerda estão as introduções desses textos (que contêm a apresentação do assunto e a tese), na coluna do meio estão os desenvolvimentos (que contêm a argumentação) e na coluna da direita estão as conclusões (que contêm as sínteses e as propostas). Após leitura atenta, levando em consideração a relação entre o conteúdo das partes, reconstrua os textos, justificando sua escolha.

<b>(I)</b>	<b>(A)</b>	<b>(I)</b>
<p><i>Na época da grande depressão, o estado Americano criou medidas para controlar o consumo de bebidas destiladas. Hoje, o Brasil segue uma lógica parecida com essa ao implantara Lei Seca no país, objetivando conscientizar a sociedade sobre os efeitos negativos do álcool quando utilizado durante a direção. Nessa perspectiva, apesar dos impactos positivos gerados por essa implantação, a fiscalização de motoristas em rodovias e cidades do interior ainda é pequena, além de ser necessária uma maior conscientização da população sobre a importância da lei. Assim, os setores sociais devem sair do estado de inércia e traçar um caminho com soluções que melhorem esse quadro.</i></p>	<p><i>O ato de dirigir é semelhante ao de se praticar um esporte. Nele, realizam-se movimentos que estimulam a coordenação motora do individuo, capacitando-o para exercer determinada atividade. Porém, conduzir um carro é uma prática coletiva, pois é preciso ter noção e competência para um bom desempenho próprio e também atenção para com o comportamento dos outros ao volante. Vista essa complexidade, dirigir embriagado é um comportamento brutal, uma vez que a bebida alcoólica afeta negativamente o controle do homem sobre si. A criação da Lei Seca foi de grande importância para organizar esse quadro, e vem apontando estatísticas gradualmente satisfatórias na redução de vítimas de acidentes de trânsito.</i></p>	<p><i>Desse modo, fica clara a importância da Lei seca no atual contexto, mas expõe-se também seu limite no futuro. O problema da direção alcoolizada será verdadeiramente resolvido com mudanças nos hábitos da população. Para tal, é necessário que o governo faça campanhas de conscientização dos perigos do álcool na direção, com ajuda de escolas e da iniciativa privada, por meio de palestras em sala de aula e programas no rádio e na televisão. Deve-se, do mesmo modo, direcionar mais investimentos ao transporte público, efetivando o passe livre e construindo linhas de metrô mais complexas nos centros urbanos. Essas atitudes levarão o país a um futuro mais seguro.</i></p>

	<p><i>Contudo, muitos ainda se posicionam contra a lei mencionada, mas os mesmos não cogitam que ela foi colocada em vigor por um bem maior. É compreensível o descontentamento de pessoas que são impossibilitadas de beber socialmente porque o bafômetro alega quantidades ingeridas, que, para elas, são baixas e nocivas ao ideal desempenho do organismo. Entretanto, é fundamental que o ser humano compreenda que prezar pela vida de seus semelhantes é mais importante do que atingir um prazer pessoal, e é a partir desse princípio que leis, como a Lei Seca, devem ser respeitadas.</i></p>	
<p style="text-align: center;"><b>(2)</b></p> <p><i>O automóvel foi uma das grandes invenções do homem. Ao longo dos anos, a espécie humana foi se organizando em sociedade e desenvolvendo meios para facilitar seu deslocamento. Dessa forma, o sistema rodoviário foi implantado e sendo progressivamente aprimorado no território brasileiro. A intensificação desse processo gerou maior mobilidade à população, mas também, possibilitou a ocorrência de eventuais ações malélicas por parte dos cidadãos, como o ato de dirigir após consumir bebida alcoólica. A Lei seca, atual medida adotada pelo Governo brasileiro, coloca em evidência a necessidade de se discutir sobre a segurança no trânsito.</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>(B)</b></p> <p><i>Em um primeiro plano, é possível reconhecer os efeitos positivos da Lei Seca no Brasil. Antes dessa implantação, diversos acidentes causados por motoristas alcoolizados ocorriam e, em, grande parte deles, existiam vítimas fatais. Agora, com a lei, esses problemas foram reduzidos de forma significativa, representando um grande avanço para o país no campo social.</i></p> <p><i>Por outro lado, a fiscalização promovida pela lei muitas vezes se restringe aos centros urbanos. Nas cidades do interior e principalmente nas rodovias, a presença de fiscais para monitorar os motoristas ainda é bastante pequena. Dessa forma, a possibilidade de pessoas dirigirem alcoolizadas nesses lugares é maior, podendo ocorrer mais acidentes.</i></p> <p><i>Outro problema é a necessidade de uma maior conscientização da sociedade sobre a importância da Lei Seca. Com uma população ciente dos perigos do álcool na direção e da forma como é realizada a fiscalização, é possível formar cidadãos que</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>(II)</b></p> <p><i>Portanto, medidas precisam ser tomadas a fim de dirimir as perigosas consequências que a bebida alcoólica pode ocasionar aos motoristas. É obrigação do Governo cobrar da Polícia Rodoviária Federal a intensificação da fiscalização da Lei seca, e papel das escolas de direção ressaltarem, nas aulas, a importância dos alunos em cumprir com esse dever. A mídia também pode colaborar, com campanhas e propagandas que incentivem o cidadão a respeitar essa lei. Dessa maneira, a sociedade brasileira poderá se tranquilizar e aguardar melhorias da conduta de suas futuras gerações no trânsito.</i></p>



	<i>respeitem essa medida. Dessa maneira, as escolas devem realizar debates públicos, visando à formação de indivíduos conscientes da relevância da lei.</i>	
<b>(3)</b>	<b>(C)</b>	<b>(III)</b>
<i>Bebida e direção são incompatíveis. Juntando-se a cultura hedonista e irresponsável do brasileiro com a histórica preferência por rodovias e o incentivo à compra de carros, ficou evidente esse problema nos grandes números de acidentes por conta do álcool. Nesse contexto, a criação da Lei seca cumpre um papel fundamental de tentar conter a situação, mas não conseguirá resolvê-la por si só. Junto a ela, é preciso mudar a consciência do povo que aqui reside.</i>	<p><i>Em primeiro lugar, é importante ressaltar quão benéfico foi o efeito da Lei Seca nos últimos 5 anos. Apesar de inicialmente ter encontrado certa resistência da população, a redução expressiva no número de mortos e de acidentes foi suficiente para convencer a sociedade de sua eficiência. Devido a isso, já se observa uma reflexão antes de beber em muitos indivíduos.</i></p> <p><i>Entretanto, vale também dizer que essa medida não pode ser a única por não se tratar de uma ação preventiva. Depois de alguns anos em uso, já ficam claros os limites e os defeitos da Lei. Muitos dos policiais que deveriam fiscalizar cobram propinas para não punir os criminosos e diversas pessoas já procuram na internet onde acontecem as patrulhas e trocam para rotas alternativas, escapando impunes.</i></p> <p><i>Outro problema é o fato de existir um transporte público caro e ineficiente. A falta de opções como o metrô e o preço das passagens deixam a população insatisfeita, como se viu nas manifestações deste ano, e pior, tornam-na refém do carro. Isso não pode ser ignorado quando o objetivo é reduzir as taxas de acidentes.</i></p>	<i>A lei seca, portanto, promoveu impactos positivos no Brasil, com a redução de acidentes de trânsito. No entanto, para que os efeitos benéficos sejam sentidos por toda a população, é preciso superar a baixa presença de fiscais no interior do país, além de conscientizar a população da importância do cumprimento da legislação. Assim, os governos e os municípios devem se aliar para ampliar o acesso à lei nas cidades interioranas e nas rodovias, aumentando a fiscalização sobre os motoristas. Além disso, a mídia, por meio de ficções engajadas, pode criar programas que conscientizem a população. O caminho foi traçado, basta dar o primeiro passo.</i>
<b>Resolução: 1-B-III / 2-A-II / 3-C- I</b>		

Após reconectar as partes da dissertação, determine qual dos três títulos abaixo se encaixa a

*Comportamento ao volante- Direcionando o Brasil– O início da caminhada*

cada uma delas:

**Resolução:** 1-B-III = O início da caminhada/ 2-A-II = Comportamento ao volante/ 3-C- I = Direcionando o Brasil

Por meio dessa atividade. Pretendemos sensibilizar o aluno para o fato de que o texto é uma unidade, sendo assim todas as partes devem relacionar-se entre si, e o título deve relacionar-se a elas. Sobre o título, ainda, é importante ressaltar que ele, se possível, deve chamar a atenção do leitor para a leitura do texto.

Koch e Elias (2016) apontam para a importância dele:

O título é o primeiro desencadeador de perspectivas sobre o texto. Assim, um título bem dado prepara o leitor para o que vai encontrar no texto, ativa sua memória de conhecimentos necessários para a compreensão da leitura, permite-lhe fazer previsões, levantar hipóteses, que, na leitura, vão ser testadas, confirmando-se ou não. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 52)

Nossa sugestão é que o professor aconselhe aos alunos deixar o título por último em seus textos, a fim de que consigam realmente pensar em algo que tenha relação com o tema e especialmente com a tese defendida. Acreditamos ser válida, também, a sugestão de elaboração de títulos que sejam teses veladas, utilizando, inclusive, a linguagem figurada. Uma dissertação-argumentativa cujo tema são “Os Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” poderia ser, por exemplo<sup>93</sup>, “Um brinde à vida”, em clara alusão à comemoração dos efeitos positivos que a lei vem apresentando (tese possível), bem como ao assunto mais geral que desencadeia o tema que é o consumo de bebidas alcoólicas.

