



## A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM MATERIAL DIDÁTICO E EM CONTEXTO AVALIATIVO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O *ETHOS DISCURSIVO*

MARCELA FRANCO FOSSEY<sup>1</sup>  
MARINA CÉLIA MENDONÇA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo propõe-se discutir a presença da noção de *ethos* em atividades relacionadas à escrita: propostas de redações de vestibular, redações de vestibular e propostas de escrita em manual didático voltado para o Ensino Médio. Mais especificamente, buscamos observar a produtividade da noção quando integra implicitamente as instruções de escrita na etapa de escolarização que antecede o vestibular e quando subjaz às manobras linguístico-textuais operadas por candidatos em função das orientações de escrita presentes na prova de redação do vestibular Unicamp. A noção não se explicita na voz dos autores de materiais didáticos ou na da banca de elaboração de provas, mas pode contribuir para a qualidade da produção textual nesses contextos, como a análise das redações produzidas pelos candidatos busca apontar.

**Palavras-chave:** *ethos* discursivo; produção de texto; Ensino Médio.

**ABSTRACT:** This article proposes to discuss the presence of the notion of *ethos* in activities related to writing: writing prompts at university entrance exams, candidates' responses to them and writing activities in a didactic manual aimed at High School. More specifically, we seek to observe the productivity of the notion when it implicitly integrates the writing instructions in the stage of schooling that precedes higher education and when it underlies the linguistic-textual maneuvers operated by candidates in function of the writing guidelines present in the writing exam of the Unicamp entrance exam. The notion is not explicit in the voice of the authors of didactic material or of the examining board, but can contribute to the quality of textual production in these contexts, as the analyses of the texts produced by the candidates point out.

**Keywords:** discursive *ethos*; writing; High School.

### 1. INTRODUÇÃO

Os estudos do *ethos*, em suas muitas vertentes e, mais especificamente, tomando como ponto de partida a proposta de D. Maingueneau, tem atingido contextos bastante diversificados. Sua pertinência como ferramenta de análise fica evidente em trabalhos que analisam discursos do campo político (MIQUELLETI,

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda (PNPD/Capes) no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas (SP), Brasil. [marcela.ff@gmail.com](mailto:marcela.ff@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Linguística da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara (SP). Pós-doutoranda no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas (SP), Brasil. [marina.mendonca@unesp.br](mailto:marina.mendonca@unesp.br)

2002) e jornalístico (CAVALCANTI, 2006), para citar alguns exemplos. A própria publicação do presente dossiê aponta para sua pertinência e produtividade.

Neste trabalho, nossa proposta é mobilizar o conceito para analisar a produção de escrita em contexto escolar. Considerando que “qualquer discurso escrito, mesmo que a negue, possui uma vocalidade específica, que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa, por meio de um tom que indica quem o disse” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 72), analisamos como propostas de escrita em contexto escolar lidam com esse elemento presente em todo e qualquer texto.

Sabemos que a escrita escolar pode ser – como de fato foi por muito tempo no Brasil – redutora, colocando em primeiro plano aspectos que são secundários, como correção ortográfica e gramatical. Nossas análises apontam para propostas diferentes e que exploram, ainda que de forma implícita, o fato de escolhas linguísticas terem efeitos de sentido que são, em última instância, a base de uma escrita bem-sucedida.

## 2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE *ETHOS*

Maingueneau (2005a, p. 94), na tarefa de definir a natureza do discurso e a abrangência de seu estudo, defende que “um discurso (...) é também uma ‘maneira de dizer’ específica, a que nós chamaremos um *modo de enunciação*”. Essa concepção de discurso é sustentada pelo autor na obra *Genèses du discours*, que irrompe na França na década de 1980, em meio a um contexto que, segundo o autor em *Prefácio* da tradução para o português quase vinte anos depois, é marcado pela crise da Escola Francesa de Análise do Discurso e pela abertura a novas abordagens do discurso e a correntes da pragmática. Nesse *Prefácio*, o autor avalia a pertinência ou não de suas considerações na obra da década de 1980, considerando que “[...] o livro antecipa diversos desenvolvimentos posteriores. Testemunha disso o fato de que algumas noções que foram introduzidas por ele depois se revelaram fecundas.” (MAINGUENEAU, 2005a, p. 12) Entre essas noções fecundas, o autor cita a de *ethos*, que é desenvolvida na obra quando o autor se debruça sobre a pertinência de o *modo de enunciação* fazer parte do que ele define como a *semântica global* do discurso.

O modo de enunciação obedece às mesmas restrições semânticas que regem o próprio conteúdo do discurso. Não somente o modo de enunciação torna-se frequentemente tema do discurso, mas, além disso, esse conteúdo acaba por “tomar corpo” por toda parte, graças ao modo de enunciação: os textos falam de um universo cujas regras são as mesmas que presidem sua enunciação. Se, em um quadro “antisubjetivista”, pensa-se, não sem pertinência, a enunciação como associada a um “lugar”, a uma “posição” atribuída pelo discurso, não se deve por isso ver no enunciador um mero ponto de entrecruzamento de séries institucionais: ele se constrói também como “tom”, “caráter”, “corporalidade” específicos. (MAINGUENEAU, 2005a, p. 97)

Em obra publicada na França em 2005, quase vinte anos depois daquela citada anteriormente, o autor reforça a discussão apresentada na obra anterior:

[...] quando se fala de *cena de enunciação*, considera-se esse processo [de comunicação] “do interior”, mediante a situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra (no sentido pragmático) no próprio movimento em que se desenrola. Um texto é na verdade o rastro de um discurso em que a fala é *encenada*. (MAINGUENEAU, 2006, p. 250)

Propõe que se entenda a *cena da enunciação* como um conjunto integrado complementarmente por três cenas: a englobante (relacionada aos “tipos de discurso”), a genérica (que compreende a noção de gêneros de discurso) e a cenografia (em que são validados os estatutos do enunciador, do co-enunciador, do espaço e do tempo da enunciação). O *ethos* integra a cenografia, mas se relaciona também com as outras cenas; conforme o autor, ele deve ser entendido como: uma “noção discursiva” (isto é: construída “por meio do discurso”); uma noção ligada ao processo de interação com o outro; uma noção híbrida, pois intrinsecamente sócio-discursiva. (MAINGUENEAU, 2006, p. 269)

A noção pode se desdobrar, conforme o autor (MAINGUENEAU, 2006, p. 270), em outras que se somam na constituição do *ethos*. Propõe que se chame de *ethos efetivo* aquele construído pelo destinatário (é importante destacar que a noção, nesta proposta, não se apresenta como pronta, dada no enunciado como produto, mas que se constrói no processo enunciativo, portanto quando da interpretação do outro). Este, por sua vez, se desmembra em *ethos pré-discursivo* (presente na memória do dizer, relacionado às cenas englobante e genérica) e *ethos discursivo* propriamente dito, que, por sua vez, pode se manifestar como *ethos dito* (“em que o enunciador evoca sua própria enunciação”) e *ethos mostrado* (em que o enunciador se constrói na cena enunciativa por *como* enuncia). Neste trabalho, tratamos principalmente do *ethos discursivo mostrado* relacionado a atividades didáticas e avaliativas de produção textual.

