

A construção do ponto de vista e a alteridade em textos produzidos por alunos do Ensino Médio

The construction of point of view and the otherness in texts produced by students from Highschool

3

DOI: 10.18226/21784612.v23.n1.3

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior*
Dinéa Maria Sobral Muniz** *

Resumo: Estudos desenvolvidos por pesquisadores da Linguística Textual, de viés sociocognitivo-interacionista, argumentam que a construção do ponto de vista relaciona-se intrinsecamente à produção dos referentes textuais (objetos de discurso sociocognitivamente elaborados). Noutros termos: os objetos de discurso são reveladores dos pontos de vista assumidos pelo enunciador. (CORTEZ; KOCH, 2013). Com base nisso, analisamos o texto produzido por um estudante do Ensino Médio, durante a realização da Prova de Redação do Enem-2013. Por essa análise, objetivamos evidenciar como a construção de ponto de vista costuma se apoiar no diálogo do enunciador consigo mesmo, autodiálogo, e com outros enunciadores, heterodiálogo. Para tanto, destacamos as duas principais cadeias referenciais coesivas (RONCARATI, 2010) presentes na produção textual em análise. Isso nos possibilita demonstrar que, para argumentar sobre “os efeitos da Lei Seca no Brasil”, o estudante produziu conteúdos referenciais que, além de serem responsáveis pela progressão textual, também são indicadores dos pontos de vista construídos pelo enunciador em diálogo consigo mesmo e com outros enunciadores. Por essa razão, consideramos que, para construir opinião, o enunciador reformula o próprio dizer, ora por adaptações de sua própria voz, ora por influência de outros dizeres

* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (Geling-Faced-UFBA). Professor do IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim. *E-mail:* osvaldobojr@gmail.com

** Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciada em Letras pela UFBA (1967-1970). Vice-diretora da Faculdade de Educação da UFBA. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (Geling). *E-mail:* <sobraldm@gmail.com>

com os quais dialoga durante a atividade verbal. Assim sendo, o professor de Língua Portuguesa precisa estar atento aos modos de compreensão que seus alunos revelam quando produzem dizeres nas atividades realizadas em sala de aula, pois se faz imperativo assumir que os sentidos são sempre negociados, e que os sujeitos, quando focalizam um conteúdo assumindo-se como enunciadore de um dizer, manifestam, ao mesmo tempo, o dialogismo presente em toda ação de linguagem.

Palavras-chave: Referentes textuais. Intersubjetividade. Orientação argumentativa.

Abstract: Studies developed by researchers from Textual Linguistics, social-cognitive-interactionist bias, argue that the construction from the point of view intrinsically relates to the production of the related text (Social-cognitive discourse objects). In other words: the objects of discourse are developers from the point of view taken by the enunciator. (CORTEZ; KOCH, 2013). Based on this, we analyze the text produced by a high school student during the writing of the Enem 2013. For this analysis, we aimed to show how the construction of the point of view tends to lean on the enunciator dialogue with yourself, auto dialogism, and with other enunciators, hetero-dialogism. For this, we highlight the cohesive referential chains (RONCARATI, 2010) present in the text production in analysis; what enabled us to demonstrate how the student research to argue about “the effects of prohibition in Brazil (Law 11.705, June 10, 2008)”, built points of views into dialogue with yourself and with others enunciators. For this reason, we believe that, to build the enunciator recasts tell himself, sometimes with adaptations of his own voice, sometimes for the influence of other say with whom dialogue during the verbal activity. Thus, the Portuguese Language teacher needs to be aware of the modes of understanding that your students reveal when they produce says in activities carried out in the classroom, because it makes imperative assume that the senses are always traded, and that the subject, when focus being content a enunciators say, demonstrating at the same time the dialogism present in every action.

Keywords: Textual referents. Intersubjectivity. Argumentative orientation.

Considerações iniciais

A Linguística Textual (LT), por se ocupar dos processos de produção, funcionamento e compreensão textual, cria “expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos” (MARCUSCHI, 2012, p. 33), assumindo intenso diálogo com a educação. Nessa interlocução, destacam-se as contribuições advindas dos estudos sobre LT para os processos de ensino e aprendizagem da língua, com destaque para a adoção do texto como evento a ser privilegiado na complexa relação entre língua e escola.