Sobre as características esperadas de um texto coerente, a Cartilha do Participante na Redação do Enem 2016 (BRASIL, 2016, p.21) esclarece que a coerência nada mais é que a intelegibilidade do texto, ou seja, a plausibilidade entre as ideias apresentadas. Dessa forma, a coerência do texto dependeria de fatores como: relação de sentido entre as partes do texto; precisão vocabular; seleção de argumentos; progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que o texto foi planejado e que as ideias desenvolvidas foram pouco a pouco apresentadas em uma ordem lógica e adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real.

Tal material, inclusive, sugere que o participante atenda a algumas exigências como:

Apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam;  
Encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente

<sup>93</sup> Extraímos esse exemplo de uma redação de uma aluna nossa de 2013 cuja nota para esse texto foi de 960.

informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos;  
Congruência entre as informações do texto e a realidade; e  
Precisão vocabular. (BRASIL, 2016, p.21)

Pretendemos, portanto, por meio dessas atividades fazer com que os alunos percebam por meio das análises textuais que a coerência é um fator imprescindível para que o texto seja bom.

Sugerimos que tal exercício seja feito em grupos e que após a execução das duas partes do exercício, cada grupo tenha de justificar quais foram as “pistas” que os levaram a unir as partes como uniram.

## **VII – A coesão textual**

Por meio desta Oficina, pretendemos sensibilizar os alunos para a importância da coesão textual, que pode ser definida como “uma maneira de recuperar, em uma sentença B, um termo presente em uma sentença A” (ABREU, 2006, p. 13). Tal recuperação de termos/ideias pode ser feita por meio de pronomes, preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais que “estabelecem inter-relação de orações, frases e parágrafos.” (BRASIL, 2016, p.22)

Sugerimos, então, que o professor disponibilize novamente um texto já apresentado na Oficina anterior aos alunos, intitulado “Direcionando o Brasil<sup>94</sup>”, onde se pode visualizar alguns processos de coesão.

---

<sup>94</sup> NOVAES, A.B. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-2-2013.pdf> Acesso em 04 mai. 2016

Nesse texto, serão destacados alguns itens responsáveis pela coesão textual e os alunos, em grupos, deverão refletir a respeito de suas funções como encadeadores textuais, seja para estruturação dos parágrafos, estruturação dos períodos ou referência.

### **Direcionando o Brasil**

Bebida e direção são incompatíveis. Juntando-se a cultura hedonista e irresponsável do brasileiro com a histórica preferência por rodovias e o incentivo à compra de carros, ficou evidente **esse problema** nos grandes números de acidentes por conta do álcool. Nesse contexto, a criação da Lei seca cumpre um papel fundamental de tentar conter a situação, **mas** não conseguirá **resolvê-la** por si só. Junto a **ela**, é preciso mudar a consciência do povo que aqui reside.

**Em primeiro lugar**, é importante ressaltar quão benéfico foi o efeito da Lei Seca nos últimos 5 anos. **Apesar de inicialmente** ter encontrado certa resistência da população, a redução expressiva no número de mortos e de acidentes foi suficiente para convencer a sociedade de **sua eficiência**. **Devido a isso**, já se observa uma reflexão antes de beber em muitos indivíduos.

**Entretanto**, vale **também** dizer que **essa medida** não pode ser a única por não se tratar de uma ação preventiva. Depois de alguns anos em uso, já ficam claros os limites e os defeitos da Lei. Muitos dos policiais que deveriam fiscalizar cobram propinas para não punir os criminosos **e** diversas pessoas já procuram na internet onde acontecem as patrulhas e trocam para rotas alternativas, escapando impunes.

**Outro problema** é o fato de existir um transporte público caro e ineficiente. A falta de opções como o metrô e o preço das passagens deixam a população insatisfeita, como se viu nas manifestações deste ano, e pior, tornam-na refém do carro. **Isso** não pode ser ignorado quando o objetivo é reduzir as taxas de acidentes.

**Desse modo**, fica clara a importância da Lei seca no atual contexto, mas expõe-se também **seu limite** no futuro. O problema da direção alcoolizada será verdadeiramente resolvido com mudanças nos hábitos da população. **Para tal**, é necessário que o governo faça campanhas de conscientização dos perigos do álcool na direção, com ajuda de escolas e da iniciativa privada, por meio de palestras em sala de aula e programas no rádio e na televisão. Deve-se, **do mesmo modo**, direcionar mais investimentos ao transporte público, efetivando o passe livre e construindo linhas de metrô mais complexas nos centros urbanos. **Essas atitudes** levarão o país a um futuro mais seguro.

**Exercício:** Essa redação que você leu é um texto nota mil do ENEM 2013. Sabe-se que uma das competências avaliadas pelos corretores é referente à coesão do texto. Sobre isso, a Cartilha do Participante na Redação do Enem 2016, sugere o seguinte para que se obtenha sucesso nesse quesito:

Procure utilizar as seguintes estratégias de coesão para se referir a elementos que já apareceram anteriormente no texto:

- substituição de termos ou expressões por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios que indicam localização, artigos;
- substituição de termos ou expressões por sinônimos, antônimos, hipônimos, hiperônimos, expressões resumitivas ou expressões metafóricas;
- substituição de substantivos, verbos, períodos ou fragmentos do texto por conectivos ou expressões que resumam e retomem o que já foi dito; e
- elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados anteriormente ou sejam facilmente identificáveis. (BRASIL, 2016, p.23)

Sua tarefa será a de dividir os elementos destacados no texto que lhe foi entregue, a fim de identificar em qual estratégia (A, B, ou C) eles se encaixam, além de encontrar um exemplo, de sua escolha, para a estratégia D.

**Exemplo:** [resolvê-la] -la retoma a palavra *situação* por meio de um pronome pessoal, portanto se encaixa no que é sugerido pela estratégia (A).

## Resolução:

Estratégia A - substituição de termos ou expressões por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios que indicam localização, artigos; = resolvê-la (situação), ela (Lei seca), sua eficiência (Lei seca), tornam-na (população), seu limite (da Lei seca),

Estratégia B - substituição de termos ou expressões por sinônimos, antônimos, hipônimos, hiperônimos, expressões resumitivas ou expressões metafóricas; = esse problema (bebida+direção); essa medida (lei); Essas atitudes (ações sugeridas)

Estratégia C - substituição de substantivos, verbos, períodos ou fragmentos do texto por conectivos ou expressões que resumam e retomem o que já foi dito = mas, Em primeiro lugar, Apesar de, inicialmente, Devido a isso, Entretanto, e, Outro problema, Desse modo, Para tal, do mesmo modo

Estratégia D - elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados anteriormente ou sejam facilmente identificáveis = ilustra essa estratégia o trecho: *diversas pessoas já procuram na internet onde acontecem as patrulhas e trocam para rotas alternativas. Aqui é evidente que a ausência do complemento do verbo trocar acontece por ser uma informação fácil de inferir - caso fosse expresso, seria mais ou menos assim: trocam suas rotas para rotas alternativas*

Espera-se que por meio desse exercícios, os alunos reflitam sobre a importância de lançar mão de estratégias de coesão variadas, bem como percebam a importância de usá-las. O professor pode enriquecer tal atividade destacando mais termos, se julgar pertinente. Sugere-se, também, que o professor destaque as sugestões do que evitar, que contam na Cartilha do Participante na Redação do Enem 2016:

- frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical;
- sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos, reproduzindo usos típicos da oralidade,
- frases com apenas oração subordinada, sem oração principal;
- emprego equivocado de conector (preposição, conjunção, pronome relativo, alguns advérbios e locuções adverbiais) que não estabeleça relação lógica entre dois trechos do texto e prejudique a compreensão da mensagem
- emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; e
- repetição ou substituição inadequada de palavras, sem empregar os recursos oferecidos pela língua (pronome, advérbio, artigo, sinônimo). (BRASIL, 2016, p. 24)

## VIII – Estratégias para potencializar a introdução e desenvolver a argumentação

Neste ponto, esperamos que os alunos já estejam familiarizados com a estrutura esperada para o gênero dissertação-argumentativa, bem como para a necessidade de tal gênero conter uma opinião e a defesa dela. Sendo assim, o objetivo desta oficina é sugerir caminhos para desenvolver e enriquecer a produção textual dos alunos.

### Parte I – A Introdução

Koch e Elias (2016) sugerem, algumas estratégias de introdução, como: apresentar fatos, apresentar uma declaração inicial, contar uma história, utilizar intertextualidade, lançar perguntas, estabelecer comparações, apresentar uma definição, inventar uma categorização, enumerar casos como exemplificação e observar a mudança na linha do tempo. Sabemos que essas não são as únicas possibilidades, entretanto, julgamos interessante apresentá-las aos

alunos. Dentre todas elas, destacamos duas que julgamos as mais interessantes: contar uma história e comparar.

