

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**EXPRESSÕES REFERENCIAIS EM TEXTOS ESCOLARES: A
QUESTÃO DA (IN)ADEQUAÇÃO**

Valdinar Custódio Filho

Fortaleza - Ceará

2006

Valdinar Custódio Filho

**EXPRESSÕES REFERENCIAIS EM TEXTOS ESCOLARES: A
QUESTÃO DA (IN)ADEQUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização.

Orientadora: Profª. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante

Fortaleza - Ceará

2006

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho da dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

Valdinar Custódio Filho

Banca Examinadora

Profª. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante
(Orientadora)

Profª. Dra. Maria Irandé Costa Morais Antunes – UECE/UFPE
(1ª Examinadora)

Profª. Dra. Ana Célia Clementino Moura – UFC
(2ª Examinadora)

Profª. Dra. Marlene Gonçalves Mattes – UFC
(Suplente)

Dissertação defendida e aprovada em 24 / 03 / 2006.

DEDICATÓRIA

A duas grandes mulheres: minha esposa, Richeyla, e minha mãe, Lélia.

A dois outros “Valdinares”: meu pai, Valdinar, grande homem que já se foi, e meu filho, Valdinar Neto, pequeno garoto que um dia será grande.

AGRADECIMENTOS

A minha esposa, Richeyla, por me apoiar incondicionalmente, por sonhar com o melhor, por saber como dissipar minhas tristezas e inseguranças, por aceitar com naturalidade (durante muito tempo) sustentar o marido-estudante, por lutar pelo prazer da convivência;

A meus pais, Valdinar e Lélia, por proporcionarem a criação mais sensata que um filho poderia ter, por darem o exemplo de que grandeza e humildade podem estar associadas, por terem ensinado (e aprendido) que suas convicções pessoais não podiam ser mais fortes que as escolhas dos filhos, por terem ensinado (com exemplos e palavras) que a família é sempre a prioridade;

A minha orientadora, Professora Mônica Magalhães Cavalcante, por ser “tudo de bom”: competente, justa, crítica, solícita, rápida, bem-humorada... Enfim, por ser a Mestra;

A minha eterna conselheira profissional, Professora Nukácia Almeida, por ter escrito as primeiras palavras de incentivo a um empolgado graduando do primeiro semestre (e por ainda hoje se lembrar desse gesto), por me iniciar na pesquisa acadêmica, por me oferecer as mais variadas oportunidades de trabalho, por sempre me incentivar a ser competente;

À colega Professora Áurea Zavam, por ter lido, junto com Nukácia, a parte inicial de meu trabalho, providenciando um dos puxões de orelha mais necessários de todo meu percurso acadêmico;

À Professora Maria Aurora Rocha Costa, por me abrir sua biblioteca nas muitas vezes em que a ela recorri.

Às professoras Irandé Antunes, Ana Célia Moura, Maria Elias Soares e Bernardete Biasi-Rodrigues, por participarem dos momentos (cruciais) de apresentação deste trabalho, dando sugestões valorosas para o aprimoramento da pesquisa;

A minha grande família, irmãos, cunhados, tios, primos e sogros, por torcerem e vibrarem pelo sucesso de todos e de cada um;

Aos colegas do mestrado e do Grupo Protexito, por saberem compartilhar conhecimento e experiência;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Departamento de Letras Vernáculas, em especial Antônia e Rejane, por resolverem (sempre sorridentes) meus abacaxis, desmistificando assim o clichê do funcionário público desinteressado;

À CAPES, por financiar meus estudos de pós-graduação – financiamento absolutamente necessário para a qualidade da pesquisa desenvolvida.

As inovações [...] vão sendo incorporadas pela língua. E vai dizer que está tudo errado? Não está.

Ingedore Koch (em entrevista a *O Povo*, 20/02/2006)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propor uma análise acerca do julgamento de adequação dos usos de expressões referenciais. Partindo do pressuposto de que a referenciação implica uma atividade discursiva voltada para a construção de versões públicas do “real”, trazemos à discussão o fato de que nem sempre as negociações intersubjetivas são harmônicas, do que pode resultar o estabelecimento de referências mal-sucedidas. A fim de analisar os fatores lingüísticos que podem ser advogados para se considerar uma expressão referencial como inadequada, levantamos a hipótese de que tal inadequação pode decorrer ou de quebra localizada da coerência textual ou de desobediência a alguma norma lingüística. A partir da análise de 77 textos produzidos por alunos pré-universitários, e levando em conta os dois fatores mencionados (coerência textual e norma lingüística), propomos um quadro classificatório das inadequações referenciais. Especificamente em relação às questões prescritivas, atentamos ainda para o fato de que, se a norma lingüística pode servir como pretexto para o julgamento de expressões referenciais bem-sucedidas, não é menos verdade que o processamento cognitivo dessas expressões também serve ao mesmo propósito. Dessa forma, a partir de uma análise mais completa da questão da inadequação, pretendemos fornecer contribuições para o ensino de língua, partindo da hipótese de que os postulados da referenciação podem oferecer novas perspectivas à atividade de avaliação e correção de textos escolares.

Palavras-chave: referenciação; coerência textual; norma lingüística; aceitabilidade.

ABSTRACT

The main objective of this work is to propose an analysis concerning the use of referential expressions that could be considered inappropriate. Once the referentiation implies a discursive activity related to the building of public versions of the “real world”, we discuss the fact that intersubjective negotiations are not always harmonious, from which could result some unacceptable references. In order to analyze linguistic factors that could be concerned when one consider a referential expression as inadequate, we raise the hypothesis that such inadequacy may be consequent to two causes: local broke of textual coherence or disregard to linguistic norm. With these two factors in mind, we analyze 77 texts produced by pre-college students and propose a classification of the inappropriate referential expressions. Concerning prescriptive issues, we call the attention for the fact that, if linguistic norm is a useful tool for the judgment of well-succeeded referential expressions, so is the cognitive process of these expressions as well. This way, we believe we provide a more complete investigation about the issue of inadequacy. Therefore, we intend to contribute for language teaching, considering the hypothesis that referentiation postulates may offer new perspectives to the activity of writing evaluation.

Key words: referentiation; coherence; linguistic norm; acceptability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	11
1 EXPRESSÕES REFERENCIAIS VISTAS SOB A ÓTICA DA REFERENCIAÇÃO -----	15
1.1 Postulados da referenciação -----	15
1.2 Tipos de processo referencial -----	24
1.3 Sugestão de tratamento para alguns casos de anáfora indireta esquemática pronominal -----	36
2 FATORES RELACIONADOS AO JULGAMENTO DA INADEQUAÇÃO REFERENCIAL: PARTE 1 – COERÊNCIA TEXTUAL -----	47
2.1 Evolução do conceito de coerência e implicações para a pesquisa -----	47
2.2 Critérios de coerência -----	50
2.2.1 Continuidade -----	52
2.2.2 Progressão -----	53
2.2.3 Não-contradição -----	55
2.3 O interlocutor e a compreensão das expressões referenciais: o papel da aceitabilidade -----	58
3 FATORES RELACIONADOS AO JULGAMENTO DA INADEQUAÇÃO REFERENCIAL: PARTE 2 – NORMA LINGÜÍSTICA -----	69
3.1 Teorização sociolingüística sobre norma -----	70
3.2 Norma na modalidade escrita -----	76
3.3 Norma textual-discursiva -----	81
3.4 Tratamento escolar da norma -----	85
3.5 Relação entre norma e referenciação -----	87
4 PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO PARA AS INADEQUAÇÕES REFERENCIAIS -----	91
4.1 Metodologia -----	91
4.2 Classificação das “inadequações” referenciais -----	94
4.2.1 “Inadequação” referencial e coerência textual -----	96
4.2.2 “Inadequação” referencial e norma lingüística -----	110
4.2.2.1 “Inadequação” referencial e norma gramatical -----	110

4.2.2.2 “Inadequação” referencial e norma textual-discursiva -----	115
5 CONTRIBUIÇÕES DA REFERENCIAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS -----	125
5.1 Ensino, Lingüística Aplicada e referenciação: algumas ressalvas -----	125
5.2 Referenciação como porta de acesso para a compreensão -----	127
5.3 Mais um fator para o julgamento da adequação: a eficácia pragmática ---	129
5.3.1 Adequação referencial e coerência textual -----	129
5.3.2 Adequação referencial e norma lingüística -----	132
5.4 Para além do julgamento de adequação -----	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	140
REFERÊNCIAS -----	144
ANEXOS -----	149
Anexo A – Textos analisados -----	150
Anexo B – Propostas orientadoras das produções textuais -----	177

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Esquema geral dos processos de referenciação (KOCH e MARCUSCHI, 1998) -----	25
Quadro 2 - Quadro geral das relações anafóricas (MARCUSCHI, 2000) -----	27
Quadro 3 – Representação esquemática da classificação de Cavalcante (2003) para as expressões referenciais -----	35
Quadro 4 – Representação esquemática da classificação de Cavalcante (2003) para as expressões referenciais após modificações sugeridas -----	46
Quadro 5 – Inadequações referenciais decorrentes de prejuízo à coerência textual -----	109
Quadro 6 – Inadequações referenciais decorrentes de desobediência à norma lingüística -----	123
Quadro 7 - Classificação geral das inadequações referenciais -----	123
Figura 1 - Representação da operação de avaliação textual (CHAROLLES, 1988) -----	62
Figura 2 - Representação modificada da operação de avaliação textual (CHAROLLES, 1988) -----	63

INTRODUÇÃO

O estudo dos referentes enveredou por um caminho diferente a partir da proposta teórica denominada *referenciação*. Ao postular que, no texto, dá-se por meio da linguagem a discretização do mundo, que resulta obrigatoriamente de uma elaboração cognitivo-social, a proposta toca na questão fundamental de que os referentes textuais (ou objetos-de-discurso) não são representações extensionalistas dos fenômenos empíricos. Em outras palavras, a referenciação apresenta como posição central a idéia de que a experiência perceptual é elaborada, cognitiva e socialmente, dentro do processo discursivo, pelos interlocutores.

A proposta acaba se incluindo muito pertinentemente dentro dos estudos em Lingüística Textual (LT), uma vez que se alicerça em dois aspectos bastante caros ao momento atual da disciplina: o social e o cognitivo. De um lado, o aspecto social põe em relevo a necessidade de se analisarem os referentes lingüísticos sob o foco da Pragmática, o que garante destaque aos vários fatores que interferem na configuração textual e que se localizam além dos fatores estritamente lingüísticos. Por outro lado, o aspecto cognitivo enfatiza que o processamento referencial é estratégico, no sentido de que os interlocutores selecionam formas de atuar sobre a produção e recepção de textos, utilizando para tanto o conhecimento (em algum nível) proveniente de sua bagagem intelectual.

Além da comunhão entre os componentes social e cognitivo, deve-se destacar que o estudo do processamento referencial contribui sobremaneira para a reflexão acerca dos fenômenos da coesão e da coerência. A forma como se ativam, reativam e desativam os referentes textuais é condição das mais fundamentais para o aprofundado conhecimento sobre continuidade e progressão textuais (dois processos relevantes para o estabelecimento da coesão e da coerência).

Portanto, é dentro da LT que a referenciação encontra terreno fértil para uma exploração exhaustiva. Ao longo da última década, a produção científica, em LT, que toma como pressupostos os postulados desta proposta é considerável. Alguns estudos, pelo caráter de “novidade” da teoria, pretendem fornecer um quadro discriminatório dos diferentes tipos de expressões referenciais, principalmente no que toca ao papel dessas construções na continuidade e progressão textuais. Há ainda as pesquisas que se preocupam em analisar um

tipo específico de construção referencial, por exemplo: anáfora recategorizadora, anáfora indireta, encapsulamento.

Tanto nos trabalhos do primeiro quanto nos do segundo tipo, há a intenção de investigar o papel dos fatores contextuais nas escolhas das expressões referenciais presentificadas na superfície textual. O objetivo dessas análises é esclarecer as motivações, pertinentes para o produtor de textos, que concorrem para a seleção de expressões que representem os referentes textuais pretendidos. Contudo, no âmbito das motivações, sentimos falta de trabalhos que se preocupem com o processo interpretativo dessas expressões por parte do interlocutor. Se aceitarmos que a designação referencial envolve um processo submetido não apenas a escolhas diversas, mas também a algumas restrições (ou várias, dependendo da situação de interação), não será difícil constatar a possibilidade de haver expressões referenciais que sejam rejeitadas em algumas situações de interação.

As imposições a alguns usos referenciais constituem um fenômeno ainda não explorado em pesquisas na área de referenciação. Partindo desse enfoque, julgamos pertinente que haja uma discussão a respeito das restrições aos usos referenciais presentes em textos escritos de aprendizes. Nos textos escolares, é possível flagrar com mais frequência a ocorrência de expressões referenciais não-aceitas. Nestes textos, os produtores-alunos, por ainda estarem aprendendo as características específicas de textos da modalidade escrita (e dentro destas as características específicas de cada gênero textual), ainda desconhecem muitas das restrições envolvidas nesse tipo de interação.

Encontramos nessa seara uma justificativa para propormos uma pesquisa que possibilite esclarecimentos sobre a consideração da inadequação de expressões referenciais presentes em textos de aprendizes. Propomo-nos a gerar uma reflexão em torno de dois questionamentos: 1) que fatores podem ser alegados, por interlocutores, como responsáveis pela inadequação de expressões referenciais presentes em textos escritos por produtores inexperientes?; 2) há interpretações, à luz da proposta da referenciação, que possam advogar em favor da adequação de usos referenciais tidos como inadequados?

Para o primeiro questionamento, levantamos a hipótese de que há, basicamente, duas motivações para se considerar uma expressão referencial como inadequada: a ruptura na construção do sentido e a desobediência a coerções normativas. Em relação ao segundo questionamento, sugerimos a hipótese de que o entendimento do processamento referencial

como uma atividade sociocognitiva pode ajudar a compreender certos usos referenciais como adequados, tanto no que diz respeito à avaliação da coerência quanto em relação à avaliação da adequação prescritiva.

Nossos objetivos principais, resultantes dos questionamentos postos, são, pois, investigar as motivações levadas em conta para se julgar a adequação de expressões referenciais e discutir a possibilidade de os postulados da referenciação interferirem nesse julgamento. Além desses, temos outros dois objetivos. O primeiro é propor um quadro descritivo, abrangendo tanto os aspectos normativos quanto os concernentes à construção da coerência textual, para expressões referenciais consideradas problemáticas em textos escolares; o segundo é propor uma discussão acerca da correção escolar de textos escritos, em que vislumbramos o lugar do processamento referencial dentro desta atividade.

A fim de atingir esses objetivos, fizemos um levantamento das expressões referenciais presentes em textos produzidos por alunos pré-universitários, a partir do qual selecionamos ocorrências passíveis de serem consideradas inadequadas. Essas ocorrências foram, então, classificadas e analisadas de acordo com a motivação alegada como responsável pela inadequação. Posteriormente, analisamos as mesmas ocorrências em relação ao que diz a referenciação. A partir desses dois parâmetros, pudemos refletir acerca das contribuições ao ensino de língua advindas da referenciação.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: no capítulo 1, apresentamos detalhadamente a proposta teórica da referenciação. Trata-se da teoria de base em que nos ancoramos, a partir da qual orientamos boa parte de nossas leituras e para a qual pretendemos contribuir com nossas descobertas. Também nesse capítulo comentamos algumas pesquisas que propõem classificações mais gerais para os fenômenos referenciais e justificamos nossa filiação a uma delas. Fechamos o capítulo inicial apresentando algumas sugestões à proposta classificatória que adotamos, relevantes para o tratamento que daremos aos dados levantados em nossa pesquisa.

Nos capítulos 2 e 3, continuamos a discussão teórica, abordando os dois fatores que defendemos serem responsáveis pela inadequação referencial: coerência textual e norma lingüística. No capítulo 2, lidamos com a coerência textual. Inicialmente, esclarecemos a noção de *coerência* com que trabalhamos para propor categorias de “inadequações” referenciais. Continuando a reflexão teórica sobre textualidade, discutimos a noção de

aceitabilidade, uma vez que nossa investigação diz respeito à atividade de interação focalizada no leitor (no caso, o professor-corretor).

No capítulo 3, discutimos a norma lingüística. Apresentamos as principais contribuições da pesquisa sociolingüística para o entendimento da atividade prescritiva e defendemos que há uma gama de ocorrências sujeitas a prescrições que vão além dos aspectos normativos pertencentes ao escopo da Gramática Tradicional. Também mostramos aqui como encaramos a relação entre norma e referenciação.

No capítulo 4, apresentamos a análise dos resultados propriamente ditos. Iniciamos com a descrição da metodologia utilizada e, em seguida, a partir dos fatores arrolados nos capítulos 2 e 3, sugerimos uma proposta inicial de classificação para possíveis inadequações referenciais. Procuramos demonstrar a pertinência das categorias e subcategorias propostas a partir de exemplos retirados dos textos analisados. Principalmente, tentamos mostrar de que maneira os pressupostos teóricos da referenciação podem interferir no julgamento da adequação de certos usos lingüísticos.

No capítulo 5, fazemos uma discussão relacionada a nossos achados. Focalizamos a questão em termos de possíveis contribuições da referenciação para a correção e avaliação de textos no ambiente escolar. Para tanto, remetemos à importância de se analisar as ocorrências através de um viés pragmático, que privilegie os usos efetivamente acionados em interações pelo texto escrito.

Fechamos o trabalho com a seção de considerações finais, na qual pontuamos os principais resultados encontrados em nosso trabalho, bem como indicamos novas perspectivas que se abrem a partir daí.

1 EXPRESSÕES REFERENCIAIS VISTAS SOB A ÓTICA DA REFERENCIAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a proposta teórica da referenciação e sua conseqüente aplicação ao estudo das expressões referenciais. Inicialmente, apresentamos os postulados da proposta, ancorando-nos principalmente no trabalho de Mondada e Dubois ([1995] 2003), e recorrendo a outros autores para complementar alguns pontos. Na seção seguinte, mapeamos os tratamentos tipológicos dos processos referenciais que tomam como pressuposta a noção da referenciação. Explicamos ainda a importância de uma tipologia para a operacionalização da pesquisa que desenvolvemos, bem como justificamos nossa escolha por uma dessas propostas, a saber, a distribuição classificatória de Cavalcante (2003), detalhada nesta seção. Por fim, sugerimos uma nova proposta de tratamento para alguns casos classificados como anáfora indireta com recategorização lexical.

1.1 Postulados da referenciação

Antes de falarmos em inadequação das expressões referenciais, é preciso entender como a proposta conhecida como referenciação contribui para o entendimento da relação entre língua e realidade. Encontramos em Mondada e Dubois (2003) o quadro teórico norteador desta perspectiva.

As autoras rejeitam as concepções que vêem o processo de referir como uma relação especular língua-mundo, nas quais as coisas da realidade já existem, e a função dos sujeitos é apenas nomeá-las por intermédio da língua¹. Elas optam por contrapor a essa visão apriorística a possibilidade de “reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias, por sua vez cognitivas e lingüísticas, assim como de seus processos de estabilização” (MONDADA e DUBOIS, 2003, p.19). As autoras, então, propõem o termo *referenciação* para expressar a idéia de dinamismo que envolve o processo no qual se dá

¹ Esta seria, por exemplo, a posição de Milner (2003, p.85), confirmada nas seguintes passagens: “Costuma-se reconhecer que, sob certas condições, as seqüências lingüísticas podem ser associadas a certos segmentos da realidade, os quais elas supostamente designam e que são sua referência [...] Uma seqüência nominal possui, então, uma referência, a qual é o segmento da realidade que lhe é associado”.

uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações, de concepções individuais e públicas do mundo. [...] Esta abordagem implica [...] um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo (MONDADA e DUBOIS, 2003, p.20).

A proposta das autoras sedimenta uma posição, disseminada em vários estudos lingüísticos de orientação sociocognitivista, de que os usos lingüísticos revelam não a realidade, mas, sim, uma percepção do real. Ou seja, a experiência que os sujeitos têm do real sofre obrigatoriamente elaborações e reelaborações cognitivas por parte desses sujeitos, que explicitam essas (re)elaborações por meio da linguagem.

Em suma, sob a visão de Mondada e Dubois a respeito da instabilidade constitutiva das entidades da língua e do mundo, conclui-se que uma mesma “realidade” pode ser expressa sob diversas maneiras, dependentes de vários fatores (intencionalidade, consideração da aceitabilidade, momento sócio-histórico etc.). A fim de ilustrar essa posição, vejamos o exemplo abaixo, um excerto da reportagem *Falar e escrever, eis a questão*, que tem como um dos objetivos relatar as atividades do professor Pasquale Cipro Neto:

(1) Pasquale, no entanto, não é uma unanimidade. [...] inevitavelmente ouve críticas. Elas ecoam o pensamento de uma certa corrente relativista, que acha que os gramáticos preocupados com as regras da norma culta prestam um desserviço à língua. De acordo com essa tendência, o certo e o errado em português não são conceitos absolutos. Quem aponta correções na fala popular estaria, na verdade, solapando a inventividade e a auto-estima das classes menos abastadas. Isso configuraria uma postura elitista. Trata-se de um raciocínio torto, baseado num esquerdismo de meia-pataca que idealiza tudo o que é popular – inclusive a ignorância, como se ela fosse atributo, e não problema, do povo. O que esses acadêmicos preconizam é que os ignorantes continuem a sê-lo. Que percam oportunidades de emprego e a conseqüente chance de subir na vida por falar errado. (*Veja*, 7 nov. 2001. p.112)

Nesse trecho, a “realidade” representada diz respeito à rejeição da comunidade acadêmica de lingüistas à atuação profissional de Pasquale Cipro Neto. A revista *Veja* interpreta essa rejeição como “o pensamento de uma certa corrente relativista”, ou ainda como “um raciocínio torto...”. Vê-se bem que essa situação é caracterizada por *Veja* de forma desprestigiada. Ora, a mesma rejeição, dentro do meio acadêmico, é percebida (com certo consenso) como uma crítica ao ensino de língua que prestigia somente a norma-padrão em detrimento de outras variedades lingüísticas (ver, por exemplo, BAGNO, 1999, 2000; SCHERRE, 2002²; ALMEIDA e ZAVAM, 2004), o que pode ser tomado como “uma postura elitista”. Portanto, o que temos aqui são duas versões (duas elaborações), orientadas para a obtenção de objetivos específicos, de uma mesma situação do mundo ordinário.

² O texto de Scherre, por sinal, foi motivado pela reportagem de *Veja*, tendo sido o excerto acima a “gota d’água” para que a autora se manifestasse.

Vemos, então, que, de acordo com a proposta da referenciação, pela expressão referencial remete-se a uma entidade que é construída na atividade discursiva e é resultante da elaboração perceptual da realidade. Pode-se dizer, assim, que o referente, aquilo a que remete uma expressão referencial, é na verdade uma entidade do discurso; por isso, Mondada e Dubois (2003) sugerem que o referente seja denominado de *objeto-de-discurso*³.

A construção dos referentes, enquanto atividade constitutivamente discursiva, decorre da ação de sujeitos em interação, que trabalham de forma colaborativa. Essa cooperação é percebida, por exemplo, em (2), retirado de Mondada e Dubois⁴. O contexto de interação é o seguinte: num laboratório de pesquisas neurofisiológicas, dois estudiosos observam micrografias eletrônicas, a fim de verificar a presença de axônios terminais.

- (2) (...) J: isso é sujeira – oh, tem um bem ali! (2 segundos)
 M: é isso?
 J: bom, eu ‘num’ sei
 M: não, isso não parece com vesículas
 (0.3 segundos)
 M: parece mais com uma espinha ou algo assim
 (1 segundo)
 J: hum bom isso só pode ser uma coisa entre duas hum eu acho que aqueles ali microtúbulos cortados e um ângulo e então (nós não iremos) circundá-los

Vê-se bem que, nessa interação, a decisão quanto à caracterização do objeto-de-mundo como sendo ou não um axônio é negociada entre os interlocutores (perceba-se a maneira como M intervém e acaba por modificar a atuação de J). Dessa negociação, resulta a iniciativa de não tratar o objeto em questão como um axônio. Assim, discursivamente, instaurou-se um objeto-de-discurso: um “não-axônio”, caracterizado, pelo menos pelo cotexto disponível, como “uma espinha ou algo assim”.

A partir dessa e de outras ocorrências, oriundas de conversações comuns ou mesmo de situações em que os locutores tentavam controlar seus processos de construção de sentido (como (2)), Mondada e Dubois (2003, p.38) concluem que “as descrições são menos orientadas para a realidade em si mesma que para a realização negociada de uma versão pública e aceitável do mundo”.

³ Utilizamos, neste trabalho, os termos *referente* e *objeto-de-discurso* como sinônimos, o que deixa clara a nossa vinculação à concepção de *referente* assumida nesse parágrafo, e, ao mesmo tempo, afasta-nos da concepção de *referente* como objeto da realidade denotado pela língua.

⁴ As autoras retiram o exemplo de Lynch (*apud* MONDADA e DUBOIS, 2003).

Os objetos-de-discurso, enquanto entidades construídas ao longo da interação discursiva, podem sofrer modificações. Koch (2003, p.83-84) defende que, dentro do esquema de ativação e reativação de referentes em um texto, os elementos textuais já existentes podem ser constantemente modificados ou expandidos. “Durante o processo de compreensão, desdobra-se uma unidade de representação extremamente complexa, pelo acréscimo sucessivo e intermitente de novas informações e/ou avaliações acerca do referente”. São os acréscimos postos aos referentes, explícitos ou não, que vão colaborar para a progressão referencial. É o que podemos perceber no exemplo abaixo, que contém um trecho de uma resenha sobre o desenho animado *Caverna do Dragão*:

(3) Nesta terra sinistra, estes rapazes e moças ganham como mascote Uni, um filhote de unicórnio pentelho prá cacete - quem não lembra do grito fininho do Bobby gritando "Uniiiiiiiiiiiiiiiiiiii!" e o pequeno bichinho respondendo "Béééééééééééééééé" do outro lado. [...]

O maior problema do grupo era realmente voltar para casa. Caceta, quantas vezes eles não tentaram retornar à nossa terra e acabaram impedidos por este ou aquele motivo? Uma hora era o Vingador, outra hora eram as armas místicas (que teriam que ser deixadas para trás e poderiam cair nas garras do vilão) e, na maioria das vezes, a coisa descabaçava por causa...do Uni. Pois é: o desgraçado do chifrudinho também não poderia sair daquela terra mágica e, na última hora, o Bobby se arrependia de ter que deixar seu bichim pra trás...e fodia tudo. (<http://www.a-arca.com/v2/artigosdt.asp?sec=4&ssec=11&cdn=1386>)

No excerto acima, um mesmo objeto-de-discurso, estabelecido pelas expressões sublinhadas, apresenta-se sob formas diferentes (diz-se que ele sofre recategorizações lexicais – ver, sobre isso, APOTHÉLOZ e REICHLER-BÉGUELIN, 1995). Inicialmente, opta-se por utilizar o nome da personagem, imediatamente seguido de uma expressão que recategoriza esse objeto, deixando clara a avaliação depreciativa do enunciador: “um filhote de unicórnio pentelho prá cacete”. Em seguida, utiliza-se uma expressão não-pejorativa — “o pequeno bichinho” —, também construída a partir de um ponto de vista, o da personagem Bobby, trazido ao texto pela voz do enunciador-locutor. Posteriormente, põe-se em destaque uma característica física do animal (“o desgraçado do chifrudinho”), a expressão igualmente portando o tom avaliativo pejorativo⁵; ao final, o objeto é referido por um nome genérico (“bichim”), que parece remontar mais uma vez à perspectiva da personagem Bobby. Portanto, um mesmo objeto-de-discurso passou por cinco formas referenciais, que modificam seu status ao longo do texto.

Até aqui, foi enfatizado o caráter dinâmico inerente à atividade discursiva de atribuir referência. Contudo, Mondada e Dubois (2003), ao mesmo tempo em que propõem a

⁵ Saliente-se desde já que as várias acepções por que passa um objeto-de-discurso não precisam necessariamente ser dotadas de carga avaliativa explícita. Veja-se, no mesmo excerto, que a expressão “estes rapazes e moças” é recategorizada como “o grupo”, sendo esta última expressão uma forma não-avaliativa de se referir.

instabilidade nas relações entre a linguagem e o mundo, reconhecem haver processos que buscam a estabilização dos referentes. Não fosse assim, a reelaboração mental necessária à construção dos objetos-de-discurso não teria uma base em que se assentar. Os três processos de estabilização de referentes comentados pelas autoras são os protótipos, as anáforas e as técnicas de inscrição.

Segundo as pesquisadoras (2003, p.42), a criação de protótipos possibilita uma ancoragem às interpretações que fazemos do mundo. “A nomeação do protótipo torna possível seu compartilhamento entre muitos indivíduos através da comunicação lingüística, e ele se torna, de fato, um objeto socialmente distribuído, estabilizado no seio de um grupo de sujeitos”.

Já as anáforas seriam responsáveis por uma estabilização *ad hoc*, uma vez que podem ter a função de “focalizar uma denominação particular, excluindo para isso outras possibilidades, mesmo se elas estiverem potencialmente no texto” (MONDADA e DUBOIS, 2003, p.43).

Sobre as técnicas de inscrição, Mondada e Dubois comentam que a escrita possibilita uma descontextualização dos itens lexicais, o que permite pensar a língua como objeto de estudo em si mesmo, independente da atividade discursiva. Lembram ainda elas que o surgimento da imprensa possibilitou o sucesso da ciência moderna, que passou a fornecer enunciados visuais produzíveis com exatidão e longevidade. “Uma vez assim estabilizados pelos textos e pelas inscrições visuais, os fatos resistirão às desestabilizações possíveis da controvérsia, terminando por se impor como sendo evidentes e por tornar-se referentes estáveis da ciência” (MONDADA e DUBOIS, 2003, p.48).

Os fatores de estabilização, de caráter eminentemente social, promovem restrições aos interlocutores no que toca à atividade de referir. Portanto, não se pode concluir que o objeto-de-discurso, mesmo se tratando de uma entidade criada mediante a elaboração cognitiva, seja conseqüente à vontade individual do sujeito, que tem um pensamento e o elabora independentemente de quaisquer fatores. Isso revela uma concepção de uma atividade cognitiva isolada, completamente alheia a outros fatores que competem para a tarefa de produzir textos.

É preciso, pois, não extrapolar no que diz respeito ao papel da subjetividade dentro das negociações de sentido (daí Mondada e Dubois falarem em *intersubjetividade*, salientando a idéia de subjetividade partilhada e dependente do receptor). Caso contrário, cair-se-ia no extremo oposto da idéia de língua como espelho da realidade: a idéia de língua como expressão do desejo e pensamento individual do falante. Quanto a isso, concordamos com Marcuschi (2000, p.82), para quem “a realidade empírica extra-mental existe, mas mais do que uma experiência estritamente sensorial e especularmente refletida pela linguagem é discretizada no processo de designação discursiva e dependente de um trabalho cognitivo realizado no discurso”⁶.

Ainda falando sobre a reelaboração dos dados sensoriais mediada pelos sujeitos, acrescenta o autor (2000, p.82):

Nossa tese é a de que essa reelaboração se dá essencialmente no discurso. Não postulamos uma reelaboração subjetiva, individual, em que cada qual pode fazer o que quiser. A reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua.

Portanto, o sujeito não cria sua realidade do nada, conforme seus desejos. Em primeiro lugar, deve-se levar em conta que, ainda que não seja igual ao objeto-do-mundo, o objeto-de-discurso é uma construção que se ancora no mundo real ordinário⁷, já que ele resulta de uma elaboração do real, o que implica que a sua construção está sujeita a restrições concretas, dentre as quais o entorno sociocultural e o contexto imediato de interação.

Em segundo lugar, saiba-se que o escopo do componente cognitivo, acionado na produção e processamento dos referentes textuais, não está restrito apenas a conhecimentos individuais, imutáveis e independentes que um sujeito possa ter, mas, sim, à maneira,

⁶ Cardoso (2003, p.84), analisando a problemática da referência para três grandes perspectivas de análise lingüística (Estruturalismo, Lingüística Enunciativa e Filosofia da Linguagem), vinculando-se à Análise do Discurso, postula posição semelhante: “A realidade não existe em si e por si como um objeto dado, objeto de contemplação, esperando para ser compreendido e interpretado, mas *a realidade existe* e é inteligível somente com relação à ação humana” (grifo nosso).

⁷ Veja-se o caso do exemplo (1): o objeto de discurso construído a partir das expressões “o pensamento de uma certa corrente relativista”, “uma postura elitista” e “um raciocínio torto, baseado num esquerdismo de meia-pataca que idealiza tudo o que é popular” tem como base experiências de situações vividas no mundo real ordinário.

dinâmica, como esse conhecimento é arquivado, processado e ativado frente a pressões sociais⁸.

O que podemos afirmar é que o objeto-de-discurso, pelo menos quanto aos aspectos analisados até aqui, apresenta duas faces (concorrentes, não-excludentes); de um lado, resulta de escolhas dos indivíduos; de outro, está restrito a restrições diversas. Em outras palavras: as escolhas, embora múltiplas, não são infinitas.

A título de exemplificação, tome-se a restrição que alguns gêneros não-humorísticos vinculados ao discurso político apresentam em contraste com os gêneros humorísticos. Reportagens, notícias e editoriais (gêneros “sérios”) de jornais e revistas, embora tenham um vasto leque de expressões (mais ou menos avaliativas) para construir referentes ancorados nas personalidades Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Severino Cavalcante, não podem, por exemplo, escolher as expressões “Don Doca FHC Boca de Sovaco”, “Luís Enrolácio Lula da Silva” e “Jeguerino Cavalcante”⁹.

Há ainda restrições de ordem gramatical. Por exemplo, a escolha de uma expressão referencial adequada deve atender às exigências de concordância se a situação de interação demandar um grau de alta formalidade. Reforça-se, com esses exemplos, a idéia de que as escolhas dos sujeitos não são completamente livres nem muito menos aleatórias.

Em suma, o processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas efetuadas pelos sujeitos, à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de construir, compartilhadamente, os objetos-de-discurso que garantirão a construção de sentido(s), ressaltando-se que tais construções são ancoradas nas experiências situadas no “real”. Desta maneira, entendemos que a mudança de nomenclatura (de *referência* para *referenciação*) não é apenas estética. A idéia de referenciação engloba os estudos dos fenômenos textuais em um contexto bem mais abrangente, o da sociocognição, que não era

⁸ Conferir a discussão de Koch e Cunha-Lima (2004) sobre o sociocognitivismo. As autoras mostram que essa tendência interdisciplinar não é apenas uma junção dos aspectos sociais e cognitivos conforme são definidos pela Pragmática e pelo Cognitivismo Clássico. Mais que isso, os estudos dessa “área” de investigação pretendem demonstrar como as concepções de *atividade social* e *atividade cognitiva* mudam por se considerar que ambas se relacionam intrínseca e constitutivamente.

⁹ A primeira expressão era utilizada nas crônicas humorísticas de José Simão, à época em que Fernando Henrique era presidente; a segunda e a terceira apareceram nos esquetes do programa humorístico *Casseta e Planeta Urgente*.

considerado nos estudos iniciais sobre referência, limitados, por exemplo, ao campo de estudos da coesão cotextual (cf., por exemplo, KOCH, 1999).

De fato, a proposta teórica da referenciação casa bem com o atual momento da Lingüística Textual, que, segundo Koch (2003, 2004), apresenta forte tendência sociocognitivista. Assim é que o estudo das formas de se atribuir referência tem muito a contribuir para o entendimento da continuidade e progressão textual, ampliando o espectro para além da progressão tópica e da retomada correferencial lineares.

Um exemplo desse alargamento do espectro seria o trabalho de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) sobre a estratégia referencial de recategorização, cuja ênfase se encontra na atuação dos sujeitos para a construção dos referentes textuais. Ao procurar descrever os diversos tipos de recategorização¹⁰, os autores mostram que os interlocutores têm a seu dispor um leque de escolhas para designar um referente, sendo o léxico entendido como um conjunto de recursos para as operações finalizadas de designação.

A referenciação também tem muito a dizer sobre as relações entre referentes estabelecidas pelas anáforas, pois permite que essa categoria seja entendida numa concepção mais ampla, uma vez que o limite para as relações pode ultrapassar o cotexto (sem desconsiderá-lo, é óbvio) e seguir em direção à memória discursiva compartilhada entre os interlocutores. Numa estratégia como a anáfora indireta, por exemplo, a relação entre referentes pode se dar num plano essencialmente cognitivo-discursivo, possibilitando a evocação de um contexto relevante para a interpretação adequada do anafórico. Temos, então, que aos sujeitos é dada a possibilidade de estabelecer relações de continuidade referencial com ou sem retomada de referentes cotextuais. É o que pode ser observado no exemplo a seguir, retirado de Marcuschi (2005):

(4) Nos últimos dias de agosto... a menina Rita Seidel acorda num minúsculo quarto de hospital... A enfermeira chega até a cama...

Marcuschi comenta que a expressão “A enfermeira” não é correferencial a uma expressão anterior; entretanto, é apresentada como conhecida porque se trata de um elemento passível de ativação pelo esquema cognitivo que se ativa com o item “quarto de hospital”.

¹⁰ Lembremos que a divisão de tipos de recategorização proposta pelos autores peca pela ausência de uniformidade quanto aos critérios estabelecidos. Isso já foi comentado por Tavares (2003), que, tomando como ponto de partida o trabalho de Apothéloz e Reichler-Béguelin, propõe uma classificação a partir de critérios mais nítidos.

Dessa forma, não se trata de uma anáfora ancorada em relações semânticas estritas, como são as relações meronímicas (relações parte/todo) ou outras relações semânticas “inscritas nos SNs definidos” (MARCUSCHI, 2005, p.62).

Voltemos agora à questão da dupla face do processo de se atribuir referência. Há de se reconhecer (e é isso que queremos enfatizar com nosso trabalho) que, na reelaboração perceptual sociocognitiva que subjaz à referenciação, o componente social (e também o cognitivo), ao mesmo tempo em que permite diversas possibilidades de designação para um referente, impõe algumas (ou várias) restrições a essa designação. Claro está que, dependendo de como a interação se processa, as restrições podem ser maiores ou menores. Tomamos como pressuposta a posição de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995, p.239): “A existência [...] de uma ‘evidência de adequação’ do vocabulário (cada vez que um referente parece ‘bem merecer’ seu nome), a *busca de normas de denominação* e de um consenso social dá-se evidentemente^{11,12} (grifo nosso). Ressalte-se, ainda levando em conta Apothéloz e Reichler-Béguelin, que a adequação referencial deve estar sujeita a restrições culturais. Ou seja, essas restrições devem ser consideradas não como absolutas, mas, sim, como permanentemente contextualizadas, variando, obviamente, de situação para situação. É preciso, então, investigar as motivações para certas restrições, tarefa que tentaremos empreender nos próximos capítulos desta dissertação.

Por fim, acreditamos que o referencial teórico que escolhemos é essencial para interpretarmos a situação de interação descrita e pode oferecer novas discussões para a questão de como se encara a produção textual escolar. Uma vez que a sugestão de como a referenciação concebe os referentes propicia uma maneira diferente de se encarar as expressões referenciais acionadas no texto, é possível crer que essa nova sugestão teria aplicações inovadoras na atividade de avaliação de textos escolares. Portanto, como contribuição de ordem prática advinda dessa discussão, podemos pensar sobre de que maneira a aplicação pedagógica de alguns dos princípios da proposta da referenciação poderia contribuir para a maestria do aluno no que diz respeito à construção de referentes textuais.

¹¹ Apothéloz e Reichler-Béguelin lembram que tais necessidades não devem “mascarar o fato de que as designações são funções das variáveis múltiplas” (1995, p.239). Os autores pretendem enfatizar o caráter da construção referencial como escolha, ao passo que nós desejamos ver também os fatores de restrição a essas escolhas.

¹² Para as citações deste artigo, utilizamos a tradução (não-publicada) de Mônica Magalhães Cavalcante.

Essa discussão, no entanto, será postergada para os capítulos 4 e 5, referentes à análise e discussão dos resultados.

Voltemos a atenção, neste momento, para os estudos que propõem classificações para as expressões referenciais. Na próxima seção, veremos como alguns autores descreveram as distinções (funcionais e formais) das expressões referenciais à luz dos postulados da referenciação.

1.2 Tipos de processo referencial

Já citamos na introdução deste trabalho a existência de alguns estudos que procuram traçar um panorama geral da referenciação, propondo inclusive quadros classificatórios que descrevam as diversas formas e/ou estratégias utilizadas pelos indivíduos quando do processamento referencial. Acreditamos que, mais do que um caráter meramente descritivo, esses trabalhos têm suma importância na precisão de conceitos (condição necessária para o desenvolvimento científico), uma vez que a sistematização terminológica é inerente a qualquer construção teórica. Além disso, as classificações oferecem suporte metodológico para que outros trabalhos, ao tratarem de questões específicas da referenciação, possam operacionalizar uma análise textual sistemática e efetiva.

No caso de nossa pesquisa, por exemplo, utilizamos uma proposta classificatória para os processos referenciais a fim de: a) reconhecermos nos textos escolares as estratégias utilizadas nas escolhas das expressões referenciais (por exemplo: recategorização; pronominalização; encapsulamento; utilização de anáforas cossignificativas, parciais, indiretas); b) procurarmos determinar que expressões referenciais podem ser consideradas inadequadas e em que medida a estratégia utilizada por trás da escolha da expressão poderia ser justamente considerada a causa da inadequação. Logo, o estabelecer uma classificação e o poder utilizá-la com desenvoltura nos auxiliam na investigação, na medida em que nos permitem uma visão mais precisa do fenômeno.

No Brasil, Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2000) Koch (2003) e Cavalcante (2003) são autores que se preocuparam em propor uma classificação mais abrangente para os processos referenciais. Optamos por utilizar em nossa pesquisa a proposta de Cavalcante (2003), por esta apresentar maior clareza na hierarquização de critérios de delimitação e por

ser a mais completa no que diz respeito à contemplação de várias estratégias referenciais. Antes de apresentarmos essa classificação, porém, descrevemos brevemente as outras propostas, bem como as justificativas para não as termos escolhido.

Em um dos estudos pioneiros sobre a referenciação no Brasil, Koch e Marcuschi (1998) propõem o seguinte esquema geral para os processos de referenciação:

a)	referenciação explícita: (correferenciação, co-significação = vinculação textual e antecedentes explícitos)
b)	referenciação implícita: (correferenciação e não-co-significação = vinculação textual)
c)	referenciação implícita: (correferenciação e não-co-significação = vinculação contextual)
d)	referenciação implícita: (não-correferenciação nem co-significação = vinculação situacional, não-textual)

Quadro 1 - Esquema geral dos processos de referenciação (KOCH e MARCUSCHI, 1998)

Uma virtude desse esquema é apontar que há diferença entre correferenciação e co-significação, conceitos que podem, para os desavisados, parecer correspondentes. Conforme veremos quando abordarmos a classificação de Cavalcante (2003), os dois conceitos dizem respeito a níveis diferentes de classificação das expressões, sendo a co-significação um tipo (dentre outros) de correferência.

Entretanto, vemos nesse esquema geral três problemas básicos, a saber:

- a) ausência de exemplos que demonstrem que ocorrências são contempladas por cada um desses itens. Quando utilizam exemplos, os autores o fazem com base na classificação de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) para as recategorizações (retomadas de um mesmo referente que lhe acrescentam alguma modificação) sem deixar claro de que maneira os exemplos comentados corresponderiam ao esquema geral que eles propõem¹³. Na verdade, ao optarem por trazer exemplos que corroboram a classificação de Apothéloz e Reichler-Béguelin, Koch e Marcuschi nem poderiam contemplar todas as categorias de seu esquema geral, já que o primeiro item diz respeito à co-significação, que não ocorre em recategorizações;

¹³ Como a recategorização se trata de uma condição de correferência sem co-significação, concluímos que os casos apresentados por Koch e Marcuschi estariam incluídos nos itens *b* e *c* de seu esquema geral, embora isso não esteja claro no trabalho dos autores.

- b) a falta de explicação sobre o que vem a ser uma referenciação implícita. Pelo esquema apresentado, os autores dão a entender que casos de não-co-significação seriam sempre considerados como ocorrências com referenciação implícita. Ora, se pensarmos nas recategorizações como casos anafóricos de correferência (mesmo referente) e não-co-significação (mudança de atributos desse referente), por que considerar essa relação como resultado de uma referenciação completamente implícita? Parece-nos que a relação entre o anafórico e o antecedente (relação anafórica direta, portanto), ainda que não seja co-significativa, pode em muitos casos ser percebida na superfície textual, não havendo, então, uma implicitude¹⁴;
- c) a ausência de uma explicação para diferenciar *vinculação contextual* de *vinculação situacional*. Em que sentido, então, está se usando o termo *contextual*, senão para estabelecer os elementos exteriores à superfície textual que entram na apreensão do sentido? Se essa diferença entra na delimitação das categorias, é preciso que ela seja explicada a contento, já que não pode nem ser inferida, em virtude da ausência de exemplos.

Marcuschi (2000), procurando analisar os aspectos da progressão referencial no que tange às suas diferenças entre o português brasileiro falado e escrito, amplia o quadro classificatório proposto por ele e por Koch, do que resulta o seguinte esquema:

¹⁴ Parece que o mesmo raciocínio é utilizado por Koch e Marcuschi (1998), já que os autores, em seguida à proposta de classificação, falam em *recategorização lexical explícita*.

Relação anafórica	Esquema categorial
{1} Retomada explícita de antecedente por repetição de item ou construção lingüística com estabilidade/continuidade referencial	{1} + correferência - recategorização + co-significação
{2} Retomada explícita do antecedente por pronome com estabilidade/continuidade referencial	{2} + correferência - recategorização - co-significação
{3} Retomada implícita de antecedente por sinonímia, paráfrase, associação, metonímia com estabilidade/continuidade referencial	{3}+ correferência + recategorização - co-significação
{4} Com remissão e retomada implícita de antecedente não pontualizado e com reorientação referencial realizada por dêiticos textuais	{4}- correferência + recategorização - co-significação
{5} Com remissão e retomada implícita de antecedente e reorientação referencial por nominalização/verbo ou hipo/hiperonímia	{5} - correferência + recategorização - co-significação
{6} Com remissão sem retomada de antecedente e reorientação referencial por rotulações metalingüísticas ou de força ilocutória	{6}- correferência (?) recategorização (?) co-significação
{7} Sem remissão e sem retomada de antecedente, com construção referencial induzida por pronome/nome ou construção nominal	{7}(?) correferência (?) recategorização (?) co-significação

Quadro 2 - Quadro geral das relações anafóricas (MARCUSCHI, 2000)

Marcuschi apresenta exemplos para a maior parte das estratégias de seu quadro (a exceção é a falta de exemplos da estratégia {4}), os quais não apresentamos por falta de espaço. Porém, o autor ainda mantém uma distinção não explicada entre o que se está considerando como *explícito* e *implícito*. Além disso, como as estratégias de Marcuschi podem ser percebidas na classificação de Cavalcante (2003), optamos por esta última, também em virtude da nomenclatura mais simplificada.

Koch (2003) também propõe uma descrição do que chama estratégias de progressão referencial, que podem ser três: uso de pronomes ou elipses, uso de expressões nominais definidas, uso de expressões nominais indefinidas. Dentro das expressões nominais definidas, a autora distingue as descrições definidas das nominalizações.

Nessa proposta, Koch apresenta muitos exemplos que facilitam a compreensão da delimitação das categorias. No entanto, a proposta da autora enfoca mais o traço formal das

expressões referenciais. Por exemplo, funcionalmente, tanto o uso de pronomes quanto o uso de descrições definidas não revelam estratégias distintas. Em ambos, o que está presente é uma estratégia anafórica, que tanto pode ser direta quanto indireta. A rigor, Koch não classifica as expressões referenciais anafóricas em relação à transformação que podem exercer nas expressões introdutórias ou em relação às conexões âncora/anáfora indireta; por isso são postas em segundo plano, nessa tipologia, as recategorizações, as anáforas indiretas ou as relações entre anáfora e dêixis, embora a autora trate desses fenômenos em separado.

Em virtude das ressalvas feitas às tipologias brevemente descritas, optamos por utilizar, em nossa pesquisa, a proposta classificatória de Cavalcante (2003), por acreditarmos que esta é, até o momento, a mais completa e coerente para a classificação das expressões referenciais. A seguir, apresentamos essa proposta em detalhes, fechando a exposição com um quadro que dá uma idéia da totalidade de categorias descritas. Posteriormente, propomos uma revisão de duas das categorias descritas por Cavalcante, para, então, apresentar um novo quadro que contemple as alterações que sugerimos.

Com sua proposta, a autora explicita que pretende preencher uma lacuna nos estudos sobre referenciação: a ausência de uma classificação geral de anafóricos e dêiticos. Seguindo o lastro da referenciação como motivação teórica, Cavalcante concebe que, na construção do referente, tem papel essencial a interação de variados contextos (cotexto, situação de interação, conhecimento sociocognitivo partilhado). Daí ela afirmar que qualquer análise lingüística que não leve em conta o contexto finda por ser inócua. Assim, seu trabalho se opõe a estudos que optam por analisar a língua de maneira exclusivamente formal (análise da *langue*, do sistema).

Sua classificação fornece uma sistematização, ao mesmo tempo simplificada e abrangente, que leva em conta três fatores concernentes às expressões referenciais, na seguinte ordem de importância: função referencial, traços de significação e aspecto formal.

Em relação ao primeiro critério, Cavalcante inicialmente enxerga duas funções gerais das expressões referenciais: 1) introduzir um novo referente no universo discursivo, ou 2) promover a continuidade de referentes já estabelecidos no universo discursivo. Tais funções dividem, portanto, os processos referenciais em dois grandes grupos: os introdutores de um novo referente no universo discursivo; os promotores da continuidade referencial de objetos já presentes no universo discursivo.