A citação da obra da década de 1980 já faz menção a aspectos que se associam ao *ethos* em sua constituição: *tom*, *caráter* e *corporalidade*. O *tom*, segundo o autor, relaciona-se a uma “vocalidade específica” do enunciado, que se aplica tanto a discursos orais quanto escritos, e que permite relacionar o discurso a uma fonte enunciativa, tratando-se de uma dimensão que “faz parte da identidade de um posicionamento discursivo” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 73); o autor entende que esse *tom* do discurso se apoia sobre a dupla figura do enunciador, composta por um *caráter* e uma *corporalidade*. O *caráter*, nessa perspectiva, corresponde ao conjunto de traços “psicológicos” que o co-enunciador atribui à figura do enunciador, em função do seu modo de dizer – trata-se de estereótipos, representações sociais, que circulam em uma cultura específica (MAINGUENEAU, 1993, p.47). A *corporalidade*, por sua vez, “corresponde a uma compleição corporal, mas também a uma maneira de se vestir e de se movimentar no espaço social.” (MAINGUENEAU, 2001, p. 98, 99)

Uma última questão a ser destacada aqui sobre o *ethos* é que essa instância subjetiva, na prática discursiva, emerge como fiador do que é dito/escrito. Há uma relação constitutiva entre fiador (que se constrói pela forma de enunciar) e conteúdo enunciado:

A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado. Paradoxo constitutivo: é por meio de seu próprio enunciado que o fiador deve legitimar sua maneira de dizer. O reconhecimento dessa função do *ethos* permite novamente que nos afastemos de uma concepção do discurso segundo a qual os “conteúdos” dos enunciados seriam independentes da cena da enunciação que os sustenta. Na verdade, *não podemos dissociar a organização dos conteúdos e a legitimação da cena de fala.* (MAINGUENEAU, 2001, p. 99)

Acrescente-se que, ao mesmo tempo que se confere ao *fiador* uma corporalidade, o destinatário, na proposta teórica de Maingueneau (2006, p. 272), *incorpora*, ou seja, “assimila um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de se relacionar com o mundo habitando seu próprio corpo”. O autor propõe “designar pelo termo *incorporação* a maneira como o destinatário em posição de intérprete – ouvinte ou leitor – se apropria desse *ethos*”. Essa é uma forma de explicar a *adesão* dos sujeitos ao ponto de vista defendido por um discurso.

A noção de *ethos* nos parece bastante produtiva para a análise da produção de sentido de enunciados e, considerando essa produtividade da noção, parece-nos pertinente nos perguntarmos sobre sua atualização em atividades didáticas brasileiras. Neste artigo, interessa-nos, em especial, a atualização da noção em propostas de produção textual de materiais didáticos e em atividades de avaliação de textos. A seguir, apresentamos reflexão sobre essas duas dimensões.

### 3. *ETHOS* E A PRODUÇÃO TEXTUAL EM MATERIAL DIDÁTICO

Tomamos como objeto de reflexão, nesta seção, propostas de produção textual presentes na coleção didática *Veredas da Palavra* (ALVES; MARTIN, 2016). A coleção, aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2018, é composta por três volumes direcionados ao Ensino Médio.

Destaca-se pela seleção acurada e ampla de gêneros para leitura/interpretação (multimodais e variados, de temática relevante e contemporânea). No que diz respeito à produção textual, a coleção, de forma geral, coloca-se dentro das expectativas relativas aos livros didáticos de Língua Portuguesa, expressas no **Guia do PNLD – 2018 – Ensino Médio** e transcritas a seguir.

Quanto ao eixo de Produção Textual, foram considerados os aspectos voltados para o aprimoramento das práticas de escrita dos estudantes, entre os quais, a atenção aos diferentes letramentos; aos contextos de produção da escrita; aos processos de planejamento, escrita e reescrita, em função da situação comunicativa e dos objetivos do texto; às diferentes linguagens envolvidas na produção de textos multimodais; às orientações quanto aos usos das modalidades mais ou menos formais da língua relacionadas às situações comunicativas; entre outros. (BRASIL, 2017, p. 13)

As produções textuais da coletânea contemplam diferentes gêneros escritos e, mais raramente, orais, que se constituem em diversas esferas de atividade - cartaz de divulgação, currículo, resenha, ensaio, artigo de opinião, notícia, reportagem, poema, crônica, conto, cena teatral, relatório de pesquisa escolar, seminário,

dissertação escolar, *blog*, debate. Apesar da multimodalidade e da complexidade das formas de constituição e circulação desses gêneros contemplados no material (o que vem referido no excerto acima como “contextos de produção da escrita”), esse aspecto ainda é pouco explorado nas propostas, conforme o supracitado documento, que, em resenha da coleção, aponta essa limitação de suas atividades didáticas:

O material (...) confere menor atenção a aspectos relacionados à autonomia e à atuação do estudante em termos das práticas de linguagem. Assim, itens como as estratégias de leitura e os relativos às condições de circulação do texto (como discurso, ideologia, e gênero textual/discursivo) ganham tratamento menos detalhado. (BRASIL, 2017, p. 48)

Enfim, embora a obra situe as propostas de escrita em seu contexto social e situação mais imediata de comunicação, a resenha do material, no guia citado, defende que

(...) os elementos da situação de interação, tais como autoria, interlocutor previsto e função social do gênero são pouco considerados. O interlocutor efetivo dos textos produzidos poderia ter um espectro mais amplo, uma vez que a coleção enfoca, prioritariamente, os próprios estudantes como interlocutores. (...) (BRASIL, 2017, p. 50)

Assim, com o objetivo de ampliar a reflexão sobre o material didático em pauta, selecionamos para análise duas propostas de produção de texto presentes no volume 1 da obra, direcionado ao primeiro ano do Ensino Médio – essas atividades se destacam no volume pelo enfoque no “modo de enunciação”. Na *Unidade 1*, o *Capítulo 4* é dedicado ao estudo e produção de *cartazes*. As autoras fazem uma exposição preliminar do cartaz como gênero antes de propor atividades de leitura e escrita. Distinguem o cartaz publicitário daqueles de divulgação de eventos e dos de “cunho educativo, social ou mesmo artístico”, sendo que o que os distinguiria seria o campo de produção e circulação, bem como a função comunicativa. Devido às limitações deste trabalho, não nos aprofundaremos no tratamento que as autoras dão aos gêneros, apesar do interesse que esse tema suscita pelo amplo espaço que a coleção abre para ele, em especial em atividades de leitura: nesse capítulo, especificamente, após a apresentação teórica acerca do “cartaz”, há um conjunto de exercícios de interpretação de textos que propõe reflexão sobre a relação entre linguagem verbal e não verbal, público-alvo, fonte, forma de circulação, propósito comunicativo.

