Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras

FRANCISCO JOSIVALDO TAVARES

A REFERENCIAÇÃO EM ARTIGOS DE OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PAU DOS FERROS
2016

FRANCISCO JOSIVALDO TAVARES

A REFERENCIAÇÃO EM ARTIGOS DE OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado "Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

PAU DOS FERROS
2016

FRANCISCO JOSIVALDO TAVARES

A REFERENCIAÇÃO EM ARTIGOS DE OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado "Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

Dissertação defendida e aprovada em 09/12/2016

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Orientadora

_____

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Examinador

_____

Profa. Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Examinadora

_____

Profa. Dra. Lidiane de Morais Diógenes Bezerra
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Suplente

A Deus, fonte de força.
Minha esposa, filha e filho.
Minha família e amigos.
A vocês dedico este trabalho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram para que este trabalho fosse realizado e em especial:

A **Deus**, pois sem a fé que tenho Nele, nenhuma ação desempenhada por mim teria validade.

A minha família pelo incentivo e por compreender cada ausência minha mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos professores do Profletras pelo engrandecimento do nosso saber e particularmente a minha orientadora Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa pelo carinho, dedicação e paciência a mim dedicados, Professor Marcos Nonato, Professor Gilton Sampaio, Professora Rosângela Vidal, Professor Constantin Xypas, Professora Débora, Professor Luciano Pontes. Eles contribuíram muito com a realização desse trabalho.

A escola Municipal Juca Lino pelo apoio parcial na realização das atividades.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse concluir mais essa importante etapa da minha vida pessoal e profissional.

“Quem não se viu centenas de vezes, a cometer ações vis ou estúpidas, pela única razão de que sabia que não devia cometê-las? Acaso não sentimos uma inclinação constante, mesmo quando estamos no melhor do nosso juízo, para violar aquilo que é lei, simplesmente porque a compreendemos com tal?”.

Edgar Allan Poe

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar as ocorrências de referenciação mais recorrentes nas produções de texto dos alunos concluintes do Ensino Fundamental. Com essa finalidade, realizamos uma sequência didática em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal rural situada na cidade de Brejo Santo, CE. A partir dessa sequência, coletamos os textos que constituem o nosso *corpus*. Baseamo-nos nos pressupostos da abordagem qualitativa, que além de primar pela qualidade dos dados encontrados, também estuda o contexto para compreender suas práticas sociais, podendo interferir na dinâmica destas, fazendo uma análise que seguiu os passos de identificação, descrição, classificação e interpretação de dados. A referenciação foi estudada na perspectiva da Linguística Textual que teve como suporte teórico estudos realizados fundamentados a partir de autores como Bakhtin (1992), Beaugrande e Dressler (1981, 1987), Koch (1999, 2004), Marcuschi (1993, 2007) e Cavalcante (2009, 2013). No *corpus*, foram identificadas anáforas e recategorizações. Os resultados demonstram que os processos de recategorização são essenciais para a produção de sentido e, consequentemente, para a progressão textual. Nesse ínterim, constatamos que a maioria dos alunos apresenta dificuldades em utilizar esses mecanismos de referenciação como estratégia de progressão textual.

Palavras-chave: Produção Textual. Referenciação. Progressão textual. Recategorização.

ABSTRACT

This work aims to describe and analyze the occurrences of referencing more applicants in the productions of text of the students graduating from elementary school. With this purpose, we performed a didactic sequence in a class of ninth grade of elementary school in a rural school located in Brejo Santo CE. From this sequence, collect the texts that constitute our corpus. We rely on the assumptions of a qualitative approach, which in addition to prioritize quality of data found, also study the context to understand its social practices and may interfere with these dynamics, doing an analysis that followed the steps of identification, description, classification, and interpretation of data. The referencing was studied from the perspective of Textual Linguistics whose theoretical studies based support from authors such as Bakhtin (1992), Beaugrande and Dressler (1981, 1987), Koch (1999, 2004), Depends (1993, 2007) and Cavalcante (2009, 2013). In the corpus, anaphoras and recategorizations have been identified. The results show that recategorization processes are essential for the production of meaning and, consequently, to the textual progression. In the meantime, we found that most students presents difficulties in using these referral mechanisms as textual progression strategy.

Keywords: Text production. Referencing. Textual progression. Recategorization.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Formas de manifestação da coesão.....28

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LT – Linguística textual

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 17
2.1 Gêneros discursivos/textuais 17
2.1.1 O gênero em foco na sequência na didática: o artigo de opinião 20
2.2 O texto na perspectiva da Linguística Textual 23
2.2.1 Coesão Textual 26
2.2.2 Referenciação 29
2.2.3 A recategorização no discurso: o campo de investigação 31

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 34
3.1 Situando a escola 36
3.2 A constituição do *corpus* 37
3.3 Procedimentos e critérios para análise 38
3.4 Ação pedagógica: plano de intervenção 39

4 INTERVENÇÃO: METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS 43
4.1 A elaboração da proposta interventiva: objetivos e procedimentos 43
4.2 Análise do corpus 48
4.3 Síntese das análises 61

CONSIDERAÇÕES FINAIS 63

REFERÊNCIAS 66

APÊNDICES 70

ANEXOS 73
Anexo – A: Textos selecionados e trabalhados na sequência didática 73
Anexo – B: Textos produzidos pelos alunos 81

1 INTRODUÇÃO

O ensino de produção textual têm sido um desafio para os professores no que diz respeito à relevância e ao significado de propostas de atividades para a construção de conhecimento em Língua Portuguesa, tendo em vista as dificuldades apresentadas, pelos alunos, para interpretar e produzir textos.

Na prática rotineira, o professor se depara com alunos que sentem muitas dificuldades em produzir textos escritos e cada vez que são levados a produzi-los sentem-se desconfortáveis a dar início a suas produções e assim organizar suas ideias em um texto que atinja a intenção comunicativa a que se propõe. Na maior parte das vezes, os alunos não são direcionados a produzir numa situação real de uso da linguagem não sabendo o que escrever, para quem escrever e como escrever, ou seja, qual o gênero que melhor imprime suas ideias.

Somando-se a isso, ainda, no contexto da educação brasileira atual, as escolhas de caráter teórico-metodológicas que orientam o ensino da escrita, na maioria das escolas, ainda são calcadas em uma abordagem tradicional. De acordo com essa abordagem, o ato de escrever é marcado pela artificialidade e ausência de marcas interativas, logo as condições para a sua produção e recepção não são consideradas. Essa prática pedagógica reflete-se no desconhecimento dos alunos a respeito das características formais e, sobretudo, sociodiscursivas dos gêneros que produzem.

Não se concebe mais que as aulas de Língua Portuguesa e de produção textual sejam baseadas em nomenclaturas gramaticais ou escritas artificiais, sem um propósito definido, que não fazem sentido ou não abordam a realidade do uso da linguagem que o aluno faz antes de entrar na escola.

A realidade educacional que apresentamos revela-se mais preocupante e desafiadora, quando a percebemos refletida nas produções textuais de alunos do 9º ano do ensino fundamental, etapa final de um nível de ensino em que habilidades as quais formam a competência comunicativa daqueles já deveriam estar consolidadas, mas não estão.

Nessa perspectiva, esse trabalho traz uma pesquisa realizada sobre a prática de produção textual no ensino fundamental, especificamente no 9º ano, da Escola Municipal Juca Lino, zona rural de Brejo Santo – Ce, na qual somos professores.

Essa pesquisa aconteceu através de uma sequência didática. Foram coletados 10 textos que compõem o nosso *corpus*, sendo 05 de alunos do sexo masculino e 05 de alunos do sexo feminino.

Desse modo, sabemos que os estudos linguísticos atuais, nos mais diversos quadros teóricos, postulam que a linguagem não é um retrato ou uma imagem especular do mundo e que as palavras não funcionam como etiquetas dos objetos ou das entidades a que se referem. A linguagem, atividade sociointerativa de caráter cognitivo e histórico, constitui-se em uma forma de ação que se desenvolve entre os indivíduos na sociedade, permitindo que estes se entendam.

A partir dessa perspectiva, que estabelece entre linguagem e mundo uma "relação não biunívoca, mas configurada por ações conjugadas, social e cognitivamente" (MARCUSCHI, 2007, p. 41), é possível perceber que as entidades discursivas não são dotadas somente de uma dimensão sintático-semântica. Pelo contrário, seus sentidos também são apreendidos através do entorno sociocognitivo e pragmático motivado pelos participantes da interação. O texto, então, seria definido pelos seus contextos de uso situados e socialmente partilhados.

Por serem socialmente partilhados, sabemos que existe uma gama de gêneros que circulam e que são produzidos atualmente em sala de aula, desempenhando funções específicas diante das ações comunicativas e interacionais, tendo em vista que participam concretamente das práticas sociais. Optamos pelo gênero artigo de opinião como objeto de estudos, por se tratar, primeiramente, de um gênero argumentativo, e, devido à necessidade de delimitação de estudo, pois não seria possível desenvolver uma pesquisa com todos os gêneros discursivos/textuais que são produzidos em sala de aula e que circulam atualmente na sociedade, já que eles compõem uma lista aberta que constantemente evolui e se modifica acompanhando as mudanças sociais.

Partindo do pressuposto de que a referenciação constitui uma atividade discursiva, serão descritas e analisadas quais as estratégias de referenciação mais utilizadas pelos discentes na produção de seus textos.

Para tanto, estabelecemos as seguintes questões de pesquisa:

- Como o aluno concluinte do Ensino Fundamental utiliza os mecanismos de coesão referencial (anáforas e recategorizações) na produção do gênero discursivo/textual artigo de opinião?

Neste ínterim, objetivamos, neste trabalho, descrever e analisar as ocorrências de referenciação mais recorrentes nas produções de texto dos alunos concluintes do Ensino Fundamental dos alunos de uma turma de 9º ano de uma escola pública rural do município de Brejo Santo (CE). Escolhemos essa turma, visto que é a série final de um ciclo, momento em que há uma maior exigência na produção textual e por essa razão, uma maior necessidade de ações sistemáticas para que essa prática se dê de maneira eficiente.

De forma geral, fundamentamo-nos em estudos sobre os mecanismos coesivos a partir de autores como Bakhtin (1992), Beaugrande e Dressler (1981, 1987), Koch (1999, 2004), Marcuschi (1993, 2007) e Cavalcante (2009, 2013).

Assim sendo, o universo das discussões a respeito do texto e da produção textual remonta, necessariamente, às perspectivas teóricas da Linguística Textual. Não há dúvida de que, tomar-se o texto como unidade básica dos estudos da Linguagem, constitui-se hoje numa extrema necessidade não só no meio acadêmico, mas também na escola. É bom refletir que, na escola, o professor de língua portuguesa carrega sozinho a responsabilidade de formar alunos conhecedores da língua em todos os seus aspectos, lendo, interpretando e produzindo bons textos.

Todavia, nem sempre há uma proposta na/da escola conhecida e praticada por todos os professores que envolva essas práticas, reproduzindo-se o pensamento equivocado de que a responsabilidade de formar sujeitos competentes quanto ao uso da linguagem é somente de quem trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa.

Por essa razão, a leitura e a produção de texto nem sempre são prioridades, pois demandam tempo e estratégias para fazer com que o aluno construa o sentido daquilo que lê e, consequentemente, tornar-se capaz de produzir bons textos. Devido a essas circunstâncias, a busca por um ensino de Língua Portuguesa cada vez mais eficiente, principalmente no que se refere à prática de produção textual, tem sido foco das discussões desde os anos 70, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs) de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (1998).

Numa reflexão como professor, destacamos algumas possíveis razões para essa dificuldade dos alunos do 9º ano: pouca leitura ou falta dela; não conhecimento dos gêneros discursivos/textuais e da relação destes com os textos que eles

produzem socialmente; pouco interesse pelos temas que permeiam a sociedade, ou mesmo dificuldade de compreender a proposta do professor para a produção textual. Todas essas hipóteses nos levaram a refletir sobre o processo de produção: ele é visto como algo importante ou apenas como mais uma atividade? Alguns textos trabalhados em sala são adequados para a sua faixa etária dos alunos que compõem a turma?

No que se refere ao interesse dos pesquisadores por projetos voltados para a questão do gênero discursivo/textual e da referenciação, citamos Lopes-Rossi (2006 p. 81) que apresenta um trabalho voltado para o uso dos gêneros discursivos/textuais e da referenciação no ensino de produção textual. A autora critica a proposta dos livros didáticos que não tratam esse tema na dimensão necessária, como também registra a dificuldade dos professores que são de "fundamentação teórica e de exemplos práticos". Em seguida, sugere uma proposta dividida em três módulos: leitura do gênero, produção escrita e divulgação ao público. Nesse segundo item, ela aconselha a intervenção do professor nos níveis gramatical, de coesão textual e reescrita do texto, entre outros.

Há outros trabalhos como a dissertação de mestrado de Santos (2006), que aborda questões referentes à estrutura do texto apontando os princípios de textualidade – coesão e coerência – como elementos responsáveis pela sua organização. A autora desenvolve sua análise a partir de textos escolares da rede estadual do Rio Grande do Norte e propõe uma divisão da coesão em cinco grupos, sendo eles: coesão por substituição, reiteração, recorrência, temporal e conexão.

Para discutirmos a problemática aqui proposta, dividimos a dissertação em três capítulos. O primeiro consta da apresentação dos pressupostos teóricos que fundamentaram nosso estudo. De modo geral, podemos agrupar os itens apresentados nessa parte em dois grandes grupos, o primeiro que reflete o uso da sequência didática em sala de aula e no estudo da coesão referencial e dos mecanismos anafóricos e recategorizantes, e o segundo nas questões de gêneros.

O segundo capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, destacando a abordagem descritiva e caracterizando nosso universo de pesquisa, o cotidiano escolar e os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem – alunos e professor. Descreve também nossos objetivos, hipótese e constituição do *corpus*.

O terceiro capítulo é dedicado à análise do *corpus*, de acordo com o referencial teórico. Nesse sentido, contemplamos o uso dos mecanismos de coesão referencial, já citados, identificando sua presença nos textos os quais tivemos acesso durante a sequência trabalhada em sala.

Por isso, a questão do estudo dos gêneros discursivos/textuais, bem como da referenciação são de extrema importância, hoje, como referencial teórico e como objeto de discussões na escola. É lá onde os questionamentos precisam ser mais instigantes. Partindo desse pressuposto, o que nos motivou a desenvolver esse trabalho foi justamente um problema identificado em sala de aula quanto à dificuldade sentida pelos alunos no tocante à produção de textos.

Acreditamos que esse trabalho é relevante, não apenas pelo seu caráter acadêmico, mas pelo fato de ter o propósito de envolver professor, aluno e escola na discussão sobre produção textual, tendo como apoio a teoria dos gêneros e da referenciação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a construção desse capítulo em que apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a nossa pesquisa, nos embasamos em teorias, discursos, questionamentos e experiências de outros que já trilharam caminhos em busca de compreender a linguagem, as práticas sociais e/ou escolares e que podem contribuir com propriedade para a fundamentação do nosso discurso.

2.1 Gêneros discursivos/textuais

A competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à constatação do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. Essa competência leva ainda à diferenciação de determinados gêneros discursivos/textuais, como saber se está perante uma anedota, um poema, um enigma, uma explicação, uma conversa telefônica etc. Há o conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto. A competência textual de um falante permite-lhe, ainda, averiguar se em um texto predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. Não se torna difícil, na maior parte dos casos, distinguir um horóscopo de uma anedota ou carta familiar, bem como, por outro lado, um texto real de um texto fictício, um texto de opinião de um texto predominantemente informativo e assim por diante.

Trabalhar sob a perspectiva dos gêneros discursivos/textuais possibilita maior efetividade no trato com a linguagem por delimitar as ações da linguagem e suas particularidades como objetos de ensino. É pertinente observar ainda que “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 2001, p. 19). Desse modo, entendemos que através do domínio da linguagem os indivíduos adquirem aptidões que lhes permitem acessar informações, expor e argumentar em prol de seus posicionamentos e exercer sua cidadania.

Portanto, o contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, guias turísticos, dentre

outros, exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e entendimento de textos.

Bahktin (1992, p.179) escreve:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Assim sendo, entendemos que todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo.

Tais formas constituem os gêneros, “tipos relativamente estáveis de enunciados”, marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. É cada uma dessas situações que determina, pois, um gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Sendo as esferas de utilização da língua extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica. Por esta razão Bakhtin (1992) distingue os gêneros primários dos secundários. Enquanto os primeiros (diálogo, carta, situações de interação face a face) são constituídas de situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, os segundos são relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas, de interação social muitas vezes mediadas pela escrita e apresentando uma forma composicional única, absorvendo, pois, e transformando os gêneros primários.

É importante ressaltarmos, contudo, que a concepção de gênero de Bakhtin (1992) não é estática, como poderia parecer à primeira vista. Pelo contrário, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, como oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal.

Hanks (2008, p. 120-121) define o texto como "um fenômeno comunicativo". Essa definição se alinha à visão de Adam (2008), no que diz respeito ao objeto de estudo da Linguística Textual. Em seu estudo sobre texto e textualidade, o autor aponta que a pesquisa sobre o texto abrange questões relacionadas à escrita, à

aquisição da linguagem, à educação, à socialização, a discursos e a debates políticos, entre outros. No entanto, escolhe direcionar seu trabalho concentrando-se no *status* de texto enquanto produto e processo sociocultural. Para ele, "de uma perspectiva linguística, o texto pode ser visto como a realização da língua na fala coerente, contextualmente interpretável". (HANKS, 2008, p.121).

Indursky (2006, p. 52), após refletir sobre o conceito de texto dentro da Linguística Textual (LT), enumera as noções teóricas advindas dessa área (coesão, coerência, textualidade, sentido textual, unidade de significação etc.) e, em seguida, reflete sobre os empréstimos de noções teóricas advindas de outros campos, tais como a Linguística, a Pragmática, a Teoria dos atos de fala, a Análise do Discurso e a Teoria da enunciação. Para a autora, esses empréstimos acabam por formar uma "colcha de retalhos teóricos" tornando a Linguística de Texto um campo heterogêneo, o que dificulta definir seus limites e fronteiras. Por fim, ela aponta que "o grande mérito da Linguística de Texto, o qual nunca deve ser esquecido, foi e sempre será o de ter ultrapassado as fronteiras da frase, ao passo que o da Linguística convencional é de ter constituído um novo objeto de análise, o texto."

Partindo desses conceitos, compreendemos a importância dos estudos da LT, posto que o texto assume um papel fundamental para o desenvolvimento do homem e da sociedade.

Entre os estudos da LT no Brasil, vem se destacando bastante os trabalhos acerca da noção de gênero, o contínuo entre textos falados e escritos, assim como os processos de coesão e coerência que são considerados fatores responsáveis pela textualidade.

O estudo da Coesão, por exemplo, vem sendo objeto de pesquisa de muitos autores como Koch (1999), Marcuschi (1983,1992,1998, 2005, 2008), Rocha (2000) e Bessa Neto (1991), Souza (2006), entre outros. Esses pesquisadores trabalham a coesão como formuladora de uma "tessitura" textual, envolvendo fatores como referenciação e sequenciação, processos esses realizados por locutores no momento das escolhas de expressões que estes fazem para referir e designar o mundo a sua volta.

Segundo Koch (2005, p. 151), as investigações na área da cognição vêm contribuindo bastante para o avanço da LT. Assumem grande importância também:

> [...] as questões de ordem sociocognitiva, que envolvem, evidentemente, as da referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc.; o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita; e o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido sob outras luzes - isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana.

Esses estudos vêm favorecendo muito o processo de ensino/aprendizagem, principalmente, no que diz respeito ao enfoque dado ao texto, que passa a assumir uma posição de destaque no ensino de Língua Portuguesa. Verificamos isso, por exemplo, ao observar as propostas dos PCNs que priorizam as atividades de leitura e de produção textual, conduzindo o aluno a trabalhar com a linguagem numa perspectiva interdisciplinar e interativa.

