UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HANNA ESTEVAM

**Referenciação e argumentação: a construção dos objetos de discurso em textos
argumentativos de alunos do Ensino Fundamental II**

Versão Corrigida

SÃO PAULO

2017

HANNA ESTEVAM

**Referenciação e argumentação: a construção dos objetos de discurso em textos
argumentativos de alunos do Ensino Fundamental II**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos

SÃO PAULO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.5 Estevam, Hanna

E79r Referenciação e argumentação: a construção dos objetos de discurso em textos argumentativos de alunos do Ensino Fundamental II / Hanna Estevam; orientação Sandoval Nonato Gomes Santos. São Paulo: s.n., 2017.

269 p.; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo.

1. Redação 2. Ensino Fundamental 3. Referenciação 4. Argumentação I.
Santos, Sandoval Nonato Gomes, orient.

Nome: ESTEVAM, Hanna.

Título: Referenciação e argumentação: a construção dos objetos de discurso em textos argumentativos de alunos do Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Com amor e gratidão, dedico este trabalho aos meus pais;

Com admiração e respeito, dedico a todos os professores que lutam por uma escola pública de qualidade, em especial:

Aos que foram ou são meus professores;

À Joelma, que me inspirou a seguir o caminho da docência;

E ao Marcos, companheiro de profissão e de vida.

*Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa contra a mola que resiste*

*Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade, decepada
Entre os dentes segura a primavera*

João Ricardo e João Apolinário.

Primavera nos dentes.

Agradecimentos

Ao professor Sandoval, não somente pela séria orientação, mas pela paciência e pelo respeito com que sempre me tratou, desde quando o conheci, ainda na graduação. Suas aulas e suas reuniões de orientação são momentos em que todos se sentem à vontade para falar, pois ele ouve com interesse até o que talvez para ele seja óbvio e responde de um modo que incentiva os alunos a prosseguirem; seja seu comentário um elogio, uma crítica ou uma sugestão, é sempre uma fala que nos faz ter vontade de continuar estudando. Tenho tentado seguir seu exemplo em minha trajetória como professora, procurando criar em minha aula um ambiente de igualdade, em que uns podem saber mais do que outros, mas todos merecem ser ouvidos e respeitados.

À professora Mônica Magalhães Cavalcante e ao professor Renato Cabral Rezende, pelos comentários tão precisos e necessários que fizeram a esta pesquisa, transformando o momento tenso da qualificação em um momento solidário de reflexão e incentivo. Também à professora Anna Christina Bentes, pela leitura e pela participação na banca para defesa da dissertação.

Às professoras Cecília Hanna Mate, Cláudia Riolfi, Diana Gonçalves Vidal e Diana Luz Pessoa de Barros, e aos professores José Sérgio Fonseca de Carvalho e, novamente, Sandoval Nonato Gomes-Santos, pelas disciplinas ministradas na pós-graduação, as quais, juntamente com os professores e com as aulas de minha graduação, muito contribuíram para minha formação enquanto docente e pesquisadora.

À equipe gestora da escola onde trabalho e realizei a pesquisa, por permitir a coleta de redações e apoiar este trabalho; em especial à Teresa, que me auxiliou no processo de solicitação da Licença para tratar de Interesses Particulares (LIP), para que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa nos últimos seis meses. Também à Monalisa e à Luciana, pelo apoio e pelo carinho, e aos alunos e seus responsáveis, pela participação.

Ao Marcos, professor também admirável e companheiro que me apoiou em todos os momentos dos últimos dez anos. Sua simples presença já teria sido fundamental para a realização deste trabalho, mas, além disso, ele fez comentários e sugestões valiosas, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

A minha mãe, Sariva, que entende o valor da liberdade e incentiva suas filhas a seguirem seus caminhos, mesmo que não sejam os planejados por ela. Agradeço não só pelo apoio a esta pesquisa, mas pelo apoio imprescindível quando decidi estudar na USP, há dez anos. Também

agradeço ao meu pai, Eraldo, por me animar em qualquer situação e cozinhar tudo o que há de melhor. Seu incentivo, sua confiança e sua tranquilidade são muito importantes.

A minha irmã, Gabriela, ao Almir, à tia Joelma, ao Lorian e à querida Alice, pelo carinho, pela compreensão e pela torcida. Também as minhas avós, aos meus avôs, ao tio Ita e à Conceição.

Às amigas e professoras Andressa, Cintia e Renata, pelas parcerias, pelas conversas enriquecedoras e pelo incentivo.

Por fim, e não menos importante, a Ludovico, Antonieta, Merlin e Gandalf.

RESUMO

ESTEVAM, Hanna. *Referenciação e argumentação: a construção dos objetos de discurso em textos argumentativos de alunos do Ensino Fundamental II*. 2017. 269p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre os modos como alunos do Ensino Fundamental II constroem seus *objetos de discurso* em textos escritos argumentativos. A referenciação, um dos principais temas de estudo da Linguística Textual (cf. MONDADA e DUBOIS, 2014[1995]; CAVALCANTE, 2003; CAVALCANTE e LIMA, 2015; KOCH, 2011b), debruça-se sobre os processos de construção dos referentes, entendendo que a língua é uma proposta de categorização do mundo, de tal modo que os sujeitos, em seus enunciados, de maneira estratégica e interativa, refletem e criam objetos e categorizações, razão pela qual estes objetos são chamados “objetos de discurso”. Em nosso trabalho, analisamos um conjunto de 103 redações de alunos de todos os anos do Ensino Fundamental II, estudantes de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, observando de que modos eles introduzem e retomam seus objetos de discurso e como esses processos de construção e progressão referencial constituem as estratégias argumentativas que utilizam, dentre as quais se destacam: descrição dos fatos, *argumentum ad consequentiam*, *argumentum ad misericordiam* e reciprocidade (cf. FIORIN, 2015; PERELMAN e TYTECA 2014[1996]). Foi possível, também, pontuar as estratégias referenciais mais conhecidas por este público, bem como as menos dominadas, o que nos permitiu traçar um diagnóstico sobre a referenciação nos textos analisados. Preocupados com uma análise que observasse não somente as estratégias formais utilizadas pelos alunos, mas que também buscasse compreender os efeitos de sentido que elas produziam e que identificasse indícios de possíveis fatores que as motivassem, consideramos também alguns elementos contextuais sobre a produção de textos na escola. Diante disso, acreditamos que nosso trabalho possa contribuir para um maior conhecimento sobre a escrita de alunos em contexto escolar, evidenciando algumas especificidades do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Redação; Ensino Fundamental II; Referenciação; Argumentação.

ABSTRACT

ESTEVAM, Hanna. *Referenciation and argumentation: the construction of discourse objects in argumentative texts of Junior High School (Ensino Fundamental II) students.* 2017. 269p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The objective of this research is to reflect on the ways in which Junior High School (Ensino Fundamental II) students construct their discourse objects in written argumentative texts. The referenciation, one of the main subjects of study of Textual Linguistics (cf. MONDADA e DUBOIS, 2014[1995]; CAVALCANTE, 2003; CAVALCANTE e LIMA, 2015; KOCH, 2011b), focuses on the processes of construction of referents, understanding that language is a proposal of categorization of the world, in such a way that the subjects, in their utterances, strategically and interactively, reflect and create objects and categorizations, reason by which these objects are called "objects of discourse". In this research, we analyzed a set of 103 essays of students of all the years of Junior High School, students of a school of the municipal education system of Sao Paulo City, observing in what ways they introduce and retake their discourse objects and how these processes of construction and referential progression constitute the argumentative strategies they use, among which the following stand out: description of the facts, *argumentum ad consequentiam*, *argumentum ad misericordiam*, and reciprocity (cf. FIORIN, 2015; PERELMAN e TYTECA 2014[1996]). It was also possible to punctuate the referential strategies better known by this public, as well as the less dominated ones, which allowed us to draw a diagnosis about the reference in the texts analyzed. Concerned with an analysis that not only observed the formal strategies used by the students, but also sought to understand the effects of meaning that they produced and identified indications of possible factors that motivate them, we also consider some contextual elements about the production of texts in the school. In view of this, we believe that our research can contribute to a greater knowledge about the writing of students in a school context, bringing the specificities of Junior High School.

Key words: Essays; Junior High School; Referenciation; Argumentation.

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1 - Língua, texto e referenciação	17
1. Quando o texto se torna objeto de estudo da Linguística	17
1.1. Texto e contexto	34
2. Referenciação.....	44
2.1.1. Introdução referencial.....	48
2.1.2. Retomadas referenciais: as recategorizações	55
2.1.2.1. Funções dos processos de recategorização	59
3. Referenciação e autoria.....	63
Capítulo 2 – O ensino e a aprendizagem do texto na escola	67
1. Quando o texto se torna objeto (de ensino?) da escola	67
2. Algumas considerações sobre a escrita de alunos no contexto escolar	77
2.1. Escrevendo na escola.....	77
2.2. Referenciação e escrita escolar	85
Capítulo 3 - A escola, os alunos e os textos: considerações sobre o contexto particular de realização da pesquisa.....	91
1. Alguns dados contextuais: a escola e os alunos	91
1.1. A escola.....	91
1.2. Os alunos	93
2. O contexto mais imediato da produção textual	97
2.1. A proposta de redação.....	98
2.2. O cenário de produção	102
3. Visão geral do <i>corpus</i>: relação com as instruções, construções recorrentes do destinador e destinatário e temas escolhidos.....	105
3.1. Relação com as instruções da atividade	105
3.1.1. Referência aos assuntos apresentados pela proposta de redação	105
3.1.2. Forma textual.....	110
3.1.3. Formulação do contexto enunciativo fictício proposto	113
3.2. Construção recorrente do destinatário	114
3.3. Construção recorrente do destinador	118
Capítulo 4 - Referenciação e argumentação no Ensino Fundamental II: análise de textos produzidos por alunos.....	123
1. Introduções de referentes.....	124
1.1.Introduções referenciais e graus de explicitude	125
1.2. Funções das introduções referenciais	142

2. Retomadas de referentes	145
2.1. Constituição e função das anáforas	145
2.1.1. Modos de constituição das anáforas	145
2.1.1.1. Retomadas por repetição	147
2.1.1.2. Retomadas por expressões diferentes de outros elementos da cadeia referencial ...	148
2.1.2. Funções das retomadas referenciais: recategorizações e estratégias argumentativas	155
2.2. Anáforas encapsuladoras	175
2.2.1. Modos de constituição das anáforas encapsuladoras: posição e tipos dos rótulos	175
2.2.1.1. Posição dos rótulos	175
2.2.1.2. Tipos de rótulos	177
2.2.2. Funções das anáforas encapsuladoras.....	178
2.2.2.1. Encapsulamento e organização textual	178
2.2.2.2. Encapsulamento e finalização do texto	182
3. Construção e progressão referencial.....	187
3.1. Progressão referencial	187
3.2. Problemas na construção dos referentes	197
3.3. Índícios de reflexividade na/pela linguagem	201
Considerações finais.....	205
Referências bibliográficas.....	213
Apêndice 1: Redações.....	219
Apêndice 2: Questionários aplicados aos alunos.....	263

Introdução

A motivação desta pesquisa advém de uma inquietação pessoal, mas, ao mesmo tempo, comum aos professores de português, que, ao se depararem com os textos de seus alunos, questionam-se sobre como contribuir para que esses sujeitos aprimorem o domínio que têm sobre a modalidade escrita da língua. Acreditamos que a compreensão sobre como esses sujeitos escrevem e por que o fazem dessa maneira seja fundamental para a elaboração de estratégias didáticas que visem ao incremento das performances escritas, e é aí que nossa pesquisa, junto com tantas outras, se insere.

Embora Michel Charolles, em seu clássico artigo de 1988, tenha alertado para a dificuldade que os professores encontram para avaliar aspectos discursivos dos textos de seus alunos, tendo mais facilidade para identificar, avaliar e tratar questões de ordem gramatical; e embora muitos trabalhos tenham sido feitos desde então, trabalhos estes que ampliaram significativamente nossa compreensão sobre aspectos textuais e discursivos da escrita dos alunos (cf. PÉCORA, 2011[1983]; COSTA VAL, 2006[1991]; RUIZ, 1998, entre outros), essa discussão ainda não está encerrada, e talvez nunca possa ser, dada a complexidade que é própria dos textos - o que faz com que mesmo a Linguística Textual, que os tem como objetos de estudo, não estabeleça regras absolutas que determinem de antemão e de modo objetivo o que seriam bons e maus textos, pois isso só pode ser avaliado de acordo com o contexto de produção específico de cada texto.

Contudo, embora a questão não pareça poder ser esgotada, ela pode ser aprofundada, como vem sendo, por pesquisas que buscam estudar os processos de produção e processamento textual, as quais colaboram para que nós, professores, compreendamos cada vez mais a escrita de nossos alunos, na medida em que nos fornecem recursos e categorias de análise que fazem vir à tona aspectos relevantes das práticas de escrita. Pensemos, por exemplo, no quanto as discussões sobre referenciação, tópico discursivo, formas de articulação textual e intertextualidade - para citar apenas alguns dos grandes temas de estudo da Linguística Textual (cf. KOCH, 2015) - têm ajudado a entender como um texto produz sentido.

Nesta dissertação, pretendemos contribuir para as discussões que buscam compreender os mecanismos de produção de sentido e a lógica de funcionamento da escrita de alunos no contexto escolar, a partir do referencial teórico e metodológico da Linguística Textual. Não sendo possível analisar todos os aspectos dessa escrita, escolhemos um fenômeno para ser observado, qual seja, a *referenciação*; nosso objetivo, então, é estudar como os alunos do

Ensino Fundamental II de uma escola pública da rede municipal de São Paulo constroem seus *objetos de discurso* em um texto argumentativo.

A teoria da referenciação (cf. MONDADA E DUBOIS, 2014 [1995]) considera que os textos apresentam propostas de sentido e de categorização do mundo, de modo que todos os mecanismos envolvidos na produção textual são orientados para a confecção destas propostas, chamadas *objetos de discurso*. Este objeto é classificado como discursivo porque não preexiste à linguagem, mas é criado por ela.

A construção do objeto de discurso é, pois, um dos processos centrais da produção textual, processo que orienta vários outros: dependendo dos objetos de discurso a serem construídos, emprega-se uma ou outra expressão referencial, organiza-se o texto de uma ou de outra maneira, em um ou outro registro. Essa construção é estratégica e também interativa, envolvendo a intenção do autor, seus objetivos, sua visão de mundo, sua relação com o interlocutor; todavia, entendemos que se trata de uma intenção que não é de todo subjetiva, mas sim, orientada por elementos contextuais os mais diversos.

A teoria da referenciação propõe-se a estudar os processos de criação dos objetos de discurso (ou referentes), que são introduzidos e depois retomados em um texto por meio de expressões referenciais presentes na superfície textual ou por meio de inferências. Dominar as estratégias de referenciação é uma habilidade importante para a performance escrita na língua, e é particularmente importante para a construção da opinião nos textos argumentativos, como discutiremos neste trabalho.

Observaremos, então, como os alunos introduzem os referentes e como os retomam, atentando para os efeitos de sentido de cada estratégia formal adotada, bem como para o papel que desempenham na estratégia argumentativa do texto. Pretendemos responder às seguintes questões: como os alunos utilizam as estratégias referenciais para produzir sentidos e argumentar em seus textos? Como introduzem e como retomam os referentes? Quais mecanismos referenciais eles dominam e quais não dominam? O que esses modos de construir os referentes nos indicam sobre a escrita desses sujeitos e sobre a relação que eles têm com a escrita?

A ênfase dada aos textos argumentativos deve-se à centralidade das práticas de argumentação no cotidiano de todo falante, como apontam vários autores, entre os quais, Koch (2011a):

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso

– ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por essa razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois **a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 2011a: 17, grifos da autora).

A argumentatividade, portanto, está presente em toda situação enunciativa, tanto nos discursos que se assumem como “explicitamente argumentativos” quanto nos que apresentam apenas um “componente argumentativo”, constitutivo de toda prática linguística. A argumentação realiza-se por meio de procedimentos linguísticos e lógicos e, quanto mais o enunciador os dominar, mais persuasivo será seu discurso:

A finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso, o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. Por isso, ele é sempre persuasão.

Nesse jogo de persuasão, o enunciador utiliza-se de certos procedimentos argumentativos visando a levar o enunciatário a admitir como certo, como válido o sentido produzido. A argumentação consiste no conjunto de procedimentos linguísticos e lógicos usados pelo enunciador para convencer o enunciatário. Por isso, não há sentido na divisão que se costuma fazer entre discursos argumentativos e não argumentativos, pois, na verdade, todos os discursos têm um componente argumentativo, uma vez que todos visam a persuadir. É claro que alguns se assumem como explicitamente argumentativos, como os discursos publicitários, enquanto outros não se apresentam como tal, como os discursos científicos, que se mostram como discursos informativos (FIORIN, 2008: 75).

Como prática linguística fundamental, a argumentação é tema das aulas de português, que constituem momentos privilegiados ao poderem criar diferentes contextos propícios para esta prática, com o objetivo de analisá-la e desenvolvê-la junto aos alunos, incrementando-a.

Para formar nosso *corpus*, aplicamos a mesma proposta de redação para uma turma de cada ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da cidade de São Paulo, chegando à seguinte distribuição: 27 textos do 6º ano, 14 textos do 7º ano, 31 do 8º ano e também 31 do 9º ano, o que totaliza um conjunto de 103 redações. A coleta deste material foi feita entre os meses de abril e junho de 2015, em uma escola municipal localizada na região noroeste da cidade, no bairro do Jaraguá. Embora a professora trabalhasse nesta escola desde fevereiro, ainda não era regente de nenhuma turma, de modo que a redação foi uma produção isolada dos alunos, não integrando nenhuma sequência didática sobre o assunto. Cada turma teve cerca de duas aulas destinadas a esta atividade, que, como estavam todas cientes, não valia nota, tendo

o único objetivo de compor o *corpus* para o trabalho de pesquisa da professora. A opção pela análise de produções iniciais deve-se também ao interesse de analisarmos textos produzidos com pouca mediação da pesquisadora, para traçarmos um diagnóstico sobre os processos de referenciação desenvolvidos pelos alunos no contexto escolar.

Nossa dissertação está organizada em 4 capítulos. No primeiro, intitulado *Língua, texto e referenciação*, apresentamos os pressupostos teóricos de nossa pesquisa, começando por situar a Linguística Textual no campo maior da ciência Linguística. Sabemos que esta discussão é bastante conhecida e já foi muito bem tratada por vários autores (cf. BENTES, 2001; KOCH, 2015; MARCUSCHI, 2012, por exemplo) mas julgamos necessário retomá-la para facilitar o percurso de eventuais leitores menos familiarizados com as problemáticas próprias da linguística, já que este trabalho se situa no âmbito da educação. Em seguida, passamos a tratar da referenciação, um dos temas sobre os quais mais tem se debruçado a Linguística Textual.

Ainda neste capítulo, destacamos a importância do contexto para análises textuais que procuram não somente observar as estratégias formais utilizadas em um texto, mas também compreender os efeitos de sentido que elas produzem e identificar indícios de possíveis fatores que as motivam. Sendo este o tipo de análise que pretendemos realizar, passamos aos próximos dois capítulos.

No capítulo 2, *O ensino e a aprendizagem do texto na escola*, relembramos alguns aspectos históricos da disciplina de Língua Portuguesa que nos ajudam a compreender como a escrita tem sido tratada na escola, considerando-se as concepções de língua e texto que embasam este ensino. Em seguida, procuramos discutir os modos de escrita que seriam favorecidos pelo referido contexto, a partir de estudos que problematizam as características da escrita de alunos na escola.

Se no segundo capítulo tratamos de um contexto mais global sobre o ensino de escrita na escola, no terceiro, nosso objetivo é apresentar elementos do contexto mais particular desta pesquisa. Como sugere o título, *A escola, os alunos e os textos: considerações sobre o contexto particular de realização da pesquisa*, situamos o leitor em relação a três elementos: (i) a escola onde estudam os alunos em questão, ressaltando questões que dizem respeito ao seu modo de organização e às práticas de linguagem que ali se desenvolvem; (ii) os escreventes cujos textos tomamos como *corpus* de análise, contextualização possível graças à aplicação de um questionário que tratava de assuntos relativos às suas experiências fora da escola, como as atividades que costumavam desenvolver, incluindo as práticas de leitura e escrita, além de suas expectativas acadêmicas e profissionais e a escolaridade de seus pais, informações que podem

nos oferecer indícios sobre o *éthos* escolar e o *capital cultural* desses sujeitos (cf. BOURDIEU, 2010[1970]); (iii) as redações produzidas, que serão efetivamente analisadas no capítulo seguinte, possibilitando ao leitor ter uma visão geral do *corpus* antes de se deparar com a análise. Explicamos, neste momento, os aspectos metodológicos de nossa pesquisa, discutindo a proposta que gerou as redações e comentando o contexto local de produção, marcado pela interação entre a fala da professora, as instruções da atividade e os alunos.

Por fim, no último capítulo, *Referenciação e argumentação no Ensino Fundamental II: análise de textos produzidos por alunos*, passamos à análise dos textos, em que observamos como os alunos constroem os processos referenciais de introdução, retomada e encapsulamento anafórico. Atentamos para a forma das expressões referenciais empregadas e também para a função que desempenham, sobretudo na construção das estratégias argumentativas, quais sejam: descrição dos fatos, *argumentum ad consequentiam*, *argumentum ad misericordiam* e reciprocidade (cf. FIORIN, 2015; PERELMAN e TYTECA 2014[1996]). Ao final do capítulo, discutimos sobre o estabelecimento da progressão referencial e apontamos alguns indícios de reflexividade sobre (e por meio da) linguagem.

Acreditamos que este trabalho possa contribuir para que tenhamos uma visão cada vez mais aprofundada sobre a linguagem escrita de alunos em contexto escolar e sobre como eles constroem sentido por meio dessa linguagem, para que, a partir disso, possamos elaborar estratégias de ensino mais adequadas.

Capítulo 1 - Língua, texto e referenciação

“A ordem reinante serve de suporte para produções inúmeras, ao passo que torna os seus proprietários cegos para essa criatividade”.

Michel de Certeau (2014 [1980]:48)

Neste capítulo, apresentaremos alguns pressupostos fundamentais para a análise das redações integrantes de nosso *corpus*, a qual será orientada pela perspectiva teórica e metodológica da Linguística Textual (doravante, LT). Primeiramente, situaremos essa área no quadro mais geral da ciência linguística, para o que será importante delimitar sua compreensão específica de *língua, sujeito, texto e contexto*, bem como seu percurso histórico. Esses temas, conforme anunciamos na introdução, já foram bastante tratados, sendo aqui apenas lembrados a fim de facilitar a leitura de quem porventura não conheça os problemas de investigação da linguística. Em seguida, trataremos de um tema central para a LT, a saber, a *referenciação*, fenômeno cujo funcionamento será analisado nos textos que integram o *corpus* desta pesquisa, conforme veremos mais adiante, no capítulo 4.

1. Quando o texto se torna objeto de estudo da Linguística

A LT emerge em um contexto de questionamentos aos estudos que se debruçavam exclusivamente sobre aspectos da língua enquanto código, desprezando a dimensão do uso linguístico. Relembremos algumas dessas perspectivas, a fim de compreendermos melhor o surgimento e o propósito da LT.

O Estruturalismo saussuriano é um exemplo evidente dessas abordagens, na medida em que estabelece a clássica dicotomia *língua x fala* e legitima apenas o primeiro elemento como objeto de estudo da linguística. Para Saussure (2012[1916]), a língua é um sistema de signos presente no cérebro de todos os indivíduos e cujo funcionamento, enquanto fato social, independe deles; já a fala é uma produção psicofísica individual que ocorre a partir desse sistema coletivo, mas podendo atualizá-lo de várias maneiras possíveis. Nesse sentido, a língua, por ser um sistema autônomo, teria regras claras de funcionamento e organização compartilhadas por todos, diferente da fala, que seria assistemática, variando de indivíduo para indivíduo de uma mesma sociedade, o que explicaria que todos tenham a mesma língua, mas falas distintas.

Saussure reconhece a importância de análises sobre outras dimensões da linguagem, tanto é que anuncia alguns possíveis campos de investigação: a *Linguística da Fala*, por exemplo, ocupar-se-ia das manifestações “individuais e momentâneas” dos falantes (:52); a *Linguística externa* contemplaria os estudos preocupados com a relação da língua com a história, a geografia e a cultura; e a *Semiologia*, ligada à Psicologia, seria a ciência mais geral de estudo dos signos, observando “em que consistem os signos, que leis os regem” (:47). A Linguística faria parte da Semiologia, tendo a língua como objeto de investigação específico.

Conforme dissemos, a língua, para Saussure, é concebida como um sistema de signos, sendo que cada um tem um *valor* específico dentro esse sistema, de modo que um signo só pode ser definido em relação aos outros. Um signo, de acordo com Saussure (2012:106), é uma “entidade psíquica de duas faces”, a saber, um *significado*, ou conceito, e um *significante*, definido como “imagem acústica”, a qual “não é o som material, físico, mas a impressão psíquica dos sons, perceptível quando pensamos numa palavra, mas não a falamos” (FIORIN, 2012: 58). Hjelmslev (2006[1943]), também estruturalista, desenvolve esse conceito, explicando que o signo seria a união de um plano de expressão a um plano de conteúdo, sendo que cada um destes planos teria uma *forma* e uma *substância*. A *forma* seria o sistema linguístico com suas regras, valores e oposições, seja no que tange à expressão ou ao conteúdo; já a *substância* seria o que esse sistema produz em termos de expressão (os sons) e de conteúdo (os conceitos).

Vejamus como exemplo o signo *menina*. Sua definição não envolve nenhum tipo de confronto com um ser presente no mundo extralinguístico, ao contrário disso, ela pode ser apreendida por meio da relação que o significado deste signo estabelece com significados de outros signos do mesmo sistema do qual faz parte, como *ser humano*, *animal irracional*, *feminino*, *masculino*, *adulto*, *criança*, *menino*. *Menina*, assim como *menino*, faria parte da categoria mais geral de *ser humano*, que, por sua vez, define-se por oposição à categoria *animal irracional*, ou seja, animal que apresenta o traço distintivo da /racionalidade/. Os integrantes dessas categorias poderiam ser diferenciados pelos traços /feminino/ e /masculino/. *Menina* poderia ainda compor uma subcategoria *criança*, oposta, por sua vez, à *adulto*, e, por fim, opor-se a *menino*, signo que também tem uma relação de contingência com o signo de valor categorizador mais geral *criança*. Poderíamos ainda elencar outros signos que contribuiriam para a definição do significado de *menina*, como *moça*, *rapaz*, *mulher*, *homem*. A forma do conteúdo seria estruturada a partir dessas distinções entre conteúdos de diferentes signos do sistema; a substância do conteúdo seria o conceito de *menina*: *criança do sexo feminino*.

A substância da expressão, por sua vez, é o som /menina/, gerado por uma forma que estabelece, por exemplo, o som /m/ como um som pertinente para a língua portuguesa. Já a duração da vogal não é um elemento pertinente nesta língua, pois não há diferença entre dizer /menina/ e /meni:na/, diferente de outras línguas, como o inglês, em que a duração da vogal /i/ é um elemento com valor, gerando diferenças entre signos como *sheep* /ʃi:p/ (carneiro) e *ship* /ʃip/ (navio). A forma da expressão delimita quais sons, dentre todos os que o aparelho fonador é capaz de produzir, fazem parte do sistema da língua.

É importante frisar que signos não são sinônimos de palavras. Assim, é possível identificar outros signos dentro de *menina*, como o morfema *-a*, que significa *gênero feminino* e é definido em oposição a *-o*, que significa *gênero masculino*. Cada um destes signos têm um plano da expressão e um plano do conteúdo. Do mesmo modo, o autor reconhece como signos elementos para além da dimensão dos morfemas e das palavras, como as próprias frases e textos, de modo a haver “uma correlação estrutural entre texto e língua no pensamento hjelmsleviano. Todo texto é tido como uma manifestação estruturada, cujas partes são dependentes entre si na composição do todo, semelhantemente à língua” (BENTES e REZENDE, 2008: 23).

Essa estrutura de elementos organizados e relacionados de modo próprio, ou seja, a língua, é entendida por Saussure (e também por Hjelmslev, como se viu) como uma *forma* que organiza a “massa amorfa e indistinta” que é o pensamento (SAUSSURE, 2012[1916]:158), isto é, propõe uma categorização do mundo, organizando-o de um modo particular, diferente de outras línguas, de modo que o que há é uma interpretação e não um espelhamento do mundo. Pietroforte (2012) apresenta um bom exemplo de como cada língua seria uma diferente forma de categorizar o mundo:

Em uma de suas acusações, diz o Lobo ao Cordeiro da fábula [*O Lobo e o Cordeiro*, de La Fontaine]: “Pois então foi teu irmão”. Em francês, diz o Lobo: “Si ce n’est toi, c’est donc ton frère”. No caso do português e do francês, há uma correspondência de sentido entre os signos *irmão* e *frère*, no entanto, essa correspondência deixa de existir se essas línguas são comparadas com o húngaro ou o malaio. O húngaro faz a diferença entre os sexos dos irmãos, como o português e o francês, mas também faz uma diferença entre a ordem dos nascimentos, de modo que *bátya* significa “irmão mais velho”; *öccs*, “irmão mais novo”; *néne*, “irmã mais velha” e *húg*, “irmã mais nova”. O malaio não faz nem a diferença de sexo nem a de idade: *sudarà* significa qualquer irmão, mais velho ou mais novo, homem ou mulher.

	húngaro	francês	português	malaio
irmão mais velho	bátya	frère	irmão	sudarà
irmão mais novo	öccs			
irmã mais velha	néne	soeur	irmã	
irmão mais nova	húg			

Isso quer dizer que o português, o francês, o húngaro e o malaio são línguas com princípios de classificação diferentes. Caso a fábula fosse traduzida para o malaio, não haveria problemas na escolha da palavra, embora ela não expressasse todos os significados da palavra francesa. No caso do húngaro, porém, qual escolher, *bátya* ou *öccs*? (PIETROFORTE, 2012:86)

Para Saussure, então, uma língua não é um instrumento que traça uma relação entre as palavras e as coisas do mundo, mas uma estrutura formada por elementos que se relacionam apenas entre si. Trata-se, assim, de uma concepção imanentista, na medida em que um signo, como se disse, não une uma palavra a uma coisa que esteja fora da língua, no mundo, mas sim, um significante a um significado, relacionando-se e diferenciando-se de todos os outros signos do sistema e tendo, pois, um valor próprio.

Retomando o exemplo acima, *irmão* não é um determinado ser no mundo, mas sim, um signo de uma língua, isto é, é o elemento de um sistema de interpretação do mundo, pois há várias maneiras de estabelecer esta interpretação, de modo que o mesmo ser do mundo pode ser categorizado de diferentes maneiras por diferentes línguas. Esse signo é definido, então, somente em relação aos outros elementos do sistema do qual faz parte, e não em relação a fatores extralinguísticos. A noção de valor fica mais clara a partir da observação da tabela acima, pois é possível visualizar que o signo *irmão* tem um valor em português bem diferente do signo *bátya* em húngaro, pois, *bátya* opõe-se a *öccs*, *néne* e *húg*, enquanto *irmão* opõe-se apenas à *irmã*. Eles podem ter, em determinados contextos, o mesmo significado, mas nunca o mesmo valor, porque valor é determinado pelas relações de oposição e distinção que um elemento estabelece com os demais elementos de seu sistema, ou seja, pela posição, sempre relativa, que o signo ocupa em seu próprio sistema. A posição que *bátya* ocupa no sistema da língua húngara é, assim, diferente da posição que *irmão* ocupa no sistema da língua portuguesa.

O objetivo da linguística, de acordo com esse ponto de vista, seria descrever esse sistema de signos em uma dada sincronia, evidenciando os elementos distintivos e as relações que os definem naquele momento, e não ao longo do tempo (diacronicamente). Assim, uma análise estruturalista poderia se preocupar em descrever todos os fonemas de uma língua, indicar as combinações sintáticas possíveis, etc, para o que seria necessário coletar um grande número de

“amostras” dessa língua, mas sem preocupação com quem seriam os falantes ou com o contexto em que teriam produzido seus enunciados, já que o que importa é a descrição do sistema. Esses procedimentos são propostos pelos estruturalistas americanos, como Zellig Harris (cf. ILARI, 2011: 78-9). De acordo com Ilari (2011: 67), “Saussure (...) não deixou nenhum exemplo mais acabado de análise linguística; apenas definiu o que chamaríamos hoje ‘um programa de investigação’”.

Não nos alongaremos na exposição da teoria saussuriana e tampouco apresentaremos os estudos dos outros tantos autores estruturalistas, pois nosso objetivo aqui é apenas indicar o problema de investigação sobre o qual se debruça essa corrente, qual seja, o sistema linguístico, a língua enquanto *forma*. Por ignorar aspectos relacionados ao contexto de enunciação, pode-se dizer que se trata de um projeto anti-humanista:

Enfim, contra o humanismo, o Estruturalismo afirma a prioridade do sistema em relação ao homem: das estruturas sociais em relação às escolhas individuais, da língua em relação ao falante singular e, em geral, da organização econômica ou política em relação às atitudes individuais, e apresenta a exigência de encontrar no sistema em que o indivíduo está inserido os limites e as condições dentro das quais pode mover-se para renovar ou transformar o próprio sistema”. (ABBAGNANO *apud* ILARI, 2011:83).

Do mesmo modo, a Teoria Gerativa, proposta por Noam Chomsky, também não considera aspectos contextuais e parte de uma concepção imanente de língua, mas sua preocupação é outra: não se trata de descrever o sistema linguístico, mas de explicar como ele é gerado e adquirido. Segundo esta teoria, o ser humano teria uma capacidade inata para adquirir uma língua, pois apenas isso explicaria por que as crianças aprendem a produzir e interpretar sentenças muito mais complexas do que as que geralmente ouvem. Para essa teoria, os seres humanos nasceriam dotados de uma *faculdade da linguagem*, que seria um modelo mental voltado especificamente para a aquisição de uma língua, com mecanismos que nos permitiriam aprender uma língua mesmo a partir de poucos e pobres estímulos. Seria algo como uma “gramática em branco”, que seria preenchida com as informações de uma língua à medida que a criança fosse sendo exposta a ela. Esse estado inicial comum a todos os seres humanos é chamado de Gramática Universal:

Hoje em dia, admite-se que a Gramática Universal é constituída de dois tipos de princípios. Alguns deles são rígidos e invariáveis, enquanto outros são abertos. Esses princípios abertos são chamados de parâmetros, e seu valor só é fixado ao longo do processo de aquisição, com base na informação linguística à qual a criança é exposta. Portanto, adquirir o conhecimento de uma língua consiste, fundamentalmente, em

atribuir os valores estabelecidos por essa determinada língua aos parâmetros da Gramática Universal. (NEGRÃO; SCHER e VIOTTI, 2012: 97).

Para o Gerativismo, é essa capacidade inata para aquisição de linguagem que explicaria, por exemplo, por que nenhum falante do inglês, independentemente da idade, produziria uma frase como “rained yesterday”, pois esta língua não admite sentenças sem sujeito, de modo que a frase acima é agramatical (o correto seria “It rained yesterday”). Seguindo a abordagem dos Princípios e Parâmetros, uma das propostas da Teoria Gerativa, o parâmetro relacionado a categorias vazias, portanto, teria sido marcado negativamente pelas crianças falantes do inglês, já que é uma ocorrência interdita, diferentemente do português, em que se diz “choveu ontem”, sem sujeito. Na mente, todos teriam então, os mesmos parâmetros, que seriam marcados com valores positivos ou negativos de acordo com a língua a qual se é exposto.

Cyrino (1993) desenvolve uma análise sobre objeto nulo e clíticos a partir da teoria de Princípios e Parâmetros da Gramática Gerativa. O objetivo da linguista é explicar a mudança linguística que teria ocorrido no Português Brasileiro (PB) no que diz respeito ao fenômeno do objeto nulo, já que ele passou a ocorrer em quantidade superior e em muito mais situações do que no Português Europeu (PE), de onde é originário, sendo que algumas ocorrências permitidas no PB são, inclusive, consideradas agramaticais no PE. Para a autora, a maior incidência de objetos nulos seria consequência de outras mudanças linguísticas ocorridas no PB, como a alteração de posição e a queda dos pronomes clíticos. Para chegar a essa conclusão, a autora analisa inúmeras sentenças em que há objetos nulos, as quais foram extraídas de peças teatrais de diferentes períodos. Esse exemplo pode mostrar-nos o modo de análise da Teoria Gerativa: extrair sentenças de seu contexto de produção para verificar a ocorrência de um dado fenômeno, buscando compreendê-lo a partir das estruturas cognitivas inatas relacionadas à faculdade da linguagem, e não ao contexto de produção ou ao sujeito que enuncia.

Para a Gramática Gerativa, como a faculdade da linguagem é uma característica própria da espécie humana, todos teriam a mesma *competência linguística*, ou seja, todos os falantes nativos de uma língua seriam igualmente competentes nessa língua, razão pela qual produzem apenas as sentenças possíveis. O que varia entre eles é a *performance linguística*, ou seja, o desempenho ao usar a língua nas situações concretas:

(...) qualquer um de nós, falantes do português, tem o mesmo conhecimento linguístico que tinham Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, João Cabral de Melo Neto, Mario Quintana, ou que têm Chico Buarque ou Arnaldo Antunes. Isso equivale a dizer que nós temos a mesma competência que eles. Entretanto, em termos de performance, somos muito diferentes deles. Pouquíssimos

de nós têm a habilidade que eles tinham ou têm de criar poesia a partir desse conhecimento linguístico. (NEGRÃO; SCHER e VIOTTI, 2012: 97).

A Gramática Gerativa, embora reconheça a dimensão do uso linguístico, ao falar em performance, concentra-se no estudo da competência, tendo três objetivos centrais: “i) a descrição do conhecimento linguístico atingido por qualquer falante de qualquer língua; ii) a caracterização da Gramática Universal; e iii) a explicação dos processos que levam uma criança da Gramática Universal para o conhecimento de sua língua” (NEGRÃO; SCHER e VIOTTI, 2012: 97).

Análises pautadas nos modelos estruturalistas e gerativistas, como vimos, não se preocupam em analisar o uso da língua em situações concretas de produção linguística, além disso, atingem, no máximo, o nível da frase, não explicando plenamente a produção de sentidos que se dá na relação entre frases, quanto mais em textos produzidos em situações concretas de interação. É a partir destas inquietações que surgem áreas como a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso e a Linguística Textual, sendo esta última a perspectiva adotada para nossa análise.

Vários autores (cf. MARCUSCHI, 2008; BENTES, 2001; COSTA VAL, 2001, etc.) identificam três fases ou vertentes da Linguística Textual, as quais devem ser vistas “como três perspectivas de estudo, mais do que três etapas cronológicas, já que muitas reflexões e discussões ocorreram até simultaneamente, embora privilegiando enfoques e objetos diferentes” (COSTA VAL, 2001: 34).

A primeira vertente é conhecida como *análise transfrástica ou interfrástica*, pois diz respeito aos estudos que buscavam investigar fenômenos que ultrapassavam o nível da sentença, dando-se na relação entre elas, como o uso de pronomes, artigos e tempos verbais. O fenômeno da correferência, por exemplo, só podia ser estudado a partir dessa perspectiva mais abrangente do que os estudos anteriores, haja vista que um referente apresentado em uma frase pode ser retomado em outra, de diferentes maneiras (pronomes, sinônimos, etc.). De acordo com Koch (2015), esses estudos, embora se propusessem a analisar fenômenos mais amplos do que os tradicionalmente tratados pelas teorias estruturalistas e gerativistas, ainda estavam de algum modo orientados por suas concepções e métodos:

Na sua fase inicial, que vai, aproximadamente, desde a segunda metade da década de 1960 até meados da década de 1970, a Linguística Textual teve por preocupação

básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto. (...) Os estudos seguiam orientações bastante heterogêneas, de cunho ora estruturalista ou gerativista, ora funcionalista (KOCH, 2015:19).

Todavia, estudar apenas as relações entre frases não é suficiente para explicar a produção e a compreensão dos sentidos de um texto, pois ele não é o resultado da soma de frases bem formadas, como podemos ver no exemplo abaixo, adaptado de Marcuschi, (2008: 107), em que todas as frases estão gramaticalmente corretas e bem relacionadas, o que, contudo, dificilmente pode garantir que o texto faça algum sentido (imaginando-se, como contexto de produção, que ele tenha sido escrito por um funcionário como mensagem de aniversário para o chefe com quem tem pouquíssima intimidade):

1.

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a Teoria da relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimania dá conta desse fenômeno.

O sentido não é garantido por um conjunto de frases corretas, tampouco pelos elementos explicitados linguisticamente que as relacionam; há, para além disso, muitas relações subentendidas ou inferidas em um texto. As sentenças abaixo, presentes em Bentes (2001: 248), exemplificam alguns processos de inferência característicos dos textos:

2. Não fui à festa de seu aniversário: passei-lhe um telegrama.
3. Não fui à festa de seu aniversário: estive doente.
4. Não fui à festa de seu aniversário: não posso dizer quem estava lá.

Em nenhum dos períodos há conjunções que explicitem linguisticamente as relações, as quais são, no entanto, perfeitamente compreendidas pelos falantes/ouvintes/escritores/leitores de um texto: todos sabemos, por exemplo, que em 2 há uma relação adversativa, embora o conectivo *mas* não esteja presente. Esse tipo de fenômeno não era tratado pela maioria dos autores que se debruçavam às análises transfrásticas (cf. KOCH, 2015: 20).

Observações como essas trouxeram outras preocupações à LT, que se perguntava de que é feito um texto, já que ficara claro que ele não era apenas o resultado da junção de frases bem formadas. Alguns estudos dedicaram-se a construir, então, *gramáticas de texto*, com inspiração no modelo chomskyano, a fim de explicitar as regras gerais que orientavam a construção de um texto, assim como a Gramática Gerativa pretendia explicitar as regras que geravam as sentenças de uma língua. Pretendia-se, também, explicar a competência textual dos falantes, espécie de capacidade inata que lhes permitiria produzir, compreender, parafrasear, resumir e classificar textos diversos, bem como diferenciar um texto de um não texto, do mesmo modo que a competência linguística lhes possibilitava distinguir entre frases gramaticais e agramaticais em sua língua materna. Esses programas integram a segunda vertente da LT¹.

Contudo, viu-se que não seria possível produzir gramáticas do texto da mesma forma que se produziam gramáticas da frase, pois um mesmo texto pode ora ser considerado gramatical e ora ser considerado agramatical, a depender da situação de enunciação, isto é, do contexto. Não é possível determinar de antemão se um texto faz ou não sentido, como os gerativistas fazem com as frases, pois isso só é possível quando não se analisa a língua em uso. Assim, viu-se que para se analisar um texto era preciso ir além da análise linguística, seja ela de elementos marcados textualmente, seja de estruturas mentais capazes de gerar textos; era preciso considerar também o contexto, pois ele é determinante para a produção, recepção e interpretação dos sentidos de um texto.

O terceiro momento da LT é marcado por teorias do texto que se preocupam em considerar aspectos contextuais. Koch (2015) reconhece nesse estágio uma “virada pragmática”(:27), que destaca a importância de se considerar a intenção do produtor para a análise do sentido do texto, e também uma “virada cognitivista”(:34), que chama a atenção para o papel também ativo do leitor, o qual, durante o processamento textual, aciona vários tipos de conhecimento, fazendo muito mais do que apenas decifrar a intenção do locutor. A perspectiva sociocognitivista traz ainda à tona a necessidade de se considerar a relação entre mente e corpo, evidenciando o caráter cognitivo e também social dos conhecimentos envolvidos no processamento textual. Vejamos com mais detalhes essa perspectiva, por ser ela a que embasará nosso trabalho.

O cognitivismo clássico parte do pressuposto de que mente e corpo são duas entidades absolutamente independentes, sendo que os indivíduos já nasceriam com as estruturas mentais

¹ Segundo Koch (2015), as análises transfrásticas e as gramáticas textuais compõem uma mesma fase inicial da LT.

necessárias para atuar no ambiente. Essas estruturas seriam semelhantes a um computador, na medida em que operariam por meio de relações lógico-matemáticas. O objetivo das ciências cognitivas, então, seria descobrir as operações formais que regulam as ações humanas, incluindo a linguagem.

Aceitar tal separação como premissa pode levar a perigosas conclusões, como alerta Koch (2011c), pois se partirmos do pressuposto de que todas as ações são determinadas apenas por estruturas mentais inatas, então, as diferentes culturas resultariam de diferentes graus de desenvolvimento de estruturas cognitivas. Tomemos como exemplo o processo eleitoral, uma ação com o objetivo de eleger democraticamente um presidente, realizada de modos muito diferentes por diferentes sociedades, como o Brasil e os Estados Unidos. Aqui, cada cidadão tem direito a um voto; ao final, o candidato mais votado, em um ou dois turnos, vence e assume a presidência. Nos EUA, cada cidadão vota em uma lista de delegados de seu Estado, e os delegados eleitos é que votarão para presidente. Assim, os cidadãos votam nos delegados considerando o compromisso que eles assumem de votar em determinado candidato. Em cada Estado, a lista de delegados que receber a maioria dos votos é eleita, e, portanto, todos os votos dos delegados do Estado irão para o candidato defendido pela lista vencedora, o que se denomina “o vencedor leva tudo” (*the winner takes it all*), ou seja, o sistema eleitoral funciona como se todos os eleitores de um Estado tivessem votado no mesmo candidato, ainda que ele tenha vencido por pequena margem de votos, de modo que ele sempre receberá a totalidade dos votos dos delegados, o que pode gerar uma discordância entre o número de votos obtidos por um determinado candidato e o resultado no Colégio Eleitoral. Foi o que aconteceu na última eleição, em que o candidato Donald Trump foi eleito com a maioria dos votos dos delegados (306 de 538), mesmo que isso não expressasse a vontade da maioria dos cidadãos, pois os delegados de Hillary Clinton receberam quase 2,9 milhões de votos a mais considerando o conjunto do país². Assim, a vontade da maioria dos cidadãos não foi realizada. Se partíssemos do cognitivismo clássico, poderíamos dizer que o Brasil e os EUA realizam a mesma ação (processo eleitoral) de modos diferentes porque seus indivíduos têm diferentes capacidades mentais, o que evidentemente é uma visão absurda e xenófoba da realidade.

² Por exemplo, em Nova York, 59,48% dos eleitores (4.556.124 pessoas) votaram em delegados pró Hilary, e 36,81%, pró Trump (2.819.534 pessoas). Assim, a democrata venceu no Estado, e, portanto, ganhou 29 votos no Colégio Eleitoral (pois NY tem 29 delegados). Já na Flórida, 49,02 % dos eleitores votaram pró Trump (4.617.8869 pessoas) e 47,82% votaram pró Hilary (4.504.975). Foi uma diferença bem pequena, mas, mesmo assim, Trump obteve todos os 29 votos que dizem respeito ao Estado. Em termos de Colégio Eleitoral, eles estariam empatados, mas se considerarmos os votos individuais nesses Estados, não: 9.061.099 eleitores prefeririam Hilary, e 7.437.420, Trump.

As diferenças entre os modos de agir são aí explicadas não por fatores mentais, mas por aspectos relacionados à história e à tradição dos povos, pois a tradição do “vencedor leva tudo” é compreendida como um elemento estruturante da democracia dos EUA, que valoriza muito o federalismo, o que faz com que seja fundamental garantir a expressão da vontade da maioria dos Estados, ponderada por sua população, e não somente o interesse da maioria dos cidadãos considerados individualmente, ainda que as distorções acima apresentadas tenham gerado críticas e a demanda por uma reforma eleitoral que garanta maior representação das minorias, diminuindo o aspecto fortemente majoritário do atual sistema.

Esse e outros exemplos evidenciam que o comportamento humano não é determinado apenas por estruturas mentais, mas também por fatores de outras naturezas, e, mais do que isso, que mente e corpo/ambiente não são absolutamente independentes, mas que estão em profunda articulação. Essa concepção é então denominada sociocognitiva.

A partir dessa perspectiva, as pesquisas debruçam-se sobre os vários tipos de conhecimentos mobilizados durante os processos de produção e compreensão de um texto, sendo que o conhecimento das regras do sistema linguístico é apenas um deles, que necessariamente precisa se articular com outros para que a atividade textual seja bem-sucedida. A consideração das intenções do produtor, destacada pela pragmática, é um dos aspectos que não pode ser desprezado, mas a preocupação sociocognitiva traz mais outras demandas, como a ação desempenhada pelo receptor.

Koch (2016[1997]), a partir do trabalho de Heinemann e Viehweger, explica que há três sistemas de conhecimento acessados por ocasião do processamento textual: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

- O **conhecimento linguístico**, como o próprio nome sugere, é o conhecimento da língua enquanto código, isto é, o domínio do vocabulário, das regras básicas para formação de sentenças, etc.
- O **conhecimento enciclopédico ou de mundo** é o que sabemos sobre o mundo e sobre nossa cultura. Inclui, de acordo com a autora supracitada, *conhecimentos do tipo declarativo*, ou seja, “proposições a respeito dos fatos do mundo” (KOCH, 2016(1997):32), como “A Terra gira em torno do Sol”, e *conhecimentos do tipo episódico*, que seriam “os ‘modelos cognitivos’ socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência” (:32), como os *frames*, *esquemas*, *planos e scripts*. Estes modelos são formas de

organização dos conhecimentos na memória, e permitem que interpretemos os textos, fazendo as inferências necessárias. Segundo Marcuschi (2012: 81), “projetam expectativas e até mesmo resolvem os saltos textuais”.

- Por fim, o **conhecimento interacional** é o que diz respeito ao funcionamento da interação verbal, como as informações que devem ser ditas, o objetivo do locutor, o grau de formalidade, o gênero discursivo a ser utilizado, etc.

No momento da produção ou da compreensão de um texto, todos esses sistemas de conhecimento são acionados por estratégias de processamento textual, as quais também podem ser divididas, de acordo com Koch (2016), em três grupos, para finalidades didáticas: estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais. Koch (2011c) chama essas estratégias de conhecimentos procedurais, pois dizem respeito a um saber sobre a ação, sobre como agir em determinada situação, sobre como fazer algo. As estratégias cognitivas são as responsáveis pelo processamento textual, fazendo com que o sujeito, diante de determinado texto, perceba que a compreensão implicará o acionamento de conhecimentos de outras ordens, pois nem toda a informação está explícita (a inferência é um exemplo de estratégia cognitiva); já as estratégias sociointeracionais têm por objetivo garantir o funcionamento da interação (a preservação das faces é um exemplo desse tipo de estratégia); as estratégias textuais referem-se às escolhas textuais dos interactantes, os quais, diante de todas as possibilidades disponíveis no sistema da língua, optam por alguma determinada, escolhendo de acordo com o contexto em que estiverem inseridos.

Assim, a inferenciação, por exemplo, é uma estratégia cognitiva que permite ao leitor saber que para compreender determinado enunciado, precisa acionar informações e conhecimentos que não estão explicitados no texto (pode ser necessário, por exemplo, acionar conhecimentos enciclopédicos). Se o indivíduo não dispuser do conhecimento necessário, não conseguirá inferir o sentido do texto. Do mesmo modo, a referenciação é uma estratégia textual, posta em prática, por exemplo, para retomar referentes já apresentados. Essa estratégia implica que o indivíduo mobilize, como veremos no tópico específico sobre referenciação, os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais de que dispõe.

Para o sociocognitivismo, ao interlocutor não cabe apenas decifrar as intenções do produtor, mas participar ativamente da própria construção enunciativa, que passa a ser vista como uma ação social realizada necessariamente em conjunto (cf. Koch, 2011c), já que o locutor, ao enunciar, sempre tem em mente uma imagem do interlocutor o orientando sobre que

palavras usar, que assunto tratar, o grau de formalidade, o conhecimento compartilhado, etc., além das restrições impostas pelo próprio meio em que se dá a enunciação (local, posição social dos participantes, etc.). Como veremos no próximo tópico, o sociocognitivismo procura integrar aspectos sociais e cognitivos da linguagem, que muitas vezes foram tratados de maneira isolada.

Para Bentes (2001), há, portanto, três momentos na trajetória da LT, que não são, contudo, cronológicos: *análises transfrásticas*, *construção de gramáticas textuais* e *teoria do texto*, sendo que é possível observar um progressivo afastamento da Linguística Estrutural saussureana entre eles:

Não há consenso entre os autores de que houve uma certa cronologia na passagem de um momento para outro. Podemos afirmar, no entanto, que houve não só uma gradual ampliação do objeto de análise da Linguística Textual, mas também um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural saussureana: em um primeiro momento, o interesse predominante voltava-se para *a análise transfrástica*, ou seja, para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase; em um segundo momento, com a euforia provocada pelo sucesso da gramática gerativa, postulou-se a descrição da competência textual do falante, ou seja, a *construção de gramáticas textuais*; em um terceiro momento, o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas; parte-se, assim, para a elaboração de uma *teoria do texto*. (:246-7).

Koch (2015) também reconhece essas três linhas de pesquisa, mas as organiza de um modo um pouco distinto: considera as análises transfrásticas e as gramáticas de texto como marcas de um primeiro momento; o segundo seria marcado pela virada pragmática, e o terceiro, pela virada cognitivista. Teríamos, então, um primeiro momento em que a dimensão contextual era pouco considerada, e um momento seguinte (que Bentes destaca como “teoria do texto”) em que o contexto de enunciação passa a ser levado em conta, primeiro com ênfase quase que exclusiva para o produtor e suas intenções, e depois, considerando a relação interativa entre produtor e receptor na construção do texto.

De todo modo, o que podemos concluir é que a trajetória da LT mostra como a análise do texto foi se complexificando à medida que se percebia a necessidade de se considerar outros aspectos para uma análise mais satisfatória da produção de sentidos e das estratégias de compreensão de um texto. O que essa área tem mostrado é que para se tomar o texto como objeto de estudo, não se pode restringir a análise apenas aos fenômenos puramente linguísticos. Assim como se percebe que o conhecimento do sistema da língua não basta para compreender

um texto, conclui-se que também não basta conseguir reconstruir as intenções do produtor; há ainda outros tipos de conhecimentos, como o enciclopédico e o interacional, conforme visto. Vejamos, como exemplo de análise da LT, o texto a seguir, novamente a partir do termo *menina*:

5.

Título de documentário dirigido por Beatriz Alonso e Flávio Colombini. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>

Do ponto de vista da LT, uma análise desse texto não observa apenas o emprego dos fonemas e morfemas da língua ou a ordem dos constituintes; sua preocupação é entender o sentido desse texto, e, principalmente, como ele faz para produzir esse sentido. Tomando somente a frase, temos um uso do imperativo, em “lute”, e o modo como isso deve ser feito: “como uma menina”, “igual a uma menina”. Todos os falantes do português compreendem tal significado, mas para entender o sentido, é preciso ir além da matéria linguística e acionar conhecimentos de outras ordens. É preciso saber, por exemplo, que, em nossa sociedade patriarcal, mulheres e meninas são vistas como frágeis e vulneráveis, sendo inclusive um lugar comum a ideia de uma mulher sendo salva por um homem, como vemos em muitos contos de fadas, em que os príncipes via de regra protegem as princesas dos mais diversos perigos. Meninas, portanto, não seriam dadas a lutas, o que faz supor que o enunciado acima esteja querendo causar algum tipo de estranhamento.

Se olharmos a situação concreta em que ele ocorre, entenderemos o tipo de estranhamento que se está querendo provocar: esse enunciado foi proferido em um contexto histórico, político e cultural marcado pelas discussões e pelas reivindicações feministas, que trazem à tona a questão da igualdade de direitos e da construção social de gêneros, esclarecendo que não existem comportamentos naturalmente femininos, como a fragilidade, mas que tudo

isso é construído socialmente com o objetivo de manter certa estrutura de poder, controle e desigualdade. Portanto, nessa perspectiva, a ideia de que as meninas são frágeis é uma falácia, e elas podem lutar, se assim o desejarem, tanto quanto os meninos.

Tomando agora o contexto mais particular do enunciado, descobrimos mais especificamente de que meninas e de que luta ele está tratando: as estudantes secundaristas paulistas que protestaram contra a reorganização curricular proposta pelo governo estadual em 2016. Sabemos que muitos estudantes, meninos e meninas, resistiram a essa reforma, ocupando suas escolas e saindo às ruas em diversas manifestações, o que nos poderia fazer questionar o enunciado: por que não “lute como meninas e meninos?” O contexto mais geral ao qual nos referimos anteriormente, no entanto, ajuda-nos a esclarecer essa questão, pois vemos que não é preciso dizer que os meninos podem lutar, pois isso já faz parte da nossa cultura, mas ainda é necessário reafirmar que meninas podem e sabem lutar pelos seus direitos, como o direito à educação de qualidade.

As imagens que circundam a sentença reforçam essa perspectiva ao mostrarem situações concretas de meninas lutando, protestando e enfrentando policiais. Cabe ainda a pergunta sobre quem é o produtor e o destinatário deste texto. Considerando todo o contexto reportado e sabendo que se trata do título de um documentário sobre a participação das estudantes na luta contra a precarização do ensino, entendemos que o produtor é quem fez o documentário e também todos os que lutam por causas feministas; já como destinatários, podemos considerar todos os cidadãos que tiverem acesso ao vídeo, pois os movimentos sociais têm por objetivo espalhar suas mensagens o máximo possível, para que mais pessoas se conscientizem e reflitam sobre os problemas levantados. É importante lembrar que esse enunciado apareceu ainda em outros contextos, como nas redes sociais, sozinho ou com outras imagens vinculadas ao movimento feminista.

Para compreender o sentido desse texto multissemiótico, portanto, precisamos de conhecimentos sobre o contexto histórico, político e cultural, bem como conhecimentos sobre os objetivos desse tipo de mensagem, ou seja, conhecimentos enciclopédicos e interacionais. Apenas o conhecimento do sistema linguístico não seria suficiente, pois mesmo que alguém saiba o que é “lutar”, o que significa a forma imperativa “lute”, a função de “como” e do indefinido “uma”, bem como o significado do signo “menina” (seu plano da expressão e do conteúdo, como discutimos no início), poderia não conseguir interpretar o referido enunciado, pois a mensagem não é “lute como uma criança do sexo feminino”; como vimos, o referente

menina adquire, neste texto, outros sentidos, relacionados com um contexto histórico, político e cultural.

A LT, conforme já dito, preocupa-se com as estratégias de construção do sentido, as quais envolvem produtores e destinatários. Assim, ela pode se debruçar, por exemplo, sobre a questão do sujeito nulo ou dos clíticos, temas abordados no comentado estudo de Cyrino (1993), mas o fará de uma forma bem diferente desta, uma vez que não estará preocupada com a marcação de parâmetros linguísticos, mas com o sentido que cada forma linguística produzirá no texto. Não há uma perspectiva melhor do que a outra, mas diferentes objetivos sendo percorridos, já que cada uma se concentra em diferentes aspectos relacionados à língua.

Nesse sentido, tomando o ponto de vista da LT, podemos definir texto como uma realização linguística, a qual, porém, é motivada por fatores externos à língua (contextuais), de tal modo que não pode ser analisado apenas do ponto de vista linguístico, até por que, do ponto de vista próprio do sistema, haveria várias possibilidades de produção textual, mas do ponto de vista contextual, não. Portanto, as razões que levam um sujeito a produzir um texto de determinada maneira (entre as tantas maneiras possíveis) são muitas vezes razões relacionadas à situação de comunicação em que o texto se dá³.

É justamente no modo de abordar o contexto e os sujeitos da interação que podemos traçar algumas diferenças entre a LT e outras áreas que surgiram a partir do interesse em se estudar o uso linguístico, como a Análise do Discurso (AD) e a Pragmática. A AD francesa, por exemplo, debruça-se sobre os enunciados efetivamente produzidos em situações concretas, mas a fim de encontrar os discursos que eles estariam veiculando. Sendo assim, ela poderia ser considerada também antihumanista, no sentido foucaultiano (como vimos também na definição de ABBAGNANO apud ILARI, 2011), já que pressupõe um sujeito totalmente assujeitado a estruturas discursivas, no que vemos uma oposição fundamental entre ela e a LT, conforme explicaremos mais detidamente no próximo tópico. A Pragmática, por sua vez, prioriza a intenção do produtor como elemento fundamental para a construção do sentido, dando pouca atenção ao papel desempenhado pelo destinatário e a outros elementos contextuais relacionados à interação, como o contexto histórico e social em que ela se insere, aspectos fundamentais para a LT, que entende a língua como uma ação conjunta e social, “uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, [a LT] contempla a língua

³ Ao longo da trajetória da LT, várias definições de texto foram postas, de acordo com o objetivo de cada vertente de investigação. Neste trabalho, não discutiremos as diferentes definições e as transformações no conceito de texto, apresentando somente a definição que embasa nosso próprio trabalho. A discussão sobre o conceito de texto pode ser lida em várias obras, como em Marcuschi, 2012 e KOCH, 2016[1997].

em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo” (MARCUSCHI, 2008: 60).

Como consequência, a coerência é tida como um processo resultante da interação e relativa a ela, e não como um aspecto inerente ao texto, de modo que um mesmo texto pode ser avaliado coerente por determinados sujeitos em determinado contexto, e incoerente por outros sujeitos, em contextos diferentes (cf. também CHAROLLES, 1978; COSTA VAL, 2001). Como salienta Marcuschi (2007a):

(...) a coerência não é algo que pode ser identificado ou apontado localmente no texto, como se ela fosse uma propriedade textual, mas é o fruto de uma atividade de processamento cognitivo altamente complexo e colaborativamente construído. Coerência será aqui tomada como algo dinâmico e não estático. Algo que estaria mais na mente do que no texto (MARCUSCHI, 2007a: 13).

Sendo assim, como afirma Costa Val (2001), não faz sentido supor “textos’ que ‘tenham’ coerência e coesão e ‘não textos’ que não tenham” (:48), já que isso depende fundamentalmente dos usuários e do contexto em que estiverem inseridos: diante de uma lista telefônica, por exemplo, indivíduos de determinada época e cultura conseguem construir a coesão e a coerência necessárias para a interpretação, a partir das pistas apresentadas, como explica a autora; em uma conversa informal entre amigos, muitas vezes surgem assuntos cuja relação com o tópico que vem sendo discutido é clara somente para eles, de modo que um ouvinte externo à interação não conseguiria construir a coerência e a coesão construídas pelos participantes, como mostra Marcuschi (2007). Texto, portanto, não é um produto, mas uma construção sociocognitiva e interacional dotada de “uma unidade de sentido e uma intenção (...) dentro de uma unidade de comunicação” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014: 16), sendo que a referida intencionalidade pode ter motivações diferentes, conforme veremos no próximo tópico.

Há, porém, modos mais e menos interessantes, adequados e engenhosos de produzir um texto coerente, e é também nesse ponto que a escola atua; em outras palavras, não queremos que nossos alunos produzam textos apenas coerentes, mas textos bons, isto é, adequados à situação e interessantes, relevantes, ou, como veremos mais adiante, com indícios de autoria. Podemos adiantar que em nosso *corpus*, considerando todos os elementos contextuais envolvidos, não há nenhum caso de incoerência absoluta, mas há diferentes modos de construção da coerência, diferentes graus de performance linguística, sobre os quais nós discutiremos e refletiremos sobre possibilidades de os desenvolver e incrementar.

É importante ressaltar que, embora a coerência não seja uma propriedade do texto, também não podemos dizer que então qualquer conjunto de sentenças seja um texto, deixando para o leitor/ouvinte a responsabilidade de interpretar qualquer coisa; um texto, como construção sociocognitiva e interativa, fornece pistas de compreensão, as quais, contudo, não servem para todos os leitores, o que implica que ele não seja visto como texto por todos. Por essa razão, para Marcuschi (2008), ensinar a ler e escrever textos vai além do ensino do código linguístico, envolvendo também, necessariamente, reflexões sobre a própria cultura e sociedade onde os textos circulam e podem fazer sentido:

“(...) dada configuração linguística funciona como texto quando consegue produzir efeitos de sentido, coerência, etc., do contrário não é um texto. Assim, se uma configuração linguística (o texto) não funciona como texto (realizando um gênero e um discurso) dentro de uma comunidade ou para determinadas pessoas, isso não é uma questão individual ou um problema de relativismo e sim de falhas no acesso à produção de sentido. Falamos aqui de texto como um evento que atualiza sentidos e não como uma entidade que porta sentidos na independência de seus leitores. **Quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística**” (MARCUSCHI, 2008: 90, grifos nossos).

No tópico a seguir, vejamos com mais detalhes a discussão sobre texto, contexto e ação do sujeito, tão importante para a LT. Desconsiderar os aspectos relacionados à interação e ao contexto de produção e recepção, adotando hoje em dia na LT uma posição excessivamente formalista, que considere o texto como produto, chega a ser, nas palavras de Costa Val (2001), uma posição que “de certa forma, ignora o caminhar da Linguística de Texto da década de 1970 até hoje, e toda a contribuição das teorias da enunciação, das análises do discurso e da conversação, dos estudos de língua falada” (:46).

1.1. Texto e contexto

A relação entre língua e contexto é tratada em diferentes teorias, sendo que em algumas o contexto é visto como as estruturas sociais que determinam os discursos, e em outras, como a situação local e efêmera que envolve a enunciação, sendo em parte construído por ela e

podendo comportar as intenções e expectativas dos interlocutores, bem como o modo como eles interpretam a situação e as condições necessárias para que os atos de fala se realizem⁴.

Hanks (2008) distingue esses dois pontos de vista e propõe uma imbricação entre eles. Para o autor, o contexto é estruturado em níveis de abrangências, tanto locais quanto globais, os quais são coadunados e não têm existência independente, embora possam ser separados para fins de análise:

- O primeiro nível de contexto é por ele chamado de **situação**, que diz respeito à existência de sujeitos cientes da presença um do outro;
- Essa mera co-presença, porém, não é “neutra”; ela é formulada pelos significados atribuídos pelos participantes, que constroem significados diferentes a situações diferentes, a depender de quem seja o coparticipante, das intenções e expectativas envolvidas. Essa operação de atribuir significados à situação, definindo o que é relevante, é definida por Hanks como *formulação*, sendo que a situação formulada é chamada de **cenário**:

Para ele, uma situação é um espaço de mútuo monitoramento de possibilidades no interior do qual todos os indivíduos co-presentes têm acesso sensorial aos outros por meio de seus sentidos. Já o cenário é o acréscimo do julgamento dos participantes sobre o que é relevante e sobre “o que está acontecendo aqui e agora”. Isso ilustra a mudança de uma *situação* para um *cenário social* (BENTES, 2008: 204).

- A linguagem irá indexar e ao mesmo tempo ser indexada por elementos desse cenário, constituindo com isso o **campo semiótico ou demonstrativo**, que é o cenário perpassado pelos signos. Nesse nível, os participantes que se engajaram no cenário com suas intenções (por exemplo, a intenção de estabelecer um contato, tirar uma dúvida, explicar algo) são transformados em falantes e ouvintes, e realizam a enunciação, na qual podemos observar a construção e organização dos tópicos discursivos, troca de turnos, procedimentos de paráfrases, correções e preservação de faces, expressões faciais e gestualidades, etc;

- A interação, contudo, não depende apenas das intenções individuais e do sistema de relevância formulado pelos coparticipantes, mas também de aspectos mais globais, relacionados às posições sociais ocupadas pelos agentes e ao modo tradicional e, portanto, previsto e altamente esperado (*habitus*), de interagir em cada situação, como uma espécie de protocolo básico que determina quem e como deve enunciar (o que pode variar de acordo com o papel e o *status* de cada um na situação específica), os assuntos típicos, a legitimidade dos

⁴ Não pretendemos, neste trabalho, fazer uma análise exaustiva destas teorias, mas apenas uma elaboração de um instrumento teórico e metodológico para a análise do contexto.

enunciados, etc. Assim, há um último nível do contexto, a saber, o **campo social**, que pode apresentar mais ou menos restrições aos processos constitutivos da interação verbal, orientando como deve ocorrer a troca de turnos, a construção tópica, o grau de polidez e formalidade, dentre outros processos⁵.