Sobre a primeira estratégia destacada por nós, as autoras afirmam: “[...] Contar uma história é uma estratégia que agrada crianças, adolescentes e adultos. É só ter uma boa história e saber contá-la. Se isso acontece no início de uma argumentação, é garantia de envolvimento do leitor”. (KOCH; ELIAS, 2016, p.166)

A respeito da comparação, elas destacam que “[...] Comparar pressupõe estabelecer semelhanças e diferenças e chegar a uma conclusão. Dependendo da intenção, podemos fazer uma comparação porque queremos salientar as semelhanças, os pontos comuns, as intersecções[...]” (KOCH; ELIAS, 2016, p.171)

Levando tudo isso em conta, sugerimos os seguintes exercícios:

**Exercício I** – Leia as introduções apresentadas e, em seguida:

a) classifique-as quanto à estratégia utilizada (apresentar fatos, apresentar uma declaração inicial, contar uma história, utilizar intertextualidade, lançar perguntas, estabelecer comparações, apresentar uma definição, inventar uma categorização, enumerar casos como exemplificação e observar a mudança na linha do tempo) e

b) Aponte em que medida a estratégia escolhida contribui para a qualidade da apresentação das ideias.

1) *Com a crise de 1929 nos Estados Unidos, Roosevelt implementou a Lei seca para minimizar os problemas e acidentes no trabalho. Agora, o Governo Federal implementou a Lei Seca com o intuito de reduzir o número de vítimas em acidentes de trânsito envolvendo motoristas embriagados. Dentro desse contexto, há dois importantes fatores que devem ser levados em consideração: a redução nos acidentes de trânsito e o aumento de conscientização da população brasileira no que tange os riscos de se dirigir embriagado.* (ABUD, A.C. **Manifesto da segurança no trânsito**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-aline.pdf> Acesso em 04 mai. 2016)

2) *No mito das sereias, o irresistível canto dessas criaturas atrai os marinheiros em direção aos rochedos que circundam a ilha em que elas estão entrincheiradas, inevitavelmente sendo o naufrágio das embarcações o desfecho. A música emitida por esses seres tem análogo na contemporaneidade: o capitalismo. Esse modo de produção apresenta três desencadeamentos que também levam o homem à ruína: o consumismo, a valorização do ter em detrimento do ser e a efemeridade das relações.* (Tenho, logo existo. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/124678.html> Acesso em 04 mai.2016)

3) *O automóvel foi uma das grandes invenções do homem. Ao longo dos anos, a espécie humana foi se organizando em sociedade e desenvolvendo meios para facilitar seu deslocamento. Dessa forma, o sistema rodoviário foi implantado e sendo progressivamente aprimorado no território brasileiro. A intensificação desse processo gerou maior mobilidade à população, mas também, possibilitou a ocorrência de eventuais ações maléficas por parte dos cidadãos, como o ato de dirigir após consumir bebida alcoólica. A Lei seca, atual medida*

adotada pelo Governo brasileiro, coloca em evidência a necessidade de se discutir sobre a segurança no trânsito. (FERREIRA, A.D.B. **Comportamento ao volante**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-2013-andrezza.jpg> Acesso em 04 mai. 2016)

4) Tyler Durden, concretização de uma série de desejos secretos e de frustrações do personagem principal de “O Clube da Luta”, abre uma discussão acerca do ser e do sentir numa era em que o consumo é imperativo. O filme, baseado no livro homônimo, levantou polêmicas ao retratar um indivíduo desconectado de sua identidade que buscou satisfazer no consumo suas faltas. Esse consumo, no entanto, não evitou a criação de Durden por camadas mais profundas de sua mente, não evitou a criação de um rapaz plenamente consciente de suas vontades e de seu corpo. O longa metragem aponta a metáfora: vivemos sufocando Tyler Durden, aquele que sabe quem é e o que quer, já que há uma ideologia circundante pregando que tudo aquilo de que precisamos ou que queremos está à venda e que, se está à venda, é uma necessidade ou um desejo. (A **difícil tarefa de ser**. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/103202.html> Acesso em 04 mai. 2016)

Esperamos que os alunos percebam que estratégias como contar histórias, trazer referências históricas, apresentar dados e estabelecer comparações são ótimas maneiras de construir a introdução dos textos e podem ser usadas de forma combinada. Além disso, esperamos que haja a sensibilização para o fato de que introduções bem escritas podem seduzir o leitor e deixá-lo mais interessado no texto, logo de início.

**Exercício II** – Para os dois temas sugeridos abaixo, escreva duas introduções para cada um deles, utilizando estratégias diferentes, estejam elas combinadas ou não. Evidencie a estratégia escolhida por você.

**Tema 01:** Enem 2016 (2ª aplicação) **Caminhos para combater o racismo no Brasil.**

**Tema 02:** Unesp 2015 (meio do ano): **A redução da maioria penal contribuirá para a diminuição da criminalidade no Brasil?**

## Parte II – A Argumentação

Argumentar é provar, justificar a opinião. Koch e Elias, sobre isso, declaram:

[...] argumentar significa apresentar dados, explicações, razões etc. que fundamentem uma afirmação, uma tomada de posição, um ponto de vista, uma tese. [...] É preciso explicar ou justificar porque assumimos esta ou aquela posição; é preciso apresentar argumentos que a sustentem. [...] (KOCH; ELIAS, 2016, p.183)

Salvador, por sua vez, acrescenta: “Argumentos são as armas de defesa de suas ideias. No começo, o autor diz o que pensa. No desenvolvimento, justifica as opiniões.” (SALVADOR, 2014, p.51-52).

Sabemos que há diversas estratégias para provar uma opinião. As pesquisadoras Koch e Elias apresentam algumas como: contar histórias; perguntar e responder; situar o problema-apontar solução; utilizar citações diretas e indiretas; utilizar argumentos favoráveis e contrários e compará-los e exemplificar.

Cartilha do Participante na Redação do Enem 2016 (BRASIL, 2016, p.19) também lista algumas estratégias argumentativas, a saber: exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações e depoimentos de pessoas especializadas no assunto; pequenas narrativas ilustrativas; alusões históricas e comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

Destacamos, entretanto duas estratégias que acreditamos ser muito produtivas: a exemplificação e o uso de pequenas histórias. Sobre a exemplificação, Koch e Elias afirmam que é uma “estratégia argumentativa de caráter didático que muito pode contribuir **para a defesa de uma tese**” (KOCH; ELIAS, 2016, p.198 – grifo das autoras). Já sobre as pequenas narrativas, elas assim dizem:

É muito comum em nossas práticas comunicativas contarmos uma história, a fim de envolver o outro e dele obter uma reação desejada, de justificar um modo de pensar e de agir, uma tomada de decisão, o êxito ou o fracasso em uma atividade etc. Dizendo de outra maneira, produzimos ou recorremos a narrativas que lemos (ou ouvimos ou que tiveram origem em nossas experiências, vivências) como uma **estratégia argumentativa**. (KOCH; ELIAS, 2016, p.28 – grifo das autoras)

Levando todas essas informações em conta, sugerimos o seguinte exercício:

**Exercício:** Em grupos, analisem a redação recebida e, após lê-la, apresentem aos outros colegas dos outros grupos a) quais foram as estratégias argumentativas utilizadas pelo autor do texto e b) em que medida as escolhas que ele fez foram interessantes para deixar a argumentação mais forte.

Para a execução desse exercício, o professor pode escolher quaisquer exemplares de dissertações-argumentativas que apresentamos neste PDG, pois todas elas desenvolvem a argumentação de maneira satisfatória e bem construída. Sugerimos, apenas, que cada grupo da sala tenha textos diferentes para analisar, a fim de que na hora de discussão do exercício haja considerações a respeito de textos diferentes e isso enriqueça a experiência coletiva.

## **IX – A conclusão e A proposta no Enem**

Sabe-se que a conclusão de um texto é um momento muito importante, pois encerra a discussão e a argumentação a respeito de um tema. Koch e Elias sugerem algumas estratégias para concluir a argumentação, como elaborar uma síntese; finalizar com solução para um problema; finalizar com remissão a textos ou finalizar fazendo uma pergunta retórica.

É importante esclarecer aos alunos que Exames diferentes podem significar conclusões diferentes para os textos: enquanto na FUVEST o propósito da conclusão é apenas encerrar a discussão apresentada, no ENEM há a exigência de que além de fazer isso, haja também a apresentação de uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos.

Cumpra ressaltar que para fazer isso, o aluno precisa de muita clareza quanto ao que se espera que ele faça. A Cartilha do Participante na Redação do Enem 2016, sobre a proposta, assim esclarece:



[...] sua redação, além de apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, deve oferecer uma proposta de intervenção na vida social. **Essa proposta deve** considerar os pontos abordados na argumentação [...] **manter um vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e demonstrar coerência com os argumentos utilizados**, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida.

A proposta de intervenção **precisa ser detalhada**; deve conter, portanto, a **exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la**. [...] É necessário **respeitar os direitos humanos**, não romper com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. (BRASIL, 2016, p.24 – grifo nosso)

Sobre a questão dos direitos humanos, a Cartilha também esclarece o que constitui desrespeito a eles:

[...] propostas que incitam a violência, ou seja, propostas nas quais transparece a ação de indivíduos na administração da punição, como as que defendem a “justiça com as próprias mãos” ou a lei do “olho por olho, dente por dente”. Por isso, as propostas de pena de morte ou prisão perpétua para os agressores não caracterizam desrespeito aos DH, por remeterem ao Estado a administração da punição ao agressor, ou seja, nesse caso, as punições não dependem da decisão individual, caracterizando-se como contratos sociais cujos efeitos todos devem conhecer e respeitar em uma sociedade. (BRASIL, 2016, p. 10-11)

Em síntese, pensando na prova do ENEM, para que os alunos obtenham êxito, é necessário que compreendam o tema e sejam capazes de perceber qual foi o problema que o originou; em seguida, é necessário que pensem em ações que podem ser realizadas para resolvê-lo, ancorados em três questionamentos: O que pode ser feito? Quem pode fazê-lo? Como isso será feito?