2.1.1 O gênero em foco na sequência na didática: o artigo de opinião

A proposta dos PCN, de que sejam trabalhados gêneros de circulação social em sala de aula, e a de Schneuwly; Dolz (2004), de que, em uma sequência didática, haja exploração de um gênero que os educandos desconheçam ou que ainda não dominem, determinaram a escolha do gênero artigo de opinião como foco desta pesquisa.

A perspectiva de gênero adotada é a de Bakthin (2003). O autor postula que é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum gênero discursivo/textual. Tal posição também é adotada por outros autores (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2005) que tratam a língua em seus aspectos discursivos.

Desse modo, ao se tratar de gênero textual no contexto escolar, há que se falar em gênero do discurso, pois não é admissível se conceber gênero dissociado de suas potencialidades de atuação, determinadas por suas condições de produção, de circulação e de recepção.

Para Bakhtin (2003), os gêneros reproduzem as condições específicas de cada campo da atividade humana, não apenas pelo conteúdo temático e pelo estilo da linguagem também, e sobretudo, pela construção composicional. De acordo com o autor, “todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação" (BAKTHIN, 2003, p. 261-262).

Desse modo, podemos dizer que o artigo de opinião é um gênero pertencente ao domínio jornalístico, que circula, geralmente, em seções de opinião de jornais, periódicos e revistas, sendo um meio de comunicação social, não apenas informativo, mas também formador de opinião.

Conforme Beltrão (1980),

> "o artigo de opinião contém comentários ou teses fundados em visão pessoal. Na composição do artigo, o articulista deve manter a topicalidade, debatendo um único tema e expressando não só a opinião sedimentada, mas também a que está sendo formada".

É interessante ainda que o texto apresente condensabilidade: trate uma única ideia central, seja curto e a linguagem caracterize-se como simples, direta, incisiva, cortante, enérgica e convincente.

Melo (2003) distribui os gêneros jornalísticos em duas categorias: *i*) informativa, em que há a evolução dos acontecimentos associada à relação que os jornalistas estabelecem entre os acontecimentos e seus protagonistas; *ii*) opinativa, na qual os gêneros são co-determinados pela instituição jornalística: de um lado, há o autor e de outro, a angulagem, isto é, a perspectiva temporal ou espacial que dá sentido à opinião. Assim, situa o artigo de opinião no jornalismo opinativo, classificando-o como um gênero de natureza opinativa que visa à leitura do real. Segundo o autor, há dois elementos específicos nesse gênero: a atualidade e a opinião.

A opinião, geralmente, é expressa por um colaborador ou convidado do jornal (professor, pesquisador, político, profissional liberal). O articulista tem autonomia e se responsabiliza pelo ponto de vista exposto, o que ao artigo de opinião o caráter argumentativo baseado "no próprio conhecimento e sensibilidade" de quem escreve (MELO, 2003, p.123). Em virtude de nutrir-se do efêmero, do circunstancial, a plasticidade é uma característica reforçada nesse gênero. Ainda de acordo com Melo (2003), o artigo contém os seguintes elementos: título, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Os aspectos descritos por Beltrão (1980) e Melo (2003) permitem-nos estabelecer uma correlação com os aspectos presentes na grade de leitura do texto argumentativo proposta por Boissinot (1992), e por nós adaptada, para observarmos a textualidade do artigo de opinião.

Quanto à análise da estrutura formal, além dos elementos apontados por

Melo (2003), consideramos importante a inclusão da assinatura, já que o articulista deve identificar-se.

Para isso, fundamentamo-nos em Le Coadic (1996). Segundo o teórico, a organização do texto se configura por uma série de elementos que vão além do texto. Tais elementos são conhecidos como "paratexto", que o autor define como:

> Orla textual que contorna o texto propriamente dito, o paratexto é um instrumento de adaptação entre um texto e um público. Tem por função essencial motivar a leitura, orientá-la e garantir sua pertinência, bem como balizá-la. Compreende o título, o(s) nome(s) do(s) autor(es), endereço, resumo, palavras-chave, citações ou referências etc. (LE COADIC, 1996, p. 58).

Dentre os elementos paratextuais relacionados por Le Coadic (1996), destacamos em nosso estudo o título e o nome, seguindo a orientação de que estes aspectos direcionam a leitura e podem balizá-la. O artigo de opinião a partir do título já pode trazer a indicação da questão polêmica em evidência, guiando o leitor; já a identificação do articulista pode facilitar a adesão à tese proposta, principalmente se for pessoa de renome.

Rodrigues (2005), ao comentar a dimensão verbal deste gênero ressalta a importância da posição do articulista e da análise que faz dos fatos em detrimento da apresentação destes. De acordo com a autora, o conteúdo do artigo está na articulação entre os comentários dos acontecimentos e o "angulamento da autoria". Nesse sentido, destaca a construção do posicionamento do autor do artigo que é feita a partir do já-dito, do diálogo que o articulista mantém com as diferentes vozes que ora incorpora ao seu discurso, ora explicita. Em outras palavras, chama a atenção para o discurso polifônico que caracteriza o ponto de vista do autor, aspecto também evidenciado por Boissinot (1992) e considerado em nossa análise.

Para Kaufman e Rodriguez (1995), o conteúdo do artigo de opinião é composto a partir de comentários, avaliações e expectativas que giram em torno de um tema atual e que, pela repercussão alcançada, merece ser objeto de debate. As autoras propõem sua organização retórica, a partir da sequência: identificação do tema, acompanhada de seus antecedentes e alcance para situar a questão polêmica; tomada de posição, ou seja, formulação de uma tese; exposição de argumentos de modo a justificar a tese; reafirmação da posição adotada no início da produção, ao mesmo tempo em que as ideias apresentadas são articuladas e

o texto é concluído.

Consideramos importante acrescentar à organização retórica de Kaufman e Rodriguez (1995) um item conclusivo apontado por Oliveira (2004), ao estudar a organização retórica deste gênero, que é a indicação de perspectivas. A nosso ver, é mais uma forma de o autor buscar adesão de seu interlocutor.

A estrutura proposta por Kaufman e Rodriguez (1995) aproxima-se da sugerida por Boissinot (1992) no que concerne ao texto argumentativo: parte-se de um estágio inicial de pensamento ou tese refutada, em que naturalmente a questão polêmica é ressaltada, passa-se pelo processo de argumentação e chega-se a um estágio final de pensamento ou tese proposta, esta última etapa corresponde à reafirmação da tese em Kaufman e Rodriguez (1995).

Ressaltamos que tanto Boissinot (1992) como Kaufman e Rodriguez (1995) admitem a flexibilidade dos esquemas sugeridos. Desse modo, observamos a estrutura textual, formal, linguística e composicional do artigo de opinião, baseando-nos nos estudos referidos.

2.2. O texto na perspectiva da Linguística Textual

Nossa pesquisa se fundamenta no campo da LT, área da linguística que tem como objeto de análise o texto. Marcuschi (2008, p. 73) afirma que

> Sob um ponto de vista mais técnico, a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso.

Os estudos de Bakhtin (1997) foram essenciais ao mostrar que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, considerando que toda enunciação, ou seja, todo ato de fala, em um contexto real e interacional de produção, emana de um locutor e se dirige a um interlocutor e, nessa relação, não se pode desconsiderar a situação social mais imediata. Assim, é o contexto social que modela a forma e o estilo em que se expressa a atividade mental interior, pois

> A língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1997, p. 125).

Sendo assim, discutiremos a concepção de texto na perspectiva de autores como Halliday e Hasan (1989), Marcuschi (2008), Antunes (2010) e Koch (2015).

Halliday e Hasan (1989, p. 52) definem texto como “linguagem que é funcional”. Por linguagem funcional, queremos referir àquela linguagem que cumpre alguma função em algum contexto. Consequentemente, todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano.

Marcuschi (2008, p. 78) conceitua o texto como “uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase”. Segundo o autor

> O texto não é apenas um sistema formal e sim uma realização linguística e que chamamos de evento comunicativo e que preenche condições não meramente formais. Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte. (MARCUSCHI, 2008, p. 94)

Como podemos observar, compreendemos que o texto, como expressão verbal de uma atividade social de comunicação, envolve, sempre, um parceiro, um interlocutor. Não simplesmente pelo fato de que temos uma companhia quando falamos e, assim, não o fazemos sozinhos. Mas, sobretudo, pelo fato de que construímos nossa expressão verbal com o outro, em parceria, a dois; de maneira que o texto vai tendo um fluxo conforme acontece a interação entre os atores da ação da linguagem.

Os textos emanam de situações reais da vida social do indivíduo, sendo que os locutores estabelecem propostas para veicular suas ideias a interlocutores predeterminados. Ao focar-se nos propósitos comunicativos, buscam-se estratégias variadas para construir uma rede de significações, ou seja, a enunciação sempre estará atrelada ao que se quer dizer, para quem, em que contexto sócio-histórico e por meio de quais escolhas linguísticas específicas.

O locutor e o interlocutor se tornam parceiros da enunciação. E, assim, pensar o ensino da produção textual de forma significativa vai além de apenas analisar relações interfrásticas ou de tentar estabelecer critérios em gramáticas de textos que definiriam as estruturas possíveis para composição textual. Isso porque o discurso não é mais visto como um produto acabado, passível de uma interpretação única, mas uma atividade complexa que revela os propósitos comunicativos e sociais dos interlocutores. Assim, os estudos linguísticos atuais privilegiam a interação social por meio dos textos, em que as relações cotextuais e contextuais devem ser coerentes entre si, pois “a textualidade não depende, de um modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 91).

Beaugrande e Dressler (1981 *apud* ANTUNES, 2010, p. 33) se dedicaram aos que seriam os principais critérios ou padrões de textualidade do processamento cognitivo do texto, apontando a coesão e a coerência como critérios centrados no texto; e a aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, como critérios centrados nos usuários. Entretanto, muitos questionamentos também surgiram em relação a essas postulações e revelaram que os processos de compreensão e produção de sentido são muito mais complexos.

Muitas vezes, os conceitos de coesão e coerência se fundem e todos os critérios estão, na realidade, fundamentados tanto no texto como nos usuários, não havendo uma separação específica, uma vez que o texto é o resultado de ações cognitivas e interacionais de um sujeito histórico. Além disso, outros fatores se mostraram relevantes para a produção de sentido como: fatores de contextualização, consistência e relevância, conhecimentos partilhados, tópicos discursivos etc.

Cavalcante (2014, p. 18) nos esclarece que para compreender esse conceito de texto é importante observar de modo panorâmico, as diversas concepções de textos que já foram defendidas ao longo dos estudos da Linguística Textual. Segundo a autora, o conceito de texto varia conforme o sentido de língua e de sujeito e nos apresenta, então, três concepções básicas de texto:

i. *Artefato lógico do pensamento*

Inicialmente, o texto era concebido como um mero artefato lógico do pensamento do autor. Nesse caso, caberia ao leitor apenas captar essa representação mental e as intenções do produtor.

ii. *Decodificação de ideias*

Posteriormente, o texto passou a ser entendido como um produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para a sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico (conjunto de estruturas da língua). A ênfase, nessa construção, reside na ideia de que a principal função do texto seria transmitir informações a um interlocutor passivo.

iii. *Processo de interação*

Hoje, o entendimento do que vem a ser um texto é balizado pela noção de interação. O texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos.

Podemos compreender que a atividade interativa textual não se realiza exclusivamente por meio dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, nem só por seu modo de organização, mas leva em conta também o conhecimento de mundo do sujeito, suas práticas comunicativas, sua cultura, sua história, para construir os prováveis sentidos no evento comunicativo.

Assim, respaldados a partir do quadro teórico esboçado no item anterior, passaremos à coesão textual.

2.2.1 Coesão textual

Apresentaremos nessa seção os conceitos da coesão textual, de modo a situarmos a posição teórica adotada, foco principal de nossa proposta.

Halliday e Hasan (1976, p. 40) se baseiam num critério semântico discursivo quando afirmam que “a coesão se verifica sempre que, para se interpretar um elemento no texto, recorre-se à interpretação de um outro”. A coesão é, portanto, uma espécie de articulação entre as formas que compõem e que organizam um texto, ajudando a estabelecer entre elas relações de sentido.

Marcuschi (2008, p. 99) afirma que

> Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.

Segundo esse autor, a coesão é o critério mais importante da textualidade. Acrescenta que os fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos) em especial no nível da cotextualidade, geralmente conhecidos como *coesão*, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade.

De modo geral, podemos dizer que “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 1989, p. 19). É desejável que ela apareça como facilitadora da compreensão e da produção de sentido.

Sendo assim, segundo Halliday e Hasan (1976), podemos distinguir cinco grandes mecanismos de coesão:

i. Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa)
ii. Substituição (nominal, verbal, frasal)
iii. Elipse (nominal, verbal, frasal)
iv. Conjunção (aditiva, adversativa etc)
v. Coesão lexical (repetição, sinonímia, colocação etc.)

Marcuschi (2008, p. 108) nos esclarece que esses mecanismos podem ser melhor obtidos se considerarmos as estratégias específicas da sua realização textual dentro de uma distribuição um pouco diversa daquela feita por Halliday e Hasan com as noções de coesão referencial e coesão sequencial.

Segundo o autor “um desses mecanismos diz respeito à organização tida como referencial, baseada, sobretudo, em aspectos ligados à significação ou à referência. O outro funda-se na organização sequencial em que a referência não é central”. (MARCUSCHI, 2008, p. 108). Essa dupla distinção foi esclarecida por Koch (1989, p. 27):

> Tomando por base a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, proponho que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial (referenciação, remissão) e a coesão sequencial (sequenciação).

Vejamos alguns detalhes das estratégias que dizem respeito ao mecanismo da coesão referencial que foi assim definida por Koch (1989, p. 30):

> Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Ao primeiro, denomino forma referencial ou remissiva, e ao segundo, elemento de referência ou referente textual.

Para uma visão geral dessas formas de manifestação da coesão, observemos o quadro abaixo:

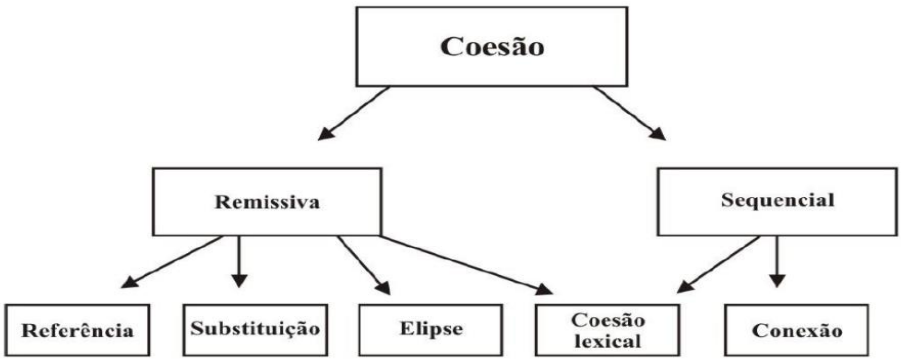


Figura 1 – Formas de manifestação da coesão (KOCH, 1999)

Em suma, quando pretendemos que nossos textos sejam coesos, pretendemos que seja preservada sua continuidade, a sequência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade de sentido e das intenções de nossa interação verbal. Para que, afinal, possamos nos fazer entender com sucesso.

2.2.2 Referenciação

“Denomina-se referenciação as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes” (KOCH, 2013, p. 135). Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial.

Autores como (KOCH, 2013, p. 138), defende que, hoje em dia, a posição de que a referenciação, bem como a progressão referencial, consistem na construção e reconstrução de objetos de discurso. Ou seja, os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, nossos “óculos sociais”, nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos.

A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido (KOCH, 2013, p. 137). Isto é, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, eles a (re)constroem no próprio processo de interação.

Koch e Elias (2008, p. 135) definem referenciação como “uma atividade discursiva, na qual, o processamento textual se dá numa oscilação entre vários movimentos: um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo), representáveis parcialmente pela catáfora e anáfora”. Esses movimentos de construção de referentes é o que possibilita ao texto a sua progressão, e o caracteriza como uma atividade discursiva, na qual a escolha dos sujeitos implica o processo de referenciação.

Neves (2006, p. 75) contribui para essa discussão apontando que “a primeira noção de referência é de construção de referentes. Explica que, os objetos do discurso, vão montar no texto a rede referencial que constitui uma das marcas da própria textualidade”. Nesse sentido, a referenciação envolve, ao mesmo tempo, interação e intenção, sendo que esta antecipa a interpretação do ouvinte, possibilitando a ele reconstruir a intenção do falante por meio da expressão linguística.

Para a autora supracitada, “uma expressão referencial é bem-sucedida quando o ouvinte consegue identificar o referente do discurso no ponto em que essa operação lhe é solicitada, e tal identificação ocorre quando o falante o deixou acessível. (NEVES, 2006, p. 88). Não podemos esquecer também que para uma perfeita compreensão de sentido de um texto o conhecimento compartilhado entre os sujeitos envolvidos na comunicação é algo essencial.

Então, ao expressar um ponto de vista e argumentá-lo, os indivíduos exprimem relações entre si e afirmam posição. Esta representação de saberes e de comportamentos põe em destaque fenômenos de heterogeneidade discursiva, na medida em que o locutor/enunciador coloca em cena uma multiplicidade de pontos de vista e os faz dialogar entre eles.

A complexidade desta questão evidencia a dimensão dialógica do ponto de vista. Isto significa dizer que a relação do sujeito com as instâncias que povoam seu discurso pode ser detectada a partir dos “objetos de discurso”, assim como os ajustes que o próprio locutor opera em seu ponto de vista. Por essa razão, a construção dos objetos de discurso homologa traços de um diálogo interior do sujeito enunciador consigo mesmo e com os outros, desempenhando papel importante na orientação argumentativa do texto. Com base nisso, partimos do pressuposto de que os objetos de discurso são reveladores de pontos de vista, e seu modo de apresentação é um meio pelo qual se pode aprender a subjetividade.

Sobre essa questão, Cavalcante (2013 p. 10), esclarece que:

> Se considerarmos que a compreensão da referência por uma perspectiva não representacional põe em evidência uma pluralidade de atores que efetivam o ato de designação, então, podemos dizer que, por este ato, os sujeitos dão sentido as suas experiências e representações, à sua identidade e à sua posição, por meio do qual se constituem e se afirmam no interior das práticas simbólicas. A referenciação dos objetos de discurso articula-se com a maneira como o locutor/enunciador se posiciona em seu discurso.

Ainda segundo a mesma autora, estas escolhas são “altamente reveladoras do ponto de vista do enunciador”, sendo mais uma evidência de que o modo de apresentação dos referentes comporta saberes e marcas de um modo de falar e pensar próprio de um enunciador particular. Por essa razão, o ponto de vista não se

limita à expressão de uma percepção e integra julgamentos e conhecimentos que o locutor e/ou enunciador projetam sobre o referente.

Assim, é indispensável analisarmos mais atentamente as formas referenciais, por meio das quais se exprime a representação de falas e percepções. De um ponto de vista cognitivo, na construção dos objetos de discurso, um ponto de vista revela uma fonte enunciativa e denota, direta ou indiretamente, os seus julgamentos sobre os referentes. Seja como for, o ponto de vista se apresenta abertamente ou de forma mascarada, manifestando-se em todo o discurso.

2.2.3 A recategorização no discurso: o campo de investigação

Se os objetos do discurso emergem e são elaborados progressivamente na dinâmica do discurso, podemos desatrelar a concepção de referente da condição de uma necessária materialidade por meio de uma expressão referencial, de modo que nem sempre o referente é homologado por meio de uma expressão referencial textualmente explícita. Um dos campos férteis para a observação desse fenômeno é o processo de recategorização.

Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995 *apud* CAVALCANTE, 2013, p. 33), alinhados com a perspectiva da referenciação, são os primeiros teóricos a tratar do fenômeno referencial da recategorização lexical. Esses autores definem o fenômeno com uma estratégia da designação pela qual os interlocutores podem reapresentar os objetos do discurso remodulados de acordo com as diferentes condições enunciativas em que o referente é introduzido no discurso e recategorizado na sequência, como podemos observar no exemplo abaixo:

Poucos acreditam que o acordo entre os partidos aliados, com Wilson Martins apoiando [o candidato] JVC – logo Wilsão de caneta em punho! – venha se concretizar. O ***trator*** *comeu o pão que o diabo amassou para conseguir aos 49 minutos do segundo tempo assumir a cadeira de governador*. (Coluna Arimateia Azevedo. Portal AZ. 13 abr. 2015. Grifo nosso)

Podemos observar que o referente “Wilson Martins” é introduzido no discurso e recategorizado na sequência como “o trator”, considerando a intenção do interlocutor de construir a imagem desse referente como uma pessoa de

personalidade forte e capaz de passar por cima de tudo para conseguir os seus objetivos.

Verificamos também que a recategorização lexical ocorre de forma explícita, pois tanto o referente recategorizado “Wilson Martins”, quanto a expressão referencial recategorizadora “o trator” se encontram materializados no contexto. É esse tipo de recategorização anafórica que Apothéloz e Reichler-Béguelin tomam como modelo prototípico para a descrição do fenômeno. Nesse caso, a ancoragem para a (re)construção da recategorização do referente “Wilson Martins” como “trator” pode ser concretizada via elementos que se encontram na superfície do texto. É assim possível o reconhecimento tanto da introdução referencial quanto da expressão recategorizadora que retoma de forma direta. Entretanto, conforme discutido em Cavalcante (2013), a recategorização não se caracteriza por um grau de explicitude absoluto, se tratada de uma perspectiva cognitivo-discursiva e não apenas textual-discursiva, como o fazem os precursores do estudo do fenômeno, que se centram na descrição de suas funções discursivas. Para a autora

> i) A recategorização nem sempre pode ser reconstruída diretamente no nível textual-discursivo, não se configurando apenas pela remissão ou retomada de itens lexicais; ii) em se admitindo (i), a recategorização deve, em alguns casos, ser (re)construída pela evocação de elementos radicados num nível cognitivo, mas sempre sinalizados por pistas linguísticas, para evitar-se extrapolações interpretativas; iii) em decorrência de (ii), a recategorização pode ter diferentes graus de explicitude e implicar, necessariamente, processos inferenciais (Cavalcante, 2013, p. 35).

Podemos entender que, pelo ângulo mais aberto dessa proposta de definição da recategorização, é possível estender a ocorrência do fenômeno para situações em que não há uma relação de correferencialidade, textualmente explícita, entre uma introdução referencial e uma expressão recategorizadora, o que implica necessariamente um menor grau de explicitude do processo. Vejamos o exemplo abaixo retirado de uma postagem do Twitter:*italofabris@programapanico Vovó, porque você não se candidata à presidência? já [sic!] tem um vampiro, só está faltando a múmia!! About 16 hours ago via web in reply to programapanico Retweeded by programapanico and 100+others. (http://twitter.com/programapanico. Acesso em 25/2/2015)*

Aqui, reconhecemos duas ocorrências de recategorização: a de “José Serra” como “vampiro” e a de “Vovó” como “múmia” – essa última que responde mais diretamente pela comicidade da postagem e que também apresenta um maior grau de explicitude. Nessa linha de raciocínio, interessa-nos olhar com atenção mais de perto a primeira. Ao afirmar que a expressão “um vampiro” é recategorizadora do referente “José Serra”, estamos desviando do critério de menção usualmente aceito na LT para identificação das introduções referenciais e adentrando num critério cognitivo, pelo qual entendemos ser possível descrever essa expressão como recategorizadora e não simplesmente como uma introdução referencial. Isso se dá porque defendemos o pressuposto de que o referente, no caso “José Serra”, não precisa estar explícito no texto para ser homologado pelos interlocutores. Importa o fato de que ele é construído discursivamente e não necessariamente precisa lexicalizado para que se reconstrua o processo de recategorização. Nessa recategorização, o enunciador conta com o conhecimento compartilhado dos interlocutores.

Estudos em LT, como o de Cavalcante (2011), Koch (2009), já admitem que a recategorização é um processo que perpassa todas as funções referenciais (introduções, anáforas e dêixis). Desse modo, seria possível falar de introduções referenciais recategorizadoras, caso em que se enquadraria o exemplo ora em discussão.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este trabalho procura explanar a maneira pela qual se dá o processo de referenciação no gênero artigo de opinião produzido por alunos do 9º ano. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa de caráter social na qual utilizaremos a abordagem de pesquisa qualitativa. Para isso, acompanhamos uma sala de aula, focalizando o processo de solicitação e produção textual, a fim de que pudéssemos melhor compreender as ocorrências de anáfora e recategorização nas redações resultantes dos protocolos. Nessa direção, buscamos interpretar como o processo influencia na produção textual escrita. Sendo assim, buscamos compreender, com maior profundidade, questões específicas de um grupo social, tentando entender os motivos das coisas.

Chizzotti (2009, p. 80) nessa perspectiva, esclarece:

> [...] A pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas.

Compreendemos, então, que a pesquisa qualitativa é pertinente ao nosso interesse em interpretar os significados existentes no ambiente da investigação, usando técnicas que nos permitem colher os dados e analisá-los, uma vez que ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa foi realizada na nossa própria sala de aula, respaldada nas produções textuais dos discentes durante as aulas de Língua Portuguesa, tratando-se, assim, de uma pesquisa aplicada[1]. Justificamos essa abordagem, por se tratar de uma pesquisa que envolve sujeitos sociais concretos, no caso os alunos do 9º ano, produtores dos artigos de opinião, que a partir das condições de produção

[1] De acordo com Barros e Lehfeld (2000, p. 78), a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de "contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade".

dadas, interagem com seus interlocutores buscando convencê-los através dos argumentos usados nos textos, numa situação real de uso da linguagem.

Durante a abordagem do nosso universo de estudo, realizamos os seguintes procedimentos:

i) leituras, objetivando selecionar o referencial teórico, delimitar o objeto de estudo e definir a metodologia a ser adotada;

ii) planejamento e elaboração de instrumentos para a intervenção em sala de aula;

iii) desenvolvimento, em sala de aula, de atividades de escrita e de uma sequência didática para a coleta do *corpus*;

iv) seleção do *corpus* de análise; e

v) análise qualitativa do processo de produção e do processo de referenciação no *corpus*.

Com base nesses procedimentos e objetivos, nossa pesquisa se classifica como pesquisa descritiva, pois neste tipo de pesquisa se descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Na pesquisa descritiva é muito importante que os sujeitos sejam observados em seu ambiente natural, pois acredita-se que a mudança de ambiente tem o poder de interferir no padrão do comportamento dos indivíduos. “insere-se neste campo a ideia de ‘contexto’, de uso mais ou menos comum entre os pesquisadores educacionais.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).

Buscamos por meio da pesquisa descritiva compreender a influência dos significados culturais na forma de agir e se manifestar dos sujeitos de um determinado contexto social e isso deve ser levado em consideração pelo pesquisador para que não haja equívocos na conclusão da pesquisa. De acordo com Triviños:

> Se o investigador, envolvido numa perspectiva de inquisição qualitativa, não é capaz de compreender essas dimensões do comportamento do sujeito, derivadas, principalmente, do contexto cultural, pode observar um fenômeno e explicá-lo equivocadamente. (TRIVIÑOS, 1987, p. 123)

Isso significa que o investigador deve ter o cuidado ao interpretar a realidade investigada, pois por menos que queira ele é proveniente de um mundo diferente, de

cultura diferente o que torna quase impossível que inicie seu trabalho sem ideias pré-concebidas.

3.1 Situando a escola

A cidade na qual a escola está situada tem uma população de 45.193 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Nela, existem 04 (quatro) escolas municipais e 03 (três) estaduais. Há também um *campus* da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

A escola onde se realizou a pesquisa centra-se na zona rural do município, no povoado de São Sebastião, distante 07 (sete) quilômetros do centro da cidade. A escola em questão atende a alunos, além dos povoados, também dos sítios circunvizinhos. Os alunos da zona rural são trazidos em caminhonetas com capota, disponibilizadas pela prefeitura. Segundo informação da secretária de Educação e Cultura, são 06 (seis) carros que vêm de localidades diferentes.

A maioria dos alunos da zona rural estuda no turno matutino; por isso, 06 (seis) desses carros transportam alunos no período da manhã. Os percursos variam entre 05 e 20 quilômetros.

Durante o período de chuva, o caminho até a escola fica bem complicado, tendo em vista que certos percursos passam por alguns rios temporários. Isso implica que vários alunos precisam atravessar esse rio a nado, ultrapassando uma correnteza de até um metro de profundidade, ou deixar de frequentar as aulas nos períodos de cheia dos rios. Já os alunos da zona urbana, geralmente, vão à escola caminhando, tendo em vista que a cidade é relativamente pequena.

No que concerne aos aspectos físicos, o prédio encontra-se em bom estado de conservação, as paredes não são rabiscadas, apesar de algumas carteiras e birôs estarem quebrados ou “pichados”. Em geral, a escola é bem preservada e sempre passa por algumas reformas ou pinturas. A última foi no ano de 2015.

A escola é composta por apenas 04 (quatro) salas, sendo uma delas adaptada (uma fusão de laboratório de informática e biblioteca que acabaram se transformando em uma sala de aula). Não há biblioteca e nem laboratório de informática disponíveis para os alunos. Quando os alunos querem pegar livros, precisam se dirigir a um espaço improvisado na sala dos professores. Existe uma quadra onde os alunos se divertem quando podem.

As salas de aula são claras, amplas, ventiladas e iluminadas, ocorrendo problemas apenas em relação à localização do quadro (é comum, em algumas aulas, os alunos reclamarem que a claridade que entra pelas janelas interfere na visualização do conteúdo escrito no quadro). Na sala observada, as carteiras são organizadas em 05 (cinco) filas, sendo que, em aulas com apresentação de seminários, ficam em círculos.

Há uma pequena área de lazer, cozinha, cantina, secretaria, sala dos professores e diretoria. Nas salas de aula, o quadro branco fica localizado próximo à porta. No início das observações, a escola ainda tinha quadros negros, porém, foram substituídos no decorrer do ano de 2015.

3.2 A constituição do *Corpus*

O *corpus* da pesquisa se constitui da produção textual escrita de artigos de opinião dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Tais alunos, ao fazerem uso da linguagem numa situação concreta de comunicação, com um propósito comunicativo definido, tornaram-se sujeitos historicamente situados, e, portanto, suas produções são mais do que meros textos produzidos na escola, mas que podem circular com eficiência nas esferas sociais fora da escola.

Com a intenção de perceber como o gênero artigo de opinião desenvolvido em sala de aula, bem as principais ocorrências de referenciação, a partir de uma sequência didática e levando em consideração as condições de produção, trabalhamos com uma turma composta por 20 alunos, com a perspectiva de ajudá-los a produzir textos reais, relevantes para sua comunidade social.

Selecionamos, então, 10 textos que constituem o nosso *corpus*, sendo 05 de alunos do sexo masculino, nomeados de A01 a A05 e 05 de alunos do sexo feminino, nomeados de B01 a B05, produzidos pelos alunos do 9º ano da E.E.F. Juca Lino, no povoado de São Sebastião, zona rural de Brejo Santo – CE. Tencionamos reconhecer e analisar as ocorrências de referenciação, em especial as anáforas e as recategorizações nas produções de artigos de opinião destes alunos.

Reconhecemos que a escrita da produção textual está diretamente associada à prática social dos alunos. Sendo assim, procuramos encontrar nos textos indicativos que levem à resposta da seguinte questão de pesquisa:

- Como o aluno concluinte do Ensino Fundamental utiliza os mecanismos de coesão referencial na produção textual escrita?

Definido o *corpus,* apresentamos a seguir os passos dados para a análise das produções.

3.3 Procedimentos e critérios para análise

A proposta de trabalho aqui apresentada partiu de uma constatação anterior a este trabalho a respeito das necessidades de aprendizagem dos alunos, considerando que eles precisavam de mais atenção no processo de produção de textos reais, com relevância social e pertinentes ao seu contexto.

Sendo pesquisador e professor de Língua Portuguesa da turma em observação, ao perceber as dificuldades da turma em produzir textos proficientes, aspiramos investigar as possíveis razões que tornavam a prática de produção de texto distante da realidade dos alunos e também, como já dito antes, analisar as ocorrências de referenciação presentes nestas produções.

Sendo assim, aplicamos um questionário (de questões abertas e fechadas) relativas à leitura e produção de textos na perspectiva dos gêneros, objetivando coletar dados que nos ajudassem a compreender as dificuldades dos nossos alunos em usar a língua para o desenvolvimento de suas capacidades discursivas. A partir dos dados, tivemos noção de que os alunos não conseguiam encarar a produção de texto como um processo e não viam relações dos textos que circulavam na escola com os textos que eles mesmos conheciam e utilizavam fora da escola.

Percebemos também que em suas práticas de produção, os alunos não foram orientados quanto às condições de produção textual, pois estes desconheciam os propósitos comunicativos e atribuíam ao ato de escrever textos como algo pesaroso, difícil para o qual eles não tinham motivação. Em uma das perguntas, quando quisemos saber quais as condições necessárias para escrever um texto, os alunos citaram um lugar calmo e tranquilo, uma inspiração, papel e lápis e citaram ainda que era importante conhecer palavras bonitas.

Nenhum deles mostrava reconhecer como condições de produção de um texto real e eficiente em seu propósito comunicativo, as condições que Geraldi (1997) apresenta (*O que dizer/ para quem dizer/ e como dizer*). Estas condições, conforme discutidas no capítulo teórico, fundamentam a produção de texto porque

levam o aluno a pensar sobre o processo de produção textual, observando o assunto sobre o qual deve falar, quem será o seu leitor/interlocutor, qual o objetivo de escrever o texto, qual o melhor gênero para o seu propósito comunicativo.

Diante das constatações, partimos para uma atividade de intervenção desenvolvida em quatro etapas: aprofundamento teórico durante todo o processo de investigação, criação de uma sequência didática (SD) utilizando atividades que foram previamente planejadas e a aplicação destas em sala de aula e, em seguida, a análise dos resultados.

A sequência didática, conforme apresentamos, abriu espaço para que os alunos produzissem os artigos de opinião e, em seguida, após intervenções, fossem reescritas. Essas produções constituíram o *corpus* desse trabalho.

Por não corrigirmos rabiscando os textos originais, fizemos cópias dos textos e os arquivamos, a fim de comparar e observar as possíveis mudanças na segunda produção.

Agora, daremos início à intervenção do nosso trabalho.

3.4 Ação Pedagógica: plano de intervenção

Ao planejarmos a atuação na escola, consideramos o fato de o ensino de língua materna acontecer sob vertentes distintas e fragmentadas, as quais já foram explicitadas prescritiva/normativa, descritiva/estruturalista e produtiva sócio/interacionista (TRAVAGLIA, 2001).

Sendo professor e pesquisador na turma em observação, ao perceber a dificuldade da turma em produzir textos proficientes, pretendemos investigar as possíveis razões que tornavam a prática de produção textual distante da realidade dos alunos.

Para isso, programamos o desenvolvimento de uma sequência didática adaptada de Schneuwly e Dolz (2004), com a finalidade de promover a apropriação do gênero artigo de opinião. Esse procedimento metodológico deve ser iniciado com uma sondagem, na qual os conhecimentos prévios dos aprendizes em relação ao gênero que se deseja trabalhar são acionados. Além disso, as escolhas tanto do gênero quanto do tema a serem abordados devem estar inscritas na realidade próxima do aluno.

Apresentamos, então, a sequência argumentativa que direcionará o nosso trabalho interventivo em sala de aula.

Sequência didática – Artigo de opinião **Objetivo**: Conhecer, saber identificar e produzir o gênero artigo de opinião **Modalidade de Ensino**: Ensino Fundamental – Série/Ano: 9º ano			
Módulos	**Objetivos**	**Estratégias e recursos utilizados**	**Tempo estimado**
Situação Inicial: Apresentação do gênero artigo de opinião.	* Conhecer e reconhecer a estrutura do gênero e a função social deste; * Compreender as condições de produção como requisito fundamental para a produção de texto (o que dizer, para que dizer, como dizer); * Ampliar a capacidade argumentativa.	* Apresentação do artigo de opinião em sala de aula, de modo que os alunos se familiarizem com o gênero; * Leitura de três textos dos autores Lya Luft, Ruth de Aquino e Contardo Calligaris; *Debates temáticos que instruíssem o aluno a externar um ponto de vista e a argumentá-lo.	* 04 h/a

Módulos	**Objetivos**	**Estratégias e recursos utilizados**	**Tempo estimado**

Módulo II: Produção inicial	* Produzir de um texto escrito a partir da leitura dos três textos motivadores.

Módulos	**Objetivos**	**Estratégias e recursos utilizados**	**Tempo estimado**
Módulo III: Estrutura e argumentação do artigo de opinião	* Expor e dialogar sobre a construção textual compatível com estrutura e características do gênero artigo de opinião; * Exercícios acerca do gênero artigo de opinião, explorando suas estruturas linguística, argumentativa e retórica, o propósito comunicativo e as condições de produção e de recepção; * Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.	* Uso dos três textos anteriormente e uso também da primeira produção realizada pelos alunos.	* 04 h/a

Módulos	**Objetivos**	**Estratégias e**	**Tempo estimado**

		recursos utilizados	
Módulo IV: Avaliação da produção inicial e produção final.	* Analisar novamente suas produções iniciais, considerando os novos conhecimentos adquiridos sobre o gênero, tais como estrutura, ponto de vista, argumentos...; * Fazer a reescritura das produções iniciais.	* Utilização das produções iniciais que servirão como base.	* 04 h/a

Essa sequência didática abriu espaço para que os alunos produzissem os artigos de opinião.

Como a proposta de produção concebe a perspectiva textual com base em textos estudados anteriormente, com o comando da proposta, decorre a expectativa de elaboração de um artigo de opinião, cujo contexto de produção, também devidamente esclarecido, já indica que se trata de situação formal.

De acordo com Dolz, Noverray e Schneuwly (2004, p. 97), o procedimento sequência didática se constitui como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero oral ou escrito. Por essa razão, adotamos o termo procedimentos para as atividades que desenvolvemos com a turma participante, 9º ano, trabalhando sequência didática, com o gênero artigo de opinião, observando as condições de produção e propondo que o nosso aluno encontre motivação para escrever e que a prática de produção textual seja algo prazeroso e inerente ao seu contexto social.

Ressaltamos que todos participaram das atividades de forma efetiva. Importa dizer que, dessas atividades, resultaram as produções de textos que serão analisadas e nos dirão, quando analisadas junto a todo o processo, se os objetivos foram alcançados.

4 INTERVENÇÃO: METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo, buscamos analisar a presença de algum elemento referencial no texto que possibilite a ocorrência anafórica, bem como ocorrências de recategorização.

4.1 A elaboração da proposta interventiva: objetivos e procedimentos

Com o intuito de associar as estratégias de referenciação estudadas ao ensino de produção de textos, elaboramos uma Proposta de Intervenção em forma de uma sequência didática. Essas contemplaram a leitura, compreensão e interpretação de artigos de opinião de escritores consagrados com ênfase em estratégias do uso de anáforas e recategorizações, que contribuem para a produção de sentido no delineamento das cadeias referenciais.

Apesar de o problema deste estudo apresentar-se em estreita relação com a repetição viciosa dos referentes, na intervenção não foram propostos exercícios voltados para a substituição de expressões referenciais. Optamos por selecionar atividades epilinguísticas, a partir de textos com cadeias referenciais bem estruturadas acreditando que a melhor metodologia de se ensinar estratégias de produção de texto é por meio da análise e observação de textos nos quais essas estratégias se manifestem de forma proficiente. Os exercícios foram direcionados para a compreensão das consequências e dos efeitos discursivos de se usar uma expressão ou outra em determinado contexto.