Para estudar a relação entre língua e contexto, portanto, precisaríamos considerar aspectos mais locais relacionados aos participantes e também aspectos mais globais relacionados às posições ocupadas pelos agentes na estrutura social, ou seja, tanto os aspectos que *emergem* no momento da interação quanto o *encaixamento* ou a *incorporação* dessa interação em contextos maiores, muitos dos quais não dependem dos indivíduos.

Emergência (*emergence*) e incorporação/encaixamento (*embedding*) são definições que Hanks (2008) mobiliza para indicar as duas dimensões do contexto. A primeira, como se viu, “está associada ao chamado tempo real da produção do enunciado e da interação” (:175), mas é preciso ressaltar que esse “tempo real” não é meramente o presente, mas o presente em relação com o passado e o futuro, na medida em que qualquer interação envolve relações de antecipação, intenção e expectativas. Além disso, a interação tem uma duração, e o contexto (em todas os seus níveis) vai sendo construído e reconstruído durante a interação e por ela, de tal modo que ele não é algo acabado ou que surge pronto e permanece inalterado; ao contrário, emerge e se desenvolve ao longo do tempo, durante e dependente dos rumos da interação. A ideia de *emergência*, portanto, não deve ser associada a uma espécie de produto que emerge pronto, mas de um processo dinâmico de construção.

Já a *incorporação* diz respeito à relação que há entre os níveis supracitados, a saber: situação → cenário → campo demonstrativo → campo social, a qual é definida pelo autor como uma relação “de implicação ordenada e de conexão” (:184), e não uma “sequência temporal ou um conjunto de inclusão. É um problema de ordenamento lógico, a partir de um nível relativamente primitivo da esfera da consciência perceptual através do campo demonstrativo semioticamente complexo” (:183). Assim, dada uma interação, não devemos pressupor que em um primeiro momento haja uma situação, depois um cenário e por fim um campo demonstrativo e um campo social, mas apenas que as escolhas lexicais ali presentes, bem como toda a construção semiótica característica do campo demonstrativo, parte de uma concepção própria dos participantes, que envolve suas intenções e expectativas, ou seja, do cenário - isto é, do modo como eles formularam a situação- e também das restrições impostas pelo campo social.

⁵ Os conceitos de *habitus* e *campo social* mobilizados por Hanks (2008) baseiam-se na teoria sociológica de Boudieu (p.ex. BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Trad. R. Nice. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1977).

Isso significa partir do pressuposto de que a enunciação não depende apenas de estruturas cognitivas, ou da intenção e dos propósitos do sujeito, ou ainda, apenas do campo social, mas que ela depende de um contexto estruturado, que comporta níveis incorporados e articulados.

A partir do posto de observação da linguística antropológica, que o autor assume ser uma empreitada interdisciplinar, Hanks ([2006]2008) afirma que o foco na linguagem requer uma análise detalhada de fatos locais emergentes, tanto os linguísticos quanto os etnográficos (*micro*), enquanto o foco em sistemas socioculturais e linguísticos requer uma análise igualmente cuidadosa das regularidades formais e funcionais, cujas motivações encontram-se bem distantes dos indivíduos e de suas ações (*macro*). Assim, a busca de uma articulação entre esses diferentes níveis é o que nos leva necessariamente a uma rejeição dessas divisões familiares (*micro* e *macro*) no curso de qualquer investigação sobre o contexto que procure dar conta, ao mesmo tempo, das especificidades formais das práticas enunciativas e da sua incorporação social (BENTES e REZENDE, 2008:37).

A relação de incorporação fica clara quando Hanks (2008) explica que um nível qualquer acarreta o nível anterior, herdando suas propriedades e acrescentando outras, de modo a transformá-lo. Assim, “um cenário é meramente o que sobra quando nós analiticamente retiramos os efeitos da semiose; uma situação é o que permanece quando nós colocamos a relevância de lado” (:184).

Diante do exposto, vemos que, para Hanks (2008), o texto é controlado pelos sujeitos em algum nível, mas não absolutamente, havendo, pois, uma intencionalidade muitas vezes contingenciada por fatores de ordem social, acerca dos quais o indivíduo nem sempre tem consciência, agindo de acordo com um determinado *habitus*. A fonte da intencionalidade seria, então, em muitos casos, o próprio campo social (se, em uma aula, por exemplo, um sujeito tem a intenção de explicar determinado assunto de modo mais expositivo ou dialógico, pode ser por que é professor, está em aula, diante de determinados alunos, e tem uma formação e uma concepção de educação que o levam a planejar sua fala de determinado modo).

Certeau (2014[1980]) também reconhece a existência desse campo social que impõe regras aos indivíduos, mas chama a atenção para os diversos modos pelos quais eles manipulam essas regras, encontrando diferentes formas de agir em um lugar organizado a partir de regras estabelecidas por outros e sobre as quais não se tem um mínimo de ingerência. Com base nisso, ele estende a todas as práticas cotidianas (comer, andar, ler, ir ao mercado, etc.) o que ocorre com a enunciação, em que o falante dispõe de um sistema linguístico previamente determinado, mas o manipula de várias formas, produzindo enunciados únicos:

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às “linhas de erre” de que fala Deligny. Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os vocabulários das línguas recebidas (o vocabulário da TV, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas), embora fiquem enquadradas por sintaxes prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares, etc.), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida” (CERTEAU, 2014[1980]:91-2).

O autor enfatiza que seria preciso prestar atenção não apenas às regras pré-estabelecidas, mas também ao que os sujeitos fazem com elas, pois esse “fazer com”, que constitui as mais diversas práticas cotidianas, é repleto de criatividade e revela um sujeito que *age*, mesmo diante de todas as imposições sociais a que está submetido. Desse ponto de vista, o consumidor, por exemplo, não seria considerado um alienado que simplesmente compra, ouve ou assiste passivamente, e caberia ao analista investigar o que esse consumidor faz com o que compra, ouve ou assiste. A dificuldade consiste em como analisar estas práticas, pois elas são fugidias e frequentemente não deixam registros. Certeau (1985) indica quatro modelos complementares para análise das práticas cotidianas, a saber: enunciação, retórico, baseado na relação entre memória e ocasião e polemológico.

O modelo da enunciação tem como base a teoria linguística de mesmo nome, que se fundamenta em três categorias, quais sejam, pessoa, espaço e tempo. Certeau (1985) destaca quatro características fundamentais da enunciação: 1) o ato de falar é a efetivação da língua; 2) o ato de falar é a apropriação da língua; 3) a enunciação sempre instaura um “tu”, ou seja, um contrato relacional; 4) o ato de fala instaura o tempo presente. Assim, analisar uma prática cotidiana a partir do modelo da enunciação significa contextualizá-la, atentar para os sujeitos que a realizam, bem como para o instante, o lugar e a apropriação que o indivíduo faz do sistema de regras que lhe foi imposto, assim como o falante se apropria da língua ao falar.

O modelo retórico também parte de uma teoria da linguagem, e pretende que as figuras de linguagem, como metáfora, metonímia, prosopopeia, etc, sejam utilizadas para a análise das práticas cotidianas, que muitas vezes se assemelham a essas figuras, na medida em que, como elas, subvertem as regras do sistema imposto para produzir sentidos inesperados. Já o modelo que se baseia na relação entre memória e ocasião propõe uma análise de como os sujeitos tomam a decisão num dado instante, sendo que esta decisão seria motivada pela relação entre o repertório de experiências que o sujeito tem em sua memória e a conjuntura em que se encontra.

Suas chances de improvisar uma solução adequada seriam, então, tanto maiores quanto maiores fossem seus saberes sobre tal ou qual situação.

Por fim, o modelo polemológico atenta para as relações de poder que envolvem as práticas cotidianas. Nessa perspectiva, as ações inventivas dos que estão submetidos às regras e encontram modos astutos de tirar proveito e sobreviver nesse campo dominado e controlado por outro são denominadas *táticas*, enquanto as ações relacionadas ao controle e à disciplina são denominadas *estratégias*. Para Certeau (2014[1980]), é preciso investigar justamente a “rede de antidisciplina” (:41), ou seja, buscar compreender não somente o sistema instituído (as estratégias), mas também os diversos usos que os sujeitos fazem dele (táticas).

Possenti (1999), do mesmo modo, também entende que os falantes, mesmo submetidos a um sistema linguístico, bem como às redes de discursos, encontram um espaço para uma expressão mais autoral, não sendo, portanto, plenamente assujeitados a imposições linguísticas e discursivas. Essa maior expressividade estaria relacionada à capacidade do sujeito de tomar distância de si e do seu discurso, refletindo sobre a linguagem e por meio da linguagem:

(...) uma das formas mais evidentes e relevantes de manifestação da subjetividade é uma certa capacidade do sujeito de colocar-se à distância (algo como ver-se de fora, avaliar-se adequadamente), por um lado, e, por outro, a capacidade de colocar à distância (ver de fora, avaliar adequadamente) seu próprio discurso –mais especificamente, a capacidade, revelada no próprio discurso, de colocar à distância determinados aspectos do discurso (POSSENTI, 1999:157).

Para ilustrar essa capacidade de colocar-se à distância de si e do discurso, Possenti (1999) utiliza um comentário de Leonel Brizola em junho de 1998, quando ele chama o Ministro das Comunicações, Mendonça de Barros, de “Mendonça de lama”, a fim de enfatizar comportamentos inadequados do ministro, já que a expressão “lama” está associada ao campo semântico da corrupção, além do campo relacionado ao solo, em que constitui um sinônimo de barro, donde vem a graça e a engenhosidade da afirmação, que faz um trocadilho a partir do sobrenome de Mendonça. Brizola, conhecendo essas possibilidades do sistema linguístico e discursivo, “joga” com elas e com o contexto político de acusações e críticas ao ministro, engendrando novos significados, o que revela uma certa astúcia e engenhosidade próprias das *táticas*, que nos surpreendem e produzem, muitas vezes, o humor.

Os três autores supracitados, como vimos, estão preocupados com a possibilidade de ação do sujeito, reconhecendo que ele está inserido em um campo sobredeterminado, mas que ainda assim há espaço para manobras, de modo que a ação e a linguagem não são de todo determinadas por fatores externos.

Certeau (2014[1980]) faz ainda uma ressalva importante: os modos de fazer, as táticas, diferem entre os sujeitos a depender da conjuntura de cada um, de modo que as possibilidades de ação não são as mesmas para todos, podendo variar de acordo com fatores objetivos como classe, etnia, posição social, gênero, etc. (e, poderíamos acrescentar, com base em Possenti [1999], que essas possibilidades variam também de acordo com o conhecimento que se tem sobre os sistemas linguísticos e discursivos, o que implica em uma maior ou menor capacidade de refletir sobre eles, isto é, “tomar distância”), mas que, mesmo assim, essas manobras ocorrem, caso contrário, todos agiriam da mesma maneira nas mesmas situações.

Para Van Dijk (2012), as pessoas não falam da mesma maneira mesmo que estejam exatamente na mesma situação por que não são as condições objetivas que controlam o discurso, mas sim, a interpretação pessoal que cada indivíduo faz dessas condições. Essas interpretações são chamadas por ele de *modelos de contexto*, construtos sociocognitivos que controlam a produção textual-discursiva levando em consideração fatores diversos como intenções, expectativas, imagens de si e do outro, conhecimento compartilhado, protocolos e restrições típicas da situação, posição social dos participantes, etc. É uma espécie de cálculo que considera todos esses fatores e que, sendo realizado antes e durante a interação, vai controlando a produção linguístico-discursiva e produzindo enunciados únicos, porque são também únicos os tais modelos:

Assim, são o ambiente espaçotemporal tal como é percebido (experienciado), a natureza do evento e a interação tais como são definidas e as diferentes identidades e relações (gênero social, região, classe social, etnia, ocupação, escolarização, poder, distância, etc.) tais como são assumidas, desempenhadas ou atribuídas que constituem a condição crucial do uso e da variação da língua, e não as dimensões objetivas ou ‘reais’ da situação social (VAN DIJK, 2012:244).

Essa construção subjetiva, todavia, é também social, uma vez que se baseia na cultura, o que faz com que indivíduos de mesmos grupos sociais, na mesma situação comunicativa, construam modelos de contexto muito semelhantes. De acordo com o autor, uma vez construídos, os modelos ficam armazenados na memória, podendo ser acionados em outras situações. Os fatores que serão considerados em cada modelo variam, dependendo da avaliação que o sujeito faz do que é necessário para cada situação. Por exemplo: a identidade de gênero pode não ser relevante para um professor enquanto dá uma aula de cálculo, mas se alguém o acusar de machismo, ele pode mobilizar tal aspecto em seu discurso. Portanto, as categorias sociológicas do tipo gênero, idade, etnia e classe, na visão de Van Dijk (2012), podem ter maior influência sobre algumas situações e menor em outras.

No entanto, algumas características da fala ou da escrita são frequentemente associadas à classe, idade ou etnia dos indivíduos, tanto é que normalmente os falantes identificam a classe, idade ou etnia uns dos outros por meio da linguagem empregada. Diante disso, o autor reconhece que há aspectos da linguagem que não dependem da mediação cognitiva do sujeito, mas que são poucos e em geral de ordem gramatical (não textual-discursiva). Acrescenta ainda que a influência geralmente parte de categorias sociais articuladas, de maneira que seria difícil encontrar algum elemento linguístico que dependa apenas do gênero do falante, ou apenas da classe ou etnia, por exemplo; para Van Dijk (2012), é mais provável que as variáveis contextuais se articulem inclusive com a situação: assim, seria mais pertinente investigar como realizam determinado aspecto linguístico as mulheres de tal classe e tal etnia em tal situação comunicativa, e não apenas como falam as mulheres. Esse tipo de influência transcontextual, isto é, que se relaciona com aspectos do discurso independentemente da situação comunicativa (como a relação entre etnia e sotaque) só passa a fazer parte do modelo de contexto quando é ativada pelo sujeito, isto é, quando ele assume tal ou qual identidade, ou melhor, tais ou quais identidades, já que elas tenderiam a se articular:

Os modos de ativar e pôr em prática as identidades sociais dependem da pessoa e de suas experiências pessoais, assim como dos condicionamentos da interação em curso (...). Em outras palavras, quando a variação ‘dialetal’ (regional, de classe, gênero, idade, etc.) pode ser mais ou menos controlada conscientemente, e se torna funcional em situações comunicativas específicas, então as identidades correspondentes passam a fazer parte do modelo de contexto – por exemplo, quando os políticos adotam a variedade própria de uma classe ou de uma região específica ao falar com os eleitores, visando causar uma impressão positiva (VAN DIJK, 2012: 177).

Hall (2000) aponta a instabilidade identitária como uma característica do sujeito pós-moderno:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2000: 12-13).

A descentralização do sujeito resultaria, para o autor, de algumas teorias que questionam a plena autonomia do sujeito cartesiano, como os estudos de Marx, Saussure, Foucault, Freud e do movimento feminista. De diferentes maneiras, essas análises mostram que as ações dos

sujeitos não partem de uma intencionalidade pura, como se mente e corpo não se relacionassem, mas sim: que são influenciadas por condições históricas; que não são individuais, mas sociais, atualizando sistemas pré-estabelecidos; que são sempre controladas por dispositivos de poder e vigilância que pretendem normatizá-las; que a identidade não nasce com o sujeito, mas que é construída e transformada ao longo da vida; e que essas identidades, não sendo naturais, mas construídas historicamente, podem mudar. Essa visão de mundo da modernidade tardia e da pós-modernidade resulta em uma concepção de sujeito e de identidade muito diferente do que até então se supunha, pois reconhece relações entre mente e corpo, embora o grau de influência dos fatores contextuais sobre a cognição (determinismo, controle, contingenciamento) seja muito discutido. Hall (2000) ressalta ainda que nem mesmo as identidades nacionais podem ser vistas como plenas, embora procurem agrupar sob um mesmo título (os brasileiros, os ingleses, os franceses) pessoas tão diferentes, de diferentes classes, proveniências, costumes. Com a globalização, as categorias de tempo e espaço foram alteradas, de modo que podemos, mesmo estando em um espaço específico, assumir a identidade cultural de grupos que estão em outros espaços, ou ainda, lutar pelo fortalecimento de uma cultura nacional, como se tem visto também. Enfim, há diferentes modos de assumir e se relacionar com as identidades.

Nesse sentido, vemos o quão pertinente é a discussão de Van Dijk (2012) sobre as identidades acionadas pelos sujeitos em cada situação comunicativa, e como elas se relacionam com a linguagem. Para ele, há aspectos da língua que variam de acordo com elementos objetivos como classe, etnia, idade e gênero, mas a variação não acaba aí, ocorrendo mesmo entre indivíduos da mesma classe, etnia, idade ou gênero, atingindo, no limite, cada um dos sujeitos, já que os enunciados são sempre diferentes, o que ocorre não devido às condições objetivas, mas ao modo como os sujeitos interpretam essas condições (que identidades estão assumindo), ou seja, sua preocupação é com os elementos contextuais mediados pelos sujeitos, o que “não significa que o processamento cognitivo é (sempre) ‘consciente’ (...). Simplesmente, pode-se assumir que o controle contextual sobre a produção ou compreensão pode ser mais ou menos percebido, mais ou menos consciente, e, portanto, mais ou menos controlado e controlável” (VAN DIJK, 2012: 174).

Diante do exposto, entendemos que, assim como é difícil elaborar uma gramática textual com regras bem definidas sobre produção de textos, também é difícil determinar regras que definam em absoluto todas as relações possíveis entre texto e contexto, pois, ao que parece, essa relação pode ser realizada de maneiras diferentes: alguns aspectos, em algumas situações, podem ser determinados por elementos contextuais gerais, outros podem ser controlados por

modelos de contexto que articulam elementos diferentes, também a depender da situação comunicativa e do campo social.

Hanks propõe que a análise do contexto considere elementos de ordem micro e macro, já que o contexto seria estruturado em diferentes níveis; assim, propõe uma imbricação entre as abordagens locais e globais que tratam da relação entre texto e contexto. Van Dijk, por sua vez, destaca a importância de se considerar os modelos de contexto, isto é, avaliar os modos como os sujeitos interpretam os elementos contextuais.

Acreditamos que as abordagens não sejam inconciliáveis, haja vista que o próprio Hanks propõe a imbricação, a importância de se considerarem elementos de diferentes níveis. Assim, embora não sigamos de todo a proposta de Van Dijk, que se concentra principalmente nas interpretações individuais, a mobilizaremos como mais um aspecto a ser observado quando do tratamento dos elementos locais mais relacionados aos sujeitos.

Cabe ao analista, diante de seus dados, investigar os fatores que estabelecem relação com o texto em questão, bem como que tipo de relação. Assim, em nossa análise, precisaremos observar se há alguma regularidade envolvendo fatores que exerçam uma influência mais decisiva sobre o aspecto textual analisado, e também, como os indivíduos interpretam esses fatores, procurando indicar em que medida essa interpretação se torna determinante do modo como eles se relacionam com o contexto em sua produção textual.

Mesmo Van Dijk (2012) reconhece a dificuldade de se estudar os modelos de contexto, e propõe uma abstração, ao menos em algum grau, das idiossincrasias:

Como não temos acesso direto aos modelos de contexto, e como raramente se implementam protocolos de pensar em voz alta ou entrevistas subsequentes sobre como os participantes ‘veem’ ou ‘compreendem’ a situação comunicativa, o melhor que podemos fazer é adotar a hipótese de que, apesar das diferenças autobiográficas em algumas situações, algumas categorias de falantes constroem suas identidades sociais relevantes de uma maneira que é, em grande medida, a mesma. Qualquer generalização, portanto, pressupõe que se faça abstração, em um ou mais níveis, das construções pessoalmente únicas dos condicionamentos comunicativos relevantes da situação, isto é, dos modelos de contexto individuais (VAN DIJK, 2014: 189).

Consideramos que a referenciação é um processo que pode revelar aspectos das interpretações particulares dos sujeitos, como no exemplo de Possenti (1999) sobre Brizola, que revela um alto grau de reflexividade na/pela linguagem, reflexividade esta que mobiliza elementos do cenário e do campo social, para retomar os conceitos de Hanks. Assim, precisaremos considerar em nossa análise:

- Elementos contextuais globais que dizem respeito ao campo social: conjuntura político-social, instituição escolar, papéis de aluno e professor e ensino de língua portuguesa no Brasil;
- Elementos contextuais locais que dizem respeito à interação em questão: particularidades da escola, características dos alunos, instruções para a atividade solicitada, intenções e expectativas individuais;
- Presença da intencionalidade nos enunciados: diante das restrições objetivas do campo social em que se passa a interação, do *habitus* e do modo específico de interpretar esses elementos restritivos e habituais;
- Indícios de reflexividade na/pela/sobre a linguagem, isto é, manifestações de consciência sobre aspectos dos sistemas linguísticos, discursivos e sociais em que os sujeitos estão inseridos, e que aspectos são esses, já que esse grau de consciência é bastante variável e pode não atingir todos os aspectos relacionados aos referidos sistemas;
- Indícios de autoria textual, isto é, de expressividade e subjetividade de indivíduos que encontram brechas nos sistemas instituídos (no caso, o sistema linguístico), manipulando-os de formas inesperadas para produzir significações engenhosas, a qual tende a ser maior quanto maior for a consciência e o conhecimento sobre os sistemas (táticas). O tema da autoria será desenvolvido mais adiante.

2. Referenciação

Os estudos sobre a referência preocupam-se, grosso modo, em estabelecer o valor de verdade das proposições, o que, para muitas teorias, exige um confronto com o mundo extralinguístico. Koch e Fávero (1984), retomando Ducrot, inserem-se neste debate chamando a atenção para a construção discursiva de um mundo:

Um estudo do discurso D de um enunciador E, do ponto de vista meramente referencial, consistiria em: 1) determinar de que mundo M fala E; 2) indagar sobre M independentemente de D; 3) determinar quais são os objetos de M designados pelas expressões referenciais de D; 4) verificar se estes objetos são tais como as expressões descritivas de D as representam.

Tal modo de proceder é tão útil quanto necessário. Mas não se pode considerá-lo “referencial” desde que se admita que o referente do discurso é o mundo construído no próprio discurso, ou seja, desde que se tenha da referência uma concepção global, totalizante: o referente de um discurso não é a realidade, mas aquilo que o discurso seleciona ou institui como realidade. (KOCH e FÁVERO, 1984: 15).

Na mesma direção, Mondada e Dubois (2014[1995]) propõem o estudo não da referência, mas da *referenciação*, o qual estaria preocupado em compreender os processos de construção discursiva do mundo:

O problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão um sentido ao mundo. Em outros termos, falaremos de referenciação, tratando-a, assim como à categorização, como advindo de práticas simbólicas mais que de uma ontologia dada. (MONDADA e DUBOIS, 2014(1995): 19-20).

Esta perspectiva baseia-se, portanto, em uma concepção de língua como sistema de criação e interpretação do mundo, e não como um sistema de etiquetas que serviria para dar nomes às coisas que existem independentemente dela. É uma concepção próxima àquela de Saussure, discutida no início do capítulo, que entende a língua como proposta de categorização; todavia, a teoria da referenciação delega um lugar muito mais ativo para o falante, que constantemente estaria participando dessa categorização e recategorização do mundo, a qual não seria tão estável como a noção de sistema, proposta pelos estruturalistas, poderia dar a entender.

Fiorin (2012) explica de maneira muito elucidativa a razão pela qual cada língua seria uma proposta diferente de categorização do mundo:

Imaginemos que as oito figuras abaixo representam oito animais, quatro grandes e quatro pequenos, quatro com a cabeça quadrada e quatro com a cabeça redonda, quatro com a cauda reta e quatro com a cauda enrolada.

Imaginemos ainda que esses animais andem por uma região onde morem três povos diferentes. Inicialmente, as pessoas nem reparam neles. É como se não existissem. Depois de uma colheita, o povo A percebe que os que têm corpo pequeno comem cereais e os que têm corpo grande não o fazem. Faz-se, então, abstração das demais diferenças entre eles e produz-se uma categorização dessa realidade. Os animais A, B, C e D são chamados *gogôs* e os animais E, F, G e H são denominados *gigis*. O povo B tem outra experiência com esses animais. Verifica que os de cabeça quadrada mordem e que os de cabeça redonda não o fazem. Categoriza de maneira distinta a

mesma realidade. Os animais B, D, F e H são chamados *dabas*, enquanto os animais A, C, E e G são denominados *dobos*. A experiência do povo C com esses animais é ainda distinta. Percebe que os animais de cauda enrolada matam serpentes e os de cauda reta não o fazem. Categoriza de maneira diversa a mesma realidade. Chama os animais A, B, E e F *busas* e denomina os animais C, O, G e H de *busanas*. A mesma realidade, a partir de experiências culturais diversas, é categorizada diferentemente. Nenhum ser no mundo pertence a uma determinada categoria, os homens é que criam as categorias e põem nelas os seres (FIORIN, 2012:57).

Poderíamos continuar o exemplo de Fiorin (2012), acrescentando que os animais hipotéticos poderiam ainda ser recategorizados, tantas vezes quantas fossem enunciados, haja vista que as categorias são instáveis, variando de acordo com o contexto e o objetivo de cada enunciação. Imaginemos, por exemplo, que dentro do povo A há um grupo que deseja se alimentar destes animais e um grupo contrário a esta ideia; para defender sua posição, o primeiro grupo poderia referir-se aos animais como “alimentos” ou “fontes de nutrientes essenciais à vida humana”, e o segundo grupo, como “seres vivos” ou “seres sensíveis”. Os referentes, portanto, são criados no e pelo discurso, não preexistindo à língua, razão pela qual Mondada e Dubois (2014[1995]) denominam os referentes de *objetos de discurso*. A possibilidade de criação, contudo, não é ilimitada, mas segue certas restrições advindas dos campos social e semiótico. Dessa maneira, Custódio Filho (2006) destaca, como fontes das restrições, a preocupação com a coerência e com as normas linguísticas.

O exemplo acima poderia passar a impressão de que a instabilidade das categorias discursivas ocorre apenas no âmbito da interação, e não no plano do sistema, recuperando, com isso, a dicotomia saussureana *langue versus parole*. No entanto, Mondada e Dubois (2014[1995]) mostram que essa instabilidade vai além do contexto local, - em que imperam a opinião dos participantes da interação e seus objetivos específicos- atingindo o próprio campo social ao se relacionar a fatores políticos, científicos, culturais e históricos. Como exemplo de uma recategorização no campo social promovida por fatores políticos, elas citam a transformação da cenoura, que teria passado da categoria de raiz ou de legume para a categoria de fruta, a fim de “permitir a Portugal exportar sua compota de cenouras respeitando a definição categorial legal ou jurídica de compota, que é uma conserva de mistura açucarada de frutas” (MONDADA e DUBOIS, 2014[1995]:27). Isso aconteceu em janeiro de 1991, por decisão da Comunidade Europeia. Poderíamos pensar também em Plutão, que deixou de ser categorizado como o nono planeta do Sistema Solar e passou a ser considerado um “planeta anão” do mesmo Sistema, após discussões da comunidade científica que redefiniram o conceito de planeta. Para dar um último exemplo, podemos retomar a discussão sobre gêneros e apontar as várias recategorizações que estão ocorrendo de modo cada vez mais intenso, desde pelo menos a

década de 1960, nos conceitos de feminino e masculino, menina e menino, homem e mulher: menina, para alguns movimentos sociais, não seria mais uma “criança do sexo feminino”, mas uma criança que desempenha um papel social caracterizado culturalmente como feminino, podendo ou não estar associado a seu sexo.

Embora exista tamanha instabilidade discursiva, há, ao mesmo tempo, processos de estabilização, que fazem com que sintamos a língua como um sistema pronto e estável. Entre esses processos, as referidas autoras destacam os protótipos e estereótipos, que dizem respeito à cristalização, no plano social, de determinados referentes. Há ainda as anáforas, importantes recursos de categorização nas interações, e a escrita, que também contribui para fixar categorias ao longo do tempo. Podemos acrescentar, ainda, o *habitus* de cada cultura, conforme discutido no tópico anterior.

Estudar a referenciação seria estudar os processos de construção dos objetos de discurso. Nesta pesquisa, nossa ênfase é para os processos próprios da interação, em que as criações são estratégicas, pois o enunciador constrói seu objeto com uma determinada intenção: construir a imagem de neutralidade, convencer o enunciatário de sua posição, criar o efeito de sentido de indignação, alegria ou motivação, etc. O destinatário do discurso também participa desta construção, seja de modo direto na conversação, em que pode discordar, propor outra categorização ou complementá-la, ou de modo indireto no caso dos textos escritos, em que não está presente fisicamente, mas é pressuposto pelo enunciador, que organiza seu texto antevendo possíveis perguntas ou críticas dos leitores. Fiorin (1999) denomina *leitor implícito* esta imagem de leitor que o texto constrói e com o qual dialoga:

O autor e o leitor reais pertencem não ao texto mas ao mundo. O autor e o leitor implícitos pertencem ao texto (...).

O texto constrói um tipo de leitor chamado a participar de seus valores. Assim, ele intervém indiretamente como filtro e produtor do texto (FIORIN, 1999: 63-4).

Da mesma maneira, haveria um *autor implícito*, construído discursivamente como irônico, ingênuo, triste, feliz, insatisfeito...O linguista explica que não temos acesso ao sujeito real, mas a esta versão que ele faz de si mesmo, que pode variar de acordo com suas intenções. Diante disso, podemos dizer que o processo de construção dos objetos de discurso revela indícios de reflexividade que ocorrem por meio da linguagem, e na própria linguagem.

Dada a complexidade da construção de objetos de discurso, que envolve considerar a imagem de si e do outro, levar em conta suas intenções, as restrições sociais e todos os elementos de uma situação de comunicação, a referenciação é considerada como uma atividade

discursiva, interativa e sociocognitiva; estudá-la, portanto, vai além de estudar a coesão, que consistiria na análise das estratégias utilizadas para retomar referentes. Ao analisar a referenciação, precisamos refletir sobre as escolhas lexicais dos sujeitos, procurando entender a razão de terem escolhido uma categoria e não outra, dentre as tantas possibilidades da língua; precisamos “descrever em detalhes os procedimentos (linguísticos e sociocognitivos) pelos quais os atores sociais se referem uns aos outros” (MONDADA e DUBOIS, 2014[1995]: 23).

Vejamos com mais detalhes os processos de construção dos objetos de discurso.

2.1. Estratégias de referenciação: processos de construção dos objetos de discurso

Um objeto de discurso, ou referente, é uma entidade mental criada interativamente no e por meio do discurso, através de procedimentos que envolvem, de modo geral, a relação entre expressões referenciais (construções linguísticas propriamente ditas) e elementos contextuais relacionados à situação de comunicação, como o conhecimento de mundo compartilhado entre os participantes e as restrições próprias de cada campo social.

Os processos de construção e processamento dos objetos de discurso têm sido estudados na LT a partir de duas perspectivas complementares, indicadas por Cavalcante e Lima (2015): abordagens textual-discursivas e, mais recentemente, abordagens cognitivo-discursivas. As primeiras têm como foco a função das expressões referenciais tal como explicitadas linearmente na materialidade textual, já as segundas concentram-se na “construção e processamento dessas ocorrências” (Cavalcante e Lima, 2015: 296). No referido artigo, as autoras tratam sobretudo da trajetória dos estudos sobre o processo específico da recategorização, mas as duas formas de abordagem também podem ser encontradas nos estudos sobre introdução referencial, como veremos a seguir.

2.1.1. Introdução referencial

Como primeiro critério de classificação das expressões referenciais, Cavalcante (2003) propõe a divisão com base em duas funções principais, quais sejam, a de introduzir referentes e a de estabelecer a continuidade referencial. Expressões referenciais que introduzem objetos de discurso são aquelas que os trazem pela primeira vez, que apresentam objetos ainda não anunciados ou evocados explícita ou implicitamente.

Depois de introduzido, o objeto será retomado, sendo que a retomada contribuirá para a recategorização deste objeto, isto é, sua reformulação, de modo que o sentido vai sendo construído aos poucos, processualmente.

Segundo Koch (2008a), um objeto pode ser introduzido de maneiras diferentes, criando efeitos de sentido também diferentes: se a introdução ocorre por meio de um nome próprio, há uma nomeação do objeto; se por uma expressão nominal, promove uma primeira categorização deste objeto, o que já pode indicar a orientação argumentativa do enunciador; se por um pronome (neste caso, catafórico) ou outras expressões dêiticas, pode criar um efeito de suspense. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), a partir da pesquisa de Franklin Oliveira Silva, também chamam a atenção para a função argumentativa que pode desempenhar a expressão introdutora de referentes, e destacam ainda o papel que elas podem assumir na construção de processos intertextuais, quando introduzem um referente de tal modo que ele só poderá ser interpretado se relacionado com outros textos e discursos.

Em muitos casos, porém, a introdução referencial não apresenta os objetos pela primeira vez, mas sim, algum aspecto do referente ou uma avaliação sobre ele, que não é suficiente para o identificar. Custódio Filho e Silva (2013), por exemplo, indicam vários textos em que não é possível saber ao certo de que referente se está tratando ao ler a expressão que o introduz. Como exemplo, vejamos o editorial abaixo, analisado pelos autores:

6. Vamos enfrentar o monstro

O uso do crack no Brasil já é tratado no âmbito do governo federal como um caso grave de saúde pública, mas com um viés de risco à segurança pública. Tanto assim que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva determinou, no início deste mês, que o gabinete de segurança Institucional (GSI) da Presidência, [sic] que organize um seminário com especialistas para discutir a questão.

Não é necessário ser um especialista para se perceber o quanto o crack é uma droga devastadora e que coloca em risco não somente a saúde e a segurança dos usuários, mas das famílias e comunidades afetadas pelo crescente consumo desta substância entorpecente.

Relatos cada vez mais dramáticos envolvem desde a venda de utensílios e móveis para sustentar o vício até assaltos e homicídios cometidos por jovens – alguns deles ainda nem bem saídos da infância. Algo que não é somente preocupante, mas grandemente assustador.

Pais e mães, educadores, profissionais de saúde e policiais hoje manifestam o temor de que o crack chegue cada vez mais perto de jovens e crianças. Vulneráveis, eles podem ser levados a este abismo de difícil volta. As razões para o grande medo precisam se fazer acompanhar, claro, de ações corajosas e imediatas para o enfrentamento.

O crack é um monstro que coloca sob risco comunidades em todo o Brasil. Enfrentá-lo com determinação é uma medida urgente e inadiável. Além do combate ostensivo ao tráfico, faz-se necessário [sic] que, o quanto antes, fazer chegar às escolas o material didático para dar a professores o conhecimento necessário para que instruem seus alunos sobre os malefícios desta droga.

Quanto mais informações se tiver sobre os efeitos das drogas, quanto mais pudermos mostrar o quão feio e ruim é esse monstro, mais chance teremos de impedir que ele seduza nossos jovens e crianças.

(Jornal *Meio Norte*, 21 mar.2010 apud CUSTÓDIO FILHO e SILVA, 2013: 74-5, grifos do autor).

Nesse texto, a expressão referencial “o monstro” introduz um objeto de discurso que só é possível conhecer efetivamente a partir da leitura do texto: somente após isso é que descobrimos que (i) o monstro é o crack, bem como (ii) as razões pelas quais o enunciador o avalia de tal maneira. Para os autores, isso evidencia como o percurso de interpretação não é linear, mas, ao contrário, cheio de idas e vindas, e como uma expressão introdutória pode promover uma recategorização referencial, já que o leitor primeiro se depara com a expressão “o monstro”, e só depois descobre que se trata de uma avaliação acerca do referente “crack”. Diante de casos como esse, alguns autores (cf. Costa; Ciulla e Silva, *apud* Custódio Filho e Silva, 2013) questionam a clássica divisão entre elementos que introduzem e que retomam os referentes, já que as introduções muitas vezes não apresentam de fato o referente, mas uma categorização ou uma avaliação, sendo que o referente propriamente dito só será plenamente reconhecido posteriormente, mediante a leitura do texto e/ou por meio de outras expressões.

Custódio Filho e Silva (2013) tentam resolver a questão propondo que os processos referenciais sejam considerados a partir de dois planos:

1- Plano do cotexto e do texto, centrado na superfície textual, no qual se nota a linearidade das expressões referenciais. Nesse plano, é possível diferenciar a primeira expressão que aciona o referente (expressão introdutora) e as expressões que o retomam;

2- Plano do discurso, centrado em “como o referente recebe as cargas de significação relevantes para sua configuração” (CUSTÓDIO FILHO e SILVA, 2013:82). Desse ponto de vista, a expressão que primeiro aciona o referente pode não ser, necessariamente, a que de fato o apresenta, de modo que ele será reconhecido depois, por meio de outras expressões. Aqui, a ênfase recai sobre o processamento, no qual se nota que uma expressão introdutora pode recategorizar o referente. A linearidade, então, é menos relevante.

Em nosso trabalho, seguimos essa proposta, reforçando a necessidade de uma análise que integre os dois planos, haja vista que as diferentes ordens em que as expressões referenciais podem aparecer na materialidade do texto podem gerar diferentes efeitos de sentido e diferentes apreciações sociais (textos mais interessantes e inusitados, textos chatos, textos difíceis, etc.). Nosso interesse é compreender as estratégias textuais e discursivas que os alunos empregam na construção dos objetos de discurso.

Acrescentamos ainda que uma análise integrada dos dois planos pode levar-nos a uma melhor compreensão sobre os processos de introdução referencial. Considerando que o objeto

de discurso é construído ao longo do texto, podemos concluir que, de fato, uma expressão referencial introdutora dificilmente o apresentará em sua totalidade, cabendo investigar, em cada texto, além dos efeitos de sentido advindos da construção formal da expressão, também o grau de *explicitude* com que apresenta o objeto e os efeitos de sentido que podem resultar disso.

Explicitude, para Marcuschi (2007b), não é uma propriedade da língua, mas o resultado de um processo que envolve a relação entre aspectos linguísticos e contextuais e que acaba por oferecer “condições de interpretabilidade”, as quais, evidentemente, variam de acordo com a situação de comunicação e com os participantes envolvidos, que podem ter mais ou menos conhecimentos compartilhados (assim, por exemplo, é necessário dizer certas informações para certas pessoas, mas, para outras, dizer as mesmas informações é tão desnecessário que soaria inadequado e redundante):

(...) *explicitar é oferecer uma formulação discursiva de tal modo que contenha em si as condições de interpretabilidade adequada ou pretendida.* Isto não equivale a supor que explicitar seria **dizer tudo** ou **dizer univocamente**, mas sim dizer de forma *interpretável* a partir das condições presentes (ou inferíveis) no universo discursivo em andamento, seja ele no formato do discurso oral ou escrito. Explicitar equivaleria a criar *condições de acesso*. (MARCUSCHI, 2007b: 40, grifos do autor).

Neste trabalho, mantemos a classificação que distingue expressões introdutoras de expressões que estabelecem a continuidade referencial, reconhecendo que a expressão introdutora é aquela que promove o primeiro acionamento do referente, sem, no entanto, precisar explicitá-lo totalmente, pois ela pode acionar apenas algum aspecto do referente (uma característica, uma avaliação, etc.), que só terá condições de interpretabilidade mais substanciais ao longo do texto e/ou a depender dos conhecimentos de mundo do leitor. Nesse sentido, podemos reconhecer dois tipos de explicitude: uma que é contingenciada *predominantemente* (nunca absolutamente) por elementos presentes no texto, razão pela qual a chamaremos de explicitude textual, e outra que é contingenciada *predominantemente* por elementos não presentes no texto, razão pela qual a chamaremos de explicitude contextual. Vejamos com mais detalhes cada uma.

Explicitude contingenciada predominantemente por elementos presentes no texto (ou explicitude textual)

Uma expressão referencial pode introduzir um objeto de modo pouco explícito, para que ele seja revelado ao longo do texto ou por meio de outra expressão referencial lexicalizada na superfície textual. É o que ocorre no caso do editorial, em que a expressão “o monstro” será interpretada depois, a partir da expressão “crack” e de um conjunto de informações presentes no texto que mostram como essa substância é nociva e “monstruosa”. Nesse texto, a expressão referencial introdutora apresenta uma avaliação do locutor acerca do referente, que não permite, porém, o identificar. Nos textos a seguir, as expressões introdutoras têm outras construções e outros efeitos:

7. Canção *Veja bem meu bem*, de Marcelo Camelo:

Veja bem, meu bem⁶

Veja bem meu bem; sinto te informar que arranjei alguém pra me confortar. Este alguém está quando você sai e eu só posso crer, pois sem ter você, nestes braços tais.

Veja bem amor, onde está você? Somos no papel, mas não no viver! Viajar sem mim, me deixar assim... Tive que arranjar alguém pra passar os dias ruins.

Enquanto isso, navegando vou sem paz. Sem ter um porto, quase morto, sem um cais. E eu nunca vou te esquecer, amor, mas a solidão deixa o coração neste leva e traz.

Veja bem além destes fatos vis. Saiba: traições são bem mais sutis! Se eu te troquei não foi por maldade... amor, veja bem, arranjei alguém chamado saudade.

O objeto de discurso *saudade* é introduzido já na primeira linha, contudo, o é por meio da expressão referencial “alguém”, que leva o leitor ou ouvinte a ir construindo outro objeto, qual seja, *amante*. Somente no último verso é que podemos descobrir qual é de fato o referente. Nesse caso, portanto, a expressão referencial introdutora aciona propositadamente a construção de um referente equivocado, gerando surpresa (e alívio) no leitor que, ao final, descobre do que efetivamente se tratava o objeto de discurso.

Evidentemente, não é apenas a expressão “alguém” que atua na construção do objeto de discurso *amante*; além dela, são fundamentais também outras informações presentes no texto: a ideia de que “alguém” se refere a uma pessoa, como ocorre normalmente, é reforçada quando o eu-lírico diz que esse alguém o conforta quando seu marido ou sua esposa não está presente, o que seria frequente. Além disso, ele afirma que “trocou” seu companheiro, expressão que, em

⁶ Letra transcrita do álbum *Los Hermanos – Bloco do Eu Sozinho*, na forma como é apresentada no encarte.

nossa cultura, comumente é usada informalmente para tratar do tema da traição. Assim, desde o início do texto, há várias pistas que acionam o objeto de discurso “pessoa – amante”, mas, só ao final descobrimos que se tratava da personificação da saudade. A expressão introdutora, nesse sentido, tem um baixo grau de explicitude, isto é, não oferece condições para que o ouvinte/leitor chegue à conclusão de que o referente é a saudade, mas o texto oferecerá as condições para tal interpretação.

8. Primeiro parágrafo da crônica *Luto da família Silva*, de Rubem Braga⁷:

A Assistência foi chamada. Veio tinindo. Um homem estava deitado na calçada. Uma poça de sangue. A Assistência voltou sozinha. O homem estava morto. O cadáver foi removido para o necrotério. Na seção de “Fatos Diversos” do Diário de Pernambuco, leio o nome do sujeito: João da Silva. Morava na Rua da Alegria. Morreu de hemoptise.

O objeto de discurso neste texto é introduzido pela expressão “um homem”, e aos poucos vamos descobrindo suas especificidades. Essa expressão introdutória também tem um baixo grau de explicitude, mas não gera ambiguidade em relação ao referente, como ocorre na canção. Da mesma maneira, o texto oferece as condições para interpretabilidade do referente.

Assim, diremos que um referente tem explicitude textual quando o texto oferecer a maior parte das condições para sua interpretação. Uma expressão introdutora pode ter baixa explicitude, mas ainda assim o texto pode oferecer outras condições para a interpretação do referente (outras expressões, outras informações) como nos casos acima analisados. Sabemos, contudo, que um texto jamais oferecerá a totalidade das condições necessárias para sua interpretação, sendo sempre necessários conhecimentos de vários tipos, conforme já explicado. O que estamos discutindo aqui é que alguns textos podem trazer em suas superfícies mais condições do que outros.

Explicitude contingenciada predominantemente por elementos não presentes no texto (ou explicitude contextual)

Há também um outro tipo de explicitude, que depende mais substancialmente de elementos não presentes no texto, como no exemplo a seguir:

⁷ BRAGA, Rubem. Luto da família Silva. In: *Para gostar de ler: crônicas* (vol.5). São Paulo: Ática, 1991 (p. 44-5)

9.

<https://www.facebook.com/search/top/?q=deboas%20na%20revolu%C3%A7%C3%A3o>
Acesso em 29 de abril de 2017, às 11h08.

Nesse texto, há três referentes introduzidos por expressões cuja interpretação depende de variados conhecimentos de mundo: a expressão “desse país” introduz o referente *Brasil* por meio de uma inferência e da ação do dêitico “desse”, que recupera elementos da enunciação (“desse país” é o país onde estão os interlocutores); já as expressões “as decisões” e “gente que não anda de ônibus” sequer têm um elemento que aponte mais diretamente para a fonte de interpretação, como o dêitico. É por conhecermos o contexto político, social e cultural do Brasil que entendemos que “as decisões” não diz respeito a qualquer tipo de decisão, mas a um tipo específico, introduzindo, portanto, o referente “decisões políticas”, e que “gente que não anda de ônibus” introduz o referente “pessoas ricas”. Essas expressões podem ser absolutamente explícitas para algumas pessoas, que dominam os elementos do contexto em questão, e absolutamente obscuras para outras pessoas. Aqui, as condições de interpretabilidade dependem em grande medida de elementos que não estão lexicalizados no texto, mas que podem ser inferidos se o leitor tiver algum conhecimento sobre a situação.

Podemos acrescentar também que esse texto promove uma recategorização implícita do referente Brasil, uma vez que, a partir do que foi dito, concluímos que o Brasil é um país elitista e oligárquico (já que as decisões são tomadas apenas pelos ricos). Com isso, reforçamos a ideia de que a recategorização não ocorre apenas por meio de expressões referenciais homologadas textualmente e com a função explícita de retomar um referente já introduzido, ou seja, “podemos desatrelar a concepção de referente da condição de uma necessária materialidade por meio de uma expressão referencial” (LIMA e FELTES, 2013: 33).

Por meio desses quatro exemplos, vimos diferentes construções das expressões introdutoras: i- uma introdução que apresenta uma apreciação do enunciador sobre o referente, mas sem identificar o referente, que será interpretado posteriormente, por meio de elementos inferidos mas também de elementos materializados no texto; ii- uma introdução que gera ambiguidade referencial, a ser desfeita somente com a leitura do texto, que apresentará uma expressão específica para desfazer o equívoco; iii – uma introdução que apresenta uma característica do referente, não gera ambiguidade, mas ainda é incapaz de explicitá-lo totalmente, sendo que a explicitude será concluída por meio de expressões também materializadas; iv- uma introdução cuja explicitude depende totalmente de informações não presentes no texto, relacionadas a contextos sociais diversos. Há outras possibilidades, mas essas quatro já evidenciam que as expressões introdutoras de referentes podem ter diferentes graus de explicitude, o que gerará efeitos diferentes no texto.

2.1.2. Retomadas referenciais: as recategorizações

Depois que um objeto é introduzido textualmente, ele será retomado, de modo a construir uma cadeia referencial. A retomada é importante para evitar repetições lexicais desnecessárias e principalmente para acrescentar informações sobre o objeto de discurso introduzido, que será recategorizado ao longo do texto, por meio destas expressões e de outras informações textuais e contextuais. De acordo com Koch e Penna (2006), a reconstrução referencial está relacionada com a progressão textual, já que promove a construção gradativa do objeto de discurso e, assim, do tópico discursivo:

A reconstrução/reativação de “objetos” textuais parece ser, em grande parte, a responsável pela progressão textual. A manutenção tópica se dá, em um elevado número de casos, graças às formas nominais referenciais, pois são elas que melhor representam as escolhas a que os indivíduos procedem por ocasião da construção de objetos de discurso (Mondada e Dubois, 1995), a partir de conhecimentos pressupostos como partilhados, e, portanto, da focalização de traços do referente que o locutor julgue de maior relevância para a caracterização do objeto que pretende construir – o que implica uma certa manipulação do referente de acordo com suas crenças, atitudes e opiniões. (KOCH e PENNA, 2006: 25).

As mesmas observações que fizemos sobre a explicitude das introduções referenciais também valem para as expressões de retomada, como veremos adiante. Em alguns casos, a

continuidade é estabelecida por uma expressão referencial que não retoma um antecedente explícito no cotexto, mas faz remissão a alguma proposição, inserindo-se ou recuperando um *frame* ou esquema cognitivo.

Nesse sentido, Cavalcante (2003) reconhece duas maneiras de se estabelecer a continuidade referencial: com manutenção do referente ou sem manutenção do referente. As expressões referenciais responsáveis pela continuidade referencial, seja por meio da retomada, seja pela remissão, denominam-se *anáforas*, sendo que as primeiras são classificadas como diretas, e as segundas, como indiretas. Há ainda um terceiro tipo de anáfora, as encapsuladoras, que resumem uma porção textual. Vejamos cada uma delas:

Anáforas diretas ou correferenciais

Anáforas diretas ou correferenciais são as expressões referenciais que retomam o referente já introduzido, como no exemplo 3, analisado anteriormente:

A Assistência foi chamada. Veio tinindo. Um homem estava deitado na calçada. Uma poça de sangue. A Assistência voltou sozinha. O homem estava morto. O cadáver foi removido para o necrotério. Na seção de “Fatos Diversos” do Diário de Pernambuco, leio o nome do sujeito: João da Silva. Morava na Rua da Alegria. Morreu de hemoptise.

Neste fragmento, encontramos a seguinte cadeia referencial: *Um homem – o homem – o cadáver – sujeito – João da Silva*. Todas essas expressões são anáforas correferenciais, haja vista que tratam do mesmo referente.

Abordagens textuais-discursivas não consideram que haja recategorização nos casos de repetição, pois ela ocorreria somente quando um referente fosse introduzido por uma expressão referencial e retomado por uma expressão diferente, que lhe acrescentasse um sentido ou uma informação de modo lexicalizado. Todavia, partindo de uma perspectiva cognitivo-discursiva, considera-se que todo tipo de retomada acaba implicando, em maior ou menor grau, uma recategorização:

A tendência dos referentes retomados, nas anáforas, é evoluir durante o desenvolvimento do texto. Assim, o referente pode permanecer o mesmo nas anáforas correferenciais, mas, com o acréscimo de informações, sentimentos, opiniões, esperável na progressão das ideias do texto, ele se transforma, isto é, vai sendo *recategorizado*, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014: 63, grifo dos autores).

Anáforas indiretas

Estas expressões referenciais não retomam um referente preciso, identificável no cotexto, mas fazem remissão a um esquema mental acionado por algum elemento textual ou contextual, denominado *âncora*, como no texto abaixo, início do prólogo do livro *Eu sou Malala*:

10.

Quando fecho os olhos, vejo meu quarto. A cama está desarrumada, meu cobertor fofinho todo embolado, porque saí correndo para ir à escola, atrasada para uma prova⁸.

No fragmento, a expressão *a cama* não retoma nenhum referente anterior, mas, para ser interpretada, depende de um modelo cognitivo acionado por um referente anterior, no caso, *quarto*: quando falamos em quarto, sabemos que nele pode haver camas, armários, janelas, berços, etc., por isso, a expressão *cama*, nesse fragmento, embora acione um novo referente, não gera nenhum tipo de estranhamento e chega até a parecer que instaura um referente já dado, já conhecido do leitor, tanto que ninguém perguntaria sobre que cama a enunciadora está falando. Assim, expressões como essa fazem parte do grupo das anáforas porque, mesmo não retomando um referente específico que ocorre anteriormente, retomam uma proposição anterior, de modo que “um novo objeto-de-discurso é introduzido, sob a capa de informação dada” (KOCH, 2008a: 103).

Marcuschi (2016[2005]), a partir de Schwarz, discute os diferentes tipos de ancoragem em que se apoiam as anáforas indiretas: algumas mais relacionadas ao texto, outras ao contexto.

Anáforas encapsuladoras

Estas expressões referenciais resumem uma porção de texto precedente ou posterior, de tamanho variado, “encapsulando-a” em uma expressão nominal, também chamada de rótulo. No texto abaixo, de uma aluna do 9º ano (redação 15), o termo “esse caso” encapsula o trecho que vai de “Em Santa Brasilândia...” até “cerca de uma hora e meia, duas horas”:

⁸ YOUSAFZAI, Malala. *Eu sou Malala: Como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo*. São Paulo: Seguinte, 2015 (p.11, edição juvenil).

11.

Eu Maria Carolina da secretaria de Transportes gostaria de vir pedir a verba de R\$1.000.000,00 de reais. Em Santa Brasilândia, as rodovias estão péssimas! A cidade e localizada a 15 km de uma importante rodovia. Para ter acesso a ela, precisamos pegar uma estrada de terra super mal conservada, o que faz com que esse percurso até a rodovia leve em cerca de uma hora e meia, duas horas. Muitos estão reclamando. Podemos resolver esse caso com uma construção de uma nova estrada que ligue nossa cidade até a principal rodovia. Com isso as reclamações irão parar, a segurança será melhor, irá facilitar o trajeto de quem for para a outra cidade para estudar, a saúde irá ser menos prejudicada pois com a terra vindo em nossa direção faz mal e sobre a abitação que está sem água podemos construir uma nova estrada sem prejudicar o rio que tem perto dessa estrada de terra.

Com essa nova estrada irá facilitar para muitas pessoas, inclusive para o senhor que vai em muita reunião.

Não é mesmo Senhor Prefeito?

*Atenciosamente,
secretaria de Transportes.*

Os rótulos remetem, portanto, a uma informação já dada, porém, acrescentam-lhe sentidos, pois a colocam em uma nova categoria (recategorização); criam, assim, um novo objeto de discurso na memória discursiva, e esse objeto poderá ser retomado.

O rótulo orienta o leitor quanto ao modo de interpretar o trecho resumido, podendo também apresentar a posição avaliativa do autor, ou construir o efeito de neutralidade para o texto. No exemplo acima, o rótulo “caso” contribui para a construção de um enunciador que procura se manter distante e em uma relação amigável com o prefeito. O efeito seria outro se, ao invés de “caso”, a aluna tivesse escrito “problema” ou “absurdo”, que construiria uma enunciadora mais insatisfeita e traria um tom maior de gravidade ao discurso.

Koch (2006b e 2016[2005], a partir de Francis) classifica os rótulos em dois grupos, a saber: os que encapsulam o conteúdo, como no exemplo analisado, e os que encapsulam o ato de enunciação, como fizemos várias vezes nesta dissertação, encapsulando porções de texto das seguintes maneiras: “no exemplo acima”, “esta reflexão”, “aquele termo”, etc. Para a autora, a enunciação pode ser categorizada, por meio da rotulação, como:

- 1- Ato ilocucionário**, por meio de expressões como *ordem, promessa, explicação, afirmação*, etc, usadas para encapsular uma porção de texto;
- 2- Resultado de determinado tipo de operação cognitivo-discursiva**, por meio de expressões como *reflexão, argumentação, esclarecimento, crítica, relato, comentário, constatação, ponderação, exemplo*, etc;
- 3- Denominação metalinguística**, por meio das expressões *frase, sentença, termo, palavra, discurso*, etc;
- 4- Paráfrase**, por meio de rótulos parafrásticos, que repetem um segmento de outro enunciador demonstrando distanciamento, crítica ou ironia, para o que as aspas são comumente utilizadas.

Koch (2006b; 2008b) discorre também sobre as funções dos rótulos, definindo-os como multifuncionais, já que apresentam ao menos as seguintes funções:

- 1- Função cognitivo-discursiva**: ao sumarizar um segmento, o rótulo, ao mesmo tempo em que retoma/remete, cria um novo objeto de discurso na memória textual, deixando-o disponível para novas predicções;
- 2- Função de organização textual**: os rótulos podem contribuir para a organização tópica, para a progressão textual e para a paragrafação (seja ela gráfica ou cognitiva);
- 3- Função de orientação argumentativa**: manifestam a avaliação do enunciador, contribuindo para a concretização de seu projeto de dizer. Os verbos que introduzem o discurso alheio, por exemplo, podem revelar a apreciação do enunciador sobre o autor do discurso reproduzido, ou sobre o conteúdo do discurso.

2.1.2.1. Funções dos processos de recategorização

Matos (2005), debruçando-se sobre as funções discursivas das recategorizações desempenhadas pelas anáforas diretas, aponta outras funções dos processos de recategorização, além das funções supracitadas de evitar repetições lexicais desnecessárias, acrescentar informações sobre o objeto de discurso e favorecer a progressão textual: função avaliativa, não avaliativa, de glosa e estético-conotativa, as quais podem ocorrer de modo articulado a partir de uma mesma expressão textual (exceto as duas primeiras, que seriam mutuamente excludentes).

De modo sucinto, vejamos cada uma delas:

1) Função avaliativa: característica de expressões recategorizadoras que demonstram a avaliação do enunciador, ou seja, sua opinião, seu posicionamento ou apreciação sobre algo. É importante destacar que a autora diferencia a função avaliativa da função argumentativa, porque esta estaria presente em toda situação comunicativa, sendo o “ato linguístico fundamental”, como explica Koch (2011a:17). Deste modo, todas as expressões referenciais teriam um objetivo argumentativo, não apenas as ditas com “função avaliativa”.

O anúncio publicitário abaixo, retirado da dissertação de Matos (2005: 103-4), exemplifica a função avaliativa das expressões referenciais recategorizadoras:

12.

Novo! Gillette MACH 3 Turbo

A Gillette apresenta uma inovação que vai virar o mundo do barbear de cabeça para baixo. Com o novo Gillette MACH3Turbo, você tem um barbear mais confortável em qualquer direção, mesmo no sentido contrário ao crescimento dos pêlos. As inovadoras lâminas, os microsensores mais flexíveis e a fita lubrificante reforçada garantem que você possa escanhoar sem irritar a pele. Tudo para um barbear mais suave. Alguém contra?

Barbear confortável mesmo quando os pêlos são do contra.

Suavidade em todos os sentidos. (Anúncio Revista Veja, maio, 2005, p.76)

A expressão em destaque, além de retomar o referente *Gillette Mach3Turbo*, o recategoriza ao acrescentar-lhe uma apreciação positiva, razão pela qual a autora classifica esta anáfora direta como tendo função avaliativa. Cavalcante e Matos (2016), ao refletirem sobre o mesmo anúncio, aprofundam a análise de Matos (2005), explicando que tal avaliação é promovida não apenas pela anáfora direta “inovação que vai virar o mundo do barbear de cabeça para baixo”, mas pela sua articulação com outros elementos textuais, entre eles, as anáforas indiretas “inovadoras lâminas”, “microsensores flexíveis” e “fita lubrificante reforçada”:

(...) todas as partes enumeradas em cadeia, a respeito do objeto “aparelho de barbear” são, no mínimo, traços que explicam por que o produto é tido como uma “inovação” no mercado. Quer dizer, as qualidades positivas do produto a ser vendido não estão completas somente na anáfora direta. (...). Diante dessa questão, pensamos que não podemos tratar o texto como se, entre a categorização do objeto e sua redenominação, existissem lacunas de sentido, pois estas são preenchidas pela soma ou integração de vários traços dos referentes, que, em se tratando da propaganda, (...) visam a recategorizar o objeto como algo bom e desejável ao consumo” (CAVALCANTE e MATOS, 2016: 103).

Esse aprofundamento da análise é possível graças à adoção de uma perspectiva cognitivo-discursiva, que considera não apenas as informações textuais mais explícitas,

homologadas por anáforas diretas, mas também as informações inferidas, quer por meio de anáforas diretas, quer por anáforas indiretas.

2) Função não avaliativa: característica de expressões que não demonstram nenhum tipo de avaliação, ao menos não explicitamente, procurando criar o efeito de neutralidade, como no texto 13, em que a aluna encapsula um segmento anterior como “esse caso”.

3) Função de glosa: característica de expressões que recategorizam com o objetivo de “explicitar ou elucidar a natureza ou categoria a que pertence o referente” (MATOS: 2005, 108). A glosa pode ocorrer de três modos: i) por definição, quando seu objetivo é definir um referente; ii) por especificação, quando se pretende recategorizar um referente “de forma específica, partindo-se de um sentido geral para um particular” (MATOS: 2005, 118); ou iii) por correção, cuja finalidade é “negar, reformular ou corrigir uma denominação anterior, indicando outra como sendo a mais conveniente e assinalando, explicitamente, a inadequação da primeira nomeação” (MATOS: 2005, 115). Vejamos a seguir os exemplos, extraídos do trabalho supracitado:

Glosa por definição:

13.

A medicina preventiva vem baixando os parâmetros de normalidade para uma série de marcadores – e, com isso, está aumentando o número de pré-doentes. Até que ponto isso é um exagero?
(...) Um dos melhores exemplos é o que ocorreu depois da invenção do exame de tomografia computadorizada que analisa a quantidade de cálcio nas artérias. A concentração do mineral é um importante marcador de risco cardíaco
(...) (Reportagem Veja, 2005, p.86).

Glosa por especificação:

14.

Uma catástrofe ameaça uma das últimas colônias de gorilas da África. Uma epidemia de ebola já matou mais de 300 desses grandes macacos(...). (retirado de KOCH, 2004, p.74)

Glosa por correção:

15.

Se me for permitido contar, falarei da série de provações que me foram necessárias para encontrar ‘um quarto’..., não, ‘uma toca’ no Grande Albergue da Europa, administrado pelo signore Pietro Roberti. (Achard, Montebello, Magenta, Marignan. Lettres d’Italie (mai et jun, 1859) (Mondada e Dubois, 1995, p.31, apud MATOS 2005).

4) Função estético-conotativa: própria de expressões recategorizadoras que valorizam não só o plano do conteúdo, mas também da forma, do significante. São comuns no discurso literário, e valem-se da linguagem conotativa com alguma frequência.

A análise de Matos (2005) concentra-se nas recategorizações produzidas por anáforas diretas, isto é, expressões que retomam um antecedente explícito no texto. No entanto, estudos cognitivo-discursivos têm mostrado que a recategorização pode também ser feita por meio de anáforas indiretas, ou serem apenas inferidas, sem lexicalização. É o que defende Lima (2009), a partir de análise de textos de piadas, como o seguinte:

16.

Um amigo conta pro outro:

- Minha sogra caiu do céu!
 - Ela é maneira assim assim?
 - Não, a vassoura quebrou quando voava sobre a minha casa.
- (Piadas selecionadas, 2003, p.10. Citado por Lima:2009, 40)

Neste texto, a expressão *sogra* é recategorizada como *bruxa*, no entanto, esta recategorização ocorre por meio de inferências, não sendo expressa na materialidade textual.

Para Cavalcante e Lima (2015), há, portanto, duas possibilidades de abordagens do fenômeno da recategorização: abordagem textual-discursiva e abordagem cognitivo-discursiva, as quais, contudo, podem ser integradas, como indicam as autoras, e é assim que pretendemos orientar a análise que faremos no capítulo 3. Desse modo, o estudo de Matos (2005), sobre as funções das anáforas diretas, talvez possa ser estendido também para recategorizações empreendidas pelos demais tipos de anáforas, e será bastante pertinente para nossa pesquisa.

A discussões feitas também evidenciam o quanto a referenciação relaciona-se com a construção da opinião. Ocorre que a construção do objeto de discurso sempre envolve escolhas, e essas escolhas acabam por revelar, às vezes mais explicitamente, às vezes menos, a posição dos enunciadores, seja ela de neutralidade ou de engajamento.

Diante do exposto e tendo em consideração nossos objetivos de pesquisa, pretendemos investigar, no capítulo 4:

- Como os alunos cujas redações analisaremos introduzem os objetos de discurso?
- Quais são as principais estratégias para o estabelecimento da continuidade referencial nessas redações?
- Qual o tipo de explicitude característico de seus textos e o que o oferecimento dessas condições de interpretabilidade indicia sobre a relação que eles têm com a escrita?
- Eles encapsulam apenas conteúdos ou também os atos de enunciação?
- Quais as funções das expressões referenciais utilizadas por eles?
- Em que medida a referenciação contribui para a construção da opinião em seus textos?

Assim, observaremos os modos pelos quais os alunos constroem seus objetos de discurso em um texto argumentativo, o que nos permitirá refletir sobre os processos referenciais e sobre como eles podem revelar (e ao mesmo tempo favorecer) a relação ora mais e ora menos reflexiva do sujeito com a linguagem, na medida em que, conforme a discussão que desenvolvemos sobre texto e contexto, o sujeito pode “jogar” com as regras impostas pelo sistema linguístico e pelas redes de discurso, elaborando *táticas* que revelam não uma relação passiva com a linguagem, mas sim, uma relação engenhosa e, em certo sentido, autoral. Esse será o tema do último tópico deste capítulo.

3. Referenciação e autoria

Um dos problemas comumente apontados nos textos dos alunos da escola básica é o uso muito recorrente de discursos prontos, repletos de lugares-comuns (cf. PÉCORA, 2011[1983], COSTA VAL, 2006[1991]), ou, no dizer de Possenti (2002), um baixo grau de *autoria*. Mas o que significa ser autor? E mais: o que significa ser autor no contexto escolar?

Possenti (2013) explica que a noção de autoria presente nos estudos sobre produção de texto escolar no Brasil não é a mesma noção discutida por Foucault, pois enquanto este pressupõe uma relação entre autor e obra, aqui, a relação pressuposta seria entre sujeito e texto:

A diferença crucial reside na exigência foucaultiana (que acompanha a tradição, seja literária, seja filosófica, seja a das artes plásticas ou do cinema) de que a autoria corresponda a uma obra, enquanto que a deriva brasileira define a autoria por uma certa relação de quem escreve (ou fala) com textos que, por enquanto, classificarei como comuns [como as produções escolares] (POSSENTI: 2013, 240).

A partir disso, Possenti (2002) aponta alguns indícios de autoria em textos de alunos da escola básica. O primeiro deles seria a capacidade de “dar voz ao outro”, isto é, fazer referência a outros discursos, todavia, não de maneira passiva, em que apenas se repete o que outros disseram, mas sim, dialogando com eles e se posicionando, de modo a “manter distância”, o que é exatamente a segunda categoria que, para o referido autor, pode indicar autoria em um texto. Textos mais autorais, portanto, seriam aqueles em que o sujeito é capaz de instaurar um diálogo com a cultura, articulando elementos da história e do contexto para produzir um discurso significativo para o leitor.

Um bom texto, para o autor, não é garantido por correção gramatical; é preciso que tenha “algo mais”, e este “algo mais” é da ordem discursiva. Para exemplificar, apresenta o seguinte excerto, retirado de um livro de alfabetização:

21.

Carlito partiu no barco verde.
O barco era longo e forte.
Carlito parou perto da árvore.
Era tarde e Carlito dormia.
Acordou e comeu carne de carneiro.
Que calor! Vou nadar!

O autor questiona o estatuto de texto na produção acima, uma vez que, embora correta do ponto de vista gramatical e até do ponto de vista da coesão, não considera que essa produção faça sentido. Propõe algumas alterações que “poderiam fazer desse ‘esquema’ algo mais próximo dos textos que fazem sentido” (:111):

22.

Carlito partiu no barco verde, que era longo e forte. O menino parou perto da árvore.
Ficou tarde e (ele) acabou adormecendo. Acordou com uma fome danada, e foi comer a carne de carneiro que surrubiara da geladeira. E teve vontade de nadar, porque fazia calor.