Em sua fase contemporânea, a LT tem priorizado o desenvolvimento de estudos que se fundam numa concepção textual-discursiva de língua, ou seja, a língua vista como atividade comunicativa que se manifesta “em diferentes parâmetros tipológicos, e existe na e pelas práticas discursivas”. (RONCARATI, 2010, p. 48). Nessa perspectiva, valorizam-se as questões sociais, históricas e cognitivas relacionadas aos usos da língua que os sujeitos produzem para interagir socialmente.

As pesquisas textuais, fundamentadas nessa concepção de língua, defendem que o texto não constitui produto de sentidos definidos *aprioristicamente*, com um locutor “todo-poderoso” (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 11), dono de sua vontade e sujeito exclusivo de seu dizer. Ao contrário: advogam que o texto representa um evento comunicativo, pois coloca sujeitos em interação, para, dialogicamente, produzirem e compreenderem sentidos. Assim sendo, um texto deve ser entendido como uma prática social em que interlocutores (vozes que falam) e enunciadores (conteúdos representados) distintos interagem e, colaborativamente, constroem sentidos.

Assumindo a perspectiva de entendimento da língua como atividade textual-discursiva, os estudos de referência afirmam que o referente textual representa uma construção sociocognitiva, pois são objetos de discurso, intersubjetivamente negociados, que põem em evidência a constituição da subjetividade de um locutor pelo diálogo consigo mesmo (autodialogismo) e com outros sujeitos (heterodialogismo). Nessa lógica, a análise dos referentes textuais pode possibilitar a compreensão de que forma um locutor assume-se como enunciador de um conteúdo representado no texto e, ao mesmo tempo, quais relações esse locutor/enunciador produz com outros enunciadores.

Nesse jogo dialógico, os sujeitos (re)constroem objetos de discurso para exprimir “relações entre si e afirmarem posição, representando ponto de vista”. (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 9). Isso significa que, ao trabalharem as formas referenciais em seus textos, os locutores produzem argumentação

e, concomitantemente, evidenciam o dialogismo constitutivo das atividades de linguagem. Portanto, a análise dos referentes textuais pode nos ajudar a compreender como os sujeitos produzem conhecimentos. Ademais, pode fazer compreender os diálogos tecidos pelo enunciador com outras instâncias discursivas.

Considera-se que esse tipo de análise pode facultar ao professor uma interpretação crítico-reflexiva sobre o modo como seus alunos produzem conhecimentos. Numa escola que assume a expectativa de acolhimento das diferenças, esse tipo de interpretação pode favorecer o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem da língua que respeitem as vozes dos sujeitos da escola, oportunizando aos aprendizes a construção colaborativa de saberes, assentada em reflexões sobre seu modo de ver e conceber as coisas do mundo.

Enfim, representa um caminho para abordar o texto em sala de aula como evento; melhor dizendo, como processo em contínua elaboração e não apenas como produto de sentidos pré-fabricados, haja vista que, conforme nos ensina Geraldi (2010, p. 34), o texto é processo privilegiado de construção de saberes, erigidos por processos dialógicos nos quais as palavras de um enunciador encontram-se com as contrapalavras de outros enunciadores, para produzirem compreensões.

Os objetos de discurso

Mondada (1994) defende a tese de que os referentes textuais não são escolhidos apenas com base nas funções semânticas que os itens do léxico podem exercer. Nesse processo de escolha, avultam-se negociações, entre o locutor e seus interlocutores, fundadas em aspectos sociais, históricos e cognitivos que envolvem os usos da língua em situações de interação em que o texto representa evento propiciador da intercompreensão humana.

Na elaboração da referida tese, a pesquisadora considera que os referentes textuais são construções discursivas, pois emergem durante a interlocução em que os sentidos são sempre negociados e nunca dados de antemão. A produção de referentes, portanto, coloca o autor e seus leitores (ou interlocutores) em constante negociação de dizeres, o que pressupõe considerações sobre as funções sociodiscursivas que os referentes exercem no evento textual.

Nessa linha de raciocínio, os referentes são considerados objetos de discurso. Noutros termos, são construções negociadas, situadas e

intencionalmente motivadas, que evidenciam como os interlocutores representam, sociocognitivamente, as coisas do mundo (ideias, fatos, acontecimentos, etc.) no universo textual. Isso implica dizer que a construção de referentes pressupõe conhecimentos sobre a língua, mas também sobre os sujeitos com os quais se pretende dialogar e sobre os conhecimentos compartilhados entre os sujeitos participantes dos atos de interação verbal.