Para isso, seguimos então, a seguinte sequência de atividades:

- *Módulo I: Contextualizando o gênero*

Barbosa (2005) afirma que o artigo de opinião é um gênero da esfera jornalística, cuja abordagem polêmica possui o propósito de promover o debate acerca de problemas que envolvem a coletividade a partir de uma questão controversa, isto é, uma questão polêmica. Esses problemas podem incidir sobre temas políticos, sociais, científicos, culturais, econômicos, de interesse geral.

O artigo de opinião visa a convencer ou a persuadir o interlocutor, levando-o à mudança de atitude, à transformação de sua visão de mundo a partir das representações que cada um possui acerca dele.

Sendo assim, e já conhecendo o conceito do gênero discursivo/textual abordado, convocamos a sala para a leitura de alguns textos, presentes no Anexo A deste trabalho, que escolhemos para a aula. Justificamos iniciar com a leitura de textos do gênero a ser trabalhando, o nosso embasamento na concepção de texto de Marcuschi (2008): texto como único material linguístico observável e que como tal revela a própria língua em uso. Isso implica em conceber como propõem os PCNs que o texto deve ser o centro das aulas de Língua Portuguesa.

Justificada nossa escola dos textos, continuamos a descrição dos nossos passos para o trabalho de produção textual com o gênero discursivo/textual artigo de opinião.

- *Módulo II: Produção de texto inicial*

Depois desses contatos com o gênero trabalhado, de todas as discussões feitas em torno da temática presente em cada um, apresentamos algumas instruções para a primeira produção. Ficamos sempre acompanhando os alunos para que os mesmos se sentissem amparados caso precisassem de ajuda. Pedimos que desenvolvessem a proposta constante no livro didático do qual os mesmos faziam uso.

O momento de produção se deu em sala de aula. Inicialmente, eles fizeram uma breve discussão sobre o que redigir, como expressar suas ideias de forma clara. Tentamos mediar a situação, mas realmente como pudemos observar, os alunos mostravam uma certa insegurança na hora de expressarem suas ideias. Nada que impedisse a produção. Após um certo tempo, duas aulas, ela acabou sendo finalizada.

De certo modo, apesar da insegurança vista nos alunos, vê-los empolgados a escrever é uma alegria imensa para o professor, uma vez que isso demonstra que a atividade de produção de texto está interligada com a vida cotidiana do aluno e esse se sente motivado a participar. Geraldi (1997) nos fala que “é interessante levar o

aluno a falar de algo vivenciado e que, por extraordinário na comunidade, merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem".

É o momento que o aluno fala, debate, expõe, argumenta algo que ele julgue interessante e que precisa que o outro saiba. É aquele instante em que o professor precisa ter cuidado para não priorizar um tema, para que os alunos não tenham dificuldade na organização das ideias e dos argumentos.

- *Módulo III: Estrutura e argumentação no artigo de opinião*

Após finalizada a primeira produção, digitalizamos os textos dos alunos e através da nossa mediação fizemos com que eles analisassem e refletissem sobre o gênero trabalhado partindo da observação de seus próprios textos, a princípio com a finalidade de apenas investigar os seus conhecimentos prévios em relação a esse gênero e depois como base para lhes apresentar as informações relevantes que eles ainda não sabiam.

Enfocamos aqui a estrutura textual, bem como as formas de argumentação características do gênero. Usamos para isso definições segundo o livro didático adotado na escola, cujos autores são Cereja e Magalhães (2014),

INTRODUÇÃO

Primeiro parágrafo do texto. Exposição do assunto a ser tratado.

Na introdução, não vale ainda opinar, mas apenas situar o leitor no assunto. A introdução não pode ter um parágrafo muito grande, será retomada no desenvolvimento e conclusão.

DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento, você vai poder misturar suas opiniões com os dados que você recolheu sobre o assunto, vai argumentar, expor seu ponto de vista, tentar convencer, sempre com o foco no público alvo, pensando em quem vai ler.

Você pode citar o que já disseram, apresentar estatísticas, se tiver mais espaço e mais tempo para fazer. Caso não tenha, use o que você leu e dê uma cara própria ao texto. A parte do desenvolvimento também pede seu raciocínio crítico. Nunca use a emoção para escrever, sempre seja centrado, não se exalte. A emoção pode comprometer a seriedade que a opinião deseja. No desenvolvimento haverá

retomada do título e introdução, de modo a argumentar, ou dar suporte à argumentação.

O desenvolvimento pode ter vários parágrafos, para fins didáticos, de um a três.

CONCLUSÃO

A conclusão é feita em um único parágrafo, com dicas suas para que algo possa melhorar, apresentação de soluções curtas ou para que seja evitado o que aconteceu, pode manifestar seus temores e seu otimismo. É uma nota para o futuro, ainda que, com pessimismo, dependendo do seu humor, mas nunca se exalte, otimista ou pessimista. Na conclusão haverá retomada do título, introdução e desenvolvimento, de modo a concluir, confirmando a ideia principal.

Quantos aos argumentos, os mesmos autores citam

Movimento argumentativo:

1. Sustentação: só se leva em conta a posição que se pretende defender, através do encadeamento de indícios, provas, argumentos que corroborem o que se pretende afirmar;
2. Refutação: busca-se a rejeição de uma tese defendida ou de argumentos apresentados que sejam contrários à opinião do autor (contra-argumentos).
3. Negociação: incorpora-se parte do ponto de vista do outro, num aparente esforço de entendimento, mas na verdade esse recurso é só uma estratégia de enfraquecimento do que se apresenta como contrário ao que se quer defender.

Após trabalhada essa etapa da sequência didática, abordaremos o módulo III.

- *Módulo IV: Produção final*

Esse ponto da SD é de extrema importância para o processo de ensino de um gênero, pois, segundo, Dolz e Schneuwly (2004), a etapa pós primeira produção é fundamental para definir os rumos a serem tomados na continuidade da compreensão do gênero, da identificação dos possíveis problemas de comunicação

e escolha das ações para intervir e proporcionar aos alunos um real aprendizado. É o momento de comprovar quais capacidades foram adquiridas e as que devem ser trabalhadas para que haja o domínio do gênero em estudo.

Foi com esse embasamento que após analisarmos os textos produzidos, fomos ler cada texto de forma atenciosa buscando compreender todo o processo da produção dos sujeitos, as dificuldades encontradas e os avanços. Procuramos observar se a metodologia aplicada contribuiu para que a produção acontecesse com eficiência. É evidente que a primeira escrita foi um termômetro para termos uma base de como intervir e em que precisamos reforçar para que a aprendizagem e uso do gênero se dê com eficácia.

Entendendo a produção textual como uma prática social que se constrói com a ajuda de uma intervenção sistemática e planejada, a aprendizagem da escrita não pode ser espontânea ou despreocupada com os resultados apenas de uma primeira escrita. É preciso, portanto, levar o aluno a se tornar revisor e editor do seu próprio texto.

Consciente desses fatores, iniciamos a nossa aula de escrita trazendo os textos trabalhados anteriormente com os alunos e em *slides* levamo-nos a reler estes textos e refletir sobre os mecanismos coesivos utilizados para dar sentido ao texto, progressão das ideias, como também as variantes e os argumentos impostos pela situação comunicativa.

Chamamos a atenção para a presença e a função dos operadores argumentativos e de como eles contribuíram para assegurar a defesa da tese e a força dos argumentos dentro do texto. Analisamos quais os efeitos de sentido que eles provocavam nos textos, e, enfatizamos ainda, que todas essas características, as escolhas de termos e de estratégias argumentativas se estabelecer a partir da relação temática.

Assim, desenvolvemos uma estratégia para ajudar o aluno a refletir sobre a primeira produção: escrevemos no quadro a lista das principais dificuldades encontradas e pedimos para que eles fossem vendo e marcando no seu texto o que se aplicava a cada caso. Após esse momento, ainda sentamos com alguns alunos individualmente, aqueles que, mesmo com todas as dicas não conseguiam corrigir sozinhos seus textos e, em seguida, entregamos as produções com as sugestões para que eles pudessem avaliar e fazer o novo texto com as alterações devidas.

Certo de que os alunos/autores estavam prontos para a segunda produção, com os novos conhecimentos, as condições de produção definidas, alertamos para que o texto fosse escrito de forma coerente e com as características propícias para a compreensão e circulação do mesmo.

Nossa intenção ao deixar claro todas as etapas realizadas é por compreender que, somente considerando todo o contexto dado e as circunstâncias onde os textos emergiram é que podemos validar nossa análise que se pauta nos elementos reais que circundam o processo de produção.

Dentro de uma visão interacional da Língua, a escrita como produção textual é vista como um processo em que nele está envolvido os sujeitos sociais. Assim, tanto quem escreve como para quem se escreve estão envolvidos numa atividade social de uso e compreensão da linguagem e que, para a realização de tal atividade é necessária a mobilização de diversos tipos de conhecimentos, de elementos linguísticos comuns ao contexto que ambos que devem ser utilizados e organizados a partir de intenções desses sujeitos.

4.2 Análise do *corpus*

A referenciação consiste na construção e reconstrução de objetos do discurso, ou seja, objetos designados, representados a partir de conhecimentos socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos. É, portanto, caracterizada como um processo em que o sujeito faz escolhas, baseadas em função de um querer-dizer.

Apontamos que, no processo de referenciação, o sujeito faz escolhas em função de seu projeto de dizer. Considerando esse processo de escolhas, destacamos que, neste trabalho, analisaremos as escolhas feitas por alunos de 9ª ano no processo de escrita de artigo de opinião, gênero textual em que o autor expõe seu posicionamento diante de um tema atual e de interesse social.

Para efeito de análise, transcrevemos os textos selecionados em nosso *corpus* e os pusemos em um quadro na abertura de cada segmento de análise, divididos em A01 a A05 os textos de alunos do sexo masculino e de B01 a B05 de alunos do sexo feminino. Após essa apresentação, realizamos o levantamento de ocorrências de referenciação encontradas no texto e as discutimos.

Lembramos que as análises realizadas no *corpus*, de forma nenhuma exauriram as possibilidades de outras ocorrências e/ou outro tipo de anáfora não enfocada, uma vez que trabalhamos com objeto de discurso e não somente com objetos presentes na superfície textual.

Texto A01

Na vida, o termo felicidade é relativo, pois o que pode ser felicidade para mim pode não ser para outra pessoa. Ao meu ver, felicidade é algo altamente necessário para uma vida necessária. Assim, pode ser definida como **tudo** que nos trás alegria e bem estar.

O que para muitas pessoas é ser feliz, para mim é algo fútil, como folia, festas, bebedeira, etc. Penso que ser feliz ou estar feliz é ter o necessário, usurfluir o máximo do que o mundo nos oferece de bom, desprezando **as coisas ruins** e que podem causar desconforto ou infelicidade do meu próximo, ser reconhecido por ter qualidades valorizadas pela sociedade, entre outras coisas.

Dessa forma, penso que cada pessoa deve procurar **sua** felicidade e **tudo** que a cause, desde que não prejudique seu próximo. Pensando assim, fazemos o bem ao próximo e a nós mesmos, encontrando no bem e no que é bom a nossa própria felicidade.

Nesse texto, observamos algumas ocorrências anafóricas, o que nos mostra as possibilidades que o enunciador tem para a construção de sentido por meio das expressões referenciais.

Iniciamos com "**tudo**" (linha 4), que embora não tenha um referente pontual, nos leva a entender que se refere a todas as atividades praticadas e remetem à felicidade, bem como àquelas contrárias ao fato, conforme descrito no parágrafo 2 do texto.

O segundo tipo de anáfora que se destaca no texto é a anáfora associativa. Notamos no parágrafo 2 que o informante associa o termo "**coisas ruins**" (linhas 7 e 8) às expressões *folia, festas, bebedeira* (linhas 5 e 6), servindo assim de âncora

para a introdução daquelas expressões referenciais, em uma expressão assentada na relação parte-todo.

Já na linha 10, o anafórico **"sua"** reativa o referente "*cada pessoa*" (linha 10), introduzido anteriormente e mantém com ela uma relação de correferencialidade.

Também na linha 10 o termo "**tudo"** remete a todo o discurso que o autor utiliza para se referir ao que possa causar a felicidade, caracterizando assim um encapsulamento anafórico.

O texto se mostra bastante coeso em relação à progressão. As anáforas correferenciais foram empregadas corretamente, o que demonstra que esse aluno domina os processos básicos de referenciação. Como a referenciação não é um processo tão simples e o texto é algo sempre inacabado, podemos dizer que esse aluno já desenvolveu muitas habilidades na escrita, mas muitas outras ainda podem ser desenvolvidas e para isso é relevante o suporte do professor que conheça, discuta e aplique os conhecimentos advindos dos estudos da LT.

Abaixo transcrevemos o Texto A02 e partimos, então, para a análise do mesmo.

Texto A02

Imagino que nem **todos** são felizes por completo, sei que sentem algo dentro de si mesmo, dizendo que esta faltando alguma coisa na sua vida profissional ou amorosa, mais outros casos sofrem por algo, tipo, por doença, por uma perca, por medo e etc. **Muitas dessas pessoas** estão em busca da felicidade, e aconselho a não parar, pois não é errado, apenas serão felizes.

Ser feliz não é ter dinheiro, uma dica "dinheiro não trás felicidade". Ser feliz é aproveitar **cada momento de nossas vidas**, saber receber cada momento felizes ou tristes, pois realmente com cada momento aprendemos algo que pode melhorar mais as nossas vidas. Muitas pessoas acham que ser feliz é viver sem ninguem. Que tipo de pessoa consegue ser feliz sem a presença de amigos, sei que nem todos podemos confiar, mais com o tempo aprendemos com as lições que a vida nos trás isso é normal, todos nós temos aquele amigo (a), que nos machucam muito no final de tudo, mais **isso** já é uma lição, que não podemos confiar em muitas gentes, mais enquanto isso, podemos festejar muito ainda, temos muito o que aprender ainda com a vida.

> Recebamos de braços abertos **tudo** o que Deus nos dá, contudo saibamos dar o justo valor e aprender **a cada minuto** o que é bom e muito mais o que é ruim. Não vive minha vida toda não estou nem na metade **dela**, mais essas coisas que escrevi, espero que em algum momento nos ajude a se lembrar, o que é ser feliz e saber aproveitar muito **cada minuto da vida**.

Nesse texto observamos, assim como no A01, ocorrências anafóricas e recategorizações. Destacamos algumas delas evidenciando as relações referenciais estabelecidas com seus antecedentes.

Introduzimos nossa análise com o termo "**todos**" (linha 01), que embora não apresente referente pontual, é inferível por meio do termo "*pessoas***",** caracterizando, assim, um encapsulamento.

Observemos, agora, os dois excertos abaixo:

> 1. *Imagino que nem **todos** são felizes por completo, sei que sentem algo dentro de si mesmo* (...)
> 2. **Muitas dessas pessoas** estão em busca da felicidade, e aconselho a não parar, pois não é errado, apenas serão felizes.

Podemos relatar que o anafórico "**muitas dessas pessoas**" (excerto 2), remete ao referente "**todos**" (excerto 1), dando assim continuidade ao texto.

As expressões "**cada momento de nossas vidas**" (linha 07), "**a cada minuto**" (linha 17) e "**cada minuto da vida**" (linha 17) configuram dêixis temporais, situando o leitor no tempo em que o discurso transcorre. Em outras palavras, o enunciador quer que a vida seja aproveitada sempre, sem que percamos nenhum momento. Isso, segundo ele, é o que nos traz felicidade.

O pronome "**isso**" (linha 13) além de recategorizar as informações anteriores, serve como uma espécie de apelo à questão posta, funcionando como elemento discursivo de fundamental importância.

Na linha 17, o anafórico "**dela**" reativa o referente "*vida*", introduzido anteriormente. Há, nesse caso, uma correferencialidade com retomada total ao referente previamente anunciado.

Portanto, percebemos que há uma preocupação do enunciador em estabelecer a continuidade referencial do texto, por meio dos recursos linguísticos apresentados. Esse fato leva o interlocutor a estabelecer as relações de sentido de forma direta e inferencial visto que as informações estão no contexto.

Levantadas essas questões, passamos à análise do Texto A03.

Texto A03

Quando pensamos em felicidade vários conceitos são colocados em questão, pois as pessoas têm opniões diferentes sobre diferentes coisas, algo que me torne feliz por não ser exatamente o que torne outra pessoa feliz.

A felicidade não deve envolver o mal de outra pessoa, quando essa pessoa significar algo para nós, **este conceito** merece análises, pois devemos perceber o que nos faz bem para realizarmos **esta ação** e viver mais felizes.

Creio que estar perto e conviver com familiares que amamos, pessoas que amamos em geral nos traz **este objetivo**. A realização pessoal em qualquer coisa que fizermos, ou gostamos de fazer pode nos trazer **isto**. A felicidade é um sentimento que vem de outros sentimentos.

O texto 3 apresenta algumas fragilidades na escrita, principalmente no uso da ortografia. Há também problemas de coerência, visto que não fica claro realmente o que o autor quis expressar.

Quanto ao gênero, na composição desse artigo, o aluno preocupou-se em estabelecer uma organização composicional formal do texto, situando as informações em introdução, desenvolvimento e conclusão. Isso é fundamental porque aponta para uma preocupação, do aluno, de construir seu texto num bom nível de textualidade e distribuição de informações.

Nele, um aspecto fundamental à construção da discursividade, também, são os elementos referenciais que circulam, pois, ao usar a expressão: “**esta ação**”, no segundo parágrafo, o aluno sintetiza ou encapsula todas as informações dadas anteriormente, bem como, ao usar a expressão recategorizadora “**este objetivo**”, no terceiro parágrafo, retoma o foco de discussão com pouca criticidade.

A expressão “**este conceito**” (linha 05) retoma a informação de como a felicidade deve existir, sinalizando assim a continuidade textual.

Na linha 10, o pronome demonstrativo “**isto**” recupera de forma resumida a porção precedente do texto que contém a informação de como se obter a felicidade, bem como mantê-la.

A última oração do texto se apresenta em forma de recategorização, já que o enunciador atribui, depois de vários conceitos, à felicidade o *status* de sentimento oriundo de outros sentimentos. Podemos observar, então, que o autor que destacar o sentido do termo felicidade.

Após todas essas discussões, analisemos o Texto A04.

Texto A04

A felicidade pode ser explicada de várias maneiras, pois cada pessoa tem um conceito diferente e formas de buscá-**la**. Imagino que para alcançá-**la** devemos observar o que nos traz satisfação e o que nos completa.

Vejo que precisamos essencialmente de três coisas para sermos felizes. A primeira é ter Deus no coração, para nos tranquilizarmos nos momentos difíceis. A segunda, ter uma família que nos apoia em tudo. E a terceira, amigos verdadeiros. Para outras pessoas que estão ao meu redor, a felicidade é encontrada de forma supérflua, bebendo em festas e arriscando as suas vidas.

Imagino que para alcançar a grande felicidade não devemos destruir a do outro. Para sermos felizes devemos usar nossos princípios, alcançar o determinado objetivo de forma honesta e por si mesmo. A felicidade quando é alcançada de maneira digna, traz uma paz maior para o nosso interior e se torna mais duradoura.

Uma das frases mais inspiradoras que devemos levar conosco é: “Ser feliz não é viver apenas momentos de alegria. É ter coragem de enfrentar os momentos de tristeza e sabedoria para transformar os problemas em aprendizado”.

Verificamos que este aluno acompanha no seu texto o modelo de composição tradicional do artigo. Percebemos também que, apesar de não usar argumentos plausíveis, há no aluno um amadurecimento quanto à exposição do tema, visto que o mesmo elenca o que, para ele, são os itens fundamentais para ser feliz.

Ao iniciar o texto, o autor deixa pistas textuais da quais podemos inferir seu sentido. Ao usar a expressão "**várias maneiras**" (linha 01) podemos perceber que ele elencará algumas possibilidades de como a felicidade pode se manifestar.

As formas pronominais "**la**" (linha 02) retoma *felicidade* anteriormente mencionada. Essa retomada constitui uma espécie de distanciamento do aluno ao seu texto.

Há no texto a omissão de alguns termos pelo autor. Começamos pelo termo "**coisas"** omitido em três ocasiões, conforme nos mostra o segundo parágrafo textual. Em seguida, o termo *felicidade* também é omitido na primeira linha do segundo parágrafo.