Não concordamos que a primeira versão não constitua um texto, mas concordamos que a versão reescrita, devido às modificações operadas, provavelmente desperte maior interesse no público leitor (as crianças que usam a cartilha), sendo, portanto, mais adequada. Segundo o autor, o primeiro parágrafo do novo texto articula as três primeiras frases do original a partir de recursos coesivos que trazem maior fluidez, eliminando repetições desnecessárias, que não contribuem para a produção de um sentido. Já o segundo parágrafo desenvolve alguns elementos que conferem um caráter narrativo à sequência, como a passagem temporal e a construção mais sólida de um personagem, que é humanizado a partir do momento em que suas

ações são motivadas (ele sente fome, tem vontades, tem ações passadas). São pequenas alterações que tornaram o texto mais significativo, com uma articulação não apenas formal, mas que produz sentido e narratividade. Para Possenti (2002), falta uma certa “densidade” ao primeiro texto:

Falta-lhe o que a alguns pode parecer infável, dito assim (mas devemos correr riscos): falta ao texto um mínimo de densidade, o que se traduz na **falta de caracterização mínima de objetos e lugares; falta vida à personagem, falta a seus atos um mínimo de motivação, de relação com elementos da cultura, de relação com outros discursos, com crenças.** (...). Além disso, o texto dá a impressão de que ao autor falta um mínimo de enciclopédia, de conhecimento de mundo, de outros discursos, de memória social, traços capazes de dar congruência aos fatos narrados”. (POSSENTI, 2002:111, grifos nossos)

Ou seja, o problema do primeiro texto é que ele não constrói bem seu objeto de discurso, tendo em vista seu contexto; é esta construção problemática que o autor identifica como “falta de densidade”, conforme mostra o trecho grifado acima, que ressalta a superficialidade do objeto de discurso do texto da cartilha. Para Possenti (2002), este seria um exemplo de texto não autoral, marcado pelo seu aspecto “insosso”.

Um texto autoral, ao contrário, precisa construir um objeto de discurso interessante e relevante para o leitor, para o que seu autor precisa dominar os recursos formais da escrita, ter um certo repertório cultural não só sobre o tema que tratará, mas que lhe permita relacionar este tema a outras experiências, podendo propor relações interessantes, e conhecer os aspectos concernentes à enunciação, compreendendo que o texto se insere em um complexo contexto que envolve enunciador, enunciatário, conhecimentos partilhados, objetivos e expectativas.

A partir das reflexões de Bakhtin (2003), poderíamos dizer que não se trata de um aluno que crie um enunciado absolutamente inédito, que não se relacione a nenhum outro, pois isso não seria possível, tendo em vista o caráter dialógico da linguagem, em que todo enunciado tem uma historicidade, ou seja, sempre responde a outro, constituindo, na verdade, “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003:289); um texto mais autoral, nesse sentido, seria aquele que conseguisse se relacionar bem com os outros enunciados desta cadeia, não somente os repetindo, mas os respondendo. Para isso, quanto mais os alunos conhecerem os enunciados dessa cadeia de enunciados que forma nossa cultura, melhores respostas poderão formular.

Gomes-Santos (2003), ao discutir o conceito de gênero em Bakhtin, propõe uma reflexão sobre o que chama de “estabilidades flexíveis” dos gêneros, atentando para o caráter normativo e estável que têm os gêneros, o qual, contudo, não anula os sujeitos:

O sujeito que enuncia não é anulado nesse processo de constituição dos gêneros, tampouco é a fonte de que eles decorrem. Eis por que podemos afirmar que, embora tendo um caráter normativo, os gêneros são atualizados em cada novo evento enunciativo que os engendra – *atualizado*, nesse sentido, traz bem a noção de algo que guarda ecos de enunciações anteriores ao mesmo tempo que cria condições para a constituição de um horizonte enunciativo novo. (GOMES-SANTOS, 2003:39).

Assim, autoria não significa criar algo em tudo novo, mas sim, conseguir refletir sobre o sistema linguístico e discursivo de tal modo que seu texto não seja “automático”, mas “efeito de muito trabalho, de muita revisão, o resultado de um projeto” (POSSENTI, 2013: 244). Seria algo semelhante à noção de *golpe*, de Certeau (2014[1980]), termo que ele encontra nos trabalhos etnológicos de Bourdieu, quando este discorre sobre a relação dos indivíduos com as regras sociais, comparando-a a um jogo de cartas, em que há um conjunto de regras comuns mas há também a maneira de jogar própria de cada jogador, que tenta dar um golpe, ou seja, obter sucesso dentro desse sistema bastante restrito. O sucesso seria obtido de modo engenhoso:

Porque em um jogo não há simplesmente os postulados, as regras e a “mão” [conjunto de cartas que se recebe a cada distribuição], mas há, também, uma maneira de jogar, de saber como aplicar um “golpe”. E dar o “golpe” é algo não identificável nem aos postulados gerais, nem às regras, nem à “mão”, mas que implica, antes, num tipo de atuação sobre elementos não enquadráveis no interior do jogo de cartas. Podemos, por exemplo, utilizando nosso conhecimento psicológico do adversário lhe contar uma história que irá perturbá-lo e –zás!- “bater” ou obter vantagens para nossas cartas. O golpe consiste, então, numa utilização da conjuntura no quadro fornecido pelos postulados, regras, e “mão”. (CERTEAU, 1985: 12).

O golpe, então, seria dado quando um indivíduo consegue rearticular elementos impostos, dando-lhes uma configuração significativa e interessante para criar um sentido relevante, seria a capacidade de *tomar a palavra* para si, ou seja, se apropriar efetivamente do sistema linguístico e cultural e engendrar um sentido.

A ideia de tomada da palavra é desenvolvida pelo mesmo autor no artigo “Prendre la Parole”, em que ele discorre sobre as manifestações de maio de 1968, explicando que os estudantes tomaram a palavra, isto é, a retiraram de um sistema de representação e a colocaram em outro, propondo uma rearticulação do simbólico.

Quanto mais conhecermos os sistemas (ainda que não seja possível ter consciência de tudo a todo momento, conforme discussão acima sobre *habitus*), mais conseguiremos tomar essa distância e elaborar enunciados mais interessantes, respostas mais interessantes aos outros enunciados que constituem nossa cultura.

Capítulo 2 – O ensino e a aprendizagem do texto na escola

Neste capítulo, pretendemos situar nosso objeto de estudo, isto é, os textos dos alunos, no contexto mais geral em que ele se insere: o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Primeiramente, relembremos a trajetória dessa disciplina, marcada pela passagem de uma ênfase nos aspectos prescritivos da norma padrão para a preocupação com os diferentes usos da linguagem, incluindo os usos cotidianos. Nosso trabalho não tem como objetivo principal debruçar-se sobre a história da disciplina, de modo que faremos aqui uma apresentação breve, apenas para, como dissemos, situar nosso objeto de estudo no lugar institucional em que ele historicamente foi produzido, para evidenciar suas condições de produção.

Em seguida, veremos algumas pesquisas que analisam a escrita de alunos no referido contexto escolar, as quais evidenciam algumas relações entre este contexto e os textos nele produzidos. Esta questão vem sendo abordada com maior sistematicidade desde pelo menos a década de 70, sendo inúmeros os trabalhos que tratam do assunto, em diferentes perspectivas (cf. PIETRI, 2013a). Nesta pesquisa, porém, retomaremos principalmente as discussões de Pécora (2011[1983]) e Costa Val (2006[1991]), por considerá-las representativas das reflexões sobre aspectos gerais da escrita de alunos no contexto escolar e sobre as relações dessa escrita com as condições em que é produzida. Já para abordar o problema específico da referenciação nos textos escolares, partiremos de Custódio Filho (2006) e Bachur (2015).

1. Quando o texto se torna objeto (de ensino?) da escola

Antes das reformas pombalinas, ocorridas a partir da segunda metade da década de 1750, a língua portuguesa não era objeto de ensino nas escolas, então dirigidas pelos jesuítas. Após a alfabetização, passava-se logo ao aprendizado do latim, com ênfase para a gramática e a retórica, conforme determinava o *Ratio Studiorum*. Isso ocorria, segundo Soares (2012[2002]) por pelo menos duas razões: primeiro, porque, embora o português fosse a língua oficial da Colônia, a língua efetivamente falada no dia a dia de toda a população era a língua geral, enquanto que o latim era o idioma dos textos escritos, da ciência e da religião; segundo, porque não havia ainda tantos estudos sobre a língua portuguesa e sua gramática.

Marquês de Pombal, por meio das referidas reformas, torna obrigatório o uso da língua portuguesa e fecha as escolas dirigidas pelos jesuítas, entre outras determinações. Saviani (2013), a partir de fragmentos do Alvará de 28 de junho de 1759, que trata da “reforma dos estudos menores” e decreta a extinção das classes jesuítas, explica que neste documento

é feita uma crítica incisiva ao estado lastimável em que se encontra “o estudo das letras humanas” por obra dos jesuítas, cujo método é taxado de “escuro e fastidioso”; pois, após “oito, nove e mais anos” perdidos nas “miudezas da Gramática” e “destituídos das verdadeiras noções das línguas latina e grega”, não era possível falar e escrever nessas línguas “com a mesma facilidade e pureza que se têm feito familiares a todas as outras nações da Europa que aboliram aquele pernicioso método”. Ao contrário disso, os jesuítas mantiveram esse método nocivo, distraíndo os seus vassalos “do progresso de suas aplicações” para que “cultivassem uma subordinação e dependência tão injustas como perniciosas” (SAVIANI, 2013: 83).

Como alternativa ao criticado método jesuítico de ensino, o documento propõe que o ensino de latim fosse feito a partir da língua vernácula, “pois não há maior absurdo que intentar aprender uma língua, no mesmo idioma que se ignora”, conforme indicam as “instruções para os professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica, e de Retórica”, anexadas ao referido Alvará (cf. SAVIANI, 2013). Assim, a língua portuguesa, após tais reformas educacionais, ganha algum espaço nas escolas, na medida em que tinha como objetivo servir de instrumento facilitador para o aprendizado das línguas clássicas.

A valorização da cultura clássica e da cultura europeia -sobretudo francesa- em detrimento da cultura nacional impunha o predomínio de disciplinas como latim, grego, retórica e filosofia, as quais, segundo Razzini (2000), chegaram a ocupar 52% do currículo do principal colégio secundário⁹ do país em 1838, qual seja, o Pedro II, cujos programas e currículos serviram de referência para os outros colégios do país. Já em 1841, a carga horária destinada às disciplinas clássicas teve uma diminuição, mas as destinadas aos idiomas europeus (francês, inglês e alemão) aumentaram 270% na referida instituição. Segundo a autora, esse aumento pode indicar

(...) a necessidade de uma sociedade periférica de conhecer e de se comunicar com a civilização europeia, acessível, às vezes, apenas em compêndios e livros não traduzidos.

Tal civilização (...) supervalorizava a formação clássica, bem representada no currículo do Pedro II, sobretudo pela hegemonia do latim, que ocupou entre 17% e 25% da carga horária total do curso do Colégio Pedro II até 1869 (RAZZINI, 2000: 38).

Em 1855, no mesmo colégio, há um pequeno aumento na carga horária destinada ao estudo da língua portuguesa e de sua literatura, pois se começou a sentir a necessidade de que os alunos tivessem exemplos “do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões

⁹ Nesse momento, o ensino secundário correspondia ao que atualmente denominamos Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

liberais” (RAZZINI, *idem*: 43). Paulatinamente, a retórica e a poética passam a tratar também de textos escritos em português, sendo que a retórica incorpora também textos de práticas sociais mais diversificadas, não somente com finalidades eclesiásticas (cf. SOARES, *idem*). A gramática de língua portuguesa também vai sendo cada vez mais estudada.

Já em 1865, há uma nova redução na carga horária, o que, todavia, pode ter gerado questionamentos:

Talvez por isso, Joaquim Caetano da Silva, "Inspetor Geral da Instrução", reconheceu no Ofício dirigido ao Ministro dos Negócios do Império, em 1865, a necessidade de se criar duas cadeiras de português para as séries mais adiantadas do Colégio Pedro II. Mas, enquanto isso não era possível, ele propôs que fossem adotados alguns autores nacionais nos currículos de línguas estrangeiras (Latim, Francês, Inglês, Alemão) e no currículo de Retórica e Poética, com o intuito de introduzir "bons exemplares [...] da língua que mais nos cumpre saber, e que nos nossos estabelecimentos de instrução menos se ensina" (RAZZINI, 2000: 56).

As recomendações do inspetor foram aceitas, e, em 1870, a carga horária dos estudos de língua portuguesa teve um significativo aumento, não só pela concepção, que vinha se fortalecendo pouco a pouco, de que os alunos precisavam estudar o idioma materno, a fim de falarem e escreverem de acordo com o modo mais prestigiado, mas também porque a disciplina passou a integrar os exames preparatórios que condicionavam o ingresso às faculdades. Soares (*idem*) informa então que, “em 1871, “foi criado no país, por decreto imperial, o cargo “professor de português” (:149).

Com a proclamação da República, os ideais nacionalistas, que já vinham se anunciando, tornaram-se ainda mais arraigados, e o ensino de português passou a ser visto como um espaço privilegiado para a valorização dos aspectos que então se desejava destacar e categorizar como próprios da cultura nacional. Nesse contexto, a disciplina, que passou a contemplar os temas das aulas de retórica, poética e gramática, tinha por objetivos o ensino da língua em sua variedade culta, considerada correta e bela, bem como o ensino da literatura brasileira. Esperava-se, com isso, que os estudantes conhecessem os autores consagrados da literatura brasileira (e também portuguesa, com a qual aquela mantinha várias relações) e que soubessem falar e escrever tal qual estes autores (cf. RAZZINI, *idem*). Assim, os textos literários eram estudados e tomados como exemplos a serem seguidos, orientando, portanto, o ensino de escrita, além de servir como material para análises de cunho gramatical. Júlio Caldas Aulete, em sua *Gramática Nacional Elementar*, adotada por vários colégios em 1870 (inclusive o Pedro II), aconselhava, inclusive, que tais textos fossem copiados pelos alunos, para que o aprendizado fosse garantido:

(...) excertos clássicos, que devem ser reiteradas vezes lidos e copiados pelos alunos, e quando possa ser, decorados. (...) Com estes exercícios adquirem não só o conhecimento da ortografia, mas também a forma do dizer clássico, o perfume da verdadeira linguagem nacional (...) (AULETE¹⁰, *apud*, RAZZINI, 2000:59).

A *Antologia Nacional* foi um dos materiais didáticos mais utilizados nas aulas de Português. Ela trazia excertos de obras de autores consagrados, do Brasil e também de Portugal, para que os alunos conhecessem a literatura nacional e aprendessem a linguagem considerada adequada. Criada em 1895, ela foi amplamente utilizada até 1969, passando por atualizações que, entretanto, pouco contemplaram os autores modernistas, uma vez que eles propunham questionamentos e subversões à norma padrão da língua (cf. RAZZINI, *idem*).

Segundo Soares (*idem*), até os anos 40 do século XX, a disciplina de Português manteve esta tradição de ensino baseada no ensino da gramática, da retórica e da poética, com a leitura de textos de autores consagrados e com o objetivo de ensinar “boas maneiras” de falar e escrever. Nos anos 50 e sobretudo nos anos 60, a demanda pela escolarização cresce, aumentando o número de alunos e a demanda por professores. Tais mudanças socioculturais instigam reflexões e adequações pedagógicas, o que, na disciplina de Português, levou a uma tentativa de articulação entre estudos sobre textos e estudos sobre gramática. Contudo, segundo Soares (*idem*), havia ainda um predomínio da análise gramatical. Nesse contexto, surgem os primeiros livros didáticos que abordam, em um só material, aspectos textuais e gramaticais, até então sempre tratados de modo separado, mantendo a tradição jesuíta, sendo que estes materiais trazem também atividades para os alunos, o que não se via até então. A autora relaciona essas produções à precarização da mão de obra docente e das respectivas condições de trabalho.

Em 1970, a disciplina enfrentou alterações ainda mais profundas devido à aprovação das Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que indicavam outros objetivos para os estudos de Língua Portuguesa: não se esperava mais que os alunos aprendessem a falar e a escrever como os autores consagrados, mas sim, que soubessem se comunicar de modo eficiente, sobretudo em situações de trabalho. Para Soares (*idem*), a língua teria passado a ser a ser tratada como instrumento de comunicação, e o ensino, orientado pelas concepções próprias da teoria da comunicação:

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais (SOARES, *idem*:154).

¹⁰ AULETE, Júlio Caldas. *Gramática Nacional Elementar*, p. 2.

Textos de diversas fontes, que não apenas literárias, passaram a circular nas aulas de Português e, pela primeira vez, questionou-se o ensino de gramática. Pietri (2010) chama a atenção, todavia, para a possibilidade de esta perspectiva utilitarista ter orientado sobretudo a produção de materiais didáticos do período, mas não as propostas curriculares oficiais. Analisando estas propostas, ele explica, por exemplo, que a *disciplina* de Língua Portuguesa passou a fazer parte, juntamente com Educação Física e Educação Artística, da *matéria* intitulada Comunicação e Expressão, entretanto, muitos materiais didáticos identificaram a disciplina à matéria, de modo que Português passou a ser indicado como sinônimo de Comunicação e Expressão, parecendo, inclusive, que o nome da disciplina havia mudado.

Há, portanto, diferenças e dissonâncias entre as concepções oficiais e os materiais didáticos, como pontua o autor. As propostas oficiais, segundo ele, tiveram diferentes apropriações e interpretações, como elas mesmas de certa forma previam, ao conferirem liberdade e autonomia para que as escolas e os professores fizessem as adaptações necessárias a cada contexto, ainda que previssessem um currículo mínimo para garantirem alguma homogeneidade.

Segundo Pietri (2013), eram as concepções gerativistas, funcionalistas e construtivistas que orientavam as propostas oficiais, embora isso não tenha ficado claro nos materiais didáticos da época, que refletiam, como dito acima, a perspectiva da teoria da comunicação. Ao menos no que diz respeito às propostas oficiais, portanto, Pietri (2013) percebe um diálogo com as discussões da universidade. Nesse contexto, começava-se a problematizar o modo como deveria ser feito o ensino de gramática, mas ela ainda era “tomada como referência para o ensino de língua materna” (PIETRI, 2010:81):

Essa referência pode ser compreendida de duas maneiras: ou em relação à contraposição entre a gramática normativa tradicional e a gramática fundamentada nos estudos linguísticos modernos; ou em relação ao fato de os conhecimentos gramaticais tradicionais serem tomados não mais como finalidade do ensino, mas como meio para possibilitar ao aluno desenvolver sua competência comunicativa. Tanto num caso como no outro, não é a ausência de gramática, mas a presença de uma **nova concepção de gramática**, em situação de relação polêmica para com a normativa tradicional, que fundamenta as propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa como língua materna (PIETRI, 2010:81-2, grifos nossos).

No campo dos materiais didáticos, entretanto, essa problematização foi interpretada como a recusa ao ensino de gramática, segundo Soares (idem), para quem os anos 1970 e o início dos anos 1980 “constituem um hiato nessa primazia da gramática no ensino de português” (:153). A “nova concepção de gramática” a que se refere o autor propõe reflexões também sobre

a norma ensinada na escola, reconhecendo que “os modelos oferecidos aos alunos são de uma língua que, praticamente, quase desconhecem” (Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – São Paulo, 1975, p.3, *apud* PIETRI, 2013).

Na década seguinte, com a redemocratização do país, cresceu o debate em torno da função da escola, de suas condições não apenas de acesso, mas também de permanência. A democratização do ensino, iniciada na década de 1950 e intensificada a partir de 1971, com o fim do exame de admissão e a reformulação do primário (que passou de 4 para 8 anos), trouxe para a escola um público cada vez mais heterogêneo. Bourdieu (2010[1970]) chamou a atenção para a dificuldade de acesso e permanência das camadas populares à escola básica e às universidades, visto que a educação se baseava no sistema de representações culturais das classes dominantes. Outros intelectuais, como Certeau (2012[1970]), também destacaram a urgência de se repensar o sistema educacional para torná-lo menos excludente e mais significativo. Embora eles estejam se referindo ao contexto da educação francesa, questionada sobretudo pelas reivindicações de maio de 1968, suas reflexões ajudam-nos a entender também o contexto brasileiro:

Antes, uma homogeneidade relativa caracterizava os ouvintes de um curso ou os membros de um seminário. O fato se devia a uma fraca porosidade entre as classes sociais, a uma compartimentalização profissional bastante rígida (e ligada à das faculdades) e ao peneiramento operado na triagem dos candidatos a universidades que estavam elas próprias inseridas na continuidade dos estudos secundários, já rigorosos e dispostos segundo as funções públicas.

Essa época terminou. Uma enorme heterogeneidade reina entre os estudantes, em virtude de suas origens familiares, seus meios sociais, suas leituras e suas experiências culturais. (...). A polivalência da sociedade penetra nas escolas, apesar das barreiras ou apesar dos hábitos tricentenários, é o mar da cultura de massa que inunda os pântanos universitários. (CERTEAU, 2012[1970]: 110).

Nesse contexto, e com o desenvolvimento da sociolinguística e da linguística textual, entendia-se que um ensino baseado somente na leitura de textos literários escritos na norma culta não atingia boa parte dos alunos, para os quais, muitas vezes, essa norma era tida quase que como uma língua estrangeira, tamanha a distância entre ela e as normas populares; do mesmo modo, um ensino que via a língua como mero instrumento de comunicação, como em muitos materiais didáticos da década anterior, também não era adequado, dada sua concepção reducionista de língua. O ensino de Português seria a partir de então pautado por uma concepção interacionista de língua, como explica Geraldi (2002 [1984]):

(...) mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2002:41).

Em 1984, o autor organiza *O texto na sala de aula*, em que defende que o ensino de português tem por objetivo desenvolver práticas de leitura e de escrita, e que, portanto, a unidade básica de trabalho deve ser o texto, ou seja, o enunciado, não mais a frase ou o texto tomado somente como pretexto para estudos gramaticais e/ou para o aprendizado de uma norma linguística tida como superior, o que também já vinha sendo questionado. Compreende-se por enunciado o produto da enunciação, isto é, um texto elaborado por um indivíduo com um determinado objetivo, em um determinado contexto e endereçado a alguém. Até a década de 1970, segundo Soares (*idem*), a unidade básica de trabalho que predominava nas aulas de português era a frase em geral descontextualizada de sua situação de produção, pois o que importava sobretudo era a análise gramatical, e não do sentido.

Essa perspectiva é adotada pelos documentos oficiais e perdura até hoje, sendo reforçada a partir do final da década de 1990 pelo ensino focado em gêneros do discurso, pretendendo trabalhar com textos de diversas esferas comunicativas, das mais formais às mais informais, incluindo, portanto, a norma não-padrão dominada pelos alunos. Um dos objetivos continua sendo o ensino da norma culta, a qual, porém, não deve ser tratada como o único modo correto de falar ou escrever, como se isso não dependesse das condições de produção dos enunciados. Assim, o ensino da metalinguagem gramatical cada vez mais é visto como um saber que não contribui efetivamente para um melhor uso efetivo da língua:

O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranoia classificatória, o apego à nomenclatura – nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta. Esforçar-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração, classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições tradicionais de sujeito, objeto, verbo, conjunção etc. – nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da língua culta.

Quando alguém se matricula numa auto-escola, espera que o instrutor lhe ensine tudo o que for necessário para se tornar um bom motorista, não é? Imagine, porém, se o instrutor passar onze anos abrindo a tampa do motor e explicando o nome de cada peça, de cada parafuso, de cada correia, de cada fio; explicando de que modo uma parte se encaixa na outra, o lugar que cada uma deve ocupar dentro do compartimento do motor para permitir o funcionamento do carro e assim por diante... Esse aluno tem alguma chance de se tornar um bom motorista? Acho difícil (BAGNO: 1999, 119).

Portanto, diante do aumento da heterogeneidade entre os alunos, e da crescente desvalorização da escola, o ensino de português buscou se aproximar das práticas cotidianas

para tentar tornar-se mais significativo. A leitura e a escrita passariam, então, a ser tratadas como práticas sociais que são.

No entanto, ao refletir sobre os PCNs, Gomes-Santos (2003), mostra que a concepção de língua como instrumento talvez tenha persistido, em alguma medida, ainda no período posterior à ditadura:

No que se refere à organização dos conteúdos, há o estabelecimento de dois *eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e sobre a linguagem*. Caberia o questionamento de que concepções de linguagem e de sujeito emergem dos PCNs de Língua Portuguesa quando propõem uma distinção dessa natureza. Segundo o que pensamos, tal dicotomização abre a possibilidade para a retomada da concepção que toma a linguagem-língua como *instrumento*: de posse de um *instrumento*, o indivíduo ora o utilizaria, ora dele se distanciaria para sobre ele refletir (GOMES-SANTOS, 2003:23, grifos do autor).

O autor assinala também que as normatizações oficiais para o ensino se apropriaram de um conceito de gênero sem problematizar a opção teórica adotada, como se só houvesse uma perspectiva, e sem problematizar a própria história do ensino de Português no país. De fato, considerando a tradição aqui brevemente lembrada, que tantas vezes priorizou o ensino de aspectos formais e gramaticais em relação ao ensino de aspectos discursivos, talvez pudéssemos mesmo esperar uma certa ênfase para aspectos formais dos gêneros, como podemos observar em muitos materiais didáticos que exploram sobretudo o ensino da estrutura composicional dos gêneros.

Gomes-Santos (*idem*) relaciona ainda a visão do currículo oficial, que compreende os gêneros como instrumentos, à opção pela teorização de tal conceito a partir das formulações do Grupo de Genebra, que, preocupado com questões didáticas e metodológicas de ensino e aprendizagem, propôs uma articulação entre Vigotski e Bakhtin que dá pouca ênfase à concepção dialógica de Bakhtin sobre a linguagem:

A articulação Vigotski-Bakhtin, no que se refere particularmente ao problema dos gêneros, parece privilegiar uma leitura de Bakhtin que, de um lado, pouco problematiza a questão do *signo ideológico* e, de outro, não tem interesse em discutir a questão da constituição do sujeito, até porque (ou apesar de que) a preocupação dos autores [do Grupo de Genebra] é claramente da ordem dos procedimentos metodológicos de ensino da escrita na escola. Isso abre a possibilidade de que o conceito de gênero, considerado instrumento, possa ser interpretado como inscrito em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação – os indivíduos teriam o controle de um instrumento que lhes é exterior. Ora, essa concepção de linguagem pode levar à própria reificação do conceito de gênero, o que, aliás, segundo o que pensamos, é epistemologicamente incompatível com a crítica que o próprio Bakhtin [1952-1953] (1992) faz à concepção que toma a linguagem em sua função meramente expressiva (GOMES-SANTOS, 2003:28).

Pela trajetória aqui apresentada, vimos que o ensino de português tratou o texto, em muitos momentos, como um meio para se estudar a gramática, para se aprender a falar e a escrever da maneira considerada correta ou, mais recentemente, para aprender a se comunicar de modo mais eficiente. Do ponto de vista do aluno, escrever textos na escola, então, pode assumir a função de demonstrar ao professor (avaliador) o aprendizado da norma culta e/ou da estrutura composicional de um gênero. São objetivos, portanto, bastante diferentes dos que perpassam a produção de textos fora do ambiente escolar, o que, na verdade, faz parte da própria forma escolar.

Segundo Lahire (1994) e Lahire *et all* (2001), a forma escolar constitui-se pela “desincorporação” dos saberes, isto é, a aprendizagem não ocorre a partir da participação em uma prática social concreta que exija tais conhecimentos, como nas sociedades orais, em que os jovens aprendem observando, imitando e participando dos afazeres junto com os membros mais experientes, pois os saberes não se distanciam dos contextos em que são mobilizados, estando, nesse sentido, “incorporados”; ao invés disso, nas sociedades escriturais onde impera a forma escolar, os saberes são como que “retirados” das práticas que os engendram e levados para um outro espaço, onde serão analisados e virarão objetos de reflexão, por meio do que se dará a aprendizagem. O aprendizado não ocorre mais, portanto, a partir da experiência e da participação nas práticas sociais em que tal conhecimento é construído e exigido, mas a partir de processos de análise sobre algo que não necessariamente se vá experienciar efetivamente algum dia.

Para que o conhecimento possa ser “desincorporado” de seus contextos reais de emergência, ele precisa ser formalizado, objetivado e sistematizado, o que ocorre por meio da linguagem escrita. Assim é que, para Lahire, os “dispositivos metalinguageiros” (*dispositions metalangagières*), a reflexão sobre a linguagem, são próprios da forma escolar:

Desde as primeiras aprendizagens da leitura e da escrita até as relacionadas à produção de textos, a escola visa a fazer os alunos entrarem em um universo de linguagem específico (Lahire, 1991; 1992;1993). Estando a linguagem objetivada, colocada à distância, os alunos aprenderão a considerá-la de forma autônoma, do ponto de vista de suas diversas estruturas internas: fonéticas, ortográficas, gramaticais, semânticas, textuais, etc. Já nas produções orais de sentido em situação, a criança usa essas diferentes estruturas sem o saber, sem estar consciente delas, porque ela é parte de uma situação de interação, de um significado em movimento que ela mesma contribui para produzir, a partir de agora lhe demandam não mais se orientar pelo todo complexo de uma situação interativa, mas estar como que fora do jogo em relação a esses jogos da linguagem ordinária e considerar unicamente as diferentes relações sintagmáticas e paradigmáticas que estruturam a linguagem. Ela é convidada a adotar,

por si mesma, uma atitude reflexiva a seu respeito¹¹ (LAHIRE, 1994:21, tradução nossa).

Pietri (2010a), ao analisar os modos de constituição das práticas de escrita no contexto escolar, indica algumas rupturas “em relação às práticas legitimadas de produção escrita na cultura impressa” (:134), rupturas estas, poderíamos dizer, causadas justamente pelo referido processo de desincorporação, que propõe reflexões sobre a linguagem retirando-a de seus contextos efetivos de uso. A primeira ruptura, segundo o autor, diz respeito às relações entre oralidade e escrita, modalidades que, embora não sejam dicotômicas (cf. MARCUSCHI, 2001), mas, ao contrário, compartilhem características em um contínuo que vai da oralidade informal à escrita formal, são muitas vezes tratadas, no contexto escolar de escrita, como duas modalidades opostas, sendo que as marcas consideradas típicas da primeira são muitas vezes postas como problemas a serem evitados em toda e qualquer produção escrita.

A segunda ruptura apontada pelo autor refere-se aos elementos que integram as condições de produção dos textos nas situações reais de interação, os quais são muitas vezes ignorados no contexto de escrita escolar:

Produzidos conforme o modelo acima descrito (determinados um tema, um tempo, um espaço na folha em branco), em nada essa produção se assemelha às formas como os textos são produzidos na cultura impressa (cujos produtos, contraditoriamente, são tomados como referencial para julgar os textos produzidos em contexto escolar): não há relação entre texto e suporte, a não ser em relação ao preenchimento variável de um dado espaço da folha em branco; não há referência a outros textos, ao trabalho intertextual que se mostra não apenas na superfície, mas como um fator constitutivo, que compõe o próprio processo de elaboração do texto; não se considera a elaboração do texto escrito como um processo de reescrita, em função das leituras prévias e continuadas e das relações com o suporte do texto e sua circulação (o que inclui a construção de um perfil de destinatário) (PIETRI, 2010a: 144-5).

Por fim, o autor trata das “rupturas referentes à ordem dos discursos tal como constituída a partir das condições de produção textual possibilitadas pela imprensa” (*idem*, 2010:136). Seria o caso, por exemplo, dos textos fragmentados ou alterados (de acordo com estratégias de facilitação) que são apresentados aos alunos, o que pode comprometer a própria noção de

¹¹ A citação é uma tradução nossa para o seguinte trecho: “Des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture à ceux de la production de textes, l'école vise à faire entrer les élèves dans un univers de langage spécifique (Lahire, 1991; 1992; 1993). Le langage étant objectivé, mis à distance, les élèves vont apprendre à le considérer de façon autonome, du point de vue de ses diverses structures internes: phonétiques, orthographiques, grammaticales, sémantiques, textuelles, etc. Alors que, dans des productions orales de sens en situation, l'enfant use de ces différentes structures sans le savoir, sans en être conscient, parce qu'il est pris dans une situation d'interaction, dans un sens mouvant qu'il contribue lui-même à produire, on lui demande désormais non plus de s'orienter vers le tout complexe d'une situation interactive, mais d'être comme hors-jeu par rapport à ses jeux de langage ordinaires et de considérer uniquement les différents rapports syntagmatiques et paradigmatiques qui structurent le langage. Il est invité à adopter, par là même, une attitude reflexive à son égard” (LAHIRE, 1994:21)

autoria. Além disso, haveria, na escola, uma certa escassez de textos, “que parece estar relacionada a um maior controle da produção de sentidos” (*idem*, 2010:152), oposta à abundância de textos em muito viabilizada pela hipertextualidade (a qual também rompe com o modo tradicional de leitura e processamento textual da cultura impressa). Assim, as relações intertextuais constitutivas dos textos não são evidenciadas pela escola.

Essas rupturas evidenciam como a produção de textos na escola ocorre em condições muito específicas e, muitas vezes, bastante distintas das condições reais em que se produzem textos fora dela, ainda que, com as teorias sobre letramento, encontremos, em muitos casos, uma preocupação em simular práticas sociais de escrita na escola com o objetivo de incrementar o uso linguístico. No caso das instruções que geraram os textos de nosso *corpus*, por exemplo, os alunos precisavam simular serem secretários municipais que fariam uma solicitação escrita ao prefeito. A atividade foi retirada de um livro didático que circulava nas escolas municipais entre 2010 e 2013 que previa que os textos fossem, após uma sequência didática sobre cartas de solicitação, discutidos e reescritos. A preocupação em contextualizar as práticas de linguagem, intensificada a partir da década de 1980, evidencia como que uma tentativa de recriar as situações concretas em que elas emergem, como se a sala de aula fosse um laboratório. A “desincorporação”, portanto, permanece, mas há uma busca de, ainda que de modo simulado, recriar uma “incorporação”.

A seguir, vejamos alguns trabalhos que discutem a produção textual neste contexto: que modos de escrita seriam favorecidos por estes modos de se relacionar com a escrita na escola?

2. Algumas considerações sobre a escrita de alunos no contexto escolar

Neste tópico, apresentaremos alguns estudos que se debruçaram sobre a escrita de alunos em contexto escolar, com o intuito de evidenciar algumas características desse uso específico da linguagem. Primeiramente, trataremos de algumas características gerais dessa escrita, para, em seguida, abordar o fenômeno da referenciação na escola.

2.1. Escrevendo na escola

Ilari (2011), ao pontuar as contribuições do estruturalismo para a linguística brasileira, destaca a perspectiva metodológica interessada em descrever as variedades da língua, oposta à tradição normativa. Essa nova atitude, para o autor, teria instaurado uma nova agenda de pesquisa para a linguística brasileira:

Quando o estudo da língua segue uma orientação normativa, é fácil acreditar que somente a variedade padrão é sistemática, e que tudo mais é “erro” ou “corrupção” dessa variedade. Quando, ao contrário, prevalece a atitude descritiva, descobre-se naturalmente que as variedades não padrão não têm necessariamente uma estrutura pobre ou ineficiente, têm apenas uma estrutura diferente.

Sugerindo que nos falares sem prestígio social há regularidades a explicar (e não “corruptelas a lamentar”), o estruturalismo fez com que ganhassem dignidade plena, enquanto objetos de estudo, muitos aspectos da realidade linguística brasileira que até então haviam recebido uma importância menor por parte dos estudiosos da linguagem: aí se incluem as línguas indígenas, as línguas e os dialetos trazidos pelos africanos e pelos europeus e as inúmeras variedades regionais do português (...). (ILARI, 2011: 86-7).

Ele indica, então, um dos primeiros trabalhos (talvez o primeiro) que teriam analisado a linguagem escrita dos estudantes, a qual poderíamos considerar como um uso não muito prestigiado da língua escrita: trata-se de um artigo de Joaquim Mattoso Câmara Jr., intitulado “Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro”, escrito há exatos sessenta anos (1957).

Neste trabalho, o linguista analisou 62 provas do “Exame de Admissão” de um colégio da zona sul da cidade, frequentado por crianças de famílias bem abastadas. A aprovação nessas provas, como sabemos, condicionava o ingresso ao ensino de “segundo grau”. As provas analisadas por ele foram feitas por estudantes com idades entre 11 e 13 anos e consistiam, “quanto à língua materna, de um ditado e da descrição de uma gravura além de algumas questões de ordem gramatical simples” (CÂMARA JR, 2004[1957]: 87). Ele descreve 20 erros mais comuns, dividindo-os entre problemas de fonética, morfologia e sintaxe, e refletindo sobre suas possíveis causas. Dentre estas, podemos destacar três que nos parecem ser as mais recorrentes:

- influência da fala sobre a escrita, que explica ocorrências como “treis”;
- provável pronúncia artificial da professora, que, ao ditar, enuncia mesmo as sílabas que muitas vezes são fracas na conversação espontânea “com uma nitidez artificial pelo receio de passarem despercebidas” (CÂMARA JR, 2004[1957:90]). Esta seria a razão, para o autor, da acentuação equivocada em “com *está* e outras diversões”, pois, enquanto na linguagem comum a palavra “esta” tem a vogal final fraca, a professora a teria pronunciado com uma nitidez incomum, levando os alunos a acreditarem que ela seria acentuada;
- concepção que os alunos têm acerca do que seja a linguagem adequada, valorizada e esperada no exame, o que muitas vezes gera problemas de hipercorreção (ou “ultracorreção”, como denomina o autor). Sobre esse aspecto, vejamos o que ele explica:

A língua coloquial do Brasil refuga, aliás, a forma acusativa *o, a, os, as*, preferindo-lhe *ele, -a, -es, -as* em função de acusativo. As crianças, alertadas pela preparação anterior ao exame contra esse vulgarismo, empregam sempre nas redações *o, a, os, as*, mesmo quando o pronome objeto é ao mesmo tempo sujeito de um infinitivo integrante. Por isso só encontrei esporadicamente a construção, que é usual na língua cotidiana “sem ver *eles* nadarem”. Que a construção literária resultou de um treino preliminar e não está absorvida pelo sentimento linguístico, mostra-o a seguinte frase: “Passando um trem pediu para deixarem *o* viajar” pois é evidente que o pronome *o* substituiu um “ele”, realmente mentado, em vista da sua colocação; do contrário, teríamos – *pediu para o deixarem viajar*, ou, ainda mais literalmente – *pediu para deixarem-no viajar* (CÂMARA JR, 2004[1957]:93).

Como vimos no tópico anterior, a linguagem das obras literárias consagradas era de fato tomada como modelo a ser seguido em todas as produções escritas, servindo também como base para a aprendizagem de regras gramaticais, mas, como disse o autor, não chegou a ser absorvida pelo “sentimento linguístico”, acabando por gerar textos artificiais, com construções linguísticas estranhas às normas cultas e populares.

Pécora (2011[1983]) desenvolve longamente essa questão da imagem que os alunos fazem sobre a escrita na escola e sobre a influência que isso tem sobre as redações que produzem. Seu trabalho faz parte do *Projeto Redação II* (1977), financiado pela Fundação Carlos Chagas e coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ada Natal Rodrigues. O objetivo era analisar redações escritas para o vestibular do CECSEM de 1976 (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas). Cada pesquisador deveria se debruçar sobre um tema, a fim de que, ao final, houvesse um diagnóstico sobre vários aspectos da escrita destes sujeitos que haviam concluído a escolarização básica.

O livro “Problemas de redação” toma como *corpus* um total de 1500 textos: os 60 de vestibulandos, que foram destinados aleatoriamente a Pécora no Projeto Redação II, e outros de alunos do primeiro ano da faculdade, sendo a maior parte do curso de Letras e Linguística. Estas redações, de diferentes tamanhos e gêneros textuais, foram produzidas no âmbito da disciplina “Prática de produção de textos”, ministrada pelo autor, na Unicamp. A partir da análise do material, Pécora encontrou problemas que foram divididos em três categorias: problemas na oração, problemas de coesão textual e problemas de argumentação.

Os problemas na oração dizem respeito à: (1) acentuação, (2) pontuação, (3) domínio do padrão culto e formal do português, (4) emprego lexical de uma “palavra com um sentido que não é o seu ou léxico inadequado a seu contexto” (:42) e (5) normas ortográficas.

Os problemas 1, 2 e 5 dizem respeito apenas ao conhecimento insuficiente ou deficitário do código escrito da língua; não demonstram nenhum tipo de problema relacionado à aquisição

da linguagem em geral, afinal, saber falar não implica saber escrever, uma vez que são duas modalidades diferentes de linguagem, com regras próprias.

O problema 3 refere-se ao não domínio da norma culta da língua. O autor questiona a razão de os alunos apresentarem tantas dificuldades no aprendizado da norma padrão, já que estudam tanto este assunto nas aulas de Português (à época da 1ª edição do livro, estudavam até mais, como vimos). Para ele, esse aprendizado deficitário deve-se à concepção de língua que sempre norteou o ensino de língua materna, uma concepção que, como discutimos também na seção anterior, transmite ao aluno uma certa “imagem escolar da linguagem” como algo que não é para ser usado e sobre o qual se deva refletir e agir, mas sim, algo para se decorar:

Quando, por exemplo, um aluno que não utiliza ordinariamente a norma culta (...) vem para a escola, o padrão não lhe é ensinado como uma variante, uma possibilidade a mais de uso em relação àqueles que ele já domina e em relação ao seu dialeto de origem, mas como o único uso *linguisticamente* correto, a única linguagem representante de uma *cultura*: daí ser o *padrão*, a norma *culta*. Daí também a máscara ideológica que a linguagem assume no processo escolar: de repente, o aluno se quer mudo, ou se quer carioca, a fim de não trair a sua linguagem errada, a sua origem errada. Entre ele e a sua linguagem de todos os dias abre-se um vácuo e esse vácuo é preenchido por uma série de regras e exceções: a linguagem já não se usa, decora-se. Tal é a condição, historicamente dada, de aprendizado da língua e da norma culta na escola. (PÉCORA, 2011[1983]: 39-40, grifos do autor).

Por fim, o problema 4 decorre da já comentada imagem escolar da escrita: o aluno aprendeu que uma boa redação não deve demonstrar “pobreza de vocabulário” (o que, via de regra, significa usar palavras comuns, ordinárias), e, assim, preenche seu texto com palavras que considera eruditas, difíceis; contudo, muitas vezes as emprega de modo equivocado. Ele não se sente à vontade para empregar as palavras que conhece e que de fato fazem parte de seu vocabulário ativo, pois, de acordo com a imagem escolar de linguagem e de escrita, estas palavras não seriam consideradas boas e dignas, ao contrário, seriam pobres. Assim,

em vez de fornecer-lhe um conhecimento das especificidades dessa modalidade da linguagem, que não é espontânea, a fim de que também aí seja capaz de significar, de atuar sobre o outro, de constituir referências para a própria experiência, o processo escolar tende a confinar a escrita nos limites de alguns modelos prévios, impermeáveis a usos individualizados e presentes, distantes do mundo diversificado que faz sentido para o aluno naquele momento do aprendizado (PÉCORA, 2011[1983]:45).

Já os problemas relacionados à coesão textual seriam os seguintes: (1) incompletude associativa, (2) inadequação do relator e (3) ambiguidade de referência anafórica.

Incompletude associativa é o modo como o autor denominou os casos de períodos incompletos, em que os alunos não estabelecem as relações necessárias entre as orações,

empregando sem um complemento conjunções que exigiriam complementos ou fazendo muitas inserções (apostos longos ou variados) e se esquecendo de desenvolver a ideia inicial.

Para o autor, isso ocorre novamente devido às “interferências escolares sofridas pelas condições de produção da escrita” (:62). A escola teria veiculado uma concepção de que a boa escrita envolveria longos e complexos períodos, com diferentes conjunções, levando os alunos a tentarem escrever dessa maneira. Mais uma vez, a escrita não é, para estes sujeitos, um meio de se expressar e interagir, mas uma obrigação, uma atividade mecânica de preencher o espaço de um papel de acordo com regras pré-definidas, como vocabulário rico e períodos extensos (como se a escrita não dependesse do contexto e como se ao enunciador não coubesse nenhuma ação).

A inadequação do relator (termo que relaciona orações, ideias, informações) ocorre quando um relator instaura uma expectativa de sentido que não é realizada pelos termos relacionados. Para o autor, isso se deve à dificuldade que os locutores teriam para construir virtualmente os interlocutores com os quais dialogariam por meio de seus textos, ou seja, os alunos, ao escreverem, muitas vezes não consideram o leitor, não se colocam do lugar deste outro, imaginando e antecipando possíveis dúvidas e contra-argumentos; ao invés disso, agem como na oralidade, quando os interlocutores estão presentes e podem questionar pessoalmente o locutor, participando mais ativa e concretamente da construção discursiva. Trata-se, portanto, de falta de domínio das condições específicas da produção escrita formal, o que, podemos acrescentar, talvez seja mesmo esperado se considerarmos as rupturas instauradas por práticas de escrita na escola (cf. PIETRI, 2010) que muitas vezes não se preocupam em indicar, por exemplo, o destinatário do texto, para que o aluno possa estabelecer um diálogo mais efetivo. Assim, ao ignorarem o destinatário, as propostas de escrita na escola acabam não estimulando a reflexão dos alunos sobre as condições de produção do texto escrito.

Além desse desconhecimento das condições de produção da escrita, haveria, segundo o autor, uma outra razão que levaria os alunos a empregarem relatores sem atender às expectativas de sentido por eles criadas: a intenção de usá-los porque avaliam que isso seja certo, independentemente da relação estabelecida. Novamente, a questão seria de adequação do texto à imagem da escrita criada e veiculada pela escola de que um bom texto precisa ter relatores, conjunções, subordinações. O uso do relator também pode ser inadequado porque evidencia uma relação correta, porém óbvia, redundante, e, portanto, desnecessária de ser enunciada. Nesse caso, a escolha do relator está correta, mas a relação estabelecida é prolixa e, provavelmente, foi construída apenas para preencher espaço.

O terceiro problema relacionado à coesão, qual seja, a ambiguidade de referência anafórica, seria a criação de anáforas cujos referentes não podem ser identificados, de modo a comprometer a compreensão do texto. Isso se deve, mais uma vez, ao desconhecimento das condições de produção da escrita, em que o produtor do texto não pressupõe um leitor, não se preocupa em atender suas expectativas e antever eventuais dúvidas e problemas de leitura, como se o interlocutor estivesse presente para questionar os pontos confusos.

Estes três problemas evidenciam que os alunos desconhecem as condições de produção da escrita e, novamente, que têm uma concepção de escrita como apenas uma atividade para nota, e não como uma prática social de interação subjetiva. A partir desta concepção, desenvolvem o que Lemos (1977) chamou de “estratégias de preenchimento”: artifícios para preencher o espaço do papel, pois esta lhes pareceria ser a finalidade da escrita. De acordo com Pécora (*idem*):

há algo bem mais grave que a análise das ocorrências com problemas de coesão permite pensar. Observe que ela mostra que os problemas que afetam a unidade de significação dos textos *representam invariavelmente uma combinação de desconhecimento das condições de produção da escrita e de utilização sistemática de estratégias de preenchimento*. Nesse caso, é preciso reconhecer que o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que pudesse atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado, como se a sua única vocação fosse ser mancha de, aproximadamente, vinte linhas de extensão (PÉCORA, 2011[1983]:76-7, grifos do autor).

Segundo Lemos (*idem*), as inadequações encontradas nas construções coordenativas e subordinativas dos alunos não se devem à tentativa de reproduzir na escrita o mesmo modo de organização da oralidade informal, como alguns dos casos ortográficos analisados por Câmara Jr, mas sim, à “utilização, pelo vestibulando, de estratégias de preenchimento de um arcabouço ou esquema formal previamente dado ou inferido” (LEMOS, 1977:71).

O último conjunto de problemas apontados por Pécora diz respeito à argumentação: (1) emprego de noções confusas, (2) emprego de argumentos-coringas, (3) argumentos baseados na ideia de dever, (4) noções de totalidade indeterminada e noções semiformalizadas e (5) emprego do lugar-comum.

As noções confusas (cf. PERELMAN e TYTECA 2014[1996]) são expressões vagas, imprecisas, como “consciência do dever”. Os alunos utilizariam tais expressões sem explicá-las e sem especificar o modo que as interpretam, o que exatamente estão querendo dizer. Seria

um artifício para preencher espaço e não se envolver, já que, de fato, eles não entendem a escrita como uma prática social e intersubjetiva, isto é, desenvolvida por um sujeito que pretende agir sobre outro sujeito.

Os argumentos-coringas são palavras e expressões sempre bem vistas, como liberdade, democracia, paz, etc. Seriam espécies de “positivos absolutos” que se prestam “à demonstração de qualquer tese, ainda que nada diga a seu respeito. (...) Via de regra, ao utilizá-las, aproveitando-se de sua imagem de valor inquestionável, óbvio, em torno do qual comunga a humanidade, o usuário abandona qualquer projeto de posicionamento pessoal diante de um tema particular” (PÉCORA, 2011[1983]:89).

Os argumentos baseados na noção de dever e de moralidade apareceram muitas vezes no *corpus* analisado pelo autor. Ao empregar esta noção, o enunciador mobiliza uma verdade universal e genérica, e, com isso, não precisa desenvolver sua argumentação, refletir mais detidamente sobre o assunto de que está tratando, considerando seu contexto e seu interlocutor. É novamente uma tática para preencher espaço e anular o sujeito.

As noções de totalidade indeterminada e noções semiformalizadas (cf. PERELMAN e TYTECA 2014[1996]) são termos tão genéricos quanto as já comentadas noções confusas, com a diferença de que pertencem ao campo semântico da ciência, como *organismo*, *estrutura*, etc. Esse recurso pretende conferir ao texto um aspecto científico e objetivo, características bem vistas no contexto escolar e, principalmente, universitário. Para Pécora, os alunos identificam escrita à padrão de linguagem, e, assim, ao chegarem à universidade, procurarão imediatamente o padrão de linguagem a seguir:

A questão do aprendizado de usos efetivos, em que os interesses e a personalidade do usuário têm um papel a cumprir, é definitivamente deixada de lado por uma atitude que vai se cristalizando durante todo o processo escolar. A sua prática se funda sobre uma falsificação das condições de produção da escrita que a confina a uma lista reduzida de usos permitidos e aconselháveis. Vale dizer, confina-a em uma atividade reprodutiva que obriga o aluno a renunciar ao que ela poderia representar como uma forma especial de ação subjetiva”. (PÉCORA, 2011[1983]:93-4).

O último problema identificado por Pécora, emprego do lugar-comum, do clichê, refere-se à reprodução de discursos prontos, portanto, novamente o produtor se anula, além de anular também o interlocutor, afinal, a quem se destinaria um texto que é apenas uma reprodução de um discurso já fartamente conhecido?

Portanto, segundo Pécora, a escrita é vista pelos alunos como um exercício de preenchimento, sendo que há opções já determinadas para tal preenchimento. Percebemos que

essa tese reforça a de Câmara Jr (2004[1957]), para quem vários dos “erros” cometidos pelos alunos devem-se a um ideal de escrita que eles desejam seguir, o qual foi construído ao longo da escolarização. Atentemos ainda que os alunos aos quais se refere Câmara Jr são bem mais jovens e com menos tempo de escola do que os referidos por Pécora, contudo, estavam em um contexto de produção bastante semelhante, em que era necessário mostrar um bom desempenho na modalidade escrita da língua, condição para ingressar em uma nova etapa da escolarização ou, no caso dos graduandos, ser aceito pela comunidade acadêmica em que, uma vez tendo ingressado, desejavam permanecer. O contexto universitário parece-nos ser um importante fator que contribui para explicar os “problemas de redação” apontados por Pécora, pois ele reforça a imagem da escrita como necessariamente rebuscada, repleta de palavras pouco usadas, inversões sintáticas e subordinações. Os alunos desejam escrever assim para serem reconhecidos, prestigiados e considerados “acadêmicos”. Assim, o ensino oficial de português passaria este ideal da escrita ao longo da escolarização básica, e na universidade isso seria ainda mais reforçado.

Costa Val (2006 [1991]) mostra que essa concepção de escrita é perceptível mesmo em textos formalmente corretos, isto é, sem os problemas oracionais e de coesão descritos por Pécora (2011[1983]). A autora, que analisou redações produzidas em janeiro de 1983 para o vestibular da UFMG, viu que os maiores problemas dos alunos não diziam respeito à estruturação formal do texto, coesão, coerência ou correção gramatical, mas sim, à informatividade, o que a levou a fazer o seguinte questionamento:

(...) os aspectos formais foram os que alçaram melhor realização nas redações. São elevados os índices de textos em que a coesão (concernente à estrutura de superfície), a paragrafação e a correção gramatical têm padrão aceitável ou bom. Isso significa que a maioria das redações é do tipo certinho e arrumadinho, feito para atestar que o produtor domina a língua padrão formal escrita e sabe organizar as ideias conforme o modelo canônico de dissertação. Ou seja, naquilo que depende de treinamento escolar, a maioria dos vestibulandos se saiu bem.

Em contrapartida, a informatividade tem funcionamento insatisfatório numa porcentagem alta de redações (73%). A submissão ao treinamento teria ocupado o espaço da originalidade e do controle efetivo do explícito e do implícito no texto? (COSTA VAL, 2006[1991]:114-5).

No capítulo três, veremos se os alunos do Ensino Fundamental II cujas redações analisamos também fazem essa imagem da escrita como uma tarefa em que há determinações extremamente rígidas a serem seguidas. Nossa hipótese é de que essa imagem pode variar conforme o contexto de produção (se há ou não uma avaliação envolvida, por exemplo), bem como de acordo com o *éthos* escolar dos alunos (cf. BOURDIEU, 2010[1970]). Dessa maneira,

compreendemos que o modelo de contexto dos alunos que escreveram as redações que constituem o *corpus* de nossa pesquisa é diferente do modelo com o qual muitas pesquisas têm se deparado ao enfocarem alunos no final do processo de escolarização básica ou já no interior do ensino superior, os quais, por buscarem ascensão social por meio da escola, tendem a legitimá-la com maior entusiasmo, e, assim, produzir seus textos de acordo com o modo pelo qual interpretam as normas linguísticas e procurando atender às expectativas do que interpretam ser o juízo professoral (BOURDIEU, 2013[1975]).

2.2. Referenciação e escrita escolar

Charolles (1988[1978]), em seu clássico artigo intitulado “Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas)”, chama a atenção para a facilidade que os professores de língua materna demonstram ter para avaliar e classificar problemas relacionados a aspectos pontuais da gramática normativa, (como concordância, ortografia, pontuação, etc.) e, ao mesmo tempo, a dificuldade que demonstram para analisar e especificar problemas de ordem textual-discursiva. Isso fica evidente quando o autor compara o modo como os professores intervêm nas frases malformadas e o modo como intervêm nos textos malformados. No primeiro caso, a inadequação é localizada com precisão, classificada e analisada posteriormente por meio de exercícios “que visam a uma eliminação duradoura da falha observada” (CHAROLLES:1988[1978], 43). Já no caso dos problemas textuais-discursivos, as correções são vagas, não localizam com precisão o trecho problemático e não o classificam por meio de um aparato técnico, mas sim, por meio de um vocabulário que “traduz uma impressão global de leitura (“incompreensível”, “não quer dizer nada”...) uma dificuldade de apreensão geral (“?”) e empresta suas imagens, amplamente, do registro vernacular (“nem pé nem cabeça”...)” (:44). Além disso, esses problemas dificilmente são tratados por meio de exercícios específicos que visem à eliminação da falha, mas sim, sugestões de refacção total do texto.

Custódio Filho (2006), ao atentar para a existência de uma norma textual-discursiva, além da “norma gramatical” tradicionalmente discutida pelos trabalhos de Sociolinguística, reflete sobre as diferenças no que diz respeito aos critérios para avaliação dessas normas, já que, enquanto a norma gramatical é respaldada pela gramática tradicional, a norma textual-discursiva não tem nenhum documento de referência que aponte com clareza os usos prescritos. Essa reflexão do autor pode ajudar-nos a entender por que os professores geralmente têm maior facilidade para localizar e classificar problemas de natureza gramatical:

As ocorrências que fogem à norma gramatical e as que fogem à norma textual discursiva diferem no que diz respeito às alegações que se utilizam para condená-las. É fácil perceber que as inadequações imputadas à desobediência da norma gramatical advêm das prescrições estabelecidas pela GT [gramática tradicional]. O mesmo não pode ser dito para as inadequações que contrariam possíveis regras da norma textual-discursiva. Não há, para esse nível de norma, documentos, com poder semelhante ao dos documentos que seguem a GT, que possam servir de apoio na hora de julgar certas expressões referenciais. Tratar-se-ia, a princípio, de uma norma tácita, convencionada “informalmente” pelos usuários da língua (CUSTÓDIO FILHO, 2006:84).

Charolles (1988[1978]), com o intuito de desenvolver categorias para análise de problemas de ordem textual-discursiva, propõe quatro metarregras de coerência, isto é, quatro princípios gerais para a realização da coerência: metarregra de repetição, metarregra de progressão, metarregra de não contradição e metarregra de relação. A *repetição*, ou –nos termos de Costa Val (2006[1991]), *continuidade*– diz respeito à necessidade de um texto apresentar uma unidade temática, isto é, que o leitor consiga perceber qual é o assunto geral do texto. Ao mesmo tempo, é preciso que este assunto progrida, e que o texto não fique apenas repetindo as mesmas informações (tem-se aí a metarregra da *progressão*). À medida que o texto avança, ele não pode se contradizer, seja “negando o que afirmou ou afirmando o que negou” (COSTA VAL, 2001:44), seja se opondo ao conhecimento de mundo básico de sua comunidade epistêmica. Por fim, a metarregra da *relação* –ou *articulação*, como propõe Costa Val (2006[1991]) –, refere-se à importância de os tópicos abordados estarem relacionados, e de o leitor perceber a relação entre eles.

Estes princípios trazem um pouco das expectativas gerais que os leitores normalmente têm diante dos textos, ou seja, o que eles normalmente estranham e o que costumam considerar adequado. Esse julgamento é feito por qualquer falante da língua, tanto é que há expressões idiomáticas vernaculares que indicam a percepção de que essas metarregras foram infringidas, como chama a atenção Costa Val (2001): quando um texto desrespeita o princípio da repetição, dizemos que ele “perdeu o fio da meada”; quando ele não progride, concluímos que ele “fica dando voltas no mesmo lugar”; quando ele se contradiz, alertamos que “pau é pau, pedra é pedra”; e quando os temas não se relacionam, reclamamos que “mistura alhos com bugalhos”. Isso mostra uma das grandes contribuições do trabalho de Charolles (1988[1978]): formular em termos técnicos as impressões gerais dos falantes e escreventes acerca da norma textual-discursiva, ou, nas palavras de Costa Val (2001, 46), “explicitar a intuição textual dos falantes no contexto escolar de ensino da escrita”, além de elucidar os recursos que a língua apresenta para o estabelecimento da repetição, da progressão, da não-contradição e da relação nos textos, ou seja, mostrar o que em um texto pode causar um problema típico de repetição, por exemplo,

contribuindo para que consigamos justificar e fundamentar nossa “impressões” de falantes, o que é fundamental sobretudo para os professores de língua.

Custódio Filho (2006), interessado em compreender as restrições que envolvem o processo de criação dos objetos de discurso - o qual não é de todo livre ou baseado unicamente nas intenções dos sujeitos, como discutido no capítulo anterior - retoma as reflexões de Charolles (1988[1978]) a partir da teoria da referenciação, mostrando que o comprometimento de algum desses princípios gerais de coerência é uma das razões pelas quais uma expressão referencial pode ser considerada inadequada. De acordo com o autor, há dois fatores responsáveis pelo julgamento de inadequação de uma expressão referencial: a violação da norma linguística (norma gramatical ou norma textual-discursiva) ou o comprometimento da coerência do texto¹². Para discorrer sobre como as expressões podem prejudicar a coerência textual, ele parte das referidas metarregras e analisa casos em que essas expressões “de alguma forma quebram a expectativa em relação à continuidade, progressão (incluindo a suficiência de dados) e não-contradição” (CUSTÓDIO FILHO, 2006:57). Seu *corpus* constitui-se por textos de alunos em contextos escolares.

Vejamos dois dos casos classificados por ele como *inadequações*, os quais são recorrentes também em nosso *corpus*: *expressões referenciais responsáveis por ausência de progressão* e *expressões referenciais recategorizadoras de referentes exteriores ao cotexto*.

A progressão textual, conforme visto acima, é um elemento importante para o estabelecimento da coerência, e, de acordo com Custódio Filho (2006), sua ausência “pode ocorrer sob duas maneiras: ou há repetição desnecessária de uma determinada porção textual; ou há insuficiência de dados para que um determinado conteúdo textual seja tratado a contento” (:101). Entre os exemplos de repetições desnecessárias, o autor apresenta o seguinte trecho, extraído de uma das redações de seu *corpus*: “Hoje em dia a maioria das pessoas concordam com a ideia de que o dinheiro traz a felicidade, isto é, ele proporciona a alegria de muita gente” (:101). Segundo o autor, a paráfrase realizada por meio do conectivo de “isto é” não acrescenta nenhuma informação, o que dá “ao corretor a impressão de que o texto é ‘vazio’, embora ele não saiba exatamente como identificar e ‘classificar’ o erro” (CUSTÓDIO FILHO, 2006:101). Ele faz, contudo, uma ressalva, explicando que muitas vezes este tipo de paráfrase é importante para o texto, como nos casos de textos acadêmicos repletos de definições conceituais, mas não é este o caso do exemplo supramencionado. Do mesmo modo, expressões referenciais como

¹² Caberia aqui uma discussão sobre se os aspectos relacionados à coerência não fariam já parte da norma textual-discursiva.

“Hoje em dia os jovens de hoje” e “estupros violentos” (:103), por serem redundantes, também constituem exemplos de comprometimento da progressão textual.

Já o comprometimento da progressão gerado pela insuficiência de dados seria caracterizado pela utilização de expressões vagas ou, como explicou Pécora (2011[1983]), retomando Perelman e Tyteca 2014[1996], “noções confusas”, conforme já explicado.

O outro caso de inadequação que recuperaremos do trabalho de Custódio Filho (2006) é o de expressões referenciais recategorizadoras de referentes exteriores ao cotexto, as quais infringiriam a norma textual-discursiva ao retomar um referente introduzido no título ou nas instruções da atividade, e não no próprio texto.

Bachur (2015) também desenvolve essa questão, mostrando que os processos referenciais anafóricos em textos de vestibulandos são muitas vezes ancorados em um contexto ao qual leitor não necessariamente tem acesso, o que cria lacunas de interpretação dos textos. Na maior parte das vezes, porém, a ancoragem se dá no que a autora chamou de “dados do contexto imediato”, ou seja, nos textos presentes nas instruções para elaboração da redação, o que revelaria uma preocupação do aluno em não arriscar tanto, afinal, ele está em um contexto avaliativo:

Assim, podemos atestar que a escolha do produtor em relação à ancoragem em dados do contexto imediato visa ao propósito de ser bem-sucedido na proposta do exame, o qual se sobrepõe ao propósito de “querer dizer”, de realmente expressar “o seu posicionamento”. (BACHUR, 2015:194).

Essa tese reforça a de Pécora (2011[1983]) e Costa Val (2006[1991]), discutidas no tópico anterior, e mostra como a visão escolarizada da escrita e o contexto avaliativo interferem na questão específica da referenciação.

No capítulo 4, observaremos como os alunos do Ensino Fundamental II desenvolvem os processos referenciais, com ênfase não apenas para as inadequações, mas para os diferentes modos de construção dos referentes.

Os demais casos de inadequação discutidos por Custódio Filho (2006) não serão comentados, ou porque já foram contemplados a partir da discussão sobre o trabalho de Pécora (2011[1983]), ou porque não serão tratados, em nosso *corpus*, como inadequações, possibilidade indicada pelo próprio Custódio Filho (2006). É o caso, por exemplo, do texto a seguir:

No Oriente Médio pessoas vivem isoladas de suas próprias famílias, vizinhos e amigos. Como pode uma mulher que mora no Marrocos ter que passar 24 horas coberta não podendo mostrar seu corpo, seu rosto e até mesmo seus cabelos.

Mulheres não tem o direito de escolher seus próprios maridos, nunca casam-se por amor mas por interesses familiar, não tem o direito de ser autônomas e sempre tem que ser submissa aos homens.

Existem muitas desigualdades sexuais e sociais, lá o homem pode se casar com várias mulheres e forma várias famílias ao mesmo tempo, enquanto que as mulheres se traírem pode ser chicotizada ou apedrejada a praça pública.

Existem várias intolerâncias culturais até hoje neste país, muitas precisam ser mudadas tornando a comunidade mais feliz, principalmente as mulheres que vivem apenas para satisfazer os homens, sem qualquer direito mas com varios deveres (CUSTÓDIO FILHO, 2006: 96-97).

O autor entende que o objeto de discurso “pessoas”, introduzido logo na primeira frase e predicado por “vivem isoladas de suas famílias, vizinhos e amigos”, é em seguida abandonado, o que consistiria em uma quebra da continuidade:

O texto, logo na segunda frase, estabelece a expressão referencial “uma mulher que mora no Marrocos” e sobre ela predica algumas coisas. O resto do texto vai aludir a essa expressão, por meio de expressões anafóricas e de novas predicções. Tendo em mente que se queira justificar a inadequação, não seria provável entender que a expressão “pessoas” é correferencial em relação a “uma mulher” porque, do referente “uma mulher” e suas anáforas, nada é predicado em relação ao isolamento de seus familiares, vizinhos e amigos. O que se predica está no campo da submissão ao marido, a que a mulher marroquina (que não pode ser correferencial ao referente “pessoas” do Oriente Médio) está exposta (CUSTÓDIO FILHO, 2006:97).

Contudo, o próprio autor reconhece que há outra possibilidade de interpretação para este caso:

Entretanto, pode-se levar em conta o fato de que as relações anafóricas não se estabelecem apenas no plano da estrita correspondência correferencial. Tomando-se esse argumento como base, seria plausível considerar que a expressão “uma mulher que mora no Marrocos” é uma anáfora parcial de “pessoas”, e que todas as predicções sobre a primeira expressão constroem de forma indireta uma situação de isolamento, o que se conecta à predicação construída para a expressão “pessoas”. Dessa forma, a continuidade estaria mantida, e a inadequação seria refutada, portanto. Essa análise seria compatível inclusive com a posição de Cavalcante (2003) em relação à continuidade referencial ser um fenômeno mais abrangente que a manutenção referencial (CUSTÓDIO FILHO, 2006: 98).

Em nossa análise, consideraremos, como indicado no primeiro capítulo, a abordagem cognitivo-discursiva dos fenômenos referenciais, que não analisa somente a expressão referencial homologada na superfície textual em uma cadeia referencial, mas também as recategorizações possíveis de serem inferidas. Assim, podemos entender que a expressão referencial “mulheres” retoma e especifica a expressão mais geral “pessoas”, o que pode até

mesmo ser uma interessante estratégia argumentativa, afinal, se mulheres e homens são igualmente “pessoas”, por que as mulheres sofreriam restrições não impostas aos homens?

Essa opção metodológica deve-se também a nosso objetivo, que não é identificar as inadequações referenciais, mas entender a lógica da construção referencial operada nos textos de nossos alunos. Como Costa Val (2006[1991]), consideraremos como “infração textual a ocorrência que acarretar embaraços à leitura, tendo em mente as expectativas resultantes do tipo de texto analisado” (COSTA VAL, 2006[1991]:29).

Capítulo 3 - A escola, os alunos e os textos: considerações sobre o contexto particular de realização da pesquisa

Com o objetivo de fazer uma análise menos formalista, que observe não apenas as estratégias linguísticas utilizadas, mas também os efeitos de sentido criados por elas, faz-se necessário considerar aspectos relativos ao enunciado e também à enunciação, ou seja, ao contexto de produção do discurso. Marcuschi (2007a) explica e defende esta perspectiva de análise: “sugere-se um modelo de interpretação para as atividades discursivas que não se concentre no privilégio do código, nem na supremacia do raciocínio lógico nas atividades interpretativas de um modo geral. Em resumo, defende-se que fenômenos sociais e interativos são constitutivos da produção de sentido”(21).