Cavalcante chama as expressões do primeiro grupo de introduções referenciais, cujo aparecimento não está atrelado a nenhum elemento do contexto discursivo ou da situação imediata de comunicação. Neste grande grupo, ainda pensando em função referencial, encontrar-se-iam dois subgrupos: o das introduções referenciais puras (não-dêiticas) e o dos introdutores referenciais dêiticos (de pessoa, tempo, espaço e memória), cuja interpretação depende da posição espaço-temporal do enunciador. Como exemplos de introdução referencial pura, vejam-se os seguintes¹⁵:

(5) “Se um homem bate na mesa e grita, está impondo controle. Se uma mulher faz o mesmo, está perdendo o controle.” (Piadas da Internet)

Cavalcante afirma que, no exemplo, os termos sublinhados aparecem pela primeira vez no texto e não dependem, para sua compreensão, de nenhum outro termo cotextual.

A seguir, apresentamos exemplos de introduções dêiticas¹⁶, respectivamente, de pessoa, tempo, espaço e memória:

(6) - Este sou eu.
- Você estava presente quando esta foto foi tirada? (Piadas da Internet)

(7) Apresentada na última sexta-feira pela polícia como uma das autoras do assassinato de seus pais, ocorrido no mês passado, em São Paulo, Suzane Richthofen, de 19 anos, tem muito a ensinar sobre a atual geração de jovens de classe média. (Artigo de opinião, de Gilberto Dimenstein – *Folha de São Paulo*)

(8) **Cantadas que não deram certo**
Homem: Este lugar está vago?
Mulher: Está, e este aqui onde estou também vai ficar se você se sentar aí. (Piadas da Internet)

(9) Tudo começou quando eu tinha uns 14 anos e um amigo chegou com aquele papo de “experimenta, depois, quando você quiser, é só parar...” e eu fui na dele. Primeiro ele me ofereceu coisa leve, disse que era de ‘raiz’, ‘da terra’, que não fazia mal, e me deu um inofensivo disco do ‘Chitãozinho e Xororó’ e em seguida um do ‘Leandro e Leonardo’. (crônica *Drogas do submundo* – autor desconhecido)

As expressões referenciais de (6) a (9) são dêiticas porque a correta compreensão do referente pretendido demanda que se conheça a posição espaço-temporal dos enunciadores. Por exemplo, para se saber o mês a que se refere a expressão “no mês passado”, em (7), é preciso ter conhecimento sobre a que momento é atribuída a publicação do artigo. Em outras palavras, é preciso saber a partir de que coordenadas o enunciador produz seu texto, a fim de

¹⁵ Todos os exemplos dessa seção foram retirados de Cavalcante (2003).

¹⁶ No item b da seção 4.2.2.2 (*Expressão referencial incongruente com a marcação das pessoas do discurso*), damos uma breve explicação sobre o que vem a ser o fenômeno da dêixis, chamando a atenção para a dêixis pessoal, por ser esta uma componente da inadequação discutida nesse item.

se reconhecer a gama de pontos próximos e distantes a este enunciador. O mesmo raciocínio deve ser aplicado às outras expressões desses exemplos.

São estas, portanto, as expressões referenciais de caráter introdutório. No segundo grupo da classificação de Cavalcante, estão as expressões responsáveis pela continuidade referencial. A autora (2003, p.108) salienta que este segundo grupo é “o reino das anáforas”, sugerindo que “neste nicho se abriguem todas elas: diretas e indiretas, com dêiticos e sem dêiticos”.

Na proposta teórica assumida pela autora, continuidade não significa obrigatoriamente manutenção de um mesmo referente. De fato, um dos critérios de subdivisão desse segundo grupo seria justamente a capacidade de o anafórico acarretar ou não manutenção (total ou parcial) do referente. Ou seja, a continuidade referencial é um fenômeno mais amplo que a manutenção correferencial.

Para o segundo grupo, então, Cavalcante define dois subgrupos (ainda levando em conta a função referencial): as anáforas com retomada (ou seja, com manutenção do referente) e as sem retomada¹⁷. Estes subgrupos, com base nos traços de significação e nos aspectos formais, podem ainda sofrer subdivisões.

Quanto às anáforas com retomada, que implicam, em maior ou menor grau, a manutenção de um referente, a autora reconhece dois tipos (distintos em virtude do segundo critério classificatório: os traços de significação): as anáforas correferenciais e as anáforas parciais. As correferenciais são oriundas de um “processo em que duas expressões referenciais designam o mesmo referente” (Cavalcante, 2003, p.109). Nesse grupo, tomando-se como base os traços de significação e os aspectos formais, são possíveis os seguintes casos (seguidos de exemplos):

- a) anáfora correferencial co-significativa: reiteração de termos, promovida pelo emprego de repetição ou palavras sinônimas;

¹⁷ A noção de *retomada* em Cavalcante é distinta da noção presente em Koch e Marcuschi (1998) e Koch (2003). Nesses trabalhos, admite-se que a retomada pode ocorrer em relações anafóricas associativas, nas quais não ocorre correferencialidade. Cavalcante, como se vê, restringe as retomadas referenciais aos casos de manutenção dos referentes.

(10) Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: um velho, uma mulher com uma criança e eu.

O velho, um bêbado esfarrapado, deitara-se de comprido no banco, dirigira palavras amenas a um vizinho invisível e agora dormia. (conto de Lygia F.T. – Protótipo)

- b) anáfora correferencial recategorizadora: remodulação da forma de designar o referente com o intuito, por exemplo, de evitar repetições ou de dotar o referente de alguma carga avaliativa, realizada por meio de hiperônimos, expressões definidas, nomes genéricos e (em casos especiais) pronomes:

(11) Não deixe acumular água em pratos de vasos de plantas e xaxins. Na hora de lavar o recipiente, passe um pano grosso ou bucha nas bordas para remover os ovos do mosquito que podem estar nas paredes ou no fundo do recipiente. Substitua a água dos vasos de plantas por areia grossa umedecida. (campanha contra a dengue divulgada em panfleto)

(12) **SOBE**

CARLOS ALBERTO PARREIRA

* O treinador tetracampeão do mundo voltou ao comando da seleção brasileira.”

PAULO LACERDA

* O delegado que ajudou a desvendar o esquema de corrupção de PC Farias foi escolhido para dirigir a Polícia Federal. (Notas - Veja, 15/01/03)

(13) Dividimo-la em dois grupos de definições: num deles listamos as definições de cunho metafísico e psicológico; noutro, algumas de caráter mais lingüístico, em que se consideram os seguintes fatores: ênfase; escolha; características individuais (...). (artigo científico – Revista de Letras, 1996).

(14) Largo dos Leões – Então o Largo dos Leões é isso?... Essa porcaria!

- Mas você não queria tanto ver o Largo dos Leões? Aí está o Largo dos Leões.

- Não. Eu queria ver era o Laargo dos Le-õ-ões! Um que eu ouvi falar muito.

- Pois é este! (...)

- Não é, papai! O Largo dos Leões então é isso?!... (romance *João Ternura*, de Aníbal Machado)

- c) anáfora não-co-significativa e não-recategorizadora: formalizada por pronomes pessoais:

(15) Betsy esperou a volta do homem para morrer.

Antes da viagem ele notara que Betsy mostrava um apetite incomum. (conto *Betsy*, de R.Fonseca)

A anáfora não-co-siginificativa e não-recategorizadora é um subtipo postulado pela autora para dar conta do fato de que, em Lingüística, pronomes não têm o mesmo grau de significação de formas lexicais. “Como, então, sustentar que o nome antecedente nominal e o anafórico pronominal são co-significativos se, por definição, é a peculiaridade de significados que os distingue?” (2003, p.112). Assim, Cavalcante estabelece uma distinção ainda não considerada por outros autores, que tratam essa anáfora como co-significativa. Observe-se que, mesmo não sendo co-significativa ou recategorizadora, a anáfora pronominal possibilita a manutenção do referente, sendo, portanto, correferencial.

O segundo tipo de anáfora com retomada é o das anáforas parciais, nas quais há uma repetição de um sintagma precedente sem que haja correferencialidade, devido a este sintagma estar acompanhado de um quantificador ou de um adjetivo que garantam ao anafórico a idéia de parte de um conjunto. Cavalcante mostra que esta anáfora pode ocorrer sob a forma de um SN, um numeral ou um adjetivo (cujo núcleo sintagmático esteja oculto). Vejam-se como exemplos os seguintes:

(16) Bifes com molho de tomate

Ingredientes

¼ de xícara de óleo; 1kg de bifes de vaca ou de vitela, cortados finos (...)

Modo de fazer

Numa frigideira de 25 ou 30cm de diâmetro, es quente o óleo em fogo forte e frite poucos bifes de cada vez, por 2 ou 3 minutos de cada lado ou até o ponto desejado. (receita – Protex to)

(17) * Dois litros de leite atravessaram a rua e foram atropelados. Um deles morreu e o outro não, por quê? R: Porque um deles era Longa Vida.

* Estavam dois caminhões voando. Até que um disse: - Peraí, caminhão não voa! Um caiu no chão mas o outro continuou voando. Por quê? R: Porque era um caminhão-pipa. (Piadas da Internet)

(18) Vereadores renunciam ao mandato

Após Lucílvio Girão (PL) renunciar ao mandato de vereador, na última quinta-feira, para assumir seu assento na Assembléia Legislativa, ontem foi a vez dos demais vereadores eleitos apresentarem suas cartas de demissão à Câmara Municipal de Fortaleza. O último a enviar o documento foi o Jaziel Pereira (PHS). (notícia – jornal *Diário do Nordeste*)

Seriam esses, portanto, os casos de anáfora com retomada. Já as anáforas sem retomada estabelecem continuidade não por manutenção de referentes, mas por uma ligação estabelecida entre uma âncora e outro elemento cotextual introduzido pela primeira vez no texto. Entendemos que, embora não haja retomada, a continuidade se estabelece pela manutenção de uma “base de referencialidade, que se percebe por algum gatilho no co(n)texto” (CAVALCANTE, 2003, p.108). Tais anáforas podem se dar sob a forma de anáfora indireta ou de anáfora encapsuladora (com ou sem dêitico).

A anáfora indireta, em seu conceito clássico, caracteriza-se pelos seguintes traços: não apresentar correferencialidade; e introduzir um novo referente como se este já fosse conhecido. Tal introdução só é possível porque há uma âncora (sempre em relação semântica estrita com o anafórico, para os partidários da concepção mais estreita de anáfora indireta; ou podendo ser inferida sociocognitivamente, de acordo com os partidários da concepção mais ampla) que permite uma interpretação satisfatória do anafórico. Abaixo, tem-se um exemplo que pode ser considerado como um caso clássico de anáfora indireta:

(19) “**Modo de preparar:**

Coloque o amendoim em uma assadeira e leve ao forno médio por 30 minutos. Mexa sempre até que o amendoim esteja torrado e a pele saindo com facilidade.” (receita - Protexto)

No caso em questão, o termo “a pele” (ancorado em “o amendoim”) preenche os dois requisitos básicos para ser considerado anáfora indireta, além de apresentar a estrutura de sintagma nominal definido, outro critério essencial (cf. KLEIBER, 1991 e 2001) para os partidários da concepção estreita.

Além da anáfora indireta clássica, Cavalcante sustenta que existe uma anáfora indireta com recategorização lexical explícita. Nesta, o novo referente, cuja existência é possibilitada por uma âncora, já aparece recategorizado, estando associado a um modificador, conforme vemos no exemplo a seguir:

(20) Qualquer que seja a chuva desses campos
devemos esperar pelos estios;
e ao chegar os serões e os fiéis enganos
amar os sonhos que restarem frios.
Porém se não surgir o que sonhamos
e os ninhos imortais forem vazios,
há de haver pelo menos por ali
os pássaros que nós idealizamos.
Feliz de quem com cânticos se esconde
e julga tê-los em seus próprios bicos,
e ao bico alheio em cânticos responde.
E vendo em torno as mais terríveis cenas,
possa mirar-se as asas depenadas
e contentar-se com as secretas penas.
(poema de Jorge de Lima)

O comentário de Cavalcante (2003, p.115) para o exemplo é o seguinte:

a âncora ‘pássaros que nós idealizamos’ autoriza a categorização de anáforas indiretas como ‘seus próprios bicos’, ‘ao bico alheio’, ‘cânticos’, assim como favorece a introdução de ‘asas’ e ‘penas’, pelo mesmo processo meronímico. Entretanto, no lugar de simplesmente ‘asas’ e ‘penas’, ocorre uma recategorização por ‘asas depenadas’ e ‘secretas penas’, que, neste discurso literário, tem a finalidade de ratificar a metáfora do pássaro, reconstruindo os sentidos e os referentes dos termos em grifo.

A autora cita ainda um outro caso de anáfora indireta (apontado por Marcuschi): a anáfora indireta com recategorização lexical implícita. Neste caso, a âncora sofreria uma espécie de recategorização não estabelecida na superfície textual, sendo a anáfora indireta um resultado possível de uma ligação com o termo recategorizado. No caso, o elemento anafórico é mais comumente um pronome não-correferencial, e por isso essa ocorrência é também

chamada anáfora indireta esquemática pronominal (AIEP). Abaixo, estão os exemplos apresentados por Cavalcante:

(21) A equipe médica continua analisando o câncer do Governador Mário Covas. Segundo eles, o paciente não corre risco de vida¹⁸.

(22) Os alunos da primeira série aprenderam as vogais. Ela utilizou um método novo para ensiná-los. (idem)

Em nosso entendimento, há em (21) uma espécie de retomada, o que descaracterizaria a anáfora indireta. Deixamos, porém, para tecer comentários sobre este fenômeno na próxima seção (*Sugestão de tratamento para alguns casos de anáfora indireta esquemática pronominal*).

O outro tipo de expressão anafórica, que promove continuidade sem retomada, a anáfora encapsuladora, consiste em usar um anafórico que se refira não a um referente específico e pontual, mas a um conteúdo proposicional, que, ao ser encapsulado, ganha o estatuto de objeto-de-discurso e, portanto, passa a ser um referente. Cavalcante ressalta que tais anáforas, por recuperarem o que há no cotexto, podem ser consideradas meio diretas. Frise-se que, no caso dos encapsulamentos (chamados por alguns autores de *nominalizações*), é preciso estender a noção de âncora textual para um segmento proposicional, e não entendê-la apenas como uma expressão referencial localizada pontualmente. Segue um exemplo:

(23) “Um dos pontos de discussão no governo do PT diz respeito à extensão da jornada de trabalho. Por sugestão da CUT, estuda-se a hipótese de apresentar um projeto de lei reduzindo a carga semanal de trabalho das atuais 44 horas para 40. A idéia é inspirada no modelo europeu, principalmente o francês, e tem um objetivo principal: se as pessoas trabalharem menos, mais gente pode ser contratada. Um estudo sobre o assunto realizado pelo sociólogo José Pastore mostra que a estratégia pode não funcionar.” (reportagem - Veja, 15/01/03)

Perceba-se, por exemplo, que o item lexical “A idéia” não é uma introdução referencial pura, pois encapsula todo um conteúdo proposicional (“A hipótese ... para 40”) e tem, portanto, uma âncora difusa.

Dentro dos encapsulamentos, Cavalcante põe as expressões referenciais acompanhadas de dêiticos discursivos, já que estas encapsulam resumitivamente um conteúdo prévio, ao mesmo tempo em que promovem um procedimento dêitico (pela presença do demonstrativo), conforme o exemplo a seguir:

¹⁸ Os exemplos (21) e (22) são retirados de Marcuschi (2001b).

(24) “**Veja** – Uma mulher que trabalha o dia inteiro, cuida de filhos, tem de resolver problemas da casa nem sempre consegue arranjar tempo para praticar esporte. O que fazer para resolver esse dilema?” (entrevista - *Veja*, 15/01/03)

Terminam aqui as categorias descritas por Cavalcante. Esquemáticamente, propomos apresentar, ainda que previamente, a classificação de Cavalcante da seguinte maneira¹⁹:

<p>Grupo 1 – Introduções referenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Introduções referenciais puras Introduções referenciais dêiticas (de pessoa, tempo, espaço e memória) <p>Grupo 2 – Continuidades referenciais (anáforas):</p> <ul style="list-style-type: none"> Anáforas com retomada: <ul style="list-style-type: none"> Anáfora correferencial: <ul style="list-style-type: none"> Anáfora correferencial co-significativa Anáfora correferencial recategorizadora Anáfora não-co-significativa e não-recategorizadora Anáfora parcial Anáforas sem retomada: <ul style="list-style-type: none"> Anáfora indireta: <ul style="list-style-type: none"> Anáfora indireta não-recategorizadora Anáfora indireta com recategorização lexical explícita Anáfora indireta com (re)categorização lexical implícita (AIEP) Anáfora encapsuladora (incluindo o encapsulamento com dêitico textual)
--

Quadro 3 – Representação esquemática da classificação de Cavalcante (2003) para as expressões referenciais

Acreditamos que a classificação cumpre o que se propôs. Enfatizamos especialmente a explicitação dos critérios utilizados, o que nos permite entender as relações entre os diferentes tipos de processos referenciais, bem como suas subdivisões. Também percebemos uma adequação do modelo aos princípios teóricos, visto que se percebe a necessidade de levar em conta o contexto na hora de analisar os referentes discursivos, além de se notar a idéia da formulação de referentes como uma construção textual mediada pelo processo discursivo. Entretanto, cremos ser necessário propor dois questionamentos acerca da classificação.

O primeiro diz respeito às anáforas não-co-significativas e não-recategorizadoras, caracterizadas, basicamente, pelos usos pronominais correferenciais de terceira pessoa. Achamos que deveria haver uma maior preocupação em especificar a que teoria lingüística (ou a que teóricos) se está seguindo quando se afirma que formas pronominais divergem das lexicais devido ao baixo grau de significação das primeiras. Dizer que tal alegação é comum na Lingüística (que lingüística?) não nos parece suficiente.

¹⁹ O quadro apresentado é proposto por nós. Falta ao trabalho de Cavalcante uma esquematização gráfica da classificação em forma de quadro, o que facilitaria a compreensão do seu caráter geral e globalizante.

Se seguirmos a hierarquia de critérios de Cavalcante – função referencial, traços de significação e aspecto formal –, cremos que o traço de significação de um pronome anafórico direto cumpre bem as necessidades da estratégia de co-significação. Essa estratégia, como mostram Koch e Marcuschi (1998) e Cavalcante (2003), sustenta-se em oposição à recategorização, cuja ocorrência se dá “quando uma forma referencial for renomeada no discurso, a fim de se adaptar aos objetivos comunicacionais persuasivos do enunciador” (CAVALCANTE, 2003, p.109). Parece-nos que o uso correferencial do pronome acena exatamente para a possibilidade de não renomear discursivamente o referente, igualando-se, assim, às formas referenciais co-significativas (repetições²⁰ ou palavras sinônimas, de acordo com CAVALCANTE, 2003).

Em virtude disso, optamos, em nossa pesquisa, por considerar a anáfora pronominal como correferencial co-significativa, podendo a co-significação ser realizada, portanto, por repetição do SN, uso de palavras sinônimas ou uso de pronomes²¹. A sugestão feita demanda uma alteração no quadro 3, que será postergada para a próxima seção, após apresentarmos a outra sugestão à proposta classificatória.

O segundo ponto diz respeito à anáfora indireta com recategorização lexical implícita, ou anáfora indireta esquemática pronominal. Como nossa posição requer uma reflexão mais pormenorizada, optamos por fazê-la em uma nova seção, aberta a seguir.

1.3 Sugestão de tratamento para alguns casos de anáfora indireta esquemática pronominal

Para ilustrarmos nossa posição, repetimos os exemplos (21) e (22), relativos a essa categoria:

(21) A equipe médica continua analisando o câncer do Governador Mário Covas. Segundo eles, o paciente não corre risco de vida.

(22) Os alunos da primeira série aprenderam as vogais. Ela utilizou um método novo para ensiná-los.

²⁰ Atualmente, Cavalcante já admite que nem toda repetição é co-significativa, embora ainda não tenha assumido essa posição em publicações científicas.

²¹ Cavalcante também já reviu essa posição, e passou a considerar a anáfora pronominal como co-significativa, embora ainda não tenha publicado nada em que apareça essa retificação.

Em (21), Cavalcante afirma (e concordamos com ela) que há uma recategorização transformando “A equipe médica” em “os médicos”, a qual não ocorre na superfície textual (daí se tratar de uma recategorização implícita). Em seguida (e não vai nisso nenhuma ordenação temporal), ocorre uma anáfora pronominal cujo antecedente seria o elemento recategorizado, que está implícito.

Parece-nos, no entanto, que, neste processo, não se perde a correferencialidade: a expressão “os médicos” é correferencial em relação à “equipe médica”; “eles” é correferencial em relação aos “médicos” e, conseqüentemente, em relação à “equipe médica”. Logo, nos usos das três expressões, dá-se a manutenção referencial, o que nos faz pensar que, de fato, trata-se de uma anáfora com retomada (anáfora direta, portanto).

Cavalcante (2003) assinala que um caso diverso ocorre com o exemplo (22). Aqui há, de fato, uma anáfora não-correferencial, já que o termo “ela” não apresenta um antecedente correferencial. Entretanto, conforme Cavalcante (2003, p.114),

Não afirmariamos que aí se constrói uma recategorização, mas uma categorização lexical [...] em que, dentro de um esquema mental que se abre para “alunos” e “aula”, é muito pertinente incluir “professora”, numa referenciação implícita, e depois representá-la pelo pronome “ela”, sem necessidade de maiores explicações num contexto de informalidade. Julgamos, portanto, que não se trate de recategorização lexical, uma vez que não houve exatamente a transformação de uma expressão nominal designadora em outra.

Os exemplos (21) e (22), portanto, refletem processos anafóricos distintos. Podemos dizer que (22)²² é de fato uma anáfora indireta esquemática pronominal (AIEP) (e percebemos bem, nesse exemplo, a idéia de esquema como entidade cognitiva – no caso, o referente implícito “a professora” pode ser recuperado pelo esquema [SALA DE AULA]). Entretanto, como já frisou Cavalcante (2003), não se trata de uma recategorização, mas sim de uma categorização lexical implícita.

Trata-se de uma questão muito mais polêmica, porém, considerar o exemplo (21) como correferencial, em vez de anáfora indireta, já que os autores que lidam com o assunto postulam o contrário. De fato, a análise que propomos para (21), que consiste em considerar os itens “A equipe médica”, “os médicos” e “eles” como expressões referenciais designadoras

²² Para um caso semelhante (*Em Boston, eles rodam como doidos*), Kleiber (1991) considera haver um “emprego genérico textual indireto”, o qual ele diferencia da *anáfora por associação*, sem explicar, no entanto, qual a diferença entre os dois processos.

de um mesmo objeto-de-discurso, pode parecer para alguns uma simplificação generalizada, contestável se se levar em conta outros exemplos semelhantes. Por isso, é preciso uma discussão mais pormenorizada a respeito dessa questão. De início, apresentamos um exemplo retirado de Koch (2003), que guarda semelhanças com (21):

(25) Tenho 17 anos, sofro de acne, e na minha família ninguém leva a sério meu problema. Eles me dizem que não é nada²³.

Semelhantemente ao que Cavalcante propõe para (21), podemos advogar que em (25) há uma recategorização lexical implícita que transforma “minha família” em “meus familiares”, e, conseqüentemente, há uma pronominalização, expressa na superfície textual, de “meus familiares” através da forma “eles”. Mais uma vez, estaríamos, de acordo com o que propusemos para (21), diante de três expressões referenciais utilizadas para um mesmo objeto-de-discurso.

Koch (2003, p.115-116), contudo, apresenta, para esse exemplo, uma análise diferente. Tomando como base a reflexão de Berrendonner e Reichler-Béguelin, a autora mostra que a ocorrência do pronome “eles” pode ser explicada da seguinte maneira:

O exemplo, muito comum, é clássico: ele supõe uma dedução lógica que, tomando por premissa a existência de um indivíduo coletivo (família, classe, grupo, bando, regimento), conclui pela existência de *um outro objeto*, necessariamente implicado por todo e qualquer coletivo: a classe de seus membros. Isto é, a interpretação de plural supõe que seja catalisada uma classe, que deve ser unificada, por abdução, com a classe co-extensiva que se pode deduzir do coletivo já conhecido²⁴ (grifo nosso).

Koch (2003, p.116) assevera ainda que “um indivíduo coletivo e a classe de seus membros constituem, sem dúvida, duas representações da mesma realidade, mas sob formas lógico-cognitivas diferentes, sendo, pois, *objetos-de-discurso distintos*” (grifo nosso).

A posição de Marcuschi (2005) é semelhante à apresentada em Koch. Vejamos seu comentário para o exemplo abaixo:

(26) Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.

²³ O exemplo e seu posterior comentário, trazidos por Koch, encontram-se originalmente em Berrendonner e Reichler-Béguelin (apud KOCH, 2003).

²⁴ Marcuschi (2001b, p. 238) discorda que a relação entre “na minha família” e “eles” se dê por dedução lógica, “pois esta inferência não tem caráter vericondicional nem pode ser verificada empiricamente”.

Certamente, ninguém fica em dúvida quanto a quem sejam os indivíduos referidos por **eles** [PAI, MÃE, FILHOS, IRMÃOS, MARIDO, ESPOSA...], embora não haja antecedente pontualizado, mas um modelo cognitivo adequado para que se dê a inferência construtiva ancorada em [UMA FAMÍLIA]. Não se trata de entidades necessariamente presentes na noção de família, mas que podem ser ativadas por esse item na conjugação com conhecimentos de mundo. O pronome não reativa indivíduos, mas constrói (e ativa) um conjunto difuso de indivíduos e introduz esses indivíduos com base em uma *anáfora esquemática*... (MARCUSCHI, 2005, p.69-70. grifos do autor).

A partir do que Koch (2003) e Marcuschi (2005) postulam²⁵, se voltarmos a (21), teremos de admitir que “A equipe médica” e “os médicos” são dois objetos-de-discurso diferentes. O processamento seria, então, considerar “os médicos” como uma associação ativada pela expressão “A equipe médica”, associação essa que possibilitaria a aparição do pronome “eles”.

O que podemos questionar é se o termo coletivo e a classe de seus membros são realmente dois objetos-de-discurso distintos. Será que, cognitivamente, os interlocutores percebem, nesses casos, duas entidades distintas? Ou, na verdade, não se trataria de dois pontos de vista, distintos, lançados sob um mesmo objeto?

Defendemos aqui a segunda hipótese: em casos como (21), (25) e (26), o que há é um mesmo objeto-de-discurso, encarado sob duas formas diferentes. Como justificativa, inicialmente, discutamos o processamento de apreensão, pelos interlocutores, de um referente textual a partir das várias expressões referenciais utilizadas para designá-lo. Esse processo é usado por Antunes (1996) em seu estudo sobre a repetição e a substituição lexicais como fatores coesivos²⁶.

Quando trata da substituição lexical, na determinação de cadeias coesivas de correferencialidade (ou seja, cadeias constituídas por duas ou mais expressões referenciais utilizadas para representar um mesmo referente), Antunes encontrou em seu *corpus* (dez editoriais de um jornal pernambucano) alguns exemplos que interessam para sustentar nossa hipótese, tais como as seguintes cadeias coesivas: [“o regimen”, “as instituições”], [“a

²⁵ A mesma posição é defendida em Koch e Marcuschi (1998).

²⁶ Salientamos que o trabalho mencionado foi produzido antes da proposta de referenciação sedimentada por Mondada e Dubois ([1995] 2003). Todavia, as análises de Antunes são completamente coerentes com o entendimento de que o discurso (re)orienta a seleção de expressões referenciais, postura a qual a autora corrobora com remissão a diversos pesquisadores que entendem o texto como uma atividade interacional (sendo Halliday e Hassan sua principal fonte).

demanda”, “os reclamos do comércio”], [“forças”, “capacidade de reagir e de resistir”], [“o Tesouro”, “o erário”, “os cofres nacionais”, “as finanças públicas”], [“linchamento”, “massacres coletivos”], [“tributação”, “leis fiscais”]²⁷. O que salta aos olhos em todas essas cadeias é o fato de um mesmo referente poder ser representado por formas disjuntas quanto à flexão de número (e às vezes de gênero).

Ainda que não se trate de casos envolvendo o termo coletivo e a classe de seus membros (talvez isso valha para a cadeia [“o regimen”, “as instituições”]), os exemplos nos mostram que um mesmo objeto-de-discurso pode ser representado sob pontos de vista distintos, inclusive quanto ao aspecto morfológico das representações.

Essa visão é corroborada pela observação de Brown e Yule (1983, p.200-201) acerca do caráter relativo da manutenção formal do termo antecedente de uma cadeia coesiva. Segundo os autores, “o processador [de um texto] estabelece um referente na sua representação mental do discurso e relaciona as referências subseqüentes a esse referente de volta à sua representação mental, mais do que à expressão verbal original do texto”²⁸. Comentando sobre a afirmação de Brown e Yule, Antunes (1996, p.85) diz que “o referente lingüístico [...] não é retido no seu aparato formal”. A autora credita aos dois estudiosos britânicos a observação sobre o caráter relativo da explicitude formal do termo antecedente do nexos coesivo.

Ora, tomando como base o caráter “relativo” das formas referenciais (e percebendo que, se trocarmos *relativo* por *instável*, estamos aludindo ao conceito de instabilidade referencial, conceito precioso dentro da proposta teórica de MONDADA e DUBOIS, 2003), postulamos que o mesmo procedimento utilizado por Antunes, para determinar as cadeias correferenciais que explicitamos acima, seja utilizado para se analisar as relações anafóricas entre nomes coletivos e nomes dos membros dos coletivos, com base na postulação de Brown e Yule de que a representação mental do referente não coincide necessariamente com a representação formal desse referente no texto.

²⁷ Os exemplos são retirados dos seguintes exemplares do corpus de Antunes, respectivamente: texto 2, texto 6, texto 8, texto 10, texto 18, texto 20.

²⁸ A citação é uma tradução livre para “the processor establishes a referent in his mental representation of the discourse and relates subsequent references back to his mental representation, rather than to the original verbal expression in the text”.

Estamos levando em conta, portanto, que ambos os termos (nomes coletivo e nomes dos membros do coletivo) se ligam a um mesmo objeto-de-discurso, percebido (nunca é demais repetir) sob pontos de vista distintos. Inclusive, do ponto de vista do processamento, seria um trabalho cognitivo mais simples tratar esses casos como correferência recategorizadora do que como associação entre dois objetos-de-discurso diferentes (ainda que guardem propriedades semelhantes, como frisa KOCH, 2003), uma vez que na primeira situação estar-se-ia lidando com a representação mental de apenas um objeto.

Esse tipo de processamento cognitivo parece ser bastante plausível. Sendo assim, num exemplo como (27), é muito provável que se considerem os elementos destacados como correferenciais, até mesmo porque a cadeia formada responde pela continuidade tópica.

(27)²⁹ Os negros e a política de cotas
 Sem que se tivesse prestado a devida atenção, o governo começou a implementar o sistema de cotas que favorece a população negra. [...]
 Haverá quem pense que a política afirmativa em favor dos negros e das mulheres obedece apenas ao calendário eleitoral. [...]
 Quem surfa pela internet brasileira vê a discussão sobre as cotas para os negros entrar nos mais diversos bate-papos, incluindo os dos colégios militares. O problema da falta de acesso dos negros às universidades é um tema recorrente nos chats. (Luís Felipe de Alencastro. In: *Veja*, 27 de fevereiro de 2002.)

Temos em (27) uma mesma entidade referencial sendo ora representada por um nome coletivo (“a população negra”), ora por um nome plural que representa os membros desse coletivo (“os negros”). O referente é o mesmo, mas o ponto de vista é distinto (podemos especular que o uso do coletivo enfatiza a unidade, ao passo que o uso dos membros pode reforçar a idéia de quantidade considerável).

Pelo que foi exposto até aqui, e pela ênfase que demos à noção de pontos de vista distintos sob um mesmo objeto-de-discurso, confirma-se que estamos considerando os exemplos discutidos como casos em que ocorre uma recategorização. É exatamente a mudança (e/ou acréscimo) de ponto de vista que está por trás do fenômeno da recategorização como um todo. Em suma, toda recategorização reflete uma mudança e/ou acréscimo de ponto de vista sob um referente. É óbvio que o processo é muito mais amplo do que os casos discutidos aqui (cuja ênfase da mudança está na expressão da flexão de número).

O exemplo (27), portanto, exprime um caso de recategorização lexical que incide numa mudança de perspectiva em relação ao caráter singular/plural do referente. Se assim

²⁹ Utilizamos no exemplo, além do título do artigo, apenas os excertos em que aparecem as expressões referenciais pertencentes à cadeia correferencial explicitada.

aceitarmos, conseqüentemente temos de aceitar também que, em vez de utilizar um item lexical pluralizado para retomar um item inicialmente apresentado no singular, podemos utilizar, para efetivar uma retomada, um pronome plural³⁰. Em virtude disso, casos como (21), (25) e (26) refletiriam uma anáfora correferencial. Ou seja, o antecedente e o pronome pluralizado fazem parte de uma mesma cadeia correferencial, sendo, portanto, expressões referenciais designadoras de um mesmo objeto-de-discurso.

A mesma análise que acabamos de fazer é possível quando, no lugar de um nome coletivo, são utilizados nomes em função extensional – quando uma expressão denota a classe da qual ela é o nome (cf. LYONS, 1980), que podem ser considerados como nomes coletivos num sentido amplo. É o que acontece com a expressão “o jovem” em (28):

(28) O jovem está, cada dia mais cedo, entrando no mundo do crime. [...]

Ao contrário do que é pedido, nada é feito para impedir a ação do crime, ou então, melhorar das condições desses jovens. (texto produzido por aluno pré-vestibulando)

No início do excerto, percebe-se, pela predicação, que não se está falando de um determinado jovem, mas dos jovens enquanto uma classe de indivíduos que guardam características comuns. Em outro momento, a expressão é retomada, correferencialmente, por um nome plural (“desses jovens”). Mais uma vez, temos duas expressões, para um mesmo referente, apresentadas sob flexão de número diferente.

Também Brown e Yule (1983) analisam um exemplo semelhante:

(29) Até mesmo um aprendiz pode fazer mais de vinte pounds por semana e eles não têm muitas taxas [tiradas] disso³¹.

A justificativa dos autores se assemelha ao que propomos para os nomes extensionais e corrobora que se trata de um caso de correferencialidade:

Por si só, a expressão *um aprendiz* pode ser interpretada como introduzindo um indivíduo particular no discurso. Contudo, quando interpretada no contexto da predicação *pode fazer vinte pounds por semana*, ela tem que ser

³⁰ Com isso, não estamos afirmando que qualquer ocorrência lexical pluralizada pode ser substituída por um pronome plural. De fato, para (27), a utilização do pronome “eles”, em vez do sintagma nominal “os negros”, poderia gerar dificuldades de interpretação, provavelmente devido à distância entre elemento anafórico e elemento antecedente. Apenas afirmamos que a retomada de um referente inicialmente apresentado com uma flexão de singular pode ser retomado, no plural, tanto por um item lexical quanto por um item pronominal (e essa última foi a opção escolhida pelos enunciadores de (21), (25) e (26)), sem que os dois procedimentos possam ser intersubstituíveis indistintamente.

³¹ Tradução livre para “Even an apprentice can make over twenty pound a week and they don’t get much tax [taken] from that” (BROWN e YULE, 1983, p.217).

tomada não como um indivíduo particular, mas como *qualquer* indivíduo de um grupo de indivíduos para quem a expressão lexical *aprendiz* pode ser aplicada. A escolha do pronome subsequente (p. ex.: *ele* ou *eles*) então simplesmente reflete a perspectiva do falante sobre se ele está considerando um indivíduo típico ou um grupo com tais indivíduos³² (BROWN e YULE, 1983, p.217. grifos dos autores).

Adotando essa análise para os nomes extensionais, propomos que se considere o exemplo abaixo, retirado de Marcuschi (2005), não como anáfora indireta, mas como anáfora correferencial³³:

(30) Todos os lingüistas adoram ter um gato, porque eles rosnam em todas as línguas.

Da mesma forma que ocorre com a retomada de uma expressão com nome coletivo, também os nomes extensionais podem ser retomados por pronomes flexionados no plural, como ocorre em (30).

(31) A habilitação de um veículo para um menor de idade é uma das maneiras deles mostrarem que são capazes. (texto produzido por aluno pré-vestibulando)

Considerando, então, os casos descritos como anáforas correferenciais pronominais, é preciso rever a posição de Marcuschi (2005), para quem esses pronomes, enquanto anáforas indiretas, ativariam um conjunto de informações a respeito de um esquema cognitivo. Retomando o exemplo (26), lembremos que o autor afirma que o pronome “eles” (segundo o autor, uma anáfora indireta do termo “uma família”) ativa um novo referente, a saber, os indivíduos que fazem parte dessa família.

Acreditamos, no entanto, que a informação que Marcuschi considera ser decorrente do pronome já é ativada pela própria carga lexical da introdução referencial “uma família”. A ativação da informação parece ser tão associada ao termo “família” que é justamente esse o

³² Tradução livre para “By itself, the expression *an apprentice* might be interpreted as introducing a particular individual into the discourse. However, when interpreted in the context of the predicate *can make over twenty pound a week*, it has to be taken, not as a particular individual, but as *any* individual from a set of individuals to whom the lexical expression *apprentice* can be applied. The choice of subsequent pronoun (e.g. *he* or *they*) then simply reflects the speaker’s perspective on whether he is considering a typical individual or a set of such individuals”.

³³ Lembramos que compreendemos muitos dos exemplos apresentados por Melo (2001) — trabalho ao qual remontaremos nos capítulos 4 e 5 —, cuja dissertação trata exclusivamente da anáfora indireta esquemática pronominal de terceira pessoa do plural, como sendo, na verdade, anáforas correferenciais pronominais, pelos motivos já apresentados.

conteúdo informacional da primeira entrada para o termo, no dicionário Aurélio³⁴: “Família. [Do lat. familia] S. f. **1.** Pessoas aparentadas, que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos”.

Na verdade, a propriedade de se definir um termo coletivo pelos membros desse coletivo, como faz o dicionário Aurélio para o verbete “família”, é mais um argumento a favor de se tratar a relação entre esses elementos como sendo correferencial. É exatamente o uso contínuo dos dois termos como correferenciais que permite uma dicionarização do tipo exemplificado pelo verbete “família”.

Podemos alargar os comentários feitos sobre as anáforas que envolvem nome coletivo no singular e pronome plural para outros casos em que a distinção do ponto de vista não se encontra na flexão de número, mas sim na flexão de gênero³⁵, como mostram os exemplos (32) e (33) (no caso de (33), há ao mesmo tempo disjunção na flexão de gênero e de número):

(32) O dinheiro trás desenvolvimento para a nação. Felicidade para milhares de famílias, porque eles não precisariam viver tão sacrificados. (texto produzido por aluno pré-vestibulando)

(33) O dinheiro hoje em dia, pode trazer felicidade para muita gente carente que existe no país, dando a eles uma certa melhora na condição familiar e esperança na vida. (texto produzido por aluno pré-vestibulando)

Também estes são casos de anáfora correferencial pronominal. Entretanto, todos os casos de anáfora correferencial pronominal do tipo que analisamos neste item apresentam uma característica distinta da anáfora pronominal clássica, em que não há “assimetria” de flexão entre o anaforizado e o anafórico. Por conta disso, julgamos necessário que o fenômeno que analisamos tenha uma designação própria, de forma que se indique a sua peculiaridade. Sugerimos, ainda que provisoriamente, a designação de **anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional**.

A partir da análise que propomos, indicamos que há três possibilidades anafóricas para o pronome de terceira pessoa:

³⁴ **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986, p.755.

³⁵ Na verdade, os exemplos (21), (25) e (26) refletem também uma disjunção quanto à flexão de gênero.

a) o pronome é correferencial co-significativo:

(34) Marina concluiu o Primeiro Grau. No ano que vem, ela iniciará o 1º ano do Segundo Grau³⁶.

b) o pronome é correferencial recategorizador:

(21) A equipe médica continua analisando o câncer do Governador Mário Covas. Segundo eles, o paciente não corre risco de vida.

Para estes casos, mantemos a posição de que há um processo de recategorização (implícita), mas salientamos que não há aí as características de uma anáfora indireta, já que não há um novo objeto-de-discurso apresentado como já conhecido. O pronome é, de fato, um objeto já conhecido, mas não é novo, pois é correferencial.

c) o pronome é não-correferencial, o que caracteriza o estatuto de anáfora indireta:

(22) Os alunos da primeira série aprenderam as vogais. Ela utilizou um método novo para ensiná-los.

Casos assim não podem ser classificados como anáfora indireta com recategorização lexical implícita, já que o processo se dá por uma categorização (implícita, de fato) de um objeto-de-discurso retomado na superfície textual por um pronome.

Salientamos que nossa proposta não invalida nenhuma das características das anáforas esquemáticas pronominais apresentadas em Marcuschi (2001b). Fazemos aqui uma única ressalva: o exemplo (21) de nosso trabalho, discutido primeiramente neste estudo de Marcuschi, não é explicado satisfatoriamente quando encarado como anáfora indireta esquemática pronominal. Aos outros exemplos apresentados e comentados pelo autor não fazemos a mesma ressalva, sendo, de fato, AIEP, e recebendo tratamento adequado ao seu estatuto.

Como consequência de nossa proposta, e voltando à classificação de Cavalcante (2003), podemos finalmente apresentar a modificação do quadro 3 (p. 35), que passa a ter a seguinte configuração:

³⁶ Exemplo retirado de Marcuschi (2001b).

<p>Grupo 1 – Introduções referenciais: Introduções referenciais puras Introduções referenciais dêiticas (de pessoa, tempo, espaço e memória)</p> <p>Grupo 2 – Continuidades referenciais (anáforas): Anáforas com retomada: Anáfora correferencial: Anáfora correferencial co-significativa (incluindo anáfora correferencial pronominal) Anáfora correferencial recategorizadora (incluindo anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional) Anáfora parcial</p> <p>Anáforas sem retomada: Anáfora indireta: Anáfora indireta não-recategorizadora Anáfora indireta com recategorização lexical explícita Anáfora indireta com categorização lexical implícita (AIEP) Anáfora encapsuladora (incluindo o encapsulamento com dêitico textual)</p>

Quadro 4 – Representação esquemática da classificação de Cavalcante (2003) para as expressões referenciais após modificações sugeridas

A classificação de Cavalcante foi uma ferramenta produtiva para a nossa análise, uma vez que permitiu que pudéssemos delimitar com razoável sucesso diversas formas de expressões referenciais encontradas nos textos escolares (tanto as adequadas quanto as “inadequadas”), bem como possibilitou que utilizássemos, na classificação das expressões referenciais passíveis de serem consideradas inadequadas, uma nomenclatura consistente, uniforme e simplificada. Dessa forma, o tratamento metodológico dos textos analisados foi facilitado.

Terminamos aqui o primeiro capítulo. Nele apresentamos os postulados teóricos da referenciação, enfatizando a dupla face (escolhas/restrições) constitutiva do processo referencial. Discutimos ainda o tratamento funcional dado ao estudo das expressões referenciais, quando estas são entendidas como partes de um processo dinâmico de construção discursiva. Por fim, pretendemos colaborar com esses estudos, ao propormos um novo olhar (igualmente funcional) para o que aqui chamamos de *anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional*.

Nos dois próximos capítulos, afunilamos a discussão teórica em direção às restrições impostas à atividade de referir. Aceitando-se que uma expressão referencial é julgada inadequada em virtude de desrespeitar alguma restrição, é preciso, então, investigar que fatores “restritivos” podem ser desrespeitados. O capítulo 2 inicia a reflexão, apresentando um desses fatores: a coerência textual.

2 FATORES RELACIONADOS AO JULGAMENTO DA INADEQUAÇÃO REFERENCIAL: PARTE 1 – COERÊNCIA TEXTUAL

Conforme já adiantamos na introdução, defendemos que há dois tipos de alegação para se julgar uma expressão referencial como inadequada: ou a expressão causa algum distúrbio na coerência textual, ou ela desrespeita alguma regra imposta pela norma lingüística. Os dois próximos capítulos são dedicados ao estudo desses dois fatores.

Neste capítulo, trataremos da coerência textual. Inicialmente, tecemos considerações sobre a concepção atual de coerência na Lingüística Textual e apontamos que implicações ela traz para nosso trabalho. Em seguida, apresentamos os fatores de coerência de Charolles (1988), já que uma parte de nossa proposta tipológica para as inadequações referenciais os utiliza como categorias. Por fim, aproveitamos o fato de estarmos falando de textualidade para inserir na discussão um outro fenômeno da Lingüística Textual também importante para nossa investigação: a aceitabilidade.

2.1 Evolução do conceito de coerência e implicações para a pesquisa

Nesta seção, não nos propomos a fazer uma revisão exaustiva de como o conceito de coerência ganhou relevância dentro dos estudos em Lingüística Textual (LT) ou de como ele evoluiu, em virtude de isso já ter sido feito com muita propriedade por alguns estudiosos³⁷ e de não ser essa revisão exatamente fundamental para este momento do trabalho.

Gostaríamos apenas de lembrar a conclusão de Koch (2004): as mudanças de perspectiva na condução dos estudos em LT acarretaram alterações no conceito de coerência. Enquanto no início dos estudos a coerência era circunscrita ao fenômeno sintático-semântico, com o advento da Pragmática ela passou a ser considerada como um fenômeno resultante de fatores envolvidos na situação de interação. A atual tendência sociocognitivista da LT acrescenta ainda que a coerência deve ser vista “como uma construção ‘situada’ dos

³⁷ Conferir Koch (2004), que mostra a evolução do conceito junto às mudanças de perspectiva que sofreu a Lingüística Textual (notadamente as viradas pragmática e cognitivista); Costa Val (2001), que aponta distorções nas primeiras interpretações dos trabalhos de Beaugrande e Dressler (1981) e Charolles (1988), reforçando que tais estudos já enfatizavam a concepção de textualidade enquanto processo; e Cavalcante (2002), que procura restabelecer o papel da coesão dentro da perspectiva da referenciação, mostrando a imprecisão de alguns estudos quanto à demarcação de escopos da coerência, da coesão e dos fatores pragmáticos.

interlocutores” (KOCH, 2004, p.47). Ou seja, também a coerência é um fenômeno *on line*, estabelecido durante a interação, e por isso não se pode dizer que ela seja necessariamente dependente de algum princípio de textualidade apriorístico.

Também Marcuschi (2005, p.58) assinala essa nova maneira de se conceber a coerência. Ela passa a ser encarada como “uma operação cognitiva que se dá no processamento textual e não como uma propriedade imanente ao texto”. Assim, a coerência também é construída partilhadamente, e deve ser conseqüente, inclusive, às expectativas dos interlocutores (no caso de nossa pesquisa, o professor e o aluno).

As posições apresentadas por Marcuschi e Koch parecem querer indicar que, na verdade, o fenômeno da coerência é revestido de uma complexidade que vai além da obediência a certos fatores de textualidade³⁸. Isso implica, por exemplo, que a desobediência a um ou mais dos requisitos de coerência de Charolles (1988) – repetição, progressão, não-contradição e relação³⁹ – não está obrigatoriamente relacionada à construção de um texto incoerente. Na verdade, já são clássicos os exemplos de textos que têm seu sentido garantido exatamente pela transgressão a um ou mais dos fatores citados (como os textos do gênero piada, por exemplo).

Há de se salientar que, embora essa concepção de coerência seja mais abrangente e, portanto, mais explicativa dos fenômenos que envolvem a produção e recepção de textos, não se pode deixar de levar em conta que, para muitas situações de interação, a construção *on line* da coerência dependerá em alto grau da obediência aos critérios arrolados anteriormente. Ou seja, essa concepção mais larga de coerência não exclui, para alguns casos, que se pense o fenômeno da coerência como dependente da ocorrência de certos critérios.

Os textos que analisamos são um exemplo do que acabamos de afirmar. Eles foram escritos a partir de propostas que solicitavam a produção de textos de natureza eminentemente argumentativa (artigo de opinião ou editorial). Para esses gêneros, a expectativa dos interlocutores em relação à coerência leva em conta que eles apresentem, entre suas partes,

³⁸ Essa seria a compreensão reducionista que se faz dos trabalhos de Beaugrande e Dressler (1981) e Charolles (1988), segundo Costa Val (2001). A própria autora diz que, em trabalho anterior (COSTA VAL, 1999) adotou em certa medida essa perspectiva.

³⁹ O trabalho de Charolles será analisado em detalhes na próxima sessão.

continuidade, progressão, não-contradição e articulação⁴⁰. Para textos representativos desses gêneros, a ausência de um desses fatores provavelmente significará um problema de coerência.

Essa consideração é extremamente importante para que se entendam as prováveis inadequações das expressões referenciais, as quais apresentamos no capítulo 4. Para avaliar o prejuízo à coerência textual, levando-se em conta que os textos analisados foram produzidos a partir de propostas que solicitavam a produção de um texto argumentativo, tomamos a decisão metodológica de considerar os critérios de Charolles de continuidade, progressão e não-contradição⁴¹, incluindo também, como faz Costa Val (1999), a informatividade.

Antes de definirmos os critérios de coerência que utilizamos na análise dos dados, julgamos necessário explicar por que não trabalhamos com o critério de articulação. Na verdade, a articulação é contemplada indiretamente, pois seguir as meta-regras de continuidade, progressão e não-contradição certamente contribui para a obtenção da articulação textual, ao passo que não seguir um desses fatores provavelmente levará a um problema de articulação textual.

Essa “presença” da articulação nos outros fatores é tão patente que, enquanto meta-regra ou categoria de análise, a articulação dá conta da investigação de relações que não sejam já estabelecidas pela continuidade, progressão e não-contradição. Costa Val (1999, p.27-28), por exemplo, ressalta que “Avaliar a *articulação* das idéias de um texto [...] significa verificar se elas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas (além das relações de continuidade, progressão e não-contradição, já cobertas pelas outras condições de coerência)” (grifo da autora).

Dessa forma, a articulação permeia os outros critérios; daí ela não ser abordada especificamente, em nosso trabalho. Além disso, os recursos lingüísticos que interessam para a observação da articulação num sentido estrito, enquanto categoria de análise, seriam, por exemplo, os mecanismos de junção, os articuladores lógicos do discurso e os elementos

⁴⁰ A partir daqui, quando fizermos referência aos critérios de coerência propostos por Charolles (1988), optaremos pela nomenclatura de Costa Val (1999), que denomina os critérios, respectivamente, de *continuidade*, *progressão*, *não-contradição* e *articulação*.