O fundamental nesse texto é que, ao mostrar seu ponto de vista sobre felicidade, o aluno parece envolvido pelos sentimentos e por aquilo que ele considera supérfluo. Traz informações, ora motivadas pela leitura dos textos trabalhados na sequência didática, ora pela compreensão sociocultural do aluno, garantem um texto com bom nível de informações. Dessa forma, o texto se situa claramente em um universo de natureza argumentativa.

Passamos, então, à análise do texto A05.

Texto A05

> Sim, pois vejo que devemos procurar a felicidade em todos os lugares onde passamos, buscar manter a felicidade independentemente de qualquer coisa, certo que não são todos os momentos que devemos buscar **isso**.
>
> Ser feliz é ter a sensibilidade de entender o que cada momento significa, aproveitando as lições que nos vem a cada dia, para mim ser feliz... **é gostar da vida**! não da vida que temos idependente de tudo, mas gostar de viver, de respirar, de brincar, aproveitar, acho que se não gostarmos de viver, não somos felizes, mesmo em momentos mais difíceis, é possível ser feliz.
>
> Sinto que para ser pelo menos um pouco feliz, não é preciso muito, por isso, devemos fazer tudo para conquistar nossa felicidade, pois dessa maneira, sentiremos prazer em viver.

Iniciamos a análise desse texto destacando que o autor, ao começar o texto, tenta responder a um questionamento trazido, provavelmente, pela proposta textual.

Ao responder *sim*, (linha 01), ele mostra que concorda com alguma feita na proposta, como dito anteriormente.

Observando a sequência textual, detectamos a expressão anafórica "**isso**" (linha 03) que retoma a informação trazida pela passagem "*buscar manter a felicidade independentemente de qualquer coisa*" presente no primeiro parágrafo.

Em seguida, temos o encapsulamento da visão do autor sobre *o que é ser feliz*. Através da expressão "**é gostar da vida"** (linha 05), o autor encapsula toda a argumentação feita por ele.

Há também uma recategorização quando o autor usa as expressões "...**mas gostar de viver, de respirar, de brincar, aproveitar**..." Achamos que o autor foi muito feliz na escolha desses termos, pois resumem a felicidade em atitudes simples da vida, não atribuindo à felicidade apenas ações complexas para que ela aconteça.

Nesse texto não pudemos deixar de verificar a variação nas ocorrências anafóricas, as quais, provavelmente, correspondam às intenções do enunciador em sustentar a progressão referencial e a construção dos sentidos de forma diversificada.

Analisados os cinco primeiros textos produzidos pelos alunos, passaremos a analisar a segunda parte do *corpus*, produzida pelas alunas.

Texto B01

Felicidade é algo que nos faça se sentir bem e alegres para mim sinto que a felicidade vem em alcançar nossos objetivos e sonhos. Para **alguns** a felicidade é alcansada tendo dinheiro e fama O que não é verdade por que você pode ser alguem rico e famoso mais infeliz.

A amizade imagino que também seja uma forma de ser feliz. Pois tendo amigos você rir, brinca e se diverti o que tambem te torna feliz tudo tendo amigos de verdade com quem se possa contar nas horas dificeis e necessarias, é uma forma de alcançar a felicidade real.

A Falsa felicidade é você usar alguem para se dar bem, subir A custa dos outro que trabalharam e você so usou **ele** para subir na vida e conquistar seus objetivos. Fazer algo para alguem com segundas intenções de ganhar algo em troca tambem é falsa felicidade.

Acredito que para meus colegas de sala de aula a Felicidade seja vencer a vida: ser feliz, fazer o que tiver vontade, comer o que quiser e se apaixonar. Afinal depois que morremos não vamos como fazer tudo que tínhamos que fazer.

A conclusão da felicidade é fazermos **tudo** que nos faça bem. Persegui nossos sonhos, conhecer nossos limites e os ultrapassar e viver a vida. A felicidade também estar em sermos quem somos e fazermos aquilo que é certo.

Prosseguindo com as análises, detalhamos aqui algumas das ocorrências anafóricas encontradas no texto acima.

Começamos nossa análise mostrando que a autora aponta um provável senso crítico em relação à problemática da falsa felicidade e da felicidade de seus amigos, deixando de lado o que seria a sua própria felicidade, conforme nos mostram as passagens abaixo:

1. *A Falsa felicidade é você usar alguem para se dar bem, subir A custa dos outro que trabalharam e você so usou **ele** para subir na vida e conquistar seus objetivos. Fazer algo para alguem com segundas intenções de ganhar algo em troca tambem é falsa felicidade.*
2. *Acredito que para meus colegas de sala de aula a Felicidade seja vencer a vida: ser feliz, fazer o que tiver vontade, comer o que quiser e se apaixonar. Afinal depois que morremos não vamos como fazer tudo que tínhamos que fazer.*

Quanto aos elementos coesivos, destacamos o anafórico "**alguns**" (linha 01) que, embora não tendo um referente pontual nos leva a perceber ou inferir que se trata do termo "*pessoas*". Portanto, "**alguns**" remete àquelas pessoas, segundo o autor, que têm a felicidade alcançada através de dinheiro e fama.

O anafórico "**ele"**, (linha 10) retoma *outro,* numa espécie de anáfora por silepse, pois o enunciador não faz uso formal de concordância, mesmo assim não prejudicando a clara relação entre referentes.

O pronome "**tudo**" (linha 16) encapsula e recupera de forma resumida a parte anterior e inicia a parte posterior do texto que contém a informação de tudo aquilo que devemos fazer para alcançarmos a felicidade.

Nesse texto, não podemos deixar de verificar a incidências das anáforas diretas, o que pode ser provável que correspondam às intenções do enunciador em ser direto.

Partimos, assim, para a análise do Texto B02.

Texto B02

O que é felicidade?

A felicidade para mim, é quando uma se sente bem consigo mesma, é também, quando alcança a paz interior, Mas além de tudo isso, atingir seus objetivos, ou pelo menos está bem encaminhado para eles. temos que ter **metas** na nossa vida.

Mas para ser feliz, no meu ponto de vista, cada pessoa tem que ter seus própios limites, pois é completameto errado ser feliz passando por cima de tudo e de todos, quando eu faço tal coisa, eu não tenho uma verdadeira felicidade. Para que possamos ser felizes, temos que conquistar esse direito. Mas não podemos querer possui-**lo** de qualquer forma, temos que conquista-**lo** de uma maneira honesta e justa, pois **esta** é a unica maneira de ser feliz.

Alguns acham que possuir tudo é ser feliz, mas para muitos possuir tudo não é o suficiente, **eles** querem cada vez mais, para que esse tipo de pessoa possa ser feliz, **eles** também tem que ter o poder de mandar em tudo é em todos da maneira **deles**.

A partir da análise do texto, destacamos já na linha 01 a supressão de um termo. Notamos que o autor deixa de citar na primeira frase o que seria o termo "*pessoa*" não se sabendo se de forma proposital ou por simples distração.

Destacamos na linha 03 a expressão "**metas**" que recategoriza o referente "*felicidade"* a qual não acrescenta informações mas evidencia o ponto de vista do enunciador sobre o referido.

Dando continuidade ao texto, o enunciador privilegia a pronominalização que por maior uso desse recurso destaca-se dentre outras ocorrências anafóricas. Essa constatação dá-se a partir das linhas 07 e 08, quando o enunciador emprega o pronome "**lo**" para retomar o referente "*direito*" (linha 07). Temos também o pronome

demonstrativo “**esta**” (linha 08) retomando o antecedente “*maneira honesta e justa*” (mesma linha).

O mesmo acontece com o pronome “**eles**” (linhas 11 e 12) que retomam o mesmo referente, no caso “*alguns*” (linha 10), que por sua vez pode ser, através de uma anáfora associativa, relacionado a “*pessoas*”. O enunciador segue com o uso do pronome e na linha 12, de forma também pontual, o pronome “**deles**” também retoma o referente “*alguns*” ou “*pessoas*”, como já mostrado anteriormente. Vemos que em todas essas ocorrências temos a correferencialidade.

O texto analisado apresenta, portanto, várias ocorrências de correferencialidade. Este fato leva o leitor a estabelecer as relações de sentido de forma direta visto que as informações estão no contexto.

Texto B03

> Imagino que a busca da felicidade é prioridade na vida do ser humano, por isso, devemos fazer de tudo para conquista-**la**, **tudo** que estiver ao nosso alcance e que não irá prejudicar as pessoas que estão ao nosso redor, nem a felicidade **delas**.
>
> Penso que ser feliz é se sentir consigo mesmo e para isso, devemos fazer **tudo** que gostamos. Sei que o conceito de felicidade varia um pouco de pessoa para pessoa, o que pode me deixar feliz, pode não deixar os colegas que estão ao meu redor, mas **todos** devem saber que para viver bem é preciso também viver feliz, independentemente de qualquer coisa.
>
> Sei que pode parecer **um absurdo** para muitos, mas admiro as pessoas que fazem de tudo para conquistar a felicidade, pois essas pessoas podem ter toda a certeza que a vida não está se passando por inútil.

Observando a construção textual, identificamos e destacamos algumas das ocorrências referenciais que contribuem para a progressão textual.

A primeira observação é feita a partir do anafórico pronominal “**la**” (linha 02) que retoma diretamente o termo “*felicidade*”.

Prosseguindo com o texto, temos o pronome indefinido “**tudo**” (linhas 02 e 04) que embora não tenha um referente pontual, é inferível que se trata de ações praticadas e que remetem ao alcance da felicidade.

Em seguida, aparece o pronome "**delas**" (linha 03) que, por meio de pronominalização, retoma o referente "*pessoas*" (mesma linha).

Mais adiante temos o pronome "**todos**" retomando o referente "*colegas*" em uma alusão direta em que o enunciador se refere diretamente tanto aos seus companheiros de sala como àqueles do seu convívio diário.

Por último, a expressão "**um absurdo**" (linha 09). Nesse caso, não há retomada, mas sim um processo de ativação de referentes. Observamos que nessa ocorrência, baseada em nosso conhecimento de mundo, o enunciador pretende deixar às claras ao leitor sua ideologia bem como aquilo que caracteriza esse *absurdo*.

Sustentadas nas análises acima, vemos que o texto trata sua progressão referencial bem diversificada nas ocorrências anafóricas.

Texto B04

Devemos fazer de tudo para obtermos a felicidade? Imagino que a felicidade de cada um varie. A felicidade pode ser através de uma realização pessoal ou de algum sonho. Será que um bem material nos traz felicidade? Ou apenas uma satisfação temporária? Acredito que estar feliz e satisfeito não é a mesma coisa.

Felicidade vem de pequenos gestos de amor que nos enche de afeto e faça sentir bem. Ser feliz é estar bem consigo mesmo e com os outros ao seu redor. Algumas pessoas falam que ser feliz é possuir tudo o que quer. Discordo **deste** pensamento, pois há pessoas com tanto e mesmo assim vazias de si. Devemos buscar a felicidade **constantemente**. Temos que fazer um esforço para enxerga-**la** em cada momento da nossa vida, em cada rosto, em cada sorrizo.

Devemos ser felizes, devemos obter êxito ao longo da nossa vida. Apenas tente aceitar como tudo é e ao fim, contentar-se com os resultados.

A leitura do texto possibilita-nos perceber que a organização e progressão referencial do texto diz respeito à preservação, à continuidade e retomada de referentes textuais. Isso é o que mostraremos a seguir.

Vale à pena salientar que não ocorre no texto um grande número de ocorrências anafóricas ou de recategorização. Porém, esse aspecto em nada prejudica a progressão textual.

Deparamo-nos com o sintagma “**deste**” (linha 07) que retoma o trecho que contém a informação relativa à forma como algumas pessoas falam e pensam sobre o que é ser feliz.

O termo **constantemente** (linha 09) é uma dêixis temporal, que tem a função de situar o leitor no tempo em que o discurso transcorre demonstrando que a busca da felicidade deve sempre e sempre acontecer, independentemente do nos esteja acontecendo.

Ainda de forma pronominalizada, temos o anafórico “**la**” (linha 09) que retoma o referente “*felicidade*” (mesma linha) mantendo a identidade referencial.

Neste texto, as ocorrências anafóricas mostram-se predominantemente por correferência ou continuidade referencial a qual contribui para a interpretação direta das anáforas.

Passamos, então, ao estudo do Texto B05.

Texto B05

Felicidade é um termo muito difícil de ser conceituado, pois vai além dos conhecimentos gerais que aprendemos ao longo da vida escolar, nunca ensinam o que é felicidade, muito menos como ser feliz. Isso deve ao fato de que todos nós somos diferentes e possuímos realidades diferentes, assim talvez temos conceitos distintos sobre **isso**.

Talvez não tenha uma ideia concreta de felicidade, mas a interpreto como tudo o que me faz sorrir, que tira de mim qualquer tipo de anseio, de angustia, é me sentir realizada com o que tenho e o que faço. Felicidade para mim se encontra em coisas simples. Quando sinto que dou orgulho aos que me apoiam, quando me sinto amada por aqueles que amo, quando me deito para dormir com a sensação de dever cumprido. É fazer o que gosto e colher frutos disso. Felicidade para meus colegas pode ter o mesmo conceito, mas uma coisa que todos nós sabemos é que não existem limites para ser feliz, desde que não afete o bem estar do próximo.

Todos nós nascemos com **essa** ambição pela busca da verdadeira felicidade, afinal dessa vida só levaremos os bons momentos vividos ao lado de quem amamos. E felicidade é **isso**, é amar e ser amado, o que faz tudo valer a pena.

A formatação desse texto obedece às normas tradicionais de um artigo de opinião. Isso fica evidente pela divisão em três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão e também pelo uso do ponto de vista claro e dos argumentos em sua defesa. É importante destacar nele, assim como nos textos anteriores, o uso de elementos que configuram a coesão lexical e contribuem para o progresso do mesmo.

felicidade, sorrir, coisas simples, orgulho, dever cumprido, amar, ser amado

Iniciando a análise referencial deste texto, assim como o anterior, também não apresenta um grande número de ocorrências anafóricas ou de recategorização, destacando o anafórico "**isso**" (linha 05) que retoma a ideia de conceito de felicidade.

A ocorrência pronominais "**essa"** (linha 14) referencia indiretamente a ideia de felicidade não ter limites, apenas o bem-estar do próximo.

Por último o anafórico "**isso**" retomando todas as ideias anteriores descritas pelo autor do que ele considera ser feliz. É um encapsulamento de todas essas ideias escritas pelo autor.

Este texto, em particular, apresenta um pequeno número de ocorrências de anáfora, porém isso não prejudica o grau de complexidade e de compreensão do texto.

4.3 Síntese das análises

O resultado das ocorrências anafóricas dos textos analisados aponta para o fato de que os alunos concluintes do Ensino Fundamental utilizam, principalmente, as anáforas pronominais. Nesse tipo anafórico, a maioria dos casos identificados nos textos analisados utilizava os pronomes pessoais e demonstrativos. De forma geral, o antecedente retomado por tais pronomes era o termo "felicidade".

O segundo tipo de ocorrência de referenciação mais recorrente em nosso *corpus* foram os usos de recategorização e de encapsulamento. Um mesmo referente pode ser recategorizado de diversas maneiras, por meio de propriedades diferentes que lhe vão sendo atribuídas, cada uma revelando uma face diferente do mesmo objeto. Por essa razão, as recategorizações de um mesmo referente – que,

ao mesmo tempo, retomam informação dada e trazem informações nova – constituem um instrumento poderoso para estabelecer a orientação argumentativa do texto.

Já o encapsulamento, feito, em sua grande maioria, por pronomes demonstrativos, sumarizam as informações contidas em segmentos precedentes do texto, transformando-as em objetos de discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esse trabalho, procuramos descrever e analisar o processo de referenciação em textos de alunos concluintes do Ensino Fundamental. Para tanto, buscamos acompanhar o processo de forma a compreender melhor o produto, possibilitando, assim, apresentar considerações decorrentes da observação das aulas e da análise dos textos coletados no decorrer do processo.

Para situarmos quem por ventura agora se interesse em ler esse trabalho procurando nele implicações para um ensino de Língua Portuguesa, cujo ponto de partida seja um ensino efetivo da produção textual, vamos lembrar por que realmente fomos à pesquisa: importávamos saber como levar os alunos a produzirem textos relevantes às suas práticas cotidianas, bem como conhecer os principais mecanismos de coesão referencial, ampliando, assim, sua capacidade discursiva a partir do estudo do gênero discursivo/textual artigo de opinião.

Nossa preocupação com a qualidade dos textos escritos, principalmente textos em que se fazia necessário o uso dos argumentos, nos levou a compreender que, segundo Bakhtin (2013), a linguagem, entendida como ponto de interação entre os sujeitos e o meio em que vivem, deve ser ensinada em sala de aula na perspectiva dos gêneros discursivos/textuais, porque estes são a representação real dessa interação, por estarem atrelados às atividades humanas.

Lendo também a Geraldi (1997) vemos que ele nos apresenta as condições de produção como ponto de partida para a produção de textos eficientes, por levar o aluno a considerar o que dizer, para quem dizer, por que dizer e como dizer, questões necessárias para estabelecer um propósito comunicativo.

Com base na proposta metodológica de ensino de um gênero, a partir de uma SD, conforme apontam Schneuwly e Dolz (2004), encontramos um caminho para trabalhar os textos e tentar, pelo menos, amenizar suas dificuldades no uso da escrita de textos proficientes.

Dos textos analisados após a SD, vimos que todos mantêm um nível de organização formal tradicional (introdução-desenvolvimento-conclusão), consequência da forma como ainda se trabalham textos na escola. Outro fator que nos chamou atenção, foi o aspecto da descontinuidade textual, frases soltas, sem continuidade. O fator coesão e coerência, ora como aspectos também importantes,

pouco se faziam presentes. No entanto, tais problemas não comprometeram a textualidade.

São por esses e outros aspectos subjacentes no texto do aluno que defendemos nesse trabalho:

1. A proposta de analisar o texto do aluno a partir da noção de gênero discursivo/textual artigo de opinião;
2. Uma análise do texto do aluno em seus aspectos anunciativos;
3. Os aspectos de referenciação analisados como fatores de textualidade importantes na construção do dizer.

No que se refere às análises realizadas, identificamos que a maioria dos informantes apresenta dificuldades em utilizar os mecanismos de referenciação, principalmente quando o tema da produção textual solicitada não está de acordo com seus interesses, ou seja, percebemos que quando o tema solicitado está mais próximo da realidade do aluno, os mesmos se interessam mais em produzir seus textos o que interfere no processo de progressão referencial.

No que diz respeito aos mecanismos de referenciação estudados, a análise dos textos mostrou-se satisfatória, uma vez que os mesmos apresentavam sempre uma variedade de tais mecanismos que eram facilmente identificáveis no *corpus*. Nesse sentido, identificamos ocorrências diversificadas de anáforas e recategorizações.

Os resultados da análise realizada apontam para a produtividade da recategorização quando se trata da construção de diferentes efeitos de sentido nas produções textuais desenvolvidas em sala em função dos propósitos discursivos dos seus enunciadores. Em boa parte dos casos, as mesmas demonstram que o aluno tem uma determinada restrição vocabular ou não conhece outros mecanismos de referenciação que favoreça a progressão textual.

Em relação às anáforas, observamos que os tipos mais recorrentes são a pronominal e a encapsuladora, mas também ocorre a associativa, principalmente nos textos escritos após a aplicação da sequência didática.

Um dos fatores que interfere na produção textual desses alunos e, consequentemente, na utilização dos mecanismos de referenciação é a questão do gênero solicitado. Percebemos ao longo de nossa pesquisa, que os alunos tinham preferência por gênero como a narrativa e, que, consequentemente, textos argumentativos não eram bem aceitos pela turma.

Os resultados deste estudo ampliam a investigação de um processo referencial aplicada a artigos de opinião produzidos em sala, podendo também trazer maiores subsídios para a Linguística Textual no que diz respeito à descrição do gênero artigo de opinião, considerando principalmente a sua funcionalidade.