Sendo assim, discutiremos sobre o contexto de produção dos textos, o que implica apresentar tanto informações relevantes sobre a escola e os próprios alunos quanto as instruções que foram oferecidas aos alunos e a situação em que se deu a escrita, ou seja, elementos do contexto mais geral da interação e também elementos do contexto mais específico de sua emergência, pois ambos podem ajudar a compreendê-la.

1. Alguns dados contextuais: a escola e os alunos

A fim de obtermos mais informações sobre a escola e os alunos, além das informações que a pesquisadora sabe por trabalhar nesta escola desde fevereiro de 2015, solicitamos que os alunos respondessem a um questionário com questões sobre atividades extracurriculares, hábitos de leitura e escrita, expectativas acadêmicas e profissionais e escolaridade dos pais¹³. Somente 12 alunos não responderam ao questionário, o que nos dá um total de 91 questionários respondidos. A seguir, apresentaremos e discutiremos alguns dos dados encontrados.

1.1. A escola

As redações foram coletadas em uma escola pública da rede municipal de São Paulo, localizada na periferia da região noroeste da cidade, no bairro do Jaraguá. Esta escola atende cerca de 600 alunos, distribuídos entre ensino fundamental I, ensino fundamental II e, desde

¹³ O modelo de questionário aplicado encontra-se nos apêndices.

2015, Projovem Urbano¹⁴. Ela foi inaugurada em 2011, tendo, portanto, somente 6 anos de existência. Muitos professores e funcionários trabalham lá desde essa fundação e relatam que o primeiro ano foi um momento difícil, em que a escola recém-inaugurada recebia alunos de diferentes escolas da região - inclusive (ou principalmente, em algumas narrativas) muitos alunos que causavam problemas para suas escolas - de modo que cada aluno estava acostumado a um modo de organização e funcionamento da rotina escolar, bem como de relacionamento com os professores, funcionários e colegas. Com o tempo, a identidade da escola foi sendo constituída, e, à época de realização da pesquisa, ela já era muito bem vista tanto por professores - que costumavam dizer que, ainda que houvesse inúmeras dificuldades, esta era uma das escolas mais tranquilas da região, com menos problemas de indisciplina e com uma direção cujo trabalho era, em grande medida, satisfatório- quanto por pais e alunos, já que era comum haver fila de espera para vagas.

Como a escola não tinha uma quantidade muito grande de turmas (no período de coleta das redações e questionários, havia, durante a manhã, 7 turmas de ensino fundamental II e 3 de Ensino Fundamental I), todos os professores se conheciam, assim como os alunos, sendo comum, também, que grande parte dos docentes do ensino fundamental II lecionassem para todas ou quase todas as turmas, conhecendo, portanto, todos ou quase todos os alunos, o que trazia um tom mais intimista para o ambiente. A diretora e as coordenadoras também costumavam ter bastante contato com professores e alunos, estando presentes nos momentos de entrada e /ou saída, por exemplo. Contudo, não havia nenhum tipo de organização estudantil na escola, o que gerava alguns problemas para alguns alunos, que não encontravam um espaço confiável para fazer suas reivindicações, as quais diziam respeito a questões de ordem estrutural e também pedagógica. Nesse contexto, alguns alunos faziam algumas de suas demandas para alguns professores, que tentavam representá-los frente aos demais professores e à gestão, ou seja, era um processo informal e não institucionalizado para reivindicações. Havia um interesse, entre alguns professores e membros da gestão escolar, de mediar a organização de um grêmio estudantil, mas, até o momento de realização da pesquisa, nenhuma ação neste sentido se concretizara.

¹⁴ Projovem Urbano é um programa de abrangência nacional voltado para jovens alfabetizados com idades entre 18 e 29 anos que precisam concluir o ensino fundamental. Trata-se de um curso com duração de 18 meses em que o aluno conclui esta etapa da escolarização juntamente com algum curso de profissionalização.

1.2. Os alunos

O bairro do Jaraguá, onde se localiza a escola, fica a cerca de 45 km do centro da cidade, fazendo divisa com os municípios de Caieiras e Osasco. Para ir ao centro de transporte público, é necessário pegar um trem, em uma viagem que dura cerca de 30 minutos; contudo, é importante destacar que, ao menos de 2013 a 2015, este trem frequentemente não funcionava aos domingos, ou funcionava de modo muito precário, dificultando bastante o lazer dos moradores dessa região aos finais de semana. Talvez essa seja uma das razões pelas quais 38 alunos (43,67%) tenham afirmado não conhecer a Praça da Sé e 21 (24,13%) tenham dito nunca ter ido à Avenida Paulista¹⁵. Como esses dois lugares e seus arredores concentram grande número de serviços e equipamentos culturais da cidade, podemos dizer que esses dados indiciam que há uma porcentagem significativa de alunos desta escola que provavelmente sai pouco do próprio bairro.

As entrevistas, por meio dos questionários, indicaram que, quando não estavam na escola, estes alunos passavam boa parte do tempo navegando na internet: 30,76% deles ficavam entre 1 e 4 horas por dia, e 50,54%, mais de 4 horas por dia. Somente 1 aluno disse não usar a internet, e 5,49% (5 alunos) declararam não a utilizar todos os dias. A televisão também consumia parte do tempo deles, embora menos do que a internet: 30,76% afirmaram passar entre 1 e 4 horas por dia assistindo a programas televisivos, e 36,26% afirmaram passar mais de 4 horas por dia nesta atividade. 14,28% dos alunos não assistiam à televisão ou não a assistiam todos os dias. A distribuição por anos revela que os alunos do 7º e do 9º ano eram os que mais assistiam à televisão e utilizavam a internet:

Tabela 1 - Tempo diário destinado à televisão e à internet: distribuição por anos do Ensino Fundamental II da escola analisada

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Mais de 4h por dia assistindo à televisão	30,8%	54,5%	20%	51,9%
Mais de 4 horas por dia navegando na internet	30,8%	61,5%	48%	66,7%

Em relação às atividades extracurriculares, 48 alunos (52,74% dos respondentes) declararam realizar alguma: em todas as turmas, havia pelo menos 1 aluno que tocava um

¹⁵ Como dissemos, esses dados foram obtidos a partir da análise de questionários, em que 91 alunos responderam. Especificamente a esta questão, há 4 casos de não respostas, o que faz com que o total de alunos que a responderam, a partir do que foram calculadas as porcentagens, tenha sido de 87.

instrumento musical, praticava um esporte ou estudava um idioma. A maioria dessas atividades era gratuita, sendo que algumas, como o curso de violão e de dança, eram oferecidas pela própria escola, no contraturno, em projetos integrantes do Programa Mais Educação. Além destes, havia ainda alguns outros, integrantes do mesmo programa, como aulas de inglês, italiano, jardinagem e alguns esportes¹⁶. Outros alunos realizavam tais atividades extracurriculares gratuitamente em igrejas ou projetos sociais. Somente 14 alunos (29,16% dos que afirmaram realizar alguma atividade extracurricular e 15,38% do total de respondentes) faziam cursos pagos, como inglês, espanhol, violão, esportes, computação e cursinho para a ETEC (Escolas Técnicas Estaduais de Ensino Médio, cujo ingresso está condicionado à aprovação em um vestibulinho). No 8º ano havia a maior concentração de alunos que participavam de alguma atividade extracurricular: 60% da turma. No 6º ano, este índice caía para 44%, no 7º, 47%, e no 9º, 55,6%.

Quando perguntados sobre os hábitos de leitura, 56,04% dos respondentes declarou ler com pouca frequência, mas a distribuição por anos não é equilibrada:

Tabela 2 – Hábitos de leitura: distribuição por anos do Ensino Fundamental II da escola analisada

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Leem com muita frequência	30,8%	--	44%	18,5%
Leem com pouca frequência	57,7%	83,3%	44%	55,6%
Leem eventualmente	11,5%	8,3%	4%	14,8%
Nunca leem	--	8,3%	8%	11,1%

Chama-nos a atenção a grande quantidade de alunos que avaliam ler com pouca frequência no 7º ano, quantidade muito superior se comparada com os outros anos. Além disso, esta é a única turma em que nenhum aluno julgou ler com muita frequência. Nas outras turmas, encontramos um pouco mais de heterogeneidade, sobretudo no 8º ano, em que há uma distribuição equitativa entre pessoas que leem muito e pessoas que leem pouco. De fato, a turma do 7º ano tem uma formação particular, pois foi constituída em 2011 buscando-se exatamente uma homogeneidade a partir do agrupamento de alunos da 3ª série com os piores rendimentos

¹⁶ O Programa Mais Educação, de abrangência nacional, tinha por objetivo aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, para o que financiava projetos culturais, científicos e esportivos, como os citados. Cada escola propunha seus próprios projetos, de acordo com a disponibilidade e formação de seus professores, que passavam a trabalhar no contraturno. O programa, contudo, não previa a contratação de profissionais para atender as demandas das escolas; assim, se uma escola tivesse a sorte de ter um professor com formação e disponibilidade para lecionar violão, como a escola em questão, poderia ter um projeto como este.

escolares, principalmente no que tange à alfabetização. Em 2012, inclusive, estes alunos ficaram retidos na 4ª série.

Formar classes homogêneas de crianças com dificuldades era um procedimento do chamado Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC), implantado pela Secretaria Municipal de Educação em 2006 com o objetivo de oferecer um ensino diferenciado para estes alunos; o que aconteceu, no entanto, foi um processo de estigmatização, em que se formaram turmas com grandes problemas de indisciplina, com baixa autoestima e grande resistência às atividades escolares, resultados para os quais os estudos sobre rotulação escolar sempre alertaram.

Isso pode ser verificado em inúmeras escolas, e é o caso também deste 7º ano. Felizmente, este projeto não existe mais, mas há classes remanescentes que não podem ser desfeitas porque, ao terem reprovado em 2012, os alunos foram transferidos para o 5º ano, enquanto os colegas da mesma série que foram promovidos foram para o 6º ano (a mudança de nomenclatura devia-se à adequação ao ensino fundamental de 9 anos). Assim, eram da única turma de 5º ano em 2013, depois, a única de 6º, e assim sucessivamente, de modo que não têm para onde ser remanejados.

É também nesta turma onde mais alunos afirmaram não ter lido nenhum livro de literatura ao longo do ano de 2015 (o questionário foi aplicado em meados de setembro): 30,8% da turma. Na contagem geral com todos os respondentes, 21,97% dos alunos disseram ter lido entre 3 e 5 livros no período, 17,58% afirmaram ter lido mais de 5 livros e 15,38% afirmaram não ter lido nenhum livro. Quando perguntados sobre outros materiais que costumavam ler, os alunos indicaram, em sua maioria, as redes sociais (58,24%), o que condiz com os dados sobre o tempo diário que passam na internet. Em todas as turmas, havia também uma quantidade significativa de leitores de histórias em quadrinhos, gênero que estava sempre entre os três tipos de materiais mais lidos, sobretudo no 6º ano. No 8º e no 9º ano, havia maior diversidade de materiais lidos e aumentava a porcentagem de leitores de notícias. Destacando os três materiais mais lidos em cada ano, temos o seguinte: 6º ano - HQs (64%), mangás e redes sociais (52% cada); 7º ano – HQs, mangás e redes sociais (38,5% cada); 8º ano – redes sociais (72,7%), sites de notícias (50%) e HQs (45,5%); 9º ano – redes sociais (70,4%), HQs (44,4%) e sites de notícias (33,3%). Vemos, assim, que o interesse pelas redes sociais é maior nos anos finais, e que a leitura de notícias substitui a de mangás.

Diferentemente da leitura, quando se trata de escrita, a maioria dos alunos avaliou que escrevia muito: 59,34%. Provavelmente, essa percepção decorra de um tipo de exercício muito comum nesta escola: a cópia de textos. Alguns professores costumam passar textos na lousa

para que os alunos copiem, ou solicitar a cópia do livro didático. Muitas vezes, este exercício dura aulas inteiras ou grande parte delas, pois os textos são imensos, ocupando a lousa inteira com letras de tamanho pequeno. Frequentemente, os alunos também relatam atividades para serem realizadas em casa envolvendo a cópia de livros didáticos. Quando perguntados sobre textos que escreviam além dos solicitados pela escola, os alunos de todos os anos, em sua maioria, apontaram mensagens em redes sociais.

Por fim, algumas questões que buscavam investigar as expectativas acadêmicas desses alunos mostraram que a maior parte deles tinha interesse em fazer ensino médio em uma ETEC, sendo novamente no 8º ano que encontramos o maior número de interessados: 83% da turma. No 6º ano, esse índice cai para 60,9%, no 7º, 58,3%, e no 9º, 61,5%. Portanto, ao todo, 62,63% dos alunos tinham essa intenção. Provavelmente, esse interesse pela ETEC esteja relacionado ao incentivo de alguns professores e ao fato de haver uma ETEC bem próxima da escola. Em reuniões de pais, foi possível perceber que nem todos conheciam a proposta da ETEC, de modo que, mesmo morando relativamente próximos a uma unidade, não sabiam sobre a excelência educacional dessas escolas públicas de ensino médio e tampouco sobre o vestibulinho. Já o IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo) é ainda menos conhecido destes alunos: somente 6, dos 91 alunos, disseram ter interesse em estudar lá.

O interesse em fazer um curso superior foi maior, atingindo 92,3% dos estudantes. Quando perguntados em qual instituição gostariam de estudar, a maioria disse não saber (33,3%). Somente 14 alunos (16,6% dos que desejam fazer um curso superior) indicaram uma universidade pública como a instituição em que gostariam de estudar futuramente (USP e FATEC). Alguns citaram universidades privadas, outros, o próprio ENEM ou a ETEC, acreditando que essas siglas fossem relativas a nomes de universidades. Em geral, eles explicaram ter ouvido falar das instituições que indicaram pela televisão ou por meio de amigos e parentes.

É possível que o baixo interesse por instituições públicas de ensino superior esteja relacionado ao desconhecimento em relação a elas¹⁷, o que pode ocorrer não somente devido à pouca idade e à distância do período do vestibular, mas também, ao baixo capital cultural. Uma

¹⁷ Em estágio realizado em 2011, durante a licenciatura, acompanhamos as aulas de Português de uma escola de Ensino Médio situada no Butantã, mesmo bairro onde se localiza a USP, e nos chamou a atenção o fato de muitos alunos não conhecerem a USP ou não saberem que se tratava de uma instituição pública e gratuita. Uma aluna, apesar de saber que a USP era pública, disse não querer estudar lá, pois pretendia trabalhar e, assim, pagar por uma boa universidade, ou seja, ela acreditava que as universidades particulares, assim como as escolas particulares, ofereciam um ensino considerado de maior qualidade, o que reforça os indícios de que muitos alunos desconhecem o sistema universitário brasileiro.

análise da escolaridade dos pais mostra que 23,07% das mães e 21,97% dos pais não concluíram o ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, 25,27% tanto das mães quanto dos pais o concluíram. No 7º ano é onde se concentra o maior conjunto de alunos cujos pais não concluíram o ensino fundamental: 40% das mães e 42,9% dos pais. Esta também é a única turma onde não há nenhuma mãe ou pai com ensino superior (ao todo, há 10 mães e 10 pais que concluíram um curso de nível superior, distribuídos entre as turmas de 6º, 8º e 9º anos).

Uma questão emerge quando nos deparamos com a informação de que 92,3% dos alunos desejam cursar uma faculdade (embora não saibam qual) e apenas 62,63% desejam cursar o Ensino Médio em uma ETEC: por que não há mais alunos interessados na ETEC? Se eles desejam prosseguir com os estudos e ingressar em uma faculdade, por que não desejariam estudar em uma ETEC, onde teriam um ensino de maior qualidade, aumentando suas chances de passar nos vestibulares? Talvez, isso ocorra porque nem todos conheçam a ETEC ou nem todos vejam uma relação entre um bom Ensino Médio e as chances de ingressar em uma boa faculdade - ainda que mais da metade deseje estudar lá – o que reforça os indícios de baixo capital cultural desse público, pois sugere uma baixa compreensão das trajetórias escolares possíveis, inclusive em termos de melhores instituições educacionais na rede pública, como é o caso da ETEC.

Além disso, podemos associar essa preocupação menor com o Ensino Médio à veiculação mais intensiva de publicidade vinculada ao Ensino Superior, sobretudo privado. Já no 9º ano, talvez a razão não seja só desconhecimento, já que os professores costumam abordar mais esse assunto neste momento, fazer revisões e promover inclusive simulados para que os alunos tenham a experiência de realizar uma prova ao estilo de um concurso; talvez, justamente por conhecerem melhor o funcionamento da ETEC, esses alunos desistam de pleitear uma vaga, acreditando “não terem chance”, como alguns chegaram a dizer à professora. A despeito disso, é preciso comentar que muitos se inscrevem no vestibulinho, e que, no ano de 2015, 9 alunos dos 9º anos foram aprovados, mesma quantidade de 2016.

2. O contexto mais imediato da produção textual

Tendo conhecido brevemente alguns aspectos relacionado à escola, aos programas educacionais, aos alunos e suas famílias, passemos agora à discussão mais específica sobre a produção das redações.

2.1. A proposta de redação

A proposta de redação foi adaptada de um material didático utilizado na rede municipal de São Paulo no período de 2010 a 2013, intitulado “Cadernos de Apoio e Aprendizagem”. Estes materiais propunham sequências didáticas sobre gêneros do discurso, estando em consonância com os PCNs e com grande parte das discussões acadêmicas sobre ensino de língua materna. Todos os alunos recebiam estes “cadernos”, que poderiam ser utilizados pelos professores em conjunto ou em vez dos livros didáticos. Para cada ano da escolarização, eram indicados alguns gêneros para estudo aprofundado em sequências didáticas, e outros gêneros que poderiam ser abordados eventualmente, em atividades menos sistemáticas. Abaixo, vemos a proposta original, compilada do Caderno do 6º ano:

Proposta original:

Proposta de redação: você vai escrever uma **carta de solicitação**.

Imagine a seguinte situação: você é um secretário municipal (da Educação, da Saúde, dos Transportes, da Habitação ou da Segurança) de uma pequena cidade do interior do Nordeste, chamada Santa Brasilândia, que tem 5 mil habitantes e muitos problemas. A Prefeitura dessa cidade recebeu uma verba suplementar de R\$ 1.000.000,00 (um milhão) que só pode ser gasta em uma única Secretaria. Todos os seus colegas de turma serão secretários municipais. A seguir, alguns dos principais problemas da cidade.

Transportes: Santa Brasilândia localiza-se a 15 Km de uma importante rodovia. Para ter acesso a ela, é preciso pegar uma estrada de terra mal conservada, o que faz com que o percurso até a rodovia leve cerca de uma hora e meia. O asfaltamento e a duplicação dessa estrada facilitariam o desenvolvimento econômico da região.

Projeto do secretário de Transportes: construção de uma nova estrada que ligue a cidade de Santa Brasilândia até a principal rodovia.

Educação: não há escolas em Santa Brasilândia. Só os filhos de famílias mais ricas vão à escola, em um município vizinho que se localiza a 40 Km de distância; 70% da população é analfabeta.

Projeto do secretário da Educação: construção de uma escola e contratação de professores.

Habitação: metade da população de Santa Brasilândia mora em casa de pau a pique, sem água encanada, sem rede de esgoto e sem luz.

Projeto do secretário da Habitação: construção de moradias de alvenaria, com água encanada, rede de esgoto e luz elétrica.

Segurança: não há nenhuma delegacia de polícia em Santa Brasilândia. A Secretaria de Segurança acabou de ser criada, pois há fortes suspeitas de que a cerca de 50 km da cidade haja plantações ilegais de coca e locais de refinaria da droga. O fato é que os jovens de Santa Brasilândia têm acesso fácil a drogas e a maioria as consome. Cerca de 10% da população já teve ou tem problemas relativos à dependência de drogas.

Projeto do secretário de Segurança: construção de uma delegacia local com uma divisão antidroga e contratação de policiais especializados.

Saúde: não há médico nem veterinários em Santa Brasilândia. Uma epidemia recente de dengue provocou a morte de 100 pessoas. O hospital mais próximo se localiza a 40 km de distância.

Projeto do secretário da Saúde: construção de um posto de saúde e contratação de dois médicos e de um veterinário.

Escolha que secretário você quer ser. Escreva uma carta tentando convencer o prefeito de que o dinheiro deve ser encaminhado para sua secretaria.

E atenção: como forma de tentar convencê-lo, procure demonstrar que seu projeto também beneficiará as áreas ligadas às outras secretarias.

Esta proposta fazia parte de uma sequência didática sobre o gênero discursivo *carta de solicitação* e orientaria a produção inicial dos alunos, que, ao final da sequência, após terem estudado vários aspectos do gênero, a reescreveriam. Esta proposta de redação, bem como a

sequência didática da qual ela fazia parte, foi baseada em uma proposta de redação integrante de uma sequência didática elaborada por Dolz e Pasquier (1996).

No entanto, os alunos cujos textos serão aqui analisados não estudaram tal sequência, e nem dispunham de tal material, que, à época, já não era mais distribuído pela prefeitura. Esclareçamos, portanto, que a proposta de redação à qual os alunos responderam não fazia parte de nenhuma sequência didática, conforme veremos no próximo tópico, que trata sobre a situação de produção das redações.

Foi preciso fazer algumas alterações nas instruções da atividade a fim de tornar a situação proposta mais verossimilhante, pois em anos anteriores, quando orientamos a realização de tal atividade com outros alunos em outra escola, deparamo-nos com inúmeros questionamentos devido ao fato de a cidade fictícia de Santa Brasilândia não ter absolutamente nada (não havia escolas, nem médicos, nem veterinários, nem delegacias), de modo a não ser razoável enviar uma carta solicitando uma ou outra coisa, pois tudo era imprescindível para a sobrevivência mínima da população e precisaria ser requisitado imediatamente. A ideia de uma verba suplementar que só pudesse ser gasta em uma única secretaria, contudo, não foi questionada. Diante disso, a proposta ficou assim:

Proposta adaptada e aplicada:

Proposta de redação: você vai escrever uma **carta de solicitação**.

Imagine a seguinte situação: você é um secretário municipal (da Educação, da Saúde, dos Transportes, da Habitação ou da Segurança) de uma pequena cidade do interior do Nordeste, chamada Santa Brasilândia, que tem 20 mil habitantes e muitos problemas. A Prefeitura dessa cidade recebeu uma verba suplementar de R\$ 1.000.000,00 (um milhão) que só pode ser gasta em uma única Secretaria. Todos os seus colegas de turma serão secretários municipais. A seguir, alguns dos principais problemas da cidade.

Transportes: Santa Brasilândia localiza-se a 15 Km de uma importante rodovia. Para ter acesso a ela, é preciso pegar uma estrada de terra mal conservada, o que faz com que o percurso até a rodovia leve cerca de uma hora e meia. O asfaltamento e a duplicação dessa estrada facilitariam o desenvolvimento econômico da região.

Projeto do secretário de Transportes: construção de uma nova estrada que ligue a cidade de Santa Brasilândia até a principal rodovia.

Educação: Há apenas escolas de Ensino Fundamental em Santa Brasilândia, de modo que só os filhos de famílias mais ricas fazem o Ensino Médio, em um município vizinho que se localiza a 40 km de distância.

Projeto do secretário da Educação: construção de uma escola de Ensino Médio e contratação de professores.

Habitação: metade da população de Santa Brasilândia mora em casa de pau a pique, sem água encanada, sem rede de esgoto e sem luz.

Projeto do secretário da Habitação: construção de moradias de alvenaria, com água encanada, rede de esgoto e luz elétrica.

Segurança: Há fortes suspeitas de que uma organização criminosa que controla um presídio a cerca de 50 km da cidade esteja atuando na cidade. O fato é que os jovens de Santa Brasilândia têm sido recrutados pelos criminosos: cerca de 15% da população já teve ou tem problemas relativos à violência, como roubos, agressões e homicídios.

Projeto do secretário de Segurança: construção de uma delegacia especializada em combate a organizações criminosas e contratação de policiais especializados.

Saúde: Há apenas um posto de saúde em Santa Brasilândia. Uma epidemia recente de dengue provocou a morte de 100 pessoas na cidade.

Projeto do secretário da Saúde: construção de um hospital e contratação de médicos.

Escolha que secretário você quer ser. Escreva uma carta tentando convencer o prefeito de que o dinheiro deve ser encaminhado para sua secretaria.

E atenção: como forma de tentar convencê-lo, procure demonstrar que seu projeto também beneficiará as áreas ligadas às outras secretarias.

Procuramos oferecer instruções que determinassem o gênero discursivo, o contexto de produção e recepção do texto, o papel social dos interlocutores, o assunto, enfim, o máximo possível dos elementos envolvidos na produção textual, para que tivéssemos pontos de partida

constantes para a análise, haja vista que a organização da referenciação pode variar conforme a situação de enunciação, e o que se pretende observar é a sua variação de acordo com o domínio de escrita de cada sujeito.

2.2. O cenário de produção

A proposta de redação foi aplicada pela pesquisadora entre abril e junho de 2015, quando esta trabalhava como professora em módulo¹⁸ na escola desde fevereiro do mesmo ano. Os alunos foram informados de que seus textos não seriam avaliados com o intuito de atribuição de nota, mas sim, que fariam parte de uma pesquisa de mestrado que tinha por objetivo, resumidamente, “entender como os alunos escrevem, identificando quais seriam suas maiores dificuldades e facilidades, o que poderia ser importante para ajudar os professores, incluindo a própria pesquisadora, a melhorarem as práticas de ensino de português, principalmente no que diz respeito à escrita”.

Antes da apresentação das instruções, foi feita uma discussão sobre os poderes executivo, legislativo e judiciário, para que os alunos compreendessem qual a função de um secretário municipal, cargo desconhecido pela maioria deles e que seria o papel social do enunciador fictício do texto que produziriam. Grande parte dos jovens de todos os anos desconhecia ou não se lembrava da função dos legisladores, responsabilizando o poder executivo, mais especificamente o cargo de Presidente da República, por tudo o que acontecia no país, em cada cidade ou estado. De fato, todos sabiam o nome da presidente do momento (Dilma Rousseff - PT), mas nem todos conheciam o prefeito da cidade de São Paulo (Fernando Haddad - PT) e pouquíssimos conheciam o governador do estado (Geraldo Alckmin – PSDB).

Após essa discussão, cada um recebeu uma folha com as instruções, cuja leitura em voz alta foi realizada em parte pela professora e em parte por alguns estudantes que assim desejaram. Terminada a leitura, as instruções foram retomadas, e a professora, para reforçar o caráter argumentativo do texto, perguntou quem era “bom em convencer os outros”, ao que muitos se manifestaram positivamente, inclusive dando exemplos de situações, em geral familiares, em que se consideraram bastante persuasivos. A professora disse então que, por meio das redações, gostaria de ver quem era bom mesmo em convencer os outros. De maneira

¹⁸ O professor em módulo vai todos os dias para a escola, cumprindo a jornada básica de 25 aulas por semana mais 5 aulas para preparação de atividades. No entanto, ele não é regente de turma, assumindo diferentes classes apenas na ausência dos professores regentes; ou seja, é um professor substituto. Ele também pode acompanhar as aulas do professor regente, mas em geral, sua rotina é marcada pela substituição de professores ausentes.

geral, os alunos mostraram-se interessados em escrever tal texto, ao menos, não houve nenhuma recusa ou reclamação (embora nem todos tenham seguido a sugestão oral dada pela professora relativa à quantidade mínima de 15 linhas). A atividade durou cerca de duas aulas em cada turma.

No capítulo anterior, vimos que a produção de textos na escola apresenta algumas rupturas em relação à produção escrita típica da cultura impressa (cf. PIETRI, 2010a). Isso ocorre, por exemplo, quando os alunos são orientados a escrever um texto sem o tempo necessário para preparação e reflexão, quando poderiam, eventualmente, pesquisar e consultar outros textos; além disso, muitas vezes também não têm a chance de reescreverem seus textos, ou, até mesmo, de direcioná-los ao suposto leitor, pois nem sempre ele é identificado nas propostas de redação, ausência que rompe com uma condição fundamental da produção de qualquer texto, não só escrito como também oral. Diante disso, concluímos que o desconhecimento das condições de produção da escrita pelos alunos, apontado por Pécora (2011[1983]) como um dos fatores que justificava muitos dos problemas de redação por ele analisados, talvez seja realmente esperado, afinal, como podemos esperar que os alunos considerem o leitor se eles dificilmente são levados a refletir sobre isso? Ou como podemos esperar que estabeleçam diálogos e relações interessantes entre textos se eles também pouco são levados a refletir sobre o caráter dialógico da linguagem, tantas vezes identificando escrita com cópia, como mostraram os questionários respondidos pelos alunos cujos textos analisamos nesta dissertação?

A atividade de escrita que orienta as produções analisadas nesta dissertação procura definir o autor, o leitor e a finalidade do texto a ser produzido, criando até mesmo um contexto relativamente desenvolvido, em que o produtor do texto tem acesso a várias informações sobre os problemas da cidade; seria muito diferente de instruções que apenas propusessem uma carta de solicitação de verba para o prefeito, sem definir o destinador e/ou sem mencionar os problemas das diferentes áreas. Destacamos, ainda, que a leitura coletiva e integral das instruções garantiu que todos os alunos conhecessem todos os problemas, o que poderia não acontecer caso eles decidissem ler somente a respeito da área que escolhessem. O conhecimento dos textos referentes a cada uma das cinco secretarias poderia permitir um diálogo intertextual, em que um secretário se referisse às demandas de outras secretarias para, por exemplo, explicar por que as suas demandas seriam mais urgentes, o que, aliás, é incentivado pelas próprias instruções: “E atenção: como forma de tentar convencê-lo, procure demonstrar que seu projeto também beneficiará as áreas ligadas às outras secretarias”. Já a questão da autoria destes textos

sobre cada secretaria municipal não é discutida, não havendo nenhum tipo de explicação sobre as fontes das precisas informações sobre os problemas da cidade: essas informações foram obtidas por meio de pesquisas? Quem as descobriu? Ainda que fictícios, estes dados poderiam ser melhor contextualizados. A pouca preocupação com a autoria dos textos disponibilizados para os alunos é outra ruptura instaurada pelo trabalho com a escrita e com a leitura na escola (cf. PIETRI, 2010a).

Nesse sentido, podemos dizer que há algum incentivo para que os alunos proponham diálogos e relações entre textos, embora reconheçamos que este estímulo poderia ser potencializado se houvesse, por exemplo, uma maior discussão sobre a divisão dos poderes no Brasil, a função dos secretários municipais e a organização de políticas públicas. Essa discussão poderia ser feita em uma sequência didática que previsse, como propõem Dolz e Pasquier (1996), uma produção inicial seguida por uma série de atividades que instigassem reflexões sobre a primeira produção, trazendo à tona aspectos relativos à estrutura formal do gênero em questão e também ao assunto tratado, afinal, como relembramos no primeiro capítulo, o trabalho com textos deveria implicar o ensino não somente de estratégias linguísticas, mas de modos de produção de sentido em uma cultura (cf. MARCUSCHI, 2008).

Como descrito, foi feita uma discussão prévia com os alunos sobre estes elementos pertinentes à produção textual, a qual, contudo, foi bastante breve, tal como orientada pelos próprios materiais didáticos que traziam a proposta de redação em questão. Esta opção metodológica de analisar a primeira versão de um texto, escrito por alunos que não haviam passado por um processo maior de reflexão sobre as condições de produção do discurso escrito que fariam, deve-se ao nosso objetivo de realizar um diagnóstico da escrita destes alunos, para entendermos como eles constroem seus objetos de discurso diante da menor interferência possível da professora-pesquisadora. Acreditamos que este diagnóstico seja fundamental para, posteriormente, embora não neste trabalho, propormos sequências didáticas para o ensino de estratégias referenciais em textos argumentativos, analisando seus resultados.

Este trabalho, portanto, debruça-se sobre produções iniciais de alunos, estando interessado em observar o que estes sujeitos já sabem e como agem, relacionando esta produção ao contexto escolar em que estão, e não às interferências pontuais de uma sequência didática, embora fosse certamente interessante comparar as produções iniciais com as produções finais, após a mediação do professor e dos materiais didáticos¹⁹.

¹⁹ Agradecemos à Professora Anna Christina Bentes e ao Professor Sandoval Nonato Gomes-Santos por terem chamado nossa atenção para a importância de problematizarmos a proposta de redação aplicada aos alunos.

3. Visão geral do *corpus*: relação com as instruções, construções recorrentes do destinador e destinatário e temas escolhidos

Antes de iniciar a análise, faremos uma apresentação geral dos textos, com base nos seguintes aspectos discursivos:

- 1. Relação com as instruções da atividade:** como os alunos responderam às instruções da proposta de redação e como este texto instrucional interferiu no texto produzido;
- 2. Destinador:** como os alunos construíram discursivamente o destinador de seus textos, que imagem quiseram passar desse destinador, como isso contribuiu para o efeito de sentido do texto e para a argumentação;
- 3. Destinatário:** como os alunos construíram discursivamente o destinatário de seus textos, qual seja, o prefeito de Santa Brasilândia, como isso contribuiu para o efeito de sentido do texto e para a argumentação.
- 4. Temas escolhidos:** quais foram as áreas mais escolhidas e o que pode ter motivado tais escolhas.

3.1. Relação com as instruções da atividade

As relações entre os textos produzidos pelos alunos e o texto instrucional podem ser observadas a partir de três aspectos: a) referência aos assuntos apresentados pela proposta de redação; b) forma textual; c) formulação do contexto enunciativo fictício proposto.

3.1.1. Referência aos assuntos apresentados pela proposta de redação

As instruções oferecidas aos alunos apresentavam-lhes “alguns dos principais problemas da cidade” e os projetos de cada secretário municipal. Em seus textos, (i) alguns alunos abordaram todos os tópicos relacionados à secretaria escolhida, (ii) outros, não abordaram nenhum, criando outros problemas relativos à precariedade dos serviços, e (iii) também houve alunos que se referiram apenas a alguns dos problemas urbanos apontados pela proposta, ignorando os demais e criando ou não outros problemas que não haviam sido mencionados. As instruções, a princípio, não davam nenhuma orientação sobre a possibilidade ou não de criação de outros dramas vividos pela cidade, mas, em todas as turmas, os alunos perguntaram à professora se “poderiam inventar mais coisas”, ao que ela respondeu

afirmativamente. Com exceção de dois textos, que comentaremos abaixo, todos os outros mantiveram o tema geral relativo à precariedade dos serviços públicos. Podemos afirmar, portanto, que estes alunos mantiveram os *temas* mas alteraram as *figuras*.

Estas duas categorias pertencem ao domínio da teoria semiótica (cf. FIORIN, 2008): temas são abstratos, como, coragem, sabedoria, justiça, precariedade. Em um texto, estes temas podem ser revestidos por figuras, por exemplo: o tema da precariedade pode ser figurativizado por um hospital sem equipamentos básicos ou pela falta de hospitais em uma cidade, que têm apenas um posto de saúde. Figuras, portanto, são seres e objetos concretos, do mundo natural ou fictício, sendo que uma mesma figura pode representar temas diversos: uma epidemia de dengue que tenha provocado a morte de 100 pessoas pode figurativizar o tema da precariedade da saúde pública, ou do descaso político, do medo, etc., a depender do texto, o qual pode ser predominantemente temático ou figurativo, sendo que é possível ser apenas temático, mas não é possível ser apenas figurativo, já que toda figura recobre um tema.

No texto abaixo, o aluno retomou a figura relacionada ao projeto de construção de um hospital e criou outras justificativas para tal proposta, ignorando as demais figuras apresentadas nas instruções:

Tabela 3 – Comparação entre texto presente nas instruções e texto produzido pelo aluno (red.83)

Texto presente nas instruções	Texto produzido pelo aluno
<p>Saúde: Há apenas um posto de saúde em Santa Brasília. Uma epidemia recente de dengue provocou a morte de 100 pessoas na cidade.</p> <p>Projeto do secretário da Saúde: construção de um hospital e contratação de médicos.</p>	<p><i>Redação</i></p> <p><i>Senhor prefeito se você não construir hospitais publicos as pessoas vão ficar doentes e morrendo de pouco em pouco até sua propria família pode morrer. Precisamos também de ambulancias para as pessoas que se ferirem em acidentes e não podem chegar ao hospital e médicos e enfermeiras também são importantes para atender os doentes ou feridos, também precisamos de equipamentos para um melhor atendimento aos pacientes, e essas coisas são importantes para saúde das pessoas, se não tivermos vai acabar com a saúde de todos. (red.83, Luciano, 9ºano)²⁰.</i></p>

Já no texto a seguir, não há referência a nenhuma figura presente nas instruções, somente à ideia geral de educação precária, que precisa de investimento:

²⁰ Entre parênteses, indicaremos o número da redação, o nome fictício do aluno e o ano que cursava à época de aplicação da proposta (2015).

Tabela 4 – Comparação entre texto presente nas instruções e texto produzido pelo aluno (red.33)

Texto presente nas instruções	Texto produzido pelo aluno
<p>Educação: Há apenas escolas de Ensino Fundamental em Santa Brasilândia, de modo que só os filhos de famílias mais ricas fazem o Ensino Médio, em um município vizinho que se localiza a 40 km de distância.</p> <p>Projeto do secretário da Educação: construção de uma escola de Ensino Médio e contratação de professores.</p>	<p>Secretária da Educação</p> <p>Olá senhor prefeito aqui é da secretaria da Educação. A educação está horrível não tem carteiras nas escolas, os armarios estão todos quebrados. Precisamos urgente desse dinheiro para comprar novos ármarios, contratar professores e funcionarios trocar as lousas, compra novos alimentos para que possamos alimentar as crianças que não tem o que comer em casa, e também compra novos materiais. A nossa educação está horrível e queremos melhorar ela. Ver que o País pode melhora, as escolas de ensino superior estão super avançada a gente quer chegar assim também ensinar com mais facilidade de ensino fundamental e médio, queremos fazer um site de lição de casa. Se você quer o melhor pra seus filhos nós ajude por favor. O salário seria 2x maior.</p> <p>Agradecemos. Secretária da educação. 11/05/15 (red. 33, Melissa, 7ºano, destaques da autora).</p>

Gomes-Santos (2003), ao analisar textos escritos em que alunos da 2º série de uma escola pública de Belém recontam uma narrativa ouvida em sala de aula, debruça-se sobre a relação entre as instruções e os textos, e reflete sobre o que o apagamento de elementos dos textos-base poderia indiciar. Por um lado, segundo o autor, isso poderia estar relacionado às próprias instruções, que deixavam o aluno livre para, ao recontar, alterar o que desejasse; o aluno assim, elegeria tal enunciado sugestivo presente nas instruções como fundamental. Por outro lado, ignorar pontos centrais dos textos-base, transformando-os radicalmente, poderia indicar uma tentativa de tecer outros diálogos a partir deles, diálogos, por exemplo, com a prática cotidiana. Muitas vezes, estas alterações eram constituídas também a partir do diálogo com outros textos, em um esforço intertextual que envolvia referências, por exemplo, a contos de fada e também à linguagem cinematográfica.

Em nosso caso, o apagamento das informações-base também pode estar relacionado à possibilidade de “inventar coisas diferentes”, assegurada oralmente pela professora, e/ou indicar essa tentativa de se apropriar do discurso por meio da mobilização de elementos que não estão postos nas instruções, mas que fazem parte das práticas cotidianas. Vejamos, como exemplo, o texto abaixo, em que a aluna discorre sobre vários problemas que não são enumerados na proposta por ela recebida:

Prefeito está carta que eu fiz è para você encaminhar os R\$1.000.000.00 (um milhão) para eu poder cuidar da saúde dos moradores da Brasilândia. Eles precisam de um hospital grande e com muitos médicos para atender eles, ainda mas que surgiu a dengue, as pessoas estão morrendo por causa da saúde delas.

Na televisão as pessoas passando horas e horas no hospital para ser atendido, mas as pessoas ficam lá em vão porque ninguém è atendido. E com esse dinheiro eu posso construir um hospital muito melhor e contratar medicos profissionais para atender as pessoas. Por que no adianta ter um hospital mas com médicos que no sabem nada ou poucos médicos, com isso eles no vão dar conta de tudo. (red.43, Marina, 8ºano)

A referência explícita à televisão indica um dos discursos com os quais os alunos dialogaram: o discurso midiático, que não raro categoriza como caótica e trágica a situação dos serviços públicos, especialmente os de saúde. Além disso, podemos dizer que possivelmente muitos destes alunos vivenciem tais problemas em seu dia a dia, por serem moradores de uma região periférica da cidade, onde os serviços públicos são ainda mais precários. A aluna não aceita a sugestão das instruções da atividade, que afirmavam não haver hospitais na cidade, onde havia somente um posto de saúde; a inexistência de um hospital, algo distante do contexto da capital paulista, é então reformulada para uma situação mais próxima do que se vivencia nesta cidade: há hospitais, mas eles são precários e insuficientes.

Encontramos também remissões ao Programa Mais Médicos, do governo federal, no seguinte trecho da redação 1, de Danilo, 6º ano: “Só a um posto, precisamos de remedios, medicos, de dinheiro para pagar os medicos, não temos sala de cirurgia e quase nem sala para os pacientes serem atendidos, e de medicos estrangeiros”. Ao destacar a necessidade de médicos estrangeiros, reconhecemos uma alusão ao referido programa, que viabilizava a contratação de médicos estrangeiros para os postos e hospitais públicos do país. Essas construções talvez possam nos indicar elementos dos modelos de contextos dos alunos, isto é, o modo como eles interpretam os problemas postos.

Também na redação 65, a aluna reformula a proposta de atividade a partir de seu modelo de contexto sobre o que significa melhorar a educação:

2)

Educação

Caro Prezado Prefeito, estou a envio desta carta por conta de nossa escola Pública estar tendo algumas dificuldades e precisamos de 1.000.000,00 para que possamos melhorar a Educação desses alunos.

E também organizarmos passeios, melhorarmos a alimentação dessas crianças e adolescentes. E precisamos do envio deste dinheiro por organizarmos festas juninas.

Senhor Prefeito, o que será dessas crianças sem o aprendizado, será que sem aprendizado elas, conseguirá ser modelo, veterinaria, medica e os meninos conseguira ser jogador de futebol, ou galã de cinema. O futuro dessas crianças depende da sua capacidade e sua competencia. (red.65, Raquel, 8ºano)

A aluna manteve o tema da proposta de redação: solicitar uma verba para melhorar a educação da cidade, contudo, não aceitou a caracterização da cidade como um lugar em que não há escolas de ensino médio, preferindo, ao invés disso, aproximar suas solicitações fictícias do modo como compreende a situação das escolas públicas da periferia de São Paulo, onde não faltam escolas (ao menos não do mesmo modo caracterizado na proposta), mas falta verba para as escolas realizarem seus projetos, como passeios e festas.

Somente dois textos subverteram totalmente as instruções da atividade, construindo destinadores que não solicitam melhorias nos serviços públicos:

3) *O Prefeito quero dinheiro agora eu ou te mato PCC ou te entrega para policia todo a culpa da dilma Há fortes suspeitas de que um organização criminosa que controla um presidio a cerca de 50 km da cidade esteja atuando na cidade. O fato é que os jovens de Santa Brasi (red.72, Francisco, 8º ano).*

4) *Senhor Prefeito: Espero que o senhor envista esse dinheiro em minha conta, Pos assim ela vai estar em boas mãos, e muito segura, simplesmente se o senhor não investir em minha conta seu filho morre, Pensa bem nisso seu Prefeito. É a vida do seu filho que está em jogo, seu filho está dependendo de você, “ e da sua escolha.*

Obrigado e boa escolha.

HE, HE, HE... (red.103, Augusto, 9º ano).

Estes textos mantêm a figura da verba, mas a relação que estabelecem com o destinatário não é de solicitação, e sim de extorsão.

3.1.2. Forma textual

No item anterior, explicamos que alguns alunos abordam todos os problemas figurativizados nas instruções enquanto outros elegem alguns pontos para tratar, ignorando os demais. Essa referência total ou parcial às informações-base pode realizar-se de duas formas: por meio da cópia de trechos da proposta de redação ou por meio da retextualização (cf. MARCUSCHI, 2001) de trechos, que ocorre quando o aluno se refere aos problemas da suposta cidade, mas sem repetir *ipsis litteris* o texto que recebeu, elaborando-o de outro modo.

O texto abaixo exemplifica o procedimento de colagem de fragmentos das instruções:

5)

Carta de solicitação

Secretaria da Saúde

*Sr. Prefeito, tendo **apenas um posto de saúde na cidade de Santa Brasilândia**, muitas pessoas acabam morrendo, pois **está tendo uma epidemia de dengue que já provocou a morte de 100 pessoas na cidade**. A cidade precisa de mais médicos e um hospital para que não morra tantas pessoas com dengue e outras doenças. Isso irá ajudar muitas pessoas, pense bem, pois **qualquer pessoa pode ficar doente e precisar urgente de um hospital, até a sua família ou até mesmo você ira precisar do hospital, por causa dessa epidemia de dengue** **solicito** à você um hospital e mais médicos.* (red.74, Helena, 9ºano).

Este texto é bastante fiel às instruções: além de não acrescentar nenhuma figura relativa aos problemas da saúde pública ou ao projeto do secretário, copia trechos e termos (destacados em negrito). A preocupação em atender ao que lhe é demandado é tão grande que a aluna intitula seu texto como “carta de solicitação”, tal como vemos no início da proposta, que adverte: “Proposta de redação: você vai escrever uma carta de solicitação”. O verbo *solicitar* é ainda empregado na última frase, como um operador metadiscursivo que categoriza o próprio discurso em questão como uma solicitação, portanto, tal qual o direcionamento da proposta.

O texto 1, de Marina, transcrito acima (red. 43), pode exemplificar processos de recategorização, já que a aluna se refere às informações presentes na proposta (epidemia de

dengue, necessidade de construção de um hospital e contratação de médicos), mas por meio de uma formulação enunciativa diferente: “*Eles precisam de um hospital grande e com muitos médicos para atender eles, ainda mas que surgiu a dengue, as pessoas estão morrendo por causa da saúde delas*”.

Percebemos, neste fragmento, o acréscimo de qualificativos às informações-base: o hospital a ser construído é qualificado como *grande*, e há necessidade de *muitos* médicos. Este foi um procedimento comum nas reformulações, como podemos ver em mais um exemplo:

6) *Sr. Prefeito, eu queria pedir uma verba para construir uma **nova** delegacia com policiais especializados para combater o crime organizado.* (red.90, Lucas, 9ºano)

Esse tipo de procedimento indica que a cópia das instruções não foi de todo “automática”, mas pode, ao contrário, revelar processos de reflexão por parte do aluno. Vejamos como exemplo a redação 96:

7) *Santa Brasilândia, 15 de abril de 2015*

Senhor Prefeito!

Eu Maria Carolina da secretaria de Transportes gostaria de vir pedir a verba de R\$1.000.000,00 de reais. Em Santa Brasilândia, as rodovias estão péssimas! A cidade é localizada a 15 km de uma importante rodovia. Para ter acesso a ela, precisamos pegar uma estrada de terra super mal conservada, o que faz com que esse percurso até a rodovia leve em cerca de uma hora e meia, duas horas. Muitos estão reclamando. Podemos resolver esse caso com uma construção de uma nova estrada que ligue nossa cidade até a principal rodovia. Com isso as reclamações irão parar, a segurança será melhor, irá facilitar o trajeto de quem for para a outra cidade para estudar, a saúde irá ser menos prejudicada pois com a terra vindo em nossa direção faz mal e sobre a abitação que está sem água podemos construir uma nova estrada sem prejudicar o rio que tem perto dessa estrada de terra.

Com essa nova estrada irá facilitar para muitas pessoas, inclusive para o senhor que vai em muita reunião.

Não é mesmo Senhor Prefeito?

Atenciosamente,

secretaria de Transportes. (red.96, Maria Carolina, 9ºano)

Neste texto, a aluna altera o modo de expressão do enunciador, transformando um texto com maior grau de objetividade, em que não havia manifestação de um sujeito, em um texto mais pessoal e subjetivo, em que o sujeito que fala se manifesta, inserindo-se entre os afetados pelo problema. Há também um aumento no tempo gasto para a chegada até a rodovia, o que é uma importante estratégia argumentativa:

Tabela 5 – Comparação entre texto presente nas instruções e texto produzido pelo aluno (red.96)

Texto presente nas instruções	Texto produzido pelo aluno
Santa Brasilândia localiza-se a 15 km de uma importante rodovia. Para ter acesso a ela, <i>é preciso</i> pegar uma estrada de terra mal conservada, o que faz com que o percurso até a rodovia leve <i>cerca de uma hora e meia</i> .	A cidade é localizada a 15 km de uma importante rodovia. Para ter acesso a ela, <i>precisamos</i> pegar uma estrada de terra super mal conservada, o que faz com que esse percurso até a rodovia leve em <i>cerca de uma hora e meia, duas horas</i>
Projeto do secretário de Transportes: construção de uma nova estrada que ligue a cidade de Santa Brasilândia até a principal rodovia	<i>Podemos resolver esse caso com uma</i> construção de uma nova estrada que ligue nossa cidade até a principal rodovia.

Também a redação 53 traz um indício sutil de reflexividade na/pela linguagem a partir do modo como a aluna se relacionou com as instruções:

Tabela 6 – Comparação entre texto presente nas instruções e texto produzido pelo aluno (red.53)

Texto presente nas instruções	Texto produzido pelo aluno
Saúde: Há apenas um posto de saúde em Santa Brasilândia. Uma epidemia recente de dengue provocou a morte de 100 pessoas na cidade.	Aqui em Santa Brasilândia, há apenas um posto de saúde. Recentemente uma epidemia de dengue provocou a morte de 100 pessoas da nossa cidade! (red. 53, Amanda, 8ºano)

O simples uso do ponto de exclamação, recurso muito raro em nosso *corpus*, marca uma relação não passiva da aluna com as instruções e indica um posicionamento sobre o fato descrito e copiado. Já o acréscimo do dêitico marca a enunciação no enunciado, ao trazer à tona o enunciador que se refere ao lugar próprio em que ele está, o que confere maior subjetividade ao texto.

Há, por outro lado, cópias que não indiciam a reflexividade:

Tabela 7 – Comparação entre texto presente nas instruções e texto produzido pelo aluno (red.34)

Texto presente nas instruções	Texto produzido pelo aluno
<p>Educação: Há apenas escolas de Ensino Fundamental em Santa Brasilândia, de modo que só os filhos de famílias mais ricas fazem o Ensino Médio, em um município vizinho que se localiza a 40 km de distância.</p> <p>Projeto do secretário da Educação: construção de uma escola de Ensino Médio e contratação de professores.</p>	<p>Educação: há apenas escolas de Ensino fundamental em santa Brasilândia de modo que so os filhos de familias mais ricas fazem o ensino medio, em um municipio vizinho que se localiza a 40 km de distancia.</p> <p>Projeto do secretario da habitacão: construção de uma escola de Ensino medio e contratacão de professores <u>e de alunos para o ensino medio para eles aprender.</u> (red. 34, Rita, 7ºano, grifos nossos).</p>

No exemplo acima, a aluna copiou toda a proposta. Além disso, percebemos que foi uma cópia sem muita atenção, já que Rita não atenta para os acentos de várias palavras. Somente o trecho grifado foi elaborado por ela, o qual inclusive pode gerar um estranhamento, na medida em que ela estende a escopo de “contratação” também para “alunos”.

3.1.3. Formulação do contexto enunciativo fictício proposto

No contexto enunciativo fictício proposto pelas instruções, o destinador seria um secretário municipal que escreveria uma carta ao prefeito de Santa Brasilândia (destinatário) com objetivo de convencê-lo a encaminhar uma verba para sua secretaria. Alguns alunos mobilizam todos estes elementos, como Marina e Helena, autoras das redações 43 e 74 acima transcritas nos exemplos 1 e 5, respectivamente. Elas não indicam serem secretárias municipais no campo tradicional destinado à assinatura, provavelmente por não conhecerem ou não se lembrarem de todos os elementos da *estrutura composicional do gênero* (cf. BAKHTIN, 2003) carta de solicitação (conforme já informamos, esta atividade não fez parte de uma sequência didática sobre o tema), todavia, explicitam o remetente antes do corpo do texto, ainda que por meio de uma expressão referencial cuja interpretação dependa totalmente de conhecimentos contextuais relacionados à produção da atividade (“Secretaria da Saúde”).

Por outro lado, há vários textos em que o destinador não se identifica de nenhum modo, apenas informa ao prefeito sobre a precariedade de determinado serviço público, em muitos casos sem nem solicitar o recurso. Há também textos em que o destinatário não é identificado. Analisaremos exemplos dessa situação no capítulo 4.

3.2. Construção recorrente do destinatário

Na maior parte dos textos, os destinatários são construídos discursivamente como heróis, espécies de salvadores capazes de resolver o caos instaurado na cidade. No trecho abaixo, isso fica evidente:

8) *Éres a única esperança dos jovens desta humilde cidade.*

Obrigada por tudo (red. 15, Ana Lopes, 6ºano)

Fiorin (2015), retomando conceitos da semiótica de linha francesa, explica que esse tipo de construção indica uma manipulação segundo as modalidades do *saber*, em que o destinador *sabe* fazer com que o destinatário *queira* fazer, o que constitui a estratégia de manipulação denominada *sedução*. Trata-se da associação de imagens positivas àquele que se deseja convencer, de tal modo que, se ele não realizar o que lhe é proposto, nega os valores a ele atribuídos, como quando uma mãe que diz ao filho pequeno, querendo que ele coma tudo: “Pus essa comida no seu prato porque você é grande e é capaz de comer tudo” (FIORIN, 2008:30).

Do mesmo modo, o destinador, no exemplo 8, ao categorizar o destinatário como a “única esperança dos jovens desta humilde cidade”, vincula-o a valores extremamente positivos: o único capaz de resolver o problema, sendo que este problema é grave e afeta os jovens, população mais vulnerável, e, como se não bastasse, estes jovens pertencem a uma cidade também vulnerável, classificada como *humilde*. O destinatário é, assim, elevado à condição de herói, sendo a personificação da esperança. Se ele não fizer o que orienta o destinador, negará esta imagem positiva a ele relacionada, desconstruindo-a, provando-a mentirosa.

Este destinador reconhece que, se sua secretaria receber o dinheiro, as outras não o receberão, e, de modo astuto, antevendo aí uma possível maneira de o destinatário desvencilhar-se de sua sedução, propõe um modo de amenizar esta polêmica, afirmando que o investimento em sua área beneficiará todas as outras também:

9) *Se tu deres o dinheiro para a secretária de segurança, podemos beneficiar as outras secretarias de varias formas* (red.15, Ana Lopes, 6ºano).

Essa estratégia foi verificada, no entanto, em poucos textos, embora fosse sugerida na proposta de redação; em geral, o enunciador não se refere ao caráter polêmico da situação, o

que pode ser um ponto frágil em sua argumentação. Ele não tenta prever uma possível resposta em que o destinatário afirme reconhecer todos os problemas apontados, mas considere que há situações ainda mais urgentes a serem resolvidas.

Em poucos textos, encontramos um destinatário que é *intimidado* pelo destinador:

10) *prefeito voce poderia mandar dinheiro pra jente porque nois tamos pasando nesesidade eu vo espera um poco mais que voce não mandar voce vai ve com migo por que eu quero dar educação pra todos por que ele merese em tam voce manda muito o brigado e foi prais criansa brigado espero que mande* (red.31, Juliana, 7ºano)

11) *Senhor Prefeito Exigimos Eta verba para a construção de delegacias especializadas para combate à organizações criminosas e contratação de policiais* (red.93, Bernardo, 9ºano)

No fragmento 10, o destinador intimida explicitamente o destinatário com uma expressão idiomática informal tradicionalmente usada para ameaças: “Você vai se ver comigo”. No entanto, não há uma definição do que será feito efetivamente caso o contrato não se efetue, e a leitura completa do texto revela que o enunciador não desenvolve a intimidação. No fragmento do texto 11 (redação 93), a ameaça é mais indireta, e pode ser pressuposta pelo uso da forma verbal “exigir”, haja vista que ela nunca é usada em situações de subserviência; ao contrário, marca um sujeito que detém algum poder, condição para que possa exigir algo. Nesse contexto, o destinatário é colocado em posição de dever fazer o que se exige, não importando sua vontade. Essa configuração caracteriza a estratégia de *intimidação*, em que o destinador *pode* fazer o destinatário *dever* fazer, a partir de uma ameaça:

Na tentação e na intimidação, o manipulador mostra poder e propõe ao manipulado, para que ele faça o esperado, objetos de valor cultural, respectivamente positivo (dinheiro, presentes, vantagens) e negativo (ameaças) (BARROS, 2001: 38).

Encontramos também quatro textos em que os destinatários foram *tentados*, como no caso abaixo:

12) *“Mas se o senhor mandar concertar isso vai ter mais impostos para cidade e para o senhor. E também resutaria em uma gratidao da população trazendo mais votos para o senhor”.* (Henrique, 9, red.4)

No trecho acima, o destinador destaca as vantagens que o destinatário terá caso faça o que se pede: impostos, gratidão e votos. Quem tem poder para oferecer tudo isso ao destinatário não é o destinador propriamente dito, mas a população da cidade. Quando o sujeito manipulador *pode* fazer com que o manipulado *queira* fazer algo, oferecendo uma recompensa, tem-se a *tentação*.

Por fim, encontramos uma *provocação*, que ocorre quando o destinador *sabe* fazer com que o manipulado *deva* fazer algo. Contrariamente à sedução, trata-se da associação de imagens negativas àquele que se deseja convencer, de tal modo que se ele não realizar o que lhe é proposto, confirma os valores indesejados a ele atribuídos. Seguindo o mesmo contexto do exemplo anterior, a mãe provocadora diria: “Pus essa comida no seu prato, mas eu sei que, como você é pequeno, não consegue comer o que está aí” (FIORIN, 2008:30).

13) “*Prefeito escute o meu pedido está habitação de que eu estou falando precisa muito, muito desse dinheiro, e não jogue essa carta no lixo porque si não está ignorando pessoas igual a você!*” (red.70, Edgar, 8ºano)

O enunciador associa uma imagem negativa ao enunciatário, ao pressupor que ele seja capaz de jogar a carta fora, e, se de fato ele o fizer, confirmará tal imagem. Antevendo essa situação, o enunciador associa mais uma imagem negativa ao enunciatário: a de um egoísta. Entretanto, se ele não der a verba, ou seja, se ainda não fizer o que lhe pede o enunciador, pode desvencilhar-se da manipulação respondendo que leu a carta, que não a ignorou, mas que não pode atender ao pedido. Para ser uma provocação mais prototípica, o enunciador precisaria dizer: “se você não repassar a verba estará ignorando pessoas iguais a você”. Casos assim poderiam ser problematizados pelo professor em sala de aula, em uma eventual reescrita coletiva do texto, por exemplo.

A predominância da estratégia da sedução como única ou principal estratégia de manipulação (51 textos) revela destinadores que não se constroem como sujeitos de *poder*, e tampouco constroem o destinatário (figurativizado como prefeito) como um sujeito de *dever*, uma vez que a sedução se caracteriza por um **saber** fazer o outro **querer** fazer. Em 36 textos, a sedução aparece articulada à tentação: o destinador promete benfeitorias (tentação), mas ele ainda não tem o poder para realizar tais ações prometidas, e ter poder é uma exigência para a realização da tentação; contudo, ele terá o poder assim que receber o dinheiro. Assim, temos um destinador desprovido de poder, que procura convencer o destinatário a *querer* lhe dar o

poder (verba), pois, com este poder, ele será capaz de oferecer vantagens do interesse do destinatário. De todo modo, o destinatário agirá sempre pelo *querer*, nunca pelo *dever*. Vários utilizam a forma “por favor”, e pedem “ajuda”, reforçando essa imagem do prefeito como aquele que detém o poder de resolver.

As redações 93 (9º ano, exemplo 11 deste capítulo), onde vemos o uso do termo “exigir” referindo-se à verba da prefeitura, e 82 (9º ano), em que encontramos o verbo “dever” (“Seu prefeito você deve mandar esse dinheiro para a saúde”), são exceções em nosso *corpus*. Em geral, conforme dito, os alunos preferem construir enunciadores que *sabem* (mas não *podem*) fazer o outro *querer* (e não *dever*) fazer algo. No próximo item, estudaremos mais detidamente essa construção discursiva, e, no próximo capítulo, como as estratégias referenciais constroem estes efeitos de sentido.

Podemos nos questionar, ainda, por que a maior parte dos alunos opta por essa argumentação baseada fundamentalmente no pedido por ajuda, em que o destinador, desprovido de qualquer poder, só pode suplicar a misericórdia de um herói. Isso pode refletir práticas comuns no cotidiano das crianças, que muitas vezes manipulam seus pais por meio da estratégia da sedução, já que ela não envolve um “poder” por parte do enunciador, mas um *saber* fazer o outro *querer* fazer. Além disso, essa estratégia pode refletir um modo tradicional de muitos brasileiros relacionarem-se com a política, expressando uma expectativa de uma ação paternalista por parte do representante político, ainda que pesquisas recentes tenham mostrado que esse tipo de relação tem diminuído em função do fortalecimento da sociedade civil (cf. ANDRADE e SANTOS, 2015) e do inconformismo político de parte dos cidadãos (cf. CASTRO, 2015). Na posição de secretário, o enunciador fictício dos textos, seria pertinente o uso de estratégias argumentativas vinculadas ao dever do prefeito e ao poder dos cidadãos, as quais foram, contudo, pouco utilizadas pelos alunos. A informação contextual de que não havia, à época da pesquisa, nenhum tipo de organização estudantil na escola, de modo que os estudantes ou não faziam suas demandas, ou as faziam oralmente e de modos não institucionalizados para alguns professores, pode reforçar, na escola, essa relação mais submissa que muitas vezes o cidadão que não ocupa uma posição de poder tem com quem a ocupa. Talvez, se esses alunos participassem mais da organização escolar, tendo algum espaço oficial para discussão, suas práticas argumentativas fossem diferentes.

3.3. Construção recorrente do destinador

No que diz respeito ao destinador, percebemos uma preferência pela 1ª pessoa do singular associada à 1ª do plural, ou pelo uso apenas da 1ª pessoa do singular. Alguns destinadores incluem-se entre as pessoas afetadas pelos problemas, mas se diferenciam como aqueles que, se dotados de um poder fazer (figurativizado como a verba), serão capazes de resolver o problema. A maioria, no entanto, não se inclui entre as vítimas, colocando-se como aqueles, que, sozinhos ou com sua equipe, agirão para resolver os problemas que afligem a cidade, desde que recebam a verba.

No texto 42, a aluna Denise (8º ano) emprega uma estratégia interessante: coloca o narrador em 1ª pessoa do singular para destacar o que ele vai fazer, e, ao discorrer sobre os responsáveis pelos problemas da cidade, usa a 1ª pessoa do plural; ou seja, quando fala dos pontos positivos, usa “eu”, e para tratar dos pontos negativos, usa “nós”, incluindo o prefeito (interlocutor):

14) *“Olá querido prefeito como secretario da saúde fiquei sabendo que o senhor recebeu uma quantia de dinheiro para investir em alguma coisa, então senhor prefeito gostaria de lhe informar que aque na Santa Brasilândia só temos 1 hospital e temos muitas pessoas com suspeita de dengue, temos um número de população e ela está crescendo cada vez mais e do jeito que está não está nada bem, preciso de dinheiro para construir hospais, com esse hospital vou conseguir ajudar muitas pessoas que precisa da nossa ajuda, essas pessoas estão muito preocupadas com seus filhos doentes, idosos com dengue e por isso preciso desse dinheiro pelo menos eu te garanto que esse dinheiro será bem emvestido”*(red.42, Denise, 8ºano)

O destinador é introduzido pela expressão “como secretario da saúde”, e depois sempre retomado por elipses dos pronomes de primeira pessoa do singular ou do plural. Em alguns textos, a 1ª pessoa do singular é utilizada apenas para pedir a verba ou definir as responsabilidades específicas do destinador, como construir algo a partir da verba recebida. Já as necessidades são descritas a partir da 1ª pessoa do plural, pois são demandas de toda a população. Neste texto, o destinador inicia seu discurso com a 1ª pessoa do singular para indicar por que sabe sobre a verba e informar o prefeito sobre alguns problemas na área da saúde. É perfeitamente compreensível a escolha do enunciador, afinal, nem todos precisam saber sobre a verba suplementar, e é natural que caiba ao secretário informar o prefeito. Em seguida, ele passa a usar a 1ª pessoa do plural para descrever alguns fatos relacionados à saúde: “**temos** 1

hospital e **temos** muitas pessoas com suspeita de dengue, **temos** um número de população e ela está crescendo cada vez mais e do jeito que está não está nada bem”. De fato, não é ele quem “tem” tais problemas sociais (uso conotativo do verbo “ter”), mas toda a gestão pública; trata-se de uma estratégia de preservação da face, em que o destinador não se coloca como o único responsável pelos problemas, incluindo também o prefeito. Na verdade, o “nós” utilizado em muitos textos é um tanto quanto impreciso, podendo ora incluir prefeito e secretário, ora secretário e sua equipe, ora prefeito, secretário e população. Esse “ter” está usado no sentido de “haver”, assim, a aluna poderia ter escrito “há apenas 1 hospital....há muitas pessoas com suspeita de dengue...”, o que deixaria o texto mais impessoal e preservaria não só sua face, mas também a do prefeito. Contudo, ela preferiu pontuar a responsabilidade compartilhada pelos problemas, ao invés de construí-los discursivamente como se não tivessem culpados, simplesmente acontecessem, o que é uma estratégia argumentativa.

Por fim, o destinador volta a ser construído como 1ª pessoa do singular, para indicar que é ele quem precisa do dinheiro para construir hospitais, que ele garante o bom investimento, e que é ele quem, com os hospitais, ajudará as pessoas que precisam de ajuda, no entanto, para dizer isso, ele diz “**vou** conseguir ajudar muitas pessoas que precisa da **noossa** ajuda”, o que pode não ser uma boa estratégia argumentativa, pois ele sozinho se coloca como o responsável por ajudar quem precisa da gestão municipal. Já que ele indicou a gestão como responsável, junto com ele, pelos problemas, seria mais persuasivo indicá-la como responsável, junto com ele, pela solução e pela “ajuda” prestada. Assim, seria mais persuasivo se ela tivesse escrito: “preciso de dinheiro para construir hospais, com esse hospital **vamos** conseguir ajudar muitas pessoas que precisa da **noossa** ajuda”.

É nesse sentido que talvez possamos apontar um erro de estratégia argumentativa ou um problema na construção do enunciador, e não apenas apontar como erro a utilização de dois focos narrativos em um texto, como prescrevem manuais de redação, afinal, em se tratando de texto, não é possível ditar regras de antemão, sendo necessário analisar cada caso em seu próprio contexto. Esse uso revela, então, um deslize em que possivelmente a aluna não refletiu sobre a forma empregada e seu prejuízo para a argumentação e a preservação das faces, como vinha fazendo até então.

Uma parcela menor dos alunos construiu os enunciadores a partir da 3ª pessoa do singular, trazendo objetividade ao texto ao retirar as marcas do sujeito que fala. O texto 15, da aluna Ana Lopes (6º ano) e também o 93, do Bernardo (9º ano) usam esse recurso para gerar impessoalidade em apenas um momento. No 1º caso, o objetivo é afastar o enunciador de quem

receberá o dinheiro, assim, a aluna escreve: “gostaria que tu mandaste o dinheiro para a construção de uma delegacia especializada” e, mais adiante, “Se tu deres o dinheiro para a secretária de segurança”. Se ela tivesse escrito “gostaria que tu mandaste o dinheiro para mim”, criaria um efeito de sentido de proximidade, mas ela quer criar um efeito de distanciamento especificamente no que diz respeito ao dinheiro, por isso também não diz “para eu construir”, mas “para a construção”. O efeito de distanciamento dá-se apenas neste ponto, pois, no restante do texto, ela procura criar um tom até de intimidade com o prefeito, chamando-o de “queridíssimo prefeito” e usando a 1ª pessoa do singular:

15) Queridíssimo Prefeito,

Sou uma secretária da segurança, e gostaria que tu mandaste o dinheiro para a construção de uma delegacia especializada em organizações e precisamos de policiais especializados. Como tu já debes saber, os jovens de Santa Brasilândia têm sido recrutados. E meu filho foi um deles. Graças a os criminosos. Se tu deres o dinheiro para a secretária de segurança, podemos beneficiar as outras secretarias de varias formas.