Como construções intersubjetivas, os objetos de discurso indiciam, nas atividades sociocognitivas de produção e compreensão textuais, os modos como os sujeitos participantes dessas atividades constroem sentidos às coisas do mundo (re)construídas no texto. Cortez e Koch (2013, p. 9) consideram que, ao produzir objetos de discurso, “o locutor/enunciador coloca em cena uma multiplicidade de pontos de vista e os faz dialogar entre eles”. É por meio desse diálogo que a construção do ponto de vista se consubstancia, representando a simbiose do locutor (aquele que fala no texto) com um enunciador primeiro (principal conteúdo representado).

Esse locutor/enunciador costuma reformular o próprio dizer em virtude da percepção/compreensão que produz sobre os fatos, ideias, fenômenos e sujeitos referenciados no texto, assumindo postura autodialógica na produção do ponto de vista. Mas esse ato produtivo, que se torna responsável pela orientação argumentativa assumida no texto, também se faz em dialogismo com *outrem*, quando o locutor/enunciador evoca outras enunciações (dizeres de outros sujeitos) para construir objetos de discursos que representam seu modo de ver/compreender as coisas do mundo reconstruídas na atividade textual.

Metodologia

A análise que apresentamos neste trabalho considera que os objetos de discurso construídos no texto evidenciam como o enunciador adere a um ponto de vista pelo diálogo consigo mesmo, ao reformular seu dizer em razão de suas percepções, e pelo diálogo com outros enunciadores, ao demonstrar consonância ou discordância com pontos de vista de outros enunciadores. Por essa razão, assumimos o seguinte pressuposto: “Os objetos de discurso são reveladores de pontos de vista, e seu modo de apresentação é um modo pelo qual se pode apreender a subjetividade.” (CORTEZ; KOCH, 2012, p. 10).

Com base nisso, buscamos evidenciar e comentar os objetos de discurso presentes em uma produção textual feita por um aluno do Ensino Médio.

Essa produção foi coletada durante a fase exploratória de nossa pesquisa de doutorado em Educação, que objetiva pesquisar relações entre concepções de coerência e coesão desenvolvidas por professores de língua portuguesa do Ensino Médio e suas ressonâncias para a abordagem do texto em sala de aula.

Na fase exploratória da pesquisa supramencionada, manteve-se contato com agentes escolares (professores e alunos) de uma escola de Ensino Médio, durante, aproximadamente, seis meses do ano letivo de 2013, a fim de elaborar os fundamentos metodológicos do projeto de tese. Por isso, teve-se a oportunidade de conhecer as expectativas escolares sobre a produção textual, notadamente aquelas criadas por alunos matriculados no ano final dessa etapa da Educação Básica.

Esses alunos costumavam expressar grande interesse pela aprendizagem acerca da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que, de certa forma, põe em destaque o efeito retroativo dos exames de larga escala na expectativa de professores e alunos sobre a aprendizagem da língua na escola. (SCARAMUCCI, 2004). Em decorrência disso, solicitamos aos alunos do meio institucional onde se realizou a fase exploratória da pesquisa que enviassem cópias de suas redações produzidas no Enem-2013. Assim que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibilizou os espelhos das referidas redações, os estudantes atenderam à solicitação e enviaram cópia de seus textos.

Salientamos que o objetivo do trabalho não compreende a análise da proposta de redação do Enem em si, nem suas influências sobre o ensino e aprendizagem da língua na escola. No entanto, como esse “tipo de texto” cria expectativa nos alunos, considerou-se pertinente utilizá-lo como *corpus* de análise para o estudo da relação entre processos de referência e a construção do ponto de vista. Por questões de espaço, apresenta-se neste artigo apenas a análise de um texto, considerando-a suficiente para a exemplificação das ideias aqui defendidas.

A análise foi desenvolvida por meio da evidenciação de alguns dos referentes textuais, notadamente daqueles que integram as cadeias referenciais (ou coesivas) relacionadas a fatos e ideias principais abordados no texto. Dessa forma, tenta-se demonstrar como as formas nominal-referenciais, que são relevantes à construção do ponto de vista, sinalizam na direção de um diálogo do enunciador consigo mesmo e com outros enunciadoreis. Isso significa dizer que, metodologicamente, a análise foi conduzida de modo a revelar:

- a) formas nominais autodialógicas, que revelam o diálogo do locutor/enunciador consigo mesmo e sugerem sua percepção sobre os conteúdos referenciais; e
- b) formas nominais heterodialógicas, que sinalizam o diálogo do locutor/enunciador com outros enunciadores.