Esses aspectos se revelam como fundamentais, pois só assim a escola ampliará suas perspectivas futuras de trabalhar, investigar e inferir o texto do aluno através de diversos outros fatores, que não sejam apenas os de natureza léxico-gramatical. Dessa maneira, será possível construir em sala de aula situações sólidas e reais que possam revelar, através do trabalho com textos e produção de textos, cidadãos capazes de construir sua própria história.

Na verdade, toda essa reflexão é fundamental porque pode contribuir para discussões cada vez mais enriquecedoras quanto à noção de língua na escola. Não aquela voltada ao código, mas àquela voltada a um sujeito que pensa e constrói seu mundo, que é capaz de interagir e desempenhar o seu papel social enquanto cidadão em todas as circunstâncias da vida e é na escola que essa reflexão precisa ser mais produtiva.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. **A análise da narrativa**. (Tradução de Maria Adelaide Coelho e Maria de Fátima Aguiar). Lisboa: Gradiva, 2008.

ANTUNES, IRANDÉ. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BEGUELIN, Marie-José. Construction de la reference et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. (Eds.) Du sintagme nominal aux objectsde-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores. Neuchâtel: Institute de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In. **Estética da criação verbal.** São Paulo. Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. Disponível em: http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. **O freudismo**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARBOSA B. A. A. **Releitura, citação, apropriação ou o quê**? São Paulo: Cortez, 2005.

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**: Um Guia para a Iniciação Científica. 2ª Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BEAUGRANDE, R. A., DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London : Longman , 1981.

_____. **Discourse and Process**. London: Longman, 1987.

BELTRÃO, L. **Jornalismo Opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.

BESSA NETO, Regina Estela. **A repetição lexical em textos narrativos orais e escritos**. (Dissertação de mestrado). UFMG, Belo Horizonte, 1991.

BOISSINOT, Alain. **Les texts argumentatifs**. Toulouse: Bertrand-Lacoste, 1992.

BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª Série. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua Portuguesa/SEF – Brasília: MEC/SEF, 2001. 2ª Impressão.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Expressões referenciais** – uma proposta classificatória: Caderno de estudos linguísticos. Campinas: 2009.

_____. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Edições UFC, 2011.

_____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. 2013.

_____. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. & Hasan, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

_____. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Geelong, Vic: Deakin University Press.Oxford, 1989.

HANKS, W. F. O que é contexto. In: Bentes, A. C.; Rezende, R. C.; Machado, M. R. (Orgs.). **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

KAUFMAN, A. M. & RODRIGUES, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I. G. V. **Principais mecanismos de coesão textual em português**. Cadernos de estudos linguísticos. Unicamp, 1989.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo, Contexto, 2004.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

_____. **A Inter-Ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2009

_____. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015.

LE COADIC, Y. F. **A Ciência da Informação**. Tradução de Maria Yeda F. S. de Figueiredo Gomes. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **A repetição na língua falada**; formas e funções. Tese para concurso de Professor Titular. Recife, UFPe, 1992.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: parábola Editorial, 1993.

_____. **A repetição na língua falada e sua correlação com o tópico discursivo**. Recife: UFPe, 1998

_____. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Org.). **Referenciação e discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MELO, Luiz Eduardo Vasconcelos. **Gestão do conhecimento:** conceitos e aplicações. São Paulo: Érica, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. Imprimir marcas no enunciado. Ou: A modalização na linguagem. In: NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S. **Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva**. In: OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004

ROCHA, C. F. **O espaço escolar em revista**. In: COSTA, M. V. (Org.). Estudos culturais em Educação. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. et al (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOUZA, Gilton Sampaio de. **Aspectos formais e funcionais da repetição na produção escrita de professores**. (Dissertação de Mestrado). UFRN, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de questionário para os alunos

1 – Nome: Idade:

2 – Você tem o hábito de estudar em casa?

2.1. ( ) Sim 2.2. ( ) Não 2.3. ( ) Só em período de prova

2.4. Caso a resposta seja sim, quanto tempo por semana?

3 – Você tem o hábito de ler?

3.1. ( ) Sim 3.2. ( ) Não 3.3. ( ) Às vezes

4 – Que tipo de leitura você prefere?

5 – A leitura faz parte de sua rotina em casa?

5.1. ( ) Sim 5.2. ( ) Não

6 – Grau de escolaridade dos pais

6.1. Pai_____

6.2. Mãe_____

7 – Profissão dos pais

7.1. Pai_____

7.2. Mãe_____

8 – O que você costuma fazer do seu tempo livre?

8.1. ( ) ler/estudar 8.2. ( ) ajudar nas tarefas de seus pais

8.3. ( ) assistir à tv 8.4. ( ) praticar esportes

8.5. Outras atividades. Especificar:

_____

_____

9 – Você tem o hábito de usar a internet para:

( ) Acessar redes sociais
( ) Trocar emails
( ) Participar de fóruns de discussão
( ) Navegar pelos sites de seu interesse
( ) Ler notícias
( ) Pesquisas em sites de busca
( ) Conversar com pessoas (troca de mensagens instantâneas)
( ) Pesquisas acadêmicas
( ) Assistir a vídeos ou ouvir músicas
( ) Fazer downloads (séries, filmes, músicas, etc.)
( ) Utilizar serviços bancários
( ) Pesquisar produtos e preços
( ) Fazer compras
( ) consultar mapas
( ) Participar de jogos on line.
( ) Não tenho internet

Outro(s). Especificar: _____

10 – O que você pretende ser no futuro?

_____

_____

11 – Qual o tipo de aula que você gosta?

_____

_____

12 – Que tipos de dificuldade você sente quando vai produzir um texto?

_____
_____

13 – Você costuma reescrever seus textos ou deixa da forma que escreveu pela primeira vez?

_____
_____

ANEXOS

Anexo A – Textos selecionados e trabalhados na sequência didática

TEXTO 1

Há quem diga que sou otimista demais. Há quem diga que sou pessimista. Talvez eu tente apenas ser uma pessoa observadora habitante deste planeta, deste país. Uma colunista com temas repetidos, ah, sim, os que me impactam mais, os que me preocupam mais, às vezes os que me encantam particularmente. Uma das grandes preocupações de qualquer ser pensante por aqui é a educação. Fala-se muito, grita-se muito, escreve-se, haja teorias e reclamações. Ação? Muito pouca, que eu perceba. Os males foram-se acumulando de tal jeito que é difícil reorganizar o caos.

Há coisa de trinta anos, eu ainda professora universitária, recebíamos as primeiras levas de alunos saídos de escolas enfraquecidas pelas providências negativas: tiraram um ano de estudo da meninada, tiraram latim, tiraram francês, foram tirando a seriedade, o trabalho: era a moda do “aprender brincando”. Nada de esforço, punição nem pensar, portanto recompensas perderam o sentido. Contaram-me recentemente que em muitas escolas não se deve mais falar em “reprovação, reprovado”, pois isso pode traumatizar o aluno, marcá-lo desfavoravelmente. Então, por que estudar, por que lutar, por que tentar?

De todos os modos facilitamos a vida dos estudantes, deixando-os cada vez mais despreparados para a vida e o mercado de trabalho. Empresas reclamam da dificuldade de encontrar mão de obra qualificada, médicos e advogados quase não sabem escrever, alunos de universidades têm problemas para articular o pensamento, para argumentar, para escrever o que pensam. São, de certa forma, analfabetos. Aliás, o analfabetismo devasta este país. Não é alfabetizado quem sabe assinar o nome, mas quem o sabe assinar embaixo de um texto que leu e entendeu. Portanto, a porcentagem de alfabetizados é incrivelmente baixa.

Agora sai na imprensa um relatório alarmante. Metade das crianças brasileiras na terceira série do elementar não sabe ler nem escrever. Não entende

para o que serve a pontuação num texto. Não sabe ler horas e minutos num relógio, não sabe que centímetro é uma medida de comprimento. Quase a metade dos mais adiantados escreve mal, lê mal, quase 60% têm dificuldades graves com números. Grande contingente de jovens chega às universidades sem saber redigir um texto simples, pois não sabem pensar, muito menos expressar-se por escrito. Parafraseando um especialista, estamos produzindo estudantes analfabetos.

Naturalmente, a boa ou razoável escolarização é muito maior em escolas particulares: professores menos mal pagos, instalações melhores, algum livro na biblioteca, crianças mais bem alimentadas e saudáveis – pois o estado não cumpre o seu papel de garantir a todo cidadão (especialmente a criança) a necessária condição de saúde, moradia e alimentação.

Faxinar a miséria, louvável desejo da nossa presidenta, é essencial para nossa dignidade. Faxinar a ignorância – que é uma outra forma de miséria – exigiria que nos orçamentos da União e dos estados a educação, como a saúde, tivesse uma posição privilegiada. Não há dinheiro, dizem. Mas políticos aumentam seus salários de maneira vergonhosa, a coisa pública gasta nem se sabe direito onde, enquanto preparamos gerações de ignorantes, criados sem limites, nada lhes é exigido, devem aprender brincando. Não lhes impuseram a mais elementar disciplina, como se não soubéssemos que escola, família, a vida sobretudo, se constroem em parte de erro e acerto, e esforço. Mas, se não podemos reprovar os alunos, se não temos mesas e cadeiras confortáveis e teto sólido sobre nossa cabeça nas salas de aula, como exigir aplicação, esforço, disciplina e limites, para o natural crescimento de cada um?

Cansei de falas grandiloquentes sobre educação, enquanto não se faz quase nada. Falar já gastou, já cansou, já desiludiu, já perdeu a graça. Precisamos de atos e fatos, orçamentos em que educação e saúde (para poder ir a escola, prestar atenção, estudar, render e crescer) tenham um peso considerável: fora isso, não haverá solução. A educação brasileira continuará, como agora, escandalosamente reprovada.

LUFT, Lya. In: Veja on line. 15 jul. 2014

TEXTO 2

O funk que estimula estupro de meninas

Nesses dias sombrios, em que se discute "a cultura do estupro", lembro um texto que escrevi para ÉPOCA em 2009: "O bonde do funk agora é cultura". Eu perguntava, então: "Quem vai reprimir, no Rio, os bailes que fazem apologia do tráfico e da pedofilia?". Ah, eu só poderia ser da "elite branca racista do asfalto e contra o som de raiz negra". Não? Aí vai o texto na íntegra. De sete anos atrás. Atual como nunca...

"Mas se liga aí novinha, por favor tu não se engane. Abre as pernas e relaxa. Que esse é o Bonde do Inhame. Que esse é o Bonde do Inhame. Esse é o bonde dos cria que enfogueta as novinhas. Esse é o bonde dos cria que enfogueta as novinhas. Vai na treta do Nem que a Kátia tá também eeemmm. Larga o inhame na Silvinha".

Essa letra edificante é exemplo tosco de um funk – o ritmo oficializado como “manifestação cultural” no Rio de Janeiro. Na Assembleia Legislativa, o funk saiu enfim da “tutela da polícia” e passou para o campo da Cultura. Agora, é ilegal a repressão policial aos bailes.

Eu não conhecia o “Bonde do Inhame” até uma semana atrás. No engarrafamento do Túnel Rebouças, no Rio de Janeiro, um motorista sem camisa fazia ecoar o batidão pelas janelas escancaradas. O asfalto tremia. Quem tinha criança no carro despistava para não traduzir “enfoguetar as novinhas” ou “ir na treta do Nem” – chefe do tráfico da Rocinha. A letra fazia apologia do tráfico, das drogas e da pedofilia.

Antes que os amigos do funk, os deputados, os acadêmicos e os jornalistas do funk digam que sou de elite e não gosto de “som de preto, de favelado, mas quando toca ninguém fica parado” (“Som de preto”, de Amilcka e Chocolate), queria dizer que nada tenho contra o funk popular e inocente. Tocado sem encher o ouvido alheio.

Entendidos dizem que o funk nasceu do cruzamento da cultura pop e da música negra americana com o cancioneiro popular nacional. “Existe muito preconceito. Acham que funk é coisa de favelado e estimula violência e consumo de drogas”, diz a antropóloga Adriana Facina.

Minha manicure vive na Rocinha. É mãe de uma menina de 9 anos. Perguntei o que ela acha da lei que torna o funk um movimento cultural.

“Cultura? É obscenidade, isso sim. Aqui em casa meus filhos estão proibidos de escutar ou cantar funk. As letras são pornográficas. Fico impressionada com mãe que deixa a filha ir nos bailes, de shortinho, top, tudo de fora, sainha sem nada por baixo. No fim dos bailes, todo mundo doidão, porque tem droga livre, botam funks pesados. Tem baile de domingo pra segunda até 7 horas, como se ninguém trabalhasse.”

Queria ver os intelectuais do asfalto morando ao lado de uma quadra com o pancadão varando a madrugada. Se a elite tem direito à Lei do Silêncio, por que os pobres têm de ficar surdos?

Para proteger minha amiga, não posso publicar seu nome. Todos têm medo. Mas, não é cultural? Quem desvirtuou o funk foram os chefes dos morros, não a sociedade civil. Eles se apropriaram de um ritmo legítimo. Hoje, muitos favelados associam funk a bandidagem.

Injusto generalizar. Mas quem fala não é elite. É mãe, trabalhadora, sem coragem de apoiar publicamente a repressão aos bailes. Qual seria o resultado de um plebiscito anônimo nas favelas?

Algumas músicas, vendidas em CDs por camelôs ou tocadas nas ruas, me foram enviadas por moradores de favelas. As letras são chulas, baseadas em estribilhos. Aí vai um exemplo: "Ela vira de frente e vem assim,…Vem x…eca, vem x…eca, bem gostosinho. Ela vira de costas, ô, empina pra mim, ô e vem assim. Vem c…inho, vem… (voz de menina) Você quer meu c...? Você quer minha b…?” (repetida ad nauseam). O funk diz sofrer o preconceito que o samba já enfrentou. É sacrilégio comparar o samba com letras de mulher-fruta e crééééu.

O lobby da periferia terá de recuperar a imagem do funk nas comunidades. Adianta só condenar no microfone quem incita a crimes? Os líderes do movimento precisam expurgar quem demoniza os bailes. Um dos autores da lei que tira o funk das sombras, o deputado Marcelo Freixo sugere que o ritmo seja “instrumento pedagógico nas escolas”. Propõe “oficinas profissionalizantes de DJs”.

Não faz sentido mesmo vetar um gosto musical. Ou fechar os olhos a um fenômeno que movimenta R$ 10 milhões por mês no Rio e gera milhares de empregos, segundo a Fundação Getulio Vargas. Mas que se instalem banheiros químicos, câmeras e isolamento acústico, que se proíbam os proibidões. Que se controlem horários. E se fiscalize o consumo.

Eu queria que inhame fosse uma raiz. Que os bondes fossem aqueles sobre trilhos. Que as novinhas continuassem a ser meninas. E que Nem não passasse de um advérbio de negação.

AQUINO, Ruth de. In: Revista Época. 20 jul. 2014

TEXTO 3

Por que preferimos explicar o mundo como se tudo fosse culpa dos outros?

No amor, na política, no esporte –em suma, na vida– podemos escolher entre dois estilos de interpretação.

O primeiro é o estilo paranoico, que consiste em culpar Deus e o mundo, ou seja, os outros, por tudo o que acontece de errado.

O segundo é o estilo dito "autoatributivo", que consiste em procurar a causa de nossos percalços em nós mesmos.

Para quem pratica o estilo paranoico, os autoatributivos são ingênuos, otários, ignaros das tramas obscuras que estariam sendo urdidas contra todos nós.

Aos olhos dos autoatributivos, os paranoicos, quando não são delirantes, são covardes: acusam os outros para evitar suas responsabilidades. Em geral, meu estilo preferido é o autoatributivo. Não gostei do que aconteceu? O que houve "em mim" que causou ou permitiu esse desfecho?

Enquanto isso, o praticante do estilo paranoico prefere o pronome da terceira pessoa do plural: foram "eles". "Eles" são os banqueiros de Londres e os deputados Fulanos, dizia Mário de Andrade, os corruptos, os políticos, a China que rouba nossos empregos, os americanos imperialistas, os transexuais que atrapalham a paz de nossos banheiros públicos, os intelectuais ou o povo que não sabe votar, tanto faz. "Eles" sempre são os outros, diferentes de nós.

Conselho básico entre parênteses: para educar uma criança ou um adolescente, é melhor renunciar ao estilo paranoico. "Os professores não gostam de mim", ou "a aula não estava clara", ou "não disseram direito sobre o que seria a prova" etc., nada disso interessa. O que importa é (versão autoatributiva) que você não estuda o suficiente. O estilo paranoico é infinitamente mais popular do que o autoatributivo.

Donald Trump já ganhou quase a metade do eleitorado dos EUA (e pode ser eleito presidente) num grande exercício de estilo paranoico: você sente que seu lugar na pequena classe média está sendo ameaçado? Pois é, foram eles, os tecnocratas, os banqueiros de Wall Street, a China que produz barato e os estrangeiros que pegam nossos empregos.

O "brexit" também funcionou recorrendo ao estilo paranoico: de novo, você, lá na Inglaterra rural, sente seu lugar ameaçado? É porque "eles" (os estrangeiros) tomaram conta de nosso país.

Um grande historiador dos EUA, Richard Hofstadter, escreveu, em 1964, um ensaio crucial sobre "O Estilo Paranoico na Política Americana", analisando a desconfiança, a suspeita e as teorias conspiratórias na história dos EUA. Só falta acrescentar que o fenômeno não é apenas americano e é mais antigo do que o próprio Hofstadter propõe.

Psicólogos e psiquiatras constataram que as formações delirantes são quase sempre persecutórias: na loucura, quando precisamos dar algum sentido ao mundo, imaginamos que somos vítimas (de um complô, de extraterrestres, de ondas malignas, tanto faz).

De onde vem, então, essa predileção pelo estilo paranoico de nosso entendimento do mundo?

Alguns psicólogos evolucionistas acham que, para nossos antepassados caçadores-coletores, que viviam em pequenos grupos, o mais importante era confiar no pessoal da "tribo". Mais tarde, quando os conglomerados humanos se tornaram maiores e mais numerosos, o que importava mais não era reconhecer as pegadas do búfalo, mas interpretar direito as intenções dos outros, que podiam ser inimigos. Nessa fase, os paranoicos sobreviveriam e os otários sumiriam. Por isso, os genes dos paranoicos teriam chegado até nós.

Isso deixaria de ser verdade na aurora da Era Moderna. Quando o mundo se expandiu pelo comércio (de Marco Polo ao Mercosul), por mais que assinássemos pactos e contratos, o que fez que as trocas prosperassem foi a confiança, e não a desconfiança (Francis Fukuyama escreveu um livro extenso sobre isso, "Confiança").