Éres a única esperança dos jovens desta humilde cidade.

Obrigada por tudo,

Ana Lopes. (red.15, Ana Lopes, 6ºano)

No texto 93, o efeito de impessoalidade é usado para reforçar o papel social de quem está sendo prejudicado com a precariedade da segurança: a população, portanto, uma coletividade, não o enunciador, um indivíduo. Assim, o aluno inicia seu texto com a 1ª pessoa do plural, mas em determinado momento não diz “nós”, mas “a população de Santa Brasilândia”:

16) “Senhor Prefeito *Exigimos* Eta verba para a construção de delegacias especializadas para combate à organizações criminosas e contratação de policiais pois o índice de crimiosidade está aumentando a cada dia, e está prejudicando *a população de Santa Brasilândia*” (red.93, Bernardo, 9ºano)

Há ainda textos em que o destinador não é explicitado textualmente, como veremos no próximo capítulo.

3.4. Temas recorrentes

Como vimos na proposta de redação, os alunos deveriam escolher qual secretário municipal gostariam de simular ser, podendo optar por umas das seguintes áreas: transportes, habitação, educação, segurança e saúde. A tabela a seguir mostra a distribuição de escolhas por ano:

Tabela 8 – Escolha dos temas de redação

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Saúde	14	3	13	12	42
Segurança	7	2	7	5	21
Educação	2	7	7	3	19
Transportes	2	1	1	5	9
Habitação	1	0	2	5	8
Fuga do tema²¹	1	1	1	1	4

Vemos que a maioria dos alunos escolheu a área da saúde (40,77%), seguida por segurança (20,38%) e educação (18,44%). Transportes e habitação foram as áreas menos escolhidas (8,73% e 7,76%, respectivamente). O grande número de alunos que escolheu defender o investimento para a área da saúde pode refletir uma das grandes preocupações dos brasileiros no ano de 2015: segundo pesquisa realizada pelo Ibope²², a “melhoria nos serviços de saúde” estava em 1º lugar no *ranking* de ações que deveriam, na opinião da população, ser priorizadas pelo governo no ano seguinte. A 2ª medida considerada prioritária era “combater a violência e a criminalidade”, o que também se verifica em nosso *corpus*, em que a segurança foi a segunda área mais escolhida pelos alunos. “Melhorar a qualidade da educação” ocupava, em 2015, a 5ª posição no ranking (em 2014, a 3ª), enquanto “ampliar os programas de educação/moradia popular” ficou em 12º lugar, e “aumentar o investimento em estradas e rodovias”, em 16º.

Vemos, portanto, que as escolhas dos alunos coincidem com a preocupação da população em geral, o que pode indicar que, longe de uma alienação em relação aos problemas sociais, os alunos demonstram uma conexão com as preocupações dos cidadãos e, em termos

²¹ Indicamos como “fuga do tema” os casos de redações em que o aluno escolheu todas as áreas ou não a indicou e não foi possível descobrir.

²²<http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/cresce-preocupacao-dos-brasileiros-com-o-desemprego/>.

gerais, com o modo como eles procuram reivindicar soluções, como vimos no tipo de argumentação mobilizada por eles, o que será ainda melhor desenvolvido no capítulo que segue.

Capítulo 4 - Referenciação e argumentação no Ensino Fundamental II: análise de textos produzidos por alunos

Tendo apresentado uma visão geral sobre o *corpus*, passemos, neste capítulo, à análise das redações. Pretendemos apresentar as estratégias de referenciação empregadas pelos alunos em seus textos argumentativos, a fim de entender como eles constroem seus objetos de discurso.

Nosso objetivo, com isso, é contribuir para as reflexões sobre os usos da linguagem escrita pelos adolescentes do Ensino Fundamental II de uma escola pública da cidade de São Paulo, buscando compreender mais especificamente os modos pelos quais eles constituem seus textos argumentativos produzidos no próprio ambiente escolar. Acreditamos que uma leitura atenta e interessada não apenas em apontar os problemas dessa escrita, mas também, em buscar compreender sua lógica e sua forma de funcionamento, possa contribuir para o avanço das metodologias de ensino de língua materna, preocupadas sempre em incrementar a performance escrita dos alunos. Nesse sentido, concordamos com Britto (2002), para quem é fundamental entender como esses alunos escrevem e em que medida isso está relacionado com o contexto de produção da redação escolar:

O resultado final dos textos escritos por estudantes mostra algo mais que falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas. Não é o caso de sair por aí defendendo-se as redações como corretas e ponto. São evidentes certas inadequações, seja em relação ao quadro formal da escrita, seja em relação às funções que a linguagem pode cumprir. A questão que se coloca é descobrir os porquês e os dondes decorrem essas inadequações e o que elas revelam (BRITTO, 2002:118).

O capítulo está organizado em torno de três eixos centrais: 1) introduções referenciais, 2) retomadas referenciais e 3) modos de construção dos referentes e progressão referencial.

Ao discorrer sobre as introduções, analisaremos primeiramente os graus de explicitude que elas indiciam, conforme teorização do capítulo 1, e, em seguida, as funções que elas exercem nos textos. Observaremos a realização das introduções referenciais e seus efeitos de sentido em alguns textos, e apresentaremos também uma análise quantitativa acerca dos graus de explicitude encontrados, a fim de traçarmos um diagnóstico sobre o modo como esses alunos mobilizam tais recursos linguísticos.

O tópico sobre retomadas será também dividido em dois subtópicos: (i) anáforas diretas não pronominais e anáforas indiretas e (ii) anáforas encapsuladoras. Nos dois casos,

analisaremos, em primeiro lugar, os modos de constituição das anáforas e, em segundo, a função que têm na construção da argumentação dos textos.

As anáforas diretas não pronominais podem ser constituídas por repetição total da expressão introdutora ou de outro elemento da cadeia referencial, repetição parcial (com acréscimo ou supressão de algum adjetivo, por exemplo), ou por não repetição. A fim de continuar nosso diagnóstico, apresentaremos também, neste momento, uma quantificação sobre as formas empregadas pelos alunos. Em seguida, concentrar-nos-emos no papel fundamental que estas anáforas exercem para a construção das estratégias argumentativas adotadas pelos alunos no *corpus* analisado, a saber: descrição dos fatos, *ad misericordiam*, argumento de reciprocidade, *ad consequentiam*, argumento de autoridade e recurso aos valores.

Já para analisarmos os modos de constituição das anáforas encapsuladoras, discorreremos sobre a posição e os tipos de encapsulamentos encontrados. Em relação às funções, destacaremos a importância que podem assumir na organização e na finalização dos textos, além do papel que exercem, também, na constituição das referidas estratégias argumentativas.

Por fim, nas considerações sobre os modos de construção e progressão referencial, observaremos casos de textos em que os referentes são desenvolvidos de um modo mais aprofundado e casos em que eles são quase que somente introduzidos, bem como os problemas de construção referencial e, finalmente, os indícios de reflexividade na/pela linguagem que podem ser reconhecidos nas construções dos referentes.

1. Introduções de referentes

A teoria da referencialização entende que não só uma língua, mas também um texto, apresenta uma proposta de interpretação e categorização do mundo, de modo a construí-lo discursivamente. Em um texto, essa construção ocorre por meio da articulação de diferentes procedimentos de introduções e retomadas de referentes.

Conforme explicado no capítulo 1, consideraremos introdutoras as expressões que primeiro fizerem menção ao referente, independentemente de seu grau de *explicitude*, o qual, conforme também já explicado, varia de acordo com o leitor e seu conhecimento de mundo. Em primeiro lugar, refletiremos sobre a questão da explicitude das introduções, em segundo, sobre as funções que estas expressões exercem nos textos, pois, como alertam Cavalcante, Custódio e Brito (2014), Custódio Filho e Silva (2013), etc., as expressões que introduzem

referentes podem assumir outras funções além da apresentação de um referente ainda não evocado.

1.1.Introduções referenciais e graus de explicitude

O conceito de *explicitude* que estamos mobilizando parte da reflexão de Marcuschi (2007b), para quem explicitude diz respeito às “condições de interpretabilidade” de uma expressão, as quais variam de acordo com cada interlocutor. Assim, o destinador precisa sempre “calcular” o que é e o que não é necessário dizer a cada destinatário. Para Van Dijk (2012), esse “cálculo” ocorre a partir de um mecanismo, ao qual ele chama “mecanismo – K”, presente nos *modelos de contexto* do falante:

A qualquer momento de um discurso, o mecanismo-k toma como *input* o conhecimento de momento do falante - tal como está representado nos modelos mentais sobre eventos e como conhecimento do mundo socialmente compartilhado e mais geral – e calcula quanto desse conhecimento já é compartilhado pelos receptores” (VAN DIJK, 2012: 122-3).

O autor indica cinco estratégias que tal mecanismo desempenha a fim de administrar o conhecimento contextual e permitir que o produtor do discurso saiba o que precisa ou não ser dito, o que o receptor provavelmente já sabe ou não:

- 1- O produtor assume que os receptores sabem o que o próprio produtor lhes informou anteriormente (e, podemos acrescentar, o que os receptores já informaram ao produtor em ocasiões pregressas);
- 2- O produtor assume que os receptores não sabem sobre o conhecimento pessoal que ele adquiriu desde a última comunicação com eles;
- 3- O produtor assume que os receptores sabem o que os membros de suas comunidades geralmente sabem (o que está sendo noticiado nos meios de comunicação de massa, por exemplo);
- 4- O produtor assume que os receptores têm o mesmo conhecimento sociocultural que ele, caso ambos façam parte de uma mesma comunidade epistêmica;

5- O produtor assume que “os receptores compartilham o conhecimento de todas as comunidades epistêmicas mais abrangentes de que fazem parte (VAN DIJK, 2012: 129). Esta estratégia é uma reformulação e uma ampliação da anterior.

Poderíamos resumir as cinco estratégias do *mecanismo-k* na seguinte formulação: o produtor assume que os receptores têm os conhecimentos compartilhados por ambos em comunicações anteriores bem como os conhecimentos de todas as comunidades epistêmicas das quais fazem parte.

A partir dos textos de nosso *corpus*, podemos observar que os alunos, embora compartilhando o mesmo contexto de produção e o mesmo destinatário (fictício e real), administram de maneiras muito variadas as informações, o que resulta em expressões referenciais e objetos de discurso com diferentes condições de interpretabilidade (explicitude). Há, por exemplo, alunos que pressupõem que o leitor conheça em detalhes as instruções da atividade, e, assim, não julgam necessário sequer informar quem é o destinador da carta, de modo que o introduzem com uma expressão que o explicita apenas para quem domina as instruções (o que chamamos anteriormente de uma explicitude contingenciada predominantemente por elementos não presentes no texto); outros alunos, ao contrário, não pressupõem tais conhecimentos do seu leitor, e, assim, tentam oferecer textualmente mais pistas para a explicitação do referente (explicitude contingenciada predominantemente por elementos presentes no texto).

Vejamos cada um dos casos a partir dos modos como os referentes a) *secretário municipal* (destinador fictício da carta), b) *prefeito* (destinatário fictício) e c) *verba suplementar* foram introduzidos. Escolhemos tais referentes para esta discussão porque eles aparecem em quase todos os textos, já que eram elementos fundamentais da atividade: o referente relativo ao destinador não é mencionado apenas em 11 textos - 10,67% do *corpus*-; o referente relativo ao destinatário não é mencionado em 7 textos – 6,79% do *corpus*-; o referente *verba suplementar* não é mencionado em 27 textos – 26,21% do total.

a) Modos de introdução do referente *secretário municipal* (destinador fictício da carta)

Encontramos as seguintes estratégias de introdução deste referente:

- Introdução antes do corpo do texto, a partir dos elementos composicionais do gênero (3 casos):

1) *CARTA*

Destinatário: Prefeito de Santa Brasilândia

Remetente: Secretário da Habitação (red. 70, Edgar, 8ºano)

- Assinatura ao final da carta (1 caso):

2)

Senhor Prefeito

Esta verba deve ser destinada a Secretaria da Habitação, pois com conforto e comodidade, os habitantes da cidade tem mais confiança no Prefeito que elegerão

Atenciosamente

Secretaria da Educação

Afonso Oliveira (redação 88, Afonso, 9ºano)

- Pronome pessoal + nome próprio + cargo (1 caso):

3) *Eu Maria Carolina da secretaria de Transportes* gostaria de vir pedir a verba de R\$1.000.000,00 de reais. (red. 96, Maria Carolina, 9ºano)

- Pronome pessoal (ou elipse ou pronome interrogativo) + cargo (21 casos):

4) *Nós, da Secretária da Saúde* gostaríamos muito que o senhor manda-se a verba de R\$ 1.000.000 para nossa secretária (red. 2, Beatriz, 6ºano)

5) Oi *Ø sou o ceretario da saude* (red. 12, 6ºano)

6) Olá Prefeito, *quem fala aqui e o Secretário de Seguransa* (red. 16, Gustavo, 6ºano)

- Pronome pessoal + nome próprio (1 caso):

7) Bom dia senhor prefeito *eu sou a Natália* (red. 17, Natália, 6ºano)

- Somente pronome pessoal (18 casos):

8) *Senhor Prefeito eu solicito os R\$1.000.000,00 para a educação.* (red. 66, Madalena, 8ºano)

- Elipse do pronome pessoal (40 casos):

9) *Prefeito Ø precisamos de dinheiro para nossa saúde* (red. 09, Rodrigo, 6ºano)

- Somente pronome clítico ou possessivo (5 casos):

10) *Secretarios imagine a seguinte situação, minha secretaria esta com muita dificuldade* (red. 56, Elis, 8ºano)

- Destinator no lugar do vocativo (2 casos)

11) *Secretaria da Saude*

Se o Sr me der esse dinheiro, vou investi em posto de saúde (...) (red. 79, Carlos, 9ºano)

- Em 11 textos, o destinator não é mencionado.

Por meio desses fragmentos, é possível perceber diferentes condições de interpretabilidade oferecidas pelas expressões referenciais introdutoras. O primeiro exemplo já identifica o destinator antes mesmo do início do texto propriamente dito, usando, para tanto, a estrutura própria da carta enquanto gênero discursivo. O segundo também mobiliza os *elementos composicionais do gênero* (cf. BAKHTIN, 2003) para identificar o destinator. O terceiro exemplo, no qual vemos o nome e o cargo do destinator, também revela uma preocupação da aluna em oferecer textualmente e logo na introdução as condições para que o destinatário compreenda quem é o destinator, o que também se verifica nos exemplos 4, 5 e 6, com a diferença de que o destinator não é individualizado por meio do nome próprio.

A apresentação do destinator como secretário municipal logo pela expressão referencial introdutora ocorre em 26 textos de nosso *corpus*. Já as demais introduções, como os exemplos 7, 8, 9, 10 e 11, dependem de outros conhecimentos para poderem ser interpretadas, os quais

podem estar expressos ao longo do próprio texto ou não. Em 17 textos, o destinador, embora introduzido por uma expressão que dependa de outros conhecimentos para ser interpretada e acionar o referente (caso das elipses e pronomes), é explicitado por meio de outras expressões ao longo do texto, razão pela qual podemos dizer que tem uma explicitude contingenciada predominantemente por elementos presentes no texto (mesmo que não na introdução). Já em 60 casos, o destinador somente pode ser interpretado como secretário municipal por quem conhece as instruções da atividade, isto é, o contexto de produção. Veremos a seguir alguns exemplos.

O texto 12, abaixo, oferece condições para a interpretação da expressão introdutora do referente relativo ao destinador:

12) *Hola senhor Prefeito*

A Santa Brasilândia há fortes.

*suspeitas de que uma organização
criminosa.*

*Ø Gostaria que o senhor pode-se
nós ajudar com esses. problemas*

*O fato é que os jovens de
Santa Brasilândia têm sido
recrutados pelos criminosos:
cerca de 15% da população
já teve ou tem problemas
relativos á violência, como
roubos, agressões e
homicídios.*

*Para nós ajudar precisamos
de R\$ 1.000.000,00*

*Ø Queria muito que o senhor
nós ajude-se.*

Muito obg

ASS. Secretaria de Segurança

(red. 60, Camila, 8ºano, formatação reproduzindo o original)

O destinador é introduzido pela elipse do pronome “eu” em “ Ø Gostaria que o senhor pode-se nós ajudar com esses. problemas”. Na mesma frase, é retomado e recategorizado pelo clítico "nos", o que ocorre novamente em “Para nós ajudar precisamos de R\$1.000.000,00”. Por fim, é marcado mais uma vez pela primeira pessoa do singular e pelo pronome clítico em “Ø Queria muito que o senhor nós ajuda-se”. Ao final do texto, há uma expressão que explicita textualmente quem é o “eu” que pede ajuda: “ASS. Secretaria de Segurança”. Nesse caso, podemos dizer que, embora a expressão referencial introdutora tenha explicitude contextual, o referente tem explicitude textual, já que o texto oferece pistas para sua interpretação.

Já o destinador do fragmento 9, introduzido pela elipse do pronome pessoal “nós”, cuja interpretação também exige um conhecimento contextual para além do texto, não se preocupa em oferecer mais pistas que possibilitem a interpretação dessa elipse por um leitor que não possua os conhecimentos contextuais necessários (no caso, o conhecimento das instruções da atividade). Vejamos o texto completo:

13) *Saúde*

Prefeito Ø precisamos de dinheiro para nossa saúde, Só Há um posto de saude em nossa cidade, Ø precisamos de mais hospitais e mais medicos pediatras. Ø Presisamos desse dinheiro Ø é muito importante para nossos moradores, sem a saude a muitas pessoas estão morrendo e ainda mais com a dengue que esta matando muitas pessoas em nossa cidade.

Sem sua ajuda com a saude muita gente pode morrer e com a saude com certeza a população vai ficar muito feliz e vai agradecer muito pense nas pessoas doentes elas necessitam muito de sua ajuda. (red.09, Rodrigo, 6ºano).

Esse texto apresenta uma espécie de título que somente quem conhece o contexto de produção pode compreender como sendo a identificação do destinador. A identificação da área escolhida para tema da redação no formato de um título, anterior ao corpo do texto, é feita em 50 textos (praticamente metade do *corpus*, sendo também aproximadamente metade das redações de cada ano). O aluno Lucca, por exemplo, autor do texto 22 (6º ano), dá a seguinte informação antes mesmo do vocativo: “Serei o secretário de transportes”. Há outros “títulos”, como “secretária da saúde”, “projeto do secretário da segurança”, “habitação”, e até mesmo “carta de solicitação”. Essas construções não nos parecem tentativas de indicar os elementos composicionais do gênero carta, mas sim, preocupações em atender às instruções da atividade e especificar para a professora aspectos relacionados a essa atividade, como o tema do texto e

o destinador, já que as instruções diziam, de modo imperativo: “Escolha que secretário você quer ser”. Em alguns desses casos, como o de Rodrigo (no exemplo 13), o aluno, por informar o destinador antes mesmo do início da carta, não vê necessidade de dar mais detalhes sobre ele, pois a informação já estaria explícita, ainda que por meio de uma expressão como “saúde”, afinal, para um leitor que conhece as instruções, é evidente que o aluno optou pela área da saúde, fingindo, portanto, ser o secretário da saúde.

É possível ainda percebermos que alguns alunos têm a intenção de explicitar textualmente logo no início do texto o destinador, mas, por desconhecimento da estrutura composicional do gênero carta, encontram dificuldades:

14) Secretaria da Saúde

Se o Sr me der esse dinheiro, vou investi em posto de saúde, pois muita gente necessita disso, muita gente morrendo por causa de doenças.

Mas de 100 pessoas morreram por causa da dengue, se o sr me dar esse dinheiro, vou dar benefícios as pessoas que precisam de atendimento, vou comprar remedios para aquele que necessitam. Vou construir postos nas partes que mas precisa de saúde.

(red. 79, Carlos, 9ºano).

O destinador identifica-se como alguém da secretaria da saúde, embora não diga ser o secretário. Essa identificação só é possível para quem conhece a proposta, pois a expressão introdutora está no lugar do vocativo, de modo que um leitor que desconheça as instruções poderia entender que a carta é endereçada a alguém da secretaria, e não que o destinador é o próprio secretário. Assim, podemos dizer que a expressão introdutora tem explicitude contextual, e, como não há outras informações ou expressões ao longo do texto que ofereçam mais condições para a interpretação do referente, podemos dizer que ele também é explícito apenas para quem conhece o contexto relacionado às instruções da atividade.

No texto a seguir, não há nenhuma menção ao destinador da carta, nem mesmo pela elipse de sujeito, de modo que somente quem domina o contexto de produção pode saber que o destinador é o secretário municipal dos transportes, e não qualquer outro cidadão:

15) Senhor prefeito, tem que investir no transportes porque na Brasilandia localiza a 15 km de uma importante rodovia, para ter acesso a ela e preciso pegar uma estrada de terra mal

conservada podia ser asfaltar essa rua com esse dinheiro e ter segurança nas rodovia (red. 95, Joaquim, 9ºano).

Voltaremos a discutir sobre a questão das introduções mais adiante, juntamente com as retomadas, para pensarmos o todo do processo de construção do referente desenvolvido pelos alunos.

b) Modos de introdução do referente *prefeito* (destinatário fictício da carta)

Este referente está presente em 93,2% das redações, ou seja, não é mencionado em apenas sete textos. Em geral, é introduzido como vocativo antes do corpo do texto pelas expressões “Senhor Prefeito” (40,77% do *corpus*) ou “Prefeito” (20,38%). Em menores quantidades, encontramos as expressões “Caro Prefeito” e “Caro prezado prefeito” (2,91% cada, o que equivale a 3 redações cada), “Caro senhor prefeito” (em 2 redações), “Prefeito de Santa Brasilândia”, “Seu prefeito”, “Sinho prefeito”, “Prezado prefeito”, “Meu caro prefeito” (cada uma dessas em uma redação).

Especificamente nas redações do 6º ano, encontramos oito textos (29,62% das redações desse ano) com a expressão *querido* designando de algum modo o destinatário: em seis casos, o referente é introduzido por “Querido prefeito”; em um, há o superlativo “Queridíssimo prefeito” (com corações nos pingos das letras i), uso que pode remeter ao tratamento “excelentíssimo”²³; também em um caso, a introdução se dá pela expressão “querido presidente” (em outros três textos do *corpus*, o destinatário também não é identificado como prefeito, conforme sugeriam as instruções, mas como secretário, secretários e presidente); e, por fim, há um caso em que o referente é introduzido pela expressão “Prefeito – Sama” e retomado por “querido prefeito-Sama”.

Como essa maneira informal e afetiva de se dirigir ao destinatário só é encontrada uma vez entre os alunos mais velhos (a saber, uma aluna do 8º ano – redação 42), podemos relacioná-la à variável *idade*. Provavelmente, isso ocorre porque os alunos mais velhos tenham um conhecimento um pouco maior (um modelo de contexto um pouco mais desenvolvido) sobre o modo como deve ser uma comunicação entre pessoas de cargos oficiais do governo, como entre um secretário e um prefeito: a partir de suas redações, vemos que a maior parte concebe essa relação como uma relação mais formal, em que o secretário muitas vezes deve suplicar ajuda

²³ Agradeço ao Professor Renato Cabral Rezende pela observação quanto à interpretação desta ocorrência.

ao prefeito (a ideia de súplica, portanto, não varia conforme a idade). É também no 6º ano que encontramos, como reproduzido acima, a introdução “Prefeito-Sama”, que remete ao universo dos desenhos infantis e dos mangás japoneses, conforme explicou o próprio aluno, que gostava muito de tais programas e leituras e achava interessante tal forma de expressar respeito pela linguagem. É notável o fato de ele ter acertado a expressão de tratamento utilizada na língua japonesa para se referir a autoridades, o que pode decorrer das explicações, presentes em muitos mangás, acerca dessas informações não compartilhadas por eventuais leitores que não façam parte de tal comunidade epistêmica. Ainda no 6º ano, encontramos mais uma expressão introdutora do referente prefeito que já explicita uma avaliação com bastante afetividade: “senhor bom prefeito” (red. 26, Alice) e uma declaração de amor ao prefeito, ao final da carta: “Te amo prefeito!” (red.18, Tatiane, 6ºano).

A expressão introdutora do referente *prefeito de Santa Brasilândia* aparece na maioria dos textos com explicitude contingenciada predominantemente por elementos não presentes na superfície textual, pois, embora o vocativo “prefeito” esteja presente, só é possível saber de que cidade é este prefeito lendo o restante do texto (casos em que o referente teria explicitude contingenciada predominantemente por elementos presentes no texto) ou conhecendo as instruções da atividade (casos em que a cidade de Santa Brasilândia, governada pelo suposto prefeito, não é mencionada). Em 60,19% dos casos, embora a introdução não permita identificar o referente, há elementos no texto que o fazem, ou seja, informações textuais sobre que prefeito é este, como, por exemplo, a menção à cidade. Embora o nome Santa Brasilândia possa não acionar nenhum referente para muitos leitores, vamos considerar que, para o leitor fictício em questão, a simples menção ao nome da cidade constitui um alto grau de explicitude, bem como a expressão “nossa cidade”. Evidentemente, a explicitude poderia ser ainda maior com expressões do tipo “cidade de Santa Brasilândia”. Encontramos somente uma expressão introdutora que já explicita o referente mesmo para quem não conhece o contexto de produção da atividade: “Prefeito de Santa Brasilândia” (redação nº70). Em 39,8% dos casos, não há informações na superfície textual que permitam a interpretação do referente, que depende totalmente de conhecimentos contextuais, seja por que a cidade por ele governada não é mencionada, seja por que o referente não foi mencionado ou não foi identificado como prefeito.

No caso a seguir, por exemplo, a dependência dos elementos contextuais para a interpretação do referente é ainda maior do que nos casos em que a expressão introdutora é “prefeito”, “senhor prefeito” ou similares:

16. Bom dia Caro leitor Eu sou da secretaria da saúde quero pedir R\$1.000.000 para os Hospitais que estão em uma forma terrível temos que fazer algo vou dizer o que está errado

1- Sem médicos

2- Pocos enfermeiros/a

3- Banheiros imundos

4- Sem equipamentos

5- Sem remédios

6- ruas chusas

8- sem alimentos

9- falta de Água

imagina se sua filha ficar doente e vai para Num Hospital assim?

Agradeço desde já!

Assinado Ana L. Teles 8ºB

[assinatura] (red. 54, Ana Luiza Teles, 8ºano)

A expressão que introduz o referente relativo ao destinatário é “caro leitor”, de modo que só é possível acionar o referente pretendido se conhecermos as instruções da atividade, sem isso, só é possível saber que o destinatário é alguém que pode dar um milhão de reais para que a destinadora, “da secretaria da saúde”, resolva os problemas da área, os quais também podem afetar o destinatário e sua família. O mesmo ocorre no exemplo 14, supramencionado, em que o destinatário é introduzido pela expressão “o sr” (red. 79). Isso ocorre em apenas mais três redações (nº12, 44, 49), totalizando cinco casos no conjunto de todos os textos. No exemplo 17, abaixo, o destinatário é introduzido e retomado por elipses de sujeitos:

17) Secretaria da Saúde

há apenas um posto de saúde em Santa Brasilândia.

Uma epidemia recente de dengue provocou a morte de 100 pessoas na cidade.

Pois eu da secretaria da Saúde estou pedindo para Ø nos ajude não temos condição de atender todos que pressão

Então peço que Ø nos ajude financeiramente. (red. 49, Clarice, 8ºB)

No exemplo 18, a única menção ao destinatário é o pronome possessivo “sua” na expressão “sua ajuda”:

18) Saúde

Há poucos postos de saúde, e agora com a epidemia da dengue está muito difícil para as pessoas se tratarem e muitas estão morrendo por conta que não a postos o suficiente para as pessoas se tratarem não só por causa da epidemia da dengue mais também por conta de outras doenças que eles estão tendo e eu nós não só eu mais as outras pessoas estão pedindo 1.000.000,00.

*Para concertar tudo isso fazendo novos postos de saúde hospitalais, para que possamos viver melhor com mais saúde. E as pessoas se tratarem mais, e contratar novos medicos, para cuidar dessas pessoas que estão precisando de hospitalais para se tratar, e por isso estamos pedindo **sua** ajuda, para melhorar tudo isso construindo novos hospitais e postos, contratando médicos bons para cuidar dos adultos e principalmente de bebês, crianças, e idosos. (red.44, Lorena, 8ºano)*

No exemplo 19, a expressão “ o prefeito” pode gerar ambiguidade para quem não conhece as instruções da atividade, afinal, ela introduz o destinatário da carta, isto é, com quem se fala, ou introduz um referente sobre o qual se fala, em 3ª pessoa?

19) Saude

*A dengue já matou mais de 100 pessoas. E os postos de saude A maioria sem atendimento e por isso **o prefeito** podia manda o dinheiro de 1.000.000,00 pra contruir mais postos de saude assim menos pessoas morreram por falta de atendimento.*

As vezes são os medicos que faltam no serviso dai muita gente fica sem atedimento porque sera? por causa dos medico que não tem responsabilidade pelo seu cerviço. (red. 47, Isadora, 8ºano).

O mesmo ocorre no exemplo 20, de Ricardo, do 7ºano:

20) Segurança: *Se **o prefeito** não der dinheiro para segurança ninguem vai querer morar aqui porque vão ter medo de morrerem, de ser assaltado e etc. E se **o prefeito** não der dinheiro as delegacias ficaram acabadas e ninguem vai querer trabalhar na area de segurança as ruas*

ficaram perigosas e até as casas ficaram perigosas e isso causará muitas mortes. (red.38, Ricardo, 7ºano)

Notemos também que nas duas redações acima a menção ao destinador também exige o conhecimento das instruções da atividade, pois é feita a partir da indicação da área escolhida. Para quem desconhece o contexto de produção, as expressões “saúde” e “segurança” podem parecer títulos de textos opinativos, como um comentário sobre alguma notícia de jornal (carta do leitor). Como o interlocutor não é textualmente marcado pelo vocativo, pode ser difícil para alguns leitores concluir que estes textos são cartas pessoais.

Há ainda um texto em que o destinatário é mencionado sempre por meio de elipses do sujeito:

21) *Secretaria da Saúde*

há apenas um posto de saúde em Santa brasilândia.

Uma epidemia recente de dengue provocou a morte de 100 pessoas na cidade.

Pois eu da secretaria da Saúde estou pedindo para Ø nos ajuda não temos condisão de atender todos que pressão

Então pesso que Ø nos ajude finanseranente. (redação 49, Clarice, 8º ano)

Por fim, há os sete textos em que o destinatário *prefeito* não é mencionado por nenhuma expressão, sendo que o destinador não se dirige a ele em nenhum momento, nem mesmo por meio de elipses. Vejamos um deles:

22) *Educação*

A educação ira melhorar não só a educação, mas como outras necessidades por isso eu a escolhi. A melhorias na educação é prescisa contruir uma escola de Ensino Médio, e isso vai ter beneficios na Educação na Segurança.

Na educação ira prepara as pessoas para o futuro e tera mais pessoas trabalhando e tera um desenvolvimento da cidade e as pessoas não precisarão roubar dai a quantidade de roubos diminuir e podera se investir no turismo e trara dinheiro para a cidade (red. 64, Hugo, 8ºB)

Este texto não explicita em sua superfície nem o destinador nem o destinatário; também não solicita a verba. Se ignorarmos seu contexto de produção, que envolve as instruções da atividade, fica difícil compreendê-lo: de que escolha se fala na segunda linha? De que cidade se fala? Assim como nos dois textos anteriores, a identificação do gênero discursivo e do objetivo do texto depende totalmente do conhecimento contextual, não havendo pistas suficientes na superfície do texto.

As outras seis redações em que o destinatário não é mencionado são todas de alunos do 7º ano, o que corresponde a 42,85% das redações desse ano. O exemplo 23, a seguir, é uma delas:

23)

Saúde

Eu vou a juta [ajudar] os brobe [pobres]vou fase um mote [monte] de posto de saude e vou construção de um moder [moderno] hospital e contratação de mediços

(red.36, Manuel, 7ºano).

Sem conhecer as instruções, podemos imaginar que a afirmação acima é uma promessa de algum político em campanha, falando em um programa televisivo, pois não há nenhuma informação na superfície textual que nos leve a imaginar que esse texto é uma carta de um secretário municipal da saúde a um prefeito, com a intenção de solicitar uma verba suplementar. A explicitude desse texto, portanto, está totalmente contingenciada por elementos contextuais, não presentes no texto.

c) Modos de introdução do referente *verba suplementar*

A maior parte das redações (45 textos - 43,68% do *corpus*) trata do referente *verba* com explicitude contextual, introduzindo-o e retomando-o por meio de expressões como “esse dinheiro” ou “o dinheiro”, as quais indicam que o referente já é conhecido do destinatário, como no exemplo a seguir:

24) *Olá Prefeito estamos precisando deste dinheiro para construir um hospital muitas pessoas estão morrendo se agente não pegar o dinheiro vai morrer muito mais pessoas se pegarmos esse dinheiro podemos evitar muito mais pessoas temos que comprar remédios precisamos*

atender muitos clientes feridos precisamos de ambulancias no maximo 20 para diminuir as mortes se comprarmos um hospital vamos melhorar tudo.

(red. 03, Juliano, 6ºA)

Já em 25,24% dos casos, o referente é construído sem menção à especificidade da verba suplementar, que só pode ser gasta em uma secretaria; nessas redações, os destinadores pedem dinheiro (qualquer dinheiro):

25) *Olá senhor prefeito, na cidade de Santa Brasilândia tem só um posto de Saúde e muito pouco medicos.*

Estamos precisanto de dinheiro para construir mais hospitais e contratar mais médicos.

na cidade de Santa Brasilândia já provocou a morte de 100 pessoas com a falta de medicos e de hospitais.

Senhor tem que manta dinheiro para contratarmos mais medicos e costruir mais hospitais para a cidade de Santa Brasilândia. (red. 08, Cibebe, 6ºano).

Em casos como esse, podemos dizer que o referente “verba” tem condições de interpretabilidade oferecidas pelo próprio texto, mas os alunos ignoraram um elemento das instruções da atividade, que definia a verba a ser solicitada como uma verba específica que o prefeito teria recebido para destinar a apenas uma secretaria, e não qualquer verba.

Em apenas três redações (2,91% do total) tal especificidade da verba é indicada. A redação 42 é uma delas, afirmando saber que o prefeito recebeu uma verba suplementar, para, então, solicitá-la:

26) *Olá querido prefeito como secretario da saúde fiquei sabendo que o senhor recebeu uma quantia de dinheiro para investir em aguma coisa, então senhor prefeito gostaria de lhe enformar que aque na Santa Brasilândia só temos 1 hospital e temos muitas pessoas com suspeita de dengue, temos um número de população e ela está crescendo cada vez mais e do jeito que está não está nada bem, preciso de dinheiro para construir hospais, com esse hospital vou conseguir ajudar muitas pessoas que precisa da nossa ajuda, essas pessoas estão muitos preucupadas com seus filhos doentes, idosos com dengue e por isso preciso desse dinheiro pelo menos eu te garanto que esse dinheiro será bem emvestido* (red. 42, Denise, 8ºano).

Por fim, há 27 textos (26,21%) que não fazem menção à verba. Os destinadores solicitam ajuda, ou a execução de alguma ação (construção de uma delegacia, por exemplo), mas não a verba:

27) Olá senhor prefeito,

Queria pedir ao senhor uma nova delegacia na cidade de Santa Brasilândia, estamos passando por muitos problemas, como, roubos, violências, e homicídios, estamos em uma situação muito difícil.

Que o senhor nos ajude, a umica delegacia de púlição que temos fica muito longe de nós. Que o senhor nos ajude com a delegacia quanto antes. Obriga seguransa de Santa Brasilandia (red. 20, Simone, 6ºA).

Somente quem conhece as instruções sabe que a tal ajuda solicitada diz respeito a uma verba suplementar específica. Somando esses 27 casos com os 45 que se referem à verba por meio de expressões como “esse dinheiro”, teremos 72 textos em que a verba é tratada com explicitude contextual.

A partir dos dados apresentados, podemos montar o seguinte quadro com os modos de explicitude com que cada um dos três referentes foi apresentado em cada texto:

Tabela 9 - Quantidade de textos e tipos de explicitude construídos para cada referente (Exp. T: explicitude contingenciada predominantemente por elementos textuais; Exp.C: explicitude contingenciada predominantemente por elementos contextuais)

	secretário municipal		prefeito		verba suplementar	
	Exp. T	Exp. C	Exp. T	Exp. C	Exp. T	Exp. C
6º ano	10 (37,03%)	17 (62,96%)	19 (70,37%)	8 (29,62%)	9 (33,33%)	18 (66,66%)
7º ano	7 (50%)	7 (50%)	4 (28,57%)	10 (71,42%)	6 (42,85%)	8 (51,14%)
8º ano	15 (48,38%)	16 (51,61%)	19 (61,29%)	12 (38,70%)	12 (38,70%)	19 (61,29%)
9º ano	13 (41,93%)	18 (58,06%)	22 (70,96%)	9 (29,03%)	4 (12,90%)	27 (87,09%)
Total	45 (43,68%)	58 (56,31%)	64 (60,19%)	41 (39,80%)	31 (30,09%)	72 (69,90%)

A tabela nos mostra que o modo de explicitude dos objetos de discurso variou de acordo com o próprio objeto: o referente *prefeito* foi, em sua maioria, explicitado textualmente, diferente dos referentes *secretário municipal* e *verba suplementar*.

O referente *secretário municipal* teve, em 56,31% dos casos, explicitude contextual. Contudo, o resultado foi equilibrado entre os alunos do 7º ano (metade ofereceu explicitude contextual e metade, textual) e também do 8º ano, em que a diferença se deu por apenas um texto.

O referente *verba suplementar* também teve, em sua maioria, explicitude contextual (69,90%). Dentre os três casos, foi o que menos os alunos sentiram necessidade de explicitar textualmente, sobretudo os alunos do 9º ano.

Dentre os alunos que optaram pela explicitude textual dos referentes destinador e verba, a maior parte é do 7º ano. Então, os alunos do 7º ano, no caso dos três referentes analisados, seriam os que mais optaram pela explicitude textual. Muitos textos desses alunos são bem curtos e seguem a mesma organização: identificação do destinador, pedido da verba e breve descrição dos fatos que justificam tal pedido. Vejamos dois deles:

28) *Eu sou da secretaria de saúde vim pedir um milhoes de reais porque a saúde da pessoa tá muito ruim e nois não temos dinheiro para nois construir mais predios para nois aumentar o salario para elas fazer melhor*
(red. 37, Cristiano, 7ºano).

29) *Eu sou da secretaria da educação e eu preciso de dinheiro auto para construir mas escala na sidade o valor é R\$1.000.000,00, e o emsino vai ser muinto mais melhor.*
(red. 29, Leandro, 7ºano).

Nesses exemplos, o destinador é introduzido por um pronome pessoal seguido por uma expressão referencial que o explicita como secretário municipal (explicitude contingenciada predominantemente por elementos presentes o texto). Em seguida, o destinador solicita uma verba qualquer e não uma verba específica - como fazem os alunos que introduzem tal referente por expressões com artigo definido ou pronome demonstrativo, como “o dinheiro” ou “esse dinheiro”, retomando uma informação presente nas instruções da atividade. Aqui, essa informação é ignorada e a especificidade da verba não é referida. Percebemos, com isso, que

os dois textos atendem a uma parte específica das instruções da atividade, a saber: “Escolha que secretário você quer ser. Escreva uma carta tentando convencer o prefeito de que o dinheiro deve ser encaminhado para sua secretaria”. Notemos que os referentes são inclusive introduzidos na ordem em que aparecem em tal enunciado da atividade. Nos outros anos, há textos maiores e mais desenvolvidos, que não demonstram ser orientados por esse enunciado específico, mas procuram abordar os outros elementos das instruções, como os problemas específicos de cada área.

Talvez a maior quantidade de explicitudes textuais justamente no 7º ano tenha a ver, portanto, com a estratégia de orientar o texto pelo enunciado onde há mais claramente as instruções, inclusive por meio de imperativos, o que pode revelar uma preocupação maior em atender às instruções, fazendo tudo o que se pede, o que, via de regra, é fundamental para a obtenção de nota no sistema escolar. Portanto, a explicitude contingenciada predominantemente por elementos presentes na superfície do texto não necessariamente indica maior domínio da escrita, como poderíamos supor.

O referente *prefeito*, por sua vez, foi explicitado textualmente na maioria dos casos (60,19%), exceto nos textos do 7º ano, em que a maioria dos alunos o construiu com explicitude contextual, divergindo dos demais anos.

A explicitude majoritariamente textual para o referente *prefeito* talvez se deva ao conhecimento de que a explicitação do destinatário por meio do vocativo faz parte da estrutura composicional do gênero carta. Além da introdução contextual pelo vocativo “prefeito”, muitos alunos mencionaram a cidade, seja pelo nome ou pela expressão “nossa cidade”, como dissemos, o que aumentou as condições de interpretabilidade do referente. A verba suplementar, por sua vez, pelo que indiciam os textos, não teria necessidade de ser explicitada textualmente, pois o destinatário, conhecendo as instruções da atividade, já teria esse conhecimento. Conforme explica Van Dijk (2012), o *dispositivo-k*, ao administrar o conhecimento contextual, calcula o que precisa ser dito e o que já é de conhecimento comum, sendo desnecessário e muitas vezes até inadequado repetir.

Além disso, é preciso pontuar que a explicitação textual especificamente do referente “prefeito” e a explicitação contextual dos referentes “verba” e “secretário” relaciona-se também com as estratégias argumentativas desenvolvidas, que, como veremos adiante, em muitos casos costumam apelar à misericórdia do destinatário, ofuscando a posição do destinador ou elementos materiais como a verba, como se tudo dependesse da boa vontade do destinatário, que só precisaria “querer” agir.

1.2. Funções das introduções referenciais

Em algumas redações, a expressão referencial introdutora revela a avaliação do destinador sobre o referente introduzido, como nos já comentados casos em que o referente prefeito é introduzido pelo vocativo “querido prefeito” e “senhor bom prefeito”, indicando afetividade pelo interlocutor. Essa avaliação explícita marcada logo na expressão introdutora ocorre também nos casos a seguir:

30) *Querido Prefeito*

Quero te avisar que aqui em Brasilândia tem 20 mil habitantes e muitos problemas, um deles é a educação. A situação esta muito precaria, a lipeza da escola está horrivel, porque a empresa que limpava a escola faliu e estamos com salas, banheiros e cozinha sem limpeza, pois isso afeta tambem a alimentação dos alunos porque como a cozinha está suja não tem como cozinhar. Tambem estamos precisando de material didatico porque tem varios alunos sem o material. Então se o senhor puder nós ajudar eu agradeço.

Projeto do secretario da Educação

Renovar o contrato com a empresa da limpeza e comprar material didático (red. 25, Luiza, 6ºano)

Nesse texto, o referente *educação* é introduzido pela expressão “muitos problemas”, que o avalia negativamente. Ao longo do texto, o destinador justificará tal avaliação, explicando por meio da descrição de fatos por que considera que a educação seja um dos problemas da cidade.

Também encontramos alguns casos em que a expressão introdutora procura qualificar o referente, não necessariamente o avaliando:

31) *Eu sou da secretaria da educação e eu preciso de dinheiro auto para construir mas escala na sidade o valor é R\$1.000.000,00, e o emsino vai ser muinto mais melhor.* (red. 29, Leandro, 7ºano).

Na redação acima, o destinador introduz o referente “dinheiro” por meio da expressão “dinheiro auto”, e depois o retoma, especificando qual seria o valor. A maior parte dos textos introduz tal referente por expressões como “o/esse dinheiro”, “um milhão”, “a/essa verba”, ou

seja, sem nenhum tipo de qualificação. O texto a seguir é mais um dos poucos em que encontramos uma qualificação do referente logo na expressão que o introduz:

32) *Saúde*

Querido prefeito, a saude dos nossos pasiendes estam pegando dengue, a maioria dos nossos passiendes, nos não demos dinheiro suficiende para cuidar do nosso passiendes.

peessoas estam morenor por dengue, cansor, etc...

porcausa tiso nossos pasiende estam morreno, nos pidimos que você prefeito nos ajude por uma forma segura e salvadora, pufavor prefeito nos ajude e nos de dinheiro para nos conbrar, remetios, estromentos, alimendasão para nosos pasinhendes.

por favor prefeido a saude dos nossos clindes, nos não estamo fazendo isso por dinheiro nos estamos fazendo isso por a saude dos nossos cliendes. (red. 13, José Pedro, 6ºano)

Aqui, o referente é introduzido por meio da expressão “dinheiro suficiente”, que o especifica, e é retomado por uma expressão que o recategoriza (e aí sim o avalia) como “uma forma segura e salvadora” de “ajuda”.

Outra função que identificamos nas expressões referenciais introdutoras em nosso *corpus* foi a de construir e/ou reforçar uma estratégia argumentativa desenvolvida ao longo do texto. Isso é perceptível sobretudo quando se trata de um objeto de discurso recorrente nas redações, o qual poderíamos definir como “população afetada pelo problema”. Quase todos os textos fazem menção à população da cidade, de diferentes maneiras, por meio de diferentes expressões, conforme veremos ao longo deste capítulo. Por ora, vejamos alguns exemplos em que o modo como o destinador categoriza essa população é fundamental para a argumentação desenvolvida:

33) *Ministro da Segurança*

Sr. Prefeito, eu queria pedir uma verba para construir uma nova delegacia com policiais especializados para combater o crime organizado. Nossa cidade esta muito perigosa, muitas suspeitas de trafico de drogas, muitos assaltos. Como nossas crianças podem crescer em uma cidade que as pessoas não podem sair na rua, que quando as pessoas saien para trabalhar corre o risco de ser assaltadas.

Imagine seus filhos prefeito vivendo em uma cidade dessa com nenhum policial na rua, por isso que eu quero a verba para construir uma nova delegacia (red. 90, Lucas, 9º ano).

A expressão sublinhada não apresenta uma avaliação, mas a simples menção ao referente “crianças” indica um posicionamento e uma estratégia argumentativa, pois, aciona um *frame*²⁴ que traz a noção de um ser frágil, puro e inocente, que precisa de cuidados e proteção, ou seja, uma representação geral de criança formada e adquirida por meio de experiências próprias de uma dada época e cultura (cf. MORAES, 2012). Nesse sentido, “filho” é entendido como uma criança que depende ainda mais do adulto em questão, no caso, seus pais. Assim, ao se referir às “nossas crianças” e aos “filhos” do prefeito, o destinador traz à tona aspectos relacionados à vulnerabilidade e à afetividade, construindo com isso o argumento *ad misericordiam*, que pretende apelar para a piedade do destinador (cf. FIORIN, 2015). O apelo ao *páthos* do destinatário é uma estratégia argumentativa recorrente, como discutiremos adiante.

Ao contrário desses casos, temos textos em que o referente “população afetada pelos problemas” é introduzido por expressões que constroem o efeito de neutralidade por parte do destinador:

34) *Senhor Prefeito, gostaria de fazer, uma proposta, essa proposta vai ajudar muito a cidade de Santa Brasilândia, gostaria que o senhor investisse, na Educação vou explicar o porque desta escolha, assim o senhor investindo na Educação todas as pessoas que iriam estudar, pode ampliar sua mente, ter novas ideias, podem ajudar a nossa Cidade, no Transporte na Educação, Habitação, Segurança e na Saúde* (red. 100, Bruno, 9ºano).

Na redação acima, a expressão “todas as pessoas” introduz um referente sem indicar a avaliação do destinador sobre ele e sem apelar para o *páthos* do destinatário. O efeito de sentido e a estratégia argumentativa seriam muito diferentes se tal expressão fosse substituída por “todas as crianças”, por exemplo.

²⁴ *Frames* (quadros ou molduras), conforme visto no primeiro capítulo, são conhecimentos de tipo episódico que fazem parte do sistema de conhecimentos enciclopédicos ou de mundo. Segundo Marcuschi (2012), “são modelos globais que abrangem o conhecimento diário sobre um conceito central, por exemplo ‘festa de natal’, ‘festa de aniversário’, ‘FMI’, ‘INPC’ e ‘BNH’. Os quadros (*frames*) proporcionam os elementos que em princípio fazem parte de um todo sem dizer em que ordem ou sequência lógica e temporal, mas estabilizam-se em tipos” (:78).

Diante do exposto, no conjunto de redações analisadas, encontramos introduções referenciais que apresentam o referente e ao mesmo tempo têm a função de: (i) o avaliar; (ii) qualificar/especificar; (iii) apelar ao *páthos* do destinatário por meio do acionamento de *frames*; ou (iv) não o avaliar, criando o efeito de neutralidade por parte do destinador, ao menos no que diz respeito ao referente em questão.

2. Retomadas de referentes

Uma vez introduzidos, os referentes poderão ser retomados e recategorizados ao longo do texto. Neste tópico, discutiremos sobre os modos como os alunos cujos textos analisamos constroem um tipo específico de retomada, a saber, as anáforas diretas não pronominais. Começaremos, como explicamos no início do capítulo, por uma apresentação quantitativa que nos permite traçar um diagnóstico mais geral dessa estratégia referencial, em seguida, faremos uma análise acerca dos efeitos de sentido e das funções argumentativas desempenhadas por essas expressões recategorizadoras nos textos em questão, pois, como vimos no capítulo 1, todas as retomadas, mesmo as realizadas por repetição, recategorizam o referente.

2.1. Constituição e função das anáforas

2.1.1. Modos de constituição das anáforas

As expressões que retomam referentes já introduzidos são denominadas, conforme já explicado no capítulo 1, anáforas, e ocorreram, em nosso *corpus*, por meio de (i) pronomes, (ii) elipses, (iii) dêiticos, (iv) expressões referenciais idênticas à expressão introdutora ou a outros elementos da cadeia referencial, (v) com poucas modificações ou (vi) totalmente diferente, ou, ainda, (vii) de modo inferido. Vejamos exemplos de cada uma dessas estratégias:

i) Retomada pronominal:

Prefeito está carta que eu fiz è para você encaminhar os R\$1.000.000.00 (um milhão) para eu poder cuidar da saúde dos moradores da Brasilândia. Eles precisam de um hospital grande e com muitos mèdicos para atender eles (...) (red.39, Marina, 8ºano).

ii) Retomada por elipse:

Se o Sr. me der esse dinheiro, vou investi Ø em posto de saúde (red. 79, Carlos, 9ºano).

iii) Retomada por dêiticos:

Senhor Prefeito, solicito que o senhor mande a verba de um milhão, para a area da saude, pos há apenas um posto de saude em Samta Brasilândia (...) portanto mande o dinheiro para cá (...). (red. 78, Arnaldo, 9ºano).

iv) Retomada por repetição da expressão introdutora:

Caro prefeito eu estou te mandando esta carta para que o sinhor mande o dinheiro para a minha secretaria. Da seguransa da cidade de Santa Brasilandia com o dinheiro montarei 3 novos presidios e também montarei uma operação do Bope Batalhão operacional da Policia especial. (red. 61, Miguel, 8ºano).

v) Retomada por repetição parcial da expressão introdutora:

Prefeito, você tem que investir na segurança da cidade de Santa Brasilandia (...) E mais delegaçia em mais partes da cidade. (red. 58, José, 8ºano).

vi) Retomada por expressão totalmente diferente da expressão introdutora:

Senhor bom prefeito, como sabe as moradias estão em péssimas condições, as casas são de pau a pique (red. 26, Alice, 6ºano).

vii) Retomada por inferência (não homologada):

Escolha: Habitação

Sr. Prefeito gostaria de faze-lo uma proposta, para o senhor enventir este 1.000.000 na habitação de Santa Brazilandia se o senhor envestir este dinheiro na habitação poso te garanetir que o sr. não vai se arrepender, pense em sua família em seu povo. (red. 87, Virgínia, 9ºano).

Neste texto, a “habitação de Santa Brazilandia” é recategorizada de modo inferido como algo que diz respeito não só ao povo, mas também à família do prefeito.

viii) Retomada por anáfora indireta:

Olá senhor prefeito aqui é da secretaria da Educação. A educação está horrivel não tem carteiras nas escolas, os armarios estão todos quebrados. (red.33, Melissa, 7ºano).

Neste fragmento, a expressão em destaque constitui um referente novo, porém, apresentado como se já fosse conhecido, pois, na verdade, está ancorado cognitivamente na expressão “escolas”.

Neste trabalho, quantificaremos somente as anáforas não pronominais que repetem alguma expressão da cadeia referencial ou a retomam por meio de uma expressão diferente (casos iv, v e vi), mas, ao analisarmos a relação entre os processos referenciais e a constituição das estratégias argumentativas utilizadas, destacaremos também o papel das anáforas indiretas e das recategorizações inferidas, pois elas também, juntamente com as demais estratégias referenciais, são fundamentais para a argumentação nestes textos.

Ressaltemos, contudo, que a análise quantitativa sobre anáforas diretas não considerou as retomadas relacionadas aos referentes *secretário municipal* (destinador), *prefeito* (destinatário) e *cidade de Santa Brasilândia*, pois já foram comentados na apresentação geral do *corpus* e na discussão sobre as introduções referenciais. Vimos que muitas vezes os alunos iniciam o texto com o enunciador na primeira pessoa do singular e depois o recategorizam, retomando-o por meio da primeira pessoa do plural ou pela função de secretário municipal, o que seriam casos de retomada por expressão totalmente diferente da expressão introdutora ou de outro elemento da cadeia. Do mesmo modo, também é muito recorrente a retomada da expressão introdutora “Senhor prefeito” por “prefeito”, o que seria uma repetição parcial, e “Santa Brasilândia” por “nossa cidade”, o que seria outro caso de retomada por expressão inédita na cadeia referencial, tendo, por sua vez, a função argumentativa de aproximar destinador e destinatário. Como esses casos são mais recorrentes e já foram comentados, veremos agora outros casos de retomadas que repetem ou não elementos da cadeia referencial.

2.1.1.1. Retomadas por repetição

Consideraremos, aqui, as expressões referenciais idênticas à expressão introdutora ou a alguma outra expressão da cadeia referencial, ou, ainda, expressões que apresentem modificações pouco significativas em relação às outras, como a adequação de número e gênero:

35)

Carta de solicitação

Secretaria da Saúde

1. *Sr. Prefeito, tendo apenas um posto de saúde na cidade de Santa Brasilândia,*
2. ***muitas pessoas** acabam morrendo, pois está tendo uma epidemia de dengue que já*
3. *provocou a morte de **100 pessoas** na cidade. A cidade precisa de mais médicos e um*
4. *hospital para que não morra **tantas pessoas** com dengue e outras doenças. Isso irá*
5. *ajudar **muitas pessoas**, pense bem, pois **qualque pessoa** pode ficar doente e precisar*
6. *urgente de um hospital, até **a sua família** ou até mesmo **você** ira precisar do hospital,*
7. *por causa dessa epidemia de dengue solicito à você um hospital e mais médicos. (red.74, Helena, 9º ano).*

As expressões em negrito formam uma cadeia referencial na qual podemos observar um caso de repetição total da expressão referencial introdutora “**muitas pessoas**”. Em nossa contagem, não diferenciamos os casos em que a repetição se dava em relação à introdução ou a outros elementos da cadeia. Já as expressões sublinhadas exemplificam as pequenas modificações, como a alteração de “uma epidemia de dengue” para “dengue” e “dessa epidemia de dengue”, em que o pronome demonstrativo sinaliza que se trata da epidemia já referida e, portanto, já conhecida do leitor.

A repetição de expressões da cadeia referencial, seja da expressão introdutora ou de outras, seja de modo absoluto ou com pequenas modificações, ocorre em 94 redações, o que corresponde a 91,26% do *corpus*. Esse resultado já era esperado, pois, de fato, é muito difícil que um texto não tenha nenhuma repetição. Em nosso *corpus*, isso só ocorre em textos muito curtos, nos quais os referentes são somente introduzidos. Além dessas 9 redações sem nenhum tipo de repetição, há outras 6 em que só há repetições relacionadas aos referentes ligados ao destinador e à cidade (quanto aos outros referentes, não há nenhum tipo de repetição nestes 6 textos). Também há 3 redações em que apenas pronomes pessoais são repetidos.

2.1.1.2. Retomadas por expressões diferentes de outros elementos da cadeia referencial

Se a retomada por repetições era altamente esperada, a retomada por expressões não repetidas constituía uma questão a ser observada. Como vimos, algumas expressões referenciais diferentes de outros elementos da cadeia são totalmente inéditas -como no texto acima, em que

“qualque pessoa” é retomado por “até a sua família ou até mesmo você”, que especifica e constrói o argumento da reciprocidade, como veremos adiante. Chamaremos estas expressões de EDECs - expressões diferentes de elementos da cadeia referencial. Já as que repetem um núcleo comum de outro elemento da cadeia, mas acrescentam alguma informação relevante, como um adjetivo que especifica ou avalia, serão denominadas RPECs – repetições parciais de elementos da cadeia. É o caso do exemplo 35, em que a expressão “100 pessoas” retoma “muitas pessoas” a partir de uma repetição (“pessoas”) e do acréscimo de um elemento novo bastante significativo para a argumentação da destinadora, haja vista que especifica o número de mortes.

Em 53 redações (51,45%), a estratégia de retomada por expressões diferentes de elementos da cadeia (EDEC) é utilizada; já a retomada com acréscimos de informação a um núcleo comum (repetição parcial de elementos da cadeia – RPEC) está presente em 27 textos (26,21%). Ao todo, o uso de expressões recategorizadoras diferentes de outros elementos da cadeia referencial (EDEC e/ou RPEC) ocorre em 63 textos (61,16%). Podemos representar esses dados da seguinte maneira:

Figura 1 – EDECs e RPECs

Essas expressões diferentes de outros elementos da cadeia referencial podem assumir três grandes papéis no texto: apresentar uma avaliação de modo homologado, apresentar uma avaliação de modo inferido ou não avaliar.

De acordo com Matos (2005), a recategorização com função avaliativa ocorre quando uma expressão referencial manifesta a apreciação do autor sobre algo. É o caso do texto abaixo:

Caro prezado Prefeito,

Estou a envio desta carta por conta da nossa saúde.

Aqui em Santa Brasilândia, há apenas um posto de saúde. Recentemente uma epidemia de dengue provocou a morte de 100 pessoas da nossa cidade!

*Precisamos de **R\$1.000.000,00 (um milhão)**. Com **esse dinheiro** possamos melhorar o sistema de saúde, abrindo novos postos de saude, construir hositais e contratar bons médicos.*

*Precisamos urgente **deste dinheiro**. A situação está cada vez pior.*

Contamos com sua colaboração para melhorar nossa cidade (red. 53, Amanda, 8º ano).

O referente introduzido pela expressão “R\$1.000.000,00” é primeiramente retomado por “esse dinheiro”, expressão diferente da introdutora e não avaliativa. Em seguida, essa expressão será repetida, e, por fim, o referente será retomado e recategorizado por uma nova expressão, a qual, desta feita, o avalia: “sua colaboração”.

Encontramos também situações em que as expressões em si são neutras, mas o efeito que criam em conjunto com as outras expressões e os outros referentes indica uma avaliação.

37) Redação

*Senhor prefeito se você não construir hospitais publicos **as pessoas** vão ficar doentes e morrendo de pouco em pouco até **sua propria família** pode morrer. Precisamos também de ambulancias para **as pessoas que se ferirem em acidentes e não podem chegar ao hospital** e médicos e enfermeiras também são importantes para atender **os doentes ou feridos**, também precisamos de equipamentos para um melhor atendimento aos **pacientes**, e essas coisas são importantes para saúde das **pessoas**, se não tivermos vai acabar com a saúde de **todos** (red.83, Luciano, 9ºano).*

O objeto de discurso é introduzido por meio da expressão nominal categorizadora “as pessoas”, e poderia ser sempre repetido, como ocorreu na maior parte dos textos dos alunos; ao invés disso, entretanto, ele é recategorizado como “sua própria família”, indo do geral ao particular para situar o destinatário entre os que sofrerão com as defasagens do sistema de saúde municipal (argumento da reciprocidade). Em seguida, há uma outra especificação acerca de

quem serão os usuários da ambulância: não todas as pessoas, mas um grupo em particular, qual seja, “as pessoas que se ferirem em acidentes e não podem chegar ao hospital”, o que promove uma certa concretização do referente. Os termos “doentes ou feridos” e “pacientes” também operam uma especificação e contribuem para construir um sentido de urgência, reforçado mais uma vez pela expressão final “todos”. Poderíamos dizer que uma das estratégias argumentativas utilizadas neste texto é a descrição das necessidades, em que o destinador indica várias demandas de sua área com o intuito de mostrar que há muitas carências e que, portanto, a área merece o investimento.

Há, assim, um caminho que parte da expressão introdutora inespecífica “as pessoas”, a qual será gradativamente definida por meio dos termos “sua família”, “pessoas que se ferirem em acidentes e não podem chegar ao hospital”, “doentes”, “feridos” e “pacientes”, expressões estas usadas para construir um tom de preocupação e um sentido de gravidade que afeta inclusive o destinatário. Por fim, a expressão “todos” marca a chegada a um ponto máximo que engloba destinador e destinatário; enfim, toda a categoria “pessoas”, a princípio inespecífica, sofrerá as consequências negativas caso o investimento não seja realizado (*argumentum ad consequentiam*). Notemos, entretanto, que a percepção de gravidade e preocupação é inferida por meio do conjunto de expressões recategorizadoras utilizadas, não sendo em nenhum momento marcada lexicalmente. A partir de uma perspectiva cognitivo-discursiva, portanto, podemos dizer que estas expressões têm função avaliativa, e que esta função não precisa ser apenas explícita, mas também pode ser inferida. Conforme veremos com mais detalhes ao longo deste capítulo, estas expressões, mesmo sem homologar uma avaliação, podem ser fundamentais para as estratégias argumentativas desenvolvidas, como a reciprocidade e o *argumentum ad consequentiam*, no caso visto acima.

Conforme já assinalamos, esse papel desempenhado pela recategorização é classificado por Matos (2005) como *glosa por especificação*, função que “serve para recategorizar os referentes de forma específica, partindo-se de um sentido geral para um particular” (MATOS, 2005:118).

Podemos, porém, encontrar neste texto expressões mais nitidamente avaliativas, como em “médicos e enfermeiras também são importantes para atender os doentes ou feridos” e “essas coisas são importantes para saúde das pessoas”. Não consideramos esses casos nestas contagens, pois, embora os referentes estejam sendo recategorizados, optamos por computar somente as situações em que a expressão de retomada poderia ser substituída pela expressão introdutora, ou seja, casos em que o aluno poderia optar pela repetição e não optou, preferindo

empregar uma expressão diferente de outros elementos da cadeia. Assim, não contamos aqui, por exemplo, recategorizações estabelecidas por meio de enunciados como em “as pessoas estão doentes”, mas contamos o caso acima, em que lemos “médicos e enfermeiras também são importantes para atender *os doentes*”. Nos dois casos, o referente “as pessoas” é recategorizado como “doentes”, mas no primeiro exemplo, o processo de recategorização é evidenciado pelo verbo de ligação, enquanto que no segundo exemplo, o leitor precisa inferir que a expressão “os doentes” recategoriza a expressão introdutora “as pessoas”, localizada no início do texto, mais distante da expressão recategorizadora. Vejamos mais um exemplo de situações que evidenciam o processo de recategorização:

38)

Carta de solicitação

Senhor bom prefeito, como sabe as moradias estão em péssimas condições, as casas são de pau a pique, que é um material muito vulnerável á destruição, as casas não tem água encanada não tem luz, todos precisam dormir muito cedo, e além de tudo não tem rede de esgoto, como o senhor é um ótimo prefeito, achei que o senhor poderia investir para que a nossa secretária pudesse construir novas casas com mais qualidades e em melhores condições.

Obrigado

da Secretaria

(red. 26, Alice, 6ºano)

No exemplo acima, podemos afirmar que a avaliação está homologada na superfície textual por meio das expressões “senhor bom prefeito” e “um ótimo prefeito”, que introduzem e retomam o referente de modo marcadamente avaliativo, além da expressão “péssimas condições”, que marca o posicionamento da destinadora sobre o referente “moradias”, recategorizando-o e evidenciando seu processo de recategorização. Ao longo do texto, ela desenvolverá esse referente, detalhando por que assim o avalia: “as casas são de pau a pique, que é um material muito vulnerável á destruição, as casas não tem água encanada não tem luz, todos precisam dormir muito cedo, e além de tudo não tem rede de esgoto”. Merece destaque ainda neste texto uma estratégia muito rara no restante do *corpus*, qual seja, a da recategorização com função de definir um termo. Na carta de Alice, o referente “pau a pique” é definido, demonstrando uma preocupação da destinadora com um conhecimento que talvez o destinatário não disponha. Esse uso da recategorização aparece só mais uma vez em nossos dados: na redação 70, do aluno Edgar (8º ano), que será analisada mais adiante. Adiantemos somente o

modo como ele constrói seu objeto: “a metade a população de Santa Brasilândia que moram em casas de pau a pique (casas de barro)”. Na redação de Alice, tal esclarecimento contribui para justificar a expressão avaliativa anterior de que “as moradias estão em péssimas condições”, pois traz para o texto, desenvolve e enfatiza mais um detalhe dessas péssimas condições.

Sendo assim, podemos reconhecer duas maneiras de realização da avaliação por meio das recategorizações: (i) avaliação homologada na superfície textual (vide exemplo 36) e (ii) avaliação inferida por meio de pistas textuais (vide exemplo 37).

A primeira ocorre somente em 12 textos (11,65% do *corpus*), evidenciando que esta talvez não seja uma estratégia muito conhecida pelos alunos do Ensino Fundamental II dessa escola. Já a segunda ocorre em 43 textos (41,74%), sendo um pouco mais conhecida²⁵. A tabela a seguir apresenta a distribuição por anos:

Tabela 10 – Retomadas por EDECs e RPECs com avaliações homologadas e inferidas

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Quantidade de textos em que há retomadas com avaliações homologadas (EDEC e/ou RPEC) em expressões não predicativas	1 (3,7% dos textos do 6º ano)	--	6 (19,35% dos textos do 8º ano)	5 (16,12% dos textos do 9º ano)	12 (11,65 % do <i>corpus</i> total)
Quantidade de textos em que há retomadas com avaliações inferidas (EDEC e/ou RPEC)	15 (55,55% dos textos do 6º ano)	4 (28,57% dos textos do 7º ano)	9 (29,03% dos textos do 8º ano)	15 (48,38% dos textos do 9º ano)	43 (41,74 % do <i>corpus</i> total)

Vemos que o uso de expressões recategorizadoras com avaliações homologadas é mais comum nos textos dos alunos do 8º e do 9º ano, sendo incomum entre as redações do 6º ano e inexistente entre as redações do 7º. Lembramos que os alunos desta turma de 7º ano apresentaram mais dificuldades durante toda a trajetória escolar, sendo inclusive agrupados nesta turma que integrava o PIC, conforme explicamos no capítulo 3. Os textos destes alunos são bem menores do que os outros, constituindo-se muitas vezes de uma afirmação em que o

²⁵ Lembramos que não computamos, nesta contagem, os casos de enunciados que evidenciam o processo de recategorização, como no exemplo “as moradias estão em péssimas condições”. Estes processos de recategorização em que a avaliação é homologada por meio de uma expressão predicativa serão analisados mais adiante, pois eles compõem a estratégia argumentativa da descrição avaliativa dos fatos.

referente é somente introduzido, sequer chegando a ser retomado, o que pode explicar esses resultados.