Nosso foco neste trabalho são as duas propostas de produção de texto escrito apresentadas no capítulo, sendo que o aluno deveria escolher uma delas: um cartaz de divulgação e um de campanha de conscientização. A seguir, transcrevemos as propostas de escrita em pauta.

### **Produção do gênero**

Agora é a sua vez de produzir um cartaz. Como todo gênero de circulação social, o cartaz que você vai produzir, nas duas propostas a seguir, tem por objetivo divulgar um evento ou tratar de um tema educativo, convencendo as pessoas a agirem de acordo com as ideias nele veiculadas.

Por isso, elabore-o sabendo que os trabalhos produzidos serão divulgados no espaço escolar e também em outros locais próximos à escola, de modo que cumpram sua função social de divulgar ideias.

Escolha uma das propostas para sua produção e lembre-se de que o cartaz deve informar, instruir, persuadir de modo a sensibilizar e chamar a atenção do leitor sobre algum assunto ou causa. Para isso, use imagens chamativas e textos verbais curtos, com frases de efeito para atingir o leitor. Considere o público-alvo do cartaz – a comunidade escolar em geral – também é fundamental para desenvolver estratégias eficazes de comunicação.

Os cartazes podem ser elaborados individualmente ou em grupos.

### **Proposta 1: cartaz de divulgação**

Defina, individualmente ou com os colegas, algum evento escolar que seja de interesse amplo e mereça divulgação: jogos de classes, apresentação de um grupo teatral na escola, *show* de bandas escolares, palestras, etc. Depois, analise(m) as possibilidades e eleja(m) a melhor estratégia para produzir um cartaz de divulgação desse evento.

Depois de prontas, as produções devem ser afixadas no espaço escolar e/ou em outros espaços públicos para que possam atingir seu público-alvo.

### **Proposta 2: cartaz de campanha de conscientização**

Selecione, individualmente ou em grupos, um tema para uma campanha educativa que seja relevante no ambiente escolar: campanha de convivência pacífica entre “tribos”, campanha para bom uso do espaço comum (quadras esportivas, lanchonete, biblioteca, etc.), ou mesmo uma campanha sobre a importância de adotar o hábito da alimentação saudável ou qualquer outra que julgar interessante. Depois, produza um cartaz que trate desse tema. Lembre-se de que tanto a mensagem escrita quanto a visual são importantes num cartaz. Além disso, a criatividade e o humor são estratégias bastante utilizadas para sensibilizar e chamar a atenção do leitor. Depois de prontos, os cartazes devem ser afixados na escola, sempre em locais previamente autorizados. (ALVES; MARTIN, 2016, p. 79-80)

Essas propostas, na contramão de discussões recentes sobre letramentos nos estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, não possuem um conjunto de textos para leitura/reflexão, de forma a se integrarem efetivamente atividades de leitura e escrita. No entanto, como aspecto positivo podemos dizer que preveem um público-alvo específico (“os trabalhos produzidos serão divulgados no espaço escolar e também em outros locais próximos à escola” / “Considerar o público-alvo do cartaz – a comunidade escolar em geral – também é fundamental para desenvolver estratégias eficazes de comunicação”). Esse aspecto é fundamental para a criação de estratégias de persuasão e, já tendo em vista o que nos interessa aqui, para a consideração do *ethos* quando dessa atividade de escrita.

As instruções que antecedem as duas propostas destacam a função social do cartaz: “divulgar ideias”/ “convencendo as pessoas a agirem de acordo com as ideias nele veiculadas”. Acrescentam que “o cartaz deve informar, instruir, persuadir, de forma a sensibilizar e chamar atenção do leitor” e que é importante utilizar, no processo de persuasão, um “estilo” adequado, relacionado à linguagem verbal e visual (“imagens chamativas e textos verbais curtos, com frase de efeito para atingir o leitor”). No corpo do enunciado da segunda proposta, também se destaca a importância do “modo de enunciar”: “a criatividade e o humor são estratégias bastante utilizadas para sensibilizar e chamar a atenção do leitor”.

Dessa forma, as propostas preveem a importância de construção da imagem de um enunciador *objetivo, pragmático* (que utiliza “imagens chamativas e textos verbais curtos”), *bem-humorado, criativo*, que atua sobre o outro, o leitor da comunidade escolar, sensibilizando-o com o modo “como enuncia” – trata-se aqui da *instrução implícita* para construção do *ethos discursivo mostrado* do enunciado, tal qual o concebe Maingueneau (2006).

No entanto, esse procedimento de remissão ao “modo de dizer” que produz determinadas efeitos sobre o outro, apesar de bastante produtivo em propostas de produção textual (já que poderia contribuir, neste caso, para uma qualidade argumentativa do texto), é pouco frequente nas propostas da coleção didática em análise. O procedimento aparece com maior frequência na seção que segue, invariavelmente, as propostas, intitulada “Roteiro de avaliação”. No caso da seção que se encontra após as propostas em análise, percebe-se que nela se reforça e se amplia a *instrução implícita* para a construção desse *ethos discursivo mostrado*, chamando atenção para a variedade linguística escolhida, para o estilo “curto e direto” da linguagem e o tamanho, formato e cores de letras (ver fragmento a seguir).

### **Roteiro de avaliação**

Antes de dar ao cartaz a versão definitiva, um procedimento produtivo consiste em avaliar sua produção, considerando os critérios indicados a seguir para, se necessário, realizar mudanças no cartaz definitivo. (...)

3. O texto verbal é curto e direto no que quer transmitir?
4. Há uso de recursos expressivos visuais e/ou linguísticos para tornar o cartaz mais atraente ao leitor e sua mensagem mais marcante?
5. Houve uso intencional de formatos, tamanho e cores de letras na produção do cartaz?
6. A opção foi pelo uso da norma culta urbana de prestígio ou por outra variedade da língua? Essa opção ficou evidente ou parece acidental? (...) (ALVES; MARTIN, 2016, p. 80)

A remissão implícita ao *ethos discursivo mostrado* também se dá na seção seguinte, que fecha o capítulo, “A dimensão da oralidade representada no texto publicitário”, em que se expõem aspectos funcionais da linguagem oral e informal no texto publicitário, que ajudam a produzir efeitos de aproximação e familiaridade/intimidade entre enunciador e interlocutor .

O texto publicitário [...], por fazer parte da comunicação cotidiana, precisa “falar” diretamente com o leitor. Para isso, entre os vários recursos que esses textos apresentam, destacam-se os da oralidade, que são usados com fins expressivos, visando chamar atenção e estabelecer uma proximidade com o leitor, criando uma atmosfera de intimidade (a qual é estabelecida pelo uso do pronome “você”) e familiaridade, obtida também pelo uso da linguagem própria da fala cotidiana.