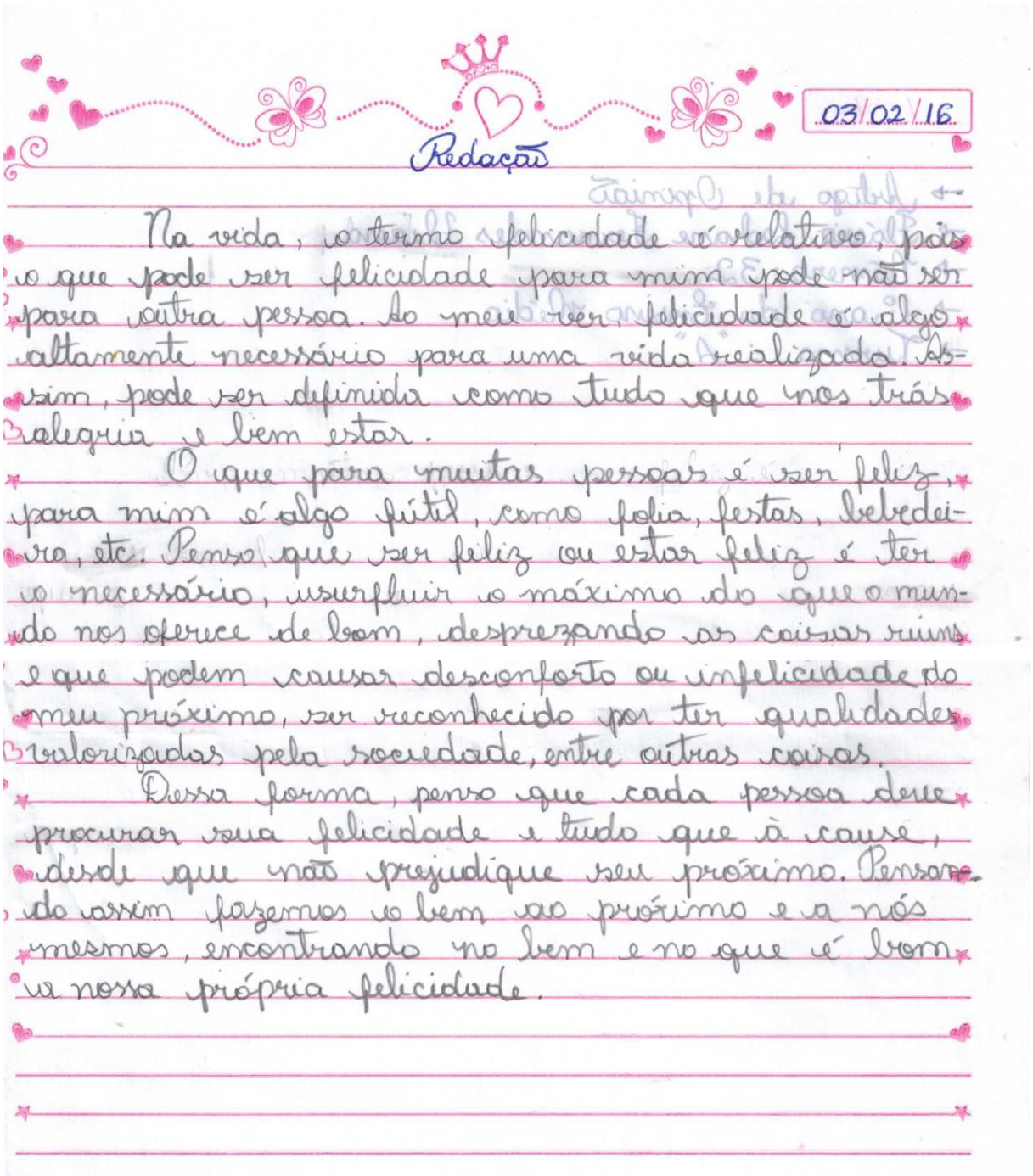
Talvez o estilo paranoico triunfante do último século seja apenas uma reação passageira à abertura progressiva do mundo e à exigência de confiança nos outros que essa abertura acarreta.

De qualquer forma, história da humanidade e evolução à parte, a psicologia clínica também tenta entender por que a maioria prefere o estilo paranoico ao autoatributivo. Voltarei ao tema, mas, desde já, a explicação mais plausível é simples: tentamos preservar a nossa imagem ideal e justificar nossa preguiça e nossa mediocridade. Perdi? Deu errado? Não fui eu, foram "eles".

CALLIGARIS, Contardo. In: Folha de São Paulo. 17 jul. 2014

Anexo B – Textos produzidos pelos alunos

Texto A01



03/02/16

Redação

Na vida, o termo felicidade é relativo, pois o que pode ser felicidade para mim pode não ser para outra pessoa. Ao meu ver, felicidade é algo altamente necessário para uma vida realizada. Assim, pode ser definida como tudo que nos traz alegria e bem estar.

O que para muitas pessoas é ser feliz, para mim é algo fútil, como folia, festas, bebedeira, etc. Penso que ser feliz ou estar feliz é ter o necessário, usufruir o máximo do que o mundo nos oferece de bom, desprezando as coisas ruins e que podem causar desconforto ou infelicidade do meu próximo, ser reconhecido por ter qualidades valorizadas pela sociedade, entre outras coisas.

Dessa forma, penso que cada pessoa deve procurar sua felicidade e tudo que à cause, desde que não prejudique seu próximo. Pensando assim fazemos o bem ao próximo e a nós mesmos, encontrando no bem e no que é bom a nossa própria felicidade.

Texto A02

Imagino que nem todos são felizes por completo, sei que sentem algo dentro de si mesmo, dizendo que está faltando alguma coisa na sua vida profissional ou amorosa, mais outros casos sofrem por algo, tipo: por doença, por uma perca, por medo e etc. Muitas dessas pessoas estão em busca da felicidade, e aconselho a não parar, pois não é errado, apenas serão felizes.

Ser feliz, não é ter dinheiro, uma dica "dinheiro não trás felicidade." Ser feliz é aproveitar cada momento da nossas vidas, saber receber cada momento felizes ou tristes, pois realmente com cada momentos aprendemos algo que pode melhorar mais as nossas vidas. Muitas pessoas acham que ser feliz é viver sem ninguem. Que tipo de pessoa consegue ser feliz sem presença de amigos, sei que nem todos podemos confiar, mais com o tempo aprendemos com as lições que a vida nos trás isso é normal, todos nós temos aquele amigo(a), que nos machucam muito no fim final de tudo, mais isso já é uma lição, que não podemos confiar em muitas gentes, mais enquanto isso, podemos festejar muito ainda, temos muito o que aprender ainda com a vida.

Recebamos de braços abertos tudo o que Deus nos dá, contudo saibamos dar o justo valor e aprender a cada minuto o que é bom e muito mais o que é ruim. Não vivi minha vida toda não estou nem na metade dela, mais essas coisas que escrevi, espero que em algum momento nos ajude a se lembrar, o que é ser feliz e saber aproveitar muito cada momento da vida.

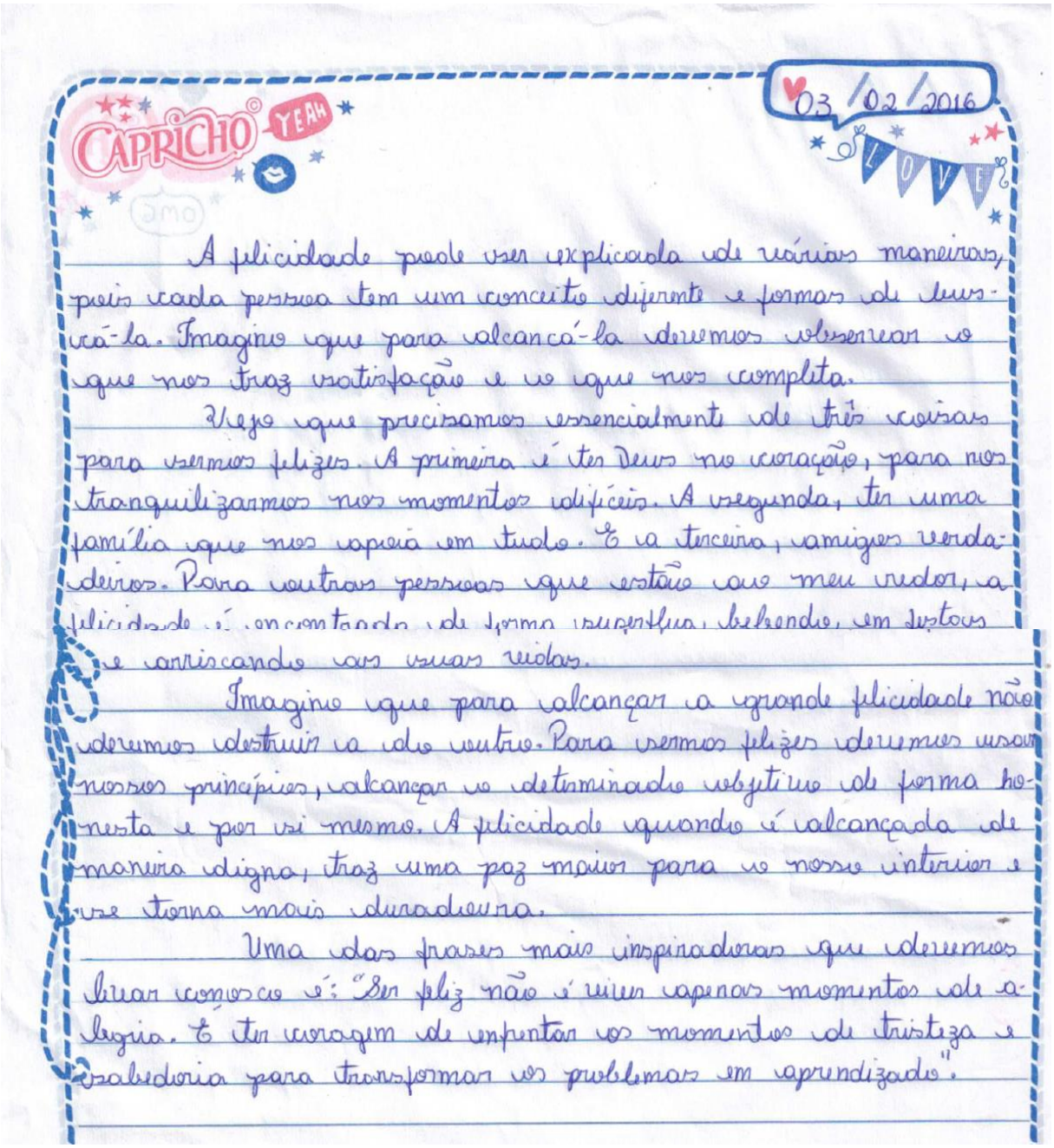
Texto A03

Quando pensamos em felicidade vários conceitos vão colocados em questão, pois as pessoas têm opiniões diferentes sobre diferentes coisas, algo que me torne feliz pode não ser exatamente o que torne outra pessoa feliz.

A felicidade não deve envolver o mal de outra pessoal, quando essa pessoa significar algo para nós, este conceito merece análises, pois devemos perceber nós, este conceito merece análises, pois devemos perceber o que nos faz bem para realizarmos esta ação e viver mais felizes.

Creio que estar perto e conviver com familiares que amamos, pessoas que amamos em geral nos traz este objetivo. A realização pessoal em qualquer coisa que fizermos, ou gostarmos de fazer pode nos trazer isto. A felicidade é um sentimento que vem de outros sentimentos.

Texto A04



CAPRICHO YEAH

03/02/2016

LOVE

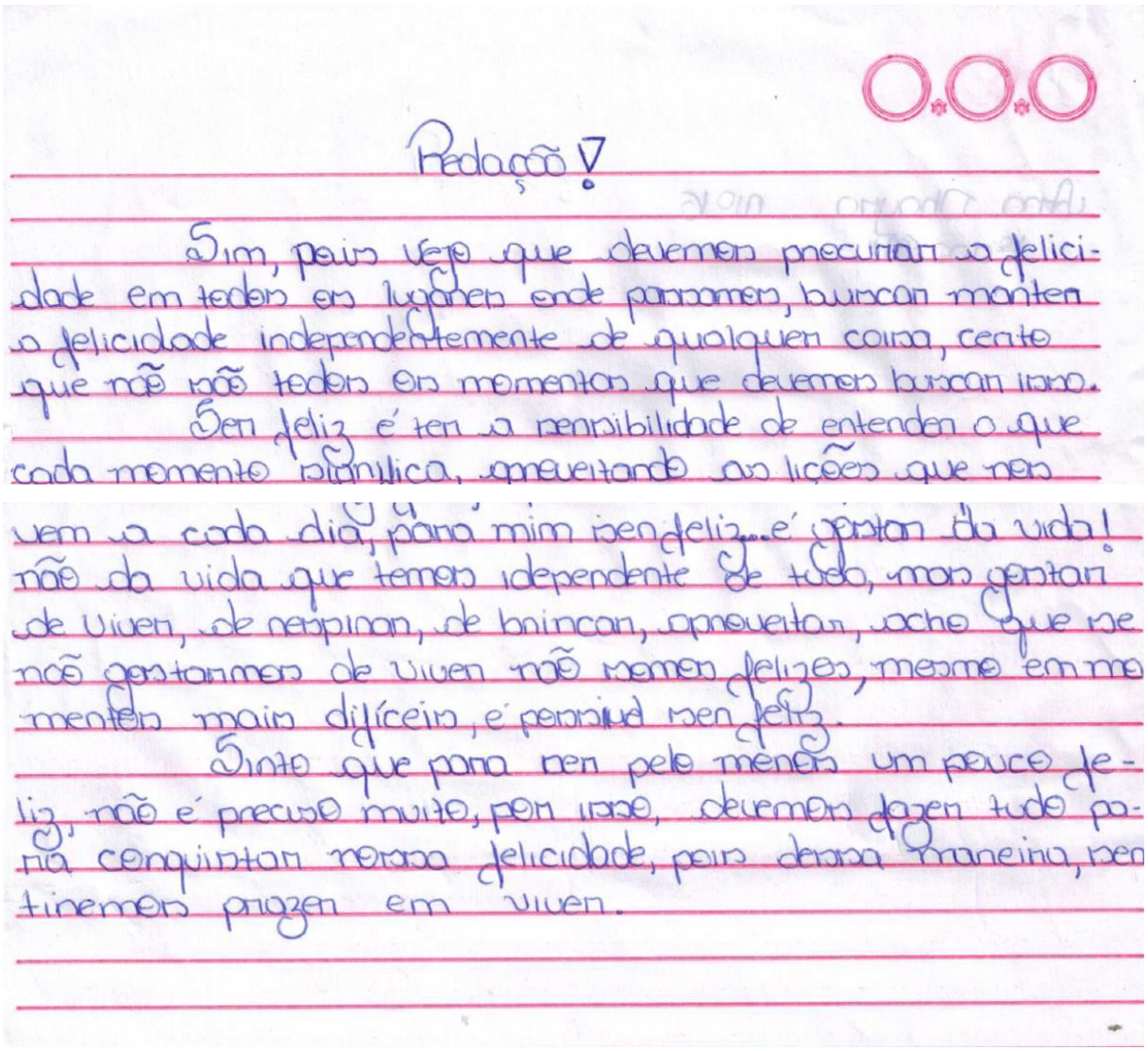
A felicidade pode ser explicada de várias maneiras, pois cada pessoa tem um conceito diferente e formas de buscá-la. Imagino que para alcançá-la devemos observar o que nos traz satisfação e o que nos completa.

Vejo que precisamos essencialmente de três coisas para sermos felizes. A primeira é ter Deus no coração, para nos tranquilizarmos nos momentos difíceis. A segunda, ter uma família que nos apoia em tudo. E a terceira, amigos verdadeiros. Para outras pessoas que estão ao meu redor, a felicidade é encontrada de forma superficial, bebendo, em festas e arriscando as suas vidas.

Imagino que para alcançar a grande felicidade não devemos destruir a do outro. Para sermos felizes devemos usar nossos princípios, alcançar o determinado objetivo de forma honesta e por si mesmo. A felicidade quando é alcançada de maneira digna, traz uma paz maior para o nosso interior e se torna mais duradoura.

Uma das frases mais inspiradoras que devemos levar conosco é: "Ser feliz não é viver apenas momentos de alegria. É ter coragem de enfrentar os momentos de tristeza e sabedoria para transformar os problemas em aprendizado".

Texto A05



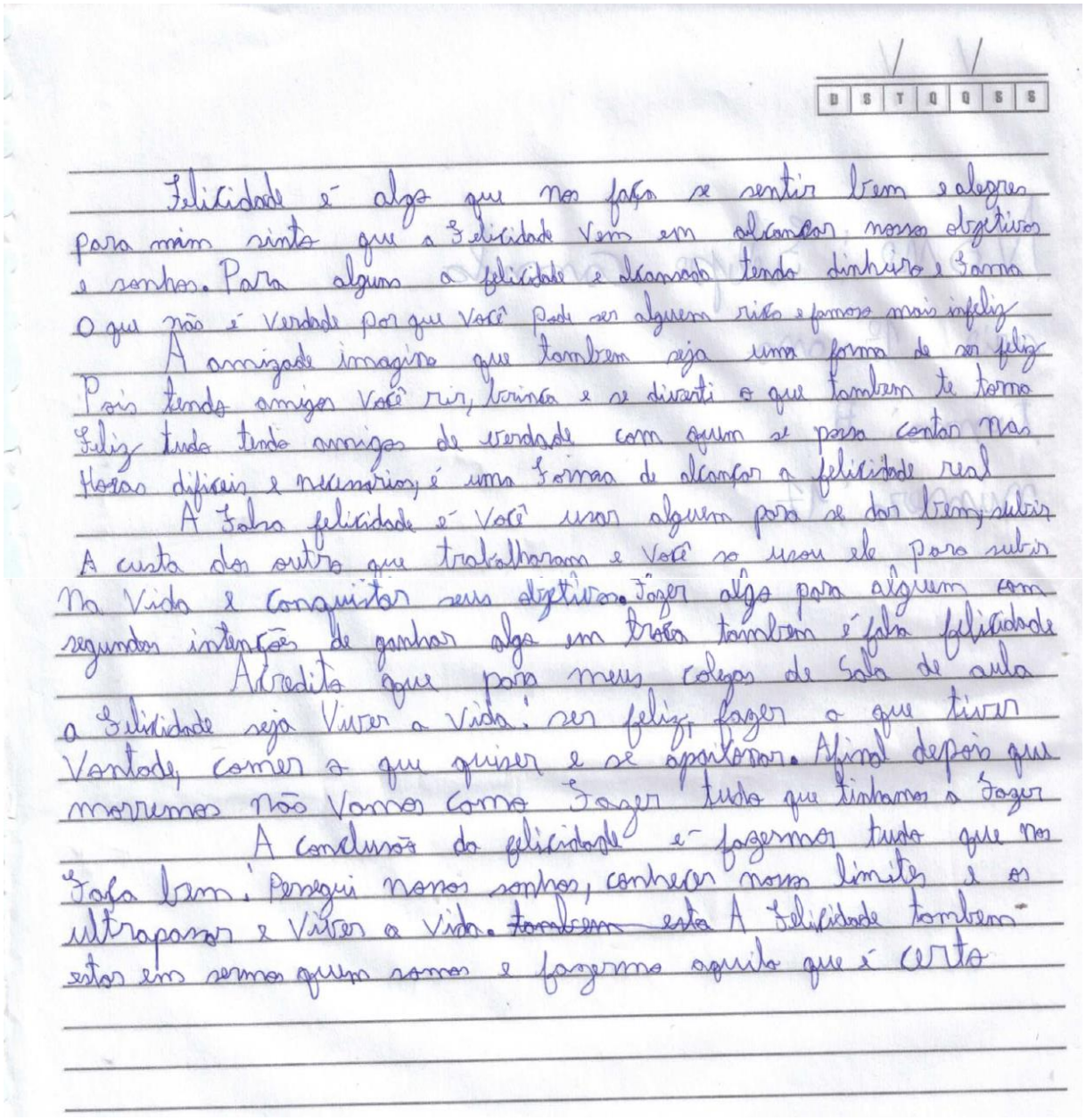
Redação!

Sim, pois vejo que devemos procurar a felicidade em todos os lugares onde passamos, buscar manter a felicidade independentemente de qualquer coisa, certo que não são todos os momentos que devemos buscar isso.

Ser feliz é ter a sensibilidade de entender o que cada momento significa, aproveitando as lições que nos vem a cada dia, para mim ser feliz... é gostar da vida! não da vida que temos idependente de tudo, mas gostar de viver, de respirar, de brincar, aproveitar, acho que se não gostarmos de viver não vamos ser felizes, mesmo em momentos mais difíceis, é possível ser feliz.

Sinto que para ser pelo menos um pouco feliz, não é preciso muito, por isso, devemos fazer tudo para conquistar nossa felicidade, pois dessa maneira, nos tiramos prazer em viver.