**Exercício I:** Para cada tema ENEM apresentado, indique: 1) Qual o problema que o motivou? 2) O que pode ser feito para resolver esse problema? 3) Quem pode fazer essa ação? 4) Como essa ação será feita?

- a) Tema ENEM 2013- Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil
- b) Tema ENEM 2014 – Publicidade infantil em questão no Brasil
- c) Tema ENEM 2015- A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
- d) Tema ENEM 2016 (I) - Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil
- e) Tema ENEM 2016 (II) - Caminhos para combater o racismo no Brasil

Problemas motivadores: a) Dirigir alcoolizado, b) Incitação ao consumismo infantil, c) Violência contra a mulher, d) Intolerância religiosa, e) Racismo

Espera-se que os alunos se sintam motivados a pensar crítica e ativamente de que forma tais

problemas podem ser resolvidos de forma prática.

**Exercício II:** Leia as conclusões a seguir e encontre: 1) O que pode ser feito para resolver o problema? 2) Quem fará essa ação? 3) Como essa ação será feita?

a) *Infere-se que quando o motorista está alcoolizado está colocando em risco sua vida e de outras pessoas, por isso deve deixar de lado seu caráter Macunaíma e pensar no bem coletivo. Cumpre ao governo aumentar a fiscalização para garantir o cumprimento da lei. Cabe aos pais educar seus filhos através de seu próprio exemplo. Cabe aos donos de bares e boates incentivar seus clientes a ir para casa de táxi. Assim, o Brasil será referência mundial em educação no trânsito.* (ABBUD, A.C. Manifesto da segurança no trânsito. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-aine.pdf> Acesso em 04 mai. 2016)

b) *Desse modo, fica clara a importância da Lei seca no atual contexto, mas expõe-se também seu limite no futuro. O problema da direção alcoolizada será verdadeiramente resolvido com mudanças nos hábitos da população. Para tal, é necessário que o governo faça campanhas de conscientização dos perigos do álcool na direção, com ajuda de escolas e da iniciativa privada, por meio de palestras em sala de aula e programas no rádio e na televisão. Deve-se, do mesmo modo, direcionar mais investimentos ao transporte público, efetivando o passe livre e construindo linhas de metrô mais complexas nos centros urbanos. Essas atitudes levarão o país a um futuro mais seguro.* (NOVAES, A.B. **Direcionando o Brasil.** Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-2-2013.pdf> Acesso em 04 mai. 2016)

c) *Portanto, medidas precisam ser tomadas a fim de dirimir as perigosas consequências que a bebida alcoólica pode ocasionar aos motoristas. É obrigação do Governo cobrar da Polícia Rodoviária Federal a intensificação da fiscalização da Lei seca, e papel das escolas de direção ressaltarem, nas aulas, a importância dos alunos em cumprir com esse dever. A mídia também pode colaborar, com campanhas e propagandas que incentivem o cidadão a respeitar essa lei. Dessa maneira, a sociedade brasileira poderá se tranquilizar e aguardar melhorias da conduta de suas futuras gerações no trânsito.* (FERREIRA, A.D.B. **Comportamento ao volante** Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-2013-andrezza.jpg> Acesso em 04 mai. 2016)

d) *A lei seca, portanto, promoveu impactos positivos no Brasil, com a redução de acidentes de trânsito. No entanto, para que os efeitos benéficos sejam sentidos por toda a população, é preciso superar a baixa presença de fiscais no interior do país, além de conscientizar a população da importância do cumprimento da legislação. Assim, os governos e os municípios devem se aliar para ampliar o acesso à lei nas cidades interioranas e nas rodovias, aumentando a fiscalização sobre os motoristas. Além disso, a mídia, por meio de ficções engajadas, pode criar programas que conscientizem a população. O caminho foi traçado, basta dar o primeiro passo.* (BAÍIA, C.M. **O início da caminhada** Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-2013-caroline.jpg> acesso em 04 mai. 2016)

e) *Ações que poderiam ampliar os resultados da Lei Seca são o controle da venda de bebidas alcoólicas às proximidades de rodovias, bem como o controle sobre a publicidade dessas substâncias, a exemplo do que ocorreu com o cigarro. Campanhas publicitárias que alertem sobre os riscos de dirigir embriagado também são indispensáveis.* (SILVA, J.A.R. **Sem título.** Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/redacao-enem-jose.pdf> Acesso em 04 mai.2016)

**Resolução:**

a) *Governo - aumentar a fiscalização para garantir o cumprimento da lei. Pais - educar seus filhos através de seu próprio exemplo. Donos de bares e boates - incentivar seus clientes a ir para casa de táxi.*

b) *mudanças nos hábitos da população - governo - campanhas de conscientização dos perigos do álcool na direção, com ajuda de escolas e da iniciativa privada, por meio de palestras em sala de aula e programas no rádio e na televisão, direcionar mais investimentos ao transporte público, efetivando o passe livre e construindo linhas de metrô mais complexas nos centros urbanos.*

c) *Governo cobrar da Polícia Rodoviária Federal a intensificação da fiscalização da Lei seca - Escolas de direção ressaltarem, nas aulas, a importância dos alunos em cumprir com esse dever. A mídia também pode colaborar, com campanhas e propagandas que incentivem o cidadão a respeitar essa lei.*

d) *superar a baixa presença de fiscais no interior do país, além de conscientizar a população da importância do cumprimento da legislação. Assim, os governos e os municípios devem se aliar para ampliar o acesso à lei nas cidades interioranas e nas rodovias, aumentando a fiscalização sobre os motoristas. Além disso, a mídia, por meio de ficções engajadas, pode criar programas que conscientizem a população.*

e) *Controle da venda de bebidas alcoólicas às proximidades de rodovias, bem como o controle sobre a publicidade dessas substâncias, a exemplo do que ocorreu com o cigarro. Campanhas publicitárias que alertem sobre os riscos de dirigir embriagado também são indispensáveis. (Agente implícito – governo)*

**Exercício III:** Com base nos textos na íntegra: 1) analise como a conclusão está conectada às outras partes do texto e 2) qual a diferença entre a conclusão do texto ENEM e FUVEST?

Para a execução do exercício III, é necessário que o professor escolha quaisquer exemplares de dissertações-argumentativas que apresentamos neste PDG e entregue a cada aluno ou grupo dois textos de fontes distintas, a fim de que haja a percepção das diferenças e semelhanças entre as conclusões.

## **X –A intolerância nas redes sociais**

Na era digital, com grande parte da população tendo acesso à internet e às redes sociais, o acesso à informação é cada vez mais facilitado e é comum as pessoas expressarem suas opiniões a respeito dos acontecimentos. Entretanto, apesar de haver maior acesso a informações e opiniões parece que as pessoas, em geral, cada vez menos respeitam a opinião alheia. Parece que o lema é “O *Facebook* é meu e eu posto o que eu quiser, inclusive que você não deveria ter postado o que quisesse no seu.” Em uma época em que as pessoas deveriam estar mais abertas ao respeito à opiniões alheias, parece que o que acontece é o inverso: discursos de ódio contra a opinião do outro são cada vez mais comuns.

Esse é, portanto, o motivo que nos levou escolher esse tema para este PDG. Acreditamos ser deveras importante que nossos alunos aprendam que hoje, diferentemente de outras épocas, têm o direito de manifestar suas opiniões publicamente, mas devem também respeitar o outro quando ele o faz, já que o seu direito de opinar não lhe dá o direito de agredir o outro quando a opinião dele difere da sua.

Parece simples, mas na prática não é. São numerosos os casos que presenciamos no dia a dia de agressões verbais postadas nas redes sociais em resposta a manifestações de opiniões.

Para fomentar a discussão sobre essa questão, sugerimos, nesse momento uma atividade que envolve algumas leituras sobre o tema, já que concordamos com a concepção de que a leitura ajuda na construção do repertório para que possamos escrever e argumentar melhor sobre

determinada questão. Nas palavras de Koch e Elias:

[...] construir sentidos solicita conhecimentos para o estabelecimento de links, para a identificação e caracterização do referente, para tecer comparações, para tomar decisões, para não ficarmos apenas na linearidade do texto enfim. Sentidos são construídos de forma situada e, nesse empreendimento, assume papel de fundamental importância o **contexto** que envolve a materialidade linguística e conhecimentos armazenados na memória (bagagem cognitiva). [...] texto é texto quando o vemos como tal: uma construção que envolve muitos e variados conhecimentos e cujo sentido tentamos sempre produzir, considerando esses conhecimentos todos que lhe são constitutivos. Assim, quanto mais amplos forem os nossos conhecimentos, mais sentidos construiremos e mais condições teremos de desenvolver eficazmente a argumentação. (KOCH; ELIAS, 2016, p.23 – grifo das autoras)

Salvador também defende a prática da leitura como potencializadora da escrita. Ela diz: “[...]A prática da leitura ajuda a tomar contato com o vocabulário específico sobre temas polêmicos e conhecer opiniões de especialistas sobre eles. É daí que você vai tirar os argumentos para sustentar a afirmação”. (SALVADOR, 2014, p.113).