A finalidade deste tipo de uso é promover um envolvimento emocional do leitor com o texto, fazendo com que este se identifique e se reconheça por meio de um uso mais popular e mais cotidiano. [...] (ALVES; MARTIN, 2016, p. 80-81)

No entanto, essas observações mais detalhadas sobre os efeitos de *um modo de dizer* e de *se inscrever no enunciado* não acompanham as propostas de produção textual, de forma a dar instruções sobre o *tom* que o enunciador pode assumir para

produzir uma imagem de si na cenografia produzida na enunciação. Na coleção, a seção sobre oralidade finaliza os capítulos dedicados à produção de textos e é nela que mais encontramos remissão implícita ao *ethos discursivo mostrado* dos enunciados. Isso não nos parece por acaso, já que a noção de *ethos* está relacionada, na retórica clássica, ao discurso oral. Apesar de sua atualização nos estudos discursivos contemporâneos, que relaciona a noção às relações entre eu e outro em *todo* enunciado, essa história do conceito parece mobilizar, infelizmente, o discurso no material didático em questão.

Outra possível explicação para que as informações sobre aspectos que se relacionam, implicitamente, ao *ethos discursivo mostrado* venham após as propostas, na seção dedicada à avaliação ou na dedicada à dimensão da oralidade, é a separação, nesta coleção, entre produção textual e análise linguística; essa separação vem sendo criticada em muitos estudos, no Brasil, desde a década de 1980 – vejam-se escritos de Geraldi (1984) -, mas parece ainda forte mesmo quatro décadas depois. Assim, aspectos linguísticos dos enunciados (sua construção lexical e sintática, sua relação com determinada variedade linguística, seu grau de formalidade etc.) e a organização da linguagem “num todo de sentido” (relacionando-se aspectos verbais e não verbais), numa cenografia em que um “eu” se constrói na relação com o “outro”, parece um exercício mais para a interpretação de textos do que para as atividades de produção escrita nesse material didático.

Uma última observação que gostaríamos de fazer sobre essas propostas diz respeito ao enfoque que a coleção dá ao estudo dos gêneros, como já destacamos. Na obra, as atividades de produção de texto estão “amarradas” a esse estudo – não acontecem de forma mais “solta”, vinculadas a textos lidos e discutidos em outras seções e sobre diversas temáticas. Vejamos uma consequência disso tendo em vista a noção de *ethos*, mobilizada *indiretamente* nas propostas analisadas. Nesse caso, as instruções preveem a construção de um *ethos* relacionado ao gênero, com pouco movimento tendo em vista um projeto de dizer mais pessoal dos alunos. Assim, a noção de *ethos discursivo*, nas propostas, está atrelada necessariamente à de *ethos pré-discursivo*, dado na memória do dizer do gênero. Esta suplanta aquela nas propostas. Por essa razão, pelo menos nas propostas em análise, pode-se confirmar a avaliação que o **Guia do PNL D – 2018 – Ensino Médio** faz sobre o pouco enfoque que a coleção dá aos aspectos relativos “à autonomia e à atuação do estudante em termos das práticas de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 48).

Entretanto, pela presença implícita da noção de *ethos discursivo mostrado*, podemos dizer que essas propostas, apesar do pouco destaque dado à presença do autor na construção de um projeto de dizer, destacam-se no conjunto de propostas de produção textual do material. Assim, pela mobilização da noção de *ethos*, vislumbra-se um caminho para que se reforce, nas atividades didáticas de escrita, aquilo que o referido guia aponta como o que falta na coleção: “os elementos da situação de interação, tais como autoria, interlocutor previsto e função social do gênero” (BRASIL, 1997, p. 50).

#### 4. *ETHOS*, CENOGRAFIA E A AVALIAÇÃO DE ESCRITA NO VESTIBULAR

Na seção anterior, discutimos como o conceito de *ethos discursivo mostrado* perpassa, ainda que implicitamente, orientações de escrita em atividades propostas na coleção *Veredas da Palavra*. Se, por um lado, as orientações indicam um movimento que visa despertar nos estudantes a consciência de que certas escolhas contribuem para que certos efeitos de sentido – desejáveis – sejam alcançados no processo de produção textual, as análises apontam para alguns problemas, dentre eles o fato de o material analisado se apoiar, quase que exclusivamente, sobre o gênero como parâmetro de escrita. Com isso, outras variáveis, centrais em qualquer processo de escrita, são deixadas de lado, resultando em propostas que deixam pouco espaço para uma escrita mais autoral por parte dos alunos.

Nesta seção, analisamos um conjunto de redações produzidas em resposta à proposta do Vestibular Unicamp 2018. O objetivo é explorar os conceitos de *ethos discursivo mostrado* e de *cenografia* para explicar o efeito de verossimilhança das redações selecionadas, indicando que, também nas propostas desse vestibular, o conceito de *ethos* está subjacente. Além disso, buscamos verificar como a presença de outras coordenadas nas orientações de escrita presentes na prova possibilitam, em certa medida, uma prática de escrita que mais se aproxima daquela que se faz para além da escola, por parte dos escreventes: nesse sentido, essa proposta vai ao encontro das orientações do **Guia do PNLD – 2018 – Ensino Médio** citado na seção anterior, na medida em que parece avaliar o grau de autonomia dos vestibulandos em termos das práticas de linguagem.

A Unicamp solicita, desde 2011, na prova de redação de seus vestibulares, a produção de gêneros diversos, que não são definidos de antemão: ao longo dos anos, foram solicitados gêneros como verbete de enciclopédia eletrônica, carta de leitor, comentário em fórum virtual, artigo de opinião, discurso para cerimônia de abertura de um evento escolar, abaixo-assinado, entre outros. Além do gênero, a prova cria uma situação de produção que prevê uma interlocução específica, de modo que o candidato não é apenas orientado a escrever um gênero, mas recebe, também, indicações claras a respeito da situação de produção e da interlocução a ser considerada nessa escrita. A Proposta 1<sup>3</sup> da prova de 2018<sup>4</sup>, analisada nesta seção, solicitou a elaboração de um texto-base para ser lido em uma palestra que seria proferida, a convite do Grêmio Estudantil, por um aluno do Ensino Médio a seus colegas da escola, explicando o fenômeno da pós-verdade. Compuseram a prova dois textos de apoio: uma charge e trechos de uma matéria publicada pelo *Jornal Nexo* que explica o que é a pós-verdade e sua relação com o campo político, e como o termo foi eleito, em 2016, *a palavra do ano* pela Universidade de Oxford. A palestra deveria explicar o que é pós-verdade e sua relação com as redes sociais; dar exemplos de notícias falsas que circularam nas redes sociais e

---

<sup>3</sup> Até o Vestibular 2019, a Unicamp apresentava duas propostas que os candidatos deviam obrigatoriamente realizar. Para o Vestibular 2020, foram aprovadas algumas mudanças no modelo das provas, dentre elas, a possibilidade de o candidato escolher entre duas propostas.

<sup>4</sup> A prova está disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vestibular-2018/provas/>

se tornaram pós-verdade e indicar consequências sociais que a disseminação de pós-verdades pode trazer.