Afora essas EDECs e RPECs com avaliações homologadas e inferidas, há a não avaliação, que costuma conferir um tom de neutralidade por parte do destinador do texto, haja vista que ele não se posiciona diante do referente, como quando retoma a expressão “R\$1.000.000,00” por “esse dinheiro”, como no exemplo 36, acima analisado.

As quantificações referentes a cada uma destas estratégias podem ser vistas nas seguintes tabelas:

Tabela 11 - Emprego de expressões referenciais diferentes de elementos da cadeia (EDECs)

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Quantidade de textos em que há EDEC não predicativa com avaliação homologada	0	0	4 (12,9% dos textos do 8º ano)	0	4 (3,88% do <i>corpus</i> total)
Quantidade de textos em que há EDEC com avaliação inferida	11 (40,74% dos textos do 6º ano)	2 (14,28% dos textos do 7º ano)	8 (25,8% dos textos do 8º ano)	13 (41,93% dos textos do 9º ano)	34 (33% do <i>corpus</i> total)
Quantidade de textos em que há EDEC não avaliativa	9 (33,33% dos textos do 6º ano)	1 (7,14% dos textos do 7º ano)	8 (25,8% dos textos do 8º ano)	9 (29,03% dos textos do 9º ano)	27 (26,21% do <i>corpus</i> total)

Tabela 12 - Emprego de expressões referenciais que repetem parcialmente elementos da cadeia (RPECs)

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Quantidade de textos em que há RPEC com avaliação homologada	1 (3,7% dos textos do 6º ano)	0	4 (12,9% dos textos do 8º ano)	5 (16,12% dos textos do 9º ano)	10 (9,7% do <i>corpus</i> total)
Quantidade de textos em que há RPEC com avaliação inferida	6 (22,22% dos textos do 6º ano)	3 (21,42% dos textos do 7º ano)	3 (9,67% dos textos do 8º ano)	7 (22,58% dos textos do 9º ano)	19 (18,44% do <i>corpus</i> total)

Estas tabelas mostram que poucos alunos utilizam expressões referenciais diferentes de outros elementos da cadeia com o objetivo de promover uma avaliação homologada na superfície textual: 4 alunos, todos do 8º ano. Já em 10 textos, encontramos uma avaliação homologada por meio de uma repetição parcial de outras expressões. Como vimos na primeira tabela, ao todo, temos 12 textos que usam pelo menos uma destas estratégias: 2 usam somente a EDEC, 8 somente a RPEC e 2 as duas.

Diante do exposto, vemos que a análise quantitativa dos resultados indica que a principal estratégia de retomada é a repetição total de elementos da cadeia referencial, pois está presente em 91,26% do *corpus*. Em 61,16% das redações, encontramos o emprego de pelo menos uma recategorização por elementos não totalmente repetidos, sendo que estas retomadas podem (i) homologar uma avaliação, (ii) possibilitar uma avaliação inferida ou (iii) não avaliar, construindo o efeito de neutralidade. Dentre essas três grandes funções, verificamos que a mais recorrente é a segunda (41,74%), seguida pela terceira (26,21%). A estratégia de retomada menos utilizada por estes alunos, portanto, é a que retoma o referente e, ao mesmo tempo, homologa uma avaliação na superfície textual (11,65%). Contudo, há enunciados avaliativos, que recategorizam o referente e o avaliam, marcando no texto o processo de recategorização avaliativa, como veremos adiante, ao tratar da estratégia da descrição dos fatos.

Caberia aqui um questionamento sobre a baixa incidência de expressões que retomam um referente, e, ao mesmo tempo, homologam uma avaliação na superfície textual: esta estratégia referencial é pouco empregada por que os alunos a desconhecem ou por que este gênero não pede estratégias avaliativas?²⁶ Acreditamos que esta estratégia seja mesmo pouco conhecida por estes alunos, pois vimos que o interesse em avaliar é grande nas cartas que escrevem, superando os casos de expressões que constroem o efeito de neutralidade (26,21% das EDECs), como vimos na tabela 11.

2.1.2. Funções das retomadas referenciais: recategorizações e estratégias argumentativas

Neste tópico, analisaremos mais detidamente o fenômeno da recategorização, com o intuito de observar as funções das retomadas empreendidas pelos alunos e como esse processo de construção dos referentes constitui as principais estratégias argumentativas adotadas, quais sejam: descrição dos fatos, *argumentum ad misericordiam*, reciprocidade e *argumentum ad consequentiam* (cf. FIORIN, 2015; PERELMAN e TYTECA 2014[1996]). Ao final, apresentaremos duas outras estratégias argumentativas, uma delas constituída principalmente por anáforas indiretas e outra, somente pela própria introdução, sem envolver retomada: argumento de autoridade e recurso aos valores.

²⁶ Agradecemos à Professora Anna Christina Bentes pela instigante questão.

a) Recategorização e descrição dos fatos

A *descrição dos fatos* é a estratégia argumentativa mais recorrente, ocorrendo em 83 redações (80,58%). Trata-se de uma estratégia argumentativa em que o destinador descreve os fatos que seriam em si mesmos “bastante eloquentes para servir de argumento” (FIORIN, 2015:161). É o que se passa na redação abaixo:

39) *Senhor Prefeito Exigimos Eta verba para a construção de delegacias especializadas para combate à organizações criminosas e contratação de policiais pois o índice de crimiosidade está aumentando a cada dia, e está prejudicando a população de Santa Brasilândia, cada dia pelo menos 2 jovens entram para a criminalidade e com estes acontecimentos estabelecimentos estão sendo fechados, pessoas estão sendo mortas.*

Atenciosamente,

Secretaria de segurança

(red. 93, Bernardo, 9ºano)

O destinador inicia o texto exigindo uma verba que supõe já conhecida pelo destinatário (“Senhor Prefeito Exigimos Eta verba”), em seguida, apresenta os planos para utilização da verba (“construção de delegacias especializadas para combate à organizações criminosas e contratação de policiais”), e, por fim, descreve os fatos que estariam ocorrendo na cidade e que justificariam tais planos: “pois o índice de crimiosidade está aumentando a cada dia, e está prejudicando a população de Santa Brasilândia, cada dia pelo menos 2 jovens entram para a criminalidade e com estes acontecimentos estabelecimentos estão sendo fechados, pessoas estão sendo mortas”.

As recategorizações empreendidas neste texto são fundamentais para a constituição da estratégia argumentativa de descrição dos fatos. O referente introduzido pela expressão “índice de crimiosidade” é logo predicado por “está aumentando a cada dia”, o que traz um primeiro tom de preocupação ao texto. Em seguida, ele será desenvolvido pelas seguintes estratégias de retomada:

1ª- a expressão “e está prejudicando a população de Santa Brasilândia” o retoma e o recategoriza, expondo uma consequência geral, com avaliação do destinador (posicionamento).

2ª - a expressão introdutória “o índice de criminalidade está aumentando a cada dia” será retomada e especificada por meio de um exemplo concreto que a ilustra: “cada dia pelo menos 2 jovens entram para a criminalidade”. A informação mais geral foi tornada mais específica por meio da apresentação de um dado numérico.

3ª – toda a porção de texto que vem logo após a indicação dos planos do secretário será encapsulada: “o índice de criminalidade está aumentando a cada dia, e está prejudicando a população de Santa Brasilândia, cada dia pelo menos 2 jovens entram para a criminalidade” → *estes acontecimentos*. A anáfora encapsuladora é construída de modo a não indicar uma avaliação por parte do destinador (como aconteceria se, ao invés de “com estes acontecimentos”, tivéssemos o rótulo “com este caos”, por exemplo).

4ª – A partir da anáfora encapsuladora, a consequência geral indicada no primeiro processo de recategorização (“e está prejudicando a população de Santa Brasilândia”) será especificada, com um exemplo que de certa forma a concretiza, mostrando em que se constituem tais prejuízos: “e com estes acontecimentos estabelecimentos estão sendo fechados, pessoas estão sendo mortas”.

Notemos que o destinador descreve os fatos e também, como que para garantir e reforçar sua estratégia, se posiciona diante deles, ainda que brevemente, o que não ocorre em muitos outros textos, onde há somente a descrição, sem avaliação lexicalizada, embora muitas vezes ela possa ser inferida pelo leitor. É neste contexto que os já comentados enunciados que evidenciam recategorizações avaliativas foram analisados: eles costumam indicar um posicionamento do autor diante dos fatos descritos.

Diante dessas pequenas diferenças encontradas nos modos de realização da estratégia explicada por Fiorin (2015) como descrição dos fatos, propomos duas distinções: descrição pura (em 45 textos) e descrição avaliativa dos fatos (em 38 textos). Vejamos um caso de descrição pura dos fatos:

40) Olá prefeito Preciso de seu dinheiro Para termos mais segurança na cidade Precisamos de uma delegacia especializada em combate a organizações criminosas e a contratação de Policiais especializados.

Por que ha fortes suspeitas de que uma organização criminosa que controla um Presidio a cerca de 50 Km da cidade esteja atuando na cidade esteja atuando na cidade O – fato e que os jovens de Santa basilandia tem sido recrutados Pelos criminosos cerca de 15% da População

ja saíram da cidade ou teve problemas relativos a violencia como roubos agressao e homicidios
Por favor doe o dinheiro Para a Seguranca da cidade (red. 19, Roberto, 6ºA, grifos nossos).

Este destinador compreende que a mera menção aos fatos já é suficiente para convencer o destinatário a atender sua demanda, assim, constrói seu texto copiando todo o trecho das instruções da atividade que diz respeito à área por ele escolhida (trechos grifados), elaborando apenas uma pequena introdução em que solicita a verba e introduz o referente mais geral “segurança”, o qual será então desenvolvido ao longo do texto: (i) de modo mais concreto e específico, o destinador indicará o que significa ter “mais segurança na cidade” (“Precisamos de uma delegacia especializada em combate a organizações criminosas e a contratação de Policiais especializados”) e (ii) por que isso se faz necessário (“por que ha fortes suspeitas de que uma organização criminosa que controla um Presidio a cerca de 50 Km da cidade esteja atuando na cidade esteja atuando na cidade O – fato e que os jovens de Santa basilandia tem sido recrutados Pelos criminosos cerca de 15% da População ja saíram da cidade ou teve problemas relativos a violencia como roubos agressao e homicidios”).

Por fim, o destinador reforça seu pedido já indicado no início, com a diferença de que, enquanto foi introduzido pela elipse do pronome de primeira pessoa do singular em “preciso de seu dinheiro”, é agora recategorizado por uma expressão que aumenta suas condições de interpretabilidade (explicitude) para quem desconhece o contexto de produção: “Por favor doe o dinheiro Para a Seguranca da cidade”. Portanto, embora esse texto seja constituído basicamente pela cópia das instruções, é possível percebermos um agenciamento do sujeito, que ao menos elabora uma introdução e uma finalização, além de ligar os trechos copiados por meio do articulador textual “por que”, o qual expressa a relação por ele desejada na constituição de seu texto, a saber, a de explicação.

Em nenhum momento, este destinador emite uma opinião sobre a situação descrita, mas é possível inferirmos que ele está preocupado e que a considera grave, uma vez que pede o dinheiro duas vezes no mesmo texto e que julga necessário ter mais segurança na cidade, o que, em nossa cultura, é visto como um valor positivo e desejável.

Nos dois textos analisados, a recategorização é fundamental para a estratégia argumentativa adotada. No segundo, ela tem a função de especificar um referente introduzido de modo mais geral e abstrato; no primeiro, além de especificar, ela também é utilizada para

avaliar. A partir da classificação de Matos (2005), apresentada no capítulo 1, poderíamos, portanto, indicar as funções avaliativa e de glosa por especificação.

b) Recategorização e *argumentum ad misericordiam*

O *argumentum ad misericordiam*, como vimos em momentos anteriores deste trabalho, consiste no apelo à piedade do destinatário:

É aquele que apela para a piedade, ao mostrar alguém como digno de pena. Nele, também se explora o sentimento de culpa, a simpatia por alguém ou por uma causa. É um argumento bastante usado na justiça penal. Nele, ao invés de discutir a tese que deveria ser debatida, apela-se para sensibilidade, para o sentimentalismo. Assim, ele não se baseia no fato que está em pauta, mas em intenções, em outras situações. Com muita frequência, vê-se a defesa de um marido que matou a mulher afirmar que ele é excelente pai, um cidadão exemplar, um profissional respeitado, que, se for preso, seus filhos passarão fome (Fiorin, 2015: 225).

Essa estratégia é muito recorrente em nosso *corpus* (45,63% dos textos a utilizam), e frequentemente aparece associada à descrição dos fatos, em que os alunos procuram descrever fatos de modo grave e dramático o suficiente para comover o destinatário, fazendo com que ele tenha misericórdia e ajude a cidade. Assim, procuram convencer o destinatário por meio da afetividade, colocando-o muitas vezes como uma espécie de herói de quem depende a salvação, sem mencionar que o prefeito talvez tivesse o dever e a obrigação de resolver os problemas da cidade, e muito menos que talvez ele fosse responsável pela situação. A redação a seguir é um exemplo:

41) *Precisamos de dinheiro para a saúde.*

Sr. prefeito, queria dizer que a gente precisamos desses R\$1.000.000,00, porque mais de 100 pessoas morreram com uma epidemia recente de dengue, e, com esse dinheiro precisamos muito para poder construir mais hospitais na cidade Santa Brasilândia e uma contratação de médicos. Os hospitais estão muito lotados e não há mais vagas para o hospital “Brasilândia”.

Já morreram idosos, crianças, recém-nascidos, adultos.

Porfavor envista na educação na saúde, na segurança, transportes... Ne mesmo o presidente investe nesses tipos de coisas, nos ajude para poder combater essas doenças.

(red. 11, Ema, 6º ano).

Do mesmo modo que os dois textos anteriores, este é iniciado com a solicitação da verba. Em seguida, a destinadora descreve o fato principal que motiva sua solicitação (“mais de 100 pessoas morreram com uma epidemia recente de dengue”), apresenta seu plano para uso do dinheiro e descreve mais fatos que reforçam a importância de seu pedido e a urgência de seu plano: “Os hospitais estão muito lotados e não há mais vagas para o hospital ‘Brasilândia’. Já morreram idosos, crianças, recém-nascidos, adultos”. A conclusão de seu texto será discutida mais adiante, no tópico sobre organização textual; por ora, concentremo-nos nos processos de recategorização realizados nos dois primeiros parágrafos, essenciais para a efetivação das estratégias argumentativas de descrição dos fatos e *ad misericordiam*.

Vejam os referentes “pessoas”, introduzido na segunda linha. A expressão “mais de 100 pessoas morreram com uma epidemia recente de dengue” descreve para o leitor um fato que ele, devido a seu conhecimento de mundo, provavelmente sabe ser grave. Mais adiante, o referente é retomado por “idosos, crianças, recém-nascidos, adultos”, no enunciado “Já morreram idosos, crianças, recém-nascidos, adultos”. Trata-se, novamente, de uma recategorização com função de especificar um referente para, com isso, comover o destinatário. Quando se diz que pessoas morreram, ainda mais sendo muitas, pode-se levar o interlocutor à comoção, mas quando se retoma essa ideia enumerando quais pessoas morreram, como faz a aluna, a comoção tende a ser maior, pois uma expressão mais concreta aproxima o leitor do referente, como se este referente ganhasse corpo. Afora isso, a escolha vocabular também é pensada para apelar ao *páthos*, na medida em que aciona *frames* relacionados às ideias de vulnerabilidade (idosos, crianças, recém-nascidos), conforme já discutido.

Na redação 15, já comentada anteriormente, o destinador inclui-se entre os afetados pelo problema descrito, como forma de reforçar sua estratégia argumentativa de *ad misericordiam*:

42)

Queridíssimo Prefeito,

Sou uma secretária da segurança, e gostaria que tu mandaste o dinheiro para a construção de uma delegacia especializada em organizações e precisamos de policiais especializados. Como tu já deves saber, os jovens de Santa Brasilândia têm sido recrutados. E meu filho foi um deles. Graças a os criminosos. Se tu deres o dinheiro para a secretária de segurança, podemos beneficiar as outras secretarias de varias formas.

Éres a única esperança dos jovens desta humilde cidade.

Obrigada por tudo,

Ana Lopes. (red. 15, Ana Lopes, 6ºano)

O referente introduzido pela expressão “jovens de Santa Brasilândia” é especificado em “meu filho foi um deles”. A expressão “meu filho” apresenta um membro da categoria “jovens” e, com isso, recategoriza a própria destinadora como mãe aflita, em uma recategorização inferida por meio de pistas textuais, mas não homologada textualmente. Esse processo é fundamental para a constituição do argumento *ad misericordiam*, pois se trata de um pedido não apenas de “uma secretária da segurança”, mas de uma mãe desesperada, o que contribui para o efeito de subjetividade e proximidade entre os interlocutores, estabelecido também por outras estratégias neste texto.

O referente *prefeito*, por exemplo, é introduzido pela expressão “Queridíssimo prefeito”, o que constrói uma relação de amizade. Em seguida, é retomado lexicalmente por meio da expressão “como tu já debes saber”, e depois, referido como “única esperança dos jovens desta humilde cidade”, ou seja, o prefeito é construído como um herói, o único capaz de resolver os problemas dos cidadãos em geral e desta mãe em particular. O agradecimento “Obrigada por tudo” reforça a imagem do prefeito como herói, a quem se deve agradecer e suplicar, bem como a recategorização do referente “Santa Brasilândia”, retomado e recategorizado por “humilde cidade”, ou seja, uma cidade frágil, que precisa da proteção do grande prefeito.

Assim, a destinadora, ao categorizar o destinatário como a “única esperança dos jovens desta humilde cidade”, vincula-o a valores extremamente positivos: o único capaz de resolver o problema, sendo que este problema é grave e afeta os jovens, população mais vulnerável, e, como se não bastasse, estes jovens pertencem a uma cidade também vulnerável, classificada como *humilde*. O destinatário é, assim, elevado à condição de herói, sendo a personificação da esperança. Se ele não fizer o que suplica o destinador, negará esses valores a ele vinculados. As recategorizações, portanto, constituem as estratégias da *sedução*, explicada quando apresentamos uma visão geral do *corpus*, e do apelo à misericórdia do destinatário.

O grande número de redações que mobilizam a descrição dos fatos e o *argumentum ad misericordiam* dentre suas estratégias argumentativas ajuda-nos a compreender melhor por que o referente “prefeito” é, na maior parte dos casos, construído com explicitude textual enquanto os referentes “secretário municipal” e “verba suplementar” costumam ter explicitude contextual: na demanda por serviços públicos, o destinador, construído como alguém sem poder, é apagado em função do destinatário-poderoso, o qual, por caridade, poderá ajudar o povo. O papel assumido pelos destinadores, frequentemente, confunde-se com o de cidadãos carentes e impotentes.

c) Recategorização e argumento da reciprocidade

Como no *argumentum ad misericordiam*, há, aqui, uma particularização de um referente mais geral (glosa por especificação), com a diferença de que, entre as expressões utilizadas para recategorizar o referente de modo a especificá-lo, há não apenas aquelas que acionam *frames* relacionados à ideia de vulnerabilidade, mas também, que incluem o destinatário entre os afetados pelo problema, estabelecendo, assim, o argumento da reciprocidade. Esse argumento aparece em 15 textos (14,56%) do *corpus*, sendo que 11 destes textos foram escritos por alunos do 9º ano. Acreditamos que isso possa estar relacionado à pergunta que um deles fez à professora, em um tom elevado de voz, sobre se poderia dizer que o filho do prefeito poderia morrer de dengue caso o prefeito não arrumasse os hospitais. A professora perguntou para a classe se era um bom argumento, ao que vários responderam afirmativamente, dialogando com o colega que primeiro havia feito a pergunta. Essa breve discussão repercutiu, como dito, em 11 textos (35,48% das redações desta turma).

Esse é o caso do exemplo 33 (redação 90, Lucas, 9ºano), em que o destinador se refere à população afetada como “nossas crianças” e depois a recategoriza como “seu filho”. A mesma estratégia argumentativa pode ser vista no texto abaixo:

43) Senhor Prefeito, solicito que o senhor mande a verba de um milhão, para a area da saude, pos há apenas um posto de saude em Samta Brasilândia, e com isso houve uma epidemia recente de dengue que provocou a morte de 100 pessoas da cidade, com isso até seu filho possa acabar tendo algum problema de saude, portanto mande o dinheiro para cá para que eu possa construir mais Hospitais e contratar mais medicos.

Grato Secretario da Saude

15/04/15

(red. 78, Arnaldo, 9ºano)

Para se referir às pessoas afetadas, o aluno primeiro emprega a expressão referencial introdutora “100 pessoas” e depois a especifica, ainda que hipoteticamente, pela expressão “seu filho”, o que insere o destinatário entre os possíveis afetados pelo problema descrito.

d) Recategorização e *argumentum ad consequentiam*

Outra estratégia argumentativa muito utilizada pelos alunos em nosso *corpus* (78,75% dos textos) foi retomar e recategorizar referentes com o intuito de evidenciar as consequências positivas do investimento solicitado ou as consequências negativas do não investimento, o que consiste no *argumentum ad consequentiam*. Em muitos casos, essa estratégia aparece articulada ao *argumentum ad misericordiam*:

44)

Saúde

Há poucos postos de saúde, e agora com a epidemia da dengue está muito difícil para as pessoas se tratarem e muitas estão morrendo por conta que não a postos o suficiente para as pessoas se tratarem não só por causa da epidemia da dengue mais também por conta de outras doenças que eles estão tendo e eu nós não só eu mais as outras pessoas estão pedindo 1.000.000,00.

Para concertar tudo isso fazendo novos postos de saúde hospitalais, para que possamos viver melhor com mais saúde. E as pessoas se tratarem mais, e contratar novos medicos, para cuidar dessas pessoas que estão precisando de hospitalais para se tratar, e por isso estamos pedindo sua ajuda, para melhorar tudo isso construindo novos hospitalais e postos, contratando médicos bons para cuidar dos adultos e principalmente de bebês, crianças, e idosos.

(red. 44, Lorena, 8ºano)

A destinadora inicia o texto descrevendo fatos que permitem ao leitor categorizar a situação da saúde pública da cidade como precária, o que justificaria o pedido da verba. Em seguida, ela passa a explicar o que seria feito com o dinheiro, destacando as consequências positivas que decorreriam das ações descritas: seriam construídos novos hospitalais e postos e contratados novos médicos, com o que todos viveriam melhor, com mais saúde e tratamento. Essas consequências são extremamente positivas, pois a população está muito fragilizada, como mostram as várias recategorizações do referente *pessoas*, que ocorrem mesmo a partir das repetições das expressões referenciais: “com a epidemia de dengue está muito difícil para as pessoas se tratarem” - “muitas Ø estão morrendo” - “não há postos o suficiente para as pessoas se tratarem” - “eu nós não só eu mais as outras pessoas estão pedindo 1.000.000,00”- “para que Ø possamos viver melhor com mais saúde” – “cuidar dessas pessoas que estão precisando de hospitalais para se tratar”.

Embora a expressão referencial seja sempre a mesma, o referente vai sendo transformado e desenvolvido ao longo do texto, por meio dos enunciados e dos predicados: primeiramente, só sabemos que as pessoas estão com dificuldades para se tratarem, depois, descobrimos que elas estão morrendo, que não encontram hospitais e postos e que pedem dinheiro ao destinatário, sendo que este dinheiro é depois recategorizado como “ajuda”, o que reforça a fragilidade das pessoas e a força do destinatário, capaz de ajudar. Ao final, o referente *pessoas* é acionado não mais por essa expressão mais geral e repetida tantas vezes ao longo do texto, mas pela expressão “contratando médicos bons para cuidar dos adultos e principalmente de bebês, crianças, e idosos”, que, conforme já vimos, tem o efeito de provocar comoção no destinatário ao ativar *frames* relacionados à fragilidade e à necessidade de proteção. O uso do operador argumentativo “principalmente” serve justamente para enfatizar os referentes mais vulneráveis da enumeração, colocando-os como os que mais precisariam dos médicos a serem contratados. Toda essa caracterização do referente, promovida por sucessivas recategorizações a partir de expressões repetidas e não repetidas, faz com que o leitor perceba como as consequências do investimento são boas e desejadas.

Além da associação com o *argumentum ad misericordiam*, também encontramos o *argumentum ad consequentiam* associado ao argumento de reciprocidade, sempre por meio da construção dos objetos de discurso:

45) Carta de solicitação

Sr. Prefeito eu sou da secretária da Saúde estou aqui para pedir que você invista o 1 milhão para construir Hospitais pois tem muitas pessoas morrendo e se caso você ou sua família ficarem doente não terá quem os socorrerem e alem de hospital ambulancias para se caso alguém tivesse em caso critico fose levado para a outra cidade rapidamente para não ficar pior ou ate morrer “e com isso uma parte do dinheiro seria para melhorar a rodovia tambem”.

(red. 81, Jean, 9ºano)

Após identificar-se por meio de sua ocupação, o destinador solicita o dinheiro e imediatamente informa sua primeira finalidade: a construção de hospitais. Em seguida, apresenta brevemente um fato que justifica tal proposta, a saber, o fato de haver “muitas pessoas morrendo”. A introdução do referente que denominamos como população afetada pelo

problema dá-se, portanto, pela expressão referencial “muitas pessoas”, de caráter mais inespecífico e abstrato (pessoas em geral). Essa expressão, contudo, será logo retomada e recategorizada por uma expressão que a particulariza e, além disso, envolve o próprio destinatário: “se caso você ou sua família ficarem doente não terá quem os socorrerem”. Nesse trecho, o destinador apresenta as consequências negativas do não atendimento a seu pedido, mas consequências que afetam especificamente o destinatário. Percebamos que se o destinador substituísse o pronome clítico, que também retoma o referente, por uma expressão como “seus entes queridos” teríamos a constituição do *argumentum ad misericordiam*. Por fim, o referente será retomado mais uma última vez, pela expressão “alguém”, que consegue rearticular todas as expressões anteriores, pois se trata de um pronome indefinido que pode abranger tanto o destinatário e seus familiares (“você ou sua família”) quanto qualquer outra pessoa (“muitas pessoas”). O quadro a seguir sintetiza essa discussão:

T 13 - Construção de objeto de discurso – red. 81

Referente	Expressões referenciais	Processo referencial	Estratégia argumentativa
população afetada pelo problema	<i>tem muitas pessoas morrendo</i>	introdução referencial por uma expressão geral e abstrata	descrição de fatos que não envolvem o destinatário.
	<i>e se caso <u>você ou sua família</u> ficarem doente não terá quem <u>os</u> socorrerem</i>	<ul style="list-style-type: none"> retomada 1 (<u>você ou sua família</u>): especificação do referente mais abstrato da introdução retomada 2 (clítico <u>os</u>): recategorização não avaliativa 	<ul style="list-style-type: none"> <i>argumentum ad consequentiam</i> e reciprocidade – indicação das consequências negativas que afetarão o destinatário; construção do efeito de neutralidade e formalidade.
	<i>ambulancias para se caso <u>alguem</u> tivesse em caso critico fosse levado para a outra cidade rapidamente para não ficar pior ou ate morrer</i>	retomada 3: recategorização por uma expressão indefinida que articula as expressões anteriores	<i>ad consequentiam</i> e reciprocidade – indicação das consequências negativas que afetarão o destinatário e também as demais pessoas

Diferentemente do exemplo 44 (red. 44), o exemplo 45 (red. 81) enfatiza as consequências negativas do não investimento, e não as consequências positivas que decorreriam do investimento. Além disso, ele destaca, dentre as consequências, as que afetam diretamente o destinatário. Nos próximos dois textos, também são as consequências negativas

que ganham destaque na estratégia *ad consequentiam*, mas há uma elaboração maior do referente *população afetada pelo problema*.

46) Secretária municipal da Saúde

Meu caro prefeito há apenas um posto de saúde em Santa Brasilândia, precisamos de mais postos de saúde pois agora esta tendo epidemia de dengue e muitas pessoas estão sendo mortas pois não tem postos de saúde e medicos o suficiente para atende-las.

Com esta epidemia já temos 100 pessoas mortas quem sabe o senhor pode ser o proximo pois está avendo muita água parada e estes mosquitos estão atacando. Se o senhor não ajudar agora o seu filho pode estar com este virus e o risco de ser morto é de 100%. Muitos motoristas não estão trabalhando pois estão com dengue, os seguranças então nossa tem gente saindo de casa e asaltando muita gente pois eles também não estão trabalhando, os professores não estão trabalhando um monte deles estão com falta pois estão com dengue.

Se o senhor não me mandar o dinheiro para fazer mais posto de saúde mais gente vão estar com dengue e não poderá trabalhar.

*Grata Secretária de Saude
de Santa Brasilândia
(red. 80, Dora, 9ºano)*

O texto é iniciado com a descrição de um fato (“há apenas um posto de saúde em Santa Brasilândia”), o que deveria ser alterado neste fato (“precisamos de mais postos de saúde”) e a razão pela qual isso seria necessário, indicada por meio da apresentação de outros fatos: “pois agora esta tendo epidemia de dengue e muitas pessoas estão sendo mortas pois não tem postos de saúde e medicos o suficiente para atende-las”. O referente *população afetada pelo problema* é, então, introduzido pela expressão genérica “muitas pessoas”, como de costume, e predicado por “estão sendo mortas”. No segundo parágrafo, o referente será retomado e recategorizado por “100 pessoas mortas”, expressão que continua a descrição dos fatos e inicia um processo de especificação, uma vez que define a noção relativa que o termo “muitas” indicou na introdução. Em seguida, o referente é novamente recategorizado, agora de modo não mais a descrever os fatos, mas a apresentar as consequências negativas advindas da não resolução do problema, as quais afetam diretamente o destinatário, como evidenciam as expressões “o senhor” e “seu filho”, que inserem o destinatário e seu filho entre as possíveis “muitas pessoas”

que “estão sendo mortas”. O enunciado “o risco de ser morto é de 100%” reforça essa possibilidade.

Por fim, a destinadora indica outros elementos do conjunto “pessoas”, que marca a introdução do referente, procedendo a uma nova especificação: motoristas, seguranças e professores. Essa particularização tem a finalidade de apresentar outras consequências negativas do não investimento, além das que afetam mais diretamente o prefeito, a saber, os profissionais que, devido à doença, não podem trabalhar. O quadro a seguir ilustra a construção referencial aqui explicada:

Tabela 14 - Construção de objeto de discurso – red. 80

Referente	Expressões referenciais	Processo referencial	Estratégia argumentativa
população afetada pelo problema	<i><u>muitas pessoas estão sendo mortas</u></i>	Introdução referencial por uma expressão geral e abstrata	descrição de fatos que não envolvem o destinatário.
	<i><u>pois não tem postos de saúde e médicos o suficiente para atendê-las</u></i>	Retomada 1: recategorização não avaliativa	Construção do efeito de neutralidade e formalidade
	<i><u>100 pessoas mortas</u></i>	Retomada 2: especificação do referente por meio de quantificação e repetição parcial da expressão introdutora	Descrição dos fatos que não envolvem o destinatário.
	<i><u>quem sabe o senhor pode ser o próximo</u></i>	Retomada 3: especificação do referente por meio de expressão inédita na cadeia referencial	<i>argumentum ad consequentiam</i> e reciprocidade – indicação das consequências negativas que poderão afetar o destinatário
	<i><u>o seu filho pode estar com este vírus</u></i>	Retomada 4: especificação do referente por meio de expressão inédita na cadeia referencial	<i>argumentum ad consequentiam</i> e reciprocidade – indicação das consequências negativas que poderão afetar o destinatário
	<i><u>Muitos motoristas não estão trabalhando pois Ø estão com dengue</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> Retomada 5 (muitos motoristas): especificação do referente por meio de expressão inédita na cadeia referencial Retomada 6: retomada não avaliativa por meio de elipse 	<ul style="list-style-type: none"> <i>argumentum ad consequentiam;</i> Construção do efeito de neutralidade e formalidade

<i>os <u>seguranças</u> então nossa tem gente saindo de casa e asaltando muita gente pois <u>eles</u> também não estão trabalhando</i>	<ul style="list-style-type: none"> Retomada 7 (os seguranças): especificação do referente por meio de expressão inédita na cadeia referencial Retomada 8: retomada não avaliativa por meio de pronome pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> <i>argumentum ad consequentiam</i>; Construção do efeito de neutralidade e formalidade
<i>os <u>professores</u> não estão trabalhando <u>um monte</u> <u>deles</u> estão com falta pois estão com dengue.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Retomada 9 (os professores): especificação do referente por meio de expressão inédita na cadeia referencial Retomada 10: retomada não avaliativa por meio de pronome pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> <i>argumentum ad consequentiam</i>; Construção do efeito de neutralidade e formalidade.
<i>Se o senhor não me mandar o dinheiro para fazer mais posto de saúde <u>mais gente</u> vão estar com dengue e não poderá trabalhar.</i>	Retomada 11: recategorização por uma expressão indefinida que articula algumas expressões anteriores	<i>argumentum ad consequentiam</i>

A redação 82 já se inicia com expressões que especificam o referente:

47) Saúde: *Seu prefeito você deve mandar esse dinheiro para a saúde por que a ipedemia de dengue e outras doeças esta ficando maior e pode até o seu filho ou você ou toda a sua família pode pegar a doença e morrer, até os policiais os motoristas de onibus os professores podem pegar essas doeças e morrer, então é por isso que o senhor deve mandar esse dinheiro para a secretaria da saúde e essa epidemia pode virar um problema mundial e o senhor não vai querer ser o culpado dessa epidemia e dessas mortes e o senhor nunca mais sera releito outra vez então presidente o senhor deve mandar para a secretaria da saúde esse dinheiro.*

(red. 82, Raul, 9ºano).

Uma análise baseada somente nos aspectos materializados na superfície textual poderia levar-nos a entender as expressões “seu filho”, “você”, “toda a sua família”, “os policiais”, “os motoristas de ônibus” e os “professores” como referentes distintos, todavia, se partirmos de uma abordagem sociocognitiva, podemos perceber que estas várias expressões são utilizadas para criar um referente maior que as engloba, qual seja, o referente *população afetada pelo*

problema. Isso ocorre em muitos textos sendo que, em alguns, há apenas expressões de caráter mais geral como “as pessoas”, em outros, como os exemplos 45 (red.81) e 46 (red.80), há um processo de especificação do referente, que se particulariza ao longo do texto, e em outros, como o exemplo 47 (red.82), parte-se, desde o início, de expressões mais específicas e que acionam referentes mais concretos.

Tanto o texto 46 (red.80) quanto o 47 (red.82) referem-se aos mesmos profissionais, o que provavelmente ocorra por influência das instruções da atividade, que sugeriam que o aluno, para fortalecer seu discurso, demonstrasse que seu projeto também beneficiaria as áreas ligadas às outras secretarias municipais (educação, segurança, transportes e habitação). Ambos os textos procuram, então, mostrar que uma das consequências do não investimento em saúde afetaria também a educação, a segurança e os transportes (embora tenham ignorado a habitação). Essa estratégia é perceptível sobretudo pelos leitores que conhecem as instruções da atividade, sendo que, para aqueles que as desconhecem, poderia parecer estranho que o destinador se referisse somente a esses profissionais, em meio a tantas ocupações fundamentais. As condições de interpretabilidade desses referentes, portanto, seriam maiores se os destinadores explicassem que a epidemia está afetando todas as secretarias da cidade.

No texto 48 (red.94), abaixo, também não há a trajetória referencial que parte do geral ao particular, mas sim, um investimento desde o princípio em expressões referenciais que constroem objetos de discurso mais concretos. Como no texto anterior, verificamos uma preocupação em propor diversas especificações para o objeto de discurso “população de Santa Brasília”:

48) *Segurança:*

*Senhor prefeito, a grande São Paulo precisa de mais segurança porque está tendo muito caso de assalto, de **mulheres e adolescentes** sendo assediado sexualmente, **pessoas** sendo assassinados, assim também como a violência física e verbal entre **honossexuais**, contra **pessoas negras** e muito caso de homicídio* (red.94, Marcelo, 9ºano).

Aqui, a expressão referencial recategorizada está na proposta da atividade, segundo a qual “cerca de **15% da população** já teve ou tem problemas relativos à violência, como roubos, agressões e homicídios”. Vemos que o aluno, embora não empregue a expressão “população” em seu texto, procura delimitar que segmentos deste conjunto são afetados pelos problemas

indicados (roubos, agressões e homicídios). Assim, seu texto já parte de categorias que expressam figuras, objetos concretos, sem referência a alguma categoria mais abstrata. Trata-se de enumeração de elementos que integram uma categoria maior, e não há, nem mesmo ao final, uma expressão que os englobe.

e) Argumento de autoridade

O argumento de autoridade é aquele que procura defender um ponto de vista “baseando-se na autoridade de quem o enuncia, no seu conhecimento especializado, na sua credibilidade ou na sua integridade pessoal” (FIORIN, 2015:176). Em nosso *corpus*, encontramos somente três redações que recorrem a essa estratégia. Vamos a elas:

49)

De / Ernesto (Secretário Municipal da Saúde)

Para: Prefeito

Sr. Prefeito venho por meio desta carta, pedir que o senhor libere esses 1.000.000 R\$ (um milhão de reais) para mim, usa-lo no meio da saúde, segundo os dados do Hospital Central de Santa Brasilândia (HCSB) o município sofre de um Epidemia de dengue.

Segue os dados:

Há apenas um posto de saúde em Santa Brasilândia. Uma epidemia recente de dengue provocou a MORTE de 100 pessoas na cidade.

Com esse dinheiro irei contruir um hospital geral.

ASS:

Ernesto

[assinatura]

(red. 48, Ernesto, 8ºano)

Para construir sua estratégia argumentativa, o aluno cria um objeto de discurso não indicado nas instruções, a saber, o *Hospital Central de Santa Brasilândia*, que constitui uma anáfora indireta, já que pode ser ancorada na ideia de “Secretaria Municipal da Saúde”, expressão que introduz o destinador logo no início da carta. Nas instruções, há somente uma menção geral à existência de um posto de saúde na cidade e à necessidade de construção de um hospital, ambos indefinidos. O aluno especifica esse referente, individualizando-o por meio de

um nome próprio para então lhe atribuir um discurso. A preocupação em oferecer informações precisas sobre fatos, como ocorre muito comumente em notícias, é uma estratégia importante para a construção do efeito de credibilidade da informação, afinal, sabe-se quem a proferiu, os sujeitos envolvidos nos acontecimentos, bem como onde e quando eles ocorreram, como se o texto desse condições para que o leitor, se assim desejasse, pudesse confrontar as informações, já que elas são tão precisas e materiais. Do mesmo modo, ao criar um referente concreto, com nome próprio, o aluno procura aumentar a credibilidade da informação que atribui a este referente, ainda mais por que esse referente teria legitimidade para passar tal informação, o que é a base do argumento de autoridade. Ressaltemos, ainda, que há neste texto mais um exemplo de uso inventivo da cópia das instruções, que são aqui agenciadas pelo sujeito, e não apenas mecanicamente copiadas.

Nos outros dois textos em que esse argumento é construído, a autoridade responsável por um discurso não é uma instituição oficial, mas sim, os habitantes da cidade. Evidentemente, o discurso sustentado pela autoridade também é diferente: enquanto no texto anterior a autoridade evocada traz um discurso com dados oficiais sobre a epidemia de dengue e a quantidade de postos de saúde, nos exemplos 50 (red. 16) e 51 (red.96), a autoridade traz o discurso da reclamação sobre os problemas da cidade:

50) *Olá Prefeito, quem fala aqui e o Secretário de Seguransa, as pessoas de Santa brasilandia estão reclamando sobre os roubos, presisamos de uma delegacia para combater estes crimes.*

Por favor, quero minha e as outras familias seguras, o senhor gostaria de ter sua familia em perigo?, eu acho que não, nossa população precisa deses (um milhão) vamos fazer um acordo, o senhor me dar esses um milhão que eu contruo uma delegacia aqui perto para nossa cidade, se não as pessoas não vão conseguir conviver com nossa cidade em apuros precisamos muito deses dinheiro.

Preciso contratar policiais especializados para combater os criminoso. Por favor prefeito, nós ajude, nós precisamos do senhor teremos muita segurança para a sua cidade espero que o senhor nós ajude e nós de o dinheiro.

Até mas: Gustavo

(red. 16, Gustavo, 6ºano)

51) Santa Brasilândia, 15 de abril de 2015

Senhor Prefeito!

Eu Maria Carolina da secretaria de Transportes gostaria de vir pedir a verba de R\$1.000.000,00 de reais. Em Santa Brasilândia, as rodovias estão péssimas! A cidade é localizada a 15 km de uma importante rodovia. Para ter acesso a ela, precisamos pegar uma estrada de terra super mal conservada, o que faz com que esse percurso até a rodovia leve em cerca de uma hora e meia, duas horas. Muitos estão reclamando. Podemos resolver esse caso com uma construção de uma nova estrada que ligue nossa cidade até a principal rodovia. Com isso as reclamações irão parar, a segurança será melhor, irá facilitar o trajeto de quem for para a outra cidade para estudar, a saúde irá ser menos prejudicada pois com a terra vindo em nossa direção faz mal e sobre a abitação que está sem água podemos construir uma nova estrada sem prejudicar o rio que tem perto dessa estrada de terra.

Com essa nova estrada irá facilitar para muitas pessoas, inclusive para o senhor que vai em muita reunião.

Não é mesmo Senhor Prefeito?

*Atenciosamente,
secretaria de Transportes.
(red. 96, Maria Carolina, 6ºano)*

Nos casos destes dois textos, a fala da população, ao ser trazida para o texto pelos destinadores, pode ser considerada um argumento de autoridade, sobretudo se considerarmos que a carta se destina ao prefeito eleito por essa população, que deve, portanto, satisfação a ela. Se analisarmos as expressões referenciais que constroem o referente *população*, veremos que elas enfatizam a ideia de quantidade e de totalidade, mostrando que todos, ou muitos, reclamam: “as pessoas de Santa brasilandia estão reclamando sobre os roubos” (ex.50), “Muitos estão reclamando” (ex.51). A reclamação é construída, portanto, como algo normal, que parte de “todo mundo”. Seria este o *argumento do normal*, muitas vezes associado ao argumento de autoridade, ao indicar um ponto de vista como sendo “normal” ou “natural” como a autoridade:

“Quando a autoridade é a do grande número, ao argumento de autoridade, propriamente dito, está amiúde subjacente o argumento do normal” (PERELMAN e TYTECA, 2014[1996]: 350).

Assim como no exemplo 49, os exemplos 50 e 51 também constroem o argumento de autoridade por meio de anáforas indiretas.

f) Recurso aos valores

O recurso aos valores consiste em uma argumentação baseada em visões de mundo tradicionais de uma cultura – ou, em termos da teoria da referenciação, em objetos de discurso estabilizados e consagrados:

Apresentar um argumento como sendo da ordem da normalidade ou do bom senso é expô-lo como sendo do domínio do que não pode ser contestado, do que é evidente, do que é aceito por todos os que são normais ou têm juízo (...).

A normalidade e o bom senso servem para justificar qualquer tese; em muitos casos, as conservadoras. É preciso sempre desconfiar desse tipo de argumento que coloca as teses contrárias como algo contra a natureza ou contra o que é aceito pela razão ou pela normalidade. Detrás do normal, há sempre uma norma, que não é universalmente válida, mas socialmente construída com os valores de um dado tempo, num determinado espaço (FIORIN, 2015:201).

Nesse sentido, esta estratégia argumentativa é próxima ao *argumento do normal*, descrito acima, com a diferença de que, nos exemplos 50 e 51, o argumento do normal estava vinculado à menção da totalidade da população, à típica ideia do “todo mundo”, enquanto nos casos a seguir, o referente relacionado ao sujeito que enuncia a tese vista como normal não é sequer enunciado, como se ela se pronunciasse sozinha, sendo uma espécie de verdade absoluta ou uma lei da natureza.

52) *Senhor prefeito, tem que investir no transportes porque na Brasilandia localiza a 15 km de uma importante rodovia, para ter acesso a ela e preciso pegar uma estrada de terra mal conservada podia ser asfaltar essa rua com esse dinheiro e ter segurança nas rodovia*

(red. 95, Joaquim, 9ºA)

O texto é finalizado com a introdução do referente *segurança*, o qual, em nossa cultura, corresponde a um valor desejado e de necessidade indiscutível. Assim, o aluno não explica por que tal consequência (“ter segurança nas rodovia”) seria positiva e desejável, construindo-a como uma obviedade.

Como já discutimos no capítulo 3, a estratégia *ad misericordiam*, que apela à piedade do prefeito, pode indiciar uma relação com um dos modos tradicionais de muitos brasileiros conceberem seus representantes políticos, trazendo, portanto, uma possível relação entre o *campo semiótico* e o *campo social* (cf. HANKS, 2008).

Além disso, as estratégias *descrição dos fatos* e *ad consequentiam*, também muito recorrentes, podem indiciar uma maior preocupação com a execução da própria atividade, na medida em que eram de certa forma sugeridas pelo texto que propunha a redação, já que ele trazia as descrições dos problemas de cada área seguidas pelas propostas dos secretários, que não deixam de ser consequências positivas do investimento nas secretarias.

Ao contrário, não havia nenhum estímulo tão evidente à construção do *argumento de autoridade*, o que talvez nos ajude a entender por que ele foi tão pouco mobilizado. Aliás, como vimos no exemplo 49 (redação 48), o aluno que o mobilizou ressignificou as instruções, recategorizando-as como o discurso de um enunciador por ele criado, a saber, o “Hospital Central de Santa Brasília (HCSB)”.

Como vimos no capítulo 2, a escola provoca algumas *rupturas* (cf. PIETRI, 2010a) na relação com os textos ao, por exemplo, apresentá-los aos alunos como produtos fora de seus contextos de produção, ofuscando, muitas vezes, até a noção de autoria dos textos e as relações que mantêm com outros discursos. Nessa proposta de redação, por exemplo, os fatos são descritos aos alunos sem nenhuma referência à autoria, isto é, à fonte de tais informações tão precisas. Embora seja um texto fictício, é significativo o fato de não haver essa preocupação em indicar as relações que este texto fictício estabeleceria com outros textos, como possivelmente notícias, relatórios de pesquisas sociológicas ou pronunciamentos oficiais. Nesse sentido, essas instruções da atividade talvez reproduzam a situação mais comum de tratamento de um texto na sala de aula, em que ele surge de modo a-histórico.

Ernesto, contudo, autor do texto 49, reestabelece a relação do texto instrucional com outros textos, percepção que é fundamental para a construção de seu próprio texto, de sua estratégia argumentativa e da construção de seus objetos de discurso. Nesse sentido, ele se coloca na posição de quem pode criar objetos de discurso, e não apenas reproduzir o que lhe foi apresentado, o que indicia uma relação mais reflexiva com a linguagem, a qual ainda nem todos os alunos parecem ter desenvolvido. Assim, se a proposta de atividade marcasse a historicidade

de seus enunciados, apresentando suas condições de produção, talvez mais alunos usassem outras estratégias argumentativas, como a da autoridade, entre outras.

Destacamos, então, a importância das instruções para a produção textual na escola, já que o texto que será produzido estabelecerá relações com outros textos, inclusive (e, em muitos casos, principalmente, dado o contexto avaliativo próprio do ambiente escolar) com o texto instrucional.

As estratégias argumentativas e a construção dos referentes indiciam, então, algumas relações entre o *campo semiótico*, em que estavam as instruções da atividade, a professora e o ambiente escolar, e o *campo social*, em relação ao qual são elaborados os discursos políticos (cf. HANKS, 2008).

2.2. Anáforas encapsuladoras

Nos textos analisados até aqui, já nos deparamos com algumas anáforas encapsuladoras; agora, retomaremos esses exemplos e apresentaremos outros, com o intuito de compreender o uso que os alunos do Ensino Fundamental II fazem dessa estratégia tão importante para a construção dos objetos de discurso, como vimos no capítulo 1.

2.2.1. Modos de constituição das anáforas encapsuladoras: posição e tipos dos rótulos

Vejamos, inicialmente, como os alunos construíram os encapsulamentos, observando a posição e o tipo dos rótulos.

2.2.1.1. Posição dos rótulos

Uma expressão referencial rotuladora pode localizar-se antes do trecho a ser encapsulado (catáfora) ou depois dele (anáfora). Em nosso *corpus*, encontramos exemplos das duas estratégias. Como exemplo de encapsulamento catafórico, podemos citar as redações 20 (exemplo 27 deste capítulo), 64 (exemplo 22) e 48 (exemplo 49), já comentadas anteriormente. Relembremos os casos:

Na redação 20, da aluna Simone (6ºano), a expressão “muitos problemas” encapsula uma enumeração que se seguirá a ela, já apresentando a avaliação da destinadora sobre os elementos enumerados, que correspondem à descrição de fatos que estariam ocorrendo na cidade: “Queria pedir ao senhor uma nova delegacia na cidade de Santa Brasilândia, estamos

passando por **muitos problemas**, como, roubos, violências, e homicídios, estamos em uma situação muito difícil”. Trata-se, portanto, do que chamamos anteriormente da estratégia argumentativa de descrição avaliativa dos fatos, sendo que a avaliação é realizada por meio do procedimento de encapsulamento.

Na redação 64, de Hugo (8º ano), o encapsulamento também serve para indicar a apreciação do destinador sobre um referente, no caso, seu projeto: “A educação ira melhorar não só a educação, mas como outras necessidades por isso eu a escolhi. **A melhorias na educação** é precisa contruir uma escola de Ensino Médio (...)”.

Já na redação 48, de Ernesto (8º ano), o rótulo não demonstra uma avaliação do destinador: “Segue **os dados**: Há apenas um posto de saúde em Santa Brasilândia. Uma epidemia recente de dengue provocou a MORTE de 100 pessoas na cidade”. O destinador rotula como “dados” as informações dadas pelo “Hospital Central de Santa Brasilândia”, o que reforça o posicionamento neutro construído ao longo de todo o texto.

Observemos agora alguns usos anafóricos dos encapsulamentos nas redações 96 (transcrita no exemplo 51) e 53, a seguir. Na primeira, a expressão referencial “esse caso” resume a porção de texto precedente sem indicar uma orientação argumentativa a esse trecho: “Em Santa Brasilândia, as rodovias estão péssimas! A cidade e localizada a 15 km de uma importante rodovia. Para ter acesso a ela, precisamos pegar uma estrada de terra super mal conservada, o que faz com que esse percurso até a rodovia leve em cerca de uma hora e meia, duas horas. Muitos estão reclamando. Podemos resolver **esse caso** com uma construção de uma nova estrada que ligue nossa cidade até a principal rodovia. Com **isso** as reclamações irão parar”. Nesse texto, da aluna Maria Carolina (9º ano), há uma descrição avaliativa dos fatos, a qual, contudo, não é feita por meio do encapsulamento, como nas redações 20 e 64, mas sim, por meio das expressões “péssimas” e “super mal conservada”, que qualificam os referentes. O pronome demonstrativo “isso” também constitui um rótulo não avaliativo, que encapsula o projeto apresentado pela destinadora.

A redação 53 também apresenta um encapsulamento anafórico, com a diferença de que ele, ao mesmo tempo em que retoma e resume uma porção precedente de texto, indica uma avaliação da destinadora:

53)

Educações

*Secretarios imagine **a seguinte situação**, minha secretaria esta com muita dificuldade um dos problemas a segurança: há fortes suspeitas de que uma organização criminosa que controla um presídio esteja atuando na cidade, o fato os jovens de santa brasilândia tem sido recrutado pelos criminosos: cerca de 15% da população já teve problema relativo a violência, como roubos, agressões e homicídios.*

*Por isso eu te isso que por favor que mande dinheiro para que construimos delegacias especializadas em combate a organização criminosa e para que contramos policiais especializados, para que **esse tipo de Problema** não venha mais acontecer **isso**.*

também para construir hospitais melhores, asfaltos para que o transito si movimente melhor sem nenhum perigo pra nenhuma pessoa. (red. 56, Elis, 8ºano)

Vemos, neste texto, três encapsulamentos: a expressão “a seguinte situação” é um encapsulamento catafórico que rotula todo o primeiro parágrafo, assim como “esse tipo de problema”, que também remete ao primeiro parágrafo, de modo anafórico. Em seguida, o pronome demonstrativo “isso” reencapsula o mesmo trecho, mas sem necessidade, o que pode gerar estranhamento ao leitor. O uso deste pronome demonstrativo para encapsular porções textuais é encontrado também em outras redações.

2.2.1.2. Tipos de rótulos

Todos os rótulos vistos até agora encapsulam conteúdos, mas também encontramos, em nosso *corpus*, expressões que encapsulam atos enunciativos e gêneros discursivos, quais sejam: projeto, proposta, escolha, solicitação, carta e carta de solicitação. Como podemos perceber, são todas expressões presentes nas instruções das atividades. O texto abaixo é um exemplo:

54) *Transportes*

Senhor prefeito...

Santa Brasilândia localiza-se a 15 km de uma importante rodovia. A estrada que da acesso à esta rodovia, se encontra em um estado crítico. Para conseguir chegar à está rodovia levamos cerca de um hora.

***O projeto** que temos à apresentar, é a duplicação desta estrada e o asfaltamento. Creio que se investimos **nisto**, podemos melhorar a situação da população. Haveria menos acidentes,*

chegariamos mais rápido a nossos destinos, ajudaria na saúde, pois levaria menos tempo para socorrer uma vida, facilitaria o transporte escolar.

Tenho certeza que este dinheiro seria muito bem investido.

Desde já obrigado pela atenção. (red.99, Nina, 9ºano)

A expressão “projeto” encapsula o trecho grifado, indicando para o leitor como ele deve ser interpretado. Depois, o trecho será novamente encapsulado, mas pelo pronome demonstrativo “nisto”, que marca uma tentativa de neutralidade, ao menos nessa expressão referencial.

2.2.2. Funções das anáforas encapsuladoras

Destacaremos duas funções exercidas pelas anáforas encapsuladoras: a organização e a finalização dos textos, indicando, também, algumas dificuldades que os alunos demonstraram nesses procedimentos.

2.2.2.1. Encapsulamento e organização textual

Como vimos, os rótulos podem ter função avaliativa ou não avaliativa, além de poderem ter um papel fundamental para o processamento e organização textual, na medida em que, ao resumirem uma porção de texto, o fazem por meio de uma expressão que indica o modo como tal trecho deve ser interpretado, sendo que ela ficará disponível para novas predicções, contribuindo também para a progressão textual. Alguns alunos utilizam a rotulação como estratégia para organização textual, outros, demonstram bastante dificuldade nesse processo. Vejamos alguns exemplos.

55) Secretária da Saúde.

Senhor Prefeito,

Nós, da Secretária da Saúde gostaríamos muito que o senhor manda-se a verba de R\$ 1.000.000 para nossa secretária, pois, com a epidemia recente de dengue morreram 100 pessoas em nossa cidade.

Nosso plano para a cidade é construir mais hospitais e contratar medicos competentes para trabalhar. Nós também temos em mente a compra de remédios e a construção de farmácias na cidade.

Também temos problemas com outras doenças e por causa da falta de hospitais muitas pessoas morreram e tem muitas pessoas que estão em um estado grave prestes a morrer.

Espero que mande a verba para a Segretária da Saúde.

Atenciosamente,

Secretária da Saúde.

(red. 02, Beatriz, 6ºano)

O texto é iniciado com a apresentação da destinadora, o pedido e a descrição do fato que o justifica: “Nós, da Secretária da Saúde gostaríamos muito que o senhor manda-se a verba de R\$ 1.000.000 para nossa secretária, pois, com a epidemia recente de dengue morreram 100 pessoas em nossa cidade”. Interessante observar que há uma conjunção explicitando a relação entre os enunciados, procedimento não tão comum em nosso *corpus*.

Em seguida, no segundo parágrafo, a destinadora apresenta o plano para resolver o problema apontado, o que faz a partir de uma expressão que rotula um conteúdo posterior, indicando como ele deve ser categorizado: “**Nosso plano** para a cidade é construir mais hospitais e contratar medicos competentes para trabalhar. Nós também temos em mente a compra de remédios e a construção de farmácias na cidade”. A separação dos planos em duas orações articuladas pelo operador “também”, que indica justamente um acréscimo, facilita o processamento e revela a consciência da aluna sobre as operações que está realizando. No terceiro parágrafo, a destinadora descreve outros fatos que comprometem a saúde pública da cidade, iniciando novamente por meio do operador “também”.

O texto 56, por sua vez, tem um modo de organização diferente:

56) Secretaria da Saúde:

Olá Senhor Prefeito

Venho por meio desta carta informar, que o hospital de Santa Brasilândia necessita de uma verba de 1.000.000,00 para poder reequiper o hospital.

Contratar mais médicos, necessitamos de medicamentos por que em Santa Brasilândia houve uma epidemia de dengue que por falta de medica provocou a morte de 100 pessoas na cidade. Poder aumentar o salário dos funcionários. Uma nova construção de um hospital e novas contratação de médicos. E com esse dinheiro se o hospital superar todas as dificuldades, iremos ajudar outros projetos de saude.

Estarei aguardando a sua resposta

Atenciosamente: Secretaria da saúde (red. 51, Joana, 8ºano).

O início do segundo parágrafo, “Contratar mais médicos, necessitamos de medicamentos”, pode gerar um certo estranhamento no leitor. Podemos inferir que a proposta de contratar mais médicos faz parte da proposta mais geral apresentada no parágrafo anterior, de “reerguer o hospital”, mas uma expressão que introduzisse o segundo parágrafo explicitando textualmente sua relação com o anterior facilitaria o processamento do texto. Neste ponto, é grande a diferença com o texto anterior, de Beatriz, em que a aluna emprega uma expressão que encapsula o segundo parágrafo, indicando ao leitor como o trecho deve ser interpretado: “nosso plano para a cidade é”.

Já Joana, no texto acima, apresenta os itens de sua proposta isoladamente, de modo que só depois de terminada a leitura é que o leitor perceberá que são todos objetivos específicos que compõem o projeto maior do destinador. Há ainda outros textos que rotulam como “projeto” (como o texto 99, no exemplo 54, acima) a parte em que o destinador apresenta seu projeto, mas não são muitos os alunos que têm essa preocupação.

Percebemos uma dificuldade para encapsular porções textuais e articular os referentes por meio de um rótulo que facilite o processamento textual. No caso do texto de Joana, é possível indicar algumas rotulações que podem ser inferidas: “E com esse dinheiro se o hospital superar **todas as dificuldades**, iremos ajudar outros projetos de saude”. É possível inferir que “todas as dificuldades” é um modo de categorizar todos os fatos acima descritos (a necessidade de reerguer o hospital, as demandas específicas). Podemos também inferir, por meio da expressão “outros projetos de saúde”, que o que foi apresentado neste texto foi “um” projeto (a ideia de outro se dá sempre na relação com um).

Já no texto de Marco, não há encapsulamentos nem mesmo inferidos:

57) *Prefeito eu sou da secretaria de educação, eu preciso que voce mande esse dinheiro para que nós pagam os emepregados e renovar as messas os computadores do projeto da sequtaria da educação para pagar os professores que trabalham aqui. para arrumar o elevado paros deficientes arumar o parquinho e arrumar a quadra de Baskete e Futebol. E para arrumar o patio e cozinha por que já estão saindo os pisos arrumar portas e [?] colocar tetos nas quadras e também pinta a secretaria de Educação sala dos profesores e contrata alguns guardas para garantir a seguranca das escolas comprar mais comidas para Escolas comprar Bolas para Educação Física e trocar as losas das salas e trocas as janelas das escolas.*

Conseguir vagas para [?] (red. 68, Marco, 8ºano).

O texto todo é uma enumeração das necessidades da área da educação, as quais serão supridas com o dinheiro. A enumeração não apresenta nenhuma ordem, parecendo que o planejamento foi simultâneo à execução, de modo que o aluno foi escrevendo as demandas à medida em que ia se lembrando, sem se preocupar em organizá-las em, por exemplo, categorias, como reformas, pagamentos, compra de materiais, etc.

O exemplo 58, a seguir, também é constituído por uma enumeração, contudo, há uma expressão que encapsula as demandas e o organiza, facilitando seu processamento:

58) *Bom dia Caro leitro Eu sou da sequetaria da saúde quero pedir R\$1.000.000 para os Hospitais que estão em uma forma terrivel temos que fazer algo vou dizer o que está errado*

1- Sem medicos

2- Pocos infemeros/a

3- Banheiros imundos

4- Sem equipametos

5- Sem remedios

6- ruas chusas

8- sem alimetos

9- falta de Água

*imagina se sua filha fi doemte e vai para **Num Hospital assim ?***

Agradeso desde já!

Assindo Ana L Teles 8ºB

[assinatura] (red. 54, Ana Luisa Teles, 8ºano)

A expressão metadiscursiva “vou dizer” explicita textualmente para o leitor o que será feito no texto, e a expressão “o que está errado” encapsula os nove itens que serão enumerados em seguida. Por fim, esses itens são novamente retomados e sumarizados em um rótulo, a saber, “num hospital assim”, expressão fundamental para a reflexão que é proposta como encerramento do texto, na qual vemos a estratégia argumentativa da reciprocidade por meio da anáfora indireta “sua filha” e da expressão encapsuladora supracitada.

Comparando-se este texto com o de Marco, vemos que o de Ana Luisa apresenta mais problemas ortográficos, porém, menos problemas de ordem textual-discursiva, pois há maior organização em seu texto, garantida pela disposição gráfica e pelos encapsulamentos, estratégias que facilitam o processamento do texto pelo leitor. Assim também o exemplo 55 (texto 2, de Beatriz), em que a destinadora organiza os referentes, ordenando-os, definindo-os e explicitando as relações que há entre eles: ela indica explicitamente (define) quando vai tratar dos planos e quando vai apresentar mais problemas (muitos alunos, ao contrário, deixam para o leitor essa tarefa), reconhecendo, por meio do operador “também [temos problemas com]”, que está retornando a um assunto já tratado, acrescentando mais informações.

2.2.2.2. Encapsulamento e finalização do texto

O encapsulamento é uma das estratégias utilizadas para a construção das finalizações dos textos. No exemplo 37 deste capítulo (red. 83), por exemplo, o destinador retoma todos os referentes relacionados às demandas da área da saúde e os encapsula como “essas coisas”, e, a partir disso, propõe um encerramento que retoma e rearticula os elementos: “essas coisas são importantes para saúde das pessoas, se não tivermos vai acabar com a saúde de todos”. Assim, termina o texto indicando uma consequência negativa relacionada a todos os referentes construídos, e não apenas ao último ou a algum referente da enumeração. O pronome indefinido “todos”, ao final, também retoma e rearticula os referentes da cadeia referencial da qual faz parte, englobando-os. Ao longo do texto, o destinador aponta as particularidades de cada referente, mas, ao final, os engloba ao indicar a consequência que atingiria “todos” (a repetição de “pessoas”, aqui, não teria o mesmo efeito). O exemplo 58 (red.54) também retoma todos os problemas indicados e propõe uma reflexão: “imagina se sua filha fô doente e vai para Num Hospital assim?” A expressão “hospital assim” retoma e rearticula todos os referentes anteriores, enumerados em uma lista que indicava os problemas da área da saúde.

Já na conclusão do texto abaixo, o destinador repete um dos pedidos já feitos e aponta uma consequência negativa de seu não atendimento:

59) *Ola Prefeito-Sama, precisamos desce dinheiro porque tem muitas pessoas morrendo por causa da epidemia de dengue, e pessoas com doenças graves e não temos quase nenhuma ambulancia. Só a um posto, precisamos de remedios, medicos, de dinheiro para pagar os medicos, não temos sala de cirurgia e quase nem sala para os pacientes serem atendidos, e de medicos estrangeiros.*

Precisamos de hospitais urgentemente nas regioes mais ruins, precisamos de farmacias. Por favor precisamos de hospitais no bairro de Santa Brasilândia, se não continuaram morrer pessoas com a doença de dengue por favor Querido Prefeito – Sama.

Aqui fala o secretario da saude. (red.01, Danilo, 6ºano, grifos nossos).

A fim de justificar a necessidade de investimento na saúde, o destinador descreve vários fatos e aponta várias necessidades que constroem a ideia central de caos na saúde pública, seu argumento principal. Contudo, este movimento iniciado no texto é rompido quando o destinador vincula a continuidade das mortes por dengue (consequência negativa) apenas à falta de hospitais, último referente introduzido, e não a todas as outras demandas apresentadas. Isso aponta para uma dificuldade, recorrente em nosso *corpus*, de retomar, articular e sintetizar referentes anteriores, produzindo encapsulamentos anafóricos que seriam importantes para a organização textual, para a conclusão e para a força argumentativa.

Este também é o caso do exemplo 60:

60)

Querido prefeito a saúde precisa desse dinheiro pois pela epidemia da dengue provocou 100 mortes na cidade, e tem apenas um posto de saúde sem contar com remédios e etc.

A também precisamos de mais hospitais e contratação de medicos competentes que se dedicam ao serviço pois os medicos que temos só mexe no celular ou no facebook pelo computador assim não da... precisamos de equipamento de marca boa que não quebre pois o que temos nos dois unicos hospitais da cidade está quebrado o Elevador para os deficiente e idosos quebrou também e não dah para subir escada por que para eles é muito dificio. e para os medicos ta acabando luvas, toca e mascara. isso e tudo que precisamos. e tambem com mais hospitais ninguém ficara com medo da epidemia da dengue e doente e todos trabalharam feliz e despostos. (red.07, Bruna, 6ºano).

O texto é iniciado com o pedido e a principal justificativa: o relato dos fatos de que (i) uma epidemia de dengue provocou a morte de 100 pessoas na cidade e (ii) há de apenas um posto de saúde precário.

O segundo parágrafo traz uma série de demandas enumeradas. Interessante observar que, diferente de outros textos, aqui os pedidos não são apenas descritos, mas também justificados, sendo que a explicação é sempre introduzida por “pois” ou “porque”, articuladores textuais que explicitam a relação de explicação entre os enunciados. Apenas o último não tem explicação explicitada. Há de se destacar, portanto, o esforço da aluna para desenvolver os referentes, assunto que discutiremos na próxima seção. Ainda no mesmo parágrafo, há uma conclusão, a qual retoma todos os pedidos e o problema da dengue: “isso e tudo que precisamos. e tambem com mais hospitais ninguém ficara com medo da epidemia da dengue e doente e todos trabalharam felice e despostos”.

A expressão “isso é tudo que precisamos” sintetiza toda a enumeração como “coisas das quais precisamos”. É significativo que a aluna indicie reconhecer a necessidade desse tipo de expressão e sua importância para o processamento textual, mas poderia ser desenvolvida ainda sua capacidade de elaborar rótulos sintetizadores para a conclusão, pois poderia ser interessante, no caso em questão, uma expressão encapsuladora que revelasse um posicionamento pessoal menos neutro ou uma recategorização com função avaliativa, como “diante de todas essas necessidades, vemos o quão precária está a saúde, e como é urgente que ela receba mais investimentos”.

Do mesmo modo, a expressão “tambem com mais hospitais ninguém ficara com medo da epidemia da dengue e doente e todos trabalharam felice e despostos” também poderia ser reformulada com o objetivo de recuperar melhor o que foi dito: “Com a construção de hospitais de qualidade, com bons profissionais e bons equipamentos, ninguém ficará com medo da epidemia (...)”. Poderíamos explicar esses problemas como uma dificuldade para elaborar conclusões que retomam e articulam referentes, pois dizer apenas “mais hospitais” não retoma satisfatoriamente o que foi dito, já que boa parte do texto corresponde a uma enumeração de vários problemas presentes nas unidades de saúde, então, não se trata apenas de “mais hospitais”, mas de hospitais de qualidade, isto é, com bons profissionais e bons equipamentos.