Nesta Oficina, portanto, sugerimos algumas discussões

**Parte I:** Discussão da leitura extensiva sugerida, que é “A era da grosseria on-line<sup>95</sup>” publicado na página da Revista Época na *internet*.

Sugerimos que o professor possa conversar com os alunos a respeito do texto que leram em casa, suscitando a reflexão baseada em algumas questões como as seguintes:

1) No primeiro parágrafo do texto, os autores afirmam o seguinte:

Parece um duelo do Velho Oeste. No lugar da arma, é o dedo no mouse ou na tela do celular. Navegamos pelas redes sociais como se estivéssemos num filme de banguê-banguê. Aguardamos o adversário chegar armado para nos surpreender. Ao sinal de ameaça, “pá!”, ou melhor, “clique!”. Assim, compartilhamos textos esdrúxulos sem ler porque o título é provocativo. Distribuimos fotomontagens malfeitas achando que são imagens reais. Assinamos petições on-line sem saber do que se trata. “É golpe militar? Achei que fosse impeachment.” Quem veste camisa da Seleção Brasileira e vai para a rua é “cozinha”. Quem bate panela em discurso de político é “reaça”. E quem não bate? “Petralha”. Queremos protestar contra os religiosos intolerantes. O que fazemos? Enchemos uma rede social voltada ao público evangélico de filmes pornôs. Destruímos relacionamentos que levaram anos para ser construídos só por causa de um “curtir” ou de um “compartilhar”. E talvez não estejamos nos dando conta disso[...]

a) Comentem a comparação entre navegar nas redes sociais e estar num duelo do Velho Oeste. O que teria motivado a escolha dessa comparação?

<sup>95</sup> FERRARI, B. e VARELLA, G. “A era da grosseria on-line”. 08/08/2015 Atualizado 03/11/2016 Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2015/08/era-da-grosseria-line.html> Acesso em 10 jan.2017

b) Nesse parágrafo há alguns exemplos a respeito de intolerância e atitudes tomadas motivadas por ela. Pensem em outros exemplos que tenham visto/vivenciado e comentem.

2) No segundo parágrafo são apresentadas vantagens e desvantagens das Redes Sociais, como facebook e Twiter.

a) Quais são elas?

Vantagens: aproximaram pessoas que jamais se encontrariam nos tempos off-line. Serviram de base para novos negócios. Tornaram nosso trabalho mais produtivo

Desvantagens: Alguns trabalhos não são mais produtivos com elas e estamos diante da “era da grosseria”

b) Que outras vantagens ou desvantagens vocês veem nas Redes Sociais?

3) O que vocês acham da afirmação de Humberto Eco de que “As redes sociais deram voz a uma legião de imbecis”. Concordam? Discordam? Por quê?

4) O que é o algoritmo do *Facebook*? Vocês sabiam da existência dele?

A forma de organizar todo o conteúdo publicado por essa massa de usuários foi a criação de um algoritmo, uma fórmula para distribuir as postagens entre os usuários. Ele aprende com a rotina on-line do usuário que tipo de conteúdo ele mais acessa. Esse algoritmo recebeu o nome de News Feed.

5) No texto, há a seguinte afirmação:

O Brasil sofre de um problema crônico de **educação virtual**. Somos imaturos. A sensação de segurança mistura-se a uma falsa ideia sobre a liberdade de expressão. Sérgio Ferreira do Amaral, professor do Departamento de Ciências Sociais na Educação da Unicamp, explica que a ideia de estar livre para disseminar comentários maldosos acontece porque a pessoa acredita que não será encontrada, já que a internet é uma plataforma recente.

Vocês concordam com isso? Por quê?

6) Um dos gráficos apresentados traz a informação de que houve um crescimento das denúncias nos anos de 2013-2014 sobre alguns conteúdos como racismo, apologia e incitação a crimes contra a vida, intolerância religiosa, xenofobia e neonazismo. Também traz a constatação de que apenas nos números que remetem à homofobia houve um decréscimo.

a) Vocês concordam com as informações apresentadas no gráfico?

b) Por que vocês acham que houve diminuição dos números relacionados à homofobia?

**Parte II:** Em um segundo momento, sugerimos que sejam apresentados aos alunos os seguintes textos:

Folha de S. Paulo

Curto 2.1 mil

Comente 231

Compartilhe

Secretário de Temer cai após criticar importância dada a massacres

WWW.FOLHA.UOL.COM.BR

Henrique Martins O único cara no governo que falou o que todo o povo está pensando, e cai. Merica é uma promoção.

Mandei Eric. A maioria de assembleias de sustentação ao nazismo, a maioria de brasileiros apunharam a cabeça e o Aécio, a maioria dos americanos foram favoráveis ao uso de armas atômicas contra japoneses... nem sempre ser maioria é do lado correto e humano da moeda, tenho muito orgulho de não ser a maioria que defende que pessoas que deveriam ser recuperadas sejam exterminadas.

Print da página do Facebook do jornal **Folha de S.P.**. Fonte: facebook.com/folhadesp Acesso em: 10 jan.2017

O Globo

Bom dia! Esta é a capa do GLOBO neste sábado. <http://glo.bo/1ndZKZz> #JornalOGlobo

Secretário de Temer cai após defender massacre

"Tinha que matar mais", disse responsável por políticas para jovens

Atirador mata cinco e fere 8 em aeroporto na Flórida

Verho convocar o novo e esportivo BUV Centro do Hyatt

Curtidas desta página: Ela - O Globo, Boa Viagem - O Globo, Rio Show - O Globo

Assine O Globo

Portal do Assinante

Print da página do Facebook do jornal **O Globo**. Fonte: facebook.com/jornaloglobot Acesso em: 10 jan.2017



Print da página do Facebook do jornal **O Globo**. Fonte: facebook.com/jornaloglobot/fref-ts Acesso em: 10 jan.2017

Para que os alunos possam compreender o ocorrido, sugere-se a leitura das notícias na íntegra<sup>96</sup>.

Em seguida, sugerimos que o professor continue o debate, com base em perguntas como as sugeridas abaixo:

- 1) O que significa dizer que o secretário caiu? Interpretem a metáfora.
- 2) Vocês concordam com a opinião do deputado de que o secretário caído "teve a coragem de expressar a opinião e indignação da maioria dos cidadãos brasileiros"? Por quê?
- 3) Por que a emissão de uma opinião fez com que o secretário tivesse de pedir demissão?

Por meio dessa discussão, pretende-se que os alunos percebam que a emissão de opiniões pode causar problemas a depender de quem as emite, onde emite, etc. Assim, a questão central a ser debatida é: temos realmente liberdade de expressão? Para debater essa questão, o professor pode acrescentar mais perguntas que julgue necessárias.

**Parte III:** Sugerimos que o professor apresente mais alguns textos para leitura e posterior discussão:

<sup>96</sup> URIBE, G.; CARVALHO, D. Secretário de Temer cai após dizer que 'massacre tinha que matar mais'.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/01/1847850-secretario-de-temer-cai-apos-criticar-importancia-dada-a-massacres.shtml> Acesso em 22 jan.2017 e ÉBOLI, E. Deputado federal sai em defesa de ex-secretário Nacional da Juventude. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/brasil/deputado-federal-sai-em-defesa-de-ex-secretario-nacional-da-juventude-20742642#ixzz4WWEqPYdP> Acesso em 22 jan.2017



Leandro Karnal

Jairo José da Silva

Ontem às 18:54

De vez em quando tem notícia potencialmente boa. Uma garota ficou ferida na esbórnia pro-Dilma em São Paulo. Pode ficar cega. Se for petista é uma boa notícia, mas não vai fazer muita diferença, já que já são cegos como toupeiras.

1 comentário 3 compartilhamentos

10 899 compartilhamentos

Tomaz Danilo Fernandez Coelho Mestre, com esse texto tão lúcido, acabou por ser taxado de petista esquerdopata. Não que seria uma ofensa, mas porque se trata de Jairo José da Silva.

Leandro Karnal

6 de setembro de 2016

O limite da liberdade de expressão

Conquistamos com dificuldade a liberdade de expressão. Ela é um direito constitucional e um eixo do pacto social. A própria lei já estabelece limites: não posso defender ou incitar crime. Não posso, em nome da liberdade de expressão, defender racismo ou violência contra mulheres ou pedofilia. A liberdade é ampla, mas não absoluta.

O professor Jairo José da Silva é titular da Unesp e com consagrada carreira acadêmica. Tudo indica tratar-se de pesquisador sério e reconhecido em muitos bons centros. Isto não impediu de afirmar algo muito difícil no seu facebook. Diante do fato de uma aluna Deborah Fabri, de 19 anos, ter sido atingida no olho por bola de borracha e ter perdido a visão, o docente comentou que era uma notícia potencialmente boa que ela ficasse cega.

Posso discordar das manifestações. Posso, com bons argumentos, ser contra o partido A ou B. Posso condenar quem despreza patrimônio público ou privado. Posso ser do PSOL ou do DEM. A sociedade precisa desta diversidade de posicionamentos. Nunca posso defender violência contra uma pessoa. Nada justifica isto. Este é o limite da liberdade de expressão, pois além deste limite começa o mundo da barbárie. Todos podemos dizer coisas que, refletido melhor, pensamos ser um equívoco. Cabe, então, veemente pedido de desculpas. Até ele ocorrer, somos co-autores da violência defendida. Violência é o fim do diálogo. Como professor, fico intensamente chocado quando alguém se alegria com uma aluna perdendo a visão. Fico mais chocado com alguém que, tendo os dois olhos, seja tão cego.