Cortez e Koch (2013) afirmam que o heterodialogismo pode ser textualmente verificado pela representação do ponto de vista de outros enunciadores, pela representação do ponto de vista dóxico e pelo empilhamento de pontos de vistas. Já as formas autodialógicas, geralmente, são construídas pelo locutor/enunciador para reformular o próprio dizer, evidenciando a recategorização de objetos de discurso constantemente referidos no texto.

O heterodialogismo por ser a representação de pontos de vista de outros enunciadores ocorre quando o locutor/enunciador imputa determinada percepção a *outrem*. Na representação de ponto de vista dóxico, o locutor/enunciador “retoma um saber comum, uma percepção ou um dizer socialmente reconhecido sobre determinado objeto”. (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 26). O empilhamento de pontos de vista acontece quando uma mesma forma nominal sintetiza a visão de enunciadores distintos sobre algum objeto.

Na realização da análise, busca-se demonstrar a existência de formas nominais *auto* e heterodialógicas presentes no texto, destacando os diálogos do enunciador consigo mesmo e os indícios de alteridade que revelam o diálogo do locutor/enunciador com outros sujeitos para a construção da orientação argumentativa.

Para tanto, priorizam-se os referentes textuais que engendram cadeias referenciais (ou coesivas) relacionadas a fatos/ideias principais abordados nas produções textuais escolhidas para análise. Desse modo, atuam-se como coconstrutores de sentidos, pois as cadeias referenciais (ou coesivas) que são salientadas nesta análise também denotam a nossa atividade interpretativa sobre os textos lidos e analisados.

Segundo Roncarati (2010, p. 90), a construção de cadeias referenciais insere ativamente o locutor e seus interlocutores no processamento linguístico-cognitivo do texto, permitindo-lhes: a) apreensão dos indícios textuais para interpretar sentidos; b) observação dinâmica dos processos de referência pelos quais se articulam os sentidos do texto; c) construção

da coerência pela interação entre os sujeitos coconstrutores do texto e de seus sentidos; e d) manutenção dos referentes textuais no foco da consciência dos interlocutores.

Assim sendo, uma análise que se respalda na observação de cadeias referenciais construídas em um texto prioriza não apenas conhecimentos linguísticos, mas, sobretudo, conhecimentos de mundo necessários à compreensão do texto como evento mediador da interação humana. Envolve, portanto, sociocognição, pois implica sujeitos em atividade de interpretação, por meio da qual acionam conhecimentos diversos (de mundo, enciclopédico, formulação de inferências, etc.) e produzem significações.

Então, ao selecionar cadeias textuais para evidenciar como a progressão de conteúdos referenciais influencia na construção do ponto de vista assumido pelo locutor/enunciador de um texto, está-se, ao mesmo tempo, desvendando os modos de compreensão desse sujeito. Esse tipo de análise pode oferecer ao professor de Língua Portuguesa (LP) o entendimento do modo como seus alunos compreendem e interpretam as coisas do mundo. Numa educação que se preocupe com a diferença, visando à formação de sujeitos capazes de produzir e compreender sentidos, esse tipo de entendimento talvez permita a proposição de práticas de ensino pautadas pela autonomia dos sujeitos aprendizes, levando-os a produzir, ler e compreender textos diversos, organizados sob gêneros variados.

Por essa razão, aderiu-se à proposta de análise sugerida por Cortez e Koch (2013), buscando evidenciar a relação entre progressão referencial e construção do ponto de vista. Além disso, pautou-se essa evidenciação na exposição das cadeias referenciais ou coesivas (RONCARATI, 2010) que percebemos no texto, a fim de, metodologicamente, tornar mais claro o percurso progressivo que os referentes seguem no universo textual. Contudo, salienta-se que não foi acionada, na análise, a metalinguagem usada por Roncarati (2013), haja vista que o objetivo não é apresentar um estudo aprofundado sobre a ativação, reativação e deativação de objetos de discurso.

A análise

A produção textual analisada neste artigo foi produzida por um estudante concluinte do Ensino Médio, durante a prova de redação do Enem-2013, um exame de larga escala que costuma propor a produção de texto dissertativo-argumentativo em prosa sobre um tema de relevância social.