Por fim, apresentemos um texto que é encerrado com mais um item da enumeração, sem nenhuma expressão que procure, ainda que de modo insatisfatório, retomar e articular os referentes, e um texto que apresenta uma rotulação que pode gerar uma incoerência pontual:

61)

Saude

A dengue já matou mais de 100 pessoas. E os postos de saude A maioria sem atendimento e por isso o prefeito podia manda o dinheiro de 1.000.000,00 pra contruir mais postos de saude assim menos pessoas morreram por falta de atendimento.

As vezes são os medicos que faltam no serviso dai muita gente fica sem atedimento porque sera? por causa dos medico que não tem responsabilidade pelo seu cerviço. (red. 47, Isadora, 8ºano).

O texto é iniciado com a descrição de alguns fatos: falta de atendimento nos postos de saúde e mortes causadas pela dengue. Em seguida, a destinadora solicita a verba e indica como ela será investida, bem como as consequências positivas desse investimento: mais atendimentos. O segundo parágrafo descreve mais uma razão pela qual as pessoas ficam sem atendimento, além da falta de postos, já comentada anteriormente: a ausência de médicos. Essa informação é importante para deixar claro que apenas a construção de postos, proposta pela própria destinadora, não resolverá o problema. Contudo, ela não explica a relação da informação do segundo parágrafo com os subtópicos tratados anteriormente, deixando tal inferência para o leitor, que pode, contudo, não inferir e julgar que há uma mudança brusca de tópico, comprometedora da progressão e da coerência. Além disso, seria importante propor uma conclusão que retomasse os referentes tratados e indicasse uma alternativa para a resolução do problema da falta de atendimento, já que apenas a construção de postos não deve resolver. Assim, o texto é encerrado com a descrição de mais um fato, sem nenhuma expressão que explicita a relação entre os fatos descritos em cada parágrafo.

Já no exemplo 41, reproduzido novamente abaixo, as anáforas propõem uma orientação estranha às porções que encapsulam:

Precisamos de dinheiro para a saúde.

Sr. prefeito, queria dizer que a gente precisamos desses R\$1.000.000,00, porque mais de 100 pessoas morreram com uma epidemia recente de dengue, e, com esse dinheiro precisamos muito para poder construir mais hospitais na cidade Santa Brasilândia e uma contratação de médicos. Os hospitais estão muito lotados e não há mais vagas para o hospital “Brasilândia”.

Já morreram idosos, crianças, recém-nascidos, adultos.

*Porfavor envista na educação na saúde, na segurança, transportes... Ne mesmo o presidente investe **nesses tipos de coisas**, nos ajude para poder combater **essas doenças**.* (red. 11, Ema, 6º ano).

Na finalização deste texto, a aluna procura fazer uma referência às demais secretarias, tal como sugerido nas instruções, mas não fica clara a relação entre os referentes introduzidos (“na educação, na saúde, na segurança, transportes...”) e o tema que vinha sendo tratado, parecendo haver uma quebra de continuidade, o que, para Charolles (1988[1978]), seria um comprometimento localizado da coerência, razão pela qual esta expressão poderia ser considerada inadequada, segundo estudo de Custódio Filho (2006). Esse problema seria resolvido pelo acréscimo do articulador “também” seguido ou não por uma expressão que encapsulasse os quatro referentes, como, por exemplo, “invista também em outras áreas”, que indicaria ao leitor que o destinador sabe estar acrescentando um novo referente e mudando de tópico, explicitação que a expressão rotuladora “nesses tipos de coisas” não consegue garantir. Em seguida, a expressão encapsuladora “essas doenças” gera outro estranhamento, pois é difícil localizar seu antecedente, até porque o texto não tratou de doenças, mas de uma só doença.

As análises sobre a realização dos encapsulamentos nos textos de nosso *corpus* revelaram como tal estratégia referencial foi utilizada para evidenciar ou não a avaliação dos destinadores, bem como a relevância que apresentou para a organização e a finalização dos textos.

Vimos exemplos de textos que indiciavam o domínio dos alunos diante desta estratégia referencial, nos quais sua utilização inclusive revelava uma consciência mais aguçada em relação à linguagem, já que os alunos explicitavam textualmente para o leitor algumas interpretações ou ações que seriam ou haviam sido desenvolvidas no texto. Vimos, também, exemplos que indiciavam o não domínio, em que as anáforas encapsuladoras não eram utilizadas em contextos que favoreceriam o processamento textual, ou então, até eram utilizadas, mas de modos que geravam inadequações.

As discussões apontam para a importância de essa estratégia referencial ser ensinada aos alunos, já que ela pode ser um recurso fundamental para a produção de sentido e para o

desenvolvimento da consciência acerca da própria linguagem, na qual e por meio da qual se pode refletir e criar objetos de discurso.

3. Construção e progressão referencial

Em alguns textos que analisamos, os referentes eram construídos por meio de uma série de recategorizações, que iam indicando, a cada vez que os retomavam, novas facetas e novas relações, sendo possível acompanhar a progressão referencial (cf. KOCH, 2011b), ou seja, o processo pelo qual um referente vai sendo construído e desenvolvido ao longo do texto. Contudo, percebemos que há diferentes graus de desenvolvimento desses referentes, de modo que, enquanto em alguns textos eles são apresentados, comparados, especificados, etc., em outros, são quase que somente introduzidos. Neste tópico, discutiremos sobre os diferentes modos de progressão dos referentes vistos em nosso *corpus*, e, ao final, indicaremos alguns problemas que notamos nessas construções referenciais.

3.1. Progressão referencial

Vejamos os textos a seguir:

62) *Caro prefeito [?] mamda o dimeiro pra ca que as pessoas peso que mamde averba* (red.41, Alan, 7º ano).

63) *Prefeito o dinheiro de ser caminhado para minha secretaria para que a jude o transportes de Santa Brasilân* (red.40, Mário, 7º ano).

Nestes textos, os referentes são introduzidos e muito pouco desenvolvidos: no exemplo 62, o referente “prefeito” é construído como alguém que possui algum dinheiro, já sobre o referente “as pessoas” não é possível inferir nenhum tipo de relação; no texto 63, o referente “dinheiro” é construído como algo que pode ajudar os transportes da cidade. Na verdade, os textos não foram concluídos, como fica evidente principalmente no segundo exemplo, em que a última palavra sequer está completa.

O texto a seguir, embora tenha sido terminado, também apresenta pouca progressão referencial:

64) Escolha: Habitação

Sr. Prefeito gostaria de fazer-lhe uma proposta, para o senhor investir este 1.000.000 na habitação de Santa Brazilândia se o senhor investir este dinheiro na habitação posso te garantir que o sr. não vai se arrepender, pense em sua família em seu povo.

(red. 87, Virgínia, 9ºano).

Neste texto, vemos a estratégia do *argumentum ad misericordiam*, construída por meio dos referentes “família” e “povo”, além da estratégia da *reciprocidade*, uma vez que o destinatário, por meio de sua família, é colocado no mesmo plano de “povo”. Contudo, as estratégias não são tão desenvolvidas, pois os referentes que as constroem são apenas introduzidos, diferentemente dos textos analisados nas seções anteriores, em que eram introduzidos, recategorizados e, assim, desenvolvidos.

Na redação de Virgínia, o leitor poderá ficar com várias dúvidas, afinal, por que “a habitação de Santa Brazilândia” precisa de investimento? Em que consistiria esse “investimento”? Quem é esse destinador capaz de garantir que não haverá arrependimento? Por que não haverá “arrependimento”? Por que o destinatário deve pensar em “sua família” e em “seu povo”? Notamos, assim, que o referente “habitação”, ao qual se relacionam os outros, não progride.

No texto abaixo, percebemos a tentativa de iniciar um processo de progressão referencial, o qual, no entanto, é interrompido:

65) Olá senhor prefeito, sou a secretaria da saúde. Precisamos do dinheiro para construir novos *hospitais*, e desta vez pensamos em fazer novas áreas como a *maternidade e pediatria*.

*Precisamos de mas **profissionais da saúde**, pois a epidemia recente de dengue está matando muitos cidadãos.*

Aguardamos sua resposta. (red.50, Isabela, 8º ano)

As anáforas indiretas “maternidade” e “pediatria” podem ser vistas como modos de desenvolver o referente “hospital”, no qual estão ancoradas, já que estabelecem uma relação de contingência, especificando partes de uma categoria. Contudo, elas mesmas não são desenvolvidas, já que o próximo parágrafo já insere outra anáfora indireta também ancorada em hospital: “profissionais da saúde”.

Há muitos exemplos de referentes pouco desenvolvidos em nosso *corpus*. Vejamos somente mais um caso:

66) *caro presidente aqui quem fala é o diretor da educação agente precisa dess um milhão para reformar as salas da escola para dar um ambiente melhor e um insino melhor contratação de mais **professores e espetores melhores materiais** para os alunos* (red. 30, Jorge, 7ºano).

O texto é extremamente simples, constituindo-se basicamente por uma afirmação; não há um desenvolvimento ou um detalhamento dos objetos de discurso, que praticamente só são introduzidos, sem progressão. O referente introduzido pela expressão “diretor da educação” serve como âncora para as anáforas indiretas destacadas, as quais, contudo, não são desenvolvidas: não sabemos de que escola se está falando, nem por que tal reforma é necessária e mais urgente do que as demandas das outras secretarias, nem mesmo o que seria reformado; tampouco sabemos o que seria “um ambiente melhor e um insino melhor” ou “melhores materiais para os alunos”. Trata-se de um *argumentum ad consequentiam* pouco desenvolvido, pois procura convencer o destinatário apontando as consequências positivas da ação estimulada, todavia, não desenvolve os referentes que indicariam essas consequências.

Já no texto a seguir, percebemos uma preocupação maior com a progressão referencial, o que é feito por meio da de uma enumeração de necessidades:

67) *Oi sou o cecretario da saude os hospitais infelismente mais, de 100 pessouas vieram a falece de denge então o senhor precisa da dinheiro para construir, mais hospitais se mão você vai perde, todos os ceus cidadãos Por favor mande dinheiro Obrigado **a e manda, mais remedios tipo paracetamou ou dipirona e muito mais comida tipo quando as pessoas, ficam em jejum para uma serrugia, ou tirar sangue e você tem que coloca, televisão nas salas de cerrugia e dos, medicos*** (red.12, Fernando, 6ºA).

O destinador quer convencer o destinatário acerca da necessidade da construção de mais *hospitais*, e, para isso: (i) descreve um fato relacionado ao referente, embora não explicitamente qual é a relação, deixando que o leitor a infira (“mais de 100 pessoas vieram a falece de dengue”); (ii) apresenta uma consequência vinculada ao referente (“o senhor precisa da dinheiro para construir, mais hospitais se mão você vai perde, todos os seus cidadãos”), e,

por fim introduz uma série de referentes relacionados ao primeiro, na tentativa de desenvolvê-lo: “a e manda, mais remedios tipo paracetamou ou dipirona e muito mais comida tipo quando as pessoas, ficam em jejum para uma serrugia, ou tirar sangue e você tem que coloca, televisão nas salas de cerrugia e dos, medicos”. Essa enumeração ao final do texto atua como que uma espécie de descrição inferida dos fatos, já que permite ao leitor inferir mais detalhes sobre a situação atual do hospital: sabemos que não há remédios básicos nem alimentos e tampouco um ambiente acolhedor para os profissionais e os pacientes.

Essa estratégia de enumerar uma certa quantidade referentes para desenvolver algum outro está presente em muitos textos. Trata-se de mostrar ao destinatário que a secretaria do destinador tem muitas necessidades e, por isso, merece a verba. Pode ser, também, uma tentativa quase que “desesperada” de fazer um texto mais aceitável ao que se acredita serem os padrões escolares, ou de chegar mais próximo do número de linhas recomendado pela professora, embora não tenha havido uma imposição clara quanto a isso.

Esse recurso é utilizado no texto anterior também, de Jorge, que aponta as anáforas indiretas “professores e espetores melhores materiais” como uma tentativa de desenvolver o referente “educação”. Contudo, no texto de Fernando, além de notarmos outras estratégias argumentativas (descrição dos fatos e *ad consequentiam*), vemos que o destinador também tenta desenvolver algumas das introduções e das anáforas indiretas que enumerou, procurando justificar a necessidade dos referentes por elas construídos: “mais comida” para quando as pessoas ficam em jejum para uma cirurgia ou exame de sangue. Assim, o aluno explica por que seria necessário mais comida, bem como por que as pessoas ficam em jejum.

Contudo, ao tentar estabelecer a progressão referencial, o aluno comprometeu a organização textual, sendo possível perceber, pelo trecho em negrito, que, após terminar seu texto, ele se lembrou de mais uma informação e a acrescentou, mesmo depois de a conclusão ter ficado evidente. O trecho acrescentado posteriormente inclusive começa com uma interjeição típica da oralidade informal: “a e manda, mais remédios (...)” Esta expressão é utilizada para acrescentar informações nos discursos orais ou escritos informais, em que o planejamento e a execução do texto são praticamente simultâneos. Também neste texto, percebemos outra relação com produções orais informais, a saber, uma reformulação que não é apagada: “Oi sou o cecretario da saude **os hospitais** infelismmente mais, de 100 pessouas vieram a falece de denge então o senhor precisa da dinheiro para construir, mais hospitais”. A expressão em destaque evidencia que o destinador havia começado o texto de uma outra maneira, mas que decidiu reformulá-lo; contudo, não apagou as marcas de sua primeira proposta.

Na próxima redação, também notamos a preocupação com a progressão referencial, o que, entretanto, compromete a progressão textual:

68) *Olá senhor prefeito, na cidade de Santa Brasilândia tem só um posto de Saúde e muito pouco medicos.*

Estamos precisanto de dinheiro para construir mais hospitais e contratar mais médicos. na cidade de Santa Brasilândia já provocou a morte de 100 pessoas com a falta de medicos e de hospitais.

Senhor tem que manta dinheiro para contratarmos mais medicos e costruir mais hospitais para a cidade de Santa Brasilândia. (red.08, Cibebe, 6ºano).

Seguindo a estratégia argumentativa da descrição dos fatos, a destinadora, no primeiro parágrafo, informa as carências da área da saúde: “tem só um posto de Saúde e muito pouco medicos”. No 2º parágrafo, solicita dinheiro para resolver os problemas indicados, repetindo quais são esses problemas: “Estamos precisanto de dinheiro para construir mais hospitais e contratar mais médicos”. No 3º parágrafo, repete o problema indicado no 1º, acrescentando o resultado disso: “na cidade de Santa Brasilândia já provocou a morte de 100 pessoas com a falta de medicos e de hospitais”. Por fim, no 4º parágrafo, repete o pedido de dinheiro e o que será feito: “Senhor tem que manta dinheiro para contratarmos mais medicos e costruir mais hospitais para a cidade de Santa Brasilândia”.

Como se vê, trata-se de um texto bastante repetitivo e com progressão comprometida, características que Custódio Filho (2006) também observou em seu *corpus*, destacando o prejuízo que estas “expressões referenciais responsáveis por ausência de progressão” podem gerar à coerência, como vimos no capítulo 2.

O aluno Edgar, autor da redação 70, também se preocupa em detalhar todos os referentes, mas o faz de modo mais organizado e garantindo a progressão textual:

69) CARTA

Destinatário: Prefeito de Santa Brasilândia

Remetente: Secretário da Habitação

Em primeiro lugar Bom Dia! Em segundo me desculpe interrnonper ao Senhor Prefeito mas, eu queria li dizer que a minha “Secretária da Habitação” está precisando de “Dinheiro”

*para melhorarmos a metade a população de Santa Brasilândia que moram em casas de pau a pique (casas de barro) e estão sem água limpa e encanada para beber, si banhar e lavarem os talheres que são poucos, eles **também** estão sem rede de esgoto e **por isso** suas casas ficam fedendo muito e sem Luz, que é o que ele precisam mais **porque** com o tempo vão ficando quase cegos é não teem dinheiro para pagar o oculista **então** ficam forsando a visão para não tombarrem.*

Prefeito escute o meu pedido está habitação de que eu estou falando precisa muito, muito desce dinheiro, e não jogue essa carta no lixo porque si não está ignorando pessoas igual a você!

Obrigado Pela atenção!

(red.70, Edgar, 8ºano).

O aluno retoma todas as figuras relativas aos problemas de habitação presentes nas instruções e as desenvolve, explicando as consequências negativas desses fatos. É uma estratégia diferente da maioria dos textos, que em geral busca criar mais fatos para aumentar a gravidade do problema, recurso fundamental para a estratégia argumentativa da descrição dos fatos; aqui, o aluno não cria mais fatos, mas procura refletir sobre quais as consequências dos fatos já apresentados na proposta, mostrando para o leitor por que eles são tão graves. Já no exemplo 66 (redação 30), o aluno somente indica as consequências (descreve), sem explicar por que elas são boas. Nesse sentido, podemos dizer que o texto 70 desenvolve bastante os referentes, estabelecendo progressão referencial, pois isso é fundamental para sua estratégia argumentativa; para outros alunos, o mais importante é investir na quantidade de problemas e sua descrição; para outros, a estratégia consiste em somente descrever as consequências, sem explicar por que são boas ou ruins. As expressões destacadas homologam na superfície textual as relações entre os enunciados, as quais, em outros textos, precisam ser inferidas, o que pode dificultar um pouco mais o processamento textual, conforme discutimos no tópico anterior, sobre encapsulamentos anafóricos.

Algo que poderia contribuir para uma maior progressão referencial seria o conhecimento sobre o tema tratado, o que poderia ser aprimorado caso a redação fosse um produto final de uma sequência didática que discutisse os temas abordados, por exemplo. Em alguns textos, foi possível perceber como o conhecimento sobre o assunto pode colaborar para uma construção mais aprofundada do objeto de discurso. É o caso do exemplo 46 deste capítulo (redação 80),

que remete a conhecimentos específicos sobre a dengue não apresentados na proposta, como demonstram as anáforas indiretas “esses mosquitos”, “vírus” e “água parada”: “Com esta epidemia já temos 100 pessoas mortas quem sabe o senhor pode ser o proximo pois está avendo muita água parada e estes mosquitos estão atacando. Se o senhor não ajudar agora o seu filho pode estar com este virus e o risco de ser morto é de 100%”. Há também um texto em que a força argumentativa é comprometida devido ao pouco conhecimento de mundo sobre o tema tratado:

70) *O Prefeito você pode dar um milhão de reais para secretária da Saúde, para os habitantes der mais hospital e mais medicos e também para parar a epidemia de Dengue na cidade de Santa Brasilândia.*

Porque si nós não paramos essa epidemia ela vai se espalhar pelo Brasil intero e a nossa populaçãoi a comesar a cair cada vez mais.

E tambem a nossa cidade não tem muito medico e so tem um hospital. Se nois contruir mais posto de saude a dengue vai para e morrerar.

E a nossa cidade vai ser a principal cidade do Brasil, e o dinheiro vai almentar cada vez mais.
(red.14, Pablo, 6ºano).

As conclusões deste texto são apresentadas como se fossem óbvias, como se as premissas de fato as gerassem; assim, construir postos, por exemplo, acabaria com a dengue. No entanto, sabemos que o problema é muito mais complexo e envolve outras ações para além da construção de postos. No texto, porém, isso é colocado como suficiente, o que talvez se deva à falta de conhecimento, por parte do aluno, que tinha apenas 10 ou 11 anos. Se essa atividade de produção de texto estivesse incluída em uma sequência didática em que o tema da dengue fosse discutido, provavelmente a qualidade e o desenvolvimentos dos argumentos melhorariam. Do mesmo modo, também podemos atribuir à pouca idade e à falta de conhecimento de mundo sobre esse assunto a ideia de que uma pequena e tão precária cidade possa se tornar de repente a principal cidade do país, o que seria improvável. O referente por ele criado, portanto, desafia, de certa forma, o conhecimento de mundo de um membro mais experiente de nossa comunidade epistêmica, o que compromete a força do argumento, já que pode ser facilmente contestado (cf. PERELMAN e TYTECA, 2014 [1996]); mesmo assim, porém, há progressão referencial.

Diante das reflexões acerca dos diferentes modos de progressão e organização dos referentes feitas até aqui, agrupamos os textos em 4 grupos:

Tabela 15 – Agrupamentos dos textos de acordo com modos de progressão e organização referencial

Grupo 1:	<ul style="list-style-type: none"> • Textos não concluídos ou em que o destinador apenas solicita a verba (exemplos 62 e 63); • Textos constituídos basicamente por cópias que indiciam pouco agenciamento e reflexividade por parte do sujeito na construção de seus objetos de discurso (como a redação 34, comentada no capítulo 3); • Textos cujos referentes subvertem a ideia central das instruções, caso daqueles em que destinadores extorquem o destinatário (comentados também no capítulo 3).
Grupo 2:	<ul style="list-style-type: none"> • Textos em que os referentes são praticamente apenas introduzidos, progredindo muito pouco (exemplos 64, 65 e 66).
Grupo 3:	<ul style="list-style-type: none"> • Textos em que notamos a preocupação com a progressão referencial, o que é feito, porém, de modo a comprometer a organização e a progressão textuais (exemplos 67 e 68).
Grupo 4:	<ul style="list-style-type: none"> • Textos em que há maior progressão referencial e maior organização, algumas vezes por meio de organizadores textuais, conjunções e expressões encapsuladoras que facilitam o processamento textual (exemplos 69, 70 e 55, comentado no tópico anterior).

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos textos nos referidos grupos, de acordo com os anos:

Tabela 16 – Distribuição das redações segundo agrupamentos propostos

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Total
6º ano	0	4 (14,81%)	14 (51,85%)	9 (33,3%)	27
7º ano	4 (28,57%)	7 (50%)	1 (7,14%)	2 (14,28%)	14
8º ano	1 (3,22%)	6 (19,35%)	15 (48,38%)	9 (29,03%)	31
9º ano	1 (3,22%)	10 (32,25%)	8 (25,8%)	12 (38,7%)	31
Total	6 (5,82%)	27 (26,21%)	38 (36,89%)	32 (31,06%)	103

O agrupamento dos textos segundo os critérios supramencionados revelou poucos textos com as características do primeiro grupo: somente 6, sendo 4 do 7º ano. Outra quantidade considerável de textos desta turma está no grupo 2, de modo que quase 80% dos textos do 7º ano apresentam baixa progressão referencial.

Já os textos do 6º ano encontram-se sobretudo no grupo 3, onde há um desenvolvimento inicial dos referentes, mas uma dificuldade para organizá-los no texto. Outra quantidade significativa de textos desta turma encontra-se no grupo 4 (33,3%), em que há maior progressão referencial e organização textual. O 6º ano é a turma que menos apresenta textos nos grupos 1 e 2. O 8º ano segue um padrão semelhante, mas com quantidades um pouco menores de textos nos grupos 3 e 4, e maiores nos grupos 1 e 2.

No caso do 9º ano, parece haver uma heterogeneidade maior, já que 38,7% dos textos têm alto desenvolvimento referencial e 32,25% têm baixo desenvolvimento, ou seja, este é o ano que mais apresenta textos no grupo 4, mas também o que mais apresenta textos no grupo 2, excetuando-se o 7º ano. Aliás, se observarmos somente a distribuição de textos do 6º, 8º e 9º anos no grupo 2, veremos um crescimento: 14,81% → 19,35% → 32,25%. Talvez, isso esteja relacionado ao crescente desengajamento pela escola e suas atividades. No 7º ano, turma em que o desengajamento é ainda maior, há 50% de textos com baixa progressão referencial (grupo 2).

Acreditamos também que a grande quantidade de textos com pouco desenvolvimento dos referentes (quase 70%, se somarmos os três primeiros grupos) possa estar relacionada ao cálculo que os alunos fazem sobre os conhecimentos compartilhados com o leitor do texto, via *dispositivo-k* (cf. VAN DIJK, 2012): muitos parecem não compreender totalmente o *modus operandi* da escola, que consiste, como discutimos no capítulo 2, na simulação de uma prática cotidiana. Há alunos que aceitam participar desta performance e fingem ser secretários municipais que escrevem cartas ao prefeito, outros, têm mais dificuldade para imaginar um leitor que não seja o leitor real, qual seja, a professora, que domina as instruções da atividade e para quem, portanto, não é necessário explicitar textualmente algumas informações.

Para Lahire *et all* (2001), a não compreensão desse modo de se relacionar com o conhecimento - um modo analítico por excelência, vinculado às práticas escriturais, em que o aprendizado se dá de maneira “desincorporada”, isto é, longe do contexto real em que o saber seria empregado – é uma das causas da dificuldade que muitos alunos encontram no ambiente escolar. Não seriam, então, somente os conteúdos que gerariam dificuldades, como, no caso das aulas de língua materna, o ensino da norma culta, cujo aprendizado seria mais fácil para os

alunos que tivessem maior *capital cultural* (cf. BOURDIEU, 2010[1970]), mas também, o modo de ensinar e aprender esses conhecimentos, cujo domínio também faz parte de um capital cultural não compartilhado por todos os alunos.

Além disso, há as frequentes atividades de cópia a que são submetidos os alunos em algumas aulas nesta escola. Copiar textos da lousa ou dos livros didáticos não permite nenhum tipo de agenciamento do sujeito, pois não é possível alterar nada, haja vista que a nota depende da cópia exata e completa, de modo que quanto mais “automática” ela for, tanto melhor.

Estes dados nos mostram, então, diferentes modelos de contexto acerca da produção textual em questão: por alguns alunos, ela foi interpretada como um exercício que devia ser concluído, contudo, da maneira mais simples possível; por outros, parece ter sido interpretada como um exercício que merecia maior atenção e dedicação. Podemos, inclusive, indicar alguns casos em que os alunos manifestaram uma preocupação em empregar uma linguagem diferente da que usam cotidianamente, como o texto 15 (exemplo 42 deste capítulo), em que a aluna utiliza a segunda pessoa do singular, após perguntar para a professora se poderia escrever “em linguagem antiga”. A professora respondeu que ela era livre para utilizar a linguagem que desejasse, mas, intrigada, quis saber o que seria uma “linguagem antiga”, quando então a aluna lhe explicou estar se referindo ao uso do “tu”. Também encontramos, em nosso *corpus*, somente 5 ocorrências da expressão “a gente”, bastante comum na linguagem informal, e várias ocorrências de pronomes enclíticos, construções bastante incomuns na fala e na escrita, sobretudo informais, do Português Brasileiro:

71)

Carta da Secretaria da Segurança

Senhor prefeito, precisamos que invista na segurança para proteger a população de nossa cidade, mais de 15% da população de Santa Brasilândia com fortes organizações criminosas dentro dos presídios. Precisamos de um forte força policial para combate-los, estradas asfaltadas para transporta-los, presídios mais próximos. Investindo na segurança também podemos ajudar os jovens a fugir da criminalidade e no transportes construindo rodovias para transportar os pressidiarios. (red.91, Vladimir, 9ºano).

Interessante destacarmos que Gomes-Santos (2003) encontrou o uso de clíticos mesmo nos textos de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental I.

3.2.Problemas na construção dos referentes

Neste tópico, apresentaremos alguns problemas relacionados à construção dos referentes. São os seguintes: expressão referencial que compromete a força argumentativa do texto, expressão referencial insuficiente para construir um referente, expressão recategorizadora de referentes exteriores ao cotexto (cf. CUSTÓDIO FILHO, 2006) e expressões referenciais vagas devido à construção conotativa.

a) Expressão que compromete a força argumentativa do texto

O procedimento da recategorização, como vimos na seção sobre esse tema, pode ser fundamental para a constituição das estratégias argumentativas. Todavia, dependendo do modo como for construída, pode também comprometer a força argumentativa do texto. É o que ocorre na redação número 42, de Denise, do 8º ano (exemplo 26 deste capítulo), iniciada da seguinte maneira: “Olá querido prefeito como secretario da saúde fiquei sabendo que o senhor recebeu uma quantia de dinheiro para investir em **aguma coisa**”. A expressão destacada poderia ser substituída por alguma outra que aumentasse sua especificidade e a força argumentativa do texto, como “para investir em algum setor que estivesse com problemas mais urgentes”, ou “para investir na resolução de algum problema da cidade”. A expressão “aguma coisa” acaba rotulando o referente “hospitais”, relacionado ao projeto apresentado pela destinadora.

b) Expressão referencial insuficiente para construir um referente e expressão recategorizadora de referentes exteriores ao cotexto

Em alguns textos, a expressão referencial não aciona um referente ou aciona somente para um leitor muito específico, que compartilhe muitos conhecimentos de mundo com o destinador. É o que Custódio Filho (2006) denominou “expressão referencial recategorizadora de referentes exteriores ao cotexto”, percepção reforçada por Bachur (2015), como vimos no capítulo 2.

72) *Prefeito eu gostaria de trabalhar na área da saúde eu gostaria de uma contia e a conta seria de 1 milhão para construir [o quê?] e outras partes [que partes?] eu gostaria que o senhor desse essa parte por que falta muitos postos medicos e eu vou escolher os medicos e iria também*

ajudar nas outras áreas [que áreas?] espero que o senhor goste desse projeto. Teria 10 pediatras [onde?] por que a construção [de quê?] seria grande 10 médicos 5 enfermeiras e também vai a construção de mais 1 hospital.

Possa providenciar tudo só preciso da sua autorização para começar as construções [Que construções? Efetivamente, só foi falado sobre a construção de “mais 1 hospital”]. (red. 45, Cecília, 8ºano).

Este texto trabalha fundamentalmente com a explicitude contextual, o que o torna bem complicado para alguns leitores. Sabemos que quando fala em “áreas”, a aluna está retomando as instruções, que diziam: “Escolha que secretário você quer ser. Escreva uma carta tentando convencer o prefeito de que o dinheiro deve ser encaminhado para sua secretaria. E atenção: como forma de tentar convencê-lo, procure demonstrar que seu projeto também beneficiará as áreas ligadas às outras secretarias”. Contudo, sem as instruções, fica praticamente impossível entender. Também sabemos, devido ao conhecimento sobre as instruções, que o projeto é a construção de hospitais e contratação de médicos, mas as expressões referenciais sozinhas não são capazes de acionar estes referentes para quem não conhece as instruções.

Já o texto 64 (exemplo 22 deste capítulo) traz expressões referenciais iguais designando referentes diferentes, o que pode gerar dificuldade de compreensão especialmente para leitores que desconhecem a proposta: “**A educação** ira melhorar não só **a educação**, mas como outras necessidades”. Ora, este trecho pode parecer sem sentido, mas, se considerarmos o contexto de produção, entenderemos que a primeira expressão referencial “educação” aciona o referente “investimento em educação”, e a segunda, “necessidades da secretaria da educação”. Assim, teríamos: “O investimento em educação irá melhorar/resolver não só as necessidades da área/secretaria da educação, mas também necessidades de outras áreas/setores (...)”. Destaquemos que a expressão “necessidades”, tal como ocorre no texto, também é insuficiente para acionar o referente desejado.

c) Expressões referenciais vagas devido à construção conotativa: a escolha lexical na construção do objeto de discurso

Ao analisar textos de vestibulandos e alunos do primeiro ano da faculdade, Pécora (2011[1983]) encontrou vários casos em que os alunos empregavam termos com sentido equivocado, como vimos no capítulo 2. Para o autor, isso provavelmente ocorria com o intuito

de demonstrar sofisticação, o que estaria relacionado com a imagem escolar da escrita, que valoriza o uso de “palavras difíceis” e critica a “pobreza vocabular”, conforme atestam manuais de redação.

Já em nosso *corpus*, encontramos, em vários textos, situações opostas a esta, em que os alunos usam expressões imprecisas e conotativas, como “a dengue morrerá” e “a população vai cair cada vez mais” (redação 14 – vide exemplo 70 deste capítulo). Talvez, isso se deva às diferenças de *éthos* escolar e *capital cultural* (BOURDIEU, 2013[1966]) que podemos indicar entre os alunos cujos textos Pécora (*idem*) analisou e os alunos cujos textos nós analisamos:

Na verdade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU: 2013 [1966], 46).

Segundo o sociólogo, esta herança cultural transmitida pelas famílias mais cultas às crianças é marcada por três conteúdos determinantes para o sucesso escolar, quais sejam: informações sobre o mundo universitário e sobre o *cursus*, cultura livre adquirida nas experiências extraescolares e facilidade verbal.

Como vimos no capítulo 3, poucos de nossos alunos manifestam a intenção de estudar em uma universidade pública, o que pode ser devido à falta de conhecimento acerca dessa instituição e de seu funcionamento. Já no caso do *corpus* de Pécora, os alunos não só conheciam a universidade pública como pleiteavam uma vaga ou já a frequentavam. Notamos, aí, uma diferença fundamental em relação ao *éthos*.

A cultura livre, por sua vez, diz respeito à familiaridade com obras de arte, música, teatro, dança, cinema, que a escola pode promover, embora de modo menos impactante que a família, pois esta transmitiria a herança cultural de maneira “osmótica”, sem “esforço metódico e qualquer ação manifesta” (BOURDIEU, 2013[1966]: 51), de modo que o indivíduo agiria com maior naturalidade e desenvoltura diante da arte erudita.

Por fim, a facilidade com a linguagem refere-se ao que vários estudos em linguística aplicada têm evidenciado: a norma culta não é língua materna para alguns segmentos da população, de modo que estas crianças, que não convivem com tal norma no ambiente familiar, teriam mais dificuldade para aprendê-la do que aquelas cujas famílias falam “naturalmente” na norma culta. Além desta herança, outros fatores como nível cultural dos pais e dos avós, residência da família e da criança (central ou periférica) e características demográficas do grupo

familiar também têm influência sobre a trajetória escolar.

Sobre a cultura livre e o domínio da norma culta não podemos estabelecer comparações entre os dois *corpora*, mas acreditamos que as diferenças quanto às informações sobre o mundo universitário já sejam suficientes para nos ajudar a entender as diferenças entre os resultados das duas pesquisas. Além disso, há o fato de nossos alunos, embora em contexto escolar, não estarem realizando uma avaliação.

d) Dificuldade para reformular os referentes utilizando expressões referenciais diferentes das já utilizadas

Conforme discutido, consideraremos problemas textuais os elementos que comprometerem ou dificultarem a compreensão do texto. Em alguns casos, por exemplo, a repetição de expressões referenciais mostrou-se problemática, pois comprometeu a progressão textual. O seguinte trecho da redação 44 ilustra esse problema: “ Há poucos postos de saúde, e agora com a epidemia da dengue está muito difícil para as pessoas se tratarem e muitas estão morrendo por conta que não a postos o suficiente para as pessoas se tratarem não só por causa da epidemia da dengue mais também por conta de outras doenças que eles estão tendo”. Como vimos, as mesmas causas e consequências são repetidas, aparecendo duas vezes no mesmo parágrafo. O trecho poderia ser assim reformulado: *Há poucos postos de saúde, e agora com a epidemia da dengue está muito difícil para as pessoas se tratarem e muitas estão morrendo, aliás, não só por causa da epidemia da dengue mais também por conta de outras doenças que eles estão tendo*. É desnecessária a repetição do referente “postos de saúde” como causa do problema.

O mesmo problema pode ser visto em outros textos, como as redações 08 (comentada anteriormente no exemplo 68) e 89, abaixo:

73)

Carta de Solicitação

*Senhor Prefeito entrei com essa solicitação para o senhor nos ajudar pois **metade da população de Santa Brasilândia mora em casa de pau a pique, sem água encanada, sem rede de esgoto e sem luz.***

*Queria que o senhor ouvi-se nossa proposta de **contrução de moradias para a população e com agúa encanada rede de esgoto e luz eletrica**. Pois isto ajuda-rá muito na parte da segurança de nossa cidade e também na saúde e educação pois muitas pessoas estão sem moradia e **os que tem estão sem luz, agua etc... a casa caindo aos pedassos** muitas pessoas indos pras ruas com suas famílias.*

*Como essa pessoas irão trabalhar sendo que **não tem nem agúa e luz**. E seus filhos como irão para para escola, e para merendar?*

*Por isso pesso a ajuda do senhor pois **isso já está precario** muitas pessoas estão ficando doente.*

Obrigada pela Atenção! (red. 89, Clara, 9ºano)

Este texto mostra uma dificuldade para reformular o referente a partir de uma expressão referencial diferente das já utilizadas. A aluna repete as mesmas informações com praticamente as mesmas expressões várias vezes, trazendo sempre à tona as mesmas figuras. Somente ao final é que ela consegue encapsular o que foi dito, por meio da expressão “isso” e da predicação “já está precário”. Ao longo do texto, ela poderia ter utilizado expressões como “construção de moradias dignas/adequadas” e/ou reconhecido as repetições, informando ao leitor que sabe que a informação já foi dita, e mesmo assim a retomará (por exemplo, por meio de expressões como “conforme já dito”), o que demonstraria maior consciência sobre o próprio texto. Em “isso já está precário”, na última linha, o demonstrativo é um encapsulamento anafórico, em que o enunciador enfim oferece uma chave interpretativa temática para as figuras apresentadas repetitivamente.

3.3. Indícios de reflexividade na/pela linguagem

A despeito das dificuldades indicadas, foi possível, também, vislumbrar indícios de reflexividade sobre a linguagem, ou seja, indícios de uma escrita não “automática”. Já comentamos sobre vários desses casos ao longo do capítulo, de modo que neste tópico, de forma bastante breve, somente os retomaremos, destacando os seguintes procedimentos em que ficaram mais evidentes: (a) emprego de modalizadores metadiscursivos, (b) explicitação das relações entre os enunciados e (c) paráfrases e correções assinaladas com finalidade argumentativa. Além desses, há os casos de cópias não “automáticas” das instruções da

atividade, já discutidos no capítulo 3 e também neste capítulo 4, que também revelam uma relação de maior consciência sobre a linguagem.

a) Modalizadores metadiscursivos

Alguns alunos categorizam a própria ação discursiva que desenvolverão, o que é importante para a organização e para o processamento do texto, além de demonstrar consciência sobre os atos ilocucionários realizados.

Um dos modos mais recorrentes de categorização do discurso é por meio de expressões como “carta” e “projeto”, presentes nas instruções das atividades. Além disso, há textos em que notamos uma preocupação em explicitar o que se vai fazer ao longo do texto:

74)

Senhor Prefeito, gostaria de fazer, uma proposta, essa proposta vai ajudar muito a cidade de Santa Brasilândia, gostaria que o senhor investisse, na Educação vou explicar o porque desta escolha, assim o senhor investindo na Educação todas as pessoas que iriam estudar, pode ampliar sua mente, ter novas ideias, podem ajudar a nossa Cidade, no Transporte na Educação, Habitação, Segurança e na Saúde (red.100, Bruno, 9ºano)

b) Explicitação das relações entre os enunciados

A redação 02, da aluna Beatriz, apresentada acima no exemplo 55, é um dos textos mais organizados que encontramos, para o que a explicitação das relações entre os enunciados muito contribui. A aluna demonstra ter consciência sobre as operações, por exemplo, de acréscimos de informações, diferente do texto 89, também visto acima (exemplo 73), em que a aluna repete os referentes como se não percebesse que já informara seu leitor sobre os objetos repetidos.

O texto 70 (exemplo 69) também revela um aluno consciente dos processos que desenvolve durante a escrita, pois ele chega a empregar os articuladores textuais “em primeiro lugar” e “em segundo”, indicando que a ordem dos enunciados não é aleatória, mas proposital: “Em primeiro lugar Bom Dia! Em segundo me desculpe intterronper ao Senhor Prefeito mas, eu queria li dizer que a minha “Secretária da Habitação” está precisando de “Dinheiro” (...)”. Este é o único texto em nosso *corpus* que emprega tais organizadores textuais.

c) Paráfrases e correções

Encontramos em nosso *corpus* um caso de paráfrase e um caso de correção que indiciam operações de reflexividade sobre a linguagem.

75)

HABITAÇÃO

*Senhor prefeito a pulação de santa Brasilandia estao passando por difficodade eles estão sem agua eles vão morer de sede eles tambem estão sem luis e morando em casas de pau a pique **tradusindo** eles estao com mais [más] condisses de vida ai eu quero que vc da uma verba para que reformanass a sidade.* (red.69, Antônio, 8ºano).

Por meio da expressão “traduzindo”, o destinador informa que fará uma paráfrase, o que indica consciência sobre a ação que está realizando. Ele reformula um trecho do texto, encapsulando a descrição pura dos fatos na expressão referencial avaliativa “más condições de vida”, indicando a orientação argumentativa do texto.

Já no texto 44 (exemplo 18), a correção explicitada do referente tem o efeito de reforçar o pedido do destinador: “Há poucos postos de saúde, e agora com a epidemia da dengue está muito difícil para as pessoas se tratarem e muitas estão morrendo por conta que não a postos o suficiente para as pessoas se tratarem não só por causa da epidemia da dengue mais também por conta de outras doenças que eles estão tendo **e eu nós não só eu mais as outras pessoas** estão pedindo 1.000.000,00”. Este texto explicita uma estratégia que podemos inferir em vários outros: a alternância de foco narrativo para expressar ou a responsabilidade compartilhada entre prefeito e secretário ou a diferenciação entre quem pede a verba e quem usufruirá dos benefícios. Aqui, temos o segundo caso: “**eu nós não só eu mais as outras pessoas** estão pedindo 1.000.000,00”. Assim, o destinador é introduzido pelo pronome de primeira pessoa do singular e retomado sempre pela primeira pessoa do plural, em uma recategorização que explicita quem precisa das demandas apresentadas. A correção explicitada aqui tem uma razão e uma implicação argumentativa que não se vê em outros textos. Mas é claro que a formulação gera um estranhamento devido à falta de articuladores (eu, **ou melhor**, nós, **pois** não só eu, mas também as outras pessoas estão...).

É diferente do fragmento a seguir:

76) *Sr. prefeito, queria dizer que a gente precisamos desses R\$1.000.000,00, porque mais de 100 pessoas morreram com uma epidemia recente de dengue, e, com esse dinheiro precisamos muito para poder construir mais hospitais na cidade Santa Brasilândia e uma contratação de médicos* (fragmento da red.11, Ema, 6ºano).

O trecho em destaque mostra uma reformulação textual que, no entanto, não é apagada, e sua explicitude não tem nenhuma função argumentativa. Possivelmente, isto é uma influência dos modos informais de construção oral dos referentes, pois na oralidade, sobretudo a informal, o planejamento do discurso é simultâneo à execução, o que faz com que os falantes abandonem uma ideia ou uma construção que vinham desenvolvendo e iniciem outra abruptamente, o que não necessariamente gera estranhamento ao interlocutor. Já na escrita formal, em que o planejamento antecede a execução, isso não precisaria ocorrer.

Considerações finais

Iniciamos nosso trabalho lembrando o percurso da ciência linguística, iniciado com correntes teóricas que se debruçavam sobre o nível da palavra e, no máximo, da frase. Posteriormente, outras abordagens foram ganhando espaço ao proporem questionamentos que exigiam uma análise não apenas das sentenças, mas dos textos. Entre estas, destacamos a Linguística Textual, que embasa nossa pesquisa. Relembramos, então, o percurso da própria LT, que, cada vez mais, veio reconhecendo a importância de considerar o contexto nas análises textuais.

Discutimos, assim, a noção de contexto, propondo um diálogo entre Hanks (2008), Certeau (2014[1980]), Possenti (1999) e Van Dijk (2012), o que nos permitiu entender a relação entre texto e contexto como uma relação complexa em que atuam aspectos contextuais de ordens globais e locais, além dos fatores relacionados à intencionalidade e à interpretação pessoal do indivíduo sobre dada questão.

Em seguida, passamos a discutir a teoria da referência, explicando por que ela é considerada uma atividade discursiva, interativa e sociocognitiva. Apresentamos, também, os processos de construção dos objetos de discurso, destacando o interesse de uma abordagem cognitivo-discursiva desses fenômenos, o que nos levou a uma discussão sobre os graus de explicitude das expressões referenciais, que são relativos, variando conforme o conhecimento de mundo de cada leitor. Assim, uma expressão e/ou um referente podem ser absolutamente explícitos para alguns leitores e impossíveis de serem acionados por outros. Com base nisso, propusemos a diferenciação entre dois tipos de explicitude: uma contingenciada predominantemente (não absolutamente) por elementos presentes no texto e outra contingenciada predominantemente por elementos não presentes no texto. Para essa discussão, utilizamos exemplos variados, não extraídos de nosso *corpus*. Concluímos o primeiro capítulo com uma breve discussão sobre a relação entre referência e autoria, chamando a atenção para a importância de os textos dos alunos não serem somente corretos, mas também bons, isto é, interessantes, relevantes.

No capítulo dois, relembramos um pouco da trajetória do ensino de Língua Portuguesa, que, com a democratização da educação e o desenvolvimento da Linguística, passou a se preocupar em considerar outras normas linguísticas além da culta, bem como em levar o texto para sala de aula, embora muitas vezes ainda a partir de uma visão instrumental da língua, que prioriza o estudo de aspectos formais (seja a gramática normativa, seja a estrutura composicional dos gêneros discursivos), o que acaba promovendo uma série de rupturas na

relação dos alunos com a escrita no contexto escolar. A partir das reflexões de Pietri (2010a), Lahire (2001) e Lahire *et al* (2008), discutimos sobre a forma escolar e as rupturas que esta forma muitas vezes acaba promovendo na referida relação.

Apresentamos, então, os trabalhos de Câmara Jr (2004 [1957]), Pécora (2011[1983]), Lemos (1977) e Costa Val (2006 [1991]), que, ao analisarem redações escolares, relacionaram algumas das inadequações encontradas aos (podemos dizer, embora eles não usem este conceito de Van Dijk [2012]) *modelos de contexto* construídos pelos alunos acerca do ambiente escolar e da escrita ideal. Assim, os alunos cujos textos eles analisaram, para serem aprovados nos diferentes exames a que estavam se submetendo, tentavam simular esse ideal de escrita, construído em grande medida pela relação que a escola os estimulava a desenvolver com a escrita e a leitura. Por fim, vimos alguns trabalhos sobre referenciação no contexto escolar, os quais reforçavam essa conclusão.

Após estas reflexões sobre o contexto mais global do ensino de Português no Brasil, passamos a apresentar o contexto mais específico de produção das redações, trazendo informações sobre a escola onde estudam os alunos cujos textos constituíram nosso *corpus*, sobre os próprios alunos e também sobre o cenário mais imediata de produção textual, que envolvia a interação entre alunos, professora e instruções da atividade.

No capítulo 4, passamos à análise de nossos dados. Vimos que muitos alunos constroem seus objetos de discurso com explicitude contingenciada predominantemente por elementos não presentes no texto, mas sim, nas instruções da atividade, o que reforça a tese de Bachur (2015). Contudo, destacamos que isso variou de acordo com o tipo de objeto construído e que nem sempre uma explicitude contingenciada predominantemente por elementos presentes no texto indicava uma performance mais desenvolvida da escrita, pois alguns alunos optaram por explicitar todas as informações na superfície do texto não por terem um domínio maior da norma escrita, como ficou evidente pela leitura e análise de suas redações, mas sim por terem dificuldade para se distanciar das instruções da atividade. Desse modo, concentraram-se em um enunciado específico das instruções (justamente o escrito no modo imperativo) e escreveram os textos seguindo inclusive a ordem tópica proposta neste enunciado, com alguma frequência utilizando trechos da própria proposta para desenvolver a redação.

Por outro lado, há textos em que a explicitude textual revela um uso mais reflexivo da linguagem, ao colocar em evidência um destinador que nitidamente se preocupa com o conhecimento de que o destinatário dispõe ou não. Enquanto alguns alunos, por exemplo, aceitam participar do jogo fictício que a atividade propõe, e fingem ser secretários e estarem

falando com o prefeito (que, obviamente, não tem acesso à proposta de redação), outros consideram o destinatário como alguém que necessariamente teve acesso à proposta, ou seja, a imagem do destinatário real ofusca a do destinatário fictício. Acreditamos que isso ocorra em grande medida por que nem todos os alunos estão totalmente familiarizados com o *modus operandi* de a escola lidar com o conhecimento (cf. LAHIRE, 2008), que consiste basicamente na criação de uma situação simulada, em que uma situação do contexto extraescolar é trazida para dentro da escola, como que para um laboratório, para ser analisada. Ora, ter familiaridade com esse modo de se relacionar com o conhecimento, que é o modo próprio da ciência, depende de um certo *capital cultural* (cf. BOURDIEU, 2010[1970];2010[1970]) de que apenas alguns alunos dispõem. Retomando a discussão de Van Dijk (2012) acerca do *mecanismo-k*, podemos dizer que essas diferentes maneiras de compreender a forma escolar podem levar a diferentes *cálculos* que os destinadores operam acerca do conhecimento compartilhado com seus destinatários.

Quanto às funções das introduções referenciais empregada pelos alunos, identificamos quatro, a saber: (i) introduzir o referente e o avaliar; (ii) introduzir e qualificar/especificar; (iii) introduzir e apelar ao *páthos* do destinatário por meio do acionamento de *frames*; e (iv) introduzir sem avaliar, criando o efeito de neutralidade.

Ao analisarmos as recategorizações, vimos como elas constroem as principais estratégias argumentativas adotadas pelos alunos em questão, a saber: descrição dos fatos, *argumentum ad consequentiam*, *argumentum ad misericordiam*, argumento da reciprocidade e argumento da autoridade (cf. FIORIN, 2015; PERELMAN e TYTECA, 2014 [1996]). Acreditamos que, com isso, contribuímos para a teoria da referenciação, ao indicar como os modos de introduzir e retomar objetos de discurso podem construir algumas estratégias argumentativas, além de contribuir para os estudos sobre redações em contextos escolares, mostrando quais estratégias os alunos costumam empregar. Percebemos uma preferência pelos argumentos que recorrem ao *páthos* do destinatário, mesmo que isso seja inferido, como ocorre na descrição dos fatos, em que o objetivo frequentemente é descrever os fatos da maneira mais dramática e comovente possível.

Relacionamos as estratégias argumentativas escolhidas a alguns elementos contextuais mais gerais e a outros mais específicos. A tentativa de fazer com que o prefeito aja movido pela piedade, por exemplo, expressa um dos modos de relação da sociedade brasileira com a política, embora não seja o único. A construção desta estratégia, portanto, parece indiciar elementos de um *campo social* (cf. HANKS, 2008), bem como a preferência pela defesa do investimento na

saúde, seguida por segurança, educação, transportes e habitação, mesma ordem encontrada em pesquisas sobre as prioridades da população brasileira. Já a opção também muito recorrente pela descrição dos fatos e pelo *argumentum ad consequentiam* pode estar relacionada às instruções da atividade, que descreviam fatos e apresentavam o que os secretários fariam caso recebessem a verba. Frequentemente, todas estas estratégias se relacionavam, evidenciando, portanto, a relação entre o *cenário*, o *campo semiótico* e o *campo social* (cf. HANKS, 2008).

A partir dos textos produzidos, entendemos que a maior parte dos alunos *formulou a situação* (cf. HANKS, 2008) de um modo muito semelhante: realizar a atividade seguindo a proposta básica e o tema geral das instruções, a saber, escrever uma carta solicitando uma verba ao prefeito. Somente dois alunos formularam a situação de uma maneira distinta, escrevendo uma carta para extorquir o prefeito.

Alguns alunos parecem ter interpretado a produção do texto como um momento em que era necessário demonstrar sua proficiência na norma culta escrita. Assim, encontramos, em nosso *corpus*, expressões como “caro prezado prefeito”, que indicam uma grande preocupação com a formalidade, o uso da segunda pessoa do singular, também na tentativa declarada de se empregar uma linguagem fora do comum, e a colocação pronominal enclítica, em desuso tanto na oralidade quanto na escrita informais do Português Brasileiro. Essa interpretação da produção de texto no contexto escolar como uma prática que exigiria uma linguagem especial foi evidenciada pelos autores cujas pesquisas comentamos no capítulo 2.

Contudo, encontramos também indícios de outros *modelos de contexto* (cf. VAN DIJK, 2012), em nosso *corpus*, evidenciados pelos textos que apresentam baixo desenvolvimento dos referentes e/ou marcas de que não foram concluídos, características que poderiam apontar para um menor engajamento escolar dos sujeitos, que teriam interpretado a produção do texto como uma tarefa escolar que precisava somente ser feita, com o mínimo de dedicação possível. Este desengajamento foi maior no 7º ano, turma cuja contexto particular de formação envolveu processos de homogeneização e estigmatização, seguido pelo 9º e 8º, sendo menor no 6º ano, o que indicaria um desinteresse crescente ao longo da escolarização do Ensino Fundamental II. O menor interesse dos alunos do 9º ano em cursar o ensino médio em uma Etec ou no IFSP reforça essa conclusão.

Nesse sentido, nosso *corpus* parece ser mais heterogêneo do que os das pesquisas que se debruçaram sobre textos de vestibulandos e/ou universitários (como o caso de Pécora, 2011[1983] e Costa Val, 2006 [1991]), na medida em que formado por textos de sujeitos com

diferentes *éthos* escolares (cf. BOURDIEU, 2013[1966]), diferença provavelmente menor entre aqueles que se candidatam a uma vaga na universidade pública ou que já a frequentam.

Além disso, por meio dos questionários, vimos que, embora a maior parte de nossos alunos tenham expressado o desejo de cursar o ensino superior, poucos indicaram universidades públicas entre as instituições onde gostariam de estudar, o que pode ser um indício do baixo capital cultural destes sujeitos e uma diferença, como comentado, em relação aos *corpora* das pesquisas que analisam textos de sujeitos que não só conhecem universidades públicas como pleiteiam vagas.

Chamou-nos a atenção, por exemplo, a diferença entre o nosso *corpus* e o de Pécora no que diz respeito aos problemas vocabulares: enquanto ele registrou o uso de palavras provavelmente desconhecidas pelos alunos, empregadas para atender à imagem idealizada de escrita como uma atividade de preenchimento que deve conter “palavras difíceis”, nós, geralmente, registramos o contrário, isto é, o uso de termos vernaculares e conotativos, o que pode estar relacionado à diferença no contexto de produção: embora seja o contexto escolar, não se trata de um contexto avaliativo; além disso, existem as citadas diferenças no que diz respeito ao *éthos* escolar dos alunos e ao momento histórico.

Destacamos ainda a utilização de anáforas encapsuladoras e a importância que elas apresentam para a argumentação e a organização textual. Muitos alunos, contudo, demonstram dificuldades para utilizar essa estratégia, indiciando uma menor consciência sobre a própria linguagem. Notamos também, ao quantificar as estratégias de retomada empregadas, um baixo uso de expressões que retomam um referente e homologam uma avaliação sobre ele, sem, no entanto, repetir outros elementos da cadeia referencial.

Apontamos, com base nesse diagnóstico, para a importância que pode assumir o ensino dos processos referenciais na escola, contanto que não sejam desvinculados dos sentidos que podem produzir dado cada complexo contexto de produção. Ensinar os processos referenciais com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autoria vai muito além de ensinar a utilizar anáforas encapsuladoras, pronomes ou conjunções (e ainda muito mais além de ensinar a metalinguagem que envolve estes tópicos): trata-se de ensinar que estes mecanismos, vistos a partir da perspectiva da referenciação, dizem respeito à construção de objetos de discurso; trata-se, então, de ensinar uma outra concepção de língua, segundo a qual a língua não é uma nomenclatura, mas sim, um sistema de categorização do mundo.

A referenciação pode ser muito importante para que o sujeito argumente e se posicione, de maneira a criar um efeito de maior neutralidade ou maior parcialidade, conforme desejar:

A variabilidade das categorizações sociais mostra que há sempre, por exemplo, muitas categorias possíveis para identificar uma pessoa: ela pode ser igualmente tratada de ‘antieuropéia’ ou de ‘nacionalista’ segundo o ponto de vista ideológico adotado; diacronicamente, um ‘traidor’ pode tornar-se um ‘herói’. (MONDADA e DUBOIS, 2014 [1995]: 22-23).

A consciência de que o autor do texto cria efeitos de sentido e constrói objetos de discurso, constrói discursivamente inclusive si mesmo, a imagem que pretende passar de si, seu posicionamento, é um passo importante para o desenvolvimento da autoria, pois, enquanto o indivíduo achar que ele apenas refere objetos preexistentes, não há criação singular, há apenas a repetição de fórmulas prontas.

Um ensino que tenha por objetivo favorecer a autoria precisa colocar o aluno na posição de criador de objetos de discurso, o que envolve posicionamento deste sujeito. A partir do já referido estudo de Mondada e Dubois (2014[1995]), poderíamos dizer que mais importante do que buscar com os alunos a veracidade das categorizações expressas nos seus e em outros discursos, seria a reflexão sobre as razões que levaram os sujeitos a formular tais categorizações. Possenti (2002) também ressalta que o importante não é apenas saber variar as estratégias coesivas, mas compreender os diferentes efeitos de sentido gerados por elas:

(...) há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002: 121).

Problematizar as escolhas linguísticas dos alunos pode ser um caminho interessante e enriquecedor, pois faz com que reflitam sobre algo que muitas vezes não refletiram no momento do uso, tendo sido a escolha uma ação ingênua ou resultante da falta de conhecimento de outras alternativas. O professor poderia, por exemplo, discutir as escolhas lexicais dos alunos, como os modos que utilizam para se referir à população de Santa Brasilândia, explorando qual seria a diferença de sentido entre formas como “povo”, “cidadãos”, “população”, “pessoas”, “moradores”, “eleitores”, etc. Franchi (2006) e Possenti (2007), ao discutirem estratégias relevantes para o trabalho com produção de texto em sala de aula, sugerem como exercício possível essa reelaboração de textos, criando com os alunos outras maneiras de dizer o que se pretende, e problematizando os diferentes efeitos de sentido que se constrói em cada caso.

Já Vigner (1988 [1974]) apresenta exercícios que auxiliariam no desenvolvimento da organização e do encadeamento tópico do texto argumentativo ao explorarem três

"componentes do discurso argumentativo: 1) a construção lógica do discurso; 2) o ponto de vista do emissor e 3) o ponto de vista do receptor" (VIGNER, 1988[1974]:115). Sua proposta é apresentar esquemas de articulação textual e expressões típicas de articulação (operadores argumentativos, por exemplo), não com o objetivo de "ensinar ao aluno fórmulas fixas, espécies de moldes retóricos, mas de conscientizá-lo, o mais rápido possível, das vantagens que pode extrair desta combinação de elementos para enfrentar as mais variadas situações" (VIGNER, 1988 [1974]:115).

Vimos como os alunos que dominavam a estratégia referencial do encapsulamento anafórico, por exemplo, produziam textos mais organizados e de melhor processamento, e como esta estratégia pode ser relevante para a tomada de posição. No entanto, sem conhecê-la, essa potencialidade discursiva não se revela ao sujeito. O mesmo poderíamos dizer das retomadas com avaliação homologada: quando se conhece e se tem consciência desse recurso, pode-se produzir sentidos muito interessantes a partir dele. O ensino das "formas pelas formas", porém, não vale *per si*, contribuindo para o desenvolvimento da performance escrita somente se for articulado ao contexto de produção textual, que envolve o destinador, o destinatário, suas expectativas, seus objetivos e todos os aspectos contextuais discutidos.

Não podemos deixar de pontuar, também, o papel fundamental que a literatura pode assumir no processo de criação autoral de objetos de discurso, na medida em que "desautomatiza" nosso olhar (cf. CANDIDO, 2011), podendo ser, assim, um caminho para que os alunos percebam o caráter instável dos objetos de discurso, construídos de modo discursivo e sociocultural, aprendizado fundamental para o desenvolvimento da autoria.

Mondada e Dubois (2014 [1995]) explicam que as categorias são instáveis, porém, que há processos de estabilização, como a criação de protótipos e estereótipos, as anáforas e a inscrição. Provavelmente, em nossa sociedade letrada, a inscrição seja um dos processos que mais contribuem para que os objetos de discurso construídos pelos alunos sejam muitas vezes tão semelhantes. Em uma sociedade de cultura de massas, podemos considerar como processo de inscrição não apenas o que diz respeito diretamente à escrita, mas outros produtos que se relacionam indiretamente com ela, como filmes, novelas, músicas e telejornais, que também estabilizam objetos de discurso. A cultura de massa, portanto, contribui para esta estabilização, e a escola poderia atuar ampliando o repertório cultural dos alunos, apresentando outras construções de objetos, outras categorizações do mundo, para o que a literatura pode ser muito relevante. Conforme discutimos no capítulo 2, quanto mais enunciados de sua cultura o aluno conhecer, melhores respostas poderá dar a eles.

Ao longo de nossa análise, pontuamos alguns indícios de reflexividade na/por meio da linguagem, como o uso de modalizadores metadiscursivos, a explicitação das relações entre os enunciados e paráfrases e correções com finalidades argumentativas. Além disso, há os casos de cópias não automáticas das instruções da atividade, isto é, casos em que os alunos conseguem se posicionar e refletir mesmo copiando as instruções.

Acreditamos que este tema do ensino dos processos de referenciação vinculados ao desenvolvimento da autoria possa ser melhor desenvolvido, inclusive a partir de pesquisas que proponham análises longitudinais de textos produzidos por alunos no contexto escolar. Seria interessante, por exemplo, observar os desenvolvimentos das performances escritas de uma turma ao longo de um ano letivo, evidenciando as relações que os mesmos alunos estabelecem com diferentes propostas de atividade, que proponham diferentes contextos de produção.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Luis Aureliano Gama; SANTOS, Manoel Leonardo. “O município na política brasileira: revisitando Coronelismo, enxada e voto”. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio (orgs). *Sistema político brasileiro: uma introdução*. 3 ed. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung; São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- BACHUR, Silvia Augusta de Barros Albert. Processos referenciais anafóricos em redações de vestibular: uma estratégia textual-discursiva. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – PUC, São Paulo, 2015.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. “Capital cultural e comunicação pedagógica”. In: *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010 [1970].
- BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”[1966]. In: *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. As categorias do juízo professoral [1975]. In: *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BENTES, Anna Christina. “Linguística Textual”. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. V1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 245-285.
- _____. *Contexto e multimodalidade na elaboração de raps paulistas*. Revista Investigações. v.21, n.2, 2008, p.199-219.
- _____. ; REZENDE, Renato Cabral. “Texto: conceitos, questões e fronteiras contextuais”. In: SIGNORINI, I. (org.) *(Re)Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 19-46.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. “Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)”. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002
- CÂMARA Jr, Joaquim Mattoso. “Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro”. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 [1957].p.87-95.

- CANDIDO, Antonio, “O Direito à Literatura”. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CASTRO, Mônica Mata Machado de. “O eleitorado popular brasileiro: composição e comportamento”. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio (orgs). *Sistema político brasileiro: uma introdução*. 3 ed. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung; São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- CAVALCANTE, Mônica. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. Cad. Est.Ling., Campinas, (44): 105-118, Jan/Jun. 2003.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de. *Revisitando os parâmetros do processo de recategorização*. ReVel, vol. 13, n. 25, 2015.
- CAVALCANTE, M.M.; MATOS, J.G. *Discutindo as marcas avaliativo-argumentativas das recategorizações*. Intersecções. Ed.18, Ano 9, n.1, fev./2016.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014 [1980].
- CERTEAU, Michel de. “As universidades diante da cultura de massa”. In: *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 2012 [1970].
- CERTEAU, Michel de. “Teoria e método no estudo das práticas cotidianas”. In: SZMRECSANYI, Maria Ivone (Org.). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. (Anais do encontro). São Paulo: FAU/USP, 1985, p.3-19.
- CHAROLLES, Michel. “Introdução aos problemas de coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo (orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1988 [1978].
- COSTA VAL, Maria da Graça. “Repensando a textualidade”. In: AZEVEDO, José Carlos (org). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2001, p.34-51.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006[1991].
- CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Expressões referenciais em textos escolares: a questão da (in)adequação. 143p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do ceará, Fortaleza, 2006.
- CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; SILVA, Franklin Oliveira. “O caráter não linear da recategorização referencial”. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de (Orgs). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 59-85.

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. (1993) “Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos”. In: ROBERTS, Ian e KATO, Mary (orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 163-184.

DOLZ, Joaquín; PASQUIER, Auguste. *Argumentar para convencer: una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. 1996.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; LIMA, Silvana Maria Calixto. “A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras”. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de (Orgs). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 30-58.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1999.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. “Teoria dos signos”. In: FIORIN, José Luiz (Org.) *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 55-74.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCHI, Carlos. “Criatividade e gramática”. In: FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola editorial, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002[1984].

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HANKS, William F. “O que é contexto?”. In: *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ILARI, Rodolfo. “O Estruturalismo linguístico: alguns caminhos”. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. V.3. São Paulo: Cortez, 2011, p.53-94.

KOCH, Ingedore G. Villça; FÁVERO, Leonor Lopes. *Discurso e Referência*. Revista Alfa: São Paulo, 28: 11-16, 1984.

- KOCH, Ingedore G. Villaça e PENNA, Maria Angélica de O. *Construção / Reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, 48(1): 23-31, 2006.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Rotulação: uma estratégia textual de construção do sentido*. Calidoscópio. Unisinos. Vol. 4, nº2, p.85-89, mai/ago 2006b.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Como se constroem e reconstroem os objetos de discurso*. Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária Recife. UFPE. V.21, nº.2, julho, 2008a.
- _____. *A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos*. Ver. Est. Ling., Belo Horizonte, v.16, n nº 1, p.201-213, jan./jun. 2008b.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo. Contexto, 2010.
- _____. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011b.
- _____. “Do cognitivismo ao sociocognitivismo”. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. V.3. São Paulo: Cortez, 2011c, p.251-300.
- _____. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2016 [1997].
- LAHIRE, B.; THIN, Daniel; VINCENT, Guy. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. Educação em revista. Belo Horizonte. Ano XVI, n.33, jun.2001, p.7-47.
- LAHIRE, B. *L’inscription sociale des dispositions métalangagieres*. In *La raison scolaire – école e pratiques d’écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 23-48.
- LEMOES, Claudia T Guimarães de. *Redação no vestibular: algumas estratégias*. In: Cadernos de Pesquisa, 23. 1977 (61-71).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Coerência e cognição contingenciada”. In: *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a, p. 13-30.
- _____. “Cognição, explicitude e autonomia no uso da língua”. In: *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p. 31- 60.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. “Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras”. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2016[2005], p. 53-101.

_____. *Linguística de texto: o que é como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LIMA, S.M.C. *Entre os domínios da metáfora e da metonímia: um estudo dos processos de recategorização*. Tese (Doutorado em Linguística) – UFC, Fortaleza, 2009.

MATOS, Janaína Gomes. *As funções discursivas das recategorizações*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, UFC, Fortaleza, 2005.

MONDADA, Lorenza; Dubois, Danièle. “Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação”. [1995]. In: CAVALCANTE, Mônica *et alli* (Orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. *A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2012.

NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana; VIOTTI, Evani. “A competência linguística”. In: FIORIN, José Luiz (Org.) *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-120.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1983].

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1996].

PIETRI, Émerson de. *Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa*. Revista Brasileira de Educação, v.15, n.43, p. 70-83, jan./abr.2010.

_____. *Ensino da escrita na escola: processos e rupturas*. Cadernos de educação. Pelotas [37]:133-160, set./dez., 2010a.

_____. *O currículo e os discursos sobre o ensino de língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil*. Currículo sem Fronteiras, v.13, n.3, p.515-537, set./dez.2013.

_____. *Os limites do contexto: a constituição da escrita escolar em objeto dos estudos linguísticos*. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, SC, v.13, n.3, p.515-542, set./dez.2013a.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. “A língua como objeto da Linguística”. In: FIORIN, José Luiz (Org.) *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 75-94.

POSSENTI, S. O sujeito e a distância de si e do discurso. *Estudos Lingüísticos XXVIII*. Bauru (SP), 1999, p. 156-161.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan/jun. 2002.

_____. Ensinar estilo? *Calidoscópio*, v.5, n.1,p.19-23, jan/abr 2007.

_____. Notas sobre a questão da autoria. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.20,n.32, jan./jun.2013.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura*. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2000.

(1838-1971)

RUIZ, Eliane. *Como se corrige redação na escola*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SAVIANI, Dermerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. “Português na escola: história de uma disciplina curricular”. In: BAGNO, Marcos [org.]. *Linguística da Norma*. 3ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012[2002].