Temos um longo caminho pela frente. Aprender a ser crítico sem destruir, aprender a ser policial sem cegar, aprender a discordar sem apoiar violência e, acima de tudo, aprender a dialogar.

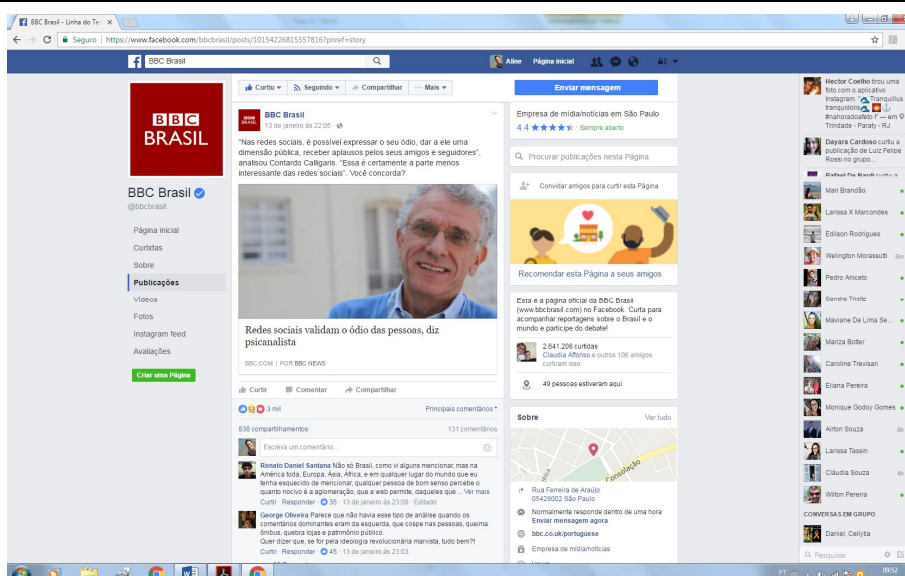
Fonte: [facebook.com/profleandrokarnal](https://www.facebook.com/profleandrokarnal) Acesso em: 10 jan.2017

Após terem visto a postagem que motivou o texto-resposta do professor Leandro Karnal em sua *Facebook*, comentem o ocorrido.

**Parte IV:** Sugerimos que haja a leitura e discussão da entrevista **Redes sociais validam o ódio das pessoas**<sup>97</sup> com o psicanalista Contardo Calligaris.

<sup>97</sup> PEREIRA, N. **Redes sociais validam o ódio das pessoas, diz psicanalista.** (10/01/2017) Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38563773?ocid=socialflow\\_facebook](http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38563773?ocid=socialflow_facebook) Acesso em 24 jan.2017





Fonte: Facebook.com/bbcbrasil

**Parte V:** Sugerimos, para finalizar a discussão da questão, que se retome a discussão feita a respeito do filme assistido “Batismo de sangue” no que diz respeito à liberdade de expressão.

O objetivo desta Oficina é tentar sensibilizar os alunos para a reflexão da temática escolhida, a fim, inclusive, de aumentar o repertório deles sobre a questão.

## XI – Modelização do gênero

Após todas as Oficinas realizadas, sugerimos que se construa, de maneira cooperativa com os alunos, o MDG do gênero dissertação-argumentativa.

Reafirmamos que tal modelização, assim como os exercícios apresentados ao longo das Oficinas não são “receitas”, mas devem servir como base, experiência concretizada do que é o gênero com o qual estamos lidando. Afinal, como Koch e Elias esclarecem:

[...] nada melhor do que observar e analisar o que existe. Não para fazermos igual, mas para termos “modelos”. Assim como construímos modelos de como usar mídias sociais digitais, de como nos comportar em festas, entrevistas de emprego, consultas médicas, sala de aula, restaurantes, viagem de avião etc. porque essas experiências ficam armazenadas na memória e são ativadas sempre que precisamos, também armazenamos em nossa memória modelos de textos que podem e devem ser ativados, quando preciso. (KOCH; ELIAS, 2016, p.161)

### Modelização didática do gênero dissertação-argumentativa

#### 1- O que é o gênero dissertação-argumentativa? (Definição sintética)

A dissertação argumentativa é um gênero textual cujo propósito é apresentar uma tese

(opinião) e argumentos (provas, justificativas) que a sustentem sobre um tema, geralmente sugerido por meio de uma proposta de redação acompanhada de uma coletânea de textos em linguagem verbal, não verbal ou sincrética.

## 2- Qual é o contexto de circulação do gênero dissertação-argumentativa?

**Função social:** A finalidade de uma dissertação-argumentativa é apresentar uma opinião a respeito de um tema e prová-la, utilizando para isso argumentos.

**Interlocutores:** O locutor geralmente é um aluno ou candidato (no caso dos exames vestibulares, processos seletivos e concursos públicos). O interlocutor deve ser pensado como genérico, universal, mas sabe-se que é o corretor, alguém que tem conhecimento dos critérios de avaliação para o gênero.

**Temáticas predominantes:** A frase tema geralmente vem de um recortes de algum assunto da atualidade ou de algum acontecimento.

**Suporte de veiculação** (impresso, folha, etc.): Esse gênero geralmente circula na instituição escolar, tendo assim como suporte a folha de papel, pois geralmente é manuscrito pelo próprio autor.

**3- Qual a estrutura do gênero dissertação-argumentativa?** (Presença ou não de título, coisas de composição) Em geral esse texto apresenta título, embora sua obrigatoriedade esteja vinculada a critério pré-estabelecido e explícito na proposta de redação que o acompanha. Tem estrutura de três partes bem delimitadas: uma primeira parte em que o autor deverá apresentar a questão a ser discutida, bem como sua opinião em forma de frase completa, uma segunda parte em que deve apresentar os argumentos que sustentam, justificam a opinião explicitada na parte anterior e uma conclusão em que deve sintetizar as ideias já expressas. Caso seja a dissertação-argumentativa pedida pela prova do Enem, mediante critério pré-estabelecido e explícito na proposta, há a necessidade de trazer juntamente com a conclusão uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos e possa ser viável para a resolução do problema pressuposto apresentado.

## 4- Quais são os principais recursos linguísticos do gênero dissertação-argumentativa?

**Linguagem:** Espera-se que seja formal escrita, clara, objetiva e sem ambiguidades.

**Marcas linguísticas:** Geralmente percebe-se a ausência de pronomes e verbos em primeira pessoa, bem como não deve haver conversa com o leitor por meio de vocativos ou imperativos. Apresentam-se verbos sendo usados no presente do indicativo, bem como a presença de substantivos abstratos. Os períodos geralmente são expressos utilizando a relação de subordinação. Além disso, há o uso de conectores relacionados à causa e consequência, concessão, explicação, comparação, entre outros, a serviço da argumentação. Os sinais de pontuação mais utilizados são a vírgula e o ponto final. Uso de reticências, exclamações e parênteses não é encorajado, embora não seja proibido. As escolhas lexicais devem atender ao propósito de clareza do texto e, portanto deve haver precisão vocabular. Além disso, deve haver preocupação em obedecer às regras vigentes de concordância, regência, pontuação, flexão, colocação pronominal e grafia.

**Produção Final** (nova versão do texto após o conhecimento de suas especificidades e o trabalho com as dificuldades apresentadas na escrita a partir da Produção Inicial)

Sugerimos, neste momento, que os alunos realizem uma segunda produção do gênero trabalhado, mediante proposta de redação completa e sugestão de execução de Projeto de Texto que retoma os pontos centrais trabalhados nas Oficinas.

### **Raciocínio para elaboração do Projeto de Texto**

**Tema:** O EXERCÍCIO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO NAS REDES SOCIAIS

**Tese:** O que eu acho sobre EXERCÍCIO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO NAS REDES SOCIAIS?

**Argumentos:** Por que eu acho isso?

**Proposta:** O que pode ser feito para evitar abuso de liberdade e discurso de ódio? Como será feito? Quem fará isso?

### **Proposta de Redação**

Com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: O EXERCÍCIO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO NAS REDES SOCIAIS apresentando **proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos**. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. Dê um título ao seu texto, que deve ser escrito à caneta e ter, no mínimo 20 linhas.

#### **Texto 01: Liberdade de expressão tem limites', diz juiz que pediu suspensão do *Facebook***

O magistrado Renato Roberge determinou à Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações) que "imediatamente, determine a todos os provedores de internet com atuação no Brasil a suspensão das atividades do Facebook pelo prazo de 24h em todo o território nacional" e justificou a medida por "desobediência da legislação eleitoral".

A determinação ocorreu por causa de uma ação judicial do prefeito Udo Döhler (PMDB), candidato à reeleição em Joinville, que pedia a exclusão de uma página considerada ofensiva por ele - o perfil anônimo fazia postagens satíricas do político, que afirmou ter tido sua "imagem denegrida".

O fato veio a público e logo motivou grande repercussão e críticas - e até mesmo uma página falsa de resposta no próprio *Facebook*, que acusava o candidato e o juiz de estarem censurando o direito à livre manifestação.

Em entrevista à BBC Brasil, Renato Roberge afirmou no entanto que está zelando pelo "cumprimento da legislação eleitoral" e que "liberdade de expressão tem limite".