Texto B01



Felicidade é algo que nos faça se sentir bem e alegres para mim sinto que a Felicidade vem em alcançar nossos objetivos e sonhos. Para alguns a felicidade é alcançada tendo dinheiro e fama O que não é verdade porque você pode ser alguem rico e famoso mais infeliz

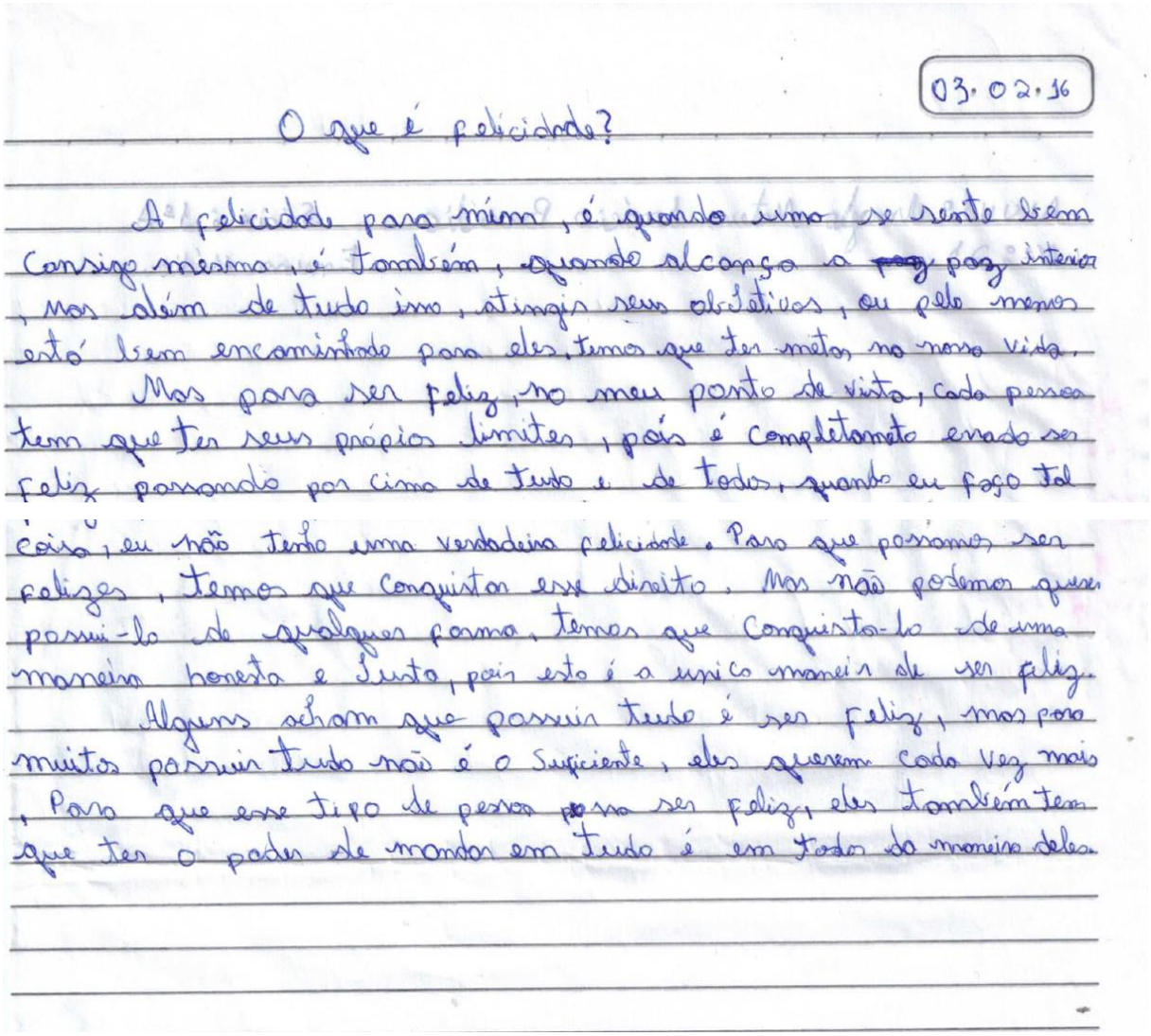
A amizade imagino que também seja uma forma de ser feliz Pois tendo amigos você ri, brinca e se diverti o que também te torna feliz tudo tendo amigos de verdade com quem se para contar nas horas difíceis e necessários, é uma forma de alcançar a felicidade real

A falsa felicidade é você usar alguem para se dar bem, subir A custa dos outros que trabalharam e você so usou ele para subir na Vida e Conquistar seus objetivos. Fazer algo para alguem com segundas intenções de ganhar algo em troca também é falsa felicidade

Acredito que para meus colegas de sala de aula a Felicidade seja Viver a Vida, ser feliz, fazer o que tiver Vontade, comer o que quiser e se apaixonar. Afinal depois que morrermos não vamos Comer Fazer tudo que tinhamos a fazer

A conclusão da felicidade é fazermos tudo que nos faça bem. Perseguir nossos sonhos, conhecer nossos limites e os ultrapassar e Viver a Vida. ~~também esta~~ A felicidade também estar em sermos quem somos e fazermos aquilo que é certo

Texto B02



03.02.16

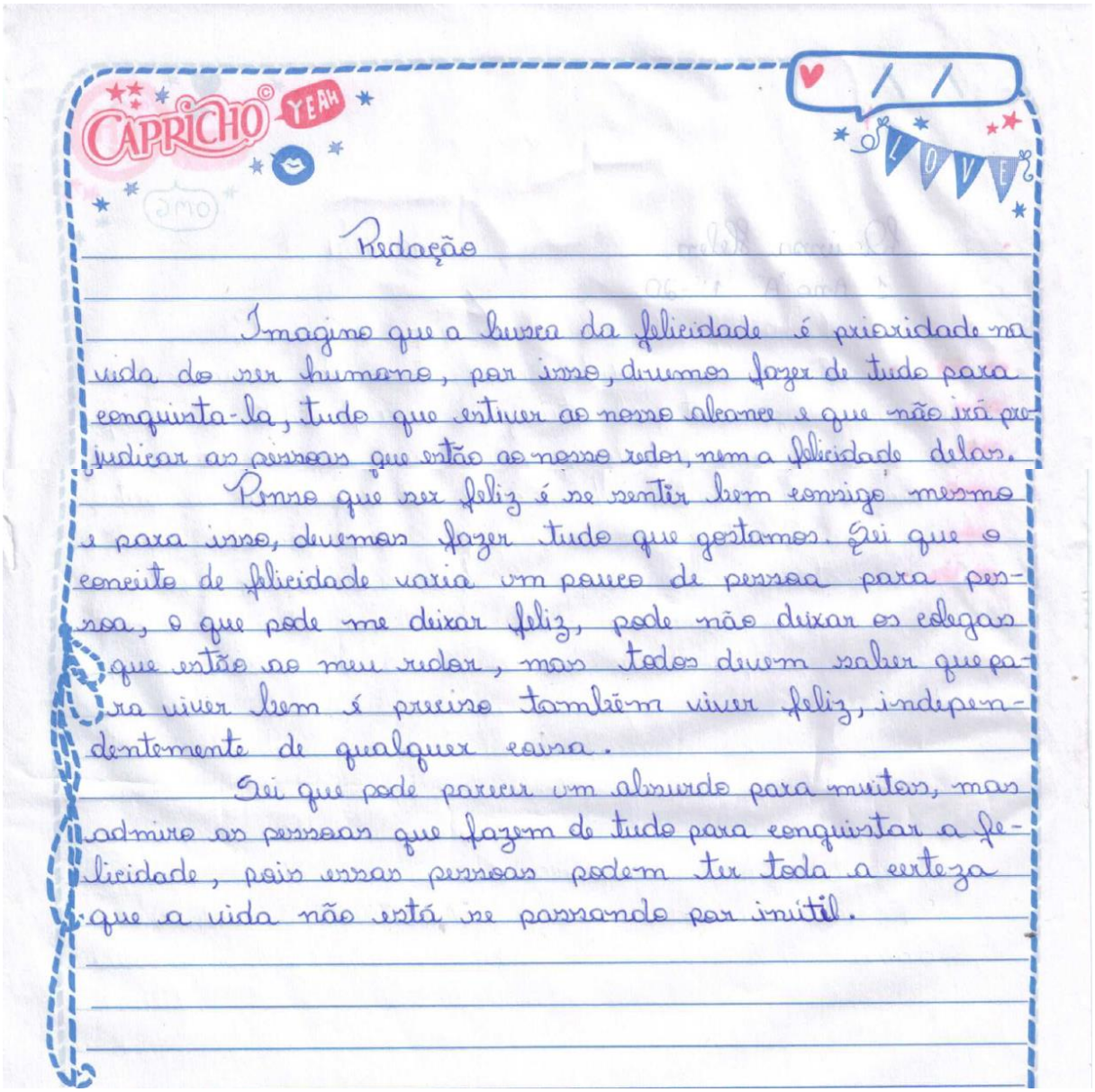
O que é felicidade?

A felicidade para mim, é quando uma se sente bem consigo mesma, é também, quando alcanço a ~~paz~~ paz interior, mas além de tudo isso, atingir seus objetivos, ou pelo menos está bem encaminhado para eles. temos que ter metas na nossa vida.

Mas para ser feliz, no meu ponto de vista, cada pessoa tem que ter seus próprios limites, pois é completamente errado ser feliz passando por cima de tudo e de todos, quando eu faço tal coisa, eu não tenho uma verdadeira felicidade. Para que possamos ser felizes, temos que conquistar esse direito. Mas não podemos querer possuí-lo de qualquer forma, temos que conquistá-lo de uma maneira honesta e justa, pois esta é a única maneira de ser feliz.

Alguns acham que possuir tudo é ser feliz, mas para muitos possuir tudo não é o suficiente, eles querem cada vez mais. Para que esse tipo de pessoa possa ser feliz, eles também tem que ter o poder de mandar em tudo e em todos da maneira deles.

Texto B03



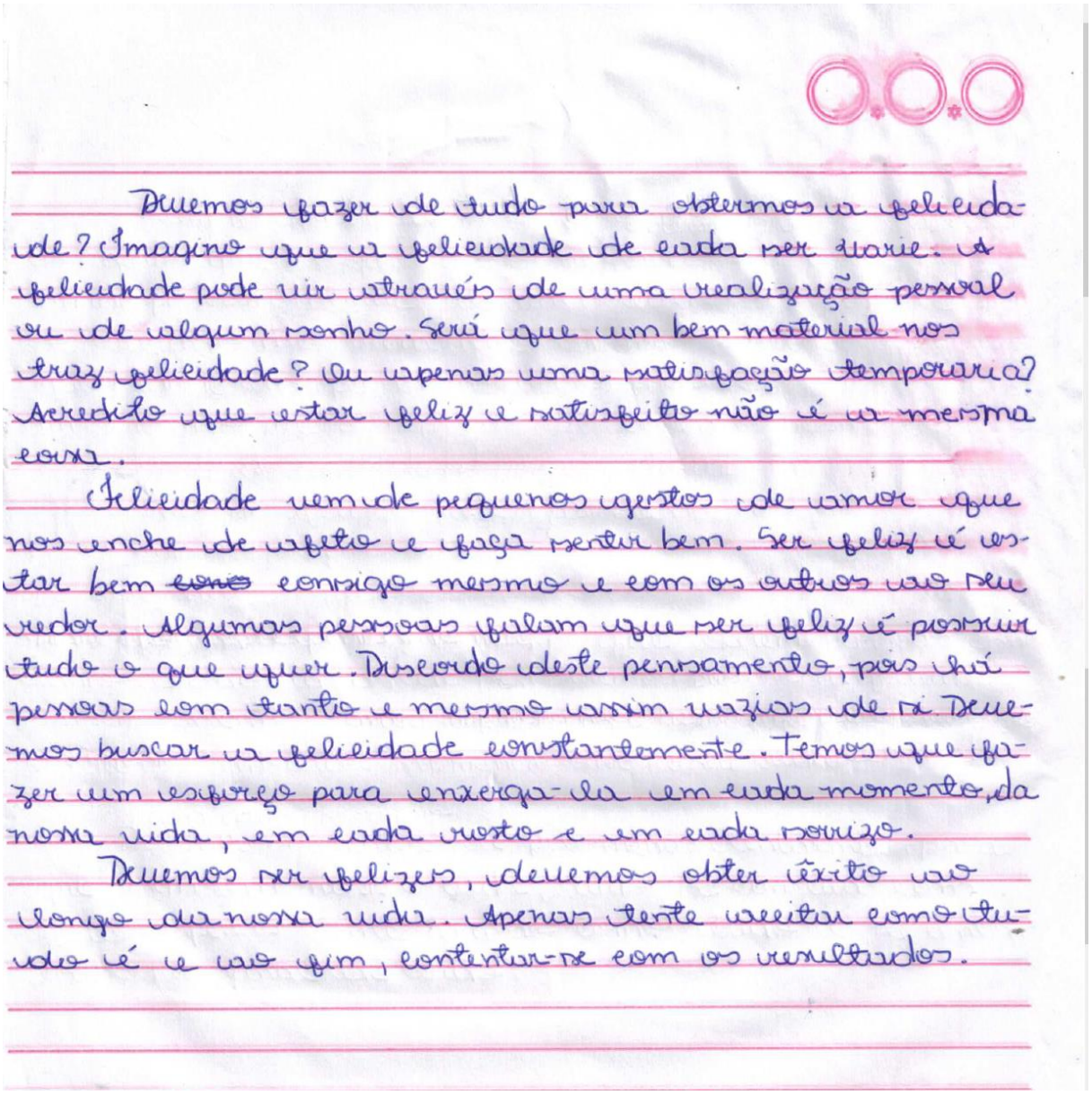
Redação

Imagino que a busca da felicidade é prioridade na vida do ser humano, por isso, devemos fazer de tudo para conquista-la, tudo que estiver ao nosso alcance e que não irá prejudicar as pessoas que estão ao nosso redor, nem a felicidade delas.

Penso que ser feliz é se sentir bem consigo mesmo e para isso, devemos fazer tudo que gostamos. Sei que o conceito de felicidade varia um pouco de pessoa para pessoa, o que pode me deixar feliz, pode não deixar os colegas que estão ao meu redor, mas todos devem saber que para viver bem é preciso também viver feliz, independentemente de qualquer coisa.

Sei que pode parecer um absurdo para muitos, mas admiro as pessoas que fazem de tudo para conquistar a felicidade, pois essas pessoas podem ter toda a certeza que a vida não está se passando por inútil.

Texto B04

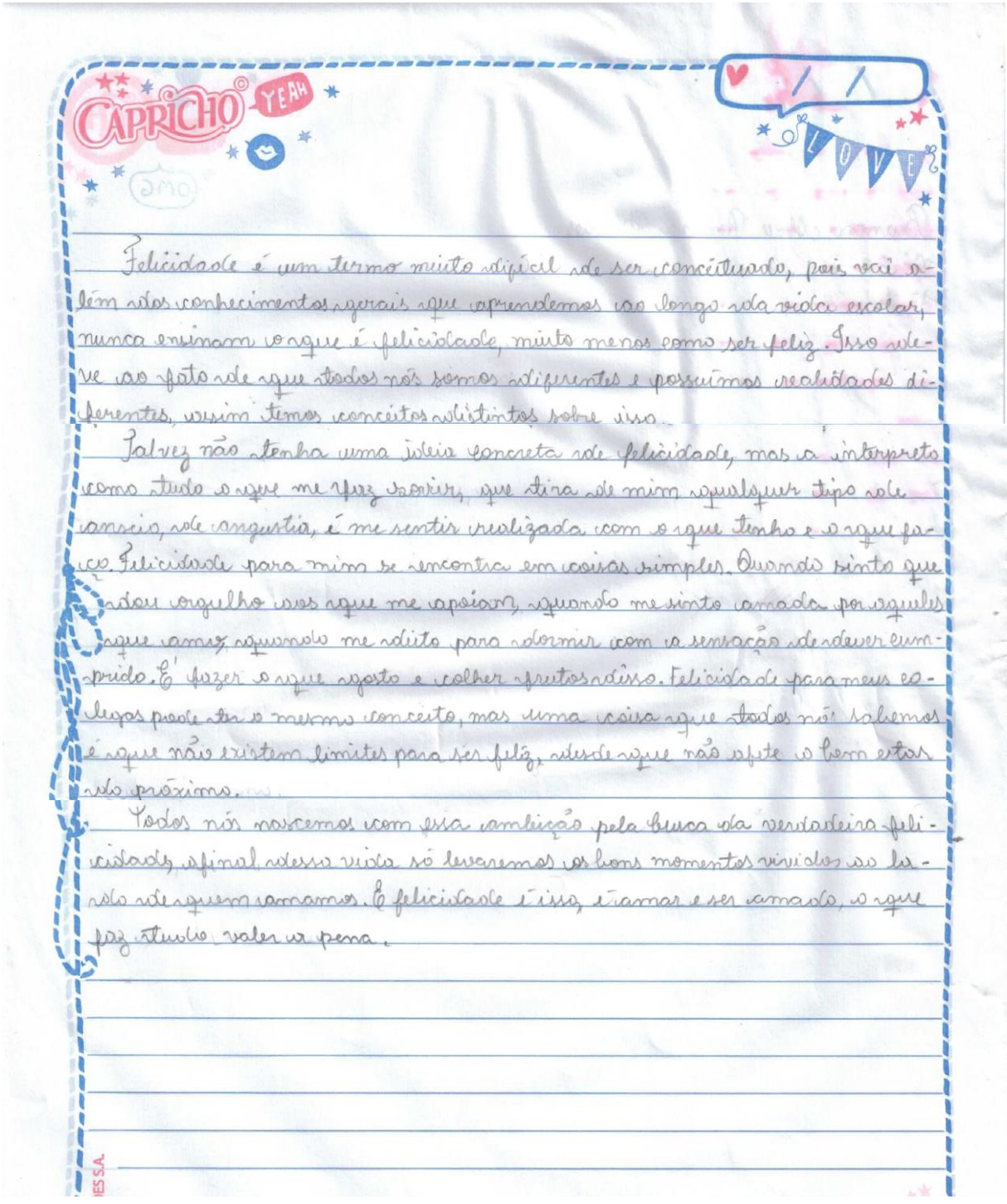


Devemos fazer de tudo para obtermos a felicidade? Imagino que a felicidade de cada ser varie. A felicidade pode vir através de uma realização pessoal ou de algum sonho. Será que um bem material nos traz felicidade? Ou apenas uma satisfação temporária? Acredito que estar feliz e satisfeito não é a mesma coisa.

Felicidade vem de pequenos gestos de amor que nos enche de afeto e faça sentir bem. Ser feliz é estar bem ~~com~~ comigo mesmo e com os outros ao meu redor. Algumas pessoas falam que ser feliz é possuir tudo o que quer. Discordo deste pensamento, pois há pessoas com tanto e mesmo assim vazias de si. Devemos buscar a felicidade constantemente. Temos que fazer um esforço para enxerga-la em cada momento da nossa vida, em cada rosto e em cada sorriso.

Devemos ser felizes, devemos obter êxito ao longo da nossa vida. Apenas tente aceitar como tudo é e ao fim, contentar-se com os resultados.

Texto B05



Felicidade é um termo muito difícil de ser conceituado, pois vai além dos conhecimentos gerais que aprendemos ao longo da vida escolar, nunca ensinam o que é felicidade, muito menos como ser feliz. Isso deve ao fato de que todos nós somos diferentes e possuímos realidades diferentes, assim temos conceitos distintos sobre isso.

Talvez não tenha uma ideia concreta de felicidade, mas a interpreto como tudo o que me faz sorrir, que tira de mim qualquer tipo de ansei, de angustia, é me sentir realizada com o que tenho e o que faço. Felicidade para mim se encontra em coisas simples. Quando sinto que dou orgulho aos que me apoiam, quando me sinto amada por aqueles que amo, quando me deito para dormir com a sensação de dever cumprido. É fazer o que gosto e colher frutos disso. Felicidade para meus colegas pode ter o mesmo conceito, mas uma coisa que todos nós sabemos é que não existem limites para ser feliz, desde que não afete o bem estar dos próximos.

Todos nós nascemos com essa ambição pela busca da verdadeira felicidade, afinal dessa vida só levaremos os bons momentos vividos ao lado de quem amamos. E felicidade é isso, é amar e ser amado, o que faz tudo valer a pena.