Como se vê, para essa escrita, os candidatos são convidados a realizar um trabalho fino de ficcionalização, na medida em que a produção final – o texto que é apresentado para ser avaliado – deve simular pertencer a um gênero, que circula com um dado propósito e que prevê uma interlocução específica. O candidato deve, portanto, produzir um texto simulando que ele circulará em esfera diferente da do vestibular, cujos interlocutores não se resumem ao candidato e à banca avaliadora. Se analisarmos essa proposta de escrita a partir de uma perspectiva discursiva, mais especificamente, mobilizando a noção de cena da enunciação proposta por Maingueneau, podemos afirmar que os candidatos devem construir uma *cenografia* que promove a emergência de um *ethos discursivo* específico para o seu enunciador, considerando os parâmetros fornecidos pela prova. Em outras palavras, é por meio do *como* da enunciação que será construída a imagem de um enunciador (de uma voz e uma corporalidade; de um *ethos*, enfim) cuja identidade deve ser compatível com essa cena prevista pela prova.

Fossey (2018), ao discutir procedimentos de avaliação de testes de escrita, especialmente nos de larga escala como é o caso das provas de redação dos vestibulares nacionais, analisa a qualidade argumentativa em dissertações e indica como certos procedimentos argumentativos colaboram para a emergência de um *ethos* racional que é compatível com aquele que se supõe (tacitamente) em uma dissertação, gênero tipicamente escolar em que um determinado ponto de vista deve ser apresentado e defendido com o objetivo de convencer o leitor. Da encenação de uma fala arrazoada, controlada, que se propõe a demonstrar que o ponto de vista defendido é o melhor possível, emerge o *ethos* ideal das dissertações. As análises presentes no referido artigo buscam mostrar como a explicitação da pertinência dos argumentos escolhidos para a defesa do ponto de vista defendido – evitando-se afirmações categóricas e consequentes lacunas argumentativas – são centrais para essa construção e podem ser um parâmetro de avaliação produtivo. Além disso – e esse é o ponto que mais nos interessa para a presente discussão – a possibilidade de construção desse *ethos* racional nas dissertações de vestibular se mostra possível na medida em que há um afastamento da situação imediata de produção; em outras palavras, o candidato mostra sua competência escritora na medida em que o sujeito empírico sai da cena enunciativa.

De fato, essa escrita típica de processos seletivos coloca em evidência a complexidade inerente a todo processo de escrita. No caso dos vestibulares, supõe-se o cumprimento de um rol de regras bastante rígidas (tanto extratextuais - como ter finalizado o Ensino Médio, realizar a prova em lugar e hora determinados, escrever o texto com caneta de uma cor específica e no lugar adequado do caderno de prova - quanto intratextuais, como atender ao gênero e ao tema definidos na prova sob pena de anulação e exclusão do processo seletivo, etc.), sinalizando o fato de que ali, no final das contas, é realizado um teste de escrita; mas, ao mesmo tempo, o candidato deve construir uma imagem de si que, por meio de sua enunciação, apaga o sujeito empírico, submergindo a situação imediata e dando corpo a uma entidade exclusivamente discursiva que habita uma situação fictícia.

Nesse sentido, a produção textual realizada em contexto de vestibular requer “um movimento que descola os seres do mundo extratextual – candidatos e bancas avaliadoras – das instâncias que a enunciação constrói”. (FOSSEY, 2018, p. 1037).

Há, portanto, duas perspectivas, por assim dizer, para as quais se pode olhar o texto: aquela que o considera a partir do contexto imediato de produção e aquela que observa a materialidade linguística e os efeitos de sentido que dela decorrem. Maingueneau (2010) indica alguns caminhos que ajudam a lidar com essa complexidade inerente a todo e qualquer texto. O autor parte da constatação de como as noções de *situação de enunciação*, *situação de comunicação* e *contexto* muitas vezes se confundem, fazendo com que, muito frequentemente, uma seja assimilada pela outra: não raramente, confunde-se situação de enunciação com o contexto empírico em que o texto é produzido. O autor mostra como esse *nó* é resultado de como diferentes teorias (enunciativas, pragmáticas, discursivas) lidam com esses conceitos, e propõe-se a *desembaraçar esse novelo teórico*, considerando que cada um desses conceitos se manifesta em diferentes planos da atividade verbal. Sua proposta é de que todo texto possui duas interfaces indissociáveis, que podem ser compreendidas a partir de duas abordagens complementares à situação de discurso associada a um texto: uma *situação de comunicação* e uma *cena de enunciação*. A situação de comunicação corresponde a uma abordagem externa, em que se considera um ponto de vista sociológico: importa, para sua definição, o contexto social de uso, os produtores e leitores reais, sua função social, suas esferas de circulação. Complementar a esta realidade concreta do texto, existe uma abordagem interna, que é exatamente a cena de enunciação, e seu desdobramento em cena englobante, cena genérica e cenografia.

Podemos, assim, analisar as redações de vestibular tanto de uma perspectiva *externa* ao texto, quanto de uma *interna*. Assim, fica mais claro – *desembaraçado*, como deseja Maingueneau – o modo como as redações são produzidas e como se dá a construção dos sentidos nesse contexto de escrita. A compreensão que, em geral, se tem da interlocução característica de redações de vestibular indicia claramente essa confusão entre os diferentes planos que sustentam as produções verbais: é mais ou menos consensual (tanto em materiais didáticos, quanto em trabalhos acadêmicos que se dedicam a estudar as redações de vestibular) que, nas redações, candidatos se dirigem às bancas avaliadoras; no entanto, se assumirmos a perspectiva de que a atividade verbal se desdobra em dois planos distintos – uma situação de comunicação e uma cena de enunciação – percebemos que a interlocução candidato-banca se dá no nível externo ao texto. A materialidade linguística que se produz nessa situação cria uma outra interlocução, interna ao texto, e que se mostra por meio de certos índices textuais.

Nesse contexto, podemos identificar que a cena englobante dessa escrita típica de concursos vestibulares se realiza no campo pedagógico e que sua cena genérica é a da redação de vestibular. E, além desse quadro cênico sustentado pelas cenas englobante e genérica, os textos dos vestibulandos constroem uma cenografia, que está associada a um *ethos* – que será mais ou menos adequado para a cena que se escolheu (ou se deve) construir.

Com efeito, como afirma Cavalcanti (2010, p. 123, 124),

a seleção da cenografia é um componente extremamente importante no processo de escrita, crucial para a produção de certos efeitos. Isso porque o *projeto de dizer* do locutor materializa-se de forma muito mais significativa e eficaz se a cenografia for a mais adequada para dizer o que se pretende dizer. À cena construída pelo texto associa-se um certo tom, um *ethos*, que deve estar em harmonia com a cenografia selecionada.

Maingueneau (2010) propõe, ainda, que os gêneros de discurso se distribuem em uma escala entre dois polos extremos: de um lado, gêneros em que a cena genérica impõe uma cenografia (como listas telefônicas e receitas médicas); do outro, gêneros que exigem a escolha de uma cenografia, que é o caso de grande parte dos gêneros literários e dos publicitários. Nesse espectro, as redações de vestibular se aproximam do polo que dissocia cena genérica de cenografia: se as dissertações escolares foram, por décadas, as redações de vestibular por excelência – fazendo com que a cenografia prevista para as redações de vestibular seguisse um modelo mais ou menos fixo – outros modelos de avaliação, fortemente inspirados em diretrizes oficiais para o ensino de língua materna em circulação pelo menos desde meados da década de 1990, vêm sendo utilizados por diversas instituições já há alguns anos, como é o caso da Unicamp, tornando possível a construção de cenografias outras para além do texto dissertativo-argumentativo tipicamente escolar.