"A liberdade de expressão tem limites. A lei e a Constituição da República não toleram que um ser encoberto pelo anonimato saia publicando algo contra outrem, como também não dá sobra para que, anônimo ou não, viole-se a honra e a imagem das pessoas", disse.

Na decisão, o juiz alega que da página Hudo Caduco "constam montagens de fotos com sua

face desfigurada e diversas postagens que afetam sua honra e imagem, condutas essas que contrariam a legislação eleitoral, uma vez que vedada é a propaganda de cunho ofensivo, degradante ou que dê sobra ao ridículo".

Questionado sobre a decisão abrir precedentes para que qualquer pessoa entrasse com ações desse tipo pedindo o bloqueio da rede social na Justiça quando se sentisse ofendida com alguma crítica ou comentário no Facebook, o magistrado disse que "cada caso é um caso".

"Eventual direito de reclamar por ofensa não dá direito para que se suspenda uma rede social. Mas a situação é diferente. No caso, ordenou-se a suspensão da conduta ofensiva, que residia no perfil anônimo e agressivo. Como não houve cumprimento, aplicou-se a sanção que é voltada a quem descumpra a ordem judicial, que vem a ser a suspensão da atividade por prazo certo."

O Facebook, por sua vez, tirou a página do ar e afirmou em nota que tem "profundo respeito pelas decisões da Justiça brasileira e cumpriu a ordem judicial dentro do prazo estabelecido".[...]

Renata Mendonça, 10 out.2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-37612969> Acesso em 23 jan.2017

#### Texto 02:



Disponível em:

<https://www.facebook.com/humorinteligente01/photos/a.302397109784937.77671.292974040727244/1473913965966573/?type=3&theater> Acesso em 10 jan.2017

#### Texto 03:



## A liberdade de expressão na web

Como algumas nações lidam com a questão

LIBERDADE PLENA	SITUAÇÃO INTERMEDIÁRIA	CENSURA DE GOVERNO
<p>Livre direito de manifestar ideias, desde que não haja incitação à violência. Os conteúdos propagados na rede não são excluídos, nem mesmo por ordem judicial. A única sanção a autores de difamação, calúnia ou invasão de privacidade é financeira.</p> <p><b>Exemplo:</b> Estados Unidos</p>	<p>Livre direito de manifestar ideias, desde que não haja incitação à violência. Os conteúdos propagados na rede, porém, podem ser excluídos por ordem judicial.</p> <p><b>Exemplos:</b> Brasil, Alemanha, Espanha, Finlândia, França, Itália</p>	<p>É o pior cenário possível. Há permanente controle prévio de todos os conteúdos propagados na rede: o governo decide quais ideias podem ou não circular.</p> <p><b>Exemplos:</b> Arábia Saudita, Coreia do Norte, China, Cuba, Irã</p>

Fonte: OpenNet Initiative e Marcel Leonardi, professor de direito e internet da Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Disponível em: <http://www.pontofinal.blog.br/2015/05/sobre-humaniza-redes-e-liberdade-de.html> Acesso em 23 jan.2017

**Autoavaliação, avaliação e reescrita do texto** (momentos de trabalhar a sua própria produção a partir de critérios construídos ao longo das oficinas)

Após a produção final, sugerimos que os alunos façam a experiência de trocar seus textos para avaliação com base em uma grade comum, reproduzida na sequência. Em seguida, sugerimos que o próprio autor avalie seu texto, com base na mesma grade.

### Grade para autoavaliação

Critérios para avaliação da dissertação-argumentativa	Apresenta (A)	Apresenta parcialmente (AP)	Não Apresenta (NA)
Apresenta tese?			
Apresenta argumentos?			
Apresenta estrutura tripartida (introdução, desenvolvimento e conclusão?)			

Apresenta tese conectada ao tema?			
Apresenta título?			
Apresenta proposta detalhada e conectada à argumentação?			
Apresenta linguagem adequada ao contexto de circulação e aos interlocutores?			
As palavras estão escritas corretamente?			
Apresenta ideias bem conectadas e desenvolvidas de modo progressivo?			
Apresenta bom uso das estratégias de coesão?			

Após as etapas da autoavaliação e da avaliação, sugerimos uma reescrita do texto objetivando melhorar o que for julgado necessário ou importante.

Os textos dos alunos podem ser divulgados em um mural na escola ou agrupados em uma revista temática que pode trazer além dos textos produzidos por eles, textos informativos sobre a questão (como o utilizado como leitura extensiva), gráficos nascidos de pesquisas realizadas dentro da escola e na comunidade sobre o tema escolhido etc.

**Fonte:** Elaboração própria. Adaptado de GUIMARÃES, CARNIN.; KERSCH, 2015.

Ao término da proposta desse PDG, gostaríamos de ressaltar que tanto o Projeto em si quanto as Oficinas sugeridas por nós não têm por objetivo ser um receituário do que fazer ou do que não fazer, muito menos “engessar” o gênero escolhido. Quisemos, sim, propor



reflexões e caminhos para que o professor possa orientar seu trabalho no sentido de escolher o que julga pertinente e adequado à sua realidade e o que não.

Para finalizar, fazemos das palavras de Koch e Elias (2016) as nossas:

[...] apresentamos algumas estratégias para auxiliar a atividade de escrita. Reiteramos que não foi a nossa intenção fazer um inventário de estratégias usadas [...], muito menos compor um receituário. Quisemos e queremos, isso sim, mostrar que, em se tratando de texto, o espaço maior é reservado para o sujeito que produz, que cria, que pensa, que é essencialmente um estrategista. Como sabemos, esse processo todo não nasce do nada. Vem das observações, registros, anotações, histórias, experiências, vivências, leituras, muitas leituras. Essa bagagem toda compõe a nossa memória, os nossos modelos, e eles nos falam de interação, de sociedade e de cultura. Parte da memória, os modelos (em constante atualização) compõem e dão sentido ao que fazemos, orientam o que precisa ser feito. (KOCH; ELIAS, 2016, p.178-179)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*Mas as coisas findas, /muito mais que lindas, essas ficarão.* (ANDRADE, 2007, p.253)

É fato que as projeções fazem com que os textos fiquem argumentativamente mais fortes e sirvam como estratégias retóricas recorrentes. Também é fato que a Linguística Cognitiva possui uma ampla gama de ferramentas que podem nos ajudar a analisar e entender os textos que nos circundam, e assim, também pode contribuir para a formação do professor com o objetivo de que ele possa incentivar seus alunos a interpretar de maneira mais plena os textos que estão no dia a dia deles e escrever textos mais bem escritos e persuasivos.

O uso das projeções foi percebido como uma estratégia didatizadora, facilitadora e uma escolha para potencializar a comunicação, seja para priorizar a concisão, para deixar mais forte a argumentação ou para atingir o cérebro emocional do leitor.

Nos Títulos e nos Memes, vimos que as projeções, muitas vezes, projetam histórias e criam parábolas. Além disso, tais projeções geralmente são comuns ao repertório de muitos brasileiros, o que garante a compreensão e a aceitação de tais textos. São textos acessíveis e muito mais interessantes pela presença das projeções usadas, ao nosso ver, grande parte das vezes, de forma deliberada.



Fica evidente que é necessário ao leitor mobilizar seu conhecimento de mundo e construir *blends* mentais utilizando seu conhecimento de mundo, para que possa compreender os textos. Apontamos, também, para o fato de que devemos incentivar os alunos a ter consciência desse processo, a fim de que o percebam-no e possam mobilizá-lo para trabalhar para eles, objetivando, inclusive, uma melhor escrita, que também utilize as projeções deliberadamente, pois, conforme mostramos por diversas vezes, tal presença potencializa o poder sedutor do discurso.

Foi perceptível, inclusive, também por meio das análises que construir *blends* ou até encontrar *frames* que se associem ao tema do texto são processos cognitivos que exigem conhecimento. É por isso que reafirmamos que o uso das projeções deve ser percebido e incentivado. Sua percepção pode fazer-nos leitores mais proficientes e seu uso, escritores mais envolventes.

O fato de mostrar textos de candidatos bem sucedidos aos nossos alunos, normalmente, conforme eles nos relatam, facilita a compreensão por parte deles a respeito das estratégias apresentadas por nós em aula.

É muito comum, quando da demonstração de alguma técnica por meio de um texto concreto, que o aluno se manifeste dizendo que, naquele momento, após ler e visualizar como o outro fez aquilo, o que até então era uma ideia abstrata para ele acabou se concretizando e ficou mais fácil e claro.

Aliás, percebe-se que mostrar textos autênticos que foram bem avaliados serve muitas vezes como inspiração para que os alunos vejam concretizados todos aqueles conceitos abstratos de que ouvem falar nas aulas. Não é um modelo que serve para ser copiado, mas um modelo que serve como base para que, em textos futuros, nosso aluno perceba que ele também pode lançar mão dessa estratégia.

Vimos, portanto, que os modelos funcionam, assim como as projeções, para concretizar aquilo que é abstrato. Tal funcionalidade é muito interessante, é explorada nos títulos, memes e dissertações e deve ser ensinada a ser explorada, também, por quem tenha interesse.

Pretendemos, assim, com nossas sugestões didáticas, otimizar o trabalho com os processos de projeção em contexto escolar, com vistas a verificar a compreensão de tais

ocorrências e incentivar o uso durante as produções textuais dos discentes a fim de qualificar tal processo.