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

VIGNER, Gerard. “Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita”. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo (orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

Apêndice 1: Redações

6º ano

Redação 01

Danilo, 6ºA

Ola Prefeito-Sama, precisamos desse dinheiro porque tem muitas pessoas morrendo por causa da epidemia de dengue, e pessoas com doenças graves e não temos quase nenhuma ambulancia. Só a um posto, precisamos de remedios, medicos, de dinheiro para pagar os medicos, não temos sala de cirurgia e quase nem sala para os pacientes serem atendidos, e de medicos estrangeiros.

Precisamos de hospitais urgentemente nas regioes mais ruins, precisamos de farmacias. Por favor precisamos de hospitais no bairro de Santa Brasilândia, se não continuaram morrer pessoas com a doença de dengue por favor Querido Prefeito – Sama.

Aqui fala o secretario da saude.

Redação 02

Beatriz, 6ºA

Secretária da Saúde.

Senhor Prefeito,

Nós, da Secretária da Saúde gostaríamos muito que o senhor manda-se a verba de R\$ 1.000.000 para nossa secretária, pois, com a epidemia recente de dengue morreram 100 pessoas em nossa cidade.

Nosso plano para a cidade é construir mais hospitais e contratar medicos competentes para trabalhar. Nós também temos em mente a compra de remédios e a construção de farmácias na cidade.

Também temos problemas com outras doenças e por causa da falta de hospitais muitas pessoas morreram e tem muitas pessoas que estão em um estado grave prestes a morrer.

Espero que mande a verba para a Segretária da Saúde.

Atenciosamente,
Secretária da Saúde.

Redação 03

Juliano, 6ªA

Olá Prefeito estamos precisando deste dinheiro para construir um hospital muitas pessoas estão morrendo se agente não pegar o dinheiro vai morrer muito mais pessoas se pegarmos esse dinheiro podemos evitar muito mais pessoas temos que comprar remédios precisamos atender muitos clientes feridos precisamos de ambulancias no maximo 20 para diminuir as mortes se comprarmos um hospital vamos melhorar tudo.

Redação 04

Janaina, 6ªA

Querido Prefeito

O senhor vai mandar uma verba de R\$ 1.000.000,00 (um milhão) que você só pode gastar a verba em uma única secretária e a secretaria e a da saúde por que já morreu 100 pessoas com dengue e pode morrer mais se não consturação de um hospital mais pessoas ira morrer então senhor perfeito o senhor vai de que mandar para a secretária da saúde porque tem idosos com doenças muitos gravi e pode morrer se o senhor não dar a verba para a secretária da saúde e em Santa Brasilândia precisa muito de médicos hospital em urgência. Então eu pesso que o senhor manda a verba para a saúde.

Obrigado Perfeito!!!

E muitas pessoas sai de casa para ir para outra cidade porque não tem HOSTIPAL. Porque em Santa Brasilândia só tem um hospital.

Redação 05

Karina, 6ªA

Progeto da Saúde

Ola Prefeito! Bom dia!

Queria te falar, que em um país, pegou uma epidemia de dengue, e, está passando em todo mundo e eu queria te pedir, para fazer uma construção de hospitais, Bom, contratação de bons medicos de postos porque só um posto não dá. Existem, muitas crianças doentes postos hospitais publicos cheios os medicos presisam melhorar contratar pessoas boas faser mais postos o atendimento ruim as pessoas do balcao não tem paciencia da remedio que se com as pessoas não dar qualquer remedio o atendimento muito demorado as vezes passa velhinhos até jovens morrendo com atendimentos demorados caindo desmaiando eles vendo e deicham lá.

Redação 06

Lara, 6ªA

Secretária da Saúde.

Senhor prefeito, gostaria que manda-se a verba suplementar de R\$1.000.000,00 para a secretária da saúde, pois ouve uma recente epidemia da dengue na cidade e provocou a morte de 100 pessoas, por conta de termos apenas um posto de saúde.

Com este dinheiro, construire-mos mais hospitais pela cidade e contrataria-mos mais medicos copetentes para atender recém-nascidos, crianças, adolescentes, adultos e idôsos.

Outras doenças tambem estão começando a se enstalar aqui na cidade.

Muito obrigado pela atenção.

Atenciosamente
Secretaria
da Saúde

Redação 07

Bruna, 6ªA

Querido prefeito [*com corações nos i*] a saúde precisa desse dinheiro pois pela epidemia da dengue provocou 100 mortes na cidade, e tem apenas um posto de saúde sem contar com remédios e etc.

A também precisamos de mais hospitais e contratação de medicos competentes que se dedicam ao serviço pois os medicos que temos só mexe no celular ou no facebook pelo computador assim não da... precisamos de equipamento de marca boa que não quebre pois o que temos nos dois unicos hospitais da cidade está quebrado o Elevador para os deficiente e idosos quebrou também e não dá para subir escada por que para eles é muito dificio. e para os medicos ta acabando luvas, toca e mascara. isso e tudo que precisamos. e tambem com mais hospitais ninguém ficara com medo da epidemia da dengue e doente e todos trabalharam felize e despostos.

Redação 08

Cibele, 6ªA

Olá senhor prefeito, na cidade de Santa Brasilândia tem só um posto de Saúde e muito pouco medicos.

Estamos precisanto de dinheiro para construir mais hospitais e contratar mais médicos.

na cidade de Santa Brasilândia já provocou a morte de 100 pessoas com a falta de medicos e de hospitais.

Senhor tem que manta dinheiro para contratarmos mais medicos e costruir mais hospitais para a cidade de Santa Brasilândia.

Redação 09

Rodrigo, 6ªA

Saúde

Prefeito precisamos de dinheiro para nossa saúde, Só Há um posto de saude em nossa cidade, precisamos de mais hospitais e mais medicos pediatras. Presisamos desse dinheiro é muito importante para nossos moradores, sem a saude a muitas pessoas estão morrendo e ainda mais com a dengue que esta matando muitas pessoas em nossa cidade.

Sem sua ajuda com a saude muita gente pode morrer e com a saude com certeza a população vai ficar muito feliz e vai agradecer muito pense nas pessoas doentes elas necessitam muito de sua ajuda.

[Redação com linhas numeradas pelo aluno. Ele escreveu 15 linhas].

Redação 10

Thiago, 6ªA

Profissão: saude de Santa Brasilandia

Sinho prefeito no da saude precisamos dece dinheiro para contuir novos opitais e fecha cotratos com ogus medicos por que mais de 100 pesoas que morerão por que a dece projeto do secretario de saude: construir novo opitais para nosa saude sinãomai100 pessoa vãomore [?]. Obrigado

Redação 11

Ema, 6ªA

Precisamos de dinheiro para a saúde.

Sr. prefeito, queria dizer que a gente precisamos desses R\$1.000.000,00, porque mais de 100 pessoas morreram com uma epidemia recente de dengue, e, com esse dinheiro precisamos muito para poder construir mais hospitais na cidade Santa Brasilândia e uma

contratação de médicos. Os hospitais estão muito lotados e não há mais vagas para o hospital “Brasilândia”.

Já morreram idosos, crianças, recém-nascidos, adultos.

Porfavor envista na educação na saúde, na segurança, transportes... Ne mesmo o presidente investe nesses tipos de coisas, nos ajude para poder combater essas doenças.

Redação 12

Fernando, 6ª

Oi sou o cecretario da saude os hospitais infelismmente mais, de 100 pessouas vieram a falece de denge então o senhor precisa da dinheiro para construir, mais hospitais se mão você vai perde, todos os ceus cidadãos Por favor mande dinheiro Obrigado a e manda, mais remedios tipo paracetamou ou dipirona e muito mais comida tipo quando as pessoas, ficam em jejum para uma serrugia, ou tirar sangue e você tem que coloca, televisão nas salas de cerrugia e dos, medicos

Redação 13

José Pedro, 6ª

Saúde

Querido prefeito, a saude dos nossos pasiendes estam pegando dengue, a maioria dos nossos passiendes, nos não demos dinheiro sufisiende para cuidar do nosso passiendes.

pessoas estam morenor por dengue, cansor, etc...

porcausa tiso nossos pasiende estam morreno, nos pidimos que você prefeito nos ajude por uma forma segura e salvadora, pufavor prefeito nos ajude e nos de dinheiro para nos conbrar, remetios, estromentos, alimendasão para nosos pasinhendes.

por favor prefeido a saude dos nossos clindes, nos não estamo fazendo isso por dinheiro nos estamos fazendo isso por a saude dos nossos cliendes.

Redação 14

Pablo, 6ªA

O Prefeito você pode dar um milhão de reais para secretária da Saúde, para os habitantes der mais hospital e mais medicos e também para parar a epidemia de Dengue na cidade de Santa Brasilândia.

Porque si nós não paramos essa epidemia ela vai se espalhar pelo Brasil intero e a nossa populaçãoi a comesar a cair cada vez mais.

E tambem a nossa cidade não tem muito medico e so tem um hospital. Se nois contruir mais posto de saude a dengue vai para e morrerar.

E a nossa cidade vai ser a principal cidade do Brasil, e o dinheiro vai almentar cada vez mais.

Redação 15

Ana Lopes, 6ªA

Queridíssimo Prefeito, *[com corações nas letras i]*

Sou uma secretária *[com coração no i]* da segurança, e gostaria que tu mandaste o dinheiro para a construção de uma delegacia especializada em organizações e precisamos de policiais especializados. Como tu já deves saber, os jovens de Santa Brasilândia têm sido recrutados. E meu filho foi um deles. Graças a os criminosos. Se tu deres o dinheiro para a secretária de segurança, podemos beneficiar as outras secretarias de varias formas.

Éres a única esperança dos jovens desta humilde cidade.

Obrigada por tudo,

Ana Lopes.

Redação 16

Gustavo, 6ªA

Olá Prefeito, quem fala aqui e o Secretário de Seguransa, as pessoas de Santa brasilandia estão reclamando sobre os roubos, presisamos de uma delegacia para combater estes crimes.

Por favor, quero minha e as outras familias seguras, o senhor gostaria de ter sua familia em perigo?, eu acho que não, nossa população precisa deses (um milhão) vamos fazer um

acordo, o senhor me dar esses um milhão que eu contruo uma delegacia aqui perto para nossa cidade, se não as pessoas não vão conseguir conviver com nossa cidade em apuros precisamos muito deses dinheiro.

Preciso contratar policiais especializados para combater os criminoso. Por favor prefeito, nós ajude, nós precisamos do senhor teremos muita segurança para a sua cidade espero que o senhor nós ajude e nós de o dinheiro.

Até mas: Gustavo

Redação 17

Natália, 6ªA

Segurança

Bom dia senhor prefeito eu sou a Natália gostaria de falar com o senhor sobre a segurança a grandes suspeitas de uma organização criminosa, que contrata um presidio e 90% dos jovens vam para o crime imagina prefeito se eles ivadem a casa Branca sequestra sua esposa ou ou ate a sua filha, ou se (?) ate eles podem violenta ele pate áte mata ele é seu filho (?) prefeito. Obrigá por me ouvir Natália

Redação 18

Tatiane, 6ªA

Segurança

Querido prefeito O fato é qu os jovens de Santa brasilândia têm sido recrutados pelos criminosos me ajude con os presidio ja há muitas casas de morte, desaparecimento, violência, agreções, e onicidio me ajude Querido prefeito.

Construa mais precidios para um mundo melhor

Te amo prefeito!

Redação 19

Roberto, 6ª

Olá prefeito Preciso de seu dinheiro Para termos mais segurança na cidade Precisamos de uma delegacia especializada em combate a organizações criminosas e a contratação de Policiais especializados.

Por que ha fortes suspeitas de que uma organização criminosa que controla um Presidio a cerca de 50 Km da cidade esteja atuando na cidade esteja atuando na cidade O – fato e que os jovens de Santa basilandia tem sido recrutados Pelos criminosos cerca de 15% da População ja sairam da cidade ou teve problemas relativos a violencia como roubos agressao e homicidios Por favor doe o dinheiro Para a Seguranca da cidade

Redação 20

Simone, 6ª

Olá senhor prefeito,

Queria pedir ao senhor uma nova delegacia na cidade de Santa Brasilândia, estamos passando por muitos problemas, como, roubos, violências, e homicídios, estamos em uma situação muito difícil.

Que o senhor nos ajude, a umica delegacia de púliça que temos fica muito longe de nós. Que o senhor nos ajude com a delegacia quanto antes. Obrigá seguransa de Santa Brasilandia

Redação 21

Jonas, 6ª

Seguranças

Ola querido Prefeito estou aqui falando sobre a seguranças da sidade esta tudo Pirdido Muitas Crianças estão Perdida Muita Estão sendo agridida Pelas tias da Escolhinha Publica e tambem Particular tambem não só as crianças mais tambem adolescente cendo Estrupado, muitos Roubos ladros Prisisamos de sua ajuda sobre a Contrução de uma delegacia Especializada Em combate a organização criminosas E contrato de Policias Especializados

Redação 22

Lucca, 6ªA

Serei o secretário de transportes

Querido presidente [com coração no i de “querido”]

Em Santa Brasilândia, temos uma rodovia muito importante, que fica a 15 Km da nossa cidade.

Para ir até a rodovia, tem que passar por uma estrada de terra conservada. Tem asfaltos e seria melhor tirar esses asfaltos, assim seria melhor para a segurança.

Se você mandar esse dinheiro pra secretaria de transportes, poderia ajudar as outras, pois podem vim novos professores, policiais especialistas, novos médicos e pessoas para doar dinheiro, novos pedreiros, minha família vem e doam o dinheiro.

Saudações

Secretário de transportes

Redação 23

Heitor, 6ªA

Olá prefeito por o dinheiro no transporte porque polcas crianças não esta indo para ecola por que mora muito longe e a mãe não tem dinheiro para leva para escola então da os 1000000000 milho para pagar uma pirrua grande para levar mais crianças e com o resto do dinhe podemos da a prefeitura para reformar as escola da prefeitura e [?] pagar pros argiteteto arrumar um pouco as casas. E o que sobrar podemos comprar mais hopistas.

Redação 24

Thaís

Olá prefeito! Bom dia!

Sou a secretaria da educação, precisamos construir mais escolas que tenha o Ensino médio.

Isso vai ajudar também todas as secretarias, vai ajudar, que *mais pessoas* vão concluir todo o ensino e poderam trabalhar e poder ser polícia, professor e médico, e isso poderá gerar mais dinheiro que você poderá dar a outras secretarias. E isso ajudará principalmente a segurança por que concluindo o ensino todo, não vão ter muitos bandidos, porque *as pessoas* vão poder trabalhar e ter o seu próprio dinheiro, e não vão roubar.

A educação é muito importante, precisamos desse dinheiro para construir escola de ensino médio, porque se não construirmos só os filhos *das pessoas mais ricas* vão poder estudar, e *as outras pessoas que não tem condição de pagar* vão ficar sem estudar, como vão estudar? se só tem escola a 40 Km de distância.

Assinado

Secretaria da educação

Redação 25

Luiza, 6ºA

Querido Prefeito

Quero te avisar que aqui em Brasília tem 20 mil habitantes e muitos problemas, um deles é a educação. A situação está muito precária, a limpeza da escola está horrível, porque a empresa que limpava a escola faliu e estamos com salas, banheiros e cozinha sem limpeza, pois isso afeta também a alimentação dos alunos porque como a cozinha está suja não tem como cozinhar. Também estamos precisando de material didático porque tem vários alunos sem o material. Então se o senhor puder nós ajudar eu agradeço.

Projeto do secretário da Educação

Renovar o contrato com a empresa da limpeza e comprar material didático

Redação 26

Alice, 6ªA

Carta de solicitação

Senhor bom prefeito, como sabe as moradias estão em péssimas condições, as casas são de pau a pique, que é um material muito vulnerável á destruição, as casas não tem água encanada não tem luz, todos precisam dormir muito cedo, e além de tudo não tem rede de esgoto, como o senhor é um ótimo prefeito, achei que o senhor poderia investir para que a nossa secretária pudesse construir novas casas com mais qualidades e em melhores condições.

Obrigado
da Secretaria

Redação 27

Marcel, 6ªA

Projeto do Secretario da Segurança

de dinheiro para a construção de hospital para as escolas publicas [escolhas?] que secretario Senhor porefeito de dinheiro para a Secretaria de escolas o senhor já vil todas as crianças que frequentam escolas publicas tambem escolas de ensino fundamental em Santa Brasilandia os ospitais publicos que eta tendo muita corruipiao nos ospitais tambem tem luz eletrica esta faltanto muita energia

tambem tem a metade da população de grande Brasilandia tenque ter contrucue de moradia e tambem contrucues de uma delegacia especializada em cobater as organizações criminosas e [contratação] de policia especializado.

7º ano

Redação 28

Renata, 7ªA

Oi Prefeito eu sou a secretaria da educação eu quero o senhor mande uma verba porque está faltando professores, uma construção de uma escola, e está faltando material.

Eu e estas pessoas da Santa Brasília iriam ficar muito agradecidos.

Redação 29

Leandro, 7ªA

Eu sou da secretaria da educação e eu preciso de dinheiro aqui para construir mais escola na cidade o valor é R\$1.000.000,00, e o ensino vai ser muito mais melhor.

Redação 30

Jorge, 7ªA

caro presidente aqui quem fala é o diretor da educação agente precisa de um milhão para reformar as salas da escola para dar um ambiente melhor e um ensino melhor contratação de mais professores e materiais melhores materiais para os alunos

Redação 31

Juliana, 7ªA

prefeito voce poderia mandar dinheiro pra gente porque nós estamos passando necessidade eu vou esperar um pouco mais que voce não mande voce vai vir com mim porque eu quero dar educação pra todos porque ele merece em tudo voce manda muito o obrigado e foi pra criança obrigado espero que mande

[Assinatura]

prefeito

Redação 32

Carolina, 7ªA

Educação: Há apenas escolas de Ensino fundamental em Santa Brasilândia, de modo que só os filhos de famílias mais ricas fazem o ensino Médio, em um município vizinho que se localiza a 40 km de distância.

projeto do secretario da Educação: construção de uma escola de Ensino Médio e contratação de professores.

Então tem que construir mais escolas pois então as crianças no estão sabendo ler e o aprendizado delas não dá.

Mas professores para ensinar as crianças e adolescentes etc

Redação 33

Melissa, 7ªA

Secretária da Educação

Olá senhor prefeito aqui é da secretaria da **Educação**. A educação está horrível não tem carteiras nas escolas, os armarios estão todos quebrados. Precisamos urgente desse dinheiro para comprar novos ármarios, contratar professores e funcionarios trocar as lousas, compra novos alimentos para que possamos alimentar as crianças que não tem o que comer em casa, e também compra novos materiais. A nossa educação está horrível e queremos melhorar ela. Ver que o País pode melhora, as escolas de ensino superior estão super avançada a gente quer chegar assim também ensinar com mais facilidade de ensino fundamental e médio, queremos fazer um site de lição de casa. Se você quer o melhor pra seus filhos nós ajude por favor. O salário seria 2x maior.

Agradecemos.

Secretária da educação.

11/05/15

Redação 34

Rita, 7ºA

Educação: há apenas escolas de Ensino fundamental em Santa Brasília de modo que só os filhos de famílias mais ricas fazem o ensino médio, em um município vizinho que se localiza a 40 km de distância.

Projeto do secretário da habitação: construção de uma escola de Ensino médio e contratação de professores e de alunos para o ensino médio para eles aprender.

Redação 35

Lúcia Vasconcelos, 7ºA

Saúde

11 de maio de 2015.

Caro prefeito, precisamos de mais hospitais novos, pois não estamos dando conta, no local em que estamos só temos um posto, e o AMA está em greve, e não sabemos quando voltará a funcionar.

Então por favor peço que mande fazer um hospital mais próximo do local, e peço que mande construir o mais rápido possível.

Pois o caso de pessoas com dengue é sério 30% das pessoas estão com dengue hemorrágica, e 15% desses 30% são crianças e bebês a outra metade é adolescentes, adultos e idosos.

Precisamos tomar uma providência e rápido.

Obrigada por a atenção

Diretoria do posto

de Saúde

Lúcia Vasconcelos

Rua Angelina

nº350

Redação 36

Manuel, 7ºA

Saúde

Eu vou a juta [ajudar] os brobe [pobres] vou fase um mote [monte] de posto de saude e vou construção de um moder [moderno] hospital e contratação de mediçõs

Redação 37

Cristiano, 7ºA

Eu sou da secretaria de saúde vim pedir um milhoes de reais porque a saúde da pessoa tá muito ruim e nois não temos dinheiro para nois construir mais predios para nois aumentar o salario para elas fazer melhor

Redação 38

Ricardo, 7ºA

Segurança: Se o prefeito não der dinheiro para segurança ninguem vai querer morar aqui porque vão ter medo de morrerem, de ser assaltado e etc. E se o prefeito não der dinheiro as delegacias ficaram acabadas e ninguem vai querer trabalhar na area de segurança as ruas ficaram perigosas e até as casas ficaram perigosas e isso causará muitas mortes.

Redação 39

Renan, 7ºA

Ola eu trabalho como Seguranca eu preciso de dinheiro para [renovar?] uma empresa para mais pessoas trabalha é a empresa te mais seguranca nos corredor no elevador e todos os lugar e no estacionamento e na entrada

Redação 40

Mário, 7ºA

Prefeito o dinheiro de ser caminhado para minha secretaria para que a jude o transportes de Santa Brasilân [o trecho em cinza foi apagado pelo aluno, mas é possível ver o que ele pretendia escrever].

Redação 41

Alan, 7ºA

Caro prefeito [??] mamda o dinheiro pra cá que as pessoas peso que mamde averba

8º ano

Redação 42

Denise, 8ºB

Olá querido prefeito como secretario da saúde fiquei sabendo que o senhor recebeu uma quantia de dinheiro para investir em alguma coisa, então senhor prefeito gostaria de lhe informar que aqui na Santa Brasilândia só temos 1 hospital e temos muitas pessoas com suspeita de dengue, temos um número de população e ela está crescendo cada vez mais e do jeito que está não está nada bem, preciso de dinheiro para construir hospitais, com esse hospital vou conseguir ajudar muitas pessoas que precisa da nossa ajuda, essas pessoas estão muito preocupadas com seus filhos doentes, idosos com dengue e por isso preciso desse dinheiro pelo menos eu te garanto que esse dinheiro será bem investido

Redação 43

Marina, 8ºB

Secretaria da Saúde

Prefeito está carta que eu fiz é para você encaminhar os R\$1.000.000.00 (um milhão) para eu poder cuidar da saúde dos moradores da Brasilândia. Eles precisam de um hospital grande e com muitos médicos para atender eles, ainda mais que surgiu a dengue, as pessoas estão morrendo por causa da saúde delas.

Na televisão as pessoas passando horas e horas no hospital para ser atendido, mas as pessoas ficam lá em vão porque ninguém é atendido. E com esse dinheiro eu posso construir um hospital muito melhor e contratar médicos profissionais para atender as pessoas. Por que não adianta ter um hospital mas com médicos que não sabem nada ou poucos médicos, com isso eles não vão dar conta de tudo.

A saúde das pessoas vale muito, se coloque na situação delas. Vocês vão ver que vai valer a pena, fazer isso pelas pessoas.

Redação 44

Lorena, 8ºB

Saúde

Há poucos postos de saúde, e agora com a epidemia da dengue está muito difícil para as pessoas se tratarem e muitas estão morrendo por conta que não a postos o suficiente para as pessoas se tratarem não só por causa da epidemia da dengue mais também por conta de outras doenças que eles estão tendo e eu nós não só eu mais as outras pessoas estão pedindo 1.000.000,00.

Para concertar tudo isso fazendo novos postos de saúde hospitais, para que possamos viver melhor com mais saúde. E as pessoas se tratarem mais, e contratar novos medicos, para cuidar dessas pessoas que estão precisando de hospitais para se tratar, e por isso estamos pedindo sua ajuda, para melhorar tudo isso construindo novos hospitais e postos, contratando médicos bons para cuidar dos adultos e principalmente de bebês, crianças, e idosos.

Redação 45

Cecília, 8ºB

Prefeito eu gostaria de trabalhar na área da saúde eu gostaria de uma conta e a conta seria de 1 milhão para construir e outras partes eu gostaria que o senhor vesse essa parte por que falta muitos postos medicos e eu vou escolher os medicos e iria também ajudar nas outras áreas espero que o senhor goste desse projeto. Teria 10 pediatras por que a construção seria grande 10 medicos 5 enfermeiras e tambem vai a construção de mais 1 hospital.

Possa providenciar tudo só preciso da sua autorização para começar as construções.

Redação 46

Laura, 8ºB

Secretária da Saúde

Olá, Senhor Prefeito!

Gostaria de pedir o dinheiro para ajudar a melhorar o hospital daqui de Santa Brasilândia, contratar mais médicos, ter uma melhoria nos postos de saúde das pessoas para ajuda-lás e elas terem um bom tratamento.

Então solicito ao senhor, o dinheiro também para a construção de hospitais daqui da Região, porque aqui não temos hospitais suficientes para atender todos os pacientes, então peço ao Senhor o dinheiro para a melhoria e pela saúde dessas pessoas.

Redação 47

Isadora, 8ºB

Saude

A dengue já matou mais de 100 pessoas. E os postos de saude A maioria sem atendimento e por isso o prefeito podia manda o dinheiro de 1.000.000,00 pra contruir mais postos de saude assim menos pessoas morreram por falta de atendimento.

As vezes são os medicos que faltam no serviso dai muita gente fica sem atedimento porque sera? por causa dos medico que não tem responsabilidade pelo seu cerviço.

Redação 48

Ernesto, 8ºB

De / Ernesto (Secretário Municipal da Saúde)

Para: Prefeito

Sr. Prefeito venho por meio desta carta, pedir que o senhor libere esses 1.000.000 R\$ (um milhão de reais) para mim, usa-lo no meio da saúde, segundo os dados do Hospital Central de Santa Brasilândia (HCSB) o município sofre de um Epidemia de dengue.

Segue os dados:

Há apenas um posto de saúde em Santa Brasilândia. Uma epidemia recente de dengue provocou a MORTE de 100 pessoas na cidade.

Com esse dinheiro irei contruir um hospital geral.

ASS:

Ernesto

[assinatura]

Redação 49

Clarice, 8ºB

Secretaria da Saúde

há apenas um posto de saúde em Santa brasilândia.

Uma epidemia recente de dengue provocou a morte de 100 pessoas na cidade.

Pois eu da secretaria da Saúde estou pedindo para nos ajuda não temos condisão de atender todos que pressão

Então pesso que nos ajude finanseranente.

Redação 50

Isabela, 8ºB

Olá senhor prefeito, sou a secretaria da saúde. Precisamos do dinheiro para construir novos hospitais, e desta vez pensamos em fazer novas áreas como a maternidade e pediatria.

Precisamos de mais profissionais da saúde, pois a epidemia recente de dengue está matando muitos cidadãos.

Aguardamos sua resposta.

Redação 51

Joana, 8ºB

Secretaria da Saúde:

Olá Senhor Prefeito

Venho por meio desta carta informar, que o hospital de Santa Brasilândia necessita de uma verba de 1.000.000,00 para poder reequilibrar o hospital.

Contratar mais médicos, necessitamos de medicamentos por que em Santa Brasilândia houve uma epidemia de dengue que por falta de medica provocou a morte de 100 pessoas na cidade. Poder aumentar o salário dos funcionários. Uma nova construção de um hospital e novas contratação de médicos. E com esse dinheiro se o hospital superar todas as dificuldades, iremos ajudar outros projetos de saúde.

Estarei aguardando a sua resposta

Atenciosamente:

Secretaria da saúde

Redação 52

Sofia, 8ºB

Saúde

Prefeito, gostaria de pedir que nos escolha-se para receber os R\$1.000.000,00, pois precisamos para garantir mais médicos, mais remédios, um melhor atendimento, etc.

Construir mais postos de saúde, pois somos únicos na cidade Santa Brasilândia. Várias pessoas estão morrendo, pois estão a maioria com dengue e não podem ser atendidos, pois alguns moram longe e outra parte por não termos médicos o bastante para atender todos.

Então nosso objetivo da secretária da saúde é contratar mais médicos, construir mais postos, melhor atendimento, por isso, acho que poderia nos escolher para melhorar a saúde da sociedade.

Redação 53

Amanda, 8ºB

Saúde

Caro prezado Prefeito,

Estou a envio desta carta por conta da nossa saúde.

Aqui em Santa Brasilandia, há apenas um posto de saúde. Recentemente uma epidemia de dengue provocou a morte de 100 pessoas da nossa cidade!

Precisamos de R\$1.000.000,00 (um milhão). Com esse dinheiro possamos melhorar o sistema de saúde, abrindo novos postos de saude, construir hositais e contratar bons médicos.

Precisamos urgente deste dinheiro. A situação está cada vez pior.

Contamos com sua colaboração para melhorar nossa cidade

Redação 54

Ana Luisa Teles, 8ºB

Bom dia Caro leitor Eu sou da secretaria da saúde quero pedir R\$1.000.000 para os Hospitais que estão em uma forma terrível temos que fazer algo vou dizer o que está errado

- 1- Sem médicos
- 2- Pocos enfermeiros/a
- 3- Banheiros imundos
- 4- Sem equipamentos
- 5- Sem remédios
- 6- ruas chusas
- 8- sem alimentos
- 9- falta de Água

imagina se sua filha fôr doente e vai para Num Hospital assim?

Agradeço desde já!

Assinado Ana L Teles 8ºB

[assinatura]

Redação 55

Valentim, 8ºB

CARTA**Segurança**

Caro prefeito estou mandando essa carta para comunicá-lo sobre a segurança na cidade. Há fortes suspeitas de que uma organização criminoso que controla um presídio a cerca de 50 km da cidade precisamos contruir delegacias para assegurar mais a segurança dos cidadãos

Redação 56

Elis, 8ºB

Educações

Secretarios imagine a seguinte situação, minha secretaria esta com muita dificuldade um dos problemas a segurança: há fortes suspeitas de que uma organização criminosa que controla um presídio esteja atuando na cidade, o fato os jovens de santa brasilândia tem sido recrutado pelos criminosos: cerca de 15% da população já teve problema relativo a violência, como roubos, agressões e homicídios.

Por isso eu te isso que por favor que mande dinheiro para que construimos delegacias especializadas em combate a organização criminosa e para que contramos policiais especializados, para que esse tipo de Problema não venha mais acontecer isso.

também para construir hospitais melhores, asfaltos para que o transito si movimente melhor sem nenhum perigo pra nenhuma pessoa.

Redação 57

Igor, 8ºB

Prefeito eu quero que mande o dinheiro para minha inpresa de segurança que controla um presídio por que eu prendo criminosos que roubão e matão pessoas em Busca de dinheiro por isso eu quero o dinheiro o fato que os jovens de santa Brasilandia tem sido recrutados pelos criminosos para uma construção de uma delegacia especializada em conbate á organizações criminosas e contração de policiais ispecializados cerca de 15% da população já teve ou tem problemas relativos á violencia, como roubos agreções e homicidio ha fortes suspeitas que uma organização criminosa que controla um presídio. Por isso eu quero esse dinheiro para minha delegacia.

Redação 58

José

segurança

Prefeito, você tem que investir na segurança da cidade de Santa Brasilândia, pois sem mais policiais fazendo a segurança o número de bandidos, roubo, furtos, sequestro, e muito mais.

Se você investir na segurança, policiais irão fazer patrulha em ruas e trazendo a segurança aos habitantes, e guardando as construções que iniciaram e são inícios.

E mais delegacia em mais partes da cidade.

Pense e invista nisso irá ajudar a cidade.

Redação 59

Lilian

Segretária da Segurança

Prefeito eu estou precisando desse dinheiro para almento varias seguranças para o povo da brasilandia e mudar o pais isso vai servi para você também Juntos fazemos o mundo melhor por que esse dinheiro da para fazer varios seguranças para as familias pobres que não tem para ter segurança se o senhor desse ia ser melhor para ajudar os procimos para o nosso pais ter educação boa. Então eu falo para o senhor que dá esse dinheiro para melhora.

Muito obrigado pela atenção!!!

Redação 60

Camila, 8ºB

Hola senhor Prefeito

A Santa Brasilândia há fortes.

suspeitas de que uma organização
criminosa.

Gostaria que o senhor pode-se
nós ajudar com esses. problemas

O fato é que os jovens de
Santa Brasilândia têm sido
recrutados pelos criminosos:
cerca de 15% da população
já teve ou tem problemas
relativos á violência, como
roubos, agressões e
homicídios.

Para nós ajudar precisamos
de R\$ 1.000.000,00

Queria muito que o senhor
nós ajuda-se.

Muito obg

ASS. Secretaria de Segurança

Redação 61

Miguel, 8º B

- Caro prefeito eu estou te mandando esta carta para que o senhor mande o dinheiro para a minha secretaria. Da seguranca da cidade de Santa Brasilandia com o dinheiro montarei 3 novos presídios e também montarei uma operação do Bope Batalhão operacional da Policia especial.

Redação 62

Sara, 8ºB

Educação

Senhor Prefeito, Há apenas escolas de Ensino Fundamental em Santa Brasilândia, de que só famílias mais ricas fazem ensino médio, em um município vizinho que se localiza a 40 km de distância.

meu projeto consiste em construções de Escolas de Ensino Fundamental, facilitando a vida dos estudantes e trazendo lucros para nossa cidade. E com isso ganhará ainda mais a confiança dos moradores daqui.

Redação 63

Luana, 8ºB

Pressado Prefeito venho no meio dessa carta fazer uma proposta sobre a Educação para que os jovem tenha oportunidade.

Por que uma escola é enssencial para um jovem, por que eles são o futuro da cidade.

Esse dinheiro é muito importante para nos.

Vamos fazer uma cidade melhor de se viver!

Obrigado pela atensão!

Assinado: Luana

Redação 64

Hugo, 8ºB

Educação

A educação ira melhorar não só a educação, mas como outras necessidades por isso eu a escolhi. A melhorias na educação é precisa contruir uma escola de Ensino Médio, e isso vai ter beneficios na Educação na Segurança.

Na educação ira prepara as pessoas para o futuro e tera mais pessoas trabalhando e tera um desenvolvimento da cidade e as pessoas não precisarão roubar dai a quantidade de roubos diminuir e podera se envestir no turismo e trara dinheiro para a cidade

Redação 65

Raquel, 8ºB

Educação

Caro Prezado Prefeito, estou a envio desta carta por conta de nossa escola Pública estar tendo algumas dificuldades e precisamos de 1.000.000,00 para que possamos melhorar a Educação desses alunos.

E também organizarmos passeios, melhorarmos a alimentação dessas crianças e adolescentes. E precisamos do envio deste dinheiro por organizarmos festas juninas.

Senhor Prefeito, o que será dessas crianças sem o aprendizado, será que sem aprendizado elas, conseguirá ser modelo, veterinaria, medica e os meninos conseguira ser jogador de futebol, ou galã de cinema. O futuro dessas crianças depende da sua capacidade e sua competencia.

Redação 66

Madalena, 8ºB

Bom dia!

Senhor Prefeito eu solicito os R\$1.000.000,00 para a educação.

O ensino dos alunos e dos professores tambem é importante, nossa_cidade tem direito de crescer, ser reconhecidas por outras cidades e estados.

Poriso peso ao senhor. Que muitas crianças estão sem estudos e virando marginal e perdendo os direitos, alguns até morrem em tiroteios guerras de território tráfico entre outras.

Iremos construir escolas e contratar professores e funcionarios bons e de qualidade, peso que pense nas crianças e jovens, na própria cidade ao nosso bem.

Espero sua ajuda e agradeço sua atenção.

Redação 67

Fábio, 8ºB

Bom dia senhor prefeito, estou escrevendo está carta, porque estou precisando construir uma Escola de Ensino Medio e contrata professores, essas crianças precisam estudar para aprender o mundo, a fora precisam de professores que fizeram, faculdade estudaram , é que ensinam os alunos e não queremos ter Greve, porque hoje muitos professoras E professores estão em greve em quanto os alunos estão em casa sem fazer lição, Muitos querem presta vestibular para o enem e não tem escola, nem professores, para ensinar.

Senhor prefeito agradeço se receber esta carta nós ajude, para que nós conseguimos fazer escola e contrata professores.

Redação 68

Marco, 8ºB

Prefeito eu sou da secretaria de educação, eu preciso que voce mande esse dinheiro para que nós pagam os emepregados e renovar as messas os computadores do projeto da sequtaria da educação para pagar os professores que trabalham aqui. para arrumar o elevado paros deficientes arumar o parquinho e arrumar a quadra de Baskete e Futebol. E para arrumar o patio e cozinha por que já estão saindo os pisos arrumar portas e [?] colocar tetos nas quadras e também pinta a secretaria de Educação sala dos profesores e contrata algus guardas para garantir a seguranca das escolas comprar mais comidas para Escolas comprar Bolas para Educação Física e trocar as losas das salas e trocas as janelas das escolas.

Conseguir vagas para [?]

Redação 69

Antônio, 8ºB

HABITAÇÃO

Senhor prefeito a pulação de santa Brasilandia estao passando por difiocdade eles estão sem agua eles vão morer de sede eles tambem estão sem luis e morando em casas de pau a pique tradusindo eles estao com mais [más] condisses de vida ai eu quero que vc da uma verba para que reformanass a sidade.

Redação 70

Edgar, 8ºB

CARTA

Destinatário: Prefeito de Santa Brasilândia

Remetente: Secretário da Habitação

Em primeiro lugar Bom Dia! Em segundo me desculpe interrnonper ao Senhor Prefeito mas, eu queria li dizer que a minha “Secretária da Habitação” está precisando de “Dinheiro” para melhorarmos a metade a população de Santa Brasilândia que moram em casas de pau a pique (casas de barro) e estão sem água limpa e encanada para beber, si banhar e lavarem os talheres que são poucos, eles também estão sem rede de esgoto e por isso suas casas ficam fedendo muito e sem Luz que é o que ele precisam mais porque com o tempo vão ficando quase cegos é não teem dinheiro para pagar o oculista então ficam forsando a visão para não tombarrem.

Prefeito escute o meu pedido está habitação de que eu estou falando precisa muito, muito desce dinheiro, e não jogue essa carta no lixo porque si não está ignorando pessoas igual a você!

Obrigado Pela atenção!

Redação 71

Rafael, 8ºB

Olá prefeito, eu secretário do transporte da cidade de Santa Brasilândia, localiza-se a 15 km de uma importante rodovia.

Estou com um projeto de uma construção de uma nova estrada que ligue a cidade de Santa Brasilândia, até a principal rodovia.

Para ter acesso a rodovia tem que passa por uma, estrada de terra mal conservada leva cerca de uma hora e meia até a rodovia.

Se a cidade de Santa Brasilândia, faze a construção de uma nova estrada as pessoa que passa na rodovia, pode vim visita a cidade ve as cultura da cidade a Historia, com a construção da estrada melhorar os lucros da cidade e a economia.

Redação 72

Francisco, 8ºB

O Prefeito quero dinheiro agora eu ou te mato PCC ou te entrega para policia todo a culpa da dilma Há fortes suspeitas de que um organização criminosa que controla um presidio a cerca de 50 km da cidade esteja atuando na cidade. O fato é que os jovens de Santa Brasi

9º ano

Redação 73

Hélio, 9ªA

Caro Prefeito nos so temos um posto na cidade de Santa Brasilandia ja morrerão muita gente por causa da dengue morrerão 100 pessoas para as pessoas não comenta seu nome você poderia doar dinheiro para o hospital ou fazer outros para os jornalista não vir aqui você poderia doar dinheiro? Se você doar nos vamos ficar muito grato obrigado.

Redação 74

Helena, 9ªA

Carta de solicitação
Secretaria da Saúde

Sr. Prefeito, tendo apenas um posto de saúde na cidade de Santa Brasilândia, muitas pessoas acabam morrendo, pois está tendo uma epidemia de dengue que já provocou a morte de 100 pessoas na cidade. A cidade precisa de mais médicos e um hospital para que não morra tantas pessoas com dengue e outras doenças. Isso irá ajudar muitas pessoas, pense bem, pois qualquer pessoa pode ficar doente e precisar urgente de um hospital, até a sua família ou até mesmo você irá precisar do hospital, por causa dessa epidemia de dengue solicito à você um hospital e mais médicos.

Redação 75

Gabriela, 9ªA

Senhor prefeito temos precisando de mais um posto de saúde e de mais um hospital e necessidades para nossa população.

A dengue já matou 100 e isso pode também matar alguém da família do Senhor. Esse dinheiro será muito bem aceito pelo nosso país.

O Sr. pode também pegar dengue isso é muito ruim o senhor tem dinheiro para se tratar mas tem muita gente pobre que não tem dinheiro para tratar a dengue.

Também todas as secretarias iam aceitar isso por que isso é pra cuidar das pessoas pobres essas pessoas precisam ser tratadas no nosso posto de saúde não tem como atender tanta gente sem os remédios certos e não temos remédio e nem um hospital pra cuidar das pessoas doentes.

Redação 76

Livia, 9ªA

Projeto do secretário da saúde.

Senhor prefeito Nós da cidade de Santa Brasília estamos precisando de melhores condições de saúde, mais hospitais, médicos.

Estamos com uma epidemia recente de dengue que está afetando muito as pessoas.

Principalmente por que as pessoas de classe baixa estão expostas cada vez mais aos perigos pelo fato de morar perto de esgotos a céu aberto em casas de pau e pique “barracos” etc.

Por isso estamos com dificuldade nos hospitais pois não temos condições de trabalhar sem os equipamentos certos, muitas vezes faltam remédios nos postos de saúde público.

Necessitamos do dinheiro pois sem saúde não tem vida.

Redação 77

Otto, 9ªA

Oi. Estou mandando esta carta para o senhor prefeito para alertar de que preciso desse dinheiro para construir mais um hospital e contratar médicos para melhorar a saúde de que (??) o senhor precisa de saúde e sua família. Com saúde podemos ter maior população rendendo mais impostos e dando um bom lucro para o senhor e com o tempo dando para terminar as outras propostas como de moradia e transportes que são os que você pode aumentar os impostos.

Redação 78

Arnaldo, 9ª

Senhor Prefeito, solicito que o senhor mande a verba de um milhão, para a area da saude, pos há apenas um posto de saude em Samta Brasilândia, e com isso houve uma epidemia recente de dengue que provocou a morte de 100 pessoas da cidade, com isso até seu filho possa acabar tendo algum problema de saude, portanto mande o dinheiro para cá para que eu possa construir mais Hospitais e contratar mais medicos.

Grato Secretario da Saude

15/04/15

Redação 79

Carlos, 9ª

Secretaria da Saude

Se o Sr. me der esse dinheiro, vou investi em posto de saúde, pois muita gente necessita disso, muita gente morrendo por causa de doenças.

Mas de 100 pessoas morreram por causa da dengue, se o sr me dar esse dinheiro, vou dar benefícios as pessoas que precisam de atendimento, vou comprar remedios para aquele que necessitam.Vou construir postos nas partes que mas precisa de saúde.

Redação 80

Dora, 9ª

Secretária municipal da Saúde

Meu caro prefeito há apenas um posto de saúde em Santa Brasilândia, precisamos de mais postos de saúde pois agora esta tendo epedemia de dengue e muitas pessoas estão sendo mortas pois não tem postos de saúde e medicos o suficiente para atende-las.

Com esta epidemia já temos 100 pessoas mortas quem sabe o senhor pode ser o proximo pois está avendo muita água parada e estes mosquitos estão atacando. Se o senhor não ajudar

agora o seu filho pode estar com este virus e o risco de ser morto é de 100%. Muitos motoristas não estão trabalhando pois estão com dengue, os seguranças então nossa tem gente saindo de casa e asaltando muita gente pois eles também não estão trabalhando, os professores não estão trabalhando um monte deles estão com falta pois estão com dengue.

Se o senhor não me mandar o dinheiro para fazer mais posto de saúde mais gente vão estar com dengue e não poderá trabalhar.

Grata Secretária de Saude
de Santa Brasilândia

Redação 81

Jean, 9ªA

Carta de solicitação

Sr. Prefeito eu sou da secretária da Saúde estou aqui para pedir que você invista o 1 milhão para construir Hospitais pois tem muitas pessoas morrendo e se caso você ou sua família ficarem doente não terá quem os socorrerem e alem de hospital ambulancias para se caso alguém tivesse em caso critico fosse levado para a outra cidade rapidamente para não ficar pior ou ate morrer “e com isso uma parte do dinheiro seria para melhorar a rodovia tambem”.

Redação 82

Raul, 9ªA

Saúde: Seu prefeito você deve mandar esse dinheiro para a saúde por que a ipedemia de dengue e outras doeças esta ficando maior e pode até o seu filho ou você ou toda a sua família pode pegar a doença e morrer, até os policiais os motoristas de onibus os professores podem pegar essas doeças e morrer, então é por isso que o senhor deve mandar esse dinheiro para a secretaria da saúde e essa epidemia pode virar um problema mundial e o senhor não vai querer ser o culpado dessa epidemia e dessas mortes e o senhor nunca mais sera releito outra vez então presidente o senhor deve mandar para a secretaria da saúde esse dinheiro.

Redação 83

Luciano, 9ºA

Redação

Senhor prefeito se você não construir hospitais publicos as pessoas vão ficar doentes e morrendo de pouco em pouco até sua propria família pode morrer. Precisamos também de ambulancias para as pessoas que se ferirem em acidentes e não podem chegar ao hospital e médicos e enfermeiras também são importantes para atender os doentes ou feridos, também precisamos de equipamentos para um melhor atendimento aos pacientes, e essas coisas são importantes para saúde das pessoas, se não tivermos vai acabar com a saúde de todos.

Redação 84

Irene, 9ºA

Senhor Prefeito, nós estamos precisado mas de médico, os potos de saúde da Santa Brasilândia, 100 pessoas já foram mortos e isso e uma vergonha para população.

Nós estamos precisamos de hospitais, mas médicos e tambem merolha os atedimento médicos e as lipesa tem hostilal que e uma verconha de sujos.

E quando comesa a chover os hospilais fica todos cheio de água as pessoas ficam todos com medo, e eu queria que você investise mais na saúde. Obrigado pela atenção.

Redação 85

Henrique, 9ºA

Senhor Prefeito a maioria da população de Santa Brasilândia não tem moradia adequada com água luz e rede de esgoto.

Mas se o senhor mandar concertar isso vai ter mais impostos para cidade e para o senhor. E também resutaria em uma gratidao da população trazendo mais votos para o senhor.

Redação 86

Diana, 9ª

senhor secretario se você não investe o dinheiro. Em moradias muitas pessoas não vam ter onde morar onde dormi por favor se o senhor puder ajude essas pessoas que não tem casa para morar se o senhor investi Esse dinheiro em outras coisas o senhor vai deixa a população que mora na Rua sem moradia para morar.

Redação 87

Virgínia, 9ª

Escolha: Habitação

Sr. Prefeito gostaria de faze-lo uma proposta, para o senhor enventir este 1.000.000 na habitação de Santa Brazilândia se o senhor investir este dinheiro na habitação poso te garanetir que o sr. não vai se arrepender, pense em sua família em seu povo.

Redação 88

Afonso Oliveira, 9ª

Senhor Prefeito

Esta verba deve ser destinada a Secretaria da Habitação, pois com conforto e comodidade, os habitantes da cidade tem mais confiança no Prefeito que elegerão

Atenciosamente
Secretaria da Educação
Afonso Oliveira

Redação 89

Clara, 9ªA

Carta de Solicitação

Senhor Prefeito entrei com essa solicitação para o senhor nos ajudar pois metade da população de Santa Brasilândia mora em casa de pau a pique, sem água encanada, sem rede de esgoto e sem luz.

Queria que o senhor ouvi-se nossa proposta de construção de moradias para a população e com água encanada rede de esgoto e luz elétrica. Pois isto ajuda-rá muito na parte da segurança de nossa cidade e também na saúde e educação pois muitas pessoas estão sem moradia e os que tem estão sem luz, água etc... a casa caindo aos pedassos muitas pessoas indo pras ruas com suas famílias.

Como essas pessoas irão trabalhar sendo que não tem nem água e luz. E seus filhos como irão para escola, e para merendar?

Por isso peço a ajuda do senhor pois isso já está precário muitas pessoas estão ficando doente.

Obrigada pela Atenção!

Redação 90

Lucas, 9ªA

Ministro da Segurança

Sr. Prefeito, eu queria pedir uma verba para construir uma nova delegacia com policiais especializados para combater o crime organizado. Nossa cidade está muito perigosa, muitas suspeitas de tráfico de drogas, muitos assaltos. Como nossas crianças podem crescer em uma cidade que as pessoas não podem sair na rua, que quando as pessoas saem para trabalhar corre o risco de serem assaltadas.

Imagine seus filhos prefeito vivendo em uma cidade dessa com nenhum policial na rua, por isso que eu quero a verba para construir uma nova delegacia

Redação 91

Vladimir, 9ºA

Carta da Secretaria da Segurança

Senhor prefeito, precisamos que invista na segurança para proteger a população de nossa cidade, mais de 15% da população de Santa Brasilândia com fortes organizações criminosas dentro dos presídios. Precisamos de um forte força policial para combater-los, estradas asfaltadas para transportar-los, presídios mais próximos. Investindo na segurança também podemos ajudar os jovens a fugir da criminalidade e no transportes construindo rodovias para transportar os presidiários.

Redação 92

Vicente, 9ºA

Senhor prefeito, sou o secretário da área de segurança, e estamos precisando de dinheiro para investir na área de segurança, pois estamos precisando colocar mais policiais na prisão que fica a 50 km da cidade.

Precisamos construir uma delegacia para se responsabilizar por esses criminosos que estão [?] naquela prisão,

Precisamos construir uma delegacia com fortes policiais com fortes armas e ótimos equipamentos para cidade.

Redação 93

Bernardo

Senhor Prefeito Exigimos esta verba para a construção de delegacias especializadas para combater as organizações criminosas e contratação de policiais pois o índice de criminalidade está aumentando a cada dia, e está prejudicando a população de Santa Brasilândia, cada dia pelo menos 2 jovens entram para a criminalidade e com estes acontecimentos estabelecimentos estão sendo fechados, pessoas estão sendo mortas.

Atenciosamente,
Secretaria de segurança

Redação 94

Marcelo, 9ºA

Segurança:

Senhor prefeito, a grande São Paulo precisa de mais segurança porque está tendo muito caso de assalto, de mulheres e adolescentes sendo assediado sexualmente, pessoas sendo assassinados, assim também como a violência física e verbal entre homossexuais, contra pessoas negras e muito caso de homicídio.

Redação 95

Joaquim, 9ºA

Senhor prefeito, tem que investir no transportes porque na Brasilândia localiza a 15 km de uma importante rodovia, para ter acesso a ela e preciso pegar uma estrada de terra mal conservada podia ser asfaltar essa rua com esse dinheiro e ter segurança nas rodovia

Redação 96

Maria Carolina, 9ºA

Santa Brasilândia, 15 de abril de 2015

Senhor Prefeito!

Eu Maria Carolina da secretaria de Transportes gostaria de vir pedir a verba de R\$1.000.000,00 de reais. Em Santa Brasilândia, as rodovias estão péssimas! A cidade e localizada a 15 km de uma importante rodovia. Para ter acesso a ela, precisamos pegar uma estrada de terra super mal conservada, o que faz com que esse percurso até a rodovia leve em cerca de uma hora e meia, duas horas. Muitos estão reclamando. Podemos resolver esse caso com uma construção de uma nova estrada que ligue nossa cidade até a principal rodovia. Com isso as reclamações irão parar, a segurança será melhor, irá facilitar o trajeto de quem for para a outra cidade para estudar, a saúde irá ser menos prejudicada pois com a terra vindo em nossa

direção faz mal e sobre a abitação que está sem água podemos construir uma nova estrada sem prejudicar o rio que tem perto dessa estrada de terra.

Com essa nova estrada irá facilitar para muitas pessoas, inclusive para o senhor que vai em muita reunião.

Não é mesmo Senhor Prefeito?

Atenciosamente,
secretaria de Transportes.

Redação 97

Paulo, 9ªA

Olá senhor prefeito, sou o secretario dos transportes e quero muito que o senhor mande o dinheiro para nos, por que se melhorarmos a estrada de terra que temos nosso desenvolvimento economico vai melhorar, e assim coisas melhores vão chegar para nos, e assim novas pessoas vão vim para ca, e com esse dinheiro podemos melhorar nossa cidade.

Redação 98

Leandro, 9ªA

Transportes

Caro Sr. Prefeito, queria lembra-lo do estado das estradas que ligam Santa Brasilândia a rodovia principal, se as estradas estiverem pavimentadas e duplicadas poderia facilitar, e muito, a vida dos nossos cidadãos, facilitando a passagem para que os estudantes vão até as escolas mais perto para fazer o ensino médio o que ajudaria na educação, mas não só ela, ajudaria também no comércio da cidade, facilitando com que visitâtes almentem o lucro da cidade, além de melhorar a reputação do local. Diminuindo o tempo de viagem, as indústrias da cidade podem mandar exportar e importar muito mais produtos, sem falar da segurança que almentaria com duas estradas. Atenciosamente, secretária de Transporte.

Redação 99

Nina, 9ªA

Transportes

Senhor prefeito...

Santa Brasilândia localiza-se a 15 km de uma importante rodovia. A estrada que dá acesso à esta rodovia, se encontra em um estado crítico. Para conseguir chegar à esta rodovia levamos cerca de um hora.

O projeto que temos à apresentar, é a duplicação desta estrada e o asfaltamento. Creio que se investimos nisto, podemos melhorar a situação da população. Haveria menos acidentes, chegaríamos mais rápido a nossos destinos, ajudaria na saúde, pois levaria menos tempo para socorrer uma vida, facilitaria o transporte escolar.

Tenho certeza que este dinheiro seria muito bem investido.

Desde já obrigado pela atenção.

Redação 100

Bruno, 9ªA

Senhor Prefeito, gostaria de fazer, uma proposta, essa proposta vai ajudar muito a cidade de Santa Brasilândia, gostaria que o senhor investisse, na Educação vou explicar o porque desta escolha, assim o senhor investindo na Educação todas as pessoas que iriam estudar, pode ampliar sua mente, ter novas ideias, podem ajudar a nossa Cidade, no Transporte na Educação, Habitação, Segurança e na Saúde

Redação 101

Iara, 9ªA

Carta de Solicitação

Senhor prefeito, o senhor recebeu uma verba suplementar de R\$1.000.000,00 e eu solicito essa verba para usar na educação, pois, não há escolas de ensino médio na cidade, se o senhor encaminhar esse dinheiro para a construção de uma escola de ensino médio e contratação de professores, vai ajudar outras secretarias também, pois, com a educação boa vai se formar

médicos, policiais, professores entre outros. Pense que vai ajudar a educação que o seu filho usa, que as crianças usa, é para um futuro melhor.

Obrigado pela atenção.

Redação 102

Anita, 9ªA

Educação

Senhor prefeito, Santa Brasilândia tem apenas Ensino fundamental para filhos de famílias pobres. E escolas de Ensino Médio, mas de modo que só filho de famílias mais ricas fazem o Ensino Médio.

Então, eu como secretaria da educação gostaria muito que esses R\$ 1.000.000,00 (um milhão) viesse para cá, para construir mais escolas com Ensino Médio para filhos de famílias pobres freqüentar com o mesmo direito de filhos de família ricas, e contratar professores copetentes.

Redação 103

Augusto, 9ªA

Senhor Prefeito: Espero que o senhor envista esse dinheiro em minha conta,

Pos assim ela vai estar em boas mãos, e muito segura, simplesmente se o senhor não investir em minha conta seu filho morre, Pensa bem nisso seu Prefeito. É a vida do seu filho que está em jogo, seu filho está dependendo de você, “ e da sua escolha.

Obrigado e boa escolha.

HE, HE, HE...

Apêndice 2: Questionários aplicados aos alunos

Nome: _____

Idade: _____ Série e turma: _____ Em que cidade você nasceu: _____

Como você se identifica (etnia):

☐ branco (a).

☐ pardo (a).

☐ negro (a).

☐ amarelo (a).

☐ indígena.

☐ Outro. Qual: _____

Residência e escola

1. Em que bairro você mora? _____

2. Há quanto tempo mora neste bairro? _____

3. Em quais outros bairros já morou? _____

4. Desde qual ano você estuda na EMEF Estação Jaraguá? _____

5. Em quais outras escolas já estudou (incluindo EMEI e CEI)? _____

Atividades desenvolvidas fora da escola

6. Quantas horas de televisão você assiste por dia?

☐ não assisto à televisão.

☐ assisto à televisão, mas não todos os dias. Quantas horas por semana? _____

☐ até 1 hora por dia.

☐ entre 1 e 4 horas por dia.

☐ mais de 4 horas por dia.

7. Assinale com um **x** os tipos de programas que você costuma assistir com frequência (ao menos 1 vez por semana):

☐ novelas

☐ filmes

☐ Outros. Quais: _____

☐ desenhos animados

☐ reality shows

☐ noticiário sobre esporte

☐ jogos de futebol

☐ jornais

☐ programas de auditório

☐ seriados

☐ programas humorísticos

8. Qual seu estilo de música preferido?

☐ rock

☐ sertanejo

☐ rap

☐ samba

☐ MPB

☐ outros. Quais: _____

☐ axé

☐ funk

☐ gospel

☐ música clássica

9. Qual seu cantor, cantora ou grupo musical preferido? _____

10. Quantas horas por dia você costuma ficar na internet?

☐ não uso a internet.

☐ uso a internet, mas não todos os dias. Quantas horas por semana? _____

☐ até 1 hora por dia.

☐ entre 1 e 4 horas por dia.

☐ mais de 4 horas por dia.

11. Quantas horas por semana você gasta jogando jogos eletrônicos (na internet, celular, tablete, computador ou aparelho de videogame)?

☐ não jogo jogos eletrônicos.

☐ até 1 hora por semana.

☐ entre 1 e 4 horas por semana.

☐ entre 4 e 10 horas por semana.

() mais de 10 horas por semana.

12. Quais jogos você joga?

13. Você costuma ler?

- () nunca leio.
- () leio eventualmente.
- () leio com pouca frequência.
- () leio com muita frequência.

14. Quantos livros de literatura você leu este ano?

- () nenhum.
- () 1.
- () 2.
- () de 3 a 5.
- () mais de 5.

15. Qual é seu livro preferido? _____

16. Assinale outros materiais que você costuma ler:

- () jornais e revistas impressos.
- () jornais e revistas digitais.
- () histórias em quadrinho.
- () mangás.
- () redes sociais.
- () sites de notícias.
- () livros, manuais e textos didáticos.
- () outros. Quais: _____

17. Você costuma escrever?

- () nunca escrevo.
- () escrevo eventualmente.
- () escrevo com pouca frequência.
- () escrevo com muita frequência.

18. Assinale o tipo de texto que você costuma escrever além dos trabalhos solicitados pela escola:

- () textos de opinião.
- () histórias de ficção.
- () poesia.
- () canções.
- () diário.
- () e-mails.
- () sms.
- () mensagens em redes sociais.
- () notícias.
- () outros. O quê? _____

19. Você faz alguma atividade extracurricular?

- () Não.
- () Sim, toco um instrumento musical. Qual? _____ Onde? _____
- () Sim, aula de canto. Onde? _____
- () Sim, curso de idioma. Qual idioma? _____ Onde? _____
- () Sim, cursinho para a ETEC. Onde? _____
- () Sim, aula de dança. Que tipo de dança? _____ Onde? _____
- () Sim, pratico um esporte. Qual? _____ Onde? _____

- () Sim, aula de teatro. Onde? _____
- () Sim, outra atividade não indicada acima. Qual? _____ Onde? _____
20. Esta atividade é gratuita? () não () sim () não, mas tenho bolsa.
21. Você participa do CCA? () não () sim.
22. Você já participou alguma vez do CCA? () não () sim. Quando? _____

Religião

23. Qual é a sua religião?
- () católica.
- () evangélica. Qual igreja? _____
- () umbandista.
- () candomblecista.
- () espírita.
- () Outra. Qual? _____
24. Você frequenta a igreja ou outro templo religioso? () sim () não.
25. Em média, quantas horas por semana você passa na igreja ou em outro templo religioso?
- () não frequento. () de 10 a 20 horas.
- () até 1 hora. () de 20 a 25 horas.
- () de 1 a 5 horas. () mais de 25 horas.
- () de 6 a 10 horas.

Lugares onde você costuma ir e quem o leva a estes lugares

26. Cinema.
- () nunca fui ao cinema.
- () já fui ao cinema, mas não este ano.
- () neste ano, fui 1 vez ao cinema.
- () neste ano, fui de 2 a 4 vezes ao cinema.
- () neste ano, fui mais de 4 vezes ao cinema.
27. Quem o levou ao cinema?
- () Todas as vezes em que fui ao cinema foi com a escola.
- () Todas as vezes em que fui ao cinema foi com a família e/ou amigos.
- () Já fui ao cinema com a escola e também com a família e/ou amigos.
28. Teatro.
- () nunca assisti a uma peça teatral.
- () já assisti a peças teatrais, mas nunca em um teatro (assisti na escola, na rua, em parques, na igreja, no CCA, etc.).
- () já fui ao teatro para assistir a uma peça, mas não este ano.
- () neste ano, fui 1 vez ao teatro.
- () neste ano, fui de 2 a 4 vezes ao teatro.
- () neste ano, fui mais de 4 vezes ao teatro.
29. Quem o levou ao teatro?
- () Todas as vezes em que fui ao teatro foi com a escola.
- () Todas as vezes em que fui ao teatro foi com a família e/ou amigos.
- () Já fui ao teatro com a escola e também com a família e/ou amigos.
30. Espetáculo de dança.
- () nunca assisti a um espetáculo de dança.
- () já assisti, mas não este ano.
- () neste ano, assisti a 1 espetáculo de dança.

- ☐) neste ano, assisti de 2 a 4 espetáculos de dança.
- ☐) neste ano, assisti a mais de 4 espetáculos de dança.

31. Quem o levou ao espetáculo de dança?

- ☐) Todas as vezes em que assisti a um espetáculo de dança foi com ou na escola.
- ☐) Todas as vezes em que assisti a um espetáculo de dança foi com a família e/ou amigos.
- ☐) Já assisti a um espetáculo de dança com ou na escola e também com a família e/ou amigos.

32. A que tipo de espetáculo de dança você já assistiu? Pode marcar mais de uma opção.

- ☐) nunca assisti a um espetáculo de dança.
- ☐) dança contemporânea.
- ☐) ballet clássico.
- ☐) street dance (dança de rua).
- ☐) dança folclórica.
- ☐) Outro. Qual? _____

33. Exposição de arte.

- ☐) nunca fui a uma exposição de arte.
- ☐) já fui a uma exposição de arte, mas não este ano.
- ☐) neste ano, fui a 1 exposição de arte.
- ☐) neste ano, visitei de 2 a 4 exposições de arte.
- ☐) neste ano, visitei mais de 4 exposições de arte.

34. Quem o levou à exposição de arte?

- ☐) Todas as vezes em que fui a uma exposição de arte foi com a escola.
- ☐) Todas as vezes em que fui a uma exposição de arte foi com a família e/ou amigos.
- ☐) Já fui a exposições com a escola e também com a família e/ou amigos.

35. Espetáculo de música.

- ☐) nunca assisti a um espetáculo de música.
- ☐) já assisti, mas não este ano.
- ☐) neste ano, assisti a 1 espetáculo de música.
- ☐) neste ano, assisti de 2 a 4 espetáculos de música.
- ☐) neste ano, assisti a mais de 4 espetáculos de música.

36. Quem o levou ao espetáculo de música?

- ☐) Todas as vezes em que assisti a um espetáculo de música foi com ou na escola.
- ☐) Todas as vezes em que assisti a um espetáculo de música foi com a família e/ou amigos.
- ☐) Já assisti a um espetáculo de música com ou na escola e também com a família e/ou amigos.

37. A que tipo de espetáculo de música você já assistiu? Pode marcar mais de uma opção.

- ☐) rock
 - ☐) sertanejo
 - ☐) MPB
 - ☐) funk
 - ☐) música clássica
 - ☐) ópera
 - ☐) música folclórica
 - ☐) samba
 - ☐) gospel
 - ☐) jazz
 - ☐) rap
 - ☐) outro. Qual? _____
-
-

38. Marque com um X os lugares que você já visitou, assinale o número de vezes em que foi lá e indique com quem fez esta (s) visita (s).

	Nunca fui a este lugar	Fui com minha família	Fui com a escola	Número de vezes em que você já foi a este lugar (escreva 1 vez, de 2 a 4 vezes ou mais de 4 vezes).
Pico do Jaraguá				
Parque Pinheirinho d'água				
Parque do Ibirapuera				
Parque Vila Lobos				
Parque Água Branca				
Praça da Sé				
Avenida Paulista				
Teatro Municipal				
Sala São Paulo				
Teatro de Arena				
Museu Afro Brasil				
Museu de Arte Moderna (MAM)				
MASP				
Centro Cultural do Banco do Brasil				
Pinacoteca				
Museu da Língua Portuguesa				
Memorial da Resistência				
Instituto Thomie Ohtake				
Memorial da América Latina				
Instituto Butantan				
Museu de Geologia da USP				
Estação Ciência				
Catavento				
Ceu Perus				
Ceu Pera Marmelo				
Sesc (piscinas)				
Teatro de algum Sesc				
Fiesp				
Casa das Rosas				
Centro Cultural São Paulo				
Zoológico				

Expectativas acadêmicas e profissionais

39. Onde você deseja cursar o ensino médio? Pode marcar mais de uma opção.

- ☐ não desejo cursar o ensino médio.
☐ em qualquer escola estadual perto de minha casa.
☐ em uma ETEC.
☐ no IFSP.
☐ no Liceu de Artes e Ofícios com bolsa.
☐ ensino médio em qualquer escola com técnico no Senai.
☐ em uma escola particular.
☐ outro. Onde: _____

40. Você deseja fazer faculdade? () sim () não

41. Se você deseja cursar uma universidade, escreva o nome da instituição onde você gostaria de estudar:

42. Por que você gostaria de estudar nesta universidade?

43. Como você ouviu falar desta universidade?

44. Que curso você deseja cursar? _____

45. Que profissão você deseja exercer? _____

Família

46. Com quem você mora? Pode marcar mais de uma opção.

() Mãe.

() Pai.

() Avó.

() Avô.

() Tio / Tia.

() Irmão / Irmã.

47. Qual a escolaridade da sua mãe?

() Ensino fundamental incompleto.

() Ensino fundamental completo.

() Ensino médio incompleto.

() Ensino médio completo.

() Ensino superior incompleto.

() Ensino superior completo.

() Pós-graduação incompleta.

() Pós-graduação completa.

48. Sua mãe está estudando no momento?

() Não.

() Sim, fazendo EJA.

() Sim, fazendo faculdade.

() Sim, fazendo pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado).

() Sim, fazendo um curso profissionalizante ou de aprimoramento profissional.

49. Qual a escolaridade de seu pai?

() Ensino fundamental incompleto.

() Ensino fundamental completo.

() Ensino médio incompleto.

() Ensino médio completo.

() Ensino superior incompleto.

() Ensino superior completo.

() Pós-graduação incompleta.

() Pós-graduação completa.

50. Seu pai está estudando no momento?

() Não.

- () Sim, fazendo EJA.
- () Sim, fazendo faculdade.
- () Sim, fazendo pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado).
- () Sim, fazendo um curso profissionalizante ou de aprimoramento profissional.

51. Há algum membro da sua família que já fez ou está fazendo faculdade? () sim () não

52. Em que cidade nasceram seus pais e avós? (Se você não souber a cidade, indique o estado).

Mãe: _____

Pai: _____

Avó materna: _____

Avó paterna: _____

Avô materno: _____

Avô paterno: _____

53. Indique as ocupações profissionais atuais de seus familiares (ou seja, do que eles trabalham atualmente):

Mãe: _____

Pai: _____

Avó materna: _____

Avó paterna: _____

Avô materno: _____

Avô paterno: _____