Considerando o exposto até aqui, a seguir analisamos um conjunto de redações selecionadas da edição de 2018 do livro “Vestibular Unicamp – Redações”<sup>5</sup>, que publica, anualmente, uma coletânea com as melhores redações de cada vestibular. O foco das análises será exatamente as *manobras de textualização*<sup>6</sup> realizadas pelos candidatos para construir a cenografia definida pela prova e garantirem um *ethos* adequado, condizente com essa cenografia.

Como explicado acima, os candidatos do Vestibular 2018 deveriam, na Proposta 1, elaborar um texto-base para uma palestra que seria proferida por um aluno do Ensino Médio a seus colegas sobre o fenômeno da pós-verdade. É possível listar alguns elementos que, prototipicamente, são esperados em uma palestra: uma saudação, possivelmente um agradecimento aos organizadores do evento em que a fala ocorrerá, momentos de diálogo explícito com uma plateia que está presente no momento da fala. De fato, esses elementos estão presentes (todos ou parte deles e, em geral, já no primeiro parágrafo) em todas as redações publicadas:

---

<sup>5</sup> No livro, são publicadas 15 redações para cada Proposta. Nos exemplos apresentados ao longo do artigo, elas são identificadas por número e página conforme consta na publicação original.

<sup>6</sup> O termo “manobras de textualização” é utilizado por Salgado (2008) para analisar o processo editorial pelo qual passa o original de um autor – uma certa tradução dos *Doze trabalhos de Hércules*. Nas análises, a autora coloca em evidência manobras linguísticas que incidem diretamente sobre o *ethos* do herói em cena. Conforme a autora, “nas reformulações propostas, não se funda um novo mito, mas é possível perceber que Hércules se tornou mais ágil, mais viril e arguto; os espaços de ação mais sinistros ou intensos; os rivais mais rudes ou cruéis. (...) Algo se moveu e o *ethos* de Hércules parece vivificado – o que se produziu num conjunto dinâmico de manobras linguísticas pontuais” (SALGADO, 2008, p. 93). O termo nos parece exato para nomear as estratégias que são centrais na construção da cenografia de uma palestra e na produção do *ethos* bastante específico para o enunciador definido nas instruções da prova, conforme vemos nos exemplos que se seguem.

- (1) Caros colegas e demais presentes neste auditório, boa noite. Sou aluno do Ensino Médio desta escola e fui convidado pelo Grêmio Estudantil para conversar com vocês, nesta palestra, sobre o fenômeno da pós-verdade. (Redação 1, p.51)
- (2) Bom dia a todos! Quero agradecer primeiramente, aos meus colegas do Grêmio Estudantil do nosso Colégio Crescer pelo convite para falar sobre um tema tão atual e importante para nós, do Ensino Médio, e para toda a sociedade: a pós-verdade. (Redação 2, p. 54)
- (3) Caros colegas, também sou estudante do Ensino Médio e fui convidada pelo Grêmio Estudantil para realizar esta palestra sobre um fenômeno recente: a pós-verdade... (Redação 9, p. 76)

Nesses exemplos, a estratégia adotada é explicitar tanto um “conhecimento” sobre o que é uma palestra prototípica e, ao mesmo tempo, explicitar o reconhecimento de que era necessário assumir o papel de um aluno do Ensino Médio que se dirige a seus colegas para tratar de um tema específico. Assim, quando sistematicamente se observa que todos esses elementos são trazidos para a superfície discursiva, constituindo essa cenografia, podemos reconhecer, aí, reflexos do gênero redação de vestibular (e sua função seletiva) e a voz dos locutores empíricos: na medida em que essa escrita é resposta a uma prova, os candidatos sabem (seja por um conhecimento tácito sobre como provas funcionam, seja porque leram o Manual do Candidato) que serão avaliados quanto ao cumprimento das tarefas definidas. Ou seja, o fato de todos os textos explicitarem esses elementos – que são exatamente aqueles definidos na prova – não pode ser entendido como uma coincidência, mas como um traço característico associado à cena genérica, no caso, o gênero redação de vestibular. Assim, os candidatos optam por explicitar que reconhecem aquilo que a *situação de comunicação* impõe como elemento necessário à cena enunciativa. Trata-se, enfim, da irrupção do plano extratextual na cenografia, em que candidatos sinalizam para a banca que estão cumprindo com as exigências da prova.

Mas a imagem do enunciador – isto é, a do aluno que profere uma palestra – e a do co-enunciador – a quem essa fala se dirige – não emerge dessa explicitação que é, em boa medida, formulaica. É como se esses elementos garantissem o ethos previsto para o gênero, como discutido na seção anterior: há um diálogo entre pessoas que estão em um mesmo ambiente. Mas não há *especificidade* nesse *ethos*. Por exemplo, a abertura que consta em (1) seria adequada (e possível) se os interlocutores fossem outros, se o tema fosse outro, se a situação de produção fosse outra: *Caros colegas e demais presentes neste auditório, boa noite. Sou **metalúrgico desta fábrica de carros** e fui convidado pelo **Sindicato** para conversar com vocês, nesta palestra, sobre a **reforma da previdência***. São, portanto, outros elementos, menos explícitos e que mobilizam estereótipos culturais – “um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 72) – a respeito do que é ser jovem, do que é o ambiente escolar, de quais são as preocupações que mobilizam uma juventude politicamente engajada na conjuntura política em questão (aspecto em alguma medida imposto pelo

tema e pela coletânea de textos presente na prova) que irão colaborar, de maneira produtiva e autoral, para a emergência de um *ethos* jovem e compatível com a cenografia que se deve construir.

O exemplo a seguir é um trecho da Redação 3, que é iniciada (prototicamente) com uma saudação, com o agradecimento ao Grêmio pelo convite e a explicitação a respeito do tema da palestra. Depois de uma definição do conceito de pós-verdade – em boa medida parafraseada dos textos de apoio – há uma explicação a respeito de como a pós-verdade está constitutivamente ligada ao funcionamento das redes sociais:

- (4) Imaginem que seu melhor amigo compartilhou alguma notícia falsa no *feed* de notícias dele. Vocês acreditariam na informação? Provavelmente sim, já que há uma relação de confiança entre vocês. (Redação 3, p. 59)

Essa explicação é, também, paráfrase de um trecho presente no segundo texto da prova:

Plataformas como Facebook, Twitter e Whatsapp favorecem a replicação de boatos e mentiras. Grande parte dos factoides são compartilhados **por conhecidos nos quais os usuários têm confiança**, o que aumenta a aparência de legitimidade das histórias (*grifos nossos*).