⁴¹ Esta é, de fato, uma decisão entre outras. O foco poderia ser, em vez dos critérios citados, as relações lógico-semânticas entre expressões referenciais lexicais acionadas pelo texto. Optamos, porém, por tratar das relações semânticas de forma tangencial, como um sub-aspecto que está incluído na avaliação dos critérios de Charolles, particularmente abrigado sob o aspecto da não-contradição.

indicadores de relações temporais (COSTA VAL, 1999); não se trata, evidentemente, de expressões referenciais. Logo, é possível se investigar questões de natureza referencial sem tocar diretamente na articulação (entendendo-se esta como um critério de textualidade com um certo escopo, que, para Charolles e Costa Val, se restringiria a questões de coesão seqüencial).

Vejamos, então, no próximo item, as definições dos três critérios de coerência que estamos utilizando para classificar as expressões referenciais como inadequadas.

2.2 Critérios de coerência

As meta-regras de coerência são tributárias dos estudos de Gramática do Texto⁴². A partir da temática, relevante para o Gerativismo, da gramaticalidade/agramaticalidade de sentenças, Charolles (1988) sugere que também o texto, enquanto unidade, sofre julgamentos quanto a sua adequação, baseados em uma “norma mínima de composição textual”⁴³ (p.40), que configuraria, entre outros fatores, a competência textual.

Charolles continua sua exposição dizendo que, embora os sujeitos de uma comunidade lingüística tenham um domínio acurado das regras de boa formação textual, são comuns manifestações textuais que passem por desqualificações. O autor relaciona tais manifestações a categorias específicas (doentes mentais, crianças) e a modos particulares de funcionamento discursivo (arte, magia...).

O pesquisador acrescenta que, ao se defrontarem com textos malformados, os indivíduos tenderiam a atuar sobre essas manifestações de modo a tentar (re)estabelecer a normalidade. Esse é o mote para que Charolles afunile a questão em torno do seu tema de

⁴² Segundo Koch (2004), os estudos em Gramática de Texto ocorrem na primeira fase da LT, paralelamente aos estudos de análise tranfrástica (ver também BENTES, 2001). As gramáticas textuais são derivadas dos estudos gerativistas: considerando-se o texto como unidade lingüística mais elevada que a frase, era preciso postular regras gerais que garantiriam a competência textual. Ao longo dos estudos, foi-se percebendo a necessidade de acrescentar aos modelos teóricos uma perspectiva pragmática, do que desembocou a “virada pragmática” da Lingüística Textual (KOCH, 2004).

⁴³ No capítulo 3, falamos da pertinência de se analisarem as inadequações referenciais com base, também, numa norma textual-discursiva. Conforme se verá, não utilizamos esse termo no mesmo sentido de *norma* utilizado por Charolles. Para este autor, as normas estão relacionadas aos princípios mantenedores de coerência. Em nosso caso, falamos de usos prescritos/proscritos em relação a formas lingüísticas permitidas/proibidas que não causam problemas na construção da coerência textual.

trabalho: o ensino de língua. Seu objetivo, então, é investigar, especificamente, as estratégias de intervenção dos professores sobre os textos escritos de alunos, julgados incoerentes. Trata-se, logo, de uma situação em que os indivíduos atuam sobre textos malformados com a intenção de deixá-los bem formados.

Charolles observa que a forma como os professores assinalam as malformações textuais é deveras inespecífica, o que conduz a intervenções pedagógicas pouco eficazes. “Tudo se passa, então, como se [os professores] não dispusessem, no plano do texto, de um conhecimento efetivo do sistema de regras a partir do qual operam desqualificações” (CHAROLLES, 1988, p.44). Frente a este quadro, o autor (1988, p.40) assinala que “é possível explicitar [...] o sistema de regras de coerência sobre o qual repousam as apreciações dos professores”. Portanto, as meta-regras são formuladas para possibilitar uma descrição mais precisa dos problemas textuais encontrados nas produções de aprendizes.

Ainda que inicialmente estejam circunscritas ao aparato teórico da Gramática de Texto, as meta-regras levam em conta, em larga medida, os fatores pragmáticos. Na verdade, essa tendência de caminhar ao encontro da Pragmática não é exclusiva deste trabalho. Charolles (1988) credita aos estudos da Gramática de Texto, de forma geral, o rompimento de fronteiras nítidas entre a Semântica e a Pragmática⁴⁴. Essa observação é suficiente para o autor aconselhar um uso estratégico, não mecânico, das meta-regras. As regras não são, pois, universalmente aplicáveis, mas têm de passar por adaptações dependendo dos textos a serem avaliados.

A ressalva de Charolles indica que, já naquela época, o autor propunha uma concepção de coerência situada. Essa é uma das observações de Costa Val (2001) sobre as leituras reducionistas de alguns trabalhos das décadas de 70 e 80 (ver notas 37 e 38). A própria autora (1999, p.19), ao analisar redações de vestibular, faz a ressalva:

em situações diferentes, são diferentes as expectativas quanto ao que seja ‘normal’ e aceitável. Assim, os critérios [de Charolles] aplicáveis ao *corpus* desta pesquisa podem não ser adequados para o julgamento da textualidade de discursos de outro tipo e construídos com outros objetivos.

⁴⁴ A mesma observação é feita por Koch (2004, p.13): “Não tardou, porém, que os lingüistas de texto sentissem a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica, visto ser o texto a unidade básica de comunicação/interação humana. A princípio timidamente, mas logo a seguir com maior vigor, a adoção da perspectiva pragmática vai-se impondo e conquistando proeminência nas pesquisas sobre o texto”.

Costa Val (2001, p.46) advoga, ainda, em favor da pertinência e atualidade do trabalho de Charolles:

Buscando explicitar a intuição textual dos falantes no contexto escolar de ensino da escrita, o autor delinea um quadro que permite aos professores operarem com o ‘conteúdo’ do texto, e com a manifestação verbal desse conteúdo, guiados por parâmetros consistentes, mas não inflexíveis, e que podem ser facilmente compreendidos e aceitos pelos alunos.

Concordamos com a autora quanto à pertinência da proposta. E, em virtude de também trabalharmos com textos escolares, cremos ser apropriado falar em inadequações referenciais que desrespeitam alguma das meta-regras de Charolles. A seguir, definimos os três critérios de coerência que incidem sobre nossa análise: continuidade, progressão e não-contradição.

2.2.1 Continuidade

Em Costa Val (1999, p.21), vemos que “A continuidade diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso”. Tais retomadas são necessárias para que o texto mantenha “o seu caráter seqüencial, seu desenvolvimento homogêneo e contínuo, sua ausência de ruptura” (CHAROLLES, 1988, p.49). Ainda segundo Costa Val, “Avaliar a continuidade de um texto é verificar, no *plano conceitual*, se há elementos que percorrem todo o seu desenvolvimento, conferindo-lhe unidade; e, no *plano lingüístico*, se esses elementos são retomados convenientemente pelos recursos adequados” (1999, p.22-23. grifos da autora). Óbvio é que essa manutenção formal e conceitual acarreta um texto articulado (levando em conta uma acepção mais ampla de articulação, que não apenas a correta instrumentalização dos recursos de coesão seqüencial).

Especificamente em relação às expressões referenciais⁴⁵, os mecanismos que possibilitam a continuidade podem ser, segundo Charolles (1988): pronominalizações; definitivações e referenciações dêiticas contextuais (“uso de artigos definidos ou pronomes demonstrativos para determinar entidades já mencionadas” - COSTA VAL, 1999, p.21); substituições lexicais. Costa Val (1999) acrescenta a esse grupo a repetição de palavras.

A continuidade textual não deve ser resumida apenas à retomada formal de referentes. Conforme já se falou, além da continuidade estritamente lingüística, é preciso haver uma continuidade conceitual, observada, por exemplo, pela retomada de uma tese ou de um bloco

⁴⁵ Há outros elementos lingüísticos não-referenciais que também contribuem para a construção da continuidade, como os verbos vicários e as elipses de termos não-referenciais (COSTA VAL, 1999).

informativa. É óbvio que, em última instância, a continuidade conceitual é garantida pela continuidade das formas lingüísticas atinentes a uma determinada tese, a um determinado bloco informativo ou a qualquer outro conteúdo conceitual. Como diz Costa Val (2001, p.43), ao falar sobre os mecanismos lingüísticos mantenedores da continuidade, “Tudo isso são procedimentos anafóricos, com os quais se indica que se continua falando de alguma coisa que já apareceu anteriormente, implícita ou explícita, no texto”.

As observações acima implicam que a retomada de elementos lingüísticos pode não ser suficiente para garantir a continuidade, como ocorre no exemplo a seguir (retirado de CHAROLLES, 1988), em que a retomada da expressão referencial “Felipe” pelo pronome “ele” não estabelece continuidade conceitual (a não ser que se crie um contexto em que a resposta inesperada seja prevista).

(35) Será que Felipe vendeu seu carro?
Não, ele emagreceu.

Especificamente em relação à retomada no plano cotextual, assinalamos que a retomada referencial tratada por Charolles (1988) e Costa Val (1999) circunscreve-se ao fenômeno da correferência. Assim, temos nesses autores que a continuidade, no plano lingüístico, está atrelada à manutenção do referente. Tal concepção vai de encontro à proposta de Cavalcante (2003) (ver item 1.2), para quem pode haver continuidade referencial sem que haja correferência (como ocorre, por exemplo, em relações anafóricas indiretas). Uma concepção mais ou menos restrita de continuidade implica divergências quanto ao julgamento da adequação referencial, conforme veremos nos capítulos 4 e 5.

2.2.2 *Progressão*

A progressão diz respeito aos acréscimos feitos (a “contribuição semântica constantemente renovada” de CHAROLLES, 1988, p.57) aos elementos retomados. “São esses acréscimos que fazem o sentido do texto progredir e que, afinal, o justificam” (COSTA VAL, 1999, p.23).

Quando falam em progressão textual, tanto Charolles (1988) quanto Costa Val (1999, 2001) discutem-na mais em termos de relação tópico/comentário e/ou articulação tema/rema do que em termos de atividade referencial. Entretanto, não é demais lembrar que os tópicos e comentários, bem como os temas e remas, também são formados, em última instância, por

objetos-de-discurso. Portanto, a progressão está intimamente relacionada aos usos referenciais.

A rigor, conforme comentário de Charolles (1988), a ausência de progressão não acarreta quebra de sentido, e acrescentamos que, em algumas situações, a retomada pura e simples, sem acréscimo, é aceita. Veja-se, por exemplo, a seção de considerações finais de textos acadêmicos, que, para algumas comunidades discursivas, consiste apenas em arrolar os resultados já discutidos em seções anteriores. Entretanto, o próprio Charolles adverte que a redundância exagerada, embora não traga quebra de sentido, pode ser responsável pela inaceitabilidade de um texto, porque, neste caso, incorre-se na não-progressão das idéias.

Ao discutirem a ausência de progressão, Charolles e Costa Val centram munção na repetição de conteúdo. Ou seja, quebra-se a progressão quando se repete (desnecessariamente) algum conteúdo. Porém, os próprios autores também levam em conta, embora com menor relevo, que, além da redundância, as falhas de progressão se dão também pela ausência de acréscimos necessários. Vejamos o exemplo a seguir (retirado de COSTA VAL, 1999):

(36) Violência social

Atualmente um dos grandes problemas que afetam a vida de uma sociedade, é a violência nela inerida. Violência essa que devido a vários fatores, segundo sociólogos, psicólogos e outros estudantes das ciências humanas, será praticamente impossível de ser eliminada.

A dificuldade na solução deste problema, está na complexidade do mesmo. Várias são as causas e para cada uma se faz necessária uma medida especial, medidas essas que muitas vezes são impossíveis de serem colocadas em prática.

A violência pode ser gerada pela própria sociedade, por crises econômicas, por um problema mental do indivíduo, pelo grande número de adeptos ao uso de drogas, e por uma enorme série de outros fatores.

Devido as perspectivas quase que inexistentes em uma solução a curto ou médio prazo para a questão da violência, o melhor a fazer, é se precaver para não se tornar mais uma vítima de um dos problemas mais sérios da nossa sociedade.

Ao comentar o texto acima, caracterizado por Costa Val como um texto que falha quanto à suficiência de dados, a autora (1999, p. 87) enumera várias perguntas, decorrentes da leitura do primeiro parágrafo, que, segundo ela⁴⁶, não são respondidas:

quais são os *vários fatores* e as *várias causas* da violência? a que *medidas especiais* se refere o autor? por que elas são *impossíveis de serem colocadas em prática*? afinal, em que consiste a *complexidade* desse problema e por que ele é *praticamente impossível de ser eliminado*? (grifos da autora)

⁴⁶ A nosso ver, a pergunta “quais são os vários fatores e as várias causas da violência?” é respondida no terceiro parágrafo. Ainda assim, é patente a sonegação de informações, visto que, como diz Costa Val (1999), nenhuma dessas causas é retomada e especificada depois.

A continuação da leitura suscita ainda outras questões que também não são respondidas. A autora, então, diz que o leitor desse texto tem várias de suas expectativas frustradas.

Creemos que a frustração é decorrente da ausência de acréscimos necessários para que o texto veicule plenamente os conceitos pretendidos. O texto frustra porque não progride em relação ao que deve ser preenchido. Essa constatação nos leva a considerar que a progressão textual pode ser quebrada também, e principalmente, quando não há suficiência da informação.

A suficiência de dados é tratada por Costa Val na sua explanação sobre informatividade. A autora retoma o conceito de *informatividade* conforme é tratado por Beaugrande e Dressler (1981), para quem o conceito se relaciona ao modo como o receptor considera o caráter de novidade e relevância do texto com o qual entra em contato. Porém, além do quesito relevância/novidade da informação, Costa Val (1999, p.14-15) sugere ainda que a informatividade deve ser avaliada com base na suficiência de dados:

Isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende. Não é possível nem desejável que o discurso explicita todas as informações necessárias ao seu processamento, mas é preciso que ele deixe inequívocos todos os dados necessários à sua compreensão aos quais o receptor não conseguirá chegar sozinho.

Uma vez que a suficiência de dados é tratada, aqui, como uma condição necessária para a ocorrência da progressão textual, para nós, o quesito da informatividade está subordinado ao critério da progressão textual. Logo, consideramos que a falta de progressão pode se dar por dois processos: insuficiência de informação ou repetição desnecessária de informação. Saliente-se que, tanto em um quanto no outro processo, algumas estratégias referenciais podem estar envolvidas na ausência de progressão, conforme será exemplificado no capítulo 4.

2.2.3 Não-contradição

Charolles (1988, p.59-60) define a meta-regra de não-contradição da seguinte maneira:

Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum

elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência.

Tal como formulado acima, o princípio da não-contradição diz respeito à compatibilidade entre informações veiculadas pelo texto. A fim de manter essa compatibilidade, Charolles afirma que o produtor deve respeitar o quadro enunciativo instalado, por exemplo, a partir do encadeamento temporal e do modo de funcionamento discursivo (que diz respeito à forma como o produtor sinaliza a modalidade e controla o plano argumentativo).

Além dos aspectos concernentes ao quadro enunciativo, Charolles fala que é preciso respeitar, também, os conteúdos inferenciais e pressuposicionais ativados pelos enunciados do texto. Tanto o desrespeito aos conteúdos inferenciais e pressuposicionais quanto os desrespeito ao quadro enunciativo acarretam o que Costa Val (1999, 2001) chama de *contradição interna*.

Além das contradições enunciativa, inferencial e pressuposicional, Charolles (1988) fala das contradições de mundo e de representações de mundo(s), que dizem respeito à compatibilidade necessária entre informações veiculadas pelo texto e o estado-de-coisas do mundo textual representado⁴⁷. Nesse nível, teríamos as *contradições externas* (COSTA VAL, 1999).

Costa Val (1999, p.26) acrescenta aos tipos de contradição propostos por Charolles a contradição léxico-semântica: “Trata-se de inadequação muito freqüente nas redações escolares e que diz respeito ao uso do vocabulário: muitas vezes o significante empregado não condiz com o significado pretendido ou cabível no texto”. Esse tipo de contradição pode ser percebido no exemplo abaixo, em que a expressão “naftalina” foi utilizada no lugar de “adrenalina”:

(37) Quando o jogo está a mil, minha naftalina sobe. (enunciado atribuído ao jogador de futebol Jardel)

Salientamos que, da mesma maneira que os problemas de continuidade e progressão textuais podem não se restringir à inadequação referencial, as contradições textuais também não permitem essa limitação. Veja-se, a título de exemplo, o texto a seguir:

⁴⁷ Perceba-se que as contradições de mundo e de representação de mundo(s) não são contempladas pelo enunciado da meta-regra de não-contradição proposto por Charolles.

(38) O dia começa e a família Souza inicia a sua caminhada em busca à tranquilidade.

O sol está rachando os pensamentos tristes e elevando as esperanças de uma vida com fartura. Quando a sede começa, a água é economizada ao máximo. Todos estão cansados mas a esperança não os deixa abater. A cada passo que eles dão a alegria e a suspeita aumentam, pois eles vão logo para um lugar desconhecido, com pessoas novas, uma vida toda nova.

À tarde o clima vai melhorando, ainda com aquele calor. Todos já estão exaustos. Uma vida toda de lutas. As mãos marcadas pelos esforços de uma vivência inquieta e de dificuldades. No final da tarde, se acomodam numa árvore à beira de uma estrada, com medo dos perigos da noite que chega.

À noite, não se consegue fechar os olhos com medo do que está por vir. Essa noite é a mais longa de suas vidas.

Chega a manhã e todos acordam cedo, continuando a sua trilha. De longe se sente o cheiro da fumaça, o barulho dos carros. O medo bate, e as perguntas surgem na mente de pessoas novas a essa rotina. Assim vai ser a vida da família Souza: cheia de preocupações, novidades e receios.

(Texto produzido por aluno do ensino médio)

Os trechos marcados denotam contradições. O primeiro consiste numa contradição externa, já que, no mundo textual representado (que seria o mundo ordinário), a melhora do clima só ocorre com a mudança de percepção da temperatura. O segundo trecho consiste numa contradição interna, pois é incompatível com a inferência, decorrente da leitura do parágrafo anterior, de que a família Souza passou a noite sem dormir.

As contradições assinaladas são observadas se se levar em conta o todo da informação veiculada, não estando, assim, estritamente relacionadas a usos referenciais inadequados. Em virtude disso, registremos que não concebemos o estudo dos problemas de construção textual a partir dos critérios de coerência como exclusivamente relacionados à inadequação referencial. A questão da adequação referencial representa apenas o recorte metodológico que escolhemos e, obviamente, não exclui outras possibilidades de análise dos fenômenos aqui tratados.

Portanto, para fins de análise, sinalizamos que, a partir dos fatores de textualidade descritos, quando falamos em expressões referenciais inadequadas por causarem prejuízo à coerência textual, estamos tratando de expressões que de alguma forma quebram a expectativa em relação à continuidade, progressão (incluindo a suficiência de dados) e não-contradição.

Antes de passarmos à discussão, no próximo capítulo, sobre norma lingüística (o outro fator que pode ser advogado para se julgar uma expressão referencial como inadequada), comentamos sobre a aceitabilidade. Trata-se de outro aspecto, relacionado à textualidade, que é importante para a discussão de nossos resultados.

2.3 O interlocutor e a compreensão das expressões referenciais: o papel da aceitabilidade

A aceitabilidade é um dos cinco fatores centrados nos usuários⁴⁸ apontados por Beaugrande e Dressler (1981) como fundamentais para o estabelecimento da textualidade (aquilo que faz com que um texto seja reconhecido como tal). Costa Val (1999) diz que esses são fatores pragmáticos⁴⁹, determinados, entre outras coisas, pelos papéis exercidos pelos interlocutores, pelo contexto sócio-histórico e pela condição espaço-temporal de interação.

Inicialmente, Beaugrande e Dressler (1981, p.7) definem aceitabilidade como “a atitude do receptor de textos de que o conjunto de ocorrências [textuais] deve constituir um texto coeso e coerente, tendo algum uso ou relevância para esse receptor, por exemplo, adquirir conhecimento ou proporcionar cooperação em um plano”⁵⁰. Frente à expectativa de se defrontar com um texto coeso e coerente, o receptor age com um certo grau de tolerância em relação às incompletudes com que depara. Por isso é que Beaugrande e Dressler dizem que o receptor é capaz de suprir certas “lacunas textuais”, por exemplo, fazendo inferências ou desconsiderando, em conversa informal, estruturas sintáticas incompletas.

Na mesma obra, os autores vão, posteriormente, propor um sentido amplo e um restrito para a aceitabilidade. Em sentido amplo, a aceitabilidade diz respeito à disponibilidade do interlocutor em participar ativamente da situação de interação e em compartilhar objetivos com o emissor. Os autores consideram que essa acepção subsume a idéia de aceitação (*acceptance*), que indica exatamente a vontade de participar.

⁴⁸ Vários autores criticam a proposta de Beaugrande e Dressler em assinalar uma distinção entre fatores centrados no texto (coesão e coerência) e fatores centrados nos usuários (além da aceitabilidade, intencionalidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade). Koch (2004, p.43), por exemplo, diz que “Dentro de uma perspectiva pragmático-cognitiva, não faz sentido a divisão entre fatores ‘centrados no texto’ e ‘centrados nos usuários’, já que todos eles estão centrados simultaneamente nos textos e em seus usuários”. E mesmo Costa Val (1999), que não chega a criticar a distinção, propõe que informatividade e intertextualidade sejam fatores centrados tanto nos usuários quanto no texto.

⁴⁹ Tomando-se como válida a crítica à distinção indevida entre fatores centrados no texto e fatores centrados nos usuários, deve-se reconhecer que a Pragmática não envolve apenas os chamados fatores centrados nos usuários. Igualmente, conforme já se comentou, a coerência não pode ser entendida apenas como um fator centrado no texto. Koch e Travaglia (1999), por exemplo, falam em *coerência pragmática* (o que, aceitando-se a distinção centrado no texto / centrado no usuário, seria um contra-senso), que está relacionada à capacidade dos interlocutores (usuários, portanto) em reconhecer a prototipicidade de uma dada situação comunicativa em relação a seus conhecimentos prévios.

⁵⁰ Tradução livre para “the text **receiver’s** attitude that the set of occurrences should constitute a cohesive and coherent text having some use or relevance for the receiver, e.g. to acquire knowledge or provide co-operation in a plan”. (grifo dos autores)

Em sentido restrito, a aceitabilidade concerne ao julgamento que falantes nativos de uma língua fazem a respeito da adequação de sentenças dessa língua. Nesse caso, a questão da aceitabilidade é tributária da temática gramaticalidade/agramaticalidade, oriunda do programa gerativista de investigação lingüística.

Beaugrande e Dressler, porém, advertem que se deve propor uma distinção entre gramaticalidade e aceitabilidade. A primeira estaria relacionada ao que é estipulado por sistemas virtuais pertencentes a uma gramática abstrata; a segunda teria como parâmetro o que é realmente aceito em situações de interação. Os autores assinalam ainda que alguns procedimentos de efetivação do discurso podem se sobrepor à organização dos sistemas gramaticais virtuais e garantir um julgamento aceitável de construções supostamente agramaticais. Dessa forma, para o pleno julgamento da aceitabilidade de uma determinada sentença, “a consideração realmente decisiva é o contexto em que as sentenças efetivamente ocorrem. [...] Com efeito, a ‘gramaticalidade’ se torna um determinador parcial da aceitabilidade, em interação com outros fatores”⁵¹ (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981, p.131).

As considerações de Beaugrande e Dressler (1981) sobre aceitabilidade denotam a preocupação maior de sua obra: vincular a Lingüística Textual ao campo da Pragmática. O texto, então, só pode ser pensado como unidade de interação social. Assim, tanto a concepção mais ampla quanto a mais restrita estão relacionadas à forma de ação lingüístico-social dos interlocutores. A fim de entrar no jogo da interação social, o interlocutor aceita (no sentido amplo) participar cooperativamente do processo comunicacional, esforçando-se para dar coerência ao texto com que se defronta. Para tanto, é preciso que esse interlocutor aceite (no sentido restrito) as unidades lingüísticas da superfície textual como significadoras de coerência (ainda que às custas de um grande trabalho inferencial). Temos que, dessa maneira, as concepções ampla e estrita de aceitabilidade representam dois níveis (imbricados) de um mesmo processo.

Como já falamos, tal processo de aceitação demanda um grau de tolerância do receptor, que lhe possibilita “desdenhar” alguns deslizos do emissor, em prol da busca de um sentido para o texto. Essa tolerância é associada, por Beaugrande e Dressler (1981) (e também

⁵¹ Tradução livre para “The really decisive consideration is the CONTEXT where sentences actually occur. [...] in effect, ‘grammaticality’ becomes a partial determiner of acceptability in interaction with other factors”. (grifo dos autores)

por COSTA VAL, 1999, e ainda por KOCH, 2004) ao princípio de cooperação de Grice ([1967] 1982). Procurando, dentro da Filosofia da Linguagem, uma proposta que interpretasse os enunciados de forma mais abrangente que a lógica formal, Grice sustenta que a conversação humana (e, de acordo com a apropriação que os lingüistas fizeram da teoria griceana, as situações de interação lingüística como um todo) é regida pelas máximas conversacionais, que podem ser resumidas nas seguintes regras (GRICE, 1982, p.87): “Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido” – máxima da quantidade; “Trate de fazer uma contribuição que seja verdadeira” – máxima da qualidade; “Seja relevante” – máxima da relação; “Seja claro” – máxima do modo.

Segundo o autor, o princípio da cooperação reza que o produtor procura elaborar seu texto levando essas máximas em consideração, e o interlocutor interpreta o texto do outro acreditando que ele levou em consideração as máximas conversacionais. Grice assevera ainda que é possível construir enunciados que violem deliberadamente uma ou mais máximas, sendo que o emissor que assim age teria um motivo para fazê-lo. O interlocutor, por sua vez, agindo sob o princípio da cooperação, considera que o produtor deve estar produzindo um enunciado coerente e que, portanto, a violação de uma ou mais máximas deve ter algum motivo “racional”.

É inegável a força explicativa do princípio da cooperação para a compreensão de muitos fenômenos lingüísticos à luz da Pragmática. Entretanto, não custa lembrar que o princípio da cooperação não pode ser interpretado de forma extrema. Uma primeira extrapolação seria a concepção de um receptor “herói da resistência”, que sempre se esforça ao máximo para dar um sentido aos textos com que depara. Além dessa, uma outra imagem, igualmente errônea, é a do receptor que “aceita” passivamente todos os textos.

Em relação a essa aceitação passiva, ressaltamos que *cooperar* e (no âmbito em que falamos) *aceitar* não significa *concordar*. De fato, o princípio da cooperação deve ser entendido como uma cooperação para com a situação de interação, da forma como está expresso na concepção alargada de aceitabilidade. Para que a interação progrida, os interlocutores têm de dar sentido às falas de seus pares. Mas essa atribuição de sentido não desemboca necessariamente na concordância de que o texto do outro, embora “coerente, coeso, útil e relevante” (COSTA VAL, 1999, p.11), leve o receptor a executar os exatos objetivos pretendidos pelo emissor. Em suma, é possível, obviamente, o embate entre interlocutores, sem que isso signifique uma quebra do princípio de cooperação.

Quanto ao “super-receptor”, que não desiste de procurar sentidos, cremos que a tolerância é uma estratégia bastante relativa. Embora acreditemos que, em uma boa parte das interações, os interlocutores realmente se esforcem bastante para atribuir sentido ao que ouvem e lêem, há situações de interação nas quais a tolerância é bem menor. Assim, cremos que, ao falar de aceitabilidade, não se pode deixar de ter em mente que há graus de aceitabilidade⁵² que variam, certamente, de acordo com as especificidades da situação de interação.

A noção de graus de aceitabilidade é importante para nosso estudo porque estamos investigando uma situação de interação — a correção de professores — na qual a tolerância do receptor é, a nosso ver, reduzida. A fim de discutirmos melhor essa questão, voltemos ao trabalho de Charolles (1988).

Charolles reserva a última parte de seu trabalho para o detalhamento das motivações que levam os professores a intervir nos textos dos alunos. O autor propõe um modelo inicial em que o professor, ao reconhecer um mundo M representado em determinado texto, toma como base um mundo $M1$ (escolhido dentre um leque de representações de mundos que fazem parte do conhecimento prévio do professor) que seria o mais compatível com o mundo M representado pelo texto ($M1 = M$). A avaliação é feita pelo confronto entre M e $M1$, a partir do qual surgem os julgamentos. Aquilo de M que não é contemplado por $M1$ é considerado incoerente. O plano esquematizado do modelo seria o seguinte:

⁵² Beaugrande e Dressler (1981, p.8) falam em “aceitabilidade restrita”, embora não discorram detalhadamente sobre essa faceta do fenômeno.

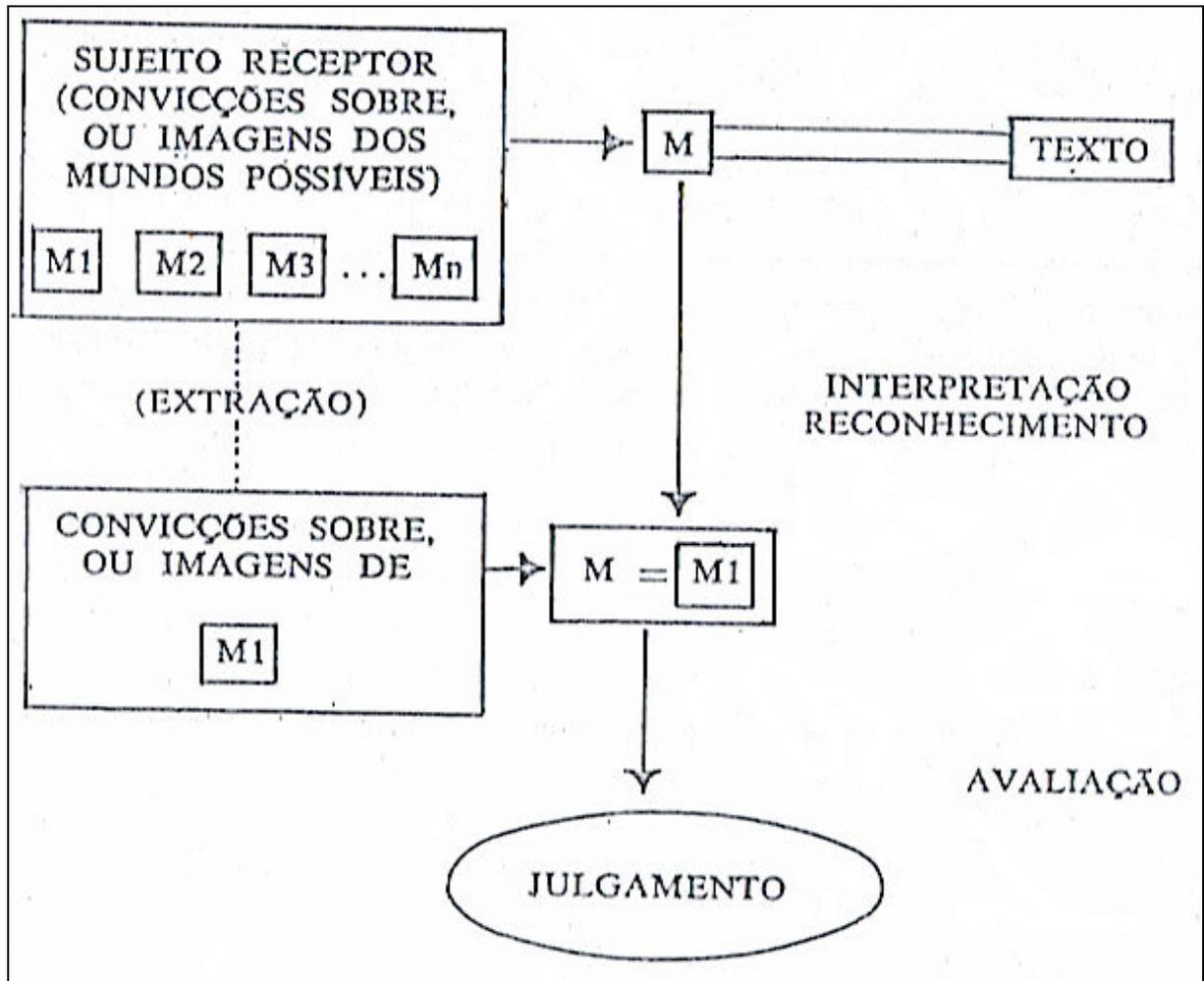


Figura 1 - Representação da operação de avaliação textual (CHAROLLES, 1988)

Dessa forma, o parâmetro de avaliação do professor-corretor seria em larga medida dependente de uma representação de mundo disponível para esse professor. Atendo-se a esse modelo (enfatizemos) inicial, já é perceptível um grau de aceitabilidade reduzido, uma vez que não se aceita aquilo que é incongruente com a representação de mundo selecionada.

Entretanto, Charolles reconhece que o modelo inicial é extremamente simplificador. Para o autor, deve-se acrescentar ao julgamento o fato de o professor saber que o texto avaliado “resulta de um processo de emissão específica centrado num sujeito inscrito numa situação precisa da qual ele [o professor] pode reconhecer certos componentes” (CHAROLLES, 1988, p.77). O professor, então, amplia sua aceitabilidade em relação à coerência, uma vez que percebe a possibilidade de determinadas ocorrências serem coerentes numa representação de mundo $M1'$, pertencente ao aluno, da qual o professor reconhece

certos traços. O modelo esquemático de julgamento do professor é, então, modificado, apresentando-se da seguinte forma:

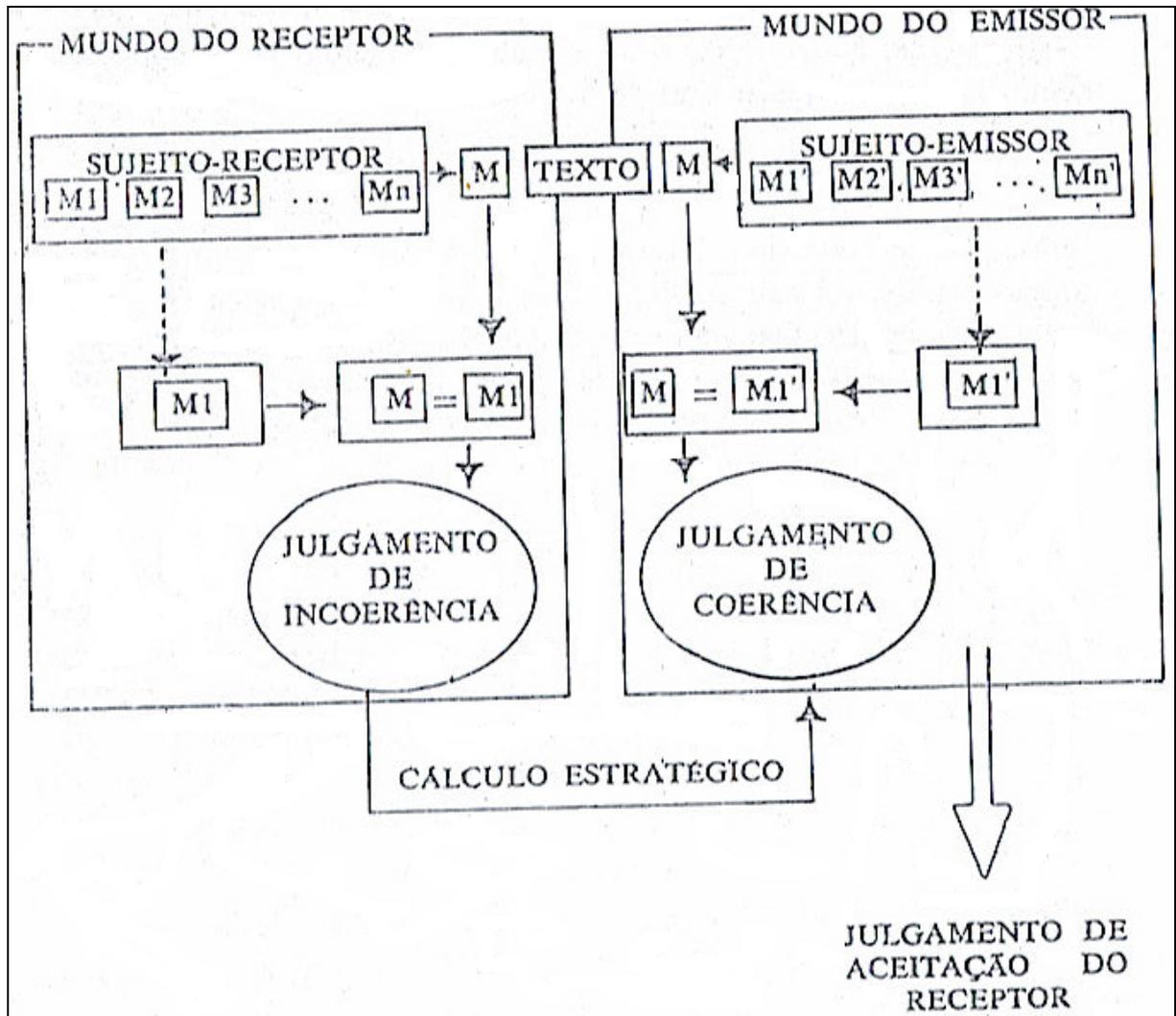


Figura 2 - Representação modificada da operação de avaliação textual (CHAROLLES, 1988)

Ainda que o professor, em virtude de se considerar a representação de mundo do aluno, reavalie uma determinada ocorrência como coerente, Charolles percebe que é frequente a intervenção corretiva. Isso se daria, segundo o autor, por dois motivos. Num primeiro caso, “o professor quando percebe, a partir do cálculo de recuperação, crenças errôneas no aluno, se sente na obrigação, dada sua função educativa, de trazer de volta essas convicções para o ‘verdadeiro saber’” (CHAROLLES, 1988, p.79).

Charolles aponta como exemplo de intervenção dessa natureza o caso em que, numa produção escrita, o aluno retomou o termo “guandiras” (uma espécie de morcego) com a

expressão “pássaros”. O professor não fez nenhuma consideração em relação à pertinência das relações estabelecidas pelo texto; apenas anotou na margem: “As guandiras não são pássaros”. Tal atitude, segundo Charolles, denota que o professor aceita a coerência do texto, levando em conta o conhecimento do aluno, mas intervém para que a “crença errônea” advinda desse conhecimento seja superada.

O outro motivo de intervenção seria nos casos em que, não havendo crença errônea, o professor corrige porque percebe que o cálculo feito por ele para atribuir coerência pode não estar ao alcance de outros receptores, devido a informações importantes, compartilhadas entre professor e aluno, não estarem explicitadas. O exemplo discutido pelo autor é o seguinte:

(39) Segunda-feira 2 de maio

Estive na casa do meu avô. Ajudei ele. Meu avô plantou alface, batatas doce, cenouras, rabanetes, vagens cogumelos trigo arroz. Depois fui no carrossel subi em cima de um tanque. Precisava apertar o botão esquerdo saía um boneco com uma metralhadora. O tanque funcionou?

Charolles explica que a última frase é coerente para o professor porque este sabe que o texto tem como destinatário um aluno de uma outra escola. Logo, a pergunta final não é feita para um leitor indeterminado, mas para um receptor de quem o produtor quer saber como foi a experiência com um tanque de carrossel. Em virtude de tal julgamento de coerência não ser possível para os que não compartilham dessa informação, o professor sugere a seguinte alteração: “O tanque funcionava aí?”

Para os casos analisados acima, percebemos uma dupla atitude frente à aceitabilidade. De um lado, o professor “aceita” o texto do aluno, valendo-se do princípio da cooperação. De outro lado, ele intervém, com a intenção de corrigir, “no sentido nobre do termo” (Charolles, 1988, p.80), vislumbrando potenciais rejeições ao texto. Esses casos denotam, também, um grau de aceitabilidade reduzido, mas necessário, uma vez que o avaliador supõe que outros receptores possam não ser tão cooperativos.

Se levarmos em conta a aceção ampla de aceitabilidade, temos que o modelo de avaliador inferido a partir da exposição de Charolles assume plenamente seu papel na participação colaborativa em interação. Quando esse avaliador intervém, assim o faz no intuito de contribuir com o aprimoramento do aprendiz. Entendemos, portanto, que a aceitabilidade reduzida se daria por um motivo “justo”.

Creemos, no entanto, que um grau de aceitabilidade reduzido não se dê apenas nos moldes da avaliação textual apresentada por Charolles. Não nos parece incongruente pensar que há uma menor aceitabilidade decorrente de uma recusa do avaliador em participar, colaborativamente, da situação de interação via texto escolar. Nesses casos, o avaliador entra na interação despido do compromisso de cooperar com o desenvolvimento da interlocução. Assim, ele tende a rejeitar ocorrências com mais facilidade, bem como tende a não propor intervenções que melhorem essas ocorrências. Pode ocorrer, inclusive, a rejeição a certos usos autorizados em textos que circulam socialmente. Esse tipo de corretor atuaria conforme o primeiro modelo de julgamento proposto por Charolles.

A figura de professor aqui esboçada é refletida também em Geraldi (1997). O autor diz que, nas produções escritas dos alunos, anula-se o sujeito enunciativo em virtude de as motivações para se escrever, na escola, serem completamente diferentes das motivações para se escrever “na vida real”. Sendo obrigado a escrever por motivos “alienígenas”, o aluno produz redações, e não textos⁵³, que têm a função exclusiva de preencher linhas com aquilo que se acha que a escola quer ouvir.

O professor, igualmente, lê as produções dos alunos por motivos diferentes dos que o levam a ler fora da escola. Não se lê para se engajar com o outro numa busca pelo sentido, mas sim para conferir o devido adestramento do aluno às imposições escolares (e sociais). Obviamente, em tal leitura, a expectativa em relação ao que o aluno vai dizer é muito baixa. Não há muito a ser melhorado, então. E também não há necessidade de se fazer um grande esforço de cooperação, uma vez que a função de interação — produzir uma redação para receber uma nota — foi cumprida.

Em suma, a partir da reflexão acerca da atividade de professores mais ou menos cooperativos, consideramos lícito defender que a aceitabilidade envolvida na correção de texto escolar é reduzida, devido a causas mais ou menos nobres. Creemos, então, que nossa pesquisa contribui para uma compreensão mais efetiva do fenômeno da aceitabilidade, exatamente por investigarmos uma situação que revela um aspecto pouco discutido pelos teóricos: o grau reduzido de aceitabilidade.

⁵³ A já clássica distinção entre *texto* e *redação*, para Geraldi (1997, p.136), se daria em virtude de que “Nesta, produzem-se textos *para a* escola; naquela produzem-se textos *na* escola”. (grifos nossos)

Uma vez que nos propomos investigar a aceitabilidade dos professores em relação aos usos referenciais, julgamos relevante tecer comentários a respeito do processamento de compreensão desses usos. Sobre isso, Apothéloz e Reichler-Béguelin acreditam que a compreensão das expressões referenciais presentes em um texto deve levar em conta o ponto de vista do codificador e do decodificador. “Isto implica que uma atenção especial deve ser dispensada às discrepâncias, discordâncias e interesses estratégicos conflitantes que podem ocorrer entre codificador e decodificador”⁵⁴ (APOTHÉLOZ e REICHLER-BÉGUELIN, 1999, p.371).

Os autores lembram que codificador e decodificador têm interesses estratégicos diferentes quando da produção e recepção de atos referenciais, respectivamente. Do lado do produtor, “é interesse da pessoa produzir a expressão referencial para se reportar a referentes tão livremente quanto possível, calibrando os parâmetros lexicais de modo apropriado, sem sentir-se restringido pelo cotexto precedente” (APOTHÉLOZ e REICHLER-BÉGUELIN, 1999, p.377). Neste caso, pode-se apelar largamente para a recuperação de referente via dêixis de memória, estratégia que os autores afirmam ser freqüente em textos de aprendizes e textos produzidos em contextos de comunicação frouxamente controlados.

Já o decodificador

deve normalmente dar preferência à identificação do referente. No caso de um texto escrito, é particularmente vantajoso para ele [...] interpretar relações anafóricas por ‘encadeamentos’ textuais, i.e., usando, com antecedência, todos os elementos necessários para a interpretação da expressão anafórica, com base na completude semântica da informação anterior. (APOTHÉLOZ e REICHLER-BÉGUELIN, 1999, p.378)

Diante de um conflito de interesses, o sucesso na interpretação adequada de referentes será decorrente de um compromisso das partes envolvidas em estarem atentas ao interesse do outro. No caso do codificador, é preciso levar em conta, como afirma Marcuschi (2005, p.85), que “não é qualquer coisa que se deixa de especificar, mas o que se supõe ser de fácil preenchimento pelo receptor do texto”. Do lado do decodificador, “supõe-se que formule continuamente hipóteses sobre as ‘boas razões’ que devem ter induzido o falante a realizar a

⁵⁴ Para as citações deste artigo, utilizamos a tradução (não-publicada) de Mônica Magalhães Cavalcante.

operação referencial deste modo, e não do outro, particularmente quando ele não é estereotípico” (APOTHÉLOZ e REICHLER-BÉGUELIN, 1999, p.378).

Obviamente, o compromisso firmado entre produtor e receptor não resolverá todos os problemas de interpretação das expressões referenciais. Acreditamos, com Apothéloz e Reichler-Béguelin, que pode haver casos de referências problemáticas. Segundo os autores, estes acontecerão quando o termo anafórico tiver um baixo grau de previsibilidade e, portanto, de aceitabilidade por parte do decodificador.

Ao realizarmos um estudo do julgamento das expressões referenciais por professores, podemos refletir sobre a perspectiva escolar adotada em relação à questão da coerência. Tal análise só pode ser efetivada se a aceitabilidade for observada com base na interação mediada por textos reais, levando em conta os contextos de produção e recepção. Tornam-se inócuos, por exemplo, estudos em que se avalia a evolução dos referentes com base na sua transformação via enunciados e correspondência dos referentes modificados com uma possível realidade extralingüística. Contra esses estudos, conhecidos como investigação do estatuto dos referentes evolutivos, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995, p.232) se insurgem veementemente, lembrando-nos qual deve ser a dinâmica de qualquer estudo lingüístico que pretenda observar as relações estabelecidas por intermédio de textos:

um dado lingüístico *in vitro* é um dado incompleto, sobre o qual é extremamente delicado conduzir um julgamento de aceitabilidade; de modo que, neste domínio, a única via cientificamente válida e epistemologicamente aceitável é a observação dos comportamentos lingüísticos efetivos. Percebe-se, então, que certos encadeamentos reputados como improváveis são freqüentemente produzidos, muitas vezes com uma função pragmática precisa.

Com isso finalizamos o segundo capítulo. O objetivo principal foi iniciar o detalhamento sobre os fatores alegados para o veredicto de inadequação referencial. Trabalhamos aqui com os aspectos relacionados à textualidade. De um lado, falamos de critérios de coerência, pois estes serão ferramentas úteis na tentativa de classificar as inadequações referenciais (ver capítulo 4). De outro, falamos da aceitabilidade, aspecto importante em nossa discussão acerca de possíveis atitudes dos professores-corretores (ver capítulo 5).

O próximo capítulo será dedicado ao outro fator que, além da coerência, pode ser alegado como causa para uma inadequação referencial. Entraremos, então, no domínio da

norma lingüística, para o que é necessário buscar a conceituação em outra área de estudos lingüísticos, conforme veremos a seguir.

3 FATORES RELACIONADOS AO JULGAMENTO DA INADEQUAÇÃO REFERENCIAL: PARTE 2 - NORMA LINGÜÍSTICA

Em nossa pesquisa, lidar com a norma lingüística é fundamental, já que advogamos ser a desobediência às prescrições um dos motivos para a consideração da inadequação de expressões referenciais. Neste capítulo, propomos uma discussão sobre a norma na modalidade escrita, decisão conseqüente à escolha do material analisado: produções escritas de alunos.

Mais especificamente, procuramos mostrar como os postulados assumidos pela Sociolingüística podem ser utilizados para caracterizar a norma na modalidade escrita. Também discutimos aqui a respeito da normatização de mais de um nível lingüístico, ou seja, além das formas pertencentes ao sistema estrutural da língua, também as formas discursivas formam um conjunto de regularidades de caráter normativo. Além disso, refletimos acerca do tratamento escolar da norma lingüística. E, finalmente, mostramos a relação que percebemos entre processos de normatização e processos de referenciação. Portanto, deixaremos de lado, por enquanto, as reflexões do âmbito da Lingüística Textual para penetrarmos em outra proposta que também preza, ainda que sob um outro ângulo⁵⁵, a natureza social da linguagem.

Advertimos que a exposição, no que se refere à tentativa de refletir sobre a escrita com base na Sociolingüística, não tem um caráter ousado ou imprudentemente inovador. Não é ousada porque, ainda que a Sociolingüística trabalhe preferencialmente com dados da fala, o postulado maior dessa perspectiva repousa na noção de um *sistema* lingüístico heterogêneo, e não apenas na concepção de uma *fala* heterogênea. O fato de os dados da fala se prestarem mais à observação da heterogeneidade não deve escamotear a idéia mais ampla de heterogeneidade do sistema como um todo, que se concretiza a partir de práticas de oralidade e letramento.

Nossas considerações também não são imprudentemente inovadoras, visto que, como se notará, as posições que assumimos estão em consonância com o que dizem alguns pesquisadores da Sociolingüística. Se há algum traço inovador em nossas observações, este é o de colocar como figura aquilo que é normalmente tratado como fundo.

⁵⁵ Ainda que a teorização da Sociolingüística seja feita em torno das estruturas gramaticais, Maingueneau (2000), por exemplo, não vê problema em incluir a disciplina entre as pertencentes à “lingüística do discurso”.

Feita a advertência, passemos, então, à exposição.

3.1 Teorização sociolingüística sobre norma

Antes de qualquer coisa, é preciso lembrar que, além da Sociolingüística, há uma outra área do conhecimento lingüístico para a qual a norma é um elemento importante: a Gramática Tradicional (doravante GT). Vejamos, agora, como essas duas correntes tratam o fenômeno da norma⁵⁶, a fim de caracterizar melhor, inclusive por oposição à GT, a norma em Sociolingüística.

A grande distinção entre GT e Sociolingüística, no que concerne à norma, pode ser estabelecida a partir da diferença entre o *normal* e o *normativo*. Os dois conceitos são diferenciados por Aléong (2001, p.148) da seguinte maneira: “Se se entende por normativo um ideal definido por juízos de valor e pela presença de um elemento de reflexão consciente da parte das pessoas concernidas, o normal pode ser definido no sentido matemático de freqüência real dos comportamentos observados”.

Por pretender descrever usos ideais, definidos a partir da consideração consciente sobre o que é certo e errado, pode-se ver que a GT se filia à *norma normativa*. Interessa, nessa perspectiva, prescrever padrões aceitáveis de comportamento lingüístico, o que implica simultaneamente proscriver usos não-aceitáveis. A fim de exemplificar e corroborar os usos ideais, os gramáticos tradicionais utilizam os clássicos literários⁵⁷.

Já a Sociolingüística, pelo seu caráter de disciplina científica, dispõe-se a descrever o que de fato é observado em termos de comportamentos lingüísticos. Por isso ela utiliza, como material de análise, dados concretos de fala, os quais revelam a freqüência das ocorrências, a partir do que podem ser estabelecidas *normas normais*.

⁵⁶ Não vamos considerar aqui o tratamento que a norma recebeu nas teorias lingüísticas formalistas, pois, como lembra Castilho (2002, p.27), “o estruturalismo e a gramática transformacional têm concentrado seus esforços analíticos no código”. A questão da norma foi, grosso modo, desprestigiada por esses círculos em decorrência da associação acientífica entre prescrição e gramática (como comenta REY, 2001). Além disso, mesmo quando ganha destaque, como é o caso em Coseriu (1980), não se pode dizer que a investigação do aspecto normativo do sistema se dê a contento, como comentam Lucchesi (2002) e Mattos e Silva (2002).

⁵⁷ Faraco (2002, p.54) nota que o discurso gramatical normativo contemporâneo prescinde, muitas vezes, da remissão aos clássicos. Ao comentar “as colunas gramaticais na imprensa”, o autor comenta: “Já não citam mais Vieira, Bernardes, Herculano, Garret ou Camilo; simplesmente asseveram que a norma-padrão não admite tal ou qual construção”.

Vê-se logo que tanto a natureza quanto os objetivos das duas propostas são antagônicos. Enquanto a GT, por querer normativizar os usos e orientar um padrão ideal, foge da tarefa de observação empírica e ganha um caráter de acientificidade, a Sociolingüística parte da observação controlada para definir as regularidades lingüísticas. Óbvio é que o rigor metodológico desta última resulta num modelo muito mais coerente e completo para a explicação dos fenômenos lingüísticos. Dessa forma, temos que a tarefa descritiva de uma lingüística científica só pode ser calcada na determinação de regularidades efetivamente observadas. Na Sociolingüística, não há lugar, pelo menos no plano da descrição, para o normativo.

Por isso, deixemos o normativo de lado, por enquanto, e concentremo-nos na atividade investigativa da Sociolingüística. A descrição dos usos efetivos empreendida pela disciplina acaba por lançar críticas contundentes à tese de uma língua homogênea, livre da indesejada variação (do ponto de vista da apreensão científica mais estrita). Os sociolingüistas mostram que, na sincronia de uma língua, há variação em todos os níveis da sua estrutura (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe e léxico). Assim, a língua pode ser conceituada como “sistema intrinsecamente heterogêneo, em que se entrecruzam e são correlacionáveis fatores intra e extralingüísticos, ou seja, fatores estruturais e fatores sociais (como classe, sexo, idade, etnia, escolaridade, estilo)” (MATTOS e SILVA, 2002, p.299).

Aceitando-se a intervenção de fatores extralingüísticos na heterogeneidade do sistema, não se pode mais negar o impacto dos aspectos sociais na investigação sobre a linguagem. Dessa forma, o estudo sistemático da variação e da mudança lingüísticas tem mostrado como os fatores sociais interferem na fala dos indivíduos. É possível, por exemplo, estabelecer freqüências de usos associadas a determinados estratos sociais, bem como a determinadas situações de linguagem. Assim é que uma das tarefas da Sociolingüística é descrever as diferentes normas lingüísticas dos diversos grupos sociais pertencentes a uma mesma comunidade lingüística.

Podemos dizer, então, que um sistema lingüístico heterogêneo (variável e modificável), dentro de uma comunidade, dá origem a diversos subsistemas, caracterizados pelas especificidades sociais dos indivíduos que os utilizam (incluindo entre essas especificidades, para fins de simplificação, o estilo, como faz MATTOS e SILVA, 2002). Cada um desses subsistemas apresenta uma gama de ocorrências regulares, daí podermos

afirmar (como sinaliza, por exemplo, LEFEBVRE, 2001) que são várias as normas normais de uma comunidade.

Contudo, a descrição das normas normais e a conseqüente reflexão que dela advém não são as únicas questões investigadas pela Sociolingüística. Muito fortemente associada a essa descrição se encontra o estudo acerca das avaliações que os indivíduos fazem sobre os usos lingüísticos de sua comunidade. Ou seja, para a Sociolingüística, não interessa apenas descrever os usos, mas também investigar como os usos descritos são avaliados (quais são mais ou menos prestigiados) pelos falantes de uma comunidade.

Tem-se, então, que, das várias normas normais de uma sociedade, há aquelas que são mais prestigiadas, por representarem a fala dos indivíduos plenamente escolarizados⁵⁸. A essas normas, costuma-se dar o nome genérico de *norma culta* (embora BAGNO, 2000, 2001, 2002, venha sugerindo que se utilize a terminologia *variedades cultas*).

Os pesquisadores são unânimes em asseverar que a norma culta não é mais prestigiada porque representa um subsistema lingüístico melhor que os demais; a eleição de uma variedade como culta é determinada absolutamente por critérios político-ideológicos. Como diz Castilho (2002, p.30), “Trata-se de um dialeto social que em si nada tem de ‘melhor’ em relação aos demais, decorrendo seu prestígio unicamente da importância da classe social a que corresponde”.

Além da distinção atribuída a uma das normas de uma comunidade, a teorização sobre a avaliação das atividades lingüísticas se desdobra numa outra faceta, que diz respeito à distinção entre *norma objetiva* e *norma subjetiva*⁵⁹, “aquela relativa a padrões observáveis na atividade lingüística de um grupo determinado, esta relativa a um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho lingüístico dos falantes dentro de uma comunidade” (LUCCHESI, 2002, p.44).

A norma culta, de que falamos há dois parágrafos, por se tratar de um conjunto de usos efetivados na fala de um determinado grupo — o dos falantes plenamente escolarizados,

⁵⁸ Vemos em Bagno (2001), entre outros, os critérios de base para definição dos “falantes cultos”: escolaridade superior completa e background biográfico-cultural urbano.

⁵⁹ De acordo com a literatura em Sociolingüística, seriam equivalentes a *norma objetiva* e *norma subjetiva* os termos *norma implícita* e *norma explícita* (cf. REY, 2001; ALÉONG, 2001) e *padrão real* e *padrão ideal* (cf. RODRIGUES, 2002).

é um tipo de norma objetiva, entre tantas outras⁶⁰. No entanto, o julgamento dos sujeitos sobre o que é adequado ou inadequado se pauta não apenas pelos usos efetivos da classe privilegiada, mas, talvez principalmente, pelas ocorrências (não obrigatoriamente efetivadas na atualidade) que se consagraram como ideais.

Voltamos, então, a falar do normativo. Numa primeira aproximação (que ainda não corresponde à complexidade do fenômeno), podemos dizer que os usos ideais seriam aqueles prescritos pela gramática normativa, que, segundo os gramáticos, seriam baseados na “boa escrita”. A norma subjetiva, que balizaria julgamentos sobre os usos lingüísticos, equivaleria, portanto, à *norma-padrão* estabelecida pela GT.

Se a norma culta é, como vimos, um tipo de norma objetiva, e a norma-padrão é um importante sustentáculo da norma subjetiva, temos claramente que norma culta e norma-padrão não determinam fenômenos equivalentes. Trata-se de uma questão demonstrada à exaustão pela Sociolingüística, mas que parece ainda não ter sido assimilada pelo público leigo (inclusive por professores de língua portuguesa) e, talvez, por lingüistas que não acompanham as pesquisas relacionadas à norma.

O que se vê é que as práticas lingüísticas efetivadas pelos sujeitos pertencentes às classe sociais de prestígio nem sempre equivalem aos usos recomendados pelo padrão gramatical, embora sejam esses usos que norteiem, pelo menos num primeiro momento, as avaliações que esses mesmos sujeitos (e, de certa forma, a comunidade como um todo) fazem dos seus semelhantes. Cabe, nessa situação, uma paráfrase do ditado “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”: “Eu espero que você fale de um certo jeito, embora eu mesmo não fale assim”.

É lógico que, apesar de não designarem um mesmo universo, há pontos de contato entre norma culta e norma-padrão. Das várias normas normais de uma comunidade, a variedade culta é a que mais se aproxima do padrão (como afirma FARACO, 2002). E o padrão só pode ser realmente *padrão* se de alguma forma for contemplado, ainda que não inteiramente, pelo que se propõe padronizar, no caso, a atividade lingüística efetiva. Por isso,

⁶⁰ Destaque-se que *norma objetiva* e *norma culta* não são termos sinônimos. Como dissemos (ancorados em LUCCHESI, 2002), a norma culta seria uma dentre tantas normas observadas. Os dois termos são tratados como sinônimos, por exemplo, em Castilho (2002, p.30): “norma objetiva é a linguagem efetivamente praticada pela classe de prestígio”. Creemos que o mais apropriado seria dizer que, falando-se especificamente da língua que é prestigiada, a norma culta equivale à norma objetiva.

Rey (2001, p.125) diz que a norma subjetiva (“norma autoritária”) “só pode constituir e tentar modificar o uso real tomando elementos de empréstimo à norma objetiva⁶¹”. Em outras palavras, a norma de valor só se sustenta porque, em alguma medida, recorre à norma culta objetiva.

A relação entre norma culta e norma-padrão, e mais amplamente entre norma subjetiva e norma objetiva, é, portanto, mais intrínseca e complexa do que a exposição didática desejaria. Como diz Lucchesi (2002, p.65-66), “O que ocorre de fato é uma complexa interação do sistema de valores adotados por um grupo e os padrões lingüísticos observados no seu comportamento, ou seja, existe uma inter-relação entre o que é habitual e o que é imposto de forma clara ou subliminar”.

Em virtude desse imbrincamento entre norma objetiva e norma subjetiva, cremos não ser apropriado tratar como equivalentes a norma subjetiva e a norma-padrão. Vemos que uma parte dos usos prescritos pelo padrão gramatical, em virtude de não serem seguidos pelos indivíduos plenamente escolarizados, não mais atuam como parâmetro para o julgamento espontâneo de inadequação, embora ainda possam balizar o julgamento purista⁶².

Scherre (2002), por exemplo, mostra que as prescrições gramaticais para o uso dos verbos no imperativo não são seguidas nem na norma culta escrita nem na norma culta falada das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. No entanto, “não existe sentimento de *erro* no uso do imperativo no discurso do próprio falante e nem julgamento de *erro* no discurso do outro” (SCHERRE, 2002, p.224. grifos da autora). Nesse caso, a norma subjetiva não reflete a norma-padrão.

Scherre, dentre outros, aponta ainda que o julgamento espontâneo de inadequação não se norteia tanto assim pela obediência ao padrão gramatical, mas, principalmente, pela associação de determinada ocorrência lingüística às classes sociais desfavorecidas. Como diz Britto (2002, p.148-149), “a regra é menos lembrada ou considerada em situações em que coincide com o jeito de falar dos segmentos médios e muito salientada quando se trata da expressão dos mais pobres ou de grupos regionais”. E Barbaud (2001, p.71) complementa: “o

⁶¹ Ao falar de *norma objetiva*, Rey está se referindo à norma culta objetiva.

⁶² “Purismo, com efeito, qualifica uma atitude normativa permanente que repousa num modelo unitário e fortemente seletivo da língua e não tolera nenhum desvio em relação a esse modelo predefinido, quaisquer que sejam as condições objetivas da vida lingüística da comunidade” (REY, 2001, p.137).

fenômeno da variação lingüística só tem sentido verdadeiro a partir do momento em que o caráter comutável dos elementos é correlacionado à dimensão social do uso”.

Vê-se, assim, que a seleção dos usos ideais não se limita ao que é prescrito pela gramática, e estaria mais subordinada às questões de natureza extralingüística do que às de natureza intralingüística. Isso não impede, porém, que em algumas situações a norma-padrão seja a grande responsável pelo julgamento da adequação. Isso é verdade, por exemplo, dentro do discurso purista e, como veremos em outra seção, do discurso escolar sobre a norma.

A partir de toda a exposição feita neste item, podemos estabelecer alguns princípios de caráter geral, validados pela teoria sociolingüística:

I) “o sistema lingüístico que serve a uma comunidade heterogênea e plural deve ser também heterogêneo e plural para desempenhar plenamente as suas funções” (LUCCHESI, 2002, p.66-67);

II) “os processos de mudança que se verificam em uma comunidade de fala se atualizam na variação observada em cada momento nos padrões de comportamento lingüístico observados nessa comunidade” (LUCCHESI, 2002, p.67);

III) aos vários grupos sociais de uma comunidade lingüística correspondem conjuntos específicos de usos lingüísticos (várias normas normais);

IV) a comunidade lingüística tende a valorizar as normas normais associadas aos indivíduos da classe de prestígio;

V) a norma culta, associada à classe de prestígio, não é totalmente equivalente ao padrão lingüístico a partir do qual uma comunidade julga o desempenho lingüístico de seus integrantes.

De posse desses princípios, podemos dar o próximo passo e falar da norma na modalidade escrita.

3.2 Norma na modalidade escrita

Em Bagno (2000), há uma discussão (também presente em BAGNO, 1999) sobre os mitos a respeito da língua (portuguesa). Um deles, o mito 6, concentra-se numa suposta inferioridade da língua falada, e resulta da “prática milenar de confundir *língua* em geral com *escrita*” (BAGNO, 2000, p.64 - grifos do autor), do que resulta um julgamento de desvalorização da fala, em virtude de esta ser “menos língua” que a escrita.

A Lingüística moderna procurou dar à fala o seu devido destaque. Lyons (1987, p.24) diz que “os lingüistas sentem-se na obrigação de corrigir os vícios da gramática tradicional e do ensino tradicional da língua”. Por “vício” entenda-se a preocupação quase que exclusiva com a língua literária. A correção se daria em termos de dar importância à língua falada (que, afinal, é de onde se derivam todas as línguas escritas). O lugar privilegiado da fala na Lingüística moderna é tão evidente que até mesmo o Gerativismo, uma teoria que não se preocupa em analisar dados de fala concretamente produzidos, utiliza em sua terminologia a expressão *falante ideal*.

São substanciais as contribuições que os estudos dos dados de fala concretamente produzida deram para a compreensão do fenômeno da linguagem. Tal análise foi essencial para que a Sociolingüística pudesse sustentar que a língua é inerentemente heterogênea. E não se pode esquecer os achados que a Análise da Conversação, com forte inspiração pragmática, forneceu para um maior entendimento do componente discursivo do aparato lingüístico. Entretanto, não nos deixa de vir à tona a idéia de que uma supervalorização da fala teve como efeito colateral cair no extremo oposto ao mito 6 de Bagno. Por não querer que se confunda *língua* com *escrita*, a Lingüística erigida em torno dos dados da fala acaba por desprestigiar a escrita, o que, de certa forma, pode provocar uma interpretação, certamente involuntária, em que se confundem *língua e fala*⁶³.

Com essa advertência, queremos mostrar que os postulados da Sociolingüística sobre heterogeneidade, variação e normatização se aplicam também à modalidade escrita. Esta não é, como já dissemos, uma idéia inovadora que vá contra as reflexões sociolingüísticas. Ainda que, de fato, a modalidade escrita, em relação à falada, seja mais conservadora (BAGNO, 2000; CASTILHO, 2002), mais estável (FARACO, 2002) e atue como mecanismo de

⁶³ Certamente a prática de chamar os sujeitos usuários de uma língua de *falantes* contribui para essa confusão.

unificação (HAUGEN, 2001), não se pode negar a ela o caráter heterogêneo. Bagno (2000, p.80), a partir do trabalho de Correia, fala na “heterogeneidade da escrita, constitutiva da própria escrita como tal”.

A postura que assumimos encontra eco na tendência atual de considerar fala e escrita como modalidades ao longo de um *continuum*⁶⁴, em que naturalmente ocorrem as mesclas⁶⁵. Marcuschi (2001a), por exemplo, sai em favor desse tipo de tratamento e critica as perspectivas que encaram as duas modalidades como dicotômicas (nas quais fatalmente uma modalidade é superior à outra). E, dentro da Sociolinguística, Bortoni-Ricardo (2002) utiliza o contínuo oralidade-letramento como parâmetro para a análise sociolinguística do português do Brasil. Portanto, nossa tentativa de caracterização da norma escrita a partir dos princípios sociolinguísticos encontra abrigo sob a reflexão de outros linguistas.

Vejamos, então, algumas características da norma escrita:

- I) As atividades de escrita também são sujeitas a diferentes normas normais, relacionadas (como nas atividades de fala) aos fatores sociais, aos gêneros discursivos e ao grau de formalismo

Embora pareça que o fator mais preponderante para a caracterização dessas normas seja a adequação ao gênero (a que o grau de formalismo está submetido), também os fatores sociais têm um papel determinante nessa configuração. Como exemplo, vejam-se as diferentes formas de dissertação acadêmica resultantes da prática de comunidades discursivas distintas. Ainda que nos falte uma observação cientificamente controlada a esse respeito, nossa experiência cotidiana nos leva a constatar (e talvez isso possa ser confirmado por pesquisas na área da Análise de Gêneros) que o texto de uma dissertação defendida na área de Linguística, por exemplo, não segue as mesmas regras de um texto de dissertação defendida na área de Biomédicas. O gênero é o mesmo; o que muda é o caráter profissional dos escreventes (um fator social, portanto).

⁶⁴ A idéia de *continuum* entre fala e escrita não é tão moderna assim. Já se vê em Rodrigues ([1968] 2002) um esboço dela, pelo menos em relação ao grau de formalismo.

⁶⁵ Conferir o contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita de Marcuschi (2001a) e os exemplos de mescla fornecidos por Bagno (2002).

- II) Ainda que de forma lenta, a escrita também sofre variação, o que modifica o conjunto das ocorrências pertencentes à norma

Uma das causas para essa variação (que pode, obviamente, levar a mudanças) seria a influência da norma culta falada nos textos escritos. Como diz Faraco (2002, p.49),

a relativa estabilidade do padrão cria um natural descompasso entre ele e a norma culta, na medida em que os processos de mudança desta última são, em termos, mais rápidos. Gera-se, então, uma tensão contínua entre norma culta e norma padrão, considerando que ambas vivem na experiência do mesmo falante, tensão que, inevitavelmente, redundando em movimento, isto é, em mudança (mesmo que muito a longo prazo) [...]

E os fenômenos corriqueiros na norma culta falada começam a substituir, na prática da escrita, aqueles preconizados pela codificação do padrão.

Como exemplo de variação na escrita por influência da norma culta falada, Faraco cita o fenômeno de corte da preposição em orações relativas, como acontece na manchete “Do jeito que o Guga gosta”, exemplo que o autor retira do jornal *Folha de São Paulo*. Faraco (2002, p.50), então, comenta:

Ora, se essa construção começa a aparecer numa manchete de um jornal que tem não só uma política explícita de cuidado com a língua, mas também mecanismos institucionais para colocá-la em prática, estamos aí frente a um indício muito significativo de que os falantes letrados estão começando a perder o controle consciente daquela estrutura (isto é, o curso da mudança da língua está se impondo) e um fenômeno sintático recorrente na fala culta está começando a se estabelecer na escrita.

A norma culta falada não é, porém, a única influência para a variação na escrita. É possível perceber casos em que a variação ocorre sem que seja causada por interferência de usos lingüísticos consagrados na fala culta. É o que acontece, por exemplo, nos usos das formas pronominais e verbais que marcam a pessoa do enunciador nos textos acadêmicos⁶⁶ (e em textos com predominância da seqüência argumentativa). Hoje, muito mais do que há, digamos, vinte anos, é uma possibilidade, para o sujeito que produz textos do universo acadêmico, referir-se a si mesmo utilizando os pronomes de primeira pessoa do singular. Essa possibilidade convive com outras que antes eram as únicas consideradas adequadas: o plural majestático e o uso do “se” indeterminador. Trata-se de um caso de variação que, a nosso ver, não sofre influência da norma culta falada.

⁶⁶ Perceba-se que a marcação da pessoa do discurso é de natureza diferente, por exemplo, do corte da preposição em orações relativas. Enquanto esta é do domínio da estrutura da língua (localizada especificamente na sintaxe de regência), aquela pertence ao domínio discursivo. Ambos os domínios, porém, são sujeitos à normatização, conforme defendemos na próxima sessão.

- III) Como na fala, há variedades escritas mais prestigiadas (chamemo-las genericamente de *norma culta escrita*) que, também como na fala, não equivalem ao padrão determinado pela Gramática Tradicional (mesmo que as diferenças não sejam tantas quanto as encontradas entre a norma-padrão e a norma culta falada)

Os comentários feitos para a afirmação 2 são bons argumentos para explicar esta afirmação também. Se a escrita como um todo varia e muda (inclusive na sua variedade culta), obviamente que ela não corresponde à norma-padrão, que muda muito vagarosamente em relação à mudança dos usos. Podemos dizer que, se as mudanças das normas escritas efetivas já são lentas em relação às mudanças das normas faladas efetivas, a mudança do padrão, então, dá-se “com passos de formiga e sem vontade”.

Como atesta Scherre (2002, p.243-244), “a gramática normativa [...] contém também registros de formas que não existem mais, nem na fala nem na escrita de grande parcela da própria elite brasileira”. A idéia é corroborada por Silva (2002, p.256): “a gramática normativa está longe de refletir o padrão nacional falado, e mantém divergências em relação ao uso brasileiro escrito”.

Em parte por causa dessa não-equivalência, existe, também para a escrita, a distinção entre norma objetiva e norma subjetiva, cuja interpenetração deve ser tão complexa quanto a que ocorre na modalidade falada.

A desarmonia, em alguns pontos, entre norma-padrão e norma culta escrita é um fenômeno curioso, pois atesta que, quando se trata de normas-padrão muito anacrônicas (como é o caso da brasileira), a padronização acaba por perder seu aspecto positivo: “o padrão tem sua importância e utilidade como força centrípeta no interior do vasto universo centrífugo de qualquer língua humana, em especial para as práticas de escrita” (FARACO, 2002, p.42). Quanto maior o fosso entre usos cultos e o padrão, menos estimulados para adquiri-lo estarão os indivíduos de uma comunidade lingüística.

- IV) Na escrita, os usos também são submetidos ao julgamento valorativo, cuja referência é constituída em larga escala pela norma-padrão

Como já foi discutido em relação à modalidade falada, a Sociolinguística constata que as normas lingüísticas desprestigiadas referem-se a grupos excluídos, principalmente as camadas sociais mais pobres e os falantes das zonas rurais (mas também, em menor escala, os jovens). Na escrita, apesar de haver uma tentativa (bem sucedida em alguns casos) de apagamento das diferenças geográficas e sociais (daí HAUGEN, 2001, falar na escrita como unificadora), há, igualmente, o julgamento de desprestígio em relação às formas que se afastam dos usos que se imaginam estar associados às classes favorecidas.

Se, de um lado, não parece possível, a princípio, uma caracterização das formas de escrita não-cultas nos moldes do que se faz para a fala — em que os usos podem ser associados a determinados grupos (os mais pobres, os não-urbanos), do que resulta parte da caracterização sociolinguística do português do Brasil —, por outro lado, não se pode fechar os olhos para o fato de que há uma escrita considerada ruim, associada a um grupo que poderíamos denominar, muito informalmente, como o dos “indivíduos que não sabem escrever”.

Além disso, o julgamento dos usos escritos é semelhante ao dos usos orais inclusive quanto à crítica purista: os escreventes cultos, quando usam formas que, embora da norma culta, não confirmam o padrão, sofrem a mesma rejeição reservada aos falantes cultos. É o que se entrevê, por exemplo, em comentários do tipo “O jornalista de hoje em dia não sabe escrever”.

Com o intuito de tentar caracterizar melhor o grupo dos “que não escrevem bem”, poderíamos pensar que o fator social caracterizador desse conjunto seria a baixa ou a incompleta escolaridade. Dessa forma, teríamos a norma escrita culta associada aos escreventes plenamente escolarizados, e as normas escritas desprestigiadas, associadas aos indivíduos não plenamente escolarizados. A proposta seria interessante na medida em que confirmaria a associação entre desvalorização de usos lingüísticos e grupos sociais desprivilegiados, como ocorre com a modalidade falada (conforme já comentamos).

Entretanto, embora o grau de escolaridade seja provavelmente o fator que mais coerentemente balizaria a distinção entre usos aceitáveis e inaceitáveis na escrita, não podemos nos eximir de fazer uma ressalva: uma boa parte (se não a maioria) dos indivíduos escolarizados não adquire a escrita culta. Isso é verdade até mesmo para os indivíduos que

passam por um processo de escolarização mais “bem montado”, como atesta Silva (2002, p.255):

O aluno de classe média [...] traz por herança o padrão lingüístico mais próximo do que é ensinado na escola, por isso é facilmente alfabetizado, embora a maioria das vezes saia dela envenenado pelos preconceitos e com *dificuldades de falar e escrever nos moldes exigidos pela sociedade* (grifos nossos).

Nessa mesma seara, Antunes (2002, p.127) lembra que “são constantes as críticas à inabilidade dos alunos na produção de textos lingüisticamente relevantes e adequados”. Ainda que as duas autoras se refiram à escolarização de nível básico, não nos parece que o ensino superior propicie, em larga escala, uma maior competência escrita nos egressos da educação média. Portanto, fica a advertência: a associação entre escolarização plena e norma escrita culta é pertinente até certo ponto, haja vista que a escrita de muitos indivíduos plenamente escolarizados não é tida como modelo valorizado.

Com isso, fechamos nossa caracterização da norma escrita. Esperamos ter comprovado que os postulados defendidos pela Sociolingüística não se restringem apenas à modalidade falada, mas, sim, valem para a língua enquanto totalidade. Por isso mesmo, é possível utilizá-los para outros objetivos, não diretamente relacionados à Sociolingüística. O estudo razoavelmente esmiuçado da questão normativa dentro dessa área de estudos nos autoriza a fazer uma reflexão mais sólida acerca de uma das propostas de nosso trabalho: investigar a relação entre a inadequação de usos referenciais e as regras de prescrição lingüística (tarefa a ser empreendida no próximo capítulo).

Contudo, é preciso, antes, discutir outras questões relacionadas à norma. Uma delas, negligenciada nos estudos lingüísticos, é a da normatização de instâncias lingüísticas para além dos elementos classicamente estruturais do sistema. Esse será o tema do próximo item.

3.3 Norma textual-discursiva

Na sessão anterior, procedemos a uma caracterização da norma na modalidade escrita a partir de princípios teóricos que levassem em conta a natureza social da linguagem. Para isso, tivemos de recorrer à Sociolingüística, já que outras perspectivas para as quais a língua é

um fato social (como as perspectivas enunciativas de um modo geral) não apresentam formalização teórica sobre norma.

Nesse item, pretendemos discorrer sobre uma outra lacuna, que advém do escopo da Sociolingüística. Nessa disciplina, o estudo da variação e a conseqüente teorização sobre norma, seja para assinalar as incongruências da norma-padrão, seja para identificar normas relativas a comunidades distintas, focaliza-se em sua maioria nos substratos da base estrutural: fonética/fonologia, morfologia, sintaxe e léxico. A norma que trata desses substratos seria, portanto, uma norma microlingüística (para usar terminologia de LYONS, 1987).

Em vista dessa delimitação, pretendemos aqui desenvolver a idéia de que, para além da microlingüística, há elementos lingüísticos também sujeitos à normatização. Ou seja, entendemos que, ao falar de norma lingüística, além haver aspectos normativos relacionados ao componente estrutural de uma língua, há também aspectos normativos relacionados a um componente textual-discursivo.

Indicamos, assim, que a heterogeneidade do sistema contempla inclusive questões do plano discursivo. Essa posição parece encontrar apoio dentro mesmo da Sociolingüística. Mattos e Silva (2002, p.303), por exemplo, considera que a determinação do perfil de uma norma para uma determinada comunidade deve descrever as variedades nos vários estratos de realização lingüística: “fônicas, mórficas, sintáticas, lexicais, *discursivas...*” (grifo nosso)⁶⁷. E, se levarmos em conta a posição de Aléong (2001, p.152),

pode-se conceber a norma lingüística como o produto de uma hierarquização das múltiplas formas variantes possíveis segundo uma escala de valores que incide sobre a ‘conveniência’ de uma forma lingüística em relação às exigências da interação lingüística

temos que as exigências frente à interação lingüística implicam necessariamente a inclusão de formas discursivas enquanto conjunto sujeito à hierarquização.

Na mesma direção vai a reflexão de Antunes (2002, p.131), que tão claramente assinala a ocorrência de regras para além da gramática:

⁶⁷ Mesmo dentro da Sociolingüística, há trabalhos que procuram de alguma maneira falar de variação relacionando-a a questões discursivas que poderiam interferir na escolha dos falantes, por exemplo, em relação à escolha entre *nós* e *a gente* (LOPES, 1996) ou em relação à indeterminação pronominal do sujeito (CUNHA, 1996) ou ainda quanto à possibilidade de colocação do artigo definido antes de patronímicos (SILVA, 1996).

a concepção de uma língua como um sistema sógnico, não-autônomo e não-isolável da sociedade, implica a inclusão de outras regularidades para além daquelas restritas ao domínio das frases. Ou seja, às regras da gramática para a boa formação de frases se somam outras decorrentes dos decursos textuais. [...]

A norma gramatical fica, nesse quadro, bastante relativizada [...] porque a gramática não é o único componente que define uma atuação verbal de qualidade.

Vemos, assim, que nossa argumentação já está abrigada pelo respaldo de outros estudiosos. Gostaríamos, agora, de nos deter nas questões pouco exploradas acerca da norma no plano discursivo. Especificamente para o nosso trabalho, julgamos importante utilizar o termo *norma textual-discursiva*, referente a usos estabelecidos pela comunidade que dizem respeito a manifestações lingüísticas no nível do texto. Para iniciar a discussão, vejamos dois exemplos retirados dos textos que analisamos:

(40) [**Título:**] Dinheiro x felicidade

São duas coisas imprescindíveis na vida de qualquer ser humano. (R8)⁶⁸

(41) [**Introdução do texto:**] Eu vejo essas reservas de vagas nas universidades para os estudantes de escola estadual, como mais uma esmola disfarçada de interesse pelos menos favorecidos. (R33)

Nos dois casos, pode ser considerado que as expressões sublinhadas seriam inadequadas porque desobedecem às normas: em ambos, há recategorização de referentes presentes em unidades exteriores ao cotexto (o título⁶⁹, no caso do primeiro, e a proposta de produção do texto⁷⁰, no caso do segundo). Trata-se de uma prescrição bastante aceita (portanto, um uso lingüístico sujeito à normatização⁷¹), mas que não diz respeito a problemas dos substratos da base lingüística. Assim, podemos perceber que há manifestações lingüísticas consideradas inapropriadas em relação ao que pode ou não pode ocorrer no plano textual-discursivo.

É possível, então, falar (como já propusemos) que há dois níveis de norma: uma norma mais estritamente gramatical (que doravante denominaremos apenas de *norma*

⁶⁸ A informação entre parênteses (neste e no exemplo seguinte) corresponde à sigla de codificação dos exemplares de nossa amostra (ver nota 77).

⁶⁹ Mesmo que se considere o título como parte do cotexto, permanece o fato de que, num plano normativo, dificilmente se aceita que se faça uma recategorização do título sem que os referentes apresentados nele já tenham aparecido efetivamente no texto.

⁷⁰ Cf. Anexo B.

⁷¹ Se o uso é sujeito à normatização, obviamente supõe uma variação, que seria a realização de outra forma de designação dos referentes.

*gramatical*⁷²) e uma norma textual-discursiva. Para o interesse específico de nosso trabalho, consideramos que uma expressão referencial desobedece à norma gramatical quando ela representa uma variação em relação a algum substrato da base lingüística (núcleo duro da Lingüística), a saber: fonética/fonologia, morfologia, sintaxe e léxico. Para os textos que analisaremos, as expressões passíveis de serem consideradas inadequadas apresentam variação em relação ao plano sintático. Já as expressões passíveis de serem consideradas inadequadas por desobediência à norma textual-discursiva correspondem àquelas que vão de encontro ao conjunto de usos lingüísticos aceitos e prescritos que devem aparecer em um texto, que dizem respeito a estratégias de textualização e discursivização, cujo escopo não se encontra nos substratos da base lingüística.

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

Contudo, deve-se observar que, embora não sejam metodicamente documentadas, as regras da norma textual-discursiva podem ser encontradas em materiais esparsos: nos manuais didáticos de produção textual, nos manuais de redação e estilo dos grandes jornais, nas regras estabelecidas pelos concursos vestibulares... Portanto, para a avaliação de textos de alunos, o professor (mesmo que não tenha consciência disso) está constantemente em contato com regras as quais lhe possibilitam “construir” uma norma textual-discursiva que o orienta na sua

⁷² Percebemos um problema na terminologia *norma gramatical*. Inicialmente, pensamos em usar o termo *norma estrutural*, mas fomos argutamente lembrados de que texto também é estrutura. Certamente que um termo mais preciso seria *norma microlingüística* (cf. LYONS, 1987), mas essa designação exigiria quase que imediatamente que falássemos em uma *norma macrolingüística*, termo que não corresponde ao que estamos chamando de *norma textual-discursiva*. O problema com a terminologia *norma gramatical* é que ela dá a entender que a gramática só lida com os substratos da base lingüística, o que é uma grande injustiça com relação aos estudos funcionalistas. De fato, na perspectiva funcionalista, o que chamamos aqui de *norma gramatical* e *norma textual-discursiva* seria da alçada de uma norma gramatical ampliada. Entretanto, embora aceitemos vários dos pressupostos funcionalistas, preferimos fazer a distinção entre esses dois tipos de norma (porque são, afinal, de natureza distinta), e chamar o primeiro de *norma gramatical*, em que *gramatical* remete à Gramática Tradicional.

atividade de corretor⁷³. Por isso, a norma textual-discursiva só pode ser considerada tácita na medida em que as regras esparsas não criam um corpo de leis que possa ser conscientemente aludido.

Enfatizamos ainda que, no campo inadequações referenciais causadas por questões normativas, o julgamento da adequação não está atrelado à questão da coerência. Trata-se de casos em que não há quebra localizada de sentidos pretendidos para os referentes textuais (como seria a desobediência às meta-regras de CHAROLLES, 1988, discutidas no capítulo anterior). Em nossa análise, procuramos assinalar os casos em que uma mesma categoria contempla ocorrências “inadequadas” tanto porque quebram a coerência quanto porque desrespeitam as normas lingüísticas.

Depois de caracterizarmos a norma escrita e propormos a sua apreensão a partir de dois níveis lingüísticos distintos, dada a natureza de nossa amostra, é preciso discutir o tratamento escolar da norma, o que faremos a seguir.

3.4 Tratamento escolar da norma

Mattos e Silva (2002, p.296), ao expor o percurso histórico que consagrou a tradição gramatical normativo-prescritiva, mostra que, apesar de contestada cientificamente pela Lingüística moderna, a tradição gramatical “continuou e continua servindo à prática pedagógica por razões de ordem ideológica [...] e continua a ser privilegiada por largos segmentos da sociedade”. Como consequência da continuada valorização da tradição gramatical, o ensino escolar de língua portuguesa, na prática, concentra-se no ensino de gramática, com (quase?) total exclusividade da norma-padrão, do que não poderia deixar de levar à seguinte situação:

uma é a língua que a escola pretende transmitir a seus alunos, que se funda numa tradição histórica idealizada e que continua nas gramáticas pedagógicas; o outro português é o das falas correntes, do vernáculo, na definição laboviana, que cada vez mais chega à escola (MATTOS e SILVA, 2002, p.303-304).

⁷³ Seria importante a compilação de regras textual-discursivas presentes nesses materiais, a fim de verificar até que ponto elas refletem usos efetivos (o que a tornaria uma norma-padrão mais próxima da norma objetiva escrita) ou usos idealizados não-confirmados em textos de circulação social (o que traria o mesmo problema enfrentado no ensino de gramática em relação à distinção norma-padrão anacrônica / norma culta).

Além da importante questão trazida pela autora, a da discrepância entre a língua que a escola ensina e a língua que o aluno traz, convém lembrar uma outra discrepância, que se dá entre a língua que a escola ensina e a língua que a sociedade letrada exige (lembramos da distinção entre norma-padrão e norma culta). Nessa segunda “ruptura”, podemos inserir a atividade de apreciação, pelo professor, dos textos produzidos pelos alunos. Aceitando-se que tal apreciação é balizada pela norma escolar (cuja sustentação se encontra na norma-padrão), cremos ser lícito dizer que o julgamento dos professores tem mais a ver com o que eles acreditam que seja certo (porque viram na gramática ou em qualquer outro material pedagógico) do que com aquilo que é efetivamente observado como de uso mais comum.

A observação acima vale tanto para o julgamento das estruturas gramaticais quanto para o das formas textual-discursivas. A diferença estaria apenas em para o que se apela quando da justificação. As inadequações gramaticais são condenadas com base no que diz a norma-padrão, principalmente a partir da leitura que os professores têm das gramáticas pedagógicas. Já as inadequações textual-discursivas, devido às regras desse nível não conterem documentação “integrada” (como já vimos), teriam sua condenação explicitada em termos menos palpáveis, algo semelhante a: “A construção ‘x’ é inadequada porque isso não se faz num texto”, ou, “A construção ‘x’ é inadequada porque a mais recomendada é ‘y’”, ou numa tentativa de atribuição de fonte mais legítima, “A construção ‘x’ é inadequada porque eu li isso num livro”. Portanto, também a norma textual-discursiva tem um padrão de usos ideais, bem menos palpável, obviamente, que o padrão da norma gramatical.

A questão do julgamento escolar traz novamente à tona a relação norma objetiva/norma subjetiva. No ambiente escolar, o sistema de valores para se avaliar os usos lingüísticos (que determinam as ocorrências da norma subjetiva) se reveste de uma peculiaridade: ele se baseia mais exclusivamente na norma-padrão do que o sistema subjetivo de avaliação lingüística utilizado na comunicação fora da escola. Como já vimos, há usos “cultos” não referendados pelo padrão que, no julgamento espontâneo, não são percebidos como erros; já vimos que isso é verdade, por exemplo, para a formação do modo imperativo. Parece-nos que a escola é muito mais intolerante com esse tipo de situação.

Por conta dessa peculiaridade, o tratamento escolar dos textos dos alunos provoca uma dupla artificialização: não se julgam os textos com base nos usos regulares que se observam nos textos efetivamente produzidos na sociedade, nem se os julgam com base nos parâmetros

subjetivos utilizados nas interações efetivadas fora da escola. Temos, então, na instituição escolar, um ambiente bastante propício para abraçar, com muito carinho, o discurso purista.

A questão guarda íntima relação com a aceitabilidade. No capítulo anterior, sugerimos que o grau de aceitabilidade envolvido na correção de textos de alunos é reduzido, seja porque o professor pretende sanar possíveis rejeições, seja porque ele se recusa a colaborar com a interação, uma vez que não espera muita coisa dela. Uma menor aceitabilidade nesse segundo aspecto estaria intimamente ligada à norma escolar. Dando muita importância a essa norma (que reflete a norma-padrão), o professor tende a rejeitar os usos não-padrão, mesmo que estes façam parte da norma culta. Vê-se, assim, que a aceitabilidade reduzida diz respeito não apenas à rejeição de conteúdos veiculados textualmente, mas, também, à rejeição de formas lingüísticas fora do padrão.

Podemos passar, agora, para a etapa final deste capítulo. Após toda a reflexão sobre norma, cremos ter preparado o terreno para, finalmente, propor uma maneira de se incluir a normatização no processo de construção dos objetos-de-discurso.

3.5 Relação entre norma e referenciação

No primeiro capítulo, vimos que a proposta teórica da referenciação advoga em favor de uma construção colaborativa dos referentes textuais. Nesse processo, os interlocutores têm a sua disposição, para nomear um determinado referente, um leque de expressões referenciais que podem ser escolhidas (e de fato o são) de acordo com o percurso discursivo da interação, que (re)cria intenções intersubjetivas.

Enfatiza-se, com essa abertura de possibilidades, o caráter de escolha que se impõe aos interlocutores envolvidos no ato de referir. Entretanto, como já salientamos, ao mesmo tempo em que há escolhas, há restrições ao processo. Comentamos, neste mesmo capítulo, dois tipos de restrição: a adequação da escolha em relação ao “real”⁷⁴ e a adequação à situação de comunicação.

⁷⁴ Lembremos que o real é reelaborado e que, portanto, a elaboração não se dá no vácuo e não se faz ao bel-prazer do produtor.

Podemos, nesta seção, apontar uma outra causa de restrição. Obviamente, estamos falando da restrição normativa. Uma vez que a referenciação é um processo sociocognitivo, ela tem de incluir um aspecto importantíssimo da atividade social, que é o estabelecimento e a obediência às normas. Negar essa questão é propor um entendimento menos completo do fenômeno.

Pensemos, por um momento, na atividade de referir praticada pelo sujeito lingüístico. Quando precisa escolher uma expressão que melhor designe o referente pretendido, ele deve levar em conta os efeitos que pretende suscitar no interlocutor. Para tanto, uma das tarefas para as quais se esforça diz respeito a como o interlocutor realizará o processamento cognitivo da expressão, no que entra em jogo a relação desta expressão com outras presentes no co(n)texto, inclusive com aquelas que remetem a outros referentes construídos.

Portanto, a forma como a expressão se encaixará no processamento cognitivo é uma questão relevante para o produtor. É preciso que ela não perturbe o movimento de ativação e reativação dos referentes textuais; se assim ocorrer, a construção da coesão e da coerência terá mais chance de ser bem sucedida.

Entretanto, não é apenas o processamento cognitivo que conta para uma interação bem sucedida. A obediência às normas lingüísticas também é um fator a ser levado em conta (e é claro que a intensidade da obediência varia de acordo com a situação de interação, entre outros fatores). A título de ilustração, voltemos ao exemplo (40):

(40) [**Título:**] Dinheiro x felicidade
São duas coisas imprescindíveis na vida de qualquer ser humano. (R8)

Não há dúvida quanto ao processamento cognitivo da expressão “duas coisas imprescindíveis na vida de qualquer ser humano”⁷⁵. Trata-se de uma recategorização das expressões “dinheiro” e “felicidade”, e, por isso, entra no processamento como uma reativação desses objetos-de-discurso. Não há, com a utilização da expressão, nenhum problema de coesão ou coerência. Entretanto, a estratégia de recategorizar o título causa estranheza, por não ser um procedimento recomendado. Logo, é possível que a ação do produtor seja considerada parcialmente ineficaz, ainda que o procedimento cognitivo tenha sido completo.

⁷⁵ Estamos assumindo que expressões predicativas podem ser referenciais também (ver nota 81).

A questão normativa (aspecto eminentemente social), então, pode suplantar a questão estritamente cognitiva, em termos de obtenção da eficácia interacional. Com isso não queremos dizer que, para o produtor, a adequação formal é mais importante que transmissão de conteúdos, sentimentos, intenções etc. Apenas queremos lembrar que os sujeitos são julgados, também, pela forma como se expressam.

Uma Lingüística Textual plenamente sociocognitiva precisa dar conta de seu objeto de estudo — o texto — levando em conta, o mais completamente possível, os aspectos sociais e cognitivos, bem como as relações entre eles. O mesmo vale para uma teoria da referência imersa no processamento sociocognitivo. Por isso, julgamos que a teorização acerca da recepção de textos não pode prescindir do *evaluation problem* da Sociolingüística, mesmo que a inclusão desse aspecto torne mais complexa (e penosa) a atividade investigativa.

Temos, portanto, que a norma lingüística é mais um fator que influencia o julgamento da adequação referencial e, por conseguinte, deve influenciar também as escolhas referenciais. Insistimos que não se trata, aqui, de levantar uma bandeira em favor da adequação formal a qualquer custo. Até porque, como vimos, o julgamento dessa adequação não é simplório. Entre outras coisas, deve-se levar em conta que, para balizar esse julgamento, não há *a norma* definitiva e unificada, juíza inflexível, mas, sim, há as várias facetas que a norma pode assumir.

Restringindo a discussão para o domínio da Lingüística Textual, podemos dizer que nossa intenção principal é enfatizar um aspecto ainda não devidamente explorado dentro dos estudos em referenciação. Na verdade, pode até ser que a problemática da norma seja sensatamente deixada de lado a depender dos objetivos investigativos. Em nossa pesquisa, ela é central, em virtude de a desobediência à norma poder ser alegada para rejeitar certas formas referenciais.

No universo escolar, como já foi comentado na seção anterior, não há dúvidas de que essa obediência representa uma fatia gorda do processo de julgamento da competência textual. Se ela deve ser realmente tão realçada é uma questão que precisa ser discutida e para a qual pretendemos contribuir, a partir da discussão suscitada no capítulo 5.

A relação entre norma e referenciação dá o fecho a este capítulo. Nele, julgamos ter contemplado a contento a tarefa de propor uma explicação suficiente sobre a norma, a qual

incluiu, além da relação já aludida: uma caracterização da norma na modalidade escrita com base nos postulados derivados do conceito de sistema lingüístico heterogêneo; uma exposição acerca da normatização que atinge o plano textual-discursivo; e uma discussão sobre as sutilezas da norma pedagógica.

Com este capítulo, encerramos o pano de fundo teórico de nossa dissertação. Estamos cientes de que fomos além da mera exposição, uma vez que, em vários momentos, procedemos a uma atividade que era, de fato, já uma análise. Entretanto, deixamos essas análises próximas à teoria porque, afinal de contas, elas estavam intimamente ligadas aos conceitos trazidos.

No próximo capítulo, aí sim, iniciamos a análise propriamente dita. Nele propomos uma aplicação da teoria para efetivarmos o que julgamos a maior contribuição da pesquisa: a tentativa de compreender melhor o que está envolvido no julgamento da inadequação referencial.

4 PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO PARA AS INADEQUAÇÕES REFERENCIAIS

A seguir, começamos a analisar os resultados de nossa investigação, apresentando nossa proposta de classificação para as expressões referenciais passíveis de serem consideradas inadequadas. Inicialmente, expomos os aspectos metodológicos envolvidos nessa etapa da investigação. Em seguida, apresentamos as diferentes manifestações de prováveis inadequações relacionadas aos fatores discutidos nos capítulos 2 e 3 (coerência textual e norma lingüística, respectivamente), descrevendo e exemplificando as categorias classificatórias.

4.1 Metodologia

Em relação à abordagem metodológica, nossa pesquisa apresenta-se como de caráter hipotético-dedutivo. Desde o início, estamos seguindo alguns passos desse método: detecção de um problema (quais os fatores lingüísticos que concorrem para a consideração de expressões referenciais inadequadas) e elaboração de hipóteses (dentre as quais, a principal seria a de que há duas motivações para se considerar uma expressão referencial como inadequada: a interferência da expressão na coerência textual ou a desobediência da expressão às normas lingüísticas). Enfatizamos ainda que a corroboração (ou refutação) de nossas hipóteses estará sujeita à observação empírica.

Além disso, admitimos desde já o compromisso em confrontar o conhecimento teórico já estabelecido para o tema que discutiremos: a referenciação. Destacamos o papel, pouco esclarecido na literatura, das coerções no processo de escolha das expressões referenciais. Também reconhecemos o caráter provisório dos resultados que encontramos, bem como temos a convicção de que a análise de nossos resultados suscitará novos questionamentos.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, o primeiro, no que diz respeito à determinação das estratégias referenciais, foi um levantamento realizado com textos produzidos em situação de aprendizagem escolar. Para tanto, utilizamos 77 textos⁷⁶ escritos por alunos pré-

⁷⁶ Esses textos constam do Anexo A deste trabalho, e encontram-se disponíveis no acervo do grupo Prottexto, que estuda gêneros textuais e referenciação, coordenado pela professora Mônica Magalhães Cavalcante, da Universidade Federal do Ceará.

universitários, participantes de um curso preparatório para o vestibular. Trata-se de alunos com o Ensino Médio já concluído ou, à época da produção dos textos, em vias de conclusão. Apesar de a maioria dos produtores ser de pessoas jovens, não excluimos a presença de indivíduos mais velhos entre os sujeitos-produtores (uma vez que a clientela de alunos de um curso pré-vestibular não apresenta homogeneidade etária). Em nenhum momento isso se configurou como um elemento complicador na coleta de dados, porque não cremos que a idade do produtor, para o que pretendemos investigar – o julgamento de adequação das expressões referenciais acionadas em textos de escritores não-proficientes – seja um critério que necessite do controle da faixa etária para que haja uma uniformização dos dados. O que entra na questão, e que demanda um certo controle (feito aqui), é o grau de escolaridade.

Todos os textos são resultantes de propostas de produção textual que solicitavam a elaboração de um gênero de natureza essencialmente argumentativa (principalmente artigo de opinião, mas também editorial). A escolha por textos com predominância da seqüência argumentativa e, em consequência, pelos gêneros a ela relacionados deveu-se ao fato de os quatro fatores de coerência propostos por Charolles (1998) parecerem ser mais exigidos em gêneros com tal característica. Entretanto, é preciso advertir que as estratégias referenciais problemáticas a que aludimos podem provavelmente ser encontradas em gêneros com predominância de outras seqüências.

Há ainda um outro motivo por trás dessa escolha: os textos com seqüência argumentativa predominante são, na hierarquia escolar, o topo, o grande objeto a ser alcançado. Por um lado, é preciso lembrar que o motivo para tal escolha não tem como base uma concepção de linguagem preocupada com a interação ou mesmo uma opção político-educacional que tenha como principal objetivo a aprendizagem vinculada às situações sociais que serão vividas pelos alunos fora da escola. A eleição do “texto dissertativo” como grande estrela do ensino deve-se, sobretudo, ao fato de se crer, por conta da tradição, que este texto exige maior complexidade e que ele é o mais exigido nos concursos vestibulares.

Por outro lado, embora saibamos que a complexidade dos textos não está necessariamente associada à seqüência textual (basta pensar na complexidade das narrativas literárias), é preciso ter em mente a importância dos textos argumentativos no cotidiano dos sujeitos. Uma vez que uma das principais funções da escola é capacitar o aluno a se

comunicar nos mais diversos gêneros com vistas ao exercício pleno da cidadania, o ensino das técnicas de argumentação, bem como dos gêneros da ordem do argumentar, adquire especial relevância no contexto de aprendizagem. Daí o trabalho com textos argumentativos merecer, ainda que por motivo diverso do que normalmente é feito, um tratamento especial. E por isso, também, que escolhemos tratar da inadequação referencial dentro desse universo de gêneros.

Em relação a nossa amostra, todos os textos foram reproduzidos com autorização dos alunos para que os utilizássemos posteriormente (com fins estritamente didáticos ou científicos), mas na condição de se manter o anonimato dos indivíduos. Os textos foram produzidos no período de fevereiro de 2002 a março de 2004.

Após a delimitação da amostra, procedemos ao levantamento e classificação das expressões referenciais que encontrávamos. Para essa etapa, utilizamos a proposta classificatória de Cavalcante (2003). As expressões foram separadas de acordo com o que segue: introduções referenciais (puras ou dêiticas), anáforas diretas (co-significativas ou recategorizadoras – incluindo nesses dois subgrupos as anáforas pronominais), anáforas parciais, anáforas indiretas e encapsulamentos.

O levantamento foi feito nos moldes do que Antunes (1996) fez para o estudo da repetição e da substituição lexical como recursos coesivos nos editoriais jornalísticos. Íamos realizando a leitura e determinando, para cada expressão referencial encontrada, seu status em relação a alguma das cadeias coesivas estabelecidas pelo texto (ou, no caso das introduções referenciais, não o status, mas a abertura de uma nova cadeia).

Durante o levantamento, determinamos as expressões passíveis de serem consideradas inadequadas. A inadequação normalmente era percebida como algum provável problema no nível das relações anafóricas estabelecidas entre as expressões de uma mesma cadeia coesiva, mas havia também casos de inadequação da expressão em si, na maneira como ela estabelecia o referente pretendido.

Ao encontrarmos uma provável inadequação, pensávamos logo nas motivações que nos levavam a tal julgamento, e procurávamos estabelecer como tais argumentos se encaixavam nos fatores “causadores” da inadequação (coerência e norma). Foi nesse trabalho de seleção inicial que vislumbramos a necessidade de se falar em uma norma textual-discursiva, pois algumas das “inadequações” percebidas eram caracterizadas como problemas

da alçada do conteúdo textual, sem, no entanto, ferirem os princípios de coerência. Vimos, então, que era preciso redimensionar o valor costumeiramente dado a esses “erros”.

Terminado o levantamento inicial, começou a preocupação com o caráter classificatório da pesquisa. Tivemos, assim, que pensar nas “inadequações” analisadas como ocorrências a serem divididas em categorias. Cada categoria deveria ser contemplada por exemplos cujo julgamento de inadequação se desse por um mesmo arrazoado. Este trabalho confirmou nossa hipótese inicial de compreensão do julgamento de adequação como decorrente da quebra de coerência ou da desobediência normativa, bem como providenciou o arcabouço para nossa análise e discussão.

Após determinarmos as categorias de nossa proposta classificatória, voltamos às ocorrências analisadas para tentarmos compreendê-las à luz de um novo viés, que consistia no entendimento da atividade de referir como uma dinâmica de construção colaborativa de objetos-de-discurso. Vê-se, assim, que o tratamento analítico foi essencialmente qualitativo. Primeiro, a análise das prováveis inadequações foi feita a partir dos critérios de coerência e da diferenciação dos aspectos normativos (aspectos discutidos nos dois capítulos anteriores). Em seguida, acrescentou-se a essa análise o viés da referenciação, com o intuito de investigar se tal acréscimo traria maneiras contrastantes de se julgar a adequação referencial. O resultado desse trabalho será conferido a seguir.

4.2 Classificação das “inadequações” referenciais

Antes de iniciar a apresentação, temos de dar algumas informações absolutamente necessárias quanto à natureza de nossa proposta classificatória. Registramos, desde já, que a classificação aqui apresentada tem como principal motivação a suposição do que é feito em termos de correção textual no ambiente escolar (daí o uso constante dos modalizadores *provável* e *possível/passível*, bem como, a partir de agora, das aspas recorrentes para a expressão “inadequação”). Em outras palavras, não se podem interpretar as ocorrências aqui exemplificadas como “as inadequações que o analista encontrou”.

Assim, deixamos claro que as ocorrências passíveis de serem consideradas inadequadas não são oriundas, exclusivamente, do que este pesquisador, enquanto professor e corretor de redações, considera como inapropriado. De fato, muitas das ocorrências

apresentadas não são consideradas por nós como inadequadas. Procuramos expor, contudo, uma proposta que seja a mais representativa da situação de correção de textos no Ensino Médio. Trata-se, obviamente, de uma previsão intuitiva, alicerçada, porém, na nossa própria prática enquanto professor de Ensino Médio, na escuta e observação da prática de outros professores e nas leituras das recomendações dos manuais didáticos de gramática e redação.

Optamos por considerar as inadequações com bastante abrangência. Por isso, desde já, gostaríamos de fazer uma advertência em relação a uma provável leitura equivocada que poderia ser feita pelos lingüistas preocupados com o ensino, que concebem (como nós) a língua como um fenômeno incrustado no sociointeracionismo. Para estes, algumas inadequações sugeridas podem parecer um tanto esdrúxulas e reveladoras de uma concepção bastante estreita do fenômeno lingüístico. Por isso, lembramos que procuramos retratar aqui, com o maior grau de fidelidade e honestidade possível, questões decorrentes da atividade escolar de correção textual. Não parece exagero reconhecer que concepções estreitas ainda balizam muitas das situações de aprendizagem da língua.

Especificamente em relação às inadequações por distúrbios na coerência textual, gostaríamos de fazer ainda uma observação. Ao falarmos em quebra de coerência, estamos tratando de problemas locais de algumas expressões referenciais, e não da falta de uma coerência global. Muitos já foram os autores que concluíram que um texto completamente incoerente é raro (até mesmo impossível), sendo mais apropriado, portanto, falar em quebra localizada de coerência, ou, para usar a célebre terminologia de van Dijk (1984), incoerência no plano da microestrutura (em oposição à macroestrutura).

A exposição dos tipos de “inadequação” terá o seguinte formato: explicação da provável motivação que justificaria a inadequação, seguida de um ou mais exemplos; logo após, procuramos discutir a provável inadequação levando em conta o ponto de vista da referenciação como uma construção de objetos-de-discurso. Dessa forma, para muitos dos subtipos que apresentamos, podemos ter exemplos cuja inadequação não seja completamente reconhecida, dependendo de como se decide analisar a ocorrência. Julgamos ainda que a análise nos moldes da que sugerimos explícita (se é que isso já não tenha sido feito) a relação bastante produtiva entre os três aportes teóricos discutidos nos dois primeiros capítulos: referenciação coerência textual e norma lingüística.

A ordem de apresentação será a seguinte: inicialmente, mostramos as categorias para expressões referenciais “inadequadas” relacionadas à quebra da coerência textual. Em seguida, apresentamos as “inadequações” referenciais relacionadas à desobediência normativa, começando pelas que desobedecem à norma gramatical e finalizando com as que desobedecem à norma textual-discursiva. Após a exposição de cada uma dessas seções, apresentamos um quadro com as categorias descritas. Para propiciar uma idéia do todo, incluímos, ao final da exposição da proposta, um quadro geral.

4.2.1 “Inadequação” referencial e coerência textual

As categorias utilizadas para as prováveis inadequações desse primeiro grupo são baseadas em três das meta-regras de Charolles (1988): continuidade, progressão e não-contradição.

a) **Expressão referencial responsável por quebra de continuidade**

Este item é reservado às expressões referenciais responsáveis pela abertura de um tópico que não é continuado ao longo de um texto. O problema não está na expressão referencial em si, mas na quebra de expectativa de manutenção de um objeto discursivo. Também não se trata de um problema exclusivamente da alçada da referenciação, já que envolve também a continuidade tópica. Lembramos, contudo, que os tópicos são estabelecidos a partir dos objetos-de-discurso. Logo, a continuidade textual é também da alçada da referenciação.

A partir de Costa Val (1999), concebemos que os referentes “não-continuados” podem ocorrer de duas maneiras:

- i) quando o texto traz um determinado referente e, sem explicação, deixa de falar nele, como seria em princípio o caso de (42)⁷⁷:

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

⁷⁷ Todos os exemplos deste capítulo, à exceção dos que apresentam indicação da fonte, foram retirados dos 77 textos analisados, e foram transcritos como os originais, sendo indicado ao final a que texto da amostra corresponde o excerto (por exemplo: R47). Na codificação, optamos pelo símbolo “R”, que indica *Redação*.

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

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

Existem varias intoleranças culturais até hoje neste país, muitas precisam ser mudadas tornando a comunidade mais feliz, principalmente as mulheres que vivem apenas para satisfazer os homens, sem qualquer direito mas com varios deveres. (R72)

- ii) quando o texto traz um referente pela primeira vez, no entanto mostrando-o como se já tivesse aparecido anteriormente, como teríamos inicialmente em (43):

(43) A redução da maioridade de 18 para 16 anos é, hoje, um dos principais assuntos do nosso país. A sociedade não agüenta mais ser vítima desses assassinatos que ainda são considerados crianças.

Mais são essas crianças, que são responsáveis pelos crimes mais bárbaros do nosso país. E aí pergunto a vocês, se ainda são consideradas crianças, como terão cabeça e responsabilidade para cumprirem uma pena?

É só pensármos um pouco, se tiveram cabeça para planejar um assassinato eles tem cabeça e responsabilidade o suficiente para cumprir a penalidade dada pela justiça.

Não é justo, que um adolescente mate e no lugar de ir para a cadeia vá seus pais, ou passem 2 anos no máximo na Febem e voltem a conviver com a sociedade como se não tivesse acontecido nada.

Os adolescentes de hoje sabem muito bem o que fazem e o que é certo e errado. Mas também não adianta se falar de pena de morte, o que se deve fazer é trocar o sistema da polícia onde existem mais assassinos e traficantes. [...] (R58)

Analisemos detalhadamente as duas ocorrências acima. Em (42), seria possível justificar a ocorrência como inadequada a partir do seguinte arrazoado: à expressão “pessoas” é predicado que elas “vivem isoladas de suas próprias famílias, vizinhos e amigos”. Tratar-se-ia, então, de um objeto-de-discurso relevante no plano textual, já que faz parte de um argumento apresentado logo na introdução (e na primeira frase). Por isso, seria esperado que esse referente fosse continuado no texto, o que, se levarmos em conta a noção de continuidade como manutenção de referente, não acontece. Veja-se por quê.

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

A se julgar sob essa ótica, o exemplo (42) representaria, portanto, uma quebra de continuidade. Entretanto, pode-se levar em conta o fato de que as relações anafóricas não se estabelecem apenas no plano da estrita correspondência correferencial. Tomando-se esse argumento como base, seria plausível considerar que a expressão “uma mulher que mora no Marrocos” é uma anáfora parcial de “pessoas”, e que todas as predicções sobre a primeira expressão constroem de forma indireta uma situação de isolamento, o que se conecta à predicção construída para a expressão “pessoas”. Dessa forma, a continuidade estaria mantida, e a inadequação seria refutada, portanto. Essa análise seria compatível inclusive com a posição de Cavalcante (2003) em relação à continuidade referencial ser um fenômeno mais abrangente que a manutenção referencial.

Em (43), há também a possibilidade de dupla análise para a adequação da expressão “mais... traficantes”, apresentada como se houvesse uma motivação prévia para o seu aparecimento. Pensando na sua provável adequação, pode-se defender que a expressão “crimes mais bárbaros de nosso país” atua como âncora para a anáfora indireta “mais... traficantes”. Trata-se de um argumento bastante plausível, principalmente porque uma das características da anáfora indireta é exatamente a apresentação de um referente novo sob o modo do conhecido.

Porém, seria forçoso considerar que a anáfora indireta, embora seja caracteristicamente apresentada numa forma pouco usual, precisa ser de alguma forma prevista, a fim de que seu processamento seja efetivado. E não seria apenas uma provável âncora que garantiria esse grau de previsibilidade. No caso em questão, por exemplo, o texto trata da criminalidade cometida por menores de idade especificamente em relação a assassinatos. Em nenhum momento falou-se, no texto, do tráfico de drogas. Logo, analisando-se sob esse prisma, a expressão “mais... traficantes” quebra a continuidade esperada de acordo com o plano textual desenvolvido.

O fato de apresentarmos a análise dos dois itens acima como controversa é mais um sinal de que a questão da inadequação, para que seja compreendida em profundidade, necessita de que se ponham as ocorrências para serem avaliadas a partir de diversos prismas, a fim de se poder apreender com mais profundidade o que é considerado como adequado ou inadequado e quais são as justificativas para tal julgamento. Dessa consideração surgem duas questões que julgamos bastante pertinentes.

Em primeiro lugar, questionamos se haveria de fato expressões que resultariam em quebra de continuidade referencial, uma vez que se assumisse a possibilidade de a continuidade ser estabelecida por relações que não apenas as de manutenção referencial. Se as ocorrências puderem sempre ser justificadas (argumentando-se em favor de uma aplicação irrestrita do princípio da cooperação), por que apresentar esse item como inadequação, afinal?

Embora seja impossível afirmar que uma determinada ocorrência seria considerada inadequada por todos os interlocutores, julgamos bastante provável que certos usos seriam, para muitos interlocutores (inclusive os partidários dessa concepção mais ampla de continuidade), inadequados para estabelecer a continuidade. Vejamos, a título de exemplo, o texto abaixo (retirado de COSTA VAL, 1999), que corresponde a uma redação produzida para aprovação em um concurso vestibular da UFMG:

(44) O homem como fruto do meio

O homem é produto do meio social em que vive. Somos todos iguais e não nascemos com o destino traçado para fazer o bem ou o mal.

O desemprego, pode ser considerado a principal causa de tanta violência. A falta de condições do indivíduo em alimentar a si próprio e sua família.

Portanto é coerente dizer, mais emprego, menos criminalidade. Um emprego com salário, que no mínimo suprisse o que é considerado de primeira necessidade, porque os sub-empregos, esses, não resolvem o problema.

Trabalho não seria a solução, mas seria a primeira providência a ser tomada.

Existem vários outros fatores que influenciam no problema como por exemplo, a educação, a falta de carinho, essas crianças simplesmente nascem, como que por acaso, e são jogadas no mundo, tornando-se assim pessoas revoltadas e agressivas.

A solução é alongo prazo, é cuidando das crianças, mostrando a elas a escala de valores que deve ser seguida.

E isso vai depender de uma conscientização de todos nós.

Nesse exemplo, as expressões sublinhadas são formalizadas como já conhecidas, embora estejam aparecendo pela primeira vez. A não ser que se esteja levando em consideração a posição de receptores extremamente cooperativos, não há possibilidades de se justificar a ocorrência de pistas cotextuais efetivas que justifiquem o emprego dessas expressões⁷⁸. Portanto, cremos que esse exemplo mostra expressões referenciais que provavelmente seriam consideradas inadequadas por quebrarem a continuidade. Isso indica que a cooperação do interlocutor não é irrestrita, observação que deve ser levada em conta quando se pretende avaliar textos de aprendizes.

⁷⁸ Uma outra possibilidade seria as expressões grifadas operarem retomadas (sendo, portanto, correferenciais) de referentes construídos a partir da proposta de produção. Nesse caso, para nós, não se trataria de uma quebra de continuidade, mas sim de uma recategorização de referente exterior ao cotexto (inadequação da alçada da norma textual-discursiva – ver item *a* da seção 4.2.2.2).

A segunda questão que gostaríamos de trazer à tona diz respeito à maneira como algumas análises dentro da Linguística procuram tratar a adequação de certas construções. Como exemplo, vejamos as observações de Koch (2003) para o fenômeno da concordância associativa (casos em que um sujeito gramatical singular com idéia de coletivo acarreta verbo no plural). A autora defende que, para esses e outros casos (anáforas associativas, por exemplo), além da explicação puramente sintática, é produtivo se postular uma explicação semântico-pragmática. E, de fato, não há dúvidas de que a explicação sintático-semântico-pragmática possibilita um entendimento maior e melhor dos enunciados, além de questionar posturas irreais assumidas por análises calcadas na Gramática Tradicional.

Entretanto, essa postura gera uma questão de ordem prática: ao se postular uma análise linguística cientificamente validada e, concomitantemente, mais cooperativa para os casos acima, não se estaria forçando a situação para se justificar ocorrências que, na verdade, não são plenamente aceitas em situações formais de interação? Trazendo especificamente para a questão da continuidade referencial, o fato de se perceber uma relação anafórica parcial num texto como (42) é suficiente para que se aceite a estratégia utilizada como adequada (dentro do contexto de produção de um artigo de opinião)?

Pensamos que esse argumento talvez não seja suficiente, o que nos leva a defender que, para se estabelecer referências bem sucedidas no plano da compreensão textual, não basta apenas utilizar estratégias que possibilitem o processamento das expressões, ou analisar apenas as relações entre expressões pertencentes a uma mesma cadeia coesiva. A nosso ver, entrariam outras questões nessa tarefa, por exemplo: o esforço do receptor para realizar a contento o processamento, e o conhecimento do enunciador em relação a quais expressões o receptor espera que sejam continuadas e de quais este não tem essa expectativa. Parece-nos que esse conhecimento está fortemente relacionado, entre outros fatores, às condições de focalização (ver KOCH e TRAVAGLIA, 1999).

As observações que acabamos de fazer (que valem não apenas para o julgamento da continuidade referencial, mas também para outras categorias que propomos) reforçam a tese de que, em alguns casos, uma justificativa linguístico-cognitiva plausível não é suficiente para que uma determinada ocorrência seja considerada como adequada. Portanto, a completa avaliação da adequação referencial só pode ser feita a contento se se levar em conta as diversas posições assumidas pelos receptores. Voltaremos a discutir sobre esse assunto no próximo capítulo.

j) Expressão referencial responsável por ausência de progressão

Conforme já comentamos, a ausência de progressão pode ocorrer sob duas maneiras: ou há repetição desnecessária de uma determinada porção textual; ou há insuficiência de dados para que um determinado conteúdo textual seja tratado a contento.

Em relação à repetição, vejam-se os seguintes exemplos:

(45) O nível de instrução ganharia um maior grau de importância, porque a sobrevivência não seria tão difícil, e tendo melhores condições de vida, a população teria mais tempo para se qualificar para o mercado de trabalho. Ou seja, a educação ganharia um enfoque maior, porque as pessoas a veria como uma necessidade primordial que não a da alimentação. (R1)

(46) Hoje em dia a maioria das pessoas concordam com a idéia de que o dinheiro traz a felicidade, isto é, ele proporciona a alegria de muita gente. (R5)

(47) Não deixar que crianças cresçam incrédulas e sem fé é de fundamental importância. Esse é o principal papel da escola. Crescer na fé e na esperança por dias melhores, torna a vida mais feliz. E o que é melhor, os laços da família se fortalecem. (R64)

(48) Nascermos, crescemos e vivemos com e para o outro, quer queiramos ou não, as outras pessoas precisam de nossa aceitação. Então por que ser tão incomodado? chegando até a formular preconceitos, criar intrigas e confusões, muitas vezes por nada? (R73)

Em (45), as retomadas “a educação” e “um enfoque maior” fazem parte de uma oração em que não se acrescenta informação à oração em que se encontram as expressões antecedentes: “o nível de instrução” e “um maior grau de importância”, respectivamente. O mesmo ocorre em (46), em que tanto o pronome “ele” quanto a expressão “a alegria de muita gente” fazem parte de uma proposição que não progride em relação à proposição na qual se encontram os antecedentes dessas anáforas.

Uma provável motivação para a utilização dessa estratégia seria uma tentativa de “disfarçar” a falta de progressão (o disfarce pode inclusive ser reforçado pelo uso de elementos indicadores de paráfrase, como “ou seja” e “isto é”). Tais retomadas podem dar uma aparente idéia de que a progressão referencial está ocorrendo, o que encobriria a ausência de progressão tópica. Casos como esses nos parecem ser muito recorrentes em redações escolares e dão ao corretor a impressão de que o texto é “vazio”, embora ele não saiba exatamente como identificar e “classificar” o erro.

Lembramos, porém, que, da mesma forma que para as inadequações relacionadas à continuidade textual, seria possível advogar em favor de uma adequação das ocorrências

acima, alegando que se trata de paráfrases necessárias para o projeto textual pretendido pelo produtor. Cremos, porém, ser necessário se levar em conta que nem todo uso de “isto é” ou “ou seja” exime uma ocorrência para que ela não seja interpretada como não-progressiva. O que estamos pensando aqui é que nem sempre as paráfrases formalizadas por estes conectivos têm uma motivação discursiva que as justifiquem.

Já os exemplos (47) e (48) correspondem a recategorizações que não acrescentam características ou informações relevantes a um referente já introduzido; respectivamente, as expressões “na esperança” e “confusões” podem ser interpretadas como não fornecendo nenhum traço adicional às formas “fé” e “intrigas”.

É possível estabelecer uma diferença entre as repetições do tipo de (45) e (46) e as do tipo de (47) e (48). No primeiro tipo, uma ou mais recategorizações (ou pronomes anafóricos) são utilizadas em uma proposição que repete informações já expressas numa proposição anterior, na qual está(ão) a(s) expressão(ões) antecedente(s). A ausência de progressão só é percebida quando se vê que a proposição em que a retomada referencial se encontra é repetitiva em relação a uma proposição anterior. Já no segundo tipo, a ausência de progressão diz respeito à própria construção do referente, e não à informação estabelecida por proposições.

Salientamos ainda que a estratégia de retomar o conteúdo informativo de proposições apresenta outros contextos de adequação. Em textos acadêmicos longos, por exemplo, utiliza-se esse recurso à exaustão. E, mesmo em textos mais curtos, acreditamos que a estratégia pode ser considerada como adequada. Por exemplo, é sabido que a introdução e a conclusão de textos argumentativos podem ter, respectivamente, as funções de apresentar e resumir o conteúdo debatido no desenvolvimento do texto. Logo, é de se esperar que, nessas unidades, haja retomadas não completamente progressivas em relação ao que é dito no desenvolvimento. Temos, portanto, que a estratégia referencial de retomada não-progressiva pode ter sua inadequação dependente das diferenças nas situações de interação.

Finalizando a análise das redundâncias, acenamos para a possibilidade de incluir, ainda nas inadequações relacionadas à ausência de progressão, casos em que um modificador adjetival não acrescenta traços de informação ao referente, seja porque a atribuição está explicitada em outra porção textual, como ocorre em (49) (em que “Hoje em dia” já

estabelece que se vai falar dos “jovens de hoje”), seja porque o próprio referente já carrega em si o atributo que o modificador lhe garantiria, conforme (50) e (51):

(49) Hoje em dia os jovens de hoje estão cada vez mais irresponsáveis, em relação ao trânsito. (R26)

(50) A polêmica a respeito da pena de morte é grande. Más acho que não só nesse caso, do Saddam, mas também em outros casos, como crimes barbaros e estupros violentos, a pena de morte deveria ser adotada. (R77)

(51) Isso não é legal para a saúde e pode levar o individuo a morte, isso é um problema sérrissimo e que deveria ser visto com mas serenidade, não só pelas as escolas, mas por toda sociedade existente. (R46)

É forçoso admitir que tais casos só podem ser da alçada da progressão se se considerar a possibilidade (extrema?) de a progressão ocorrer não apenas entre proposições ou entre expressões referenciais, mas também entre os elementos constitutivos de um sintagma referencial⁷⁹.

Falemos agora da insuficiência de dados. Podemos dizer que há expressões referenciais “vagas” ou pouco informativas, que não dão a especificidade necessária para se construir um objeto-de-discurso compatível com o texto, “empacando”, dessa forma, a esperada progressão textual. É o que acontece com a expressão “o sistema da polícia” presente no exemplo (43), o qual repetimos a seguir:

(43) A redução da maioridade de 18 para 16 anos é, hoje, um dos principais assuntos do nosso país. A sociedade não agüenta mais ser vítima desses assassinatos que ainda são considerados crianças.

Mais são essas crianças, que são responsáveis pelos crimes mais bárbaros do nosso país. E aí pergunto a vocês, se ainda são consideradas crianças, como terão cabeça e responsabilidade para cumprirem uma pena?

É só pensármos um pouco, se tiveram cabeça para planejar um assassinato eles tem cabeça e responsabilidade o suficiente para cumprir a penalidade dada pela justiça.

Não é justo, que um adolescente mate e no lugar de ir para a cadeia vá seus pais, ou passem 2 anos no máximo na Febem e voltem a conviver com a sociedade como se não tivesse acontecido nada.

Os adolescentes de hoje sabem muito bem o que fazem e o que é certo e errado. Mas também não adianta se falar de pena de morte, o que se deve fazer é trocar o sistema da polícia onde existem mais assassinos e traficantes. [...] (R58)

Faltou ao texto uma informação sobre o que seria especificamente o “sistema da polícia”. Essa expressão refere-se ao sistema de atuação profissional, de seleção de policiais, ou estaria mais relacionada ao sistema carcerário? Parece-nos que, em virtude da argumentação pretendida, que faz uma confrontação entre a troca do “sistema da polícia” e a pena de morte, a especificação desse termo seria fundamental.

⁷⁹ Mesmo que não se trate de um problema de progressão, não está descaracterizada a inadequação (talvez esses exemplos ficassem mais bem abrigados numa classificação das inadequações referenciais orientada pelas características semântico-lexicais dos itens referenciais).

A avaliação da suficiência informativa de um referente pode ser relativizada, uma vez que, para alguns casos, um leitor mais compreensivo pode justificar a menor carga informativa pela possibilidade de se resgatar informações implícitas. Vejamos, a título de ilustração, o texto abaixo:

(52) O hábito de fumar vem crescendo cada vez mais entre os estudantes, que mostram uma postura de que podem fazer o que quiserem sem se importar com suas consequências.

Criar um ambiente exclusivo para que fumem, seria um grande erro. Isso serviria para mostrar que as escolas aceitam sem problemas e serviria de exemplo para os que não fumam adquirirem essa experiência.

Os estudantes não devem ser proibidos de assistir aula, mas se forem pegos pelos corredores fumando deverá ter uma observação nas suas notas de que trará problemas no seu desempenho. Os pais deverão ser chamados para reuniões com seus filhos todas as semanas para conversar sobre os efeitos que o cigarro provoca.

O cigarro é uma droga que deve ser visto como a maconha e o álcool, e o seu consumo não deve ser liberado nas dependências das escolas, nem em casa, nem em shows e ambientes que estejam outros jovens que querem estar longe dos efeitos prejudiciais da fumaça. (R49)

Alguém poderia considerar que o referente construído a partir das expressões “os efeitos que o cigarro provoca” e “dos efeitos prejudiciais da fumaça” é pouco especificado, alegando ainda que essa especificação poderia reforçar a argumentação pretendida, sua ausência comprometendo, por conseguinte, o teor informativo do texto. Todavia, outro avaliador poderia levantar que o conhecimento acerca dos “efeitos que o cigarro provoca” é tão recuperável que não se faz necessária a sua manifestação cotextual. Estas são pequenas amostras de situações que podem ser tomadas como certas ou como erradas, contribuindo, assim, para graus maiores ou menores de divergência entre os padrões de adequação.

k) Expressão referencial responsável por contradição

Lembrando, a partir do capítulo 2, que a não-contradição se garante pela compatibilidade de uma informação textual tanto em relação ao plano interno (confrontada com outras informações textuais) quanto ao plano externo (confrontada com o mundo textual representado), podemos dizer que há expressões referenciais causadoras de contradição interna e há expressões referenciais causadoras de contradição externa.

Para a contradição interna advinda de expressões referenciais, pode-se pensar em diferentes tipos de incompatibilidade. Encontram-se aí as inadequações resultantes de uma recategorização que amplia ou reduz indevidamente a significação pretendida por uma introdução referencial, como acontece em (53) e (54):

(53) Hoje em dia os jovens de hoje estão cada vez mais irresponsáveis, em relação ao trânsito. Alguns se comportam de modo convincente, estes já com seus 18 anos, que respondem por si próprio.

Já a maior parte de menor dirigem nas ruas, brincam como se fossem carro de brinquedo. Essa idéia de jovem de 16 anos tirarem a carteira não sou a favor, pois, a morte no trânsito já está elevadíssimo, imagine com jovem de 16 anos dirigindo? O índice de morte não pararia.

Se todos fossem responsáveis com seus atos, assumiria seus erros sem a presença dos pais, poderia ter a possibilidade de tudo da certo, mas como muito não conseguir seguir essa responsabilidade é melhor como está: “Carteira de Motorista só com 18 anos”. (R26)

(54) Estão tentando criar um projeto que reserva vagas na universidade a alunos que estudaram em escola pública no ensino fundamental e médio. Mas quem estudou um ano em escola privada, não tem direito a essa bolsa.

Os alunos de escola pública já tem insenção na matrícula e no Enem, isso já é o suficiente para quem não paga nada. Se quer passar no vestibular tem que estudar e não ganhar a vaga de presente.

Tem aluno que trabalha para pagar uma escola particular e tem que pagar um Enem caro para cobrir o preço dos alunos de escola pública que não pagam.

Daqui a pouco vão querer que os alunos de ensino privado paguem para estudar em universidade estadual e federal. Esse projeto é incoerente, desigual e injusto. Os estudantes de hoje são os profissionais de amanhã. (R34)

Em (53), a expressão “todos” deveria retomar o referente de “a maior parte de menor” e “jovem de 16 anos”, já que a argumentação pretendida gira em torno da irresponsabilidade dos “motoristas” menores de 18 anos. Entretanto, a idéia contida no quantificador “todos” leva a pensar que essa expressão tem um escopo maior que o referente pretendido, podendo englobar inclusive o referente estabelecido pela expressão “estes já com seus 18 anos”, que, pelo texto, agiriam com responsabilidade em relação à direção de um veículo. Ter-se-ia, então, uma recategorização que amplia indevidamente o significado do referente pretendido.

Já em (54), a expressão “universidade estadual e federal” especifica o seu antecedente (“na universidade”), o que modifica a interpretação do objeto construído, que antes era entendido como qualquer universidade brasileira. Essa ocorrência, porém, permite uma interpretação que fale em favor da adequação. É possível dizer, consoante o que foi advogado para o exemplo (52), que a informação de a reserva de vagas se restringir às universidades públicas é tão recuperável que se torna desnecessária. A omissão estaria, assim, justificada.

Podem ocorrer ainda outros tipos de incompatibilidade. Por exemplo, é possível uma contradição ser resultante de questões relativas ao uso do determinante do sintagma recategorizador. É o que ocorre em (55):

(55) Não podemos deixar de lembrar que uma boa educação e saúde também se devem ao dinheiro. Porque se somos cidadãos educados e saudáveis não podemos dizer que é pelos serviços públicos. Ou seja, mais um item ligado ao dinheiro e conseqüentemente à felicidade. (R8)

Aqui, para haver compatibilidade entre o recategorizador e as expressões recategorizadas, seria preciso modificar o determinante – em vez do numeral “um”, o numeral “dois”⁸⁰.

Um caso bastante interessante de incompatibilidade ocorre em (56):

(56) Hoje em dia a maioria das pessoas concordam com a idéia de que o dinheiro traz a felicidade, isto é, ele proporciona a alegria de muita gente.

Podemos dizer que isso é verdade, o dinheiro facilita a vida das pessoas, em todos os sentidos, seja no hospital, na rua, no trabalho. Aqueles que tem condição financeira melhor, desfrutam dos melhores lugares, alimentação saudável e cuidam melhor do corpo e da mente. Por exemplo, uma pessoa está muito doente, se for de família rica é atendida no melhor hospital, recebendo bom atendimento e um avançado tratamento.

O dinheiro, além de trazer a felicidade, ele tem o poder de comprar as pessoas, seja no emprego ou na amizade. As pessoas que se dizem ricas se acham com mais poder do que os outros menos favorecidos. Ele traz prazer, pois a pessoa que tem dinheiro compra o melhor carro, uma roupa que gosta. Ele também dá liberdade e independência.

Enfim, o dinheiro é algo tão simples, uma cédula feita de papel, mas seu valor é grande, oferece muitas vantagens, além de trazer felicidade. (R5)

Até o último parágrafo, o objeto-de-discurso “dinheiro” tem apenas uma recategorização: “condição financeira melhor”. Entretanto, além dessa expressão, as informações presentes ao longo dos três primeiros parágrafos indicam que o referente “dinheiro” está sendo construído, discursivamente, de modo a representar a noção de *poder aquisitivo*.

No último parágrafo, todavia, o elemento “dinheiro” sofre duas predicções⁸¹ (“algo tão simples, uma cédula feita de papel”) incompatíveis com o objeto construído até o momento. Não que o objeto-de-discurso “dinheiro” não possa ser representado sob essas duas predicções; apenas elas são incongruentes com a representação construída até então. Logo, instala-se um “desalinho” entre as formas de representação para um mesmo objeto-de-discurso.

⁸⁰ Na verdade, esse exemplo poderia ser considerado não como um problema de coerência, mas apenas como uma inadequação gramatical em relação ao uso do determinante. A observação é importante se se levar em conta que esses dois tipos de “erros” têm normalmente pesos diferentes em avaliações quantitativas.

⁸¹ A rigor, há uma distinção entre expressões referenciais e expressões predicativas. Embora o tema de nossa pesquisa seja relativo às expressões referenciais, também estamos incluindo no rol das ocorrências analisadas as expressões nominais predicativas, por dois motivos. Primeiro, porque, mesmo se estabelecendo a distinção entre essas duas formas, cremos que ambas podem ser utilizadas para a construção de um determinado objeto-de-discurso (e, neste caso, não se pode falar que *objeto-de-discurso* e *referente* sejam sinônimos, já que o primeiro seria mais abrangente que o último) Segundo, a distinção entre expressão referencial e expressão predicativa não é absolutamente aceita. Lyons (1980), por exemplo, diz que para a sentença “Giscard d’Estaing é o presidente da França”, uma provável interpretação é considerar as duas expressões como referenciais. Por isso, não é de todo incoerente que as expressões predicativas possam ser consideradas como referenciais.

Casos como (56) revelam, portanto, a possibilidade de um determinado referente vir sendo construído sob um certo prisma até que uma recategorização provoca uma ruptura no sentido pretendido. Contudo, há, mais uma vez, argumentação possível a favor da adequação: o uso do conectivo “mas” explicita as distinções possíveis para os sentidos do item lexical “dinheiro”.

Finalmente, registremos nossa crença de que a incompatibilidade referencial causadora de contradição interna pode ser “extrapolada”, caso o professor se guie pela concepção de língua enquanto espelho fiel da realidade. Vejam-se os exemplos (57) e (58):

(57) A maioria dos jovens, principalmente os menores de 18 anos, não sabem usar sua liberdade com responsabilidade consigo mesmo e com os outros.

A juventude só quer saber em badalar, curtir a vida e fazer tudo que tiver vontade.

Muitos garotos pegam o carro e saem em alta velocidade, muitas vezes acidentando pessoas inocentes e indefesas. (R27)

(58) Os adolescentes de hoje estão procurando ser cada vez mais independentes. É normal então que eles, ainda aos 16 anos, já queiram ter carteira de motorista.

A cada dia que passa os jovens se tornam mais responsáveis, e eles necessitam de nossa confiança para poderem mostrar isso.

Em (57), poder-se-ia alegar que “A juventude” remete a um grupo muito maior que “A maioria dos jovens” ou “Muitos garotos”, o que caracterizaria uma inadequação. Uma outra possibilidade seria não considerar a ocorrência de incompatibilidade entre as duas expressões, pois, pela argumentação pretendida e pelas predicções feitas para as três expressões referenciais, seria fácil perceber que “A juventude” refere-se a “A maioria dos jovens” e a “Muitos garotos”. Tem-se, pois, mais uma categoria na qual a inadequação vai depender do corretor. Casos como este estão sendo aqui focalizados principalmente para demonstrar como a correção de aspectos da coerência textual ligados à referenciação pode dar margem a diferentes modos de consideração do certo e do errado.

Em (58), levando-se em conta uma concepção de língua enquanto espelho da realidade, seria possível argumentar que a expressão “os jovens” não pode atuar como um recategorizador adequado para “os adolescentes de hoje”, já que os dois núcleos sintagmáticos correspondem a grupos de indivíduos com faixas etárias distintas. É claro que a consideração dessa ocorrência como inadequada revela uma concepção bastante estreita do fenômeno da semântica e, conseqüentemente, da coerência.

Quanto à inadequação referencial causadora de contradição externa, uma possibilidade seria a expressão remeter a um referente que não condiz com o objeto-de-discurso estabelecido no mundo textual representado. É o que ocorre em (59) e (60):

(59) A instalação da CPI do bingo está sendo muito questionada. Pois, parte do Senado, composto pelo Partido Trabalhista, é contra e a outra é a favor. Já, a grande maioria da nossa população é simpatizante da ação desta CPI. (R74)

(60) Estão tentando criar um projeto que reserva vagas na universidade a alunos que estudaram em escola pública no ensino fundamental e médio. Mas quem estudou um ano em escola privada, não tem direito a essa bolsa. (R34)

Os textos de (59) e (60) têm como mundo textual o “mundo ordinário”. O conhecimento compartilhado desse mundo nos diz que o partido político atual de situação, na esfera federal, não é o “Partido Trabalhista”, mas sim o Partido dos Trabalhadores; também sabemos que o projeto citado em (60) diz respeito às vagas nas universidades públicas, cujo ensino é gratuito, não havendo, portanto, para estas instituições, bolsas de estudos, o que torna inadequada a anáfora indireta presente na ocorrência.

Os exemplos acima chamam a atenção para a questão de que a forma utilizada para se categorizar um objeto-de-discurso sofre restrições, dentre as quais não se pode deixar de levar em conta o conhecimento compartilhado do que se chama “mundo real”.

Um outro aspecto envolvido na contradição externa diz respeito às expressões referenciais generalizadoras. Trata-se de introduções referenciais que promovem uma significação mais ampla do que a que deveria ter o referente dentro do universo textual pretendido. Tais referentes seriam, portanto, mais específicos do que pretende a expressão utilizada para representá-los. Veja-se o exemplo (61), em que o item “dos brasileiros” tem como referente uma parcela da população do Brasil (parcela considerável, sem dúvida, mas que não corresponde a seu todo):

(61) Infelizmente, a vida dos brasileiros é muito diferente da vida que queriam ter.

Com o salário que ganham, pagam suas contas, alimentam suas famílias e geralmente é só para isso que o dinheiro dá.

Para cuidar da saúde e educação dos filhos dependem de órgãos públicos, que todos nós sabemos, que no Brasil deixa muito a desejar por não ser de qualidade. (R7)

Da mesma forma que ocorre com a avaliação da carga informativa de um referente, também a avaliação da carga “generalizante” está sujeita à atividade do receptor, sendo,

portanto, mais uma questão intimamente ligada ao grau de aceitabilidade e ao tipo de interação.

Por fim, podemos incluir no rol das expressões referenciais causadoras de contradição externa o uso de uma expressão referencial incomum. Em (62), por exemplo, a expressão “os alunos públicos”, por sua vez, por conta da denominação incomum que propõe, não pode ser considerada uma recategorização bem sucedida para “os estudantes de escolas públicas”.

(62) A população brasileira encontra-se mais uma vez dividida. Agora o centro da discussão é a reserva de 50% das vagas, para os estudantes de escolas públicas.

[...] Já que o governo não faz investimentos nas escolas, então deixem os alunos públicos terem à chance de pelo menos brigarem de igual pra igual no mercado de trabalho.

Exemplos como esse são normalmente chamados de *inadequação vocabular*. Esse seria um caso relativo à “contradição léxico-semântica” (COSTA VAL, 1999).

Terminamos, aqui, a tipologia de inadequações referenciais ocasionadas por prejuízo à coerência textual. Segue um quadro resumitivo das ocorrências observadas:

1 – Expressão referencial responsável por quebra de continuidade:

- Expressão não-continuada
- Expressão com aparência de já mencionada

2 – Expressão referencial responsável por ausência de progressão:

- Expressão presente em conteúdo redundante
- Expressão redundante
- Expressão com modificador redundante
- Expressão com baixo teor de informatividade

3 - Expressão referencial causadora de contradição:

- Expressão causadora de contradição interna
- Expressão causadora de contradição externa

Quadro 5 – Inadequações referenciais decorrentes de prejuízo à coerência textual

Nunca é demais lembrar que a proposta não esgota que haja outras possibilidades de inadequações, bem como (conforme já frisamos) a tipologia poderia se pautar por outros critérios, como o semântico, por exemplo. As que apresentamos foram as encontradas em nossa amostra, o que não deve esgotar os subtipos de “inadequações”. Além disso, como mostramos, as impropriedades que descrevemos podem ser analisadas de formas diferentes, que vão variar, entre outras coisas, com o tipo de receptor. Portanto, o quadro tem um caráter eminentemente sugestivo, não por isso menos importante, já que a discussão da inadequação das expressões referenciais ainda não havia sido levada a contento.

4.2.2 “Inadequação” referencial e norma lingüística

Inicialmente, apresentamos as prováveis inadequações referenciais atribuídas ao não-seguimento de normas que regem o plano microlingüístico, relativo à norma gramatical. Em seguida, apresentamos as possíveis inadequações relacionadas ao não-seguimento de regras da norma textual-discursiva.

4.2.2.1 “Inadequação” referencial e norma gramatical

Conforme o capítulo 3, consideramos que uma expressão referencial desobedece à norma gramatical quando ela representa uma variação em relação a algum substrato do sistema lingüístico estrutural. No caso dos textos que analisamos, as expressões “inadequadas” apresentam variação em relação ao plano sintático. Vejamos, então, as categorias desse grupo.

a) **Expressão referencial que desobedece às regras de concordância gramatical**

O caso mais freqüente de ocorrências desse tipo diz respeito ao que chamamos aqui de *anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional*. Esse tipo de expressão referencial já foi discutido na seção 1.3 (*Sugestão de tratamento para a anáfora indireta esquemática pronominal*) e ocorre em casos como:

(63) Basta observar que o menor que comete crime é protegido por leis que lhes poupam de sanções, com o prazo máximo de dois anos na cadeia. (R60)

(64) O dinheiro trás desenvolvimento para a nação. Felicidade para milhares de famílias, porque eles não precisariam viver tão sacrificados. (R1)

(65) O dinheiro hoje em dia, pode trazer felicidade para muita gente carente que existe no país, dando a eles uma certa melhora na condição familiar e esperança na vida. (R3)

Basicamente, a inadequação se daria porque o pronome anafórico (reto ou oblíquo) não se apresenta no mesmo gênero e/ou número do seu antecedente, conforme os exemplos (63), em que se dá uma disjunção de número; (64), em que há uma disjunção de gênero; e (65), em que observamos uma disjunção de número e gênero. O exemplo (66) assinala a possibilidade de ocorrer anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional elíptica, já que só se percebe tratar-se de um pronome plural pela flexão do verbo e do predicativo:

(66) Mas, o governo atual foi contra. Isso deve-se ao fato de estarem com medo das investigações mostrarem, que as acusações são verdadeiras. Pois, já que não são culpados, para quê temer a CPI? (R74)

Do ponto de vista da referenciação, a anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional não pode ser considerada como inadequada. O que ocorre, como insistimos no item 1.3, é que um mesmo objeto-de-discurso é expresso sob pontos de vista distintos. No caso da disjunção singular/plural, cognitivamente, o objeto-de-discurso pode ser percebido ora como um núcleo coletivo (que se manifesta morfologicamente pelo singular), ora como os elementos desse núcleo (que se manifesta morfologicamente pelo plural). No caso da disjunção masculino/feminino, é usual que expressões referenciais de gênero distinto (por exemplo: *a população, o povo*) sirvam para fazer referência a um mesmo objeto-de-discurso.

Koch (2003), citando Berrendonner e Reichler-Béguelin, afirma que as unidades discursivas são regidas de acordo com uma macrossintaxe, que se opõe à microssintaxe da estrutura oracional. Enquanto a microssintaxe tem na concordância morfológica uma sólida regra, a macrossintaxe se permite uma maior frouxidão em relação a esse aspecto gramatical, em virtude de a ela estarem relacionados alguns condicionamentos semânticos. Casos como (63) a (66) seriam, portanto, da alçada da macrossintaxe, o que funciona como um argumento em favor da adequação desses casos.

Vemos uma posição diferente em Costa Val (1999, p.21): “Os pronomes anafóricos devem concordar em gênero e número com o termo que substituem”. A autora diz que uma construção que desobedeça a essa regra consistiria em “infração textual, se ocorrer em discurso escrito formal, em cuja recepção a expectativa é de respeito ao dialeto padrão” (1999, p. 21-22). Diga-se, ainda, que a autora discute a questão de concordância do pronome anafórico dentro do critério de continuidade. Tal perspectiva indica que a inadequação aqui apontada pode também ser considerada como da alçada da norma textual-discursiva. Optamos por mantê-la no nível gramatical porque a justificativa para a inadequação baseia-se na concordância, um tópico essencialmente gramatical.

A dupla possibilidade de julgamento dos casos acima, que podem ou não ser considerados adequados, já mostra que a questão da inadequação é mais complexa do que se pode imaginar. Principalmente porque há evidências de que a construção é possível no contexto escrito formal referido por Costa Val. É o que mostra o trabalho de Melo (2001), em que se percebe a ocorrência desse tipo de anáfora (que a autora, seguindo a terminologia de

MARCUSCHI, 2001b, chama de *anáfora indireta esquemática pronominal*) em entrevistas do meio escrito. Veja-se como exemplo a ocorrência abaixo (retirada do trabalho de Melo):

(67) Pergunta – Por que seus livros não são lançados em Cuba?

Resposta – Uma editora grande aqui de Havana – e não vou dizer qual – leu *Trilogia Suja* e *O Rei de Havana* e decidiu não publicar, alegando razões comerciais. Mas na verdade fazem uma leitura muito política de meus livros. Isso me incomoda. O pessoal de Miami também faz uma leitura política. É incrível o comentário que li no *Miami Herald*. Eles não falam de literatura. Falam como se eu fosse um político. As leituras dos dois lados me dão raiva, porque diminuem o valor do meu trabalho literário e tentam me manipular. Por isso trato de me afastar o máximo possível da política. (*Veja*, 16/5/2001, p.11)

Melo (2001) lembra que tais ocorrências são de fato incomuns na modalidade escrita formal, mas ainda assim a sua existência é indicativa de que não são tão inaceitáveis como se poderia, a princípio, supor. Especificamente em relação aos exemplos que discute, a autora levanta a hipótese de que as construções desse tipo seriam mais frequentes em gêneros de concepção oral e apresentação gráfica⁸², que possibilitariam o uso de estratégias anafóricas mais características da modalidade oral.

A hipótese de Melo dá uma pista bastante plausível de que a aceitação da anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional, em textos formais, seria dependente do gênero textual. Dessa forma, pelo menos em alguns contextos, a macrossintaxe prevaleceria sobre a microssintaxe. De qualquer forma, a inadequação desses casos não pode ser dada a priori, como sugere Costa Val (1999) e como provavelmente fazem muitos professores corretores de texto.

Outro caso de desobediência à concordância ocorre quando o modificador de uma expressão anafórica (e não seu núcleo) não “respeita” os traços de gênero e/ou número solicitados pela expressão referencial antecedente. Para os casos que analisamos, o núcleo do sintagma anafórico se configura como um pronome, como em (68):

(68) A maioria dos jovens, principalmente os menores de 18 anos, não sabem usar sua liberdade com responsabilidade consigo mesmo e com os outros. (R27)

Podemos propor uma justificação cognitiva para (68) semelhante àquela proposta para a anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional. Mais uma vez, o que se tem é um mesmo objeto-de-discurso que pode ser percebido através de dois pontos de vista distintos. No caso, a expressão “os jovens”, termo pluralizado, pode ter uma representação no

⁸² Sobre as formas de concepção (oral e escrita) e os meios de apresentação (sonoro e gráfico) dos gêneros, ver Marcuschi (2001a).

singular com o uso extensional do termo “o jovem”, o que autorizaria, num plano macrossintático, a expressão “consigo mesmo”. Restaria ainda verificar, da mesma forma que com os exemplos anteriores, se a justificativa cognitiva seria suficiente para suplantar a consideração da inadequação. A nós, parece que não, uma vez que a regra normativa envolvida nesse caso é de natureza “objetiva”, e reflete bem o uso praticado pelos enunciadores “cultos”.

Por último, haveria ainda casos em que o recategorizador como um todo está dissonante em gênero e/ou número em relação ao antecedente. É o que se vê em (69), em que os itens “criminoso” e “criminosos” referem-se a um mesmo objeto-de-discurso. Essa categoria é semelhante à anterior, com a diferença de não se tratar de uma retomada por pronome.

(69) Os que são contrários a pena de morte alegam que tal punição vai de encontro aos mandamentos religiosos e/ou não é necessário que o criminoso pague com sua própria vida pelos crimes cometidos. Então lhes pergunto, crimes violentos são permitidos pela igreja? É justo que criminosos tirem a vida de inocentes. (R77)

Quanto ao processo referencial envolvido nessa relação anafórica, é preciso lembrar que o uso extensional de algumas expressões confere a elas um caráter de coletividade, permitindo que a entidade referida possa ser caracterizada ora com o termo plural, ora com o termo singular. Vejamos, a título de exemplo, o trecho seguinte, retirado de uma reportagem sobre a população negra nos meios de comunicação.

(70) A imprensa direcionada a negros, produzida por negros e retomada pela revista Raça, data do início do século XX. Sentindo a impermeabilidade da "imprensa branca", um grupo de negros paulistas fundou, em 1915, uma imprensa alternativa. É o que a antropóloga Miriam Nicolau Ferrara, estudiosa do assunto, chama de "imprensa negra". Pela primeira vez o negro tornou-se o alvo de um conjunto de periódicos específicos, que se sucederam durante quase cinquenta anos, até 1963, quando foram reprimidos pela ditadura. (*Presença do negro na mídia é marcada pelo preconceito.* In: <http://www.comciencia.br/reportagens/negros/08.shtml>)

Vemos, nesse exemplo, que inicialmente se utilizou o referente “negros” para se referir à população negra. Mais abaixo, a mesma entidade é referida no singular, num uso extensional da expressão. Essa estratégia é utilizada tão freqüentemente em textos de escritores proficientes que casos desse tipo só podem ser considerados inadequados dentro de uma perspectiva estritamente prescritiva (e microssintática ao extremo) do fenômeno da concordância, na qual se revelaria forte manifestação do discurso purista.

b) Expressão referencial redundante em relação ao sujeito oracional

Nesses casos, um anafórico (normalmente pronominal) tem a mesma função de sujeito, numa mesma oração, que o seu antecedente, como mostra o exemplo (71):

(71) Um pobre quando ganha um dinheirinho, mesmo que sofrido, ele pensa logo na felicidade da família em ter comida na mesa, é uma alegria total. (R18)

A própria gramática normativa admite redundância, pelo menos para o objeto direto:

Quando se quer chamar a atenção para o OBJETO DIRETO que precede o verbo, costuma-se repeti-lo. É o que se chama OBJETO DIRETO PLEONÁSTICO, em cuja constituição entra sempre um pronome pessoal átono (CUNHA e CINTRA, 1985, p.139 - grifos dos autores).

Todavia, seria pouco provável que a gramática concebesse algo como um sujeito pleonástico, uma vez que não se pode chamar a atenção para o sujeito, como se faz para um objeto direto (por uma provável localização incomum em relação ao verbo), já que a mobilidade do sujeito gramatical na frase, para o português, é bastante comum (pelo menos em textos escritos). Logo, não cabe, dentro da estrutura gramatical normativa, uma tal redundância do sujeito.

Entretanto, é preciso lembrar que construções com sujeito redundante ocorrem com frequência na modalidade oral, como vemos em (72):

(72) O indivíduo sozinho ele abria um livro (retirado de KOCH, 2004, p.112)

Pezatti (2004, p.211) explica que construções semelhantes a (72) indicam a presença de um tema, “utilizado como recurso para especificar a entidade em relação à qual a oração seguinte apresenta alguma informação relevante”. O sujeito gramatical, quando na posição de tema, chama atenção para si. Portanto, dentro de uma perspectiva gramatical enunciativo-discursiva, a redundância do sujeito (realizada por expressões referenciais em relação anafórica direta) estaria justificada.

É bem verdade que construções com sujeito gramatical “pleonástico” não são verificadas em textos escritos formais. Isso contribui para que elas sejam consideradas como inadequadas. Insistimos aqui que a restrição a esse uso é da alçada da norma gramatical, uma vez que ele tem uma motivação interacional que o justifica, além de não prejudicar a construção de sentido.

A frequência de ocorrência da anáfora redundante é bem mais baixa que a das anáforas com problema de concordância. Isso nos parece suficiente para afirmar que, em relação à norma gramatical, o aspecto mais relevante, no que toca à consideração da inadequação referencial, é a concordância anafórica micro sintática.

4.2.2.2 “Inadequação” referencial e norma textual-discursiva

As “inadequações” desse grupo, como já dissemos, desacatariam algum elemento do conjunto de usos lingüísticos prescritos que devem aparecer em um texto. Vejamos a seguir as possibilidades de “desacato” encontradas em nossa análise.

a) Expressão referencial recategorizadora de referente exterior ao cotexto

Os exemplos desse tipo de inadequação foram utilizados para que advogássemos em favor de uma norma textual-discursiva (exemplos (40) e (41)):

(40) [**Título:**] Dinheiro x felicidade
São duas coisas imprescindíveis na vida de qualquer ser humano. (R8)

(41) [**Introdução do texto:**] Eu vejo essas reservas de vagas nas universidades para os estudantes de escola estadual, como mais uma esmola disfarçada de interesse pelos menos favorecidos. (R33)

Trata-se de expressões que operam a retomada de um referente expresso inicialmente ou na proposta ou no título do texto (nos textos que analisamos, apenas uma, de dez ocorrências, apresenta retomada de expressão referencial do título, sendo as demais retomadas de expressões que se encontram na proposta). Essas retomadas vão de encontro à norma de formulação textual-discursiva porque deveriam aparecer não como retomadas, mas, sim, como introduções referenciais, já que nas correções se costuma desconsiderar os títulos e o enunciado correspondente à proposta de produção. Visto remeterem a uma parte da situação discursiva que, segundo a norma, deve ser desconsiderada para efeito de objetos discursivos pré-existentes, essas expressões acabam por aparentar uma quebra de continuidade (os referentes que elas “continuam” não podiam ser “continuados”), e podem ser julgadas como infrações no nível da coerência textual.

Essas ocorrências esbarram na exigência de que o texto dever ser uma unidade formal e significativa autônoma, independente de outros textos. Trata-se de uma recomendação bastante freqüente nas escolas: o aluno deve produzir um texto que não faça nenhuma alusão à

proposta, a fim de que o professor possa lê-lo sem que precise voltar a ela para compreender o que o aluno quis dizer⁸³.

Na verdade, a exigência do texto “independente” não é exclusiva do contexto escolar. Basta pensarmos que ocorrências como (40) e (41) não são freqüentes, por exemplo, nos gêneros do domínio jornalístico. Acontece, porém, que a Linguística enunciativa de um modo geral há muito já admite que não existe texto independente, seja porque os textos conversam uns com os outros, seja porque um texto é sempre uma resposta a textos anteriores e serve como questão para textos posteriores.

Ainda assim, há, em algumas situações de interação, a necessidade de tornar o texto (pelo menos formalmente) independente, sendo preciso, para tanto, que se marquem as “conversas” que o texto estabelece com outros. É o caso, por exemplo, de um editorial que inicia com a exposição de um fato relatado em uma notícia, sobre o qual o editorialista irá comentar. O que há, então, é uma tentativa de que o texto, mesmo que não seja independente, apresente-se como uma unidade, de forma e de conteúdo, que veicule sentidos por si mesma.

As ocorrências textuais que fogem a esse padrão seriam, portanto, consideradas como inadequadas. Por outro lado, ao contrário do que muitos pensam e querem, os usos lingüísticos não funcionam tão uniformemente como possamos ter sugerido nesta pequena exposição. De fato, propondo uma contra-argumentação, podemos pensar em situações nas quais a retomada de um referente exterior ao cotexto é possível. Vejamos o exemplo (73), que corresponde ao início de um dos textos analisados:

(73) Mais uma vez, o governo tenta prejudicar a classe trabalhadora. A cobrança da contribuição previdenciária é injusta e abusiva. (R68)

O texto aludido foi escrito a partir de uma proposta que solicitava do aluno a produção de um artigo de opinião que argumentaria acerca da tentativa do governo FHC de cobrar, também dos aposentados, a contribuição previdenciária (ver Anexo B). Nele, a expressão “A cobrança da contribuição previdenciária” opera a retomada de um referente que começou a se construir já no enunciado da proposta. Uma prova de que o produtor leva isso em consideração é o fato de ele não julgar necessário fornecer informação adicional a respeito da tentativa da cobrança por parte do governo FHC, já que isso se encontra na proposta.

⁸³ A mesma exigência é feita quanto à resposta de perguntas em prova: o enunciado da resposta deve ser uma unidade independente, pelo menos no plano sintático, do enunciado da questão.

Poder-se-ia alegar exatamente o contrário. Por ser a primeira vez em que o referente aparece no texto, seria imprescindível que ele assumisse a forma de uma introdução referencial, podendo isso ser feito, por exemplo, pelo acréscimo de informações. Assim, a expressão preencheria a exigência de um texto com unidade de forma e de conteúdo. Contudo, é possível pensar em algumas situações de interação efetiva nas quais a expressão referencial, na forma em que está, seria aceitável.

Uma primeira situação seria um contexto em que o fato de o governo FHC querer cobrar dos aposentados estivesse dominando as discussões na sociedade brasileira. Outra situação seria esse artigo ser publicado numa mesma página em que houvesse outros textos falando sobre o mesmo assunto. O que parece acontecer, num e noutro caso, é que as informações “periféricas” exteriores, necessárias para que se interprete um determinado referente (e todo um texto, de maneira geral) encontram-se tão salientes na memória discursiva que dispensam uma introdução referencial formalmente recomendável.

Essa condição (a de apostar muitas fichas na memória discursiva) é explorada à exaustão, por exemplo, pelo cronista José Simão. Em seus textos, o escritor traz várias “introduções” referenciais como já conhecidas (e muda de um tópico a outro sem nenhuma formalização lingüística). Na verdade, como trata de assuntos do cotidiano brasileiro, e como conta que seus leitores já têm informações prévias sobre esses assuntos, Simão se exime de apresentar introduções referenciais “clássicas”. Isso não significa que seus textos sejam incoerentes (certamente não o são para os leitores acostumados e apreciadores de seu estilo).

Imaginemos, então, a possibilidade de alargar a estratégia para a situação de escrita escolar. Também a proposta de produção alimenta a memória discursiva imediata. Portanto, antes mesmo de o aluno começar a escrever, e antes mesmo de o professor começar a ler o texto produzido, há objetos-de-discurso já ativados. E o aluno sabe que o professor compartilha desses objetos, já que ambos conhecem a proposta. Assim, o aluno julga ser possível retomar objetos já mencionados.

Portanto, do ponto de vista da acessibilidade do referente, ocorrências como (41) e (73) são possíveis. Pesa ainda em favor de se considerarem adequados, para algumas situações, casos como (73) o fato de a expressão em questão ser uma anáfora indireta, cujas âncoras “o governo” e “a classe trabalhadora”, aliadas à proposta, contribuem para que se estabeleça uma referência bem sucedida para a expressão “A cobrança da contribuição

previdenciária”. Vemos, então, que essa suposta inadequação tem uma motivação cognitiva bastante acentuada, além de ser referendada por situações de interação respaldadas pela Pragmática.

b) Expressão referencial incongruente com a marcação das pessoas do discurso

Os casos pertencentes a essa “inadequação” dizem respeito a alguma “desarmonia” que pode acontecer na textualização das três pessoas gramaticais. Notadamente, boa parte dessas ocorrências está relacionada à dêixis pessoal.

A dêixis é também uma forma de referência, conforme já foi mostrado quando se discutiu a proposta classificatória de Cavalcante (2003), em 1.2. Segundo Lyons (1977), a situação canônica de enunciação é egocêntrica, no sentido de que o enunciador se coloca no centro do processo enunciativo e relaciona tudo conforme o seu ponto de vista. Cria-se, assim, o campo dêítico, que não se restringe apenas à categoria de pessoa, mas também de tempo e espaço (e, posteriormente nos estudos sobre dêixis, de memória). Para o caso da categoria de pessoa, tem-se que a 1ª pessoa é o ponto-zero (o ponto de partida para o enunciador, que equivale ao *eu*); a 2ª pessoa estaria em uma coordenada diferente do ponto-zero, mas subordinada à 1ª pessoa (seria o *tu*); e a 3ª pessoa (o *ele*) estaria fora das coordenadas.

Além do “eu” e do “tu”, cremos que também o “nós” e o “vocês” têm um componente dêítico, já que a apreensão bem sucedida do referente estabelecido pelo uso dessas expressões depende de se levar em conta a posição subjetiva do enunciador⁸⁴. Entretanto, como essas pessoas, a rigor, não fazem parte do campo dêítico criado numa situação de interação (pelo menos dentro do que LYONS, 1977, trata como dêixis pessoal), estamos considerando que as ocorrências que iremos analisar são mais bem definidas se usarmos a nomenclatura *pessoas do discurso*, mais abrangente que *dêiticos pessoais*.

A maneira como se coordena a marcação das pessoas do discurso em um texto é regida, também, por regras que, no nosso enfoque, enquadrar-se-iam na norma textual-discursiva. As prováveis inadequações relacionadas a essa categoria podem ocorrer sob diversas formas. Nos textos que analisamos, poderiam ser consideradas como inadequadas as seguintes ocorrências:

⁸⁴ Cavalcante (2000), por exemplo, mostra que o pronome “nós” (ou “a gente”) pode inclusive ter valor de “eu”, nos usos de plural majestático, o que aumentaria seu caráter dêítico.

- i) utilização do “eu” (inclusive elíptico) para exprimir o ponto de vista do produtor:

(74) Eu vejo essas reservas de vagas nas universidades para os estudantes de escola estadual, como mais uma esmola disfarçada de interesse pelos menos favorecidos. (R33)

(75) E por isso afirmo que o dinheiro pode contribuir para a felicidade de um país como o Brasil, na alegria de uma criança ao receber um brinquedo, na emoção de um homem ao ver seus filhos estudando, na esperança de um futuro melhor. (R4)

Esses exemplos podem ser considerados inadequados porque comprometeriam a propalada impessoalidade característica do texto que a escola chama dissertativo.

- ii) utilização do “tu” (“você”) para se dirigir diretamente ao leitor:

(76) O ensino religioso deveria ficar a critério da instituição religiosa a que você é adepto, isto permitiria a você ficar mais próximo da realidade em que sua religião vai atuar. Do comportamento dos membros e responsáveis que formam o corpo hierárquico de sua doutrina religiosa. Vendo e praticando os preceitos de sua religião, é que você vai ser evangelizada, segundo a religião que escolheu, para ter como prática o bem a seu semelhante e seu conhecimento espiritual de Deus. (R66)

Também aqui a suposta impessoalidade do texto dito dissertativo é comprometida.

- iii) mudança da primeira para a terceira pessoa ou vice-versa:

(77) Se o aluno não tiver um ensino fundamental e médio de qualidade, possivelmente ele terá dificuldade em atender as exigências de um ensino superior. Então do que terá adiantado terem facilitado sua entrada na universidade? O que devemos querer é que nos dêem condições de disputarmos a nossa vaga sem nos sentirmos inferiores aos demais candidatos (R33)

(78) O dinheiro parece então um passaporte para a felicidade, pois aparece tão pouco em ossos bolsos que já torna-se algo em extinção. [...]

O povo trabalhador tem desejos de sair comprar uma calça, um sapato, enfim coisas que não são supérfluos. (R10)

Nesses casos, o objeto-de-discurso em construção ora tem a presença do enunciador, ora sua ausência.

- iv) mudança da segunda para a terceira pessoa ou vice-versa:

(79) Na vida comum da maioria das pessoas a felicidade é sentida nos momentos de conquista mas principalmente nas realizações das coisas necessárias da rotina diária. No planejamento de coisas simples como: ir a praia, esperar o filho nascer, assistir o jogo de futebol do seu time, ler um livro que você gosta varias vezes e muitas outras coisas que a vida construída por você, oferece. (R2)

Aqui, o objeto-de-discurso em construção oscila entre a presença ou ausência, no caso, do interlocutor.

v) mudança da primeira para a segunda pessoa:

(80) Nós, na maioria das vezes, e nos foi ensinado assim, só fazemos algo visando algum lucro. Não é que esteja errado, o problema aqui é que isso acontece de maneira desproporcional e esquecemos dos menos favorecidos. Queremos satisfazer somente ao nosso ego. [...]

Então, comece por você, faça e continue fazendo sua parte. Pois juntando: "eu e você, formaremos um conjunto muito forte, que é igual a nós". (R71)

Mais uma vez, o objeto-de-discurso em construção está sujeito a mudanças quanto aos traços que o constituem.

vi) uso isolado do plural majestático:

(81) Hoje em dia a maioria das pessoas concordam com a idéia de que o dinheiro traz a felicidade, isto é, ele proporciona a alegria de muita gente.

Podemos dizer que isso é verdade, o dinheiro facilita a vida das pessoas, em todos os sentidos, seja no hospital, na rua, no trabalho. Aqueles que tem condição financeira melhor, desfrutam dos melhores lugares, alimentação saudável e cuidam melhor do corpo e da mente. Por exemplo, uma pessoa está muito doente, se for de família rica é atendida no melhor hospital, recebendo bom atendimento e um avançado tratamento.

O dinheiro, além de trazer a felicidade, ele tem o poder de comprar as pessoas, seja no emprego ou na amizade. As pessoas que se dizem ricas se acham com mais poder do que os outros menos favorecidos. Ele traz prazer, pois a pessoa que tem dinheiro compra o melhor carro, uma roupa que gosta. Ele também dá liberdade e independência.

Enfim, o dinheiro é algo tão simples, uma cédula feita de papel, mas seu valor é grande, oferece muitas vantagens, além de trazer felicidade. (R5)

Nesse texto, o suposto problema não diz respeito ao uso, em si, do plural majestático, que é inclusive considerado um elemento marcador de impessoalidade. A provável inadequação adviria do fato de o produtor usar outras estruturas para expressar seu ponto de vista, utilizando o plural majestático, com o mesmo objetivo, apenas uma vez.

Saliente-se que, em alguns casos – como a inclusão do “eu” para exprimir ponto de vista –, a regra não se sustenta frente à observação empírica de textos escritos efetivados em interação social. E, levando-se em conta o ponto de vista da referenciação, a construção não pode ser inadequada, já que a expressão de opinião está inerentemente ligada a um sujeito enunciador, que se auto-identifica (que se auto-refere), na grande maioria das situações de interação, pelo uso do “eu”.

Voltaremos a falar desse caso e das outras possibilidades discutidas para essa “inadequação” no próximo capítulo.

c) Pronome anafórico ambíguo

Nesses casos, um pronome anafórico pode remeter a mais de um antecedente, como ocorre com os dois pronomes “eles”, em (82), em que, porém, percebe-se, via informações cotextuais, que o primeiro “eles” equivale a “os pais” e o segundo “eles” equivale a “seus filhos”.

(82) Para os pais, falar sobre sexo com seus filhos muitas vezes é complicado, mas, cabe a eles, iniciar esse diálogo mostrando os riscos que eles correm e como podem se prevenir. (R42)

Ainda que a apreensão dos referentes seja efetivada, casos como esse são considerados tradicionalmente como inadequados, em vista da “regra” propagada à exaustão, de se evitar a ambigüidade a qualquer custo.

d) Pronome anafórico proscrito

Nesses casos, o pronome anafórico é utilizado em situações nas quais, devido à prescrição lingüística, outro pronome (ou outra estratégia referencial) deveria ser utilizado. Em nossa amostra, pudemos perceber três tipos de pronome anafórico proscrito:

- i) uso do relativo “onde” para retomar um antecedente que não é sintagma nominal denotador de lugar/espço, como em (83):

(83) O que deve haver é uma união do social, da escola e família, onde cada um vai ter o seu papel complementar nessa educação... (R37)

Lembremos, contudo, que o uso de “onde” como relativo universal é razoavelmente freqüente em contextos nos quais o controle da formalidade é mais frouxo (inclusive em situações de interação via escrita). Isso pode sugerir uma gramaticalização do pronome, que pode estar perdendo sua carga semântica em favor de uma função cada vez mais relacional.

Ainda que essa gramaticalização esteja ocorrendo, a resistência a essa estratégia referencial é considerável; portanto, a norma que rege inadequações desse tipo tem uma sustentação empírica relevante.

- ii) uso do pronome “mesmo” e flexões para retomar um referente, como em (84):

(84) Em segundo, vão ser feitas campanhas de incentivo aos viciados a deixarem o vício e documentários com depoimentos “chocantes” de pessoas que ficaram entre a vida e a morte em consequência do mesmo. (R45)

Trata-se de um uso tradicionalmente proscrito, sugerindo-se para essas situações a utilização de um pronome pessoal ou até mesmo de um sintagma nominal (co-significativo ou recategorizador).

Uma possível justificativa para uma freqüente utilização do pronome “mesmo” como anafórico poderia estar no fato de que há uma estratégia referencial em que esse pronome é adequado: o encapsulamento. Em (85), por exemplo, a expressão “O mesmo” encapsula o conteúdo proposicional “A reação do governo (...) se deu sob a pressão de alguns vereadores”. Essa estratégia é perfeitamente aceita.

(85) Mas a oposição não dorme no ponto, principalmente quando se avizinham as eleições de seis de outubro. A reação do governo, no tocante a iluminação pública, se deu sob a pressão de alguns vereadores. O mesmo ocorre com a limpeza e conservação dos logradouros.

(*Prova de fogo*. In: <http://www.getulio.com.br/sections.php?op=viewarticle&artid=176>)

Uma vez que o encapsulamento é também um tipo de anáfora, é possível que os usuários do “mesmo” acreditem que sua utilização possa ser estendida a outros procedimentos anafóricos, ainda que a prescrição normativa seja uma força contrária a tal uso. Além disso, os professores de redação costumam recomendar (alguns chegam a exigir) que se evitem repetições: tiram pontos por isso e chegam até a sugerir o uso do “mesmo” para que não se dê a repetição.

- iii) Uso do pronome “lhe” como objeto direto, como em (63) (exemplo já apresentado no item *a* da subseção anterior):

(63) Basta observar que o menor que comete crime é protegido por leis que lhes poupam de sanções, com o prazo máximo de dois anos na cadeia. (R60)

Este caso clássico (em que o pronome “lhe” é trocado pelo pronome *o/a*) indica que a categoria de pronome anafórico proscrito diz respeito também a ocorrências da alçada da norma gramatical.

Terminamos, assim, nossa proposta de classificação para as inadequações referenciais relacionadas à desobediência normativa. Abaixo temos o quadro resumitivo dos subtipos discutidos nesse capítulo.

1 – Inadequações que desobedecem à norma gramatical:

- Expressão referencial que desobedece à concordância gramatical
- Anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional
- Anáfora com concordância inadequada do modificador
- Expressão referencial recategorizadora com flexão inadequada
- Anáfora redundante em relação ao sujeito oracional

2 – Inadequações que desobedecem à norma textual-discursiva:

- Expressão referencial recategorizadora de referente exterior ao contexto
- Expressão referencial incongruente com a marcação pretendida das pessoas do discurso
- Pronome anafórico ambíguo
- Pronome anafórico proscrito

Quadro 6 – Inadequações referenciais decorrentes de desobediência à norma lingüística

A partir dos resultados apresentados nesta e na última subseção, podemos agora apresentar um quadro geral de classificação das inadequações referenciais:

1- Inadequações decorrentes de prejuízo à coerência textual**Grupo 1 – Expressão referencial responsável por quebra de continuidade:**

- Expressão não-continuada
- Expressão com aparência de já mencionada

Grupo 2 – Expressão referencial responsável por ausência de progressão:

- Expressão presente em conteúdo redundante
- Expressão redundante
- Expressão com modificador redundante
- Expressão com baixo teor de informatividade

Grupo 3 - Expressão referencial causadora de contradição:

- Expressão causadora de contradição interna
- Expressão causadora de contradição externa

2 - Inadequações decorrentes de desobediência à norma lingüística**Grupo 1 – Inadequações que desobedecem à norma gramatical:**

- Expressão referencial que desobedece à concordância gramatical
- Anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional
- Anáfora com concordância inadequada do modificador
- Expressão referencial recategorizadora com flexão inadequada
- Anáfora redundante em relação ao sujeito oracional

Grupo 2 – Inadequações que desobedecem à norma textual-discursiva:

- Expressão referencial recategorizadora de referente exterior ao contexto
- Expressão referencial incongruente com a marcação pretendida de pessoa gramatical
- Pronome anafórico ambíguo
- Pronome anafórico proscrito

Quadro 7 – Classificação geral das inadequações referenciais

Com o quadro, reforçamos a hipótese de que há dois fatores lingüísticos de ordem mais geral que devem ser levados em conta quando se avalia a inadequação referencial. Estamos cientes de que a natureza global da proposta, em que são contemplados aspectos até

certo ponto díspares (coerência e norma), acaba por impossibilitar uma análise mais detalhada das categorias propostas. O que podemos dizer em nossa defesa é que esse trabalho mais global precisava ser feito, uma vez que não há estudos que discutam exaustivamente a questão da inadequação referencial e sua relação com os fatores envolvidos na atividade lingüística. Esse olhar mais abrangente é necessário para uma macrovisão a respeito da temática estudada. Ademais, cremos que a ausência de análises mais específicas das categorias elencadas pode servir de mote para futuras pesquisas.

Um traço importante de nossa proposta foi a tentativa de dar espaço para análises antagônicas sobre a adequação de uma mesma ocorrência. Procuramos mostrar que, a se considerar o processamento sociocognitivo dos referentes, muitos usos referenciais podem ter sua adequação justificada. Isso indica que, aos fatores mais gerais, se junta a referenciação para se avaliar o estabelecimento de referências bem sucedidas. Ao mesmo tempo, podemos dizer que, para muitas ocorrências analisadas, há a possibilidade de julgamentos flutuantes em relação à avaliação do professor. E, ao falarmos em correção de textos, estamos assumindo que nossa pesquisa apresenta uma vertente aplicada, a qual passamos a discutir pormenorizadamente no próximo capítulo.

5 CONTRIBUIÇÕES DA REFERENCIAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Neste último capítulo, abrimos espaço para a discussão dos resultados de nossa classificação, em termos de possíveis contribuições desse estudo para o ensino de língua portuguesa. Iniciamos com algumas advertências acerca do caráter de nossas sugestões, que não pretendem mascarar a complexidade da atividade de julgamento textual. Em seguida, defendemos que a referenciação pode propiciar ao professor o acesso à compreensão de textos/trechos “inadequados”. Posteriormente, discutimos a avaliação textual baseada na eficácia pragmática. Finalmente, vislumbramos uma possibilidade de atuação efetiva do professor para colaborar com o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes.

5.1 Ensino, Lingüística Aplicada e referenciação: algumas ressalvas

Toda a comunidade científica reconhece como é freqüente se discutir, dentro do meio acadêmico, a relação (sempre?) conflituosa entre Lingüística, gramática e ensino. Mais recentemente, Mendonça (2001) contribui para essa discussão, apresentando o estado da arte referente a essas relações. A autora inicia sua exposição mostrando como o público leigo atrela o ensino de língua à gramática, sendo a Lingüística uma daquelas “ciências acadêmicas que são ilustres desconhecidas” (2001, p.233-234), ainda que os estudantes dos cursos de Letras considerem a disciplina importante (embora esses mesmos estudantes, conforme Mendonça, não percebam a relação entre a Lingüística e a prática profissional em sala de aula).

Ao longo do trabalho, é feito um levantamento das possíveis motivações para se ensinar gramática, mostrando que os conhecimentos produzidos na área de Lingüística também podem oferecer propostas sobre o que e como ensinar língua (portuguesa). Aliás, as propostas oriundas da Lingüística alargam o espectro do ensino para além do conteúdo gramatical (sem esquecê-lo, obviamente). A partir dessas considerações, a autora (2001, p.59) chega a afirmar: “Pois é: os discursos produzidos pelos lingüistas, ao contrário do que se propaga, não estão distantes das relações de ensino”.

Com este preâmbulo, pretendemos marcar uma posição clara no que diz respeito à relação entre Lingüística e ensino: como Mendonça e tantos outros, acreditamos que a produção acadêmica em Lingüística pode contribuir para o aprimoramento do que é feito em termos de ensino de língua portuguesa. Tendo isso em mente, destacamos, neste capítulo, algumas contribuições de nosso trabalho no que concerne ao papel do professor enquanto avaliador dos textos escritos de seus alunos. Nossa reflexão tentará fornecer respostas às seguintes perguntas: como pode agir o professor diante de ocorrências referenciais “atípicas” ou “inesperadas”? Como julgar a adequação ou não de tais ocorrências? Em que a referenciação pode contribuir para a atividade do professor-corretor?

Antes da discussão, deixemos claro que não concebemos a aplicação da referenciação ao ensino como o fornecimento de dicas ou respostas prontas que podem ser utilizadas para se julgar o que pode ou não pode em termos de usos referenciais. Em primeiro lugar, essa postura taxativa não goza de caráter científico e, portanto, não cabe numa discussão como a que aqui empreendemos. Esse *modus operandi*, já vimos, é utilizado pela Gramática Tradicional⁸⁵, cujo posicionamento ideológico-pedagógico é bastante claro em relação a qual deve ser a função de ensino de língua. Já mostramos, ao longo deste trabalho, que não compactuamos com esse direcionamento. E, de fato, não é essa a sistemática escolhida pelos que se propõem estudar a questão de maneira séria e comprometida com uma abordagem racional (por exemplo, PÉCORA, 1999; COSTA VAL, 1999; RUIZ, 2001).

Em segundo lugar, considerar como aplicação, por exemplo, a utilização de nossa proposta para julgar as inadequações referenciais significa simplificar uma atividade que é (e realmente deve ser) complexa. Na verdade, uma aplicação de nossa proposta, nesses moldes, seria impossível, já que tivemos a preocupação de mostrar, por meio de análises contrastantes, a fluidez que pode perpassar a consideração da adequação dos usos referenciais.

Portanto, nossa intenção não é propor uma explicação que vá ao encontro dos que esperam respostas prontas e simples do tipo curinga, que podem ser utilizadas em qualquer situação. Não abrimos mão de conceber a atividade de correção e avaliação textual como inerentemente complexas. Certamente, acabamos contribuindo para essa complexidade, ao colocarmos a construção sociocognitiva dos referentes como mais um fator a ser observado.

⁸⁵ Cremos que o mesmo procedimento é utilizado em boa parte dos manuais didáticos que pretendem ensinar produção textual. Muitos deles dizem de forma determinista o que é certo e errado em relação às formulações textuais, muitas vezes sem mencionar que estas recomendações dependem (como tudo o mais) do contexto.

É preciso ainda assinalar que complexificar não é necessariamente equivalente a complicar, mas, sim, dar destaque a aspectos que não são normalmente levados em conta, quando o deveriam ser. Por isso é que julgamos possível fazer sugestões aplicáveis, ainda que estas não sejam as respostas simples que uma parcela da classe docente tanto almeja.

5.2 Referenciação como porta de acesso para a compreensão

Conforme enfatizamos mais de uma vez, nossa tentativa de catalogar expressões referenciais “inadequadas” presentes em textos de alunos não chega a determinar decisivamente o que é ou não inadequado. Mais que isso, tivemos a pretensão de investigar certos usos passíveis de serem considerados inadequados, tentando, de um lado, explicitar uma provável argumentação a favor da inadequação, e, de outro, investigar como a proposta teórica da referenciação explicaria estes casos. De nossa análise, chegamos à conclusão de que, aceitando-se o processamento referencial como uma construção situada de objetos-de-discurso, muitas das ocorrências analisadas teriam sua adequação justificada.

Na verdade, o apelo à referenciação atua, nas situações descritas, como uma estratégia que procura garantir ou facilitar a compreensão textual. No que se relaciona aos problemas de construção da coerência, essa função “redentora” nos parece suficientemente clara. Ao procurar contrapor o processamento referencial aos supostos problemas advindos de um desrespeito aos fatores de textualidade, deixamos claro que um determinado caminho possibilita o acesso à compreensão, que é parcialmente barrado pelo outro caminho.

No caso dos supostos problemas relacionados às desobediências normativas, esbarra-se também, ainda que não do mesmo jeito, na problemática da compreensão. Não se trata aqui, obviamente, de propor um sentido coerente a uma ocorrência aparentemente incoerente, mas, sim, de propor uma explicação para o fato de se ter utilizado uma determinada expressão que contraria os preceitos normativos. Ou seja, propõe-se uma compreensão não do sentido do texto, mas de uma determinada estratégia textual, suficientemente “lógica” para justificar que uma determinada ocorrência desconsidere os usos normativizados.

Em ambas as situações, há um esforço no sentido de cooperar para dar sentido e importância à manifestação lingüística do outro (o que está de acordo com a concepção de GRICE, 1982). Se se admite que todos os enunciados são textos (COSTA VAL, 2001), é

preciso, então, atribuir sentidos, inclusive na microestrutura, a todos eles. Dessa forma, a compreensão da atividade referencial como um processo que vai além das necessidades cotextuais é uma chave poderosa para se encontrar os sentidos textuais, quando eles não estão expressos tão “adequadamente”.

Essa postura tem um viés pedagógico, que é o de, a partir de um julgamento contextualizado, dar voz ao aluno enquanto enunciador efetivo. Essa seria uma das maneiras de se responder afirmativamente à pergunta retórica de Geraldi (1997, p.140): “É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos por seus autores?”. É função do ensino de língua contribuir para o desenvolvimento de indivíduos que assumam seu caráter de enunciadores autênticos. Para que ocorra esse amadurecimento, é preciso o professor reconhecer os textos produzidos pelos aprendizes como formas autênticas e relevantes de comunicação, mesmo que a qualidade do texto seja questionável.

É indubitável o caráter positivo embutido nessa tomada de posição. Entretanto, ela representa apenas uma parte da avaliação de textos escolares. Uma outra parte, tão importante quanto a primeira, diz respeito ao objetivo maior do ensino de língua portuguesa: desenvolver a competência comunicativa dos alunos (TRAVAGLIA, 1997; PCN, s/d). Para atingi-lo, diríamos que, em muitas das situações de interação lingüística, não basta o texto ser compreensível, principalmente se a compreensão demandar mais esforço. Além de compreensível, o texto tem de ser eficaz. E, por mais doloroso que seja, é preciso admitir que a produção de textos eficazes, principalmente os escritos, exige muitas habilidades (qualquer escritor proficiente sabe disso). Sobre esse ponto, são pertinentes as palavras de Britto (2000, p.118):

Não é o caso de sair por aí defendendo as redações como corretas e pronto. São evidentes certas inadequações, seja em relação ao quadro formal da escrita, seja em relação às funções que a linguagem pode cumprir. A questão que se coloca é descobrir os porquês e os dondes decorrem essas inadequações e o que elas revelam.

Temos, então, dois lados do fenômeno: o processamento referencial como estratégia para atingir a compreensão (fator que pesa em favor da adequação) e a constatação de que textos eficientes requerem exigências que vão além da compreensibilidade (fator que pesa em favor da inadequação). A partir disso, voltemos a nossa pergunta inicial: como o professor avalia a adequação frente a essas forças antagônicas?

5.3 Mais um fator para o julgamento da adequação: a eficácia pragmática

Por questão de organização, neste momento, propomos dividir a discussão em duas subseções: na primeira, enfatizamos o julgamento de adequação relacionado aos “problemas” de coerência; na segunda, tratamos da avaliação da adequação atinente aos usos desviantes da norma-padrão.

5.3.1 Adequação referencial e coerência textual

No que diz respeito às “inadequações” referenciais relacionadas à quebra de coerência, cremos ser produtivo balizar o julgamento levando em conta a *eficácia pragmática* do enunciado, dentro da qual entra também a referenciação. O que chamamos de eficácia pragmática diz respeito à utilização da atividade lingüístico-textual para se atingir certos objetivos.

Como estamos falando da interação lingüística no ambiente escolar, é preciso dizer que não estamos pensando na eficácia pragmática como a obtenção de uma nota boa na redação, ainda que seja esse o grande (às vezes único) objetivo almejado pelos alunos e o grande (às vezes único) objetivo pelo qual o professor pauta seu trabalho. Defendemos que, mesmo na escola, a eficácia pragmática deve ser associada aos objetivos que os textos devem alcançar quando em circulação social. No nível macrotextual, esses objetivos têm a ver com as funções sociais dos diversos gêneros. E óbvio que, em parte, a obtenção dos resultados depende da organização competente e adequada da microestrutura.

Relacionada ao plano microestrutural, a eficácia pragmática diz respeito a como o enunciador organiza as várias partes de seu texto tendo em vista o desejo de conseguir algo com isso. Para tanto, ele precisa utilizar estratégias lingüístico-discursivas apropriadas a cada situação de interação. Entram nessas estratégias o respeito aos fatores de textualidade necessários à situação, o equilíbrio nas relações tópico/comentário e tema/rema, a “manipulação” apropriada dos recursos referenciais. Todos esses fatores devem ser levados em conta, e a sua inter-relação nem sempre se dá tão facilmente (só para lembrar que a produção textual requer muito esforço).

Voltemos, então, a alguns casos já analisados e façamos uma reflexão em cima da eficácia pragmática. Começemos pela continuidade.

(42) No Oriente Médio pessoas vivem isoladas de suas próprias famílias, vizinhos e amigos. Como pode uma mulher que mora no Marrocos ter que passar 24 horas coberta não podendo mostrar seu corpo, seu rosto e até mesmo seus cabelos. [...] (R72)

Retomando o comentário já feito, temos de admitir a possibilidade de haver uma relação anafórica parcial entre “pessoas” e “uma mulher que mora no Marrocos”, o que garantiria a continuidade. A questão é: dentro do contexto de produção de um artigo de opinião, uma manutenção de continuidade tão tênue como essa seria suficiente para produzir um enunciado pragmaticamente eficaz? Consideramos que a eficácia pragmática, para este caso, não está atrelada apenas a ter ou não continuidade, mas também à qualidade da continuidade estabelecida. Parece-nos que a relação entre as duas expressões, levando em conta inclusive a predicação sobre elas, não é suficiente para se estabelecer uma continuidade eficaz. Entendemos que pensar o contrário disso seria dar muita ênfase ao processamento referencial em detrimento de outros aspectos da construção textual.

Vejamos agora um exemplo relativo à quebra de progressão por repetição:

(46) Hoje em dia a maioria das pessoas concordam com a idéia de que o dinheiro traz a felicidade, isto é, ele proporciona a alegria de muita gente. (R5)

Qual a eficácia pragmática de uma construção desse tipo? Que efeito, além do de ganhar espaço, pretendia-se obter com uma paráfrase que nada acrescenta em relação à informação original?

Não somos tão ingênuos a ponto de negar a funcionalidade das paráfrases (nós devemos ter utilizado muitas delas ao longo de nosso trabalho). Além disso, reconhecemos que a construção não apresenta problema intrínseco do ponto de vista do aparato referencial ou da organização sintática. A questão é: qual é mesmo a função dessa paráfrase? Não nos parece que a repetição estabelecida preencha alguma função pragmaticamente relevante.

Passemos para ocorrências relacionadas à suficiência de dados:

(43) [...] Os adolescentes de hoje sabem muito bem o que fazem e o que é certo e errado. Mas também não adianta se falar de pena de morte, o que se deve fazer é trocar o sistema da polícia onde existem mais assassinos e traficantes. [...] (R58)

(52) [...] Os estudantes não devem ser proibidos de assistir aula, mas se forem pegos pelos corredores fumando deverá ter uma observação nas suas notas de que trará problemas no seu desempenho. Os pais deverão ser chamados para reuniões com seus filhos todas as semanas para conversar sobre os efeitos que o cigarro provoca.

O cigarro é uma droga que deve ser visto como a maconha e o álcool, e o seu consumo não deve ser liberado nas dependências das escolas, nem em casa, nem em shows e ambientes que estejam outros jovens que querem estar longe dos efeitos prejudiciais da fumaça. (R49)

Enquanto que, em (43), o referente construído a partir da expressão “o sistema da polícia” carece de eficácia pragmática, porque é bastante indefinido num momento em que a definição é necessária, o mesmo não pode ser dito do objeto-de-discurso construído a partir das expressões “os efeitos que o cigarro provoca” e “os efeitos prejudiciais da fumaça”, em (52). Como já dissemos, a informação sobre quais seriam os efeitos prejudiciais do cigarro é plenamente recuperável, tanto porque é amplamente difundida quanto porque se encontra na proposta (ver Anexo B). Logo, a ausência dessa informação no cotexto não prejudica a eficácia pragmática.

A análise de (52) traz uma importante advertência: o fato de estarmos discutindo questões de microestrutura não limita o nosso alcance ao cotexto. Isso significa que a eficácia pragmática não é avaliada apenas em termos do que está ou não no texto, mas também em termos do que pode deixar de aparecer. Trazendo para a referenciação, isso quer dizer que há objetos-de-discurso passíveis de serem formulados que não têm uma expressão cotextual correspondente, não sendo sua “aparição” necessária para a comunicação eficaz.

Finalmente, façamos uma análise da eficácia comunicativa em relação a uma ocorrência de expressão referencial responsável por contradição:

(58) Os adolescentes de hoje estão procurando ser cada vez mais independentes. É normal então que eles, ainda aos 16 anos, já queiram ter carteira de motorista.

A cada dia que passa os jovens se tornam mais responsáveis, e eles necessitam de nossa confiança para poderem mostrar isso.

Não há, para nós, nenhum prejuízo da eficácia pragmática em decorrência de se recategorizar “os adolescentes de hoje” com a expressão “os jovens”. Embora certamente haja uma distinção psico-biológica entre essas duas classes etárias, a percepção usual dos limites entre uma e outra não é tão freqüente, até porque ganhou destaque na última década o fenômeno da adolescência tardia. Logo, é possível criar um objeto-de-discurso em torno da idéia extensional “indivíduo de 16 anos”, passível de ser recategorizado como “jovem” e “adolescente”. Como já dissemos, considerar inadequadas ocorrências desse tipo só se

justifica dentro de uma concepção de língua como etiquetagem da realidade, concepção que não explica completamente os processos envolvidos na interação lingüística.

Podemos concluir dizendo que a eficácia pragmática mostrou-se um critério útil para se avaliar as “inadequações” referenciais relacionadas à quebra de coerência. Não se trata, evidentemente, de um critério objetivo. A subjetividade inerente a um julgamento nesses termos implica certas competências da parte do avaliador. Em primeiro lugar, ele precisa ter um conhecimento teórico razoável sobre os fatores envolvidos na configuração textual. Em segundo, é necessária uma experiência ampla de leitura dos variados gêneros, a fim de reconhecer as diferentes características (incluindo as estratégias discursivas) de cada um. Dessa forma, a avaliação da eficácia pragmática se ancora não no achismo ou “no ouvi dizer que”, mas na experiência. Chega-se, portanto, a uma subjetividade construída pela interação; em outras palavras, uma intersubjetividade.

Sob o enfoque da eficácia pragmática, podemos manter nossa posição inicial de que os pressupostos da referenciação podem trazer contribuições para a atividade de avaliação de textos escolares. Vimos, contudo, que, no que diz respeito à aceitação da adequação, não se pode supervalorizar esse fator. Ele é mais um, certamente bastante relevante, que entra no jogo da eficácia comunicativa. Além disso, conforme veremos posteriormente, o fato de a perspectiva da referenciação não ser útil para modificar o julgamento de adequação de certas ocorrências não diminui sua importância dentro de uma possível intervenção pedagógica.

Passemos, então, para a discussão acerca da relação entre adequação referencial e norma lingüística.

5.3.2 Adequação referencial e norma lingüística

Em relação à análise proposta para as “inadequações” decorrentes da desobediência à norma lingüística, vemos muito nitidamente uma dinâmica de “cabo de guerra”: de um lado, o processamento cognitivo impele para que as expressões sejam aceitas como adequadas; de outro, a desobediência à norma respalda o argumento de que elas devem ser consideradas inadequadas.

Para estes casos, cremos que o impasse da adequação pode ser resolvido por um crivo razoavelmente eficaz: a observação das estruturas questionáveis fora do ambiente escolar. O que deve balizar a adequação dessas ocorrências são as situações de interação escrita que acontecem efetivamente na sociedade, que revelam quais formas lingüísticas são as mais usuais, as mais “normais”.

Continuamos, portanto, utilizando como critério a eficácia pragmática. Afinal de contas, os usos mais permitidos e mais comuns só o são porque têm eficácia comprovada. A diferença entre a discussão desta e a da outra subseção reside no nível das unidades de análise: aqui, discute-se a eficácia de expressões lingüísticas; lá, o foco encontra-se sobre a relação entre essas formas e a maneira como daí advém (ou não) a coerência. Passemos, então, a discutir alguns casos já analisados.

Se voltarmos, por exemplo, aos casos de “inadequações” decorrentes do desrespeito à concordância, vemos que, conforme já comentado, algumas estratégias referenciais são tão freqüentes — por exemplo, a correferencialidade entre uma expressão pluralizada e a mesma expressão utilizada no singular em uso extensional, conforme (69) (p.113) — que não podem ser consideradas inadequadas. Para estes casos, os usos já estabeleceram uma norma culta que difere do padrão.

Em relação à anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional (ver exemplos (63) a (68) – p. 110-112), pelo menos para o gênero entrevista escrita, a estratégia pode ser considerada adequada, tendo como respaldo os resultados encontrados por Melo (2001), relatados no capítulo anterior. Contudo, não é possível afirmar, a partir daí, que a mesma estratégia é aceita em outros gêneros do domínio jornalístico. Seriam necessárias pesquisas semelhantes à de Melo, voltadas para outros gêneros, a fim de se comprovar a freqüência dessa estratégia em outros contextos comunicativos.

Caso se comprovasse certa prevalência da estratégia em outros gêneros mais característicos da modalidade escrita (gêneros de concepção escrita e apresentação gráfica — MARCUSCHI, 2001a), teríamos um outro indício forte de que a macrossintaxe domina mais e mais o espaço da microssintaxe, como defende Koch (2003).

Uma outra questão a investigar seria a relação entre o grau de aceitação da utilização dessa estratégia e a distância anaforizado/anaforizador. Confirmando-se que a maior distância

entre o pronome com disjunção flexional e a expressão antecedente acarreta menor percepção de inadequação, confirmar-se-ia a posição de Brown e Yule (1983) acerca do caráter relativo da manutenção formal do primeiro termo de uma cadeia coesiva.

Na pesquisa que desenvolvemos aqui, não fornecemos respostas para as questões que levantamos nos três últimos parágrafos. Apenas destacamo-las como relevantes para futuras investigações.

Quanto à expressão referencial redundante em relação ao sujeito oracional (exemplo (71) – p.114), conforme já vimos, trata-se de uma estratégia não-atualizada pelos usos lingüísticos de maneira geral, ainda que ela tenha uma motivação funcional bastante clara, a de assinalar o tema da sentença. Nas interações via escrita, para estes casos, a norma ainda suplanta a funcionalidade lingüística.

Discutamos, agora, a recategorização de referente exterior ao cotexto (exemplos (40), (41) e (73) – p.115-116). Já mostramos que a estratégia tem sua justificativa no fato de haver, antes mesmo do início da produção do texto, objetos-de-discurso já estabelecidos na memória discursiva. Vimos ainda que esse recurso pode ser utilizado em situações efetivas de interação via texto escrito. Se assim o é, por que sonegar ao aluno, a priori, uma possibilidade de manifestação validada socialmente? Tal atitude só encontra eco numa concepção de ensino que não leve em conta o caráter constitutivamente interacional da linguagem.

A questão da adequação dessa estratégia pode levar ainda a uma outra polêmica, devido a esse “problema” não ser normalmente considerado como da alçada do normativo, mas sim da coesão textual. Se não por outro motivo, tal consideração tem efeito nas avaliações quantitativas nas quais os tipos de erro têm pesos diferentes⁸⁶. Ainda que possa haver um reflexo na coesão, a provável inadequação desses casos é decorrente de uma desobediência à norma, e assim deve ser tratada.

Registre-se ainda que a norma textual-discursiva sofre os mesmos processos atribuídos à norma gramatical. Isso implica que a primeira, como a última, apresenta discrepâncias entre os usos-padrão e os usos cultos. Esta faceta poderia estar camuflada na norma textual-discursiva por conta da ausência de documentação plena de regularidades desse estrato lingüístico. O fato de essas regras serem aparentemente tácitas poderia dar a entender que elas

⁸⁶ Esse é o caso da prova de redação do vestibular da Universidade Federal do Ceará, em que os chamados erros textuais causam perda de mais pontos do que os chamados erros gramaticais.

refletem apenas os usos. Contra essa evidência, pesa a constatação de que a estratégia que se acabou de discutir, recategorização de referente exterior ao cotexto, embora não-recomendada, pode ocorrer em contextos “cultos” de comunicação.

O mesmo critério da verificação dos usos pode ser aplicado para os casos de incongruência na marcação das pessoas do discurso (exemplos (74) a (81) – p.119-120). Não é preciso mais do que a observação diária para perceber que é bastante comum ver nos jornais artigos de opinião em que os articulistas lançam mão da primeira pessoa para uma auto-referência. Por que, então, condenar ocorrências desse tipo, que são referendadas pelas práticas sociais?

O mesmo parece valer para os casos de utilização da segunda pessoa para se dirigir diretamente ao leitor e da utilização isolada do plural majestático, embora tais estratégias pareçam ocorrer em menor frequência que a primeira. O eterno argumento de que essas três estratégias comprometeriam a imparcialidade das “dissertações” nada mais faz do que reduzir a complexa questão da parcialidade à forma lingüística, “como se a garantia da objetividade e da neutralidade estivesse na pessoa verbal” (BRITTO, 2002, p.136).

Já os casos de mudança de pessoa não nos parecem tão freqüentes a ponto de serem chancelados⁸⁷. Seria preciso pesquisar mais a fundo essa questão e, caso fosse comprovada uma prevalência relevante dessa estratégia, uma reflexão acerca dos fatores discursivo-funcionais causadores do fenômeno viria a calhar.

Finalmente, quanto aos pronomes anafóricos proscritos, para os casos que analisamos – uso do pronome “o mesmo” como anafórico de expressões antecedentes; e uso do pronome “onde” como relativo universal –, parece que a norma ainda está vencendo a batalha, embora estes usos sejam cada vez mais freqüentes, inclusive em textos escritos formais. Só o tempo (e as pesquisas lingüísticas) dirá se o que hoje são apenas tendências chegará a ter aceitação plena.

Diante do exposto, temos então que, para uma expressão referencial ser considerada adequada, é preciso levar em conta os aspectos normativos que a envolvem. Entretanto, a norma a ser considerada tem de estar calcada nos usos efetivos, e não no que se acha que deve ser correto. Em suma, voltando à Sociolingüística, a norma a ser confrontada deve ser, sempre

⁸⁷ Uma exceção seria a mescla, já freqüente, entre os pronomes relacionados ao “tu” e ao “você”, considerando que “você” pertenceria à terceira pessoa.

que possível, a norma culta objetiva, e não a norma subjetiva baseada exclusivamente em padrões anacrônicos. Essa sugestão é, na verdade, uma reiteração de antiga reivindicação dos pesquisadores da norma: a atualização do padrão com base nos usos (ver, entre outros, FARACO, 2002; BAGNO, 2001; REY, 2001; LUCCHESI, 2002) ⁸⁸.

Vemos, aqui também, que o reconhecimento das estratégias por trás de certos usos contribui para uma avaliação mais fundamentada sobre “inadequações” presentes em textos de alunos. Se parássemos nosso trabalho aqui, cremos que já teríamos cumprido nossos dois maiores objetivos: identificar os fatores alegados para o julgamento da inadequação referencial e investigar uma possível interferência da referenciação nesse julgamento. No entanto, concebemos a avaliação da adequação textual como um ponto de partida da intervenção do professor. Para além dele, há uma outra tarefa a cumprir, sobre a qual comentamos na seção a seguir.

5.4 Para além do julgamento de adequação

Após termos visto que, em muitas ocasiões, a justificativa da referenciação não é suficiente para garantir o grau de adequação desejado, uma possível leitura de nosso trabalho pode levar a crer que fazer uma análise dos processamentos referenciais envolvidos em um texto complica desnecessariamente as atividades de correção e avaliação textual. Afinal, muita coisa vai continuar sendo considerada inadequada do mesmo jeito. Trata-se, sem dúvida, de uma leitura possível, mas, a nosso ver, completamente equivocada. Por dois motivos.

Primeiro porque foi visto que o conhecimento resultante das pesquisas em referenciação permite, para certos usos textuais efetivos, novas interpretações, o que funciona como argumento em favor de certas regularidades que desrespeitam o pré-estabelecido. Isso é particularmente verdadeiro para os casos que incluímos na desobediência às prescrições lingüísticas. Dessa forma, já se percebe um avanço advindo da “aplicação” da referenciação,

⁸⁸ Lembre-se que de modo algum a atualização do padrão resolve (ou simplifica) o impasse da pressão ideológica sobre as atitudes de correção lingüística. Se, de um lado, o padrão tem o aspecto positivo de permitir uma comunicação mais “global” (FARACO, 2002), e, de fato, não há vida social sem normas (REY, 2001), por outro, não se pode esquecer que toda determinação de um padrão é ideológica e está atrelada a interesses de classes (BRITTO, 2002).

que resulta no questionamento, racional e científico, de algumas práticas estabelecidas em torno de critérios menos precisos (e menos justos também).

Segundo (e talvez mais importante) porque a função da escola, pelo menos no que toca ao trabalho com produção textual, não se resume a definir o certo e o errado. Para muito além disso, existe a intervenção colaborativa do professor, no intuito de auxiliar o desenvolvimento do aprendiz. Nesse aspecto, cremos que a proposta da referenciação tem muito a oferecer, pois ela pode atuar como uma lanterna que auxilia o professor a iluminar certas ocorrências com as luzes da compreensão.

Dessa forma, o professor pode compreender as intenções dos alunos, ainda que à custa de um certo esforço. Mais importante ainda, ele pode verbalizar os problemas por meio de uma exposição embasada na teoria lingüística (adaptando a terminologia a sua clientela). Assim, é possível deixar claro para o aluno que a sua mensagem foi compreendida, bem como fica mais fácil dizer que aspectos lingüísticos dificultaram a compreensão. O resultado de todo esse trabalho será uma interlocução mais efetiva e, conseqüentemente, mais produtiva.

Tomemos como exemplo para ilustrar essa possibilidade de atuação do professor a ocorrência (82):

(82) Para os pais, falar sobre sexo com seus filhos muitas vezes é complicado, mas, cabe a eles, iniciar esse diálogo mostrando os riscos que eles correm e como podem se prevenir. (R42)

A parte mais fácil do trabalho de avaliação para este caso é realmente dizer que o trecho está errado, porque duas formas pronominais idênticas têm antecedentes distintos. No entanto, mais relevante é ter a possibilidade de dizer ao aluno que as referências foram compreendidas, mas que há um jeito melhor de ele dizer o que quis dizer, por exemplo, com a utilização dos dêiticos textuais “este” e “aquele”. Assim agindo, sai-se da mera dicotomia certo/errado e passa-se a analisar as ocorrências a partir de graus de adequação.

Sabemos que as sugestões de mudança que fazemos não se configuram numa tarefa fácil. Mas trata-se, sim, de uma proposta viável, a depender (é impossível escapar dessa temática um tanto quanto clichê) do compromisso do professor. A nosso ver, é difícil pensar numa imagem diferente da esboçada em Geraldi (1997, 2000), nos PCN (s/d) e em Mendonça (2001), que consiste em fazer da produção de textos na escola uma atividade menos artificial. Para Mendonça (2001, p.258), é preciso “recuperar a atividade de escrita como interlocução,

diálogo primeiramente imaginário e depois real, com a presença efetiva de leitores”. Para tanto, é fundamental que o professor seja, como aponta Geraldí (2000, p.128-129), além de um corretor, um professor-leitor, que deve se tornar interlocutor do aluno “para, respeitando-lhe a palavra, [agir] como real parceiro: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.”.

O professor-leitor, “real parceiro”, intervém porque quer contribuir para o aprimoramento do texto produzido pelo aprendiz, com o intuito de que esse texto possa ter aceitação em uma suposta ou efetiva circulação social.

não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, [o professor] faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor constrói-se como ‘co-autor’ que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu (GERALDI, 1997, p.164. grifo do autor)

A concepção de professor-leitor de Geraldí, de certa forma, ecoa as reflexões de Charolles acerca da atividade do professor como corretor. Como vimos no capítulo 2, esse autor elabora um modelo de situação de correção em que o professor é capaz de extrair a coerência do texto do aluno, mas ainda assim sugere alterações, pensando que outros leitores talvez não façam a mesma leitura colaborativa.

O que está em jogo nesses casos é como o professor transpõe didaticamente o aspecto da aceitabilidade. De fato, como defendemos, o grau de aceitabilidade envolvido na situação de avaliação de textos escritos na escola não deve ser pautado apenas pela tão propalada tolerância do interlocutor para com os deslizos do produtor. Se é verdade que há uma elevada tolerância em relação a situações menos monitoradas de comunicação, o mesmo não pode ser dito das situações mais monitoradas, que, afinal de contas, são as que devem ser realmente motivadoras das situações de ensino/aprendizagem.

Como tudo o mais no ensino, é preciso preparar os alunos para as situações a serem vividas em sociedade. Tratar os textos com uma menor aceitabilidade significa alertá-los para o fato de que eles serão julgados pelo que escrevem. E tal julgamento nem sempre se dá pela medida da tolerância. Há exigências da comunicação efetiva para as quais os alunos devem estar preparados. E se, infelizmente, as exigências normalmente acentuadas na escola estão equivocadas, é mais um motivo para dar um tratamento mais preciso à questão.

Frente a todos os tópicos trazidos como contribuições para o ensino da escrita, podemos concluir que, naturalmente, a prática de correção torna-se mais complexa e, provavelmente, mais penosa. Contudo, a tarefa mais complexa, certamente mais difícil, será mais completa, o que pode propiciar, de forma efetiva, uma interação mais proveitosa entre o aluno-produtor e o professor-leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo principal propor uma discussão acerca do julgamento da adequação dos usos referenciais. Desta preocupação inicial, surgiram duas questões básicas: 1) que causas podem ser alegadas para se considerar uma expressão referencial inadequada; 2) de que maneira a compreensão da atividade de referir como uma construção discursiva mediada sociocognitivamente pode interferir no julgamento da adequação.

Sobre a primeira questão, cremos que foi possível confirmar nossa hipótese inicial: a de que a quebra de coerência e a desobediência à norma lingüística podem servir de argumento para se considerar uma expressão referencial como inadequada. De posse desta constatação, pudemos inclusive propor uma tipologia para casos de expressões referenciais inadequadas cujas categorias estão contidas nesses dois fatores intervenientes na atividade lingüística. Com isso, pensamos que nosso trabalho contribuiu para uma descrição mais pormenorizada a respeito da inadequação referencial.

Já em relação à segunda questão, nossa hipótese de trabalho era a de que os postulados teóricos que embasam a proposta da referenciação podem interferir no julgamento da adequação referencial, no sentido de propor uma justificativa plausível para certos usos considerados “atípicos”. Por um lado, podemos dizer que a hipótese foi confirmada, pois nossa análise mostrou que certas “inadequações” podem ser interpretadas à luz de uma motivação sociocognitiva. Por outro lado, a reflexão que fizemos nos indicou que é preciso certa cautela quanto ao alcance da “influência” da referenciação em termos de aplicação ao julgamento dos usos referenciais. Conforme defendemos, a referenciação é, de fato, um aspecto a ser levado em conta dentro da avaliação textual; contudo, não se trata de um aspecto absoluto ou exclusivo: ele se conjuga a outros fatores constitutivos da tessitura textual, que devem ser balanceados apropriadamente a fim de se atingir a plena eficácia pragmática.

A investigação a que procedemos pode fornecer contribuições tanto teóricas (na área de Lingüística Textual) quanto práticas (no ensino da escrita em língua materna).

No tocante às contribuições teóricas, a “novidade” que trazemos à baila diz respeito a uma análise mais detalhada das restrições impostas ao procedimento de atribuição de referência. Trata-se, sem dúvida, de uma obviedade o fato de que esse processo é submetido a certas constrictões. No entanto, tal informação encontra-se normalmente eclipsada pela noção-chave de que a instabilidade lingüística pressupõe uma interação verbal mediada por inúmeras escolhas acionadas pelos interlocutores.

Não se pretendeu aqui pôr em cheque essa noção fundamental, que, muitas vezes, é a única tratada nos estudos da referenciação abrigados sob a Lingüística Textual. Se levarmos em conta que as pesquisas tomam como material de análise, na grande maioria dos estudos, os textos “bem formados” (em relação a situações específicas de enunciação), a questão das restrições fica mesmo em segundo plano, pois ela não se revela como um fator extraível da matéria lingüística. Interessa mais, portanto, analisar o material lingüístico enquanto escolhas geradoras de efeitos vinculados a determinados aspectos discursivos.

Isso, porém, não deve desmerecer o fato de que o processo discursivo é mediado por restrições, e estudá-las é também importante, especialmente dentro do universo em que se dá o desenvolvimento e a aprendizagem da competência comunicativa, para o que é imprescindível saber que nem tudo pode a toda hora. Além disso, a idéia de equilíbrio entre escolhas e restrições fortalece a noção atual de sujeito lingüístico: um sujeito ao mesmo tempo ativo, pois age por meio da linguagem, e constringido, pois está subordinado às condições sócio-históricas.

Além dessa contribuição de ordem maior, julgamos ter colaborado para outras questões teóricas de âmbito mais localizado, a saber:

- i) a sugestão de novo tratamento para alguns casos tradicionalmente classificados como anáfora indireta esquemática pronominal, ao que demonstramos se tratar de anáfora correferencial pronominal (com disjunção flexional);
- ii) a ênfase na idéia de graus de aceitabilidade, para dar conta do fato de que esse fator de textualidade é também dependente das especificidades de cada situação de interação;

- iii) a descrição das características das normas escritas como semelhantes às das normas faladas, o que confirma e fortalece a concepção de heterogeneidade do sistema lingüístico como um todo;
- iv) a chamada de atenção para uma gama de usos lingüísticos não-restritos ao sistema estrutural que também se subordinam à normatização, ao que associamos a uma norma textual-discursiva;

Como contribuições de ordem prática, entendemos que a pesquisa desenvolvida pode auxiliar na reflexão (já bastante discutida) sobre o redimensionamento da atividade de avaliação textual realizada no universo escolar. Ao assumir o compromisso de se tomar o texto como unidade básica de ensino (compromisso firmado inclusive nas recomendações político-oficiais), o ensino de língua não pode prescindir de uma aprendizagem da escrita em que os textos dos alunos sejam julgados como textos mesmo, e não apenas como conjuntos de frases para averiguação da adequação formal.

Tratar o texto como texto implica levar em conta aspectos sociocognitivos inerentes ao processamento textual, dentre os quais destacamos, nesse trabalho, a referenciação. Pela discussão proposta, vimos que os pressupostos da referenciação podem ajudar a compreender (e aceitar) a utilização de certos usos referenciais que, embora tradicionalmente rejeitados no plano normativo subjetivo, já começam a fazer parte da norma escrita culta. Além disso, mesmo quando a referenciação não é suficiente para justificar a adequação de certas expressões, ela atua, pelo menos, como uma proposta de compreensibilidade do texto, o que ajuda o professor a entender o que o aluno quis dizer e permite que se sugira uma forma melhor de dizer o que foi pretendido. O trabalho nesses moldes certamente trará benefícios para o desenvolvimento mais efetivo da competência comunicativa.

Vemos ainda que a pesquisa desenvolvida sinaliza para outras investigações no mesmo rumo. Seria interessante, por exemplo:

- i) comprovar empiricamente como os professores lidam com a consideração da adequação e inadequação das expressões referenciais, confrontando-se esse resultado com concepções de língua subjacentes às práticas;
- ii) investigar sobre como a atuação do professor via correção incide no aprendizado do aluno no que diz respeito à maestria da utilização das formas de referir;

- iii) analisar se as regras documentadas em manuais didático sobre produção textual seriam realmente representativas do que é efetivamente verificado nos textos que circulam em sociedade, o que ajudaria na caracterização da norma textual-discursiva efetiva como mais objetiva ou mais subjetiva;
- iv) Confrontar as sugestões de aplicação feitas aqui a outras propostas que se encarregam de analisar a temática do “erro” em linguagem, a fim de ver como essas propostas podem contribuir para uma compreensão mais completa do fenômeno.

Finalmente, concluímos dizendo que a ênfase colocada sobre a questão da adequação referencial, especialmente posta no ambiente escolar, não indica que concebemos a “educação lingüística”, tão somente, como a formação de alunos capazes de formar textos adequados à “realidade social”. É possível, desejável e inevitável a inovação. Entretanto, não se pode desconsiderar que a tônica da inovação pressupõe, em muitos casos, o conhecimento das regras do(s) jogo(s). Regras realmente utilizadas, e não idealizadas, que explicitem as reais necessidades dos sujeitos lingüísticos e sirvam de ponto de partida a rupturas que venham para o melhor.

REFERÊNCIAS

ALÉONG, Stanley. Normas lingüísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Norma lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 145-174.

ALMEIDA, Nukácia M. A; ZAVAM, Áurea S. Variação lingüística: uma questão de sala de aula. In: ALMEIDA, N. M. A; ZAVAM, A. S. (Org.). **A língua na sala de aula**: questões práticas para um ensino produtivo. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004, p. 237-268.

ANTUNES, Maria Irandé C. M. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.127-134.

_____. **Aspectos da coesão do texto**: uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Interpretations and functions of demonstrative NPs in indirect anaphora. **Journal of Pragmatics**, v. 31, n. 3, p. 363-397, mar 1999.

_____. Construction de la référence et strategies de designation. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BÉGUELIN, M-J (Org.). **Du syntagme nominal aux objects-de-discours**. Neuchâtsh: Université de Neuchâtsh, 1995, p. 227-271.

BAGNO, M. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 179-199.

_____. Introdução: norma lingüística e outras normas. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 9-21.

_____. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BARBAUD, Philippe. A língua do estado – o estado da língua. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 255-278.

BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. London and New York: Longman, 1981.

BENTES, Anna Christina. Lingüística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Lingüística**: domínios e fronteiras. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 245-287.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para a análise sociolingüística do português do Brasil. In: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 333-350.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, s/d.

BRITTO, Luiz Percival L. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 135-154.

_____. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 117-126.

BROWN, Gillian; YULE, George. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CARDOSO, Sílvia H. B. **A questão da referência**: das teorias clássicas à dispersão de discursos. Campinas: Autores Associados, 2003.

CASTILHO, Ataliba T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 27-36.

CAVALCANTE, Mônica M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. In: **Caderno de estudos linguísticos**. Campinas, n. 44, p. 105-118, jan/jun 2003.

_____. **Função discursiva dos elos coesivos referenciais**. Trabalho apresentado no congresso do CELSUL. Curitiba, 2002.

_____. **Expressões indiciais em contextos de uso**: por uma caracterização dos dêiticos discursivos. 205p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Tradução Paulo Otoni. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo. (Org.). **O texto**: escrita e leitura. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-85.

COSERIU, Eugenio. **Lições de linguística geral**. Tradução Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEVEDO, José Carlos (Org.). **Língua Portuguesa em Debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 34-51.

_____. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Celso S.; CINTRA, Luis Filipe L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Cláudia S. Indeterminação pronominal do sujeito. In: CARDOSO, Suzana. A. M. (Org.) **Diversidade linguística e ensino**. Salvador: EDUFBA, 1996, p. 125-131.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 127-131.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. Tradução João Wanderley Geraldi. In: DASCAL, Marcelo (Org.). **Fundamentos metodológicos da lingüística**. v. 4. Campinas: edição particular, 1982, p. 81-103.

HAUGEN, Einar. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 97-114.

KLEIBER, Georges. **L'anaphore associative**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

KLEIBER, G. *et alii*. L'anaphore associative: aspects linguistiques. In: SCHNEDECKER, C. *et alii*. **L'anaphore associative**: aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques. Paris: Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1991, p. 5-64.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à lingüística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A coesão textual**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Lingüística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 251-299.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, Luiz A. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA** [online], v. 14, n. especial, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 jan. 2004.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

LEFEBVRE, Claire. As noções de estilo. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 203-236.

LOPES, Célia Regina S. *Nós por a gente*: uma contribuição da pesquisa sociolingüística ao ensino. In: CARDOSO, S. A. M. (Org.) **Diversidade lingüística e ensino**. Salvador: EDUFBA, 1996, p. 115-123.

LUCCHESI, Dante. Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 63-92.

LYONS, John. **Linguagem e Lingüística**. Tradução Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Semântica**. v. 1. Lisboa: Editorial Presença / Martins Fontes, 1980.

_____. **Semantics**. v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MAINGUENEAU, Dominique. Analisando discursos constituintes. Tradução Nelson Barros da Costa. **Revista do Gelne**. Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 167-178, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, A. C. (Org.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 53-101.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente. In: PRETI, Dino (Org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001b, p. 191-240.

_____. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita do português brasileiro. In: GÄRTNER, E.; HUNDT, C.; SCHONBERGER, A (Org.). **Estudos de lingüística textual do português**. Frankfurt am MaIn: TFM Editora, 2000, p. 79-107.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 291-316.

MELO, Cinthya L. M. T. S. **Anáfora indireta esquemática pronominal: uma anáfora coletiva genérica e coletiva restritiva**. 143p. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 233-264.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 85-130.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PEZATTI, Erotilde G. O funcionalismo em lingüística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 165-218.

REY, Alain. Usos, julgamentos e prescrições lingüísticas. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 115-144.

RODRIGUES, Ayrton D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão do Brasil. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 11-25.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHERRE, Maria Marta P. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolingüística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 217-251.

SILVA, Myrian B. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 253-265.

SILVA, Giselle M. O. Escolarização. In: CARDOSO, S. A. M. (Org.) **Diversidade lingüística e ensino**. Salvador: EDUFBA, 1996, p. 91-98.

TAVARES, Diana Paula F. **Processos de recategorização**: uma proposta classificatória. 157p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VAN DIJK, Teun A. **Texto y contexto**: semántica y pragmática del discurso. Tradução Juan Domingos Moyano. 2. ed. Madri: Ediciones Cátedra, 1984.

ANEXOS

Anexo A - Textos analisados

Redação 1

O dinheiro trás desenvolvimento para a nação. Felicidade para milhares de famílias, porque eles não precisariam viver tão sacrificados. E a resolução de grande parte dos problemas sociais que países pobres como o Brasil, enfrentam.

Só o fato de haver diminuição no índice de mortalidade infantil, devido famílias viverem em condições precárias gerando a desnutrição já seria um grande avanço. Porque mais capital, tornaria viável a criação de emprego e renda para a população.

Em consequência disso, crianças e adolescentes não precisariam trabalhar para ajudar na renda familiar, perdendo a sua infância e juventude na indignidade da própria realidade social.

O nível de instrução ganharia um maior grau de importância, porque a sobrevivência não seria tão difícil, e tendo melhores condições de vida, a população teria mais tempo para se qualificar para o mercado de trabalho. Ou seja, a educação ganharia um enfoque maior, porque as pessoas a veria como uma necessidade primordial que não a da alimentação.

Por último, o dinheiro é a necessidade básica para que as famílias dos países pobres como o Brasil, possam alcançar seus sonhos e objetivos, e assim serem felizes com a sua realização social, profissional, e o mais importante, como seres humanos dignos.

Redação 2

Onde buscar a felicidade nos dias de hoje? No dinheiro. Ele é que nos trás felicidade ou será que este sentimento tão necessário a todas as pessoas, é conseguido nas coisas simples do dia-a-dia.

Se é de fato o dinheiro que nos trás felicidade os ricos devem ser bastante felizes ou então são ricos por que encontraram nela um mercado lucrativo para manterem-se milionários. Porém isto não é o que se ver na realidade. Felicidade nunca foi sinônimo de dinheiro. Na vida comum da maioria das pessoas a felicidade é sentida nos momentos de conquista mas principalmente nas realizações das coisas necessárias da rotina diária. No planejamento de coisas simples como: ir a praia, esperar o filho nascer, assistir o jogo de futebol do seu time, ler um livro que você gosta varias vezes e muitas outras coisas que a vida construída por você, oferece.

O que você construiu de forma boa e descente para sua vida é que lhe trás felicidade. O dinheiro conta, mas é apenas um meio que veio com o que conquistou, para permitir seus momentos felizes todos os dias.

Redação 3

O dinheiro hoje em dia, pode trazer felicidade para muita gente carente que existe no país, dando a eles uma certa melhora na condição familiar e esperança na vida.

Muitas famílias pobres no Brasil morrem de fome, pois sua renda é muito baixa ou por muitas vezes nem tem renda. O dinheiro dá as pessoas a terem uma melhor expectativa de vida, contribuindo assim com moradia de qualidade, de educação e saúde melhor para a população, melhores condições alimentícias que muitas pessoas já perderam as esperanças e não acreditam num governo melhor. Nisso quem sofre mais é a população carente, que tem que conviver com tal situação.

A realização de sonhos de muitas famílias provém de melhores condições de vida, e o dinheiro na maioria dos casos é fundamental para as pessoas sobreviverem com dignidade, e alcançar pelo menos melhores condições e possibilidade de encontrar no dinheiro a verdadeira felicidade!

Redação 4

Brasil, um país onde o custo de vida é bastante elevado, pois o salário mínimo, que é a renda mensal da maior parte da população, é muito baixo. Daí vem a miséria e a violência, os quais são os maiores malefícios do nosso povo.

Em um lugar como este o dinheiro pode trazer bastante felicidade, porque sua falta é um dos principais fatores que trazem malefícios à população. E o dinheiro pode ser a solução para os mesmos.

Com mais dinheiro o povo pode comprar a comida que não lhes era suficiente, roupas para se vestir de maneira decente, remédios úteis à saúde, brinquedos para as crianças se divertirem, e pode até pagar a um colégio para que seus filhos tenham uma boa educação.

E por isso afirmo que o dinheiro pode contribuir para a felicidade de um país como o Brasil, na alegria de uma criança ao receber um brinquedo, na emoção de um homem ao ver seus filhos estudando, na esperança de um futuro melhor.

Redação 5

Hoje em dia a maioria das pessoas concordam com a idéia de que o dinheiro traz a felicidade, isto é, ele proporciona a alegria de muita gente.

Podemos dizer que isso é verdade, o dinheiro facilita a vida das pessoas, em todos os sentidos, seja no hospital, na rua, no trabalho. Aqueles que tem condição financeira melhor, desfrutam dos melhores lugares, alimentação saudável e cuidam melhor do corpo e da mente. Por exemplo, uma pessoa está muito doente, se for de família rica é atendida no melhor hospital, recebendo bom atendimento e um avançado tratamento.

O dinheiro, além de trazer a felicidade, ele tem o poder de comprar as pessoas, seja no emprego ou na amizade. As pessoas que se dizem ricas se acham com mais poder do que os outros menos favorecidos. Ele traz prazer, pois a pessoa que tem dinheiro compra o melhor carro, uma roupa que gosta. Ele também dá liberdade e independência.

Enfim, o dinheiro é algo tão simples, uma cédula feita de papel, mas seu valor é grande, oferece muitas vantagens, além de trazer felicidade.

Redação 6

Dinheiro não é tudo, mais nos proporciona a uma condição de vida melhor.

No entanto não podemos viver sem dinheiro, pois tudo gira entorno dele.

O dinheiro quando suficiente nos trás felicidade e nos realiza no campo profissional e na vida social. Quando este vem em grande quantidade não é possível viver sem medo, porque existe o risco de ser seqüestrado ou qualquer pessoa de sua família.

Sabe-se também que estes seqüestro está mais frequente na classe media-baixa. Porém todos nos dependemos deste capital para sobrevivermos, pois, necessitamos comer bem, vistirmos de uma boa educação escolar e o mais necessário de casa para morar.

Por muitas vezes já é difícil viver num pais subdesenvolvido, com esse itens cídos, é viver sem noção doque é ser gente.

Redação 7

muitas são as opiniões quando se discute se o dinheiro traz ou não felicidade.

A muitos brasileiros, se fosse feita essa pergunta, sem dúvida, diriam que sim.

Afinal, quem nunca sonhou em ter sua casa própria, ter um bom plano de saúde e pagar um bom colégio aos seus filhos, na verdade, algúm dia, todos nós já sonhamos com isso.

Infelizmente, a vida dos brasileiros é muito diferente da vida que queriam ter.

Com o salário que ganham, pagam suas contas, alimentam suas famílias e geralmente é só para isso que o dinheiro dá.

Para cuidar da saúde e educação dos filhos dependem de órgãos públicos, que todos nós sabemos, que no Brasil deixa muito a desejar por não ser de qualidade.

Por todas essas razões, com certeza, dinheiro faria os brasileiros felizes, pois com ele, fariam e teriam coisas que, com o salário que ganham, não conseguiriam fazer.

Redação 8**Dinheiro x Felicidade**

São duas coisas imprescindíveis na vida de qualquer ser humano. Mesmo porque, se temos melhores condições de vida, teremos mais motivos para nos alegrarmos.

No Brasil isso não é diferente. Os brasileiros necessitam de uma renda maior. Assim poderão ter uma boa alimentação e uma moradia digna, coisas que contribuem para uma vida feliz.

Não podemos deixar de lembrar que uma boa educação e saúde também se devem ao dinheiro. Porque se somos cidadãos educados e saudáveis não podemos dizer que é pelos serviços públicos. Ou seja, mais um ítem ligado ao dinheiro e consequentemente à felicidade.

Uma pessoa realizada, vive com mais intensidade, com mais motivos para ser feliz. E é claro que essa realização se dá através do dinheiro.

O Brasil não pode ser considerado um país de habitantes felizes. Todos sabemos o “por quê” disso. Nós não temos uma segurança, alimentação, saúde, enfim, condições de vida necessárias para uma vida feliz.

Redação 9

No Brasil o dinheiro só é aproveitado por aqueles que o tem em grande quantidade, ou seja, pela classe dominante que é minoria em nosso país. Se a classe dominada tivesse acesso a esse dinheiro não haveria mais miséria, todos seriam iguais e felizes.

Felizes sim, porque se uma família que viveu quase toda a sua vida na miséria tivesse a oportunidade de ter dinheiro, conseqüentemente sua vida seria outra.

Os pais colocariam seus filhos num colégio particular onde o ensino é melhor. Teriam uma casa maior e melhor. A saúde dessas famílias melhoraria com uma rica alimentação. Com todos esse fatores juntos uma família pode ter uma felicidade antes não esperada.

Se essas famílias tivesse como ter esse dinheiro seria ótimo, mas para isso temos que lutar contra a minoria que tem em nosso país, e vencê-los para que todos sejam iguais sem nenhuma diferença de classe, com todos felizes.

É assim que deveria ser no nosso Brasil, todos com dinheiro e felicidade.

Redação 10**Dinheiro em extinção**

A cada dia que passa no Brasil, a sobrevivência vem se tornando cada vez mais difícil.

O dinheiro parece então um passaporte para a felicidade, pois aparece tão pouco em nossos bolsos que já torna-se algo em extinção.

O alimento algo tão sagrado e necessário está ficando caro e sem condições do ser humano se manter.

O povo trabalhador tem desejos de sair comprar uma calça, um sapato, enfim coisas que não são supérfluos.

Pois como o homem conseguirá emprego se não estiver bem vestido.

Sem falar na saúde no Brasil que é decadente, o povo não tem condições de pagar um plano de saúde e os postos de saúde pública está uma vergonha, pura desordem e falta de higiene.

Antigamente todos tinham dinheiro para sair com sua família no final de semana, hoje nem combustível tem para por no carro e quem não tem carro não tem renda para pagar passagem de ônibus.

A população brasileira está se tornando máquinas que não param de trabalhar e no fim do mês recebem migalhas pelo esforço cumprido. O povo brasileiro já esquecerá de seus sentimentos bons e hoje só há: ganância, discórdia, ódio e mágoas.

Redação 11**O dinheiro pode contribuir para a felicidade**

Sabe-se que para se obter a verdadeira felicidade, não é necessário ter muito dinheiro, mas quando o assunto é de que modo o dinheiro traria a felicidade para os países muito pobres, com suas populações que vivem passando necessidades que são básicas para o seu dia-a-dia, seria excelente ter pelo menos o capital para as coisas simples que todo o cidadão necessita para viver uma vida mais digna.

Falemos, sobre o Brasil, com seus contrastes sociais que chegam a nos envergonhar, porque de um lado existe uma classe social privilegiada, vivendo com muito dinheiro, enquanto que do outro, existe uma classe miserável que não tem acesso a uma boa alimentação, nem a uma moradia decente, a bons hospitais. Temos ainda o fator educação, que nas classes baixas são precárias. A segurança e o lazer são importantíssimos para qualquer ser humano se sentir aliviado, inclusive poder também pagar suas contas em dia.

Acredito que num país como o Brasil, que a maioria da população tem a renda muito baixa, que mal da para se ter um pouco de cada necessidade, o dinheiro seria, além de um alívio para seus males, seria também um ótimo incentivo para melhorar sua auto-estima, que pode ter certeza, não se encontra presente como deveria assim ser.

Redação 12

O lucro favorece o surgimento da felicidade. No Brasil, chumas que nunca tiveram dinheiro suficiente, encontram até formas ilícitas para consegui-las.

O numerário, para maioria do povo brasileiro, serve na obtenção de comida, pagar contas e pouco para o lazer. Há pessoas que ganham à soma só para fazer compras caras e viajar.

O brasileiro, com exceções, acredita que ter muitos números na conta é motivo de felicidade, mas ele não sabe é que alguns países desenvolvidos existe um elevado índice de suicídio.

O nosso povo precisa, sim, de dinheiro, todavia, pessoas honestas preferem a paz mundial e levados pela fé enxergam que o dinheiro não é a única solução o importante é obter saúde e acreditar que um dia sua vida irá mudar.

Redação 13

As pessoas costumam dizer que dinheiro não traz felicidade, mas quem o têm em grande quantidade consegue uma boa educação, uma boa qualidade profissional, uma boa assistência hospitalar e outros benefícios.

O ensino público não nos garante uma boa qualidade educacional, para termos procuramos as escolas particulares onde encontramos uma eficiência maior no ensino, pois proporciona bons êxitos.

Com dinheiro podemos qualificar-nos melhor com cursos profissionalizantes que nos encaminha para o mercado de trabalho onde desempenhamos com mais capacidade.

Uma boa riqueza traz condições para a pessoa pagar um plano de saúde, pois conseguirá ser tratado em um hospital particular ao alcance de eficientes médicos com a ajuda dos aparelhos hospitalares de alta tecnologia. Diferente de pacientes que precisam tratar-se nos hospitais públicos que esperam anos por uma consulta e meses para fazer exames, pois a espera é tão grande que o paciente fica prejudicado.

O dinheiro ajuda a ter uma vida mais tranquila. Ele consegue aprimorá as necessidades dos seres humanos.

Redação 14

O dinheiro contribui, e muito, para a felicidade. Embora ainda hajam muitos hipócritas, o dinheiro é essencial, pelo simples fato de que as pessoas precisam sobreviver de alguma forma.

Será que uma pessoa consegue sobreviver sem comer, sem moradia, doente ou frustrada, por não ter conseguido realizar seus sonhos pela falta de condições financeiras? A resposta é óbvia. Ninguém sobreviveria sem as necessidades básicas.

Além disso, há a ambição humana, o desejo de consumo que, na era do capitalismo, acaba se tornando comum na vida de todos e que está intimamente ligado à auto-estima.

Na situação em que o Brasil se encontra, alguém conseguiria escapar à violência sem a ajuda do dinheiro? Para viver tranquilo (ou menos aterrorizado!) tem que se ter o mínimo de estrutura em casa, no trabalho, nas ruas... E isso requer muitos gastos.

Outro fator importante é o transporte. Todos precisam se deslocar, seja para estudar ou trabalhar e, independentemente do tipo de transporte (carro, ônibus, trem...) esse é um dos itens que mais pesa no bolso dos brasileiros.

A educação, assim como o transporte, precisa de uma boa quantia de dinheiro e é algo que não pode ser retirado do orçamento, pois é um verdadeiro investimento para o futuro.

Todos esses fatores citados acima e tantos outros como saúde, impostos e lazer, nos fazem refletir sobre a influência do dinheiro acerca da felicidade. Com isso, podemos concluir que ele proporciona algo desejado por todos, que é uma vida com o mínimo de conforto e dignidade.

Redação 15

Frequentemente, ouvimos pessoas dizendo que o dinheiro não traz felicidade. Infelizmente, ao analisarmos a situação econômica de países subdesenvolvidos como o Brasil, percebemos que o dinheiro é, muitas vezes, um fator diferencial, que pode aumentar significativamente a auto-estima das pessoas mais necessitadas.

Para aqueles que possuem muitos imóveis, a compra de mais uma casa, por exemplo, não seria motivo de felicidade extrema. Do contrário, para um pai-de-família que trabalha durante toda a semana, não há alegria maior do que ver a concretização de alguns sonhos como, a compra da casa própria, por menor e mais simples que ela seja.

No Brasil o salário mínimo é insuficiente para as despesas mensais. Muitas vezes, as pessoas se privam de momentos de lazer para economizar, pois não sabem se o dinheiro do mês vai dar para cobrir os custos com a alimentação, saúde, educação e moradia.

Diversos são os casos de pessoas que ingressam na criminalidade com o propósito de se enriquecerem, pois não há outra razão para essa entrada senão a questão financeira.

Assim, o dinheiro, apesar de não ser o mais importante da vida, traz para aqueles que não o possuem, a felicidade. Mesmo que ela seja passageira, mesmo que dure apenas por alguns segundos ou minutos.

Redação 16

Num País como o Brasil em que pessoas ainda morrem de fome, com certeza, o dinheiro pode contribuir para a felicidade.

Acredito que a maioria de nós já desejou realizar algo e não realizou por falta de dinheiro, e isso gerou em nós frustração e infelicidade, não é mesmo?

Comecei citando a fome justamente por ser uma situação extrema gerada pela falta de dinheiro. Outra dia uma emissora de televisão mostrava uma matéria sobre uma família no interior do estado do Ceará, a mãe desesperada por ver seus filhos chorando com fome e ela sem poder fazer nada, pois não tinha dinheiro pra comprar comida pra eles. Muitas pessoas sensibilizadas mandaram alimentos para eles. Vocês precisavam ver a expressão de felicidade daquela mulher e dos filhos, mesmo sabendo que os alimentos não durariam muito tempo.

Outro problema grave que as classes menos favorecidas têm de enfrentar é na área de saúde, infeliz de quem adoece e tem que recorrer a saúde pública, se o caso for muito sério, corre-se o risco de morrer numa fila de espera. Na área de educação nem se fala, quantas crianças e jovens estão fora das escolas, pois precisam trabalhar para ajudar na renda da família.

Será que você ainda acha que o dinheiro não contribui para a felicidade?

Redação 17

A maioria das pessoas acredita que a felicidade consiste em se ter dinheiro, só que ele proporciona momentos felizes e não é permanente.

Tudo gira em torno de dinheiro: alimentação, vestuário, moradia, viagens, boas escolas e cursos, lazer, saúde, enfim, sem ele não temos boas condições de vida.

Mas, há casos em que o dinheiro não traz a verdadeira felicidade, como o chefe de família que passa a maior parte do seu tempo numa empresa e não consegue tempo para acompanhar o crescimento dos seus filhos e não dá atenção a sua esposa. Prospera nos negócios, tem uma ótima conta bancária, uma bela casa e onde fica a atenção com sua família?

Há outros em que o homem ou a mulher é milionário e não é feliz no amor, só conseguem ter nas suas vidas namoros ou casamentos por interesse. E o amor sincero onde fica?

Enfim, a felicidade se relaciona com o capital, mas discordo ao dizer que só se é feliz através dele. Todos nós podemos ser felizes com nossas conquistas no amor, no trabalho, nas nossas amizades, com o pouco que temos com nosso esforço.

Redação 18

O Brasil é um país de contrastes onde existe muitas pessoas pobres, muitos que não tem nem o que comer. Tem muita gente desempregada que chega até a prostituir-se para não ver sua família passando fome.

O dinheiro pode melhorar bastante várias situações ruins, pode mudar também o estado emocional de alguém. Um pobre quando ganha um dinheirinho, mesmo que sofrido, ele pensa logo na felicidade da família em ter comida na mesa, é uma alegria total.

Quem já ganha um salário mínimo diz que não dá para comprar muita coisa. É sempre assim, quando tem quer ter cada vez mais.

O dinheiro nos traz muitas vantagens, como: alimentação, transporte, estudos, roupa, remédios e também lazer. Seria muito ruim se faltasse para uma família uma dessas vantagens. Imagine você não poder sair de casa porque não tem o dinheiro da passagem. Como seria difícil, uma pessoa aprender a ler sem ter capacidade de comprar um caderno e o lápis. Os remédios não pode faltar para uma pessoa que precisa e são caríssimos.

Quando alguém obtém o que quer fica alegre e para essa alegria, geralmente, precisa do dinheiro.

O nosso país, mesmo sendo pobre, as pessoas são felizes e etariam melhores se a renda familiar fosse igual para todos. Como muitos dizem: o dinheiro é noventa e nove por cento.

Redação 19

Tenho convicção que o dinheiro é o principal causador dos problemas mundiais. Até os países dito como desenvolvidos matam milhares de pessoas em guerras para obterem mais dinheiro e poder. No caso do Brasil o problema é nos governantes que não repassam devidamente o dinheiro que é da própria sociedade, tirando assim, o direito básico de sobrevivência, como: saúde, educação de qualidade, moradia, alimentação, etc.

Portanto é impossível ser feliz vendo seu filho chorando de fome, acordando debaixo de um barraco de papelão ou morrendo na fila de um hospital. Isso para quem se preocupa com os problemas sociais, porque os principais causadores dessa miséria estão “felizes” em suas casas luxuosas.

O Brasil seria feliz sim! Se tivesse crescido com suas próprias raízes, porque não dá para desenvolver sendo explorado por séculos por pessoas de má fé, que só pensam na “própria felicidade”.

Redação 20

Não só aqui no Brasil como em todo mundo quem têm dinheiro sempre têm mais oportunidade na vida, oportunidade essa que pode vim de várias maneiras, de várias formas.

Em todo canto do Brasil as pessoas nunca vale o que são, sempre vale o que têm que têm dinheiro sempre é mais aceito em toda a sociedade. Existe mais opção de moradia, de lazer, de educação, de segurança e até mesmo opção de ser feliz.

O dinheiro pode contribuir plenamente na vida de uma pessoa, pois sempre abre oportunidade exelentes trazendo felicidade para qualquer pessoa, felicidade essa que na maioria das vezes não são muito aproveitado, pois tudo que é fácil é mal aproveitado.

A educação, o lazer, a segurança, a moradia, a alimentação e os estudos entre pessoas ricas e pobres são incomparáveis, chegando na maioria das vezes ser injustos, principalmente para aqueles que querem estudar, crescerem na vida e que não tem oportunidade.

Redação 21

A maioria dos adolescentes querem ter o direito de poder dirigir aos dezesseis anos, mas isso é errado porque hoje em dia até os adultos que são considerados responsáveis cometem as maiores barbaridades ao volante, imagine um adolescente que acha que tudo pode.

Eles tentam argumentar dizendo que decidem quem governa o país votando, mais não podem dirigir com dezesseis anos. Esse argumento é inválido, não tem fundamento.

Imagine como seria se isso fosse aprovado quantos e quantos acidentes a mais teria por aí, quantas mortes e famílias sofrendo com todos esses desastres. É por tudo isso que não se deve permitir que eles peguem no volante tão cedo, cheios de imaturidade pensando que é liberdade.

Como seria vergonhoso para um pai ter que ir numa delegacia para buscar seu filho que matou alguém atropelado ou fez um pega nas ruas loucamente.

O preço que esse pai paga é muito caro pela imprudência de seu filho, às vezes esse preço pode custar a vida do seu filho.

É por causa de todas essas coisas que essa lei jamais pode vigorar, que jamais ela possa ao menos ser debatida.

Redação 22

O jovem de 16 anos deve responder pelos seus atos no trânsito, pois mesmo tendo uma idade mínima ele tem consciência dos perigos que poderá enfrentar ao dirigir.

Aos 16 anos tem-se o direito ao voto para escolher um representante do nosso estado ou país, a entrada em shows e sua conscientização em se meter em brigas ou beber em excesso, a ter relações sexuais com ou sem o uso de um preservativo, e por que esse jovem não deve ser responsável por alguma infração que cometer ao estar no trânsito?

As leis devem ser seguidas em qualquer idade e seus pais não devem responder pelas situações que se submetem de errado. Se dirigir alcoolizado e ocasionar a morte de indivíduos que estejam no carro ou nas ruas, os pais não devem ser responsáveis pelo ocorrido.

A carteira de motorista dada ao maior de 16 anos o faz ver que há leis que devem ser cumpridas para o seu bem e o de outros cidadãos e que desrespeitá-las trará sérias conseqüências para se pagar perante a Justiça.

Redação 23

Os jovens ainda estão em fase de crescimento e suas mentes estão em constantes mudanças em alguns jovens a responsabilidade está presente e em outros não estão, ter 16 anos não significa estar preparado sim ou não para dirigir, isso depende da responsabilidade de cada pessoa.

Existem adolescentes com 16 anos que estão totalmente preparados fisicamente e psicologicamente para dirigirem, enquanto outros não estão preparados nem fisicamente e nem psicologicamente para dirigir.

Adolescentes que estão preparados devem tirar suas carteiras de motoristas depois de passarem por inúmeras provas físicas e mentais, devem ser responsáveis e responsabilizados civil e criminalmente pelos seus próprios atos.

Devem ser tiradas carteiras de adolescentes de 16 anos pois responsabilidade e sabedoria não tem idade, inúmeros adultos não têm capacidade de dirigirem e isso não está ligado a idade. Para o quesito idade/direção não depende de idade e sim de cada pessoa.

Redação 24

Os adolescentes de hoje estão procurando ser cada vez mais independentes. É normal então que eles, ainda aos 16 anos, já queiram ter carteira de motorista.

A cada dia que passa os jovens se tornam mais responsáveis, e eles necessitam de nossa confiança para poderem mostrar isso.

A habilitação de um veículo para um menor de idade é uma das maneiras deles mostrarem que são capazes. Acho uma ótima oportunidade para os jovens poderem ser responsáveis pelos seus atos.

Uma vez que eles terão que responder por suas ações e até por possíveis acidentes ou estragos que venham a causar.

Acredito que se eles se acham capazes de dirigir um carro, devem achar-se capazes de resolver todos os problemas que poderão acontecer.

Acho que se eles forem capazes de se responsabilizarem por tudo o que foi citado, não haverá nenhum problema em eles poderem tirar carteira de motorista aos 16 anos.

Redação 25

Se um jovem aos 16 anos de idade não está preparado para tirar carteira de motorista, também não deveria está para tirar título de eleitor.

Tudo bem que o fator biológico tenha influência no comportamento do indivíduo. Mas a forma como ele é educado também influencia. A prova disso é que encontra jovens da mesma idade com comportamentos diferentes. Se um jovem tem pais que estão sempre passando a mão na cabeça dele, diante de seus erros, quando deveriam dar-lhe limites, certamente esse jovem crescerá agindo irresponsavelmente. Somado a isso, estão as leis mal elaboradas, que estipula fiança para delitos considerados graves e outras que não são cumpridas.

A televisão mostrou jovens participando de “pegas”. E eram maiores de 18 anos, logo caiu no esquecimento. Sem contar com os trintões e quarentões que altamente imprudentes no trânsito. Será que eles queimaram etapas no seu desenvolvimento ou não foram educados adequadamente?

O certo é que, não é só a idade que leva alguém a agir de uma forma e não de outra. Mas responsabilidade, não se aprende só aos 18 anos.

Redação 26

Hoje em dia os jovens de hoje estão cada vez mais irresponsáveis, em relação ao trânsito. Alguns se comportam de modo convincente, estes já com seus 18 anos, que respondem por si próprio.

Já a maior parte de menor dirigem nas ruas, brincam como se fossem carro de brinquedo. Essa idéia de jovem de 16 anos tirarem a carteira não sou a favor, pois, a morte no trânsito já está elevadíssimo, imagine com jovem de 16 anos dirigindo? O índice de morte não pararia.

Se todos fossem responsáveis com seus atos, assumiria seus erros sem a presença dos pais, poderia ter a possibilidade de tudo da certo, mas como muito não conseguir seguir essa responsabilidade é melhor como está: “Carteira de Motorista só com 18 anos”.

Redação 27

A maioria dos jovens, principalmente os menores de 18 anos, não sabem usar sua liberdade com responsabilidade consigo mesmo e com os outros.

A juventude só quer saber em badalar, curtir a vida e fazer tudo que tiver vontade.

Muitos garotos pegam o carro e saem em alta velocidade, muitas vezes acidentando pessoas inocentes e indefesas.

Sou totalmente contra os menores de idade dirigir, pois não assumem responsabilidades indispensáveis, quando se tem direitos. Sei que não é culpa somente da idade, mas sim de seus comportamentos diante dela.

Deveria haver uma lei rigorosa, para os jovens terem responsabilidades civis e criminais, no caso de vir cometer algo enquanto estiver dirigindo.

Redação 28

Os jovens de hoje tem todos os conhecimentos possíveis, para serem responsáveis por seus atos. As leis de trânsito são muito bem divulgadas. Muitos dos acidentes que acontece, a maioria é cometido por jovem menor de 16 anos. É preciso que haja umas mudanças no trânsito, rigorosas.

O melhor seria que, a partir de 16 anos, a carteira de motorista fosse liberada. Assim os jovens teriam mais responsabilidades. Até mesmo porque isso não impede que os jovens peguem o carro dos pais, e saiam. Não é justo que os pais sejam responsáveis por certos atos dos filhos.

Os jovens hoje podem votarem. Então, porque não podem serem capazes de terem responsabilidade de assumir seus erros? Tem muitos jovens, que são digninos de terem sua habilitação. São altos os números de processos em que, os pais respondem no lugar dos filhos. É um absurdo esses casos.

Quando os jovens passarem a responder, civil e criminalmente, por suas infrações no transito. Ou até mesmo pagarem em prisão, aí sim tudo pode melhorar. Os jovens acham podem tudo. Muitos jovens não ligam para as consequências dos seus atos. Pois não terão nem uma punição severa.

Enfim, os jovens se sentem os verdadeiros donos do mundo. Temos que fazer campanhas, mostrando as consequências para quem não respeitar as leis. É o mais importante legalizar as carteiras de habilitação para os menores. Não haverá mais a desculpa que é menor, e não tem responsabilidade.

Redação 29

Entre a maioria dos jovens é nítida a importância dada para a palavra liberdade. Essa por sua vez traz inúmeras consequências negativas quando não é usada de maneira correta. O que comprova este mal uso da liberdade é o elevado índice de acidentes no trânsito causados por jovens.

Na realidade o que esses garotos querem é poder fazer tudo o que lhes dê vontade: sair à noite, beber e dirigir, porém sem assumir responsabilidades indispensáveis quando se tem direitos. Nessa transição, da adolescência para a juventude, eles se acham no direito de pegar um carro e usá-lo como um brinquedo sem se preocupar com as outras pessoas, e na maioria dos casos acabam prejudicando fatalmente seres inocentes.

A lei deveria se posicionar contra o direito de menores de dezoito anos tirarem a carteira de motorista e condenar, severamente, aqueles menores que insistem em dirigir. A idade não é em si o fator problema, mas sim o comportamento que esses garotos têm diante dela.

Para serem controlados esses impulsos juvenis e para a lei ser cumprida deveriam haver congressos de esclarecimento e aconselhamento em entidades que lidam com esta faixa etária e convivem diretamente com esta realidade.

Redação 30

Atualmente se tem discutido muito a menor idade no Brasil. Mas uma coisa é certa, a irresponsabilidade de menores de idade no trânsito está cada vez maior.

São adolescentes que pegam o carro dos pais escondido, ou até mesmo com autorização deles e fazem o que querem nas ruas de nossa cidade.

Existem vários casos de acidentes no trânsito provocado por eles, adolescentes que pensam em ser responsáveis pelo simples fato de estarem ao volante.

Dentre esses casos um que aconteceu recentemente na Grande São-Paulo, crianças estavam inocentemente brincando de bila na calçada, quando de repente surge um carro desgovernado e os atropela, resultado, três mortos e quatro gravemente feridos.

Era um adolescente de apenas dezesseis anos brincando de “gente grande” no volante e acaba com a vida de pessoas inocentes e machuca o coração de mães desesperadas para saber notícias de seus filhos. Um caso que infelizmente acabou em tragédia.

Enfim, esperamos que nosso país faça valer suas leis e que as pessoas tomem consciência de que direção é coisa séria e responsabilidade é um marco inicial para a vida e ao mundo.

Redação 31

Alunos de escolas públicas não precisam que o governo destine 50% das vagas da universidade pública para eles, isso por que todas as vagas existentes deveriam ser para o ingresso dos mesmos na universidade. Afinal, universidades públicas são para alunos de escolas públicas.

Essa questão deveria ser algo definido, sem qualquer restrição por parte do governo e da sociedade.

Até quando, os governos deste país vão usar remendos para concertar o fracasso que é a educação pública no Brasil. Não dá para remendar nossa educação como se ela fosse, uma velha rede de pesca. Estabelecer cotas, para aluno de escola pública ter sua vaga na universidade, não vai garantir seu ingresso na mesma.

O que irá garantir essa vaga, é a qualidade do ensino que o aluno teve, antes de enfrentar um vestibular para conseguir fazer uma faculdade. A sociedade tem que exigir esse direito, que é o da educação, e o governo tem o dever de garantir.

Redação 32

Reservar quotas de vagas das universidades públicas para estudantes de escolas públicas é mais uma artimanha do governo para cortar gastos com escolas, com professores e, principalmente, para que aqueles envolvidos no projeto ganhem votos.

Este projeto é um absurdo no meu ponto de vista. O governo deveria capacitar os professores: estimulando-os com revistas, internet, jornais, bibliotecas, assim eles elevariam o nível dos alunos da rede pública, ao mesmo nível dos alunos das melhores escolas particulares.

Separando as vagas, os estudantes do ensino público vão competir com eles mesmos, e a maioria deles têm um nível muito baixo de conhecimento. Então, quais serão os futuros profissionais? Além do mais, o mercado de trabalho abrirá as portas somente para os mais capacitados: estudantes que passaram no vestibular competindo com a rede particular.

Portanto, o que adianta essa quota de vagas reservada se no mercado de trabalho quem ganha a competição são os estudantes do ensino particular? O quadro injusto ao qual são submetidos os alunos do ensino público nunca mudará. Seja na universidade ou no trabalho. Uma assistência à escola, aos professores e aos alunos com materiais didáticos, poderia começar a mudar esta injustiça.

Os envolvidos neste projeto vão ludibriar muitos jovens com esta falcatrua, e ganharão muitos votos em épocas de eleições. Por isso devemos viver atentos neste mundo, pois boa parte dos governantes antes de pensar no povo pensam em si mesmos.

Redação 33

Eu vejo essas reservas de vagas nas universidades para os estudantes de escola estadual, como mais uma esmola disfarçada de interesse pelos menos favorecidos.

Até quando vamos ficar empurrando com a barriga um problema que ainda não foi solucionado (não por falta de dinheiro nos cofres públicos, como alguns representantes do governo querem nos fazer acreditar) por não terem interesse de melhorar o ensino público. Aceitando essas migalhas que nos são atiradas, estaremos sendo coniventes com o discaso que há em relação as péssimas condições do ensino público (uma delas é a má remuneração dos professores) como consequência vêm as greves, e o maior prejudicado é o aluno.

Se o aluno não tiver um ensino fundamental e médio de qualidade, possivelmente ele terá dificuldade em atender as exigências de um ensino superior. Então do que terá adiantado terem facilitado sua entrada na universidade? O que devemos querer é que nos dêem condições de disputarmos a nossa vaga sem nos sentirmos inferiores aos demais candidatos

Quando temos a possibilidade de entrarmos pela porta da frente, não devemos nos contentar em ficar entrando pela porta dos fundos.

Redação 34

Estão tentando criar um projeto que reserva vagas na universidade a alunos que estudaram em escola pública no ensino fundamental e médio. Mas quem estudou um ano em escola privada, não tem direito a essa bolsa.

Os alunos de escola pública já tem insenção na matrícula e no Enem, isso já é o suficiente para quem não paga nada. Se quer passar no vestibular tem que estudar e não ganhar a vaga de presente.

Tem aluno que trabalha para pagar uma escola particular e tem que pagar um Enem caro para cobrir o preço dos alunos de escola pública que não pagam.

Daqui a pouco vão querer que os alunos de ensino privado paguem para estudar em universidade estadual e federal. Esse projeto é incoerente, desigual e injusto. Os estudantes de hoje são os profissionais de amanhã.

Redação 35

A população brasileira encontra-se mais uma vez dividida. Agora o centro da discursão é a reserva de 50% das vagas, para os estudantes de escolas públicas.

Acredito que seja uma ótima oportunidade para os alunos inteligentes das escolas públicas, cursarem o nível superior. Além da inteligência a preparação dos alunos de colégio particular é bem superior, e a estrutura que os professores da rede privada recebem, também é bem melhor. Por isso que os alunos dos colégios, conseguem passar e adquirir todas as vagas dos principais cursos, não que tenha curso inferior ao outro, eu me refiro aos mais concorridos como, direito, medicina, psicologia e jornalismo. Já que o governo não faz investimentos nas escolas, então deixem os alunos públicos terem à chance de pelo menos brigarem de igual pra igual no mercado de trabalho.

Comenta-se que esses alunos não teriam capacidade de cursar a faculdade por uma deficiência educacional das redes públicas, com isso, ao término da faculdade não seriam profissionais qualificados, então nesse caso todos os alunos das universidades, também seriam incapazes de preencher qualquer vaga de emprego, pois os alunos se formaram na faculdade e não escolas.

Na minha opinião é uma forma correta de compensar a má qualidade das escolas públicas, e para melhorar mais ainda o governo, precisa fiscalizar e conceituar as universidades privadas. Quanto mais qualificadas estiverem as universidades particulares, mais alunos que possam pagar vão procurar as particulares, deixando vagas nas públicas.

Redação 36

A adolescência é a fase da vida marcada pela dúvida. O sexo, o aborto, a camisinha, as DSTs, são os assuntos mais abordados pelos adolescentes. Cabe à família e à escola orientarem, sexualmente, esses jovens.

A falta de esclarecimento, por parte da juventude, traz muitas conseqüências, dentre elas: o aumento da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis. As adolescentes estão entrando na vida sexual, cada vez mais cedo, o que ocasiona o maior índice de gravidez. Muitas engravidam por pura distração, outras por desconhecimento dos preservativos, que podem provocar a transmissão de doenças.

Os jovens passam, boa parte do tempo, na escola ou em casa. Por isso, em casa, deve-se haver um diálogo aberto entre pais e filhos, além da compreensão por parte dos pais. Além disso, muitos filhos baseiam-se no exemplo dos pais, ou seja, no tipo de relacionamento vivido entre eles.

Já na escola, deve-se produzir aulas sobre o assunto, os professores podem fazer projetos ou aconselhar os jovens. Durante gincanas e feiras culturais pode-se abordar temas relacionados à sexualidade. Além de aulas extra escolares, como: peças de teatro, museus e outros locais, onde possam mostrar e esclarecer dúvidas dos adolescentes.

Em resumo, uma simples conversa, um esclarecimento e uma boa dose de compreensão, podem evitar futuros transtornos na vida de um jovem.

Redação 37

Os jovens têm direito de conhecerem e desenvolverem de forma sadia a sua sexualidade.

É preciso que a sociedade, escola e família de hoje, percebam que a educação sexual de seus jovens, deve ser assumida por elas, para derrubar por chão antigo tabu, em que o sexo não era assunto para ser tratado às claras, ficando sob a obscuridade, vergonha e ignorância da hipocrisia humana.

Num passado não tão longe, falar, pensar em sexo ou desenvolver uma educação sexual na nossa sociedade era uma barreira quase intransponível, mas o tempo é fator de evolução e essa evolução aconteceu no campo da educação sexual, mesmo havendo algumas restrições, os jovens atualmente já não estão caminhando no escuro, têm como informarem-se e formarem suas próprias posições sobre sua sexualidade, embora muitas vezes as informações que chegam a eles, não sejam adequadas, deixando claro que os jovens precisam estar bem orientados, para saberem filtrar essas informações de forma proveitosa.

É aí que as instituições serias de uma sociedade devem encarar de forma rigorosa e eficaz, o papel de educadoras de seus jovens, procurando não deixar apenas para a família ou uma única outra instituição, como por exemplo a escola, essa função educativa que envolve muitos fatores sociais na auto-afirmação dos jovens.

O que deve haver é uma união do social, da escola e família, onde cada um vai ter o seu papel complementar nessa educação: a escola ensina a parte didática e preventiva; a família orienta nos preceitos morais e apoio afetivo; já o social, criar ambientes sadios, leis que regularize de forma equilibrada maneiras as quais os jovens se sintam seguros, sem preconceitos em relação a sua sexualidade.

Redação 38

A tecnologia é o ícone da evolução humana, mas quando se fala em sexo e como educa-lo, o homem volta a idade da pedra ou para o “Jardim do Éden”, como muitos crêem.

Discutir a educação sexual, para adolescentes, é como ouvir palavras gregas para muitos brasileiros. É por isso que neste momento existem inúmeras garotas grávidas ou doentes, jovens fúteis e ignorantes, e quando questionados usam termos como: puberdade, hormônios, blá-blá-blá... um dicionário sem sinônimos.

A culpa desta degradação em meio a juventude esta dividida em setas, tendo algumas bastante nocivas.

É essencial a educação começar dentro de casa com diálogos e conselhos, e infelizmente muitos pais deixam este trabalho para os programas de televisão onde ensinam os jovens viver um função do sexo, se devo transar com “fulano” ou “cicrano”, se não “fico” sou careta, enfim uma bola cultural que leva muitos ao abismo.

E o governo, gastando dinheiro público com caricaturas que tem por filosofia de vida “baba baby” e distribuindo preservativos apenas em periodos carnavalescos, achando isto benemérito.

A cooperação social é a melhor forma de acabar com a complexidade de educar o adolescente, começando pelos pais com diálogos sadios e passivos. A copulação entre o governo e a televisão na preparação de programas de qualidade com acompanhamento de especialistas. A igreja, em vez de pregar o sexo como imoral, mostrar o verdadeiro ângulo que concilia a religião com este assunto.

Assim talvez veremos neste ponto, nossa evolução saltar das cavernas para o marco zero do calendário cristão.

Redação 39

A educação é uma qualidade que deve ser adquirida em casa, com a família, e na escola, com os profissionais da educação. O convívio diário com as pessoas também serve de base para uma boa aprendizagem educacional.

Ser educado não significa dizer que estudou em bons colégios e sabe se expressar bem, é muito mais que isso. Para alguém ser considerado educado é preciso saber respeitar a dignidade do próximo.

A sexualidade é um dos temas mais abordados quando se trata de educar uma pessoa. Ela é um ponto onde a teoria entra em choque com a prática, pois, para uma pessoa, é muito simples dizer que aceita a sexualidade, distinta, de qualquer amigo ou conhecido, mas, quando o assunto chega na família de cada um as atitudes se tornam diferentes das ditas anteriormente.

Sendo assim, o Estado, como órgão de influência, deveria promover alguns eventos como congressos para abrir os olhos da população de nosso país (Brasil) para este assunto. Tendo em vista que a sexualidade de alguém é um traço muito forte na personalidade de qualquer ser humano.

Redação 40

Na verdade sabemos que discutir educação sexual hoje em dia não é mais um mistério, o assunto já discutido abertamente por pessoas de todas as idades, é de extrema importância social o diálogo entre os pais, a escola e programas fornecidos pelo o estado...

Os pais são peças fundamentais para o desenvolvimento educacional da criança e no adolescente, muitas vezes os próprios pais ignoram o assunto tendo o filho a aprender na rua e de maneira mais grosseira. A escola sem dúvida é o 1o lugar onde os jovens discutem o tema de forma séria e dinâmica, os professores tem grande importância no desenvolvimento educacional levando de maneira clara as dúvidas sobre o assunto, além de tudo o governo pode transmitir abertamente fazendo programas educacionais e propaganda tendo como alvo comunicar e emformar o adolescente.

Sendo assim, todas as pessoas devem se preocupar em passar para os jovens de maneira correta uma educação sexual saudável e dinâmica, pois na verdade esse assunto não faz mais vergonha á ninguém!

Redação 41

É grande o número de adolescentes que já são pais ou tem algum tipo de fato relacionado com o sexo. Isso acontece por falta de uma boa educação sexual.

Na verdade os jovens não sabem como lidar com esse prazer tão íntimo. É preciso tomar uma atitude e tentar educar cada jovem acima de doze anos. O estado deve assumir essa responsabilidade e o primeiro passo é começando a educar os pais desses adolescentes, para que depois eles conversem com os filhos e possam mostrar a seriedade de ter uma vida sexual ativa. As escolas é um ótimo lugar para desenvolver projetos de educação sexual. O estado cria uma matéria através da qual os professores possam ensinar aos alunos como funciona o corpo humano.

Talvez com isso, eles evitem doenças sérias como a A.I.D.S e as D.S.T., que vêm crescendo entre os jovens. Pesquisas revelam que ainda é grande o número de adolescentes que não sabem usar camisinha. Algum tempo atrás os garotos iam a uma casa de prostituição para aprender como fazer na lua-de-mel. Hoje em dia não precisa ser mais assim, existem vários meios para se aprender, pois o sexo está no dia-a-dia da sociedade.

É possível ter uma vida sexual saudável e prazerosa, basta somente saber que ser responsável é ser vivo e não achar que tudo que você faz sem pensar é sinal de liberdade.

Redação 42

Falar sobre sexo com adolescentes cabe a todos, pais, governo e escolas. Cada um, direta ou indiretamente, podem ajudar nossos adolescentes, tirando suas dúvidas e aconselhando naquilo que lhes é mais necessário.

Sem dúvida, na maioria das vezes, os jovens se sentem mais a vontade conversando com alguém da família, ou até mesmo, com um amigo mais íntimo, mas isso não impede que professores conversem com seus alunos, ou então, que o governo promova campanhas e palestras que possam ajudar a informar e esclarecer dúvidas que eles tenham.

Para os pais, falar sobre sexo com seus filhos muitas vezes é complicado, mas, cabe a eles, iniciar esse diálogo mostrando os riscos que eles correm e como podem se prevenir.

Todos podem contribuir, para isso, basta que tomem a iniciativa com diálogos, palestras e campanhas preventivas.

Redação 43

Falar de sexo atualmente é bastante comum entre os jovens. Eles procuram informar-se de como prevenir uma gravidez indesejável, das doenças sexualmente transmissíveis e do vírus da aids.

Com os jovens estão buscando informações sobre a sexualidade, cabe aos pais e a escola esclarecer-los. A melhor maneira seria os pais conversar com seus filhos, sobre a importância do uso dos métodos anticoncepcionais, pois os números de jovens tornando-se mães e pais precoce é alarmante. Quando isso acontece os adolescentes têm que abandonar as escolas, para cuidar dos filhos ou trabalhar para sustentá-los.

Na escola deveria preocupar-se em ensinar os alunos para a vida, pois hoje os colégios estão direcionados somente levar os estudantes as universidades. Ensinando os alunos sobre sexo, estaria educando-os da maneira correta, pois evitaria que eles fizessem abortos ou contaminassem com doenças que são transmitidas durante a relação sexual.

A informação aos jovens é o passo mais importante para o futuro de adultos mais lúcidos e cuidadosos com sua própria saúde.

Redação 44

A educação sexual é um problema que deve ser abordado por toda a sociedade informando aos jovens os cuidados que se deve tomar ao iniciar a vida sexual.

Os meios de comunicação devem mostrar que tem que usar camisinha sempre, não só no carnaval pois as propagandas só são constantes nesse período.

Os pais precisam abordar a questão sexual com naturalidade desde a adolescência para que possa evitar problemas como uma gravidez indesejada. Há vários livros que ensinam aos pais como tratar sobre sexo com seus filhos.

A escola deve mostrar como se deve usar os preservativos, orientar que a relação sexual não deve começar tão cedo, antes precisa atingir a maturidade para escolher um parceiro que não tenha doenças sexuais, que seja responsável para se prevenir.

Os jovens tem que estar informados sobre as doenças, os meios de prevenção, que não se deve ter mais de um parceiro numa relação. O sexo é bom quando feito com segurança, as informações através dos pais, da escola, dos livros e revistas, propagandas, ajudarão na formação sexual dos adolescentes.

Redação 45

Como já é do conhecimento de uma boa parcela da população mundial, o fumo está sendo uma das grandes causa de óbitos dos últimos anos e dos anos que seguem.

Doenças como o câncer, a asma, doenças do coração e até mesmo depressão são muitas vezes causadas pelo cigarro. Pensando nisso a OMS (organização mundial da saúde) resolveu conscientizar o mundo através de meios de comunicações de que era preciso a integração de uma sociedade na luta pelo combate ao fumo.

Em consequência disso, escolas e repartições públicas optaram por, primeiramente, reservar um local onde esses fumantes pudessem ficar enquanto estivessem fumando para não prejudicar as outras pessoas que não fumavam.

Em segundo, vão ser feitas campanhas de insentivo aos viciados a deixarem o vício e documentários com depoimentos “chocantes” de pessoas que ficaram entre a vida e a morte em consequência do mesmo.

Tudo isso para que haja conscientização das pessoas a não se submeterem a esse tipo de consumo. Por fim, foram feitas a unificação de todas as repartições públicas e particulares, entretanto se essa conscientização irá prevalecer, eis a questão, pois em contradição estão: comerciantes e empresários, que defendem seus interesses acima de tudo e sobre qualquer intervenção.

Redação 46

Não é certo, os jovens não respeitarem, os regulamentos das escolas, que os educam para um futuro melhor. Tudo nessa vida tem regras e que devemos respeitá-las, se na escola não pode o tabagismo, por que é proibido e regras do colégio. O correto é aceitar os regulamentos da escola. Se com toda rigorosidade existente da proibição do tabagismo, em alguns locais, as coisas estão do jeito que está, cada vez mas aumentando o índice de fumantes, imagina se deixar livre, para os fumantes fumarem em qualquer lugar que dê vontade, aí é que vai morrer milhares de jovens que nem aproveitaram a vida por causa do vício. As escolas tem que ser rigorosamente mesmo com os alunos.

Isso não é legal para a saúde e pode levar o individuo a morte, isso é um problema sérrissimo e que deveria ser visto com mas serenidade, não só pelas as escolas, mas por toda sociedade existente.

Se todos fizessem, seu papel e proibissem o uso do tabagismo, como uma droga como essas existentes, que o individuo vai preso se usar, ou comercializar, os jovens não estavam viciados como estão e o índice seria bem menor.

Redação 47

Está mais do que provado que o cigarro faz mal, causando todos os tipos de doenças em todo o aparelho respiratório, que vai da boca e nariz até os pulmões.

O cigarro é vendido para qualquer pessoa. É vendido até para menores de idade. A sua venda não tem nenhuma fiscalização. Dever-se-ia ser proibida a venda para menores de idade ou melhor seria se fosse proibido o uso por qualquer pessoa. Assim como a maconha, pois dizem que é proibida por viciar e fazer mal, sendo que o cigarro causa as mesmas coisas. Está certo que a maconha causa alucinações, mas os dois são drogas e não fazem bem à ninguém.

Pessoas fumam em vários lugares, incentivando a quem vê a fazer a mesma coisa. Fumam até nas escolas, coisa que deveria ser proibida, já que o cigarro não é. Pois usam o cigarro em frente aos filhos e, com certeza, os seus filhos imitarão.

Nesta escola, deve ser proibido o uso do cigarro, pois ele não faz mal só a quem usa, porém também faz mal a quem respira sua fumaça. As pessoas devem concientizar-se do caos que estão causando nelas e nos outros. Além do incentivo à menores.

Deixe o cigarro de lado. Quando pensar em dar uma “trajada” use sua mente. Leia livros, coma frutas, pratique esportes, pois fazem bem a sua saúde e faz com que você esqueça o desejo de fumar.

Apague esta arma que está sendo apontada para você.

Redação 48

Toda escola deveria proibir o uso do cigarro, pelo menos para os jovens. Em nossa escola pelo menos será terminantemente proibido.

Não é possível que uma entidade de ensino permita que seus alunos se matem dentro da própria escola.

Essa posição foi tomada com base no futuro de cada jovem fumante, pois mesmo com toda a advertência dos meios de comunicação, os jovens insistem em fumar.

Isso torna cada vez mais difícil a conscientização da escola para com os seus alunos. Depois de pensar em todas as conseqüências, quem poderia permitir o uso de uma droga dentro de sua própria casa? Ninguém.

Essa é a nossa posição diante deste problema. A escola é como uma casa para os alunos, por isso ela se preocupa com o bem estar de cada jovem que nela estuda. Por isso o fumo dentro da escola não deverá mais ser admitido.

Redação 49

O hábito de fumar vem crescendo cada vez mais entre os estudantes, que mostram uma postura de que podem fazer o que quiserem sem se importar com suas consequências.

Criar um ambiente exclusivo para que fumem, seria um grande erro. Isso serviria para mostrar que as escolas aceitam sem problemas e serviria de exemplo para os que não fumam adquirirem essa experiência.

Os estudantes não devem ser proibidos de assistir aula, mas se forem pegos pelos corredores fumando deverá ter uma observação nas suas notas de que trará problemas no seu desempenho. Os pais deverão ser chamados para reuniões com seus filhos todas as semanas para conversar sobre os efeitos que o cigarro provoca.

O cigarro é uma droga que deve ser visto como a maconha e o álcool, e o seu consumo não deve ser liberado nas dependências das escolas, nem em casa, nem em shows e ambientes que estejam outros jovens que querem estar longe dos efeitos prejudiciais da fumaça.

Redação 50

Os índices de pobreza tem crescido nas grandes periferias, acarretando o aumento da criminalidade e do tráfico de drogas.

O governo não conseguirá resolver os problemas que cercam essas áreas perigosas, apenas conseguirá poucas melhoras como a construção de melhores casas, longe de riscos de desabamentos.

Os moradores da periferia convivem com a circulação de drogas e crimes diariamente, e mesmo que não estejam envolvidos correm o risco de terem suas casas invadidas por traficantes, de levarem um tiro ou terem seus familiares fazendo parte das chamadas “gangues”.

Essa situação não aflige só quem mora nos bairros pobres, mas também preocupa a classe média que tem as favelas mais perto de suas casas, dos seus familiares.

O que fazer para acabar com o consumo de drogas e violência na periferia?

Por enquanto não há uma solução definitiva e da forma que a situação financeira encontra-se, tende a piorar e aumentar esses problemas.

Redação 51

É humanamente possível ter uma vida digna na periferia, as pessoas que nela moram sabem disso. O que pesa, é a falta de atenção dos governantes para com essa camada da sociedade

Nos bairros periféricos é notável a união entre os moradores e a cumplicidade entre eles. Na maioria das vezes se reúnem nas calçadas e proíbem sobre a vida, mesmo que seja sobre a vida dos outros, o que é comum nesses bairros.

Por outro lado, a periferia enfrenta problemas como em todas classes sociais. A droga destrói lares e acarreta em mortes, desviam jovens de seus objetivos, enfim tira a paz de qualquer família.

A legalização das drogas diminuiria, a violência na periferia, pois ao contrário das classes altas, a venda de drogas recebe uma grande repressão da polícia, matam inocentes e não prendem os verdadeiros chefes do tráfico, que estão longe das periferias protegidos pela “lei”.

Redação 52

O tráfico é algo comum nessa sociedade corrompida e marginalizada em que nos encontramos e é inquestionável a sua influência na vida dos moradores da periferia.

O tráfico de drogas é um grande problema para o governo e para a sociedade, entretanto, é inegável que, em muitos casos, ele acaba trazendo diversos benefícios à comunidade de baixa renda, de modo que muitas pessoas encaram o tráfico como um meio de libertação e segurança.

Muitos filmes relatam fielmente a vida na periferia e, analisando as situações expostas, podemos observar a relativa paz que existe entre os traficantes e a comunidade, o respeito que há entre eles, a movimentação de dinheiro e o suprimento das necessidades básicas da comunidade. O traficante se porta como um “governador” da periferia.

O tráfico tem pontos negativos, mas há uma grande contribuição financeira para a comunidade e podemos, inclusive, classificá-lo como uma solução provisória para as mazelas da periferia.

Dessa forma, o tráfico acaba sendo extremamente vantajoso para a periferia, pois proporciona às pessoas uma outra realidade, uma fuga desse mundo cheio de preconceitos em que vivemos.

Redação 53

Sabe-se que tanto a violência quanto o consumo de drogas está aumentando vergonhosamente nos bairros da periferia da nossa cidade. Mas é possível construir uma periferia livre de drogas e violência, onde todos possam viver bem e tranquilos.

Temos que nos unir e lutar para que a violência seja extinta através de mais oportunidades de estudar e mais empregos para aquelas pessoas que vivem na marginalidade, tratá-los como iguais a nós, como seres humanos.

Na luta contra as drogas que haja mais campanhas de conscientização, que a polícia realmente trabalhe sério contra os traficantes, que mais casas de ajuda aos drogados se construam e que as famílias de pessoas que usam drogas possam ser aconselhadas a lidar com esse problema.

Se todas essas sugestões fossem postas em prática melhoraria muita coisa em nossos bairros, haveria pessoas vivendo sem medo de ser assaltadas ou mortas, ou mães vendo seus filhos morrendo pouco a pouco por causa das drogas.

É preciso que a nossa união faça com que tenhamos uma sociedade tranquila e feliz.

Redação 54

A beleza física de uma pessoa sempre foi, em qualquer sociedade, um assunto de grande repercussão por envolver opiniões e gostos distintos em épocas distintas.

Alguns países como o Brasil adotam certos padrões de estética corporal, como as medidas do corpo, que deixam cada vez mais sua população, principalmente as mulheres, dependentes de algo que não se pode padronizar como a beleza. A qualidade de ser belo é bem relativa, depende bastante do lugar ou país que você esteja. O Brasil adaptou, dos Estados Unidos, uma das características mais marcantes das mulheres estadunidense que são os seios volumosos. Antes dessa moda chegar ao nosso país quem tinha mais seios que as outras mulheres queria retirar grande parte deles.

Depois que as atrizes brasileiras começaram a aderir ao estilo norte-americano, quem os tinha grande passou a gostar e quem não tinha natural apelou para o artificial. De início esse processo de aumento dos seios foi mostrado de maneira sensata e muito segura. Mas devido a grande procura os problemas começaram a aparecer. A qualidade das operações de implante de silicone não era a mesma por parte dos médicos, havia mais quantidade que qualidade de trabalho.

A beleza é algo que não se pode criar mas sim aperfeiçoar, não com a figura corporal e sim com o que há de mais apreciável no ser humano: sua intelectualidade.

Redação 55

Estamos numa década em que homens e mulheres estão mais vaidosos, buscando de todas as formas a perfeição estética.

As mulheres aderiram a aplicação de “Botox” para atenuar as rugas, tornando o rosto mais liso e sem marcas. O implante de silicone se tornou obrigatório para tornar os seios mais chamativos e atraentes. Injeções de “Lipostabil” para derreter as gorduras das costas e injeções para aumentar os lábios.

Os homens, que em décadas passadas não eram tão vaidosos, mudaram. Muitos estão fazendo implante capilar, depilação no tórax e nas costas para tirar o excesso de pêlos, cirurgia de redução de estômago, estão fazendo uma série de exercícios para ganhar músculos e diminuir o excesso de gorduras localizadas.

Os padrões de vaidade tomaram conta do mundo. A busca desesperada para fazer modificações para chamar a atenção é impressionante, mas esses benefícios poderão gerar problemas futuros.

Vários profissionais enganam seus pacientes prometendo milagres em sua estética, porém o que acontece é a falta de preparo para essas cirurgias deixando marcas e cicatrizes horríveis por quem se submete a suas mesas de operação.

A busca da perfeição tem um preço alto, e o que era para ser perfeito torna-se monstruoso.

Redação 56

A sociedade sempre estar em mudanças e para estas mudanças serem aceleradas basta alguns empurrão. Estes empurrões podem vim de varias formas, até mesmo, com a mudança física de uma pessoa alimentando assim sua vaidade.

A vaidade estar ficando cada vez maior, ao passar do tempo. Pessoas que buscam a melhoria ou até mesmo a perfeição fazem de tudo para alcançar no máximo seu grau de beleza, assim, alimentano os numeros de pessoas nas academias, esteticistas e até mesmo nas clínicas de cirugias

É cada vez maior o número de homens frequentano clínicas cirúgicas e esteticisca, isso, quer dizer que eles também estão cada vez mais vaidosos. O desejo Exagerado de atrair admiração dos outros, as vezes podem ser bastante prejudicial a saúde, como: pessoas que exagera nas academias, tomam uso de medicamentos contra indicados, não foram felizes depois das cirugias e etc, muitas vezes esses problemas causam ate a morte ou podem deixar problemas serios fisicos ou psicologicos.

Redação 57

A Televisão e o Cinema são meios de comunicação que muito contribuem na difusão de um padrão de beleza. Ela está muito ligada ao modismo. Nas décadas passadas, muitos queriam ser que nem seus astros da telona. Nos anos cinqüenta, a sensação do momento era Elvis Presley e Marilyn Monroe. Ter costeletas enormes e cabelos louros, eram as preferências daquela época. Quem não conhece a frase “Eles preferem as louras”? Esses atores, além de belos, influenciaram toda uma geração.

Hoje, devido aos avanços da Medicina e da Cosmeatria, ficou mais fácil buscar uma aparência que melhor lhe agrade. Cosméticos milagrosos retardam a velhice. Cirurgias de correção atenuam imperfeições. Com acesso a tudo isso, as pessoas ficaram mais tentadas à vaidade

A sensação do momento é o silicone. Ele soluciona muitos problemas indesejáveis, como por exemplo, seios pequenos. A moda hoje, é ter seios fartos. Milhares de mulheres vêm se submetendo ao bisturi, a fim de uma silhueta melhor. Homens também não ficam atrás. Como você vê, devido a todas essas condições oferecidas, as pessoas de hoje, em sua maioria, estão muito mais preocupadas com a estética que as de outrora.

Redação 58

A redução da maioridade de 18 para 16 anos é, hoje, um dos principais assuntos do nosso país. A sociedade não agüenta mais ser vítima desses assassinatos que ainda são considerados crianças.

Mais são essas crianças, que são responsáveis pelos crimes mais bárbaros do nosso país. E aí pergunto a vocês, se ainda são consideradas crianças, como terão cabeça e responsabilidade para cumprirem uma pena?

É só pensármos um pouco, se tiveram cabeça para planejar um assassinato eles tem cabeça e responsabilidade o suficiente para cumprir a penalidade dada pela justiça.

Não é justo, que um adolescente mate e no lugar de ir para a cadeia vá seus pais, ou passem 2 anos no máximo na Febem e voltem a conviver com a sociedade como se não tivesse acontecido nada.

Os adolescentes de hoje sabem muito bem o que fazem e o que é certo e errado. Mas também não adianta se falar de pena de morte, o que se deve fazer é trocar o sistema da polícia onde existem mais assassinos e traficantes.

E por último, que a justiça do Brasil seja honesta, reduzindo a maioridade para 16 anos e aplicando as leis. O governo tem como obrigação apoiar a sociedade e transmitir isso a seus ministros, principalmente o da justiça, que se diz contra.

Redação 59

A crescente onda de violência, está gerando um debate em torno da redução da maioridade penal de dezoito para dezesseis anos. Esse assunto engloba fatores: sociais, políticos e judiciários. É difícil julgar um, separadamente, e mostrar o ponto de vista, pois todos os aspectos estão inter-relacionados.

O jovem está, cada dia mais cedo, entrando no mundo do crime. Uns por falta de escolha, pois são pobres e não possuem perspectivas de vida, outros por falta do acompanhamento dos pais. Mas todos os crimes gerados pelas más condições financeira do país.

À todo momento vê-se autoridades políticas pronunciando, nos meios de comunicação, a necessidade de diminuir a maioridade penal. Ao contrário do que é pedido, nada é feito para impedir a ação do crime, ou então, melhorar das condições desses jovens. Será mesmo que sendo aprovada, essa lei vai reduzir o número de crimes? Ou só aumentará?

Por outro lado, há criminosos que não merecem nossa compreensão, que fazem maldade só por puro prazer e vingança. Esses sim, merecem que a redução seja aprovada, pois estão conscientes dos crimes que cometeram. É o caso daquela garota, que com a ajuda do namorado, matou os próprios pais.

Na redução da maioridade penal de dezoito para dezesseis anos há os prós e os contras. Pois a ação dos crimes tem origens diversas, que precisam ser julgadas, separadamente. Mas, a única solução é conscientizar os jovens de que o único meio de reverter esse quadro, é participando da vida pública e lutando por seus direitos.

Redação 60

A violência é hoje o fator que mais assusta a população brasileira. Diariamente ouvimos falar de crimes cometidos por menores de idade, isso nos faz questionar pontos como a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos.

A redução da maioridade pode diminuir ou até acabar com essas barbaridades cometidas por menores de idade. É necessários fazer mudanças, como essas, que possam impor “medo” e seriedade para a população em geral. Afinal os adolescentes acham que cometer crime é brincadeira”, pois sabem que se ocorrer uma punição esta sera leve.

Se tudo continuar do jeito que esta, observaremos que a cada dia, mais crimes serão cometidos por menores. Basta observar que o menor que comete crime é protegido por leis que lhes poupam de sanções, com o prazo máximo de dois anos na cadeia. É preciso fazer com que o menor pense, antes de cometer estas banalidades.

Só assim o Brasil dará um passo para frente. Onde a impunidade para o jovem, mesmo que menor de dezoito anos, seja zero. Resta agora as autoridades, juntamente com a população, tomarem um decisão.

Redação 61

Ética, trata-se de um aglomerado de idéias, regras ou sugestões, que levam até o indivíduo uma conduta humana relativa a uma determinada sociedade. Ela está intimamente ligada ao trabalho, sendo dividida em duas categorias: a tradicionalista e a moderna.

Ela está ligada tradicionalmente quando nos referimos a impôr procedimentos que regulem a conduta dos profissionais mediante seu trabalho; é bem radical, exigente, eficaz e ainda muito utilizada por empresas que preocupam-se com sua organização geral, onde visam a qualificação não só no conteúdo assimilado na universidade; como também, no cumprimento da metodologia social proposta por elas.

Já a ética moderna, preocupa-se em estudar a conduta adotada individualmente pelos profissionais frente a várias situações; é bastante liberal. Em um dos seus estudos mais recentes promoveu observações e testes a, alguns auxiliares de enfermagem, percebendo a desorganização com que era realizado o trabalho, pois quase não colocavam em prática os princípios éticos. Pode-se perceber isso, segundo a resposta de alguns deles que, afirmaram, poucas vezes procurar esclarecimentos junto a outros profissionais.

De acordo com o que foi dito, pode-se concluir que a ética é essencial ao bom exercício do trabalho, sendo realizado com mais eficácia e organização.

Redação 62

Trabalhar é ter o que fazer para se ganhar o mínimo, por ser esse mínimo o necessário, ai então fica-se em paz com os seus e consigo mesmo, sem precisar mendigar.

Desde quando aprendemos a falar e a entender, é o que ouvimos sempre, “trabalhe, trabalhe muito, pois é assim que deve ser. Sejas um servidor útil a sociedade, pois só assim terás todas as condições de conforto, tanto material como espiritual.”

É assim a realidade dos trabalhadores? Claro que não. Se trabalhar e servir, e servir é ser útil e prestativo, nossos trabalhadores estão sim, servindo de escravos, de uma classe que é minoria, a quem nos, os trabalhadores entitulamos de patrão, mas na realidade são mesmo senhores proprietários de nossas vontades.

A culpa maior é dos que detem esse pátrio poder? Não, essa provável parcela de culpa é do próprio trabalhador que começa cedo e entende tarde, que não serviu.

Redação 63

A propaganda é um recurso usado pelos industriais para a divulgação de seus produtos. Mas muitas vezes esse recurso é usado de maneira inadequada, afetando assim ao consumidor.

Propagandas não verídicas são, muitas vezes, apresentadas por indústrias alimentícias que expõem o seu produto como algo “milagroso”. Por exemplo: Alimentos que você ingere e fica com o corpo bem definido, ou que você perde algumas calorias consumindo esses produtos. Mas não explicam que para conseguir tal resultado “milagroso” você precisa de alguns cuidados, como obter uma boa dieta alimentar e, o que é fundamental, fazer exercícios físicos, além de somente consumir esses alimentos.

Outro exemplo são as chamadas “fábricas da moda”, que fazem vários lançamentos prometendo ao consumidor fazê-lo sentir-se “melhor” usando esses produtos. Mas na maioria das vezes essas peças não combinam com o estilo do consumidor e acaba provocando efeitos contrários ao apresentado pela propaganda.

Por isso acho que as indústrias deveriam ter mais respeito para com o consumidor. Fazendo com que a publicidade melhore-se de padrão, ou melhor, que se tornar-se mais ética e menos ilusória.

Redação 64

Nos dias de hoje, as nossas escolas deixam muito a desejar. Principalmente no que se refere a educação religiosa. O ensino sobre a origem da humanidade está muito crítico. Há controvérsias entre a História da Bíblia e a do Homem. A existência de Deus está em questão. É uma incógnita. Será que é possível viver sem crer que Deus existe? Não, eu acredito que não!

Deus existe. O amor é a maior prova disso. E por acreditar em Sua supremacia é que eu acho necessário as escolas adotarem um sistema de ensino mais voltado à religião. E o primeiro passo é incentivar, desde cedo as crianças a lerem a Bíblia. Isso é primordial.

Não deixar que crianças cresçam incrédulas e sem fé é de fundamental importância. Esse é o principal papel da escola. Crescer na fé e na esperança por dias melhores, torna a vida mais feliz. E o que é melhor, os laços da família se fortalecem.

Redação 65

A escola é uma segunda casa para os alunos. Eles não devem aprender apenas a resolver contas de matemática, fórmulas de química ou falar bem o português. Na sala de aula precisa haver outras matérias que desenvolva também o lado cidadão. Uma dessas matérias é a religião.

O ensino religioso poder fazer o aluno ter mais fé, e lutar com mais vontade pelos seus objetivos, acreditando em Deus a criança passa a ter mais amor no coração. Seguindo as leis divinas, talvez torne-se em uma pessoa mais solidária e amorosa. No mundo violento em que estamos vivendo, precisamos urgentemente de paz e fraternidade. A escola é um ótimo lugar para si aprender melhor o significado dessas palavras.

A igreja católica busca ajudar as partes da humanidade mais necessitadas de forma solidária.

Lançando todo ano um tema para ser debatido na campanha da fraternidade, e com isso comover o governo e a população mais favorecida. um professor de religião, comece a mostrar uma forma mais pacífica de si viver. transformando os alunos em pessoas mais tranquilas espiritualmente. Bendito seja Deus, que nos reuniu no amor de Cristo.

Redação 66

Hoje em dia escolher uma religião é como você escolher uma sandalha da última coleção outono-inverno, têm vários modelos que se adqua a gostos variados. Se você escolher uma religião e quiser aprender seus dogmas e preceitos, não faz-se necessário aprendê-los na escola, pelo menos não deveria ser obrigatório buscar este ensinamento religioso na escola.

O ensino religioso deveria ficar a critério da instituição religiosa a que você é adepto, isto permitiria a você ficar mais próximo da realidade em que sua religião vai atuar. Do comportamento dos membros e responsáveis que formam o corpo hierarquico de sua doutrina religiosa. Vendo e praticando os preceitos de sua religião, é que você vai ser evangelizada, segundo a religião que escolheu, para ter como prática o bem a seu semelhante e seu conhecimento espiritual de Deus.

Não creio que a escola vá colocar qual quer que seja a pessoa diante de uma realidade tao intima com sua religião.

Redação 67

Cobrar imposto de um aposentado não é, e nunca sera justo, pois no caso do I.N.S.S, ele já contribuiu enquanto trabalhador ativo.

Ora, nós trabalhamos e contribuimos durante boa parte de nossas vidas, nos é cobrado imposto até sobre imposto. Logo ao nos aposentarmos temos o direito de ao menos de se livrar de um, e usufruir do que nos foi prometido. O descanso justo, com uma vida mais tranquila sem tantas preocupações. Usufruindo do fruto do nossos esforços ao longo de nossa caminhada de trabalhador.

Cobrar de um aposentado, é o mesmo que reduzir seu salário, que infelizmente não é o suficiente nem para comer. O que foi feito com o que já foi recolhido antes? Querem tirar o prejuiso de sua irresponsabilidade administrativa, que tirem! Mas às custas de quem foi honesto?

Procurem tirar o prejuiso de qualquer um que seja e que realmente mereça, mas não do nosso tão sofrido trabalhador aposentado.

Redação 68

Mais uma vez, o governo tenta prejudicar a classe trabalhadora. A cobrança da contribuição previdenciária é injusta e abusiva.

O trabalhador é obrigado a pagar a previdência iludido a uma vida mais tranqüila na sua velhice, e passa no mínimo 30 anos de trabalho pagando-a para posterior devolução que na maioria das vezes é bem inferior ao salário vigente do assalariado.

Com tudo, o trabalhador já leva desvantagens com o desconto, caso pagasse um pecúlio privado, o benefício com certeza seria maior.

A melhor solução para diminuir o déficit seria uma maior fiscalização, nos laboratórios, hospitais e clínicas quando aumentam os serviços prestado, e nas inúmeras aposentadorias fantasmas. Ressalto ainda a obcena quantia recebida pelos políticos, que com apenas quatro anos ou menos de mandato tem direito. Que deveria ser canceladas.

Com tantas injustiças é inaceitável tal proposta, oprimindo ainda mais a classe trabalhadora.

Redação 69

O ano do voluntário foi na verdade mais uma manobra feita pelo governo para manipular ou até mesmo esconder sua incompetência diante das necessidades e carências do homem.

Instruindo pessoas a olharem para o caus, de nosso país, o governo, depois induz o lado bonito da história convencendo pessoas de variadas classes a ajudarem a população mais necessitada, através de propagandas e campanhas publicitárias que envolvem demandas de verbas altíssimas.

Parece ser mentira ver o Estado esbanjando dinheiro e tendo a audácia de colocar milhares de pessoas desempregadas para se ocuparem em diversos trabalhos sem receberem nenhuma remuneração.

Os voluntários não estão cooperando com o povo, mas com o governo. Sendo assim, ele continua fazendo da população um “bolo” de alienação e em seu antro de corrupção tenta encobrir sua culpa com relação a desigualdade social.

Conclui-se que qualquer indivíduo pode ajudar o próximo independente das intenções do governo, pois vivemos em uma sociedade onde a todo momento cria-se relações.

Redação 70

Algumas pessoas afirmam que o ano de 2001 foi o ano do voluntário. Mas, quando se fala de voluntariado, as pessoas, geralmente, ficam com algumas dúvidas, e uma delas é a seguinte: Ser voluntário, significa trabalhar gratuitamente?

Certamente, o trabalho voluntário é uma atividade gratuita, pois você ajuda alguma instituição, geralmente governamental, oferecendo seu tempo, sua ajuda, sua atenção e não recebe nenhuma gratificação por isso. A não ser, o agradecimento das pessoas as quais você ajuda, ao realizar esse trabalho.

Mas, esses agradecimentos eram para ser ofertados a profissionais qualificados, que deveriam estar trabalhando legalmente nessas instituições. Eles teriam a função de fazer um bom trabalho com a finalidade do resultado sair o melhor possível.

Certo que, com a ajuda da comunidade essas instituições tornam-se melhores. Porém, esse trabalho gratuito torna-se inseqüente quando acarreta o aumento do desemprego de pessoas, que poderiam estar trabalhando nestas entidades.

Redação 71

Devemos ser voluntários sempre! Não apenas em uma ou outra campanha, pois, quando chegamos ao ponto de termos que mobilizar as pessoas, neste aspecto, é por ser a situação já insustentável.

Nós, na maioria das vezes, e nos foi ensinado assim, só fazemos algo visando algum lucro. Não é que esteja errado, o problema aqui é que isso acontece de maneira desproporcional e esquecemos dos menos favorecidos. Queremos satisfazer somente ao nosso ego.

Para que esta campanha seja realmente séria, e não apenas mais uma forma de amenizar ou diminuir, maquiagem até, a nossa falta de espontaneidade, ela deve ser trabalhada sempre, e não apenas no ano de 2001, pois, estamos atrasados, ela já era para ser trabalhada com seriedade á muito mais tempo.

Então, comece por você, faça e continue fazendo sua parte. Pois juntando: "eu e você, formaremos um conjunto muito forte, que é igual a nós".

Redação 72

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

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

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

Existem varias intolerâncias culturais até hoje neste pais, muitas precisam ser mudadas tornando a comunidade mais feliz, principalmente as mulheres que vivem apenas para satisfazer os homens, sem qualquer direito mas com varios deveres.

Redação 73

É sábio ser tolerante? sim claro que é. Com o outro, seja ele quem for, se for com sinceridade e sobriedade, sempre é e será válido.

Caso contrário como poderemos alcançar o equilíbrio, na natureza humana principalmente. Nascemos, crescemos e vivemos com e para o outro, quer queiramos ou não, as outras pessoas precisam de nossa aceitação. Então por que ser tão incomodado? chegando até a formular preconceitos, criar intrigas e confusões, muitas vezes por nada?

Que tal aprendermos de uma vez por todas a ensinar sem impor, destruir, pois a pessoa a quem nós dirigimos, também tem algo à nos transmitir, o que ele já tinha como valoroso, para também lhe ajudar no seu exercício.

Redação 74

A instalação da CPI do bingo está sendo muito questionada. Pois, parte do Senado, composto pelo Partido Trabalhista, é contra e a outra é a favor. Já, a grande maioria da nossa população é simpatizante da ação desta CPI.

O caso Waldomiro Diniz é mais uma, entre milhares, de acusações ao governo Lula. Este está sendo responsabilizado de ter sua candidatura e de outros do PT, patrocinada, clandestinamente, por “bicheiros”. Já o presidente nega as calúnias. Por isso foi proposta, pela oposição, a instalação da CPI do bingo.

Mas, o governo atual foi contra. Isso deve-se ao fato de estarem com medo das investigações mostrarem, que as acusações são verdadeiras. Pois, já que não são culpados, para quê temer a CPI?

O governo regente está passando por intensas crises, dentre elas, a principal é a econômica, devido à baixa comercialização e à alta dívida externa. E, devido aos problemas apresentados, essas crises tenderão à agravar-se. O que prejudicará o governo Lula, que já está perdendo a credibilidade com a população; o que possibilitará a aquisição da oposição.

Para nós, povo brasileiro, a CPI do bingo será favorável, pois evitará mas gastos com impostos. Já que os políticos estão querendo aumentar a carga tributária em nossas “costas”. Além do que, nos abrirá os olhos, em relação àqueles que estão no poder.

Redação 75

Senhores, estou aqui para falar a respeito dos Estados Unidos. É revoltante lermos textos em que o senhor Bush, presidente americano, esbanja autoridade perante aos outros países, em sua maior parte, subdesenvolvidas.

Quando se fala de terrorismo, é indiscutível o fato de que o terror tem realmente que ser exterminado, mas não de acordo com os métodos tomados pelo presidente americano, em que os Estados Unidos vê-se no direito de “atacar” aqueles países que optaram pela neutralidade à respeito do terrorismo.

Também é notável, que o combate ao terrorismo é conciliado a interesses políticos e econômicos. Como exemplo temos a recente guerra E.U.A. x Iraque. Os Estados Unidos, com a “desculpa” de procurar armas de destruição em massa, praticamente destruiu o Iraque e agora na tentativa de reconstruir o país, tem a presidencia, do mesmo, em suas mão. Tendo o direito de fazer o que quiser com o Iraque.

E lógico que o único beneficiado nessa história toda sera os E.U.A.

Portanto deixo claro o meu manifesto contra a maneira de como os E.U.A. está combatendo o terror.

Redação 76

A guerra entre Estados Unidos e Iraque está ficando cada vez mais intensa. Como é do conhecimento de todos, a grande potência americana luta, ardorosamente, pela dominação da região iraquiana e pelo controle do petróleo. Mas, não há necessidade de dizimar um povo e sua cultura apenas para implantar sua supremacia.

Esse egoísmo americano não tem repercussão só no Iraque, que por enquanto é o país alvo. Mas há indiretamente, em outros países, como o Brasil, por exemplo, que pode não sofrer militarmente, mas psicologicamente, com certeza.

Estamos vivendo um momento de profundo medo, pois não sabemos quem será a próxima vítima do governo Bush. Por enquanto, assistimos a destruição dos iraquianos, que tiveram a “sorte” de serem presenteados com a fúria americana. Mas, futuramente, poderá ser nós quem estará no lugar desse povo. Já que, a floresta Amazônica é um bem tão cobiçado por esses dizimadores.

Por todos os desastres que os Estados Unidos já causaram e pensam em continuar, é que devemos dizer não à doutrina americana. Pois, chegará o momento em que eles serão como “donos” do mundo e nós meros escravos.

Redação 77

Depois da captura do ditador iraquiano, Saddam Hussein, a justiça internacional tem o dever de decidir o futuro do tirano.

Em entrevista, George Bush, presidente americano, manifestou-se a favor da condenação à morte de Saddam. Nesse ponto, concordo com Bush e acho que Sadam deve realmente ser condenado à morte. Afinal não é justo que ele que tirou a vida de muitos inocentes continue vivo.

A polêmica a respeito da pena de morte é grande. Más acho que não só nesse caso, do Saddam, mas também em outros casos, como crimes barbaros e estupros violentos, a pena de morte deveria ser adotada.

Mantenho esta opinião no fato de que em países onde a pena de morte é adotada, os crimes são poucos comparado, por exemplo, ao Brasil onde não existe pena de morte.

Os que são contrários a pena de morte alegam que tal punição vai de encontro aos mandamentos religiosos e/ou não é necessário que o criminoso pague com sua própria vida pelos crimes cometidos. Então lhes pergunto, crimes violentos são permitidos pela igreja? É justo que criminosos tirem a vida de inocentes.

Portanto acho que a pena de morte deveria ser adotada por todos os países.

Anexo B - Propostas orientadoras das produções textuais*

1) Proposta para redações 