Desejamos e trabalhamos para que nossa Tese não seja mais uma para empoeirar em uma estante, mas que possa, um dia, estar nas mãos do professor e inspirá-lo, oferecendo subsídios, a contribuir com a formação de bons cidadãos leitores e produtores textuais, que sejam capazes de compreender criticamente quaisquer textos a que tiverem acesso e possam expressar suas ideias por meio da escrita de forma clara, informativa e interessante.

## BIBLIOGRAFIA

*Se vi além dos outros, é porque eu estava sobre o ombro de gigantes.* (NEWTON, in BUCHSBAUM, 2004, p.169)

ABREU, A. S. **A arte de argumentar:** gerenciando razão e emoção. 8ªed. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Curso de redação.** 12ªed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **O design da escrita:** redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção. SP: Ateliê Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguística Cognitiva:** uma visão geral e aplicada. SP: Ateliê, 2010.

\_\_\_\_\_. Emergência de palavras e sentidos em português por ação de blend e chunking. Trabalho apresentado no Gallaecia – III Congresso Internacional de Linguística Histórica, na Universidade de Santiago de Compostela, em 30.07.2015.

ANDRADE, C.D. **Poesia completa:** conforme as disposições do autor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

ANDREWS; M; VAN LEEUWEN, M.; VAN BAAREN, R. **Persuasão na publicidade:** 33 técnicas psicológicas de convencer. Tradução Márcia Longarço. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética.** Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d

ARRUDA, B.Q. **Uma ideia na cabeça e um curso na mão:** processos cognitivos de projeção (metáforas, parábolas e analogias) na construção do texto escrito. Tese de Doutorado. Unesp, 2007.

BAKHTIN, M. (Volochinov) (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1973.

\_\_\_\_\_. (1953) Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1994. p.327-358.

BERGEN, Benjamin K. **Louder than words:** the new science of how the mind makes meaning, New York, Basic Books, 2012.

BYBEE, J. **Language, Usage and Cognition,** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BOZELLI, F. C.; NARDI, R. Interpretações sobre o conceito de metáforas e analogias presentes em licenciandos de Física. **Enseñanza de las ciencias.** Barcelona: n. extra, p. 1-5, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Edital N° 01, de 08 de Maio de 2013**. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2013. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf)

\_\_\_\_\_.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 144p. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf)

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP); Diretoria de avaliação da educação básica (DAEB). **Redação no Enem 2016**. Cartilha do participante. Brasília: MEC/DAEB, 2016, 64p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf)

BUCHSBAUM, P. **Frases geniais**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

CHAROLES, M. “Introduction aux problèmes de la cohérence des textes” **Language Française**, (38) 1978.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 182 p.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CROFT, W. CRUSE, D.A. **Cognitive Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DAWKINS, R. **The Selfish Gene**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1976.

DE PIETRO, J.F. ; SCHNEWLY, B. “O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática”, in NASCIMENTO, E.L. (org.) **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014, p. 167-188.

DUARTE, M. C. Analogias na educação em Ciências: contributos e desafios. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre: v. 10, n. 1, 2005.

DUIT, R. On the role of analogies and metaphors in learning science. **Science Education**, Pennsylvania, v. 79, n. 6, p.649-672, 1991.

DUMARSAIS, C. **Des tropes ou des diferentes sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même linge**. Paris: Mme Vve Dabo, Librairie stéréotype, 1824.

EVANS, V. e GREEN, M. **Cognitive Linguistics** - An introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers London, 2006.

EVANS, V. **The crucible of language**: how language and mind create meaning. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

FAUCONNIER, G. Conceptual Blending and Analogy. In: Dedre Gentner, Keith Holyoak, and Boicho Kokinov (eds.), **The Analogical Mind**: perspective from cognitive science (pp. 255-286). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FAUCONNIER, G. & TURNER, M. **The Way We Think**: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002

FERRAZ, D. F.; TERRAZZAN, E. A. Construção do conhecimento e ensino de ciências: papel do raciocínio analógico. **Revista Educação**. Santa Maria: UFSM, v. 27, n. 1, p. 39-54, 2002

FILLMORE, C. Frame Semantics. In: GEERAERTS, G. **Cognitive Linguistics**: basic readings. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 373 – 400, 2006.

FIORIN, J.L. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014

\_\_\_\_\_. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015

FRANKL, V. **Em busca de sentido**: Um psicólogo no campo de concentração. Porto Alegre: Sulina, 1987; São Leopoldo: Sinodal, 1987.

GIBBS Jr., R. W. **The Poetics of Mind**. Cambridge, Cambridge University Press, 1995

\_\_\_\_\_. **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought**. New York: Cambridge University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. Are deliberate metaphors really deliberate? A question of human consciousness and action. **Metaphor Soc. World** 1, 26—52, 2011.

\_\_\_\_\_. Does deliberate metaphor theory have a future?, **Journal of Pragmatics** 90, 73—76, 2015.

GIBBS Jr., R.W. and STEEN, G.J. **Metaphor in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1999.

GIL, M. M. **Metáfora no ensino de língua materna**: em busca de um novo caminho. 2012. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GLYNN, S. M *et al.* **Teaching science with analogies**: a resource for teachers and textbook authors. Washington: National Reading Research Center, 1994. Disponível em: <[http://curry.edschool.virginia.edu/go/clic/nrrc/scin\\_ir7.html](http://curry.edschool.virginia.edu/go/clic/nrrc/scin_ir7.html)>. Acesso em: 23 ago. 2007.

GONZÁLEZ, B. M. G. **Las analogías en el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza**. 2002. 650 f. Tese (Doutorado em Didática das Ciências Experimentais). Universidad de La Laguna, La Laguna, 2002.

\_\_\_\_\_. El modelo analógico como recurso didáctico en ciencias experimentales. **Revista Iberoamericana de Educación**. OEI, n. 37, dez. 2005.

GRADY, J. **Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes**. Tese (Doutorado em Linguística). University of California, Berkeley, 1997

GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. (orgs.) **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A.M.M.; CARNIN, A.; KERSCH, D.F. (orgs) **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

HOFSTADTER, D. e SANDER, E. **Surfaces and essences**. Analogy as fuel and fire of thinking. New York: Basic Books, 2013

JOHNSON, M. **The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason**. Chicago: Chicago University Press, 1987

KERSCH, D.F.e GUIMARÃES, A.M.M. “Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental no contexto de um município brasileiro”. **Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET 6**. Natal: UFRN, 2011.

KOCH, I. G. V. **A coerência textual**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOVECSES, Z. **Metaphor: A Practical Introduction**. New York: Oxford University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **Language, Mind and Culture**. Oxford, Oxford University Press, 2006

LAKOFF, G. e JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

\_\_\_\_\_. **Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought**. New York: Basic Books, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metáforas da vida cotidiana**. Trad. Grupo GEIM. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2002

LAKOFF, G.. **Woman, Fire, and Dangerous Things**. Chicago, The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, R. **The language war**. California: University of California Press, 2000.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. “A construção de modelos didáticos de gênero: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros” **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, vol.6, nº3, pp547-573, set/dez, 2006.

MANUAL DE REDAÇÃO E ESTILO DA FOLHA DE SÃO PAULO (1996) Disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual\\_redacao.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_redacao.htm)

MANUAL DE REDAÇÃO E ESTILO DO JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO (1997) Disponível em: <http://www.estadao.com.br/manualredacao/>

MANUAL DO CANDIDATO FUVEST. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2016/manual/04.provas.06.avaliacao.redacao.html>

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

MARTINS, E. **Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo**. 3ª ed. rev. e amp. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.

MEYER, M. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

MILNER, R. **The world made meme: discourse and identity in participatory media**. Lawrence: The University of Kansas, 2012.

MOURA, H. **Vamos pensar em metáforas?** Coleção Aldus, nº36. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

NAGY, W., **Figurative Patterns and Redundancy in the Lexicon**. Tese de Doutorado, University of California at San Diego, 1974.

OLBRECHTS-TYTECA, L; PERELMAN, C. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996

RIGOLON, R. G. **O conceito e o uso de analogias como recurso didático por licenciados de Biologia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação para as Ciências e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

ROCHA, C.A.M. **Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

SALVADOR, A. **Como escrever para o Enem: roteiro para uma redação nota 1.000**. São Paulo: Contexto, 2014.

SARDINHA, T.B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3ªed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

STEEN, F. Developing, testing and interpreting Deliberate Metaphor Theory, **Journal of Pragmatics** 90, 67—72, 2015

TURNER, M. **The literary mind**. New York: Oxford University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cognitive Dimensions of Social Science: The Way We Think About Politics, Economics, Law and Society**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. **The origin of ideas: blending, creativity and the human spark**. Oxford: Oxford University Press, 2014

VEREZA, S. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 41, p. 199-212, 2010.

\_\_\_\_\_. Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso in: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem – Campinas, SP, nº55 jan./jun. p.109-124. 2013a

\_\_\_\_\_. Metáfora é que nem... Cognição e discurso na metáfora situada. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v.38, n.65, p.2-21, jul.dez.2013b

VICTORIA, L.A.P. **Dicionário básico de mitologia: Grécia, Roma, Egito/ Ilustrado**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

WILSON, R.A. e KEIL, F.C. **The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences**. MIT Press: Massachusetts, 1999.