O candidato retextualiza o trecho que consta na prova em benefício de seu projeto de dizer: ao dar uma identidade ao “conhecido no qual o usuário tem confiança” e que compartilha os factoides – “seu melhor amigo” (e não “seu tio” ou “seus pais”) – vemos a exploração da imagem da amizade juvenil: para jovens adolescentes, melhores amigos são, sempre, aqueles em quem se confia acima de tudo (para o desespero de muitos pais...).

Vejamos outro exemplo:

- (5) Peço que pensem nas fofocas que espalhávamos pelo *Facebook* quando estávamos no Fundamental e no mal que elas faziam. Agora pensem em fofocas como essas decidindo as eleições presidenciais da nação mais poderosa do planeta: tal é a magnitude do problema. (Redação 5, p. 64)

Esse trecho introduz, no texto do qual foi recortado, o conceito de pós-verdade por meio de uma analogia que remete a uma prática típica de alunos do ensino básico. Assim, a enunciadora, para explicar o complexo fenômeno da pós-verdade, traz para a cena construída o contexto escolar por meio da referência a uma prática comum (e pouco louvável, assim como as que engendram o fenômeno da pós-verdade no “mundo dos adultos”) que marca as relações juvenis. Nesse movimento, cria-se um lugar para aquele que fala e para aqueles para quem essa

fala se dirige: um diálogo entre jovens que têm em comum esse conhecimento de mundo a respeito de relações sociais tipicamente escolares<sup>7</sup>.

Nos próximos dois exemplos, a temática da prova é apropriada de modo a mostrar a relevância de discuti-la com esse público específico. Afinal, por que o Grêmio da escola escolhe discutir a pós-verdade? Por que não “carreiras” ou “mudanças climáticas”?

- (6) Com as eleições presidenciais aproximando-se, fui oportunamente convidada pelo Grêmio para falar a vocês de um fenômeno que vem ganhando muita importância: a pós-verdade [...] Caros colegas, neste ano que virá, sejamos muito cuidadosos com nossas opiniões e com os dados que a sustentam. (Redação 5, p. 63, 64)
- (7) Espero que vocês fiquem muito atentos ao fenômeno da pós-verdade, principalmente neste ano de 2018, no qual ocorrerão importantes eleições no Brasil. (Redação 3, p. 60)

A estratégia de retomar o contexto eleitoral de 2018 é absolutamente produtiva (além de tragicamente premonitória): confere pertinência ao tema – cuja relação com processos eleitorais está presente no texto que compõe a prova, que dá como exemplo a influência da pós-verdade no resultado das eleições presidenciais norte-americanas de 2017 – e explora o fato (implícito) de que os jovens irão votar, provavelmente pela primeira vez, nas eleições que se aproximam.

Por fim, no último conjunto de exemplos, explora-se uma estratégia similar, que é a de trazer para o contexto brasileiro a problemática da pós-verdade. Os exemplos que o texto da prova apresenta são do contexto internacional (além da eleição de Trump, o Brexit) e, ao mostrar que a discussão é absolutamente relevante na conjuntura nacional, os candidatos/enunciadores corroboram a pertinência do tema dessa palestra, que se dirige a alunos do Ensino Médio em uma escola pública brasileira.

- (8) Com certeza vocês devem se lembrar de que 2016 foi um ano de intensa polarização política no Brasil e no mundo, sendo esse fator determinante para a popularização do fenômeno da pós-verdade. (Redação 8, p. 73)
- (9) A emergência de Donald Trump nos Estados Unidos, por exemplo, usufruiu bastante da pós-verdade. O republicano afundou os democratas com informações como: “Barack Obama é o fundador do Estado Islâmico”. Dá para acreditar? Pois é, mas muitos norte-americanos não só acreditaram como apoiaram e elegeram Trump. Já aqui no Brasil, o ódio por Dilma, que auxiliou em seu *impeachment*, recebeu grande ajuda de correntes no WhatsApp que

---

<sup>7</sup> Trata-se de uma imagem fortemente associada ao mundo jovem. Por exemplo, as difamações que jovens fazem a respeito de certos colegas, apelando especialmente às redes sociais, é um dos motores da trama na série *Sex education* (Netflix, 2018), que retrata o dia a dia de alunos do Ensino Médio em uma escola na Inglaterra.

diziam, por exemplo, que ela planejava um golpe socialista, junto com líderes cubanos, chineses e até norte-coreanos. O ódio pela ex-presidenta e o temor de sua continuação no poder aumentaram. E *posts* convocando painéis aumentaram junto. Acho que vocês se lembram. (Redação 10, p. 80)

- (10) A pós-verdade cria bolhas de pensamento que, mesmo que falsos, confirmam nossas posições políticas, ao mesmo tempo que repelem o diferente, que se torna o “outro”, o “esquerdopata”, o “liberalzinho”. (Redação 11, p. 83, 84)

Ao se apropriar da definição de pós-verdade aplicando-a ao contexto político nacional, esses candidatos, a partir da construção da voz desse enunciador que emerge do texto, evidenciam a pertinência do tema da palestra – mobilizando uma certa memória a respeito do papel dos grêmios estudantis e, de forma mais ampla, da juventude nos movimentos sociais e políticos no Brasil (mas não só aqui, e não só agora). Nos três exemplos acima, os ouvintes são interpelados: a partir da interlocução explícita, em (8) e (9), considerando como certo o reconhecimento desse contexto nacional (“com certeza vocês devem se lembrar”; “acho que vocês se lembram”); em (10), por um léxico característico da polarização política do momento (“esquerdopata”, “liberalzinho”). Em (8), é interessante ainda destacar como a enunciadora marca com clareza o seu posicionamento nesse cenário: ao mostrar a ingenuidade daqueles que acreditaram (apoiando-o e elegendando-o) nas mentiras difundidas por Trump, por mais surreais que fossem (“dá para acreditar?”), a palestrante faz um paralelo com o ocorrido no Brasil. Nesse paralelo, explicitamente favorável à Dilma, a retomada anafórica “ex-presidenta” e a nomeação de “ódio” e “temor” como sendo os sentimentos que embasaram os rumos políticos do Brasil na ocasião são índices que produzem um efeito do qual resulta uma voz e um corpo: colaboram, enfim, para a emergência de um corpo juvenil, responsável por uma voz politicamente engajada e que percebe a gravidade do fenômeno sobre o qual palestra.

Nesses últimos exemplos, podemos reconhecer o apelo a uma *dêixis discursiva* (Maingueneau, 1993), isto é, a coordenadas (locutor – destinatário – topografia – cronografia) que possibilitam que discursos criem seus universos de sentido: um tempo e um lugar, que não são cronológicos e geográficos, mas ideológicos. Ainda que exista uma data cronologicamente identificável na linha do tempo, não é ela que importa. O que conta para a constituição do sentido é o tempo do discurso: tempo em que certas coisas podem ser ditas e outras não. Essa manobra, presente em algumas das redações analisadas, cria esse universo de sentido, e que remete a esse tempo em que o futuro de um país é traçado com base em boatos. Ao remeter a problemática da pós-verdade ao contexto nacional (vale ressaltar que a campanha presidencial das eleições de 2018 ainda não havia começado), cria-se pertinência para o tema e mobiliza-se uma certa memória sobre o que são jovens politicamente engajados, sobre o que são os grêmios estudantis e sobre o papel de ambos em uma nação que está sob ameaça iminente.