Em 2013, o tema sugerido pela prova do Enem foi: “Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”. Como de costume, a prova apresentou um conjunto de textos para motivar os estudantes a pensar sobre o tema e, a partir disso, construir seu ponto de vista. Com esse conjunto de textos, a proposta de redação do Enem já apresenta ao estudante a possibilidade de diálogo com outros enunciadores sobre o tema proposto.

Dessa forma, a proposta de redação apoia-se nas novas dimensões das pesquisas sobre o texto (KOCH, 2009a), as quais sustentam uma noção de língua como atividade social e argumentam que o texto é um processo que se constitui na interação com *outrem*. Assim, a disponibilização de textos motivadores cumpre a função de fomentar o diálogo do estudante com outros enunciadores, durante a atividade verbal de produção de texto requerida pela prova do Enem.

Nessa linha de pensamento, destaca-se Beaugrande (1997), para quem o texto não representa produto acabado, definido *a prioristicamente* por um locutor todo-poderoso, dono absoluto de seu dizer, pois a produção de sentidos sempre se dá em interação. Isto é, para construir e compreender textos, conhecimentos são dialogados, desde aqueles apresentados na superfície material do texto até aqueles partilhados pelos interlocutores (conhecimentos enciclopédicos, de mundo, pragmáticos, dóxicos, sociointeracionais, etc.).

Nesse sentido, tanto a atividade de leitura quanto a de produção textual são produzidas em cooperação, uma vez que exigem diálogo entre enunciadores. Daí a opção do Enem por apresentar textos, para que os estudantes dialoguem com outros autores e formulem seus pontos de vista sobre o tema proposto, conforme se pode observar na proposta de redação do 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.drf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.operacaoleiseca.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. Imãs 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 imãs 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.operacaoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Fonte: (MEC/Inep, 2013, p. 2).

O primeiro texto, de caráter informativo, destaca o objetivo do governo com a implantação da “Lei Seca” no Brasil, que seria “estancar a tendência de mortes no trânsito”. O segundo, uma propaganda institucional busca alertar os leitores de que dirigir alcoolizado constitui crime. O terceiro, um infográfico, apresenta a redução de alguns índices (de atendimento hospitalar, de aprovação do uso de bafômetro, de vítimas de acidentes de trânsito e de redução de vítimas fatais nesse tipo de acidente) auferidos por pesquisas

após a entrada em vigor da “Lei Seca” no Brasil. O último, um texto jornalístico, informa sobre a ideia desenvolvida por uma agência de Belo Horizonte para estimular os consumidores de bebidas alcoólicas a optarem pelo táxi em vez de voltarem dirigindo para casa.

Ao apresentar esses textos, a prova de redação do Enem fornece alguns conteúdos referenciais importantes sobre o tema a ser discutido, o que, de certa forma, influencia na construção do ponto de vista pelos estudantes. Nesse sentido, é preciso destacar que a produção de referentes textuais não se vincula apenas às necessidades formais de estruturação de conhecimentos e informações, pois os objetos do discurso funcionam como sinalizadores (COSTA VAL, 2004) e indiciadores (MARCUSCHI, 2008) dos processos geradores de sentido, construídos na trama textual, os quais envolvem autor, leitor e seus interlocutores em processos dialógicos diversos.

Desse modo, qualquer texto resulta das ações desenvolvidas pelos interlocutores para processar informações e conhecimentos, que, dialogicamente, compõem uma rede de sentidos a ser desvendada. Isso significa que, como atividades de linguagem, leitura e produção de textos são constitutivamente dialógicas. Por essa razão, ao apresentar textos motivadores, a proposta de redação do Enem já sugere aos estudantes um percurso dialógico a ser considerado, incentivando um tipo de heterodialogismo no qual os discursos apresentados por outros enunciadores podem ser conferidos nos textos motivadores disponibilizados na prova. É o que se pode constatar pela análise do seguinte texto (*corpus* deste trabalho):

Não foi acidente

É comum chamar de acidentes as tragédias que ocorrem no trânsito. Em muitos casos realmente são, mas, ao analisar os motivos por trás desses acidentes, pode-se constatar que grande parte é causada por motoristas alcoolizados, que não estão se acidentando, mas sim cometendo um crime.

Os crimes no trânsito, causados por motoristas bêbados, conhecidos como acidentes, são cometidos há muito tempo. Mas o aumento do número de carros e seus avanços tecnológicos, que dão mais velocidade ao veículo, unidos à falta de consciência da população, fizeram com que a quantidade de tragédias crescesse; o que levou o governo brasileiro a implantar a Lei Seca.

A sua implantação trouxe consigo diversos questionamentos, feitos principalmente por aqueles que bebem antes de dirigir. Mas o

que ela trouxe de mais importante foi, além de tornar infrator aquele que dirige com qualquer nível de álcool no sangue, diminuir consideravelmente a quantidade de mortes no trânsito.

Em outros países, como nos Estados Unidos, essa lei foi aplicada há mais tempo e continua com sucesso, o que leva a crer que, a longo prazo, seus benefícios também serão satisfatórios no Brasil. No Japão ela é aplicada com mais rigor, e até mesmo o vendedor de bebidas pode ser preso, caso venda bebida alcoólica a um motorista. Esse tipo de punição também deveria existir no Brasil.

Diariamente milhares de pessoas são vítimas de criminosos no trânsito, e graças à Lei Seca esses números têm caído. No entanto muitas pessoas ainda a desrespeitam. Por isso cabe ao governo conscientizar a população, por meio de propagandas, e influenciar, por meio de programas, o crescimento de redes cooperativas de táxi, além de ampliar o sistema de transporte público noturno. (Texto produzido por concluinte do Ensino Médio no ENEM 2013, com adaptações).

Os sinais de heterodialogismo são evidentes na formulação do conteúdo referencial em que o estudante refuta a ideia de que o consumo de bebidas alcoólicas causa acidentes de trânsito. Para contestar o que diz o enunciador do primeiro texto motivador disponibilizado na prova, o estudante adere ao conteúdo representado no segundo texto, que, dentre outras coisas, sentencia: “Dirigir alcoolizado é crime e pode dar cadeia”. Assim, na visão do estudante, quem bebe e dirige não provoca apenas acidentes, pois vai além disso: comete crime.

O estudante assume-se como enunciador de um dizer que criminaliza a prática de dirigir alcoolizado. De modo a sustentar esse ponto de vista, incorpora os dizeres de outros enunciadores, tomando para si aqueles que criminalizam a prática referenciada em seu texto e contestando aqueles que consideram que tais práticas provocam apenas acidentes. Para tornar mais contundente seu ponto de vista, o estudante/enunciador não considera que o referente “acidentes” seja adequado para denominar os acontecimentos causados pela associação de bebida alcoólica e direção, por isso opta por uma forma nominal que denota sua percepção (diálogo consigo mesmo) sobre esse tipo de acontecimento: “as tragédias”.

Se observamos a progressão referencial iniciada a partir da introdução dos referentes “acidentes” e “motoristas alcoolizados”, se perceberá a construção de cadeias coesivas (ou referenciais) construídas por processos

de (re)categorização que ora evidenciam o diálogo do locutor consigo mesmo (autodialogismo), ora a interação com outros enunciadores (heterodialogismo). Para melhor ilustrar esses processos, apresentam-se, a seguir, as cadeias coesivas produzidas a partir dos referentes supradestacados:

- a) *Cadeia 1*: acidentes (linha 1) '! tragédias (linha 1) '! muitos casos (linha 2) '! acidentes (linha 3) '! grande parte (linha 3) '! Os crimes no trânsito (linha 5) '! acidentes (linha 6) '! quantidade de tragédias (linha 8); e
- b) *Cadeia 2*: motoristas alcoolizados (linhas 3 e 4) '! motoristas bêbados (linha 5) '! aqueles que bebem antes de dirigir (linha 11) '! infrator (linha 12) '! aquele que dirige com qualquer nível de álcool no sangue (linhas 13 e 14) '! criminosos no trânsito (linha 21).

Na primeira cadeia, o referente “acidentes” é imediatamente recategorizado, assumindo a forma nominal “tragédias”. Assim o enunciador, além de refutar conteúdo referencial apresentado nos textos motivadores (heterodialogismo em discordância), evidencia sua compreensão/percepção dos fatos (autodialogismo), categorizando-os como algo mais grave e assustador, isto é, como “tragédias”.

Em seguida, apresenta uma expressão generalizante “muitos casos”, como forma de excluir da categoria “tragédias” os acidentes que não são provocados pelo consumo de álcool; e uma expressão partitiva “grande parte” para salientar o índice de ocorrências graves no trânsito provocadas pela associação – consumo de álcool com direção.

Com o uso da forma nominal “Os crimes no trânsito”, o enunciador ratifica a consonância heterodialógica com o conteúdo referencial apresentado no segundo texto motivador da proposta de redação do Enem-2013. Para chegar à elaboração desse referente, o enunciador já havia predicado, no parágrafo anterior, a seguinte informação: “grande parte [dos acidentes de trânsito] é causada por motoristas alcoolizados, que não estão se acidentando, mas sim cometendo um crime”. Nesse trecho, pode-se notar a aderência do estudante enunciador a conteúdos representados em outros textos, inclusive na própria Lei Seca, que considera crime a prática de dirigir sob o efeito de álcool.

Na sexta linha, mais uma vez, o estudante refuta explicitamente dizeres de outros enunciadores, quando afirma: “Os crimes no trânsito, causados por motoristas bêbados, conhecidos como acidentes, são cometidos há

muito tempo”. Ao dizer que os crimes no trânsito são conhecidos como acidentes, o estudante demonstra discordar de um ponto de vista dóxico, ou seja, de um dizer socialmente reconhecido. Desse modo, deixa claro que, embora as pessoas comumente categorizem como “acidentes” os acontecimentos trágicos ocorridos no trânsito devido ao consumo de álcool, ele não concorda com esse ponto de vista, por isso adere a outro dizer, caracterizando-os como “crimes”.

Na oitava linha, a forma nominal “quantidade de tragédias” evidencia que o enunciador tem convicção da percepção que construiu sobre os fatos: são tragédias, e não meros acidentes. Dessa forma, ratifica a categorização que apresenta no início do texto aos acidentes de trânsito causados por motoristas que dirigem sob o efeito do álcool e, ao mesmo tempo, demonstra concordar com a iniciativa de criação da “Lei Seca”. Ao enunciar que esse mecanismo legal contribuiu consideravelmente para a diminuição das tragédias no trânsito, o enunciador adere, por consonância, ao conteúdo representado no terceiro texto motivador. Evidencia, pois, mais um sinal de heterodialogismo na progressão referencial de seu texto.

Na segunda cadeia coesiva, que destacou-se para análise, os conteúdos referenciais são todos construídos de forma heterodialógica, evidenciando-se dois tipos de procedimento: a representação do ponto de vista de outros enunciadores, com os quais o estudante/enunciador concorda; e a representação de ponto de vista dóxico. Nessa cadeia, o estudante constrói seu ponto de vista acerca dos motoristas alcoolizados, caracterizando-os de diferentes formas.

Essa caracterização demonstra que o estudante parte de uma categorização mais amena, “motoristas alcoolizados”, até chegar a “criminosos no trânsito”, uma forma nominal que sintetiza e rotula o seu ponto de vista. No percurso entre essas formas nominais, o enunciador, heterodialogicamente, constrói o próprio dizer, para expressar sua percepção/compreensão sobre “aqueles que bebem antes de dirigir” ou “aquele que dirige com qualquer nível de álcool no sangue”.

Essas duas últimas formas revelam que o enunciador parafraseia o ponto de vista de outros enunciadores: “uso do álcool por motoristas” (texto 1) e “nível de álcool no sangue” (texto da “Lei Seca”). Talvez, por isso, tenha optado por formas nominais predicativas que apenas especificam os sujeitos referenciados no texto, como se pretendesse atribuir a essas expressões certo “efeito de objetividade”. (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 15).

Em “motoristas bêbados” o estudante adere a um saber comum (representação de ponto de vista dóxico), pois, em nossa cultura, o sujeito que consome álcool costuma ser categorizado como bêbado, ou seja, não consciente dos seus atos, sem discernimento, etc. Na construção do objeto do discurso “infrator”, mais uma vez, adere aos enunciados produzidos por *outrem*, concordando com esse modo de dizer, mas, dessa vez, categoriza o sujeito que dirige alcoolizado não sob a ótica dos efeitos do álcool no organismo humano (bêbado), e sim, sob a ótica da não aceitação de um desvio de comportamento (o infrator). Dessa forma, heterodialogicamente endurece o ponto de vista sobre o sujeito que consome álcool e assume a direção de um veículo automotor.

Por fim, também em diálogo com o conteúdo representado no segundo texto, produz uma recategorização que, de forma inequívoca, expressa sua percepção sobre aqueles que bebem e assumem a direção de um carro, representados pela forma nominal “criminosos no trânsito”. Com essa forma nominal, o estudante produz um conteúdo discursivo (um enunciado) que condena, com veemência, a associação entre consumo de álcool e direção, ratificando o enunciado de *outrem* (do segundo texto e do dispositivo legal que inspirou a proposta de redação do Enem-2013, a Lei 11.705/2008, conhecida por “Lei Seca”).

Somente após construir o ponto de vista sobre os acidentes de trânsito provocados por motoristas alcoolizados e sobre os autores desses acontecimentos, é que o estudante aborda os efeitos da “Lei Seca” no Brasil, que aparenta não ser o tema central do texto. Isso ocorre porque a construção da argumentação “está intrinsecamente ligada ao modo de apresentação e ao encadeamento das formas nominais”. (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 27).

Assim, ao focalizar, na maior parte do texto, referentes associados a acidentes de trânsito e aos agentes humanos causadores desses acontecimentos, o estudante prioriza a construção de ponto de vista sobre fatos e pessoas associada a esses acontecimentos, deixando, em segundo plano, “os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”. De forma superficial, o tema proposto pela prova é abordado apenas no terceiro parágrafo do texto, depois é rapidamente retomado no último, o que, talvez, explique a baixa pontuação obtida pelo estudante na competência 2, por meio da qual os corretores do Enem avaliam se o estudante compreendeu a proposta de redação.

Considerações finais

Ao pôr em cena essa multiplicidade de pontos de vista, o locutor/enunciador participa de um jogo discursivo que revela o diálogo construído consigo mesmo (autodialogismo), para reformular o próprio dizer; e, ao mesmo tempo, o diálogo tecido com outros enunciadores (heterodialogismo), para consubstanciar ponto de vista em relação de alteridade. No exercício dessa relação de alteridade, nem sempre o locutor/enunciador concorda com o dizer do *outro*, mas a interface com esses outros dizeres sugere a influência de outros pontos de vista sobre aquele assumido pelo locutor/enunciador.

Por essa razão, as formas nominais (objetos de discurso) apresentadas no universo textual associam-se diretamente à construção do ponto de vista consubstanciado no texto. Segundo Cortez e Koch (2013), as formas nominais autodialógicas demonstram como o locutor/enunciador reformula o próprio dizer em razão da percepção que produz sobre as coisas referenciadas no texto; já as formas nominais heterodialógicas manifestam as influências de outros pontos de vista sobre aquele adotado pelo locutor/enunciador. Portanto, a análise de tais formas permite compreender como o produtor do texto sugere sentidos a partir do dialogismo consigo mesmo e com o *outro*.

Esse tipo de análise possibilita bem mais que compreender as funções dos referentes para a progressão dos conteúdos referenciais do texto ou da tessitura de sua coesão. Demonstra exercício relevante para a interpretação dos modos como o sujeito que fala, no texto (o locutor), constrói conhecimentos numa relação dialógica complexa, ora consigo mesmo, ora com o respaldo de *outrem* (prática de alteridade). Por isso, considera-se que esse tipo de análise pode fornecer ao professor entendimento sobre os saberes e sentidos construídos por seus alunos, um tipo de conhecimento que pode ser útil à adoção de uma postura pedagógica que privilegie a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, abertos ao diálogo e à aceitação das diferenças.

Referências

- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.
- CORTEZ, S. L.; KOCH, I. G. V. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Org.). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- COSTA VAL, M. da G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JÚNIOR, J. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. São Paulo: Edunesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128. v. 1.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEC/INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio: Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_cinza.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. 2. ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.
- MONDADA, L. Construction des objets de discours et catégorisation: un approche des processus de référenciation. Trad. de Mônica Magalhães Cavalcante. *Revista de Letras*, n. 24, v. 1 e 2, jan./dez. 2002.
- MONDADA, L. Des topics aux objets de discours. In: _____. *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets de discours*. Lausanne: Université de Lausanne, 1994. p. 27-66.
- RONCARATI, C. *As cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola, 2010.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas. Universidade Estadual de Campinas; Instituto Estudos da Linguagem. 2004. Publicação Semestral. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2202/1708>>. Acesso em: 3 out. 2013.

Submetido em 10 de janeiro de 2016.
Aprovado em 13 de agosto de 2016