As análises das redações buscam mostrar como a qualidade desses textos – assumindo que são, para a *Comvest* (responsável pelos vestibulares da Unicamp),

os melhores produzidos no Vestibular 2018 – é indissociável de estratégias que vão muito além de uma simples adequação (em termos de língua ou mesmo de gênero). Há, certamente, um *ethos* previsto para o gênero (que aquelas marcas mais formulaicas destacadas nos primeiros exemplos, assim como a interlocução marcada em todos os textos em boa medida garantem) – e que as atividades analisadas na seção anterior exploram. Mas o *ethos* de um estudante especificamente do Ensino Médio e que está politicamente engajado na atual conjuntura política nacional/mundial só é apreensível, na leitura, a partir de indícios que exploram outros elementos da textualidade. Como bem esclarece Cavalcanti (2010, p. 125), “a harmonia entre essa voz e aquilo que enuncia é fundamental para conferir ao texto efeito de verossimilhança, necessário para que o leitor seja interpelado”. Ou seja, essas estratégias estão na base daquilo que Maingueneau reconhece como efeito de incorporação: elas guiam o processo interpretativo de modo a levar o leitor a *incorporar* os papéis que lhe são atribuídos; nas redações analisadas, tanto o papel de avaliador em um processo seletivo, quanto o de aluno do Ensino Médio, lugares atribuídos pela cena genérica e pela cenografia, respectivamente.

É nesse sentido que os conceitos de *ethos* e cenografia se mostram pertinentes para explicar os efeitos de sentido que esses textos produzem. Acreditamos que ambos os conceitos estão implícitos na proposta de escrita analisada, o que se evidencia nas produções efetivas dos candidatos: a exploração da imagem do enunciador e do co-enunciador, como mostram as análises, é estratégia produtiva e que favorece a qualidade dos textos.

## 5. CONCLUSÕES

Os *corpora* analisados ao longo deste artigo indicam como o conceito de *ethos* tem estado presente, ainda que implicitamente, em práticas de escrita em ambiente escolar. A seção dedicada à produção textual analisada neste artigo, presente em *Veredas da Palavra*, mobiliza a ideia de que a palavra escrita possui um tom (para o cartaz, é preciso ser *objetivo, pragmático, bem-humorado, criativo*) e que a adequação do texto é indissociável desse tom. No entanto, esse *ethos* implícito nas propostas de produção textual, apesar de, em nossa perspectiva, ser bastante relevante como instrução para a construção de um texto com qualidade, é pouco explorado na coletânea em questão. A obra, ao privilegiar os aspectos pertinentes aos gêneros, dá pouco espaço para a emergência de um projeto de texto autoral, emergência que poderia se dar pela exploração do *ethos* discursivo marcado do texto, nas manobras de textualização do enunciador em relação com seu destinatário.

Já os trechos das redações analisadas explicitam manobras de textualização realizadas pelos vestibulandos que garantem uma adequação em relação às orientações de escrita presentes na prova. Essas manobras dizem respeito ao gênero, mas, mais destacadamente, ao contexto de produção e à interlocução prevista. Nesse sentido, a noção de *ethos* (e a de incorporação) possibilita tornar a análise mais objetiva, indicando, concretamente, elementos que promovem uma

cena verossímil, compatível com a de uma palestra realizada entre alunos “de verdade”. Não é irrelevante o fato de os textos analisados terem sido considerados “os melhores” do vestibular em análise: de fato, para Cavalcanti (2010, p. 122), “escrever bem implica a construção de um *ethos* compatível com aquilo que o texto diz, compatível com o gênero no qual o texto é produzido”.

Assim, finalizamos este trabalho propondo que a construção do *ethos* pode ser considerada um *indício de autoria*, conforme Possenti (2002). O autor propõe uma abordagem de autoria que possibilita explicar efeitos de sentido em textos de vestibulando/escolares. Ao comentar a fala de Louis Armstrong, que teria afirmado que o jazz não é um *o quê*, mas um *como*, Possenti faz um paralelo: assim como no estilo musical, a qualidade de um texto tem mais a ver com o *como* de sua enunciação, é efeito de um *jogo estilístico* e de uma *tomada de posição enunciativa*.

Há, dessa perspectiva, traços ou indícios detectáveis pela análise e que evidenciam a relação entre os modos de o texto ser construído e os efeitos de sentido que produz. Desses modos, as estratégias que possibilitam *dar voz a outros enunciadores e manter distância do próprio texto* seriam, para o analista, as duas atitudes fundamentais que tornam alguém um autor. Seriam, assim, essas as estratégias que promovem densidade aos textos, mais que a adequação em termos gramaticais ou mesmo textuais: “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática” (POSSENTI, 2002, p. 112).

As análises, especialmente as dos textos efetivos produzidos pelos vestibulandos, mostram como, de fato, a qualidade daquelas produções passa necessariamente por manobras discursivamente ancoradas. São, em boa medida, uma tomada de posição enunciativa, da qual resulta uma imagem de enunciator: jovem, engajado, preocupado com o futuro político do país, e que é resultado tanto de recursos linguísticos quanto de uma remissão implícita a um certo momento histórico. São, acreditamos, *indícios de autoria*.

---

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia. *Veredas da Palavra*. Manual do Professor. São Paulo, Ática, 2016. v. 1. 357p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 109 p.
- CAVALCANTI, Jaurance Rodrigues. *No “mundo dos jornalistas”*: interdiscursividade, identidade, *ethos* e gêneros. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2006.
- CAVALCANTI, Jaurance Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.
- COMVEST. *Redações do Vestibular Unicamp 2018*. Pró-Reitoria de Graduação e Comissão Permanente para os Vestibulares (orgs.). Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

- FOSSEY, Marcela Franco. Avaliação de redações de vestibular: da teoria à prática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 2, 2018, p. 1015-1042.
- GERALDI, João Wanderley (Org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do discurso*. Tradução: Freda Indursky. 2.ed. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005a.
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. Tradução de Sírio Possenti. In: AMOSSY, Ruth (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Editora Contexto, 2005b, pp. 69-92.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. Situação de enunciação e cena de enunciação em Análise do Discurso. Trad. Nelson Barros da Costa. In: SOUZA-E-SILVA, Cecília P., POSSENTI, Sírio (orgs.). *Doze conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, pp. 199-207.
- MIQUELETTI, Fabiana. *Discurso, tom e caráter: uma análise do ethos tucano*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.
- POSSENTI, Sírio. Indício de autoria. *Perspectiva*, v. 20, n. 01, 2002, pp. 105-124.
- SALGADO, Luciana. Um *ethos* para Hércules: produção dos sentidos e tratamento editorial de textos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

Recebido: 15/04/2019  
Aceito: 30/05/2019  
Publicado: 27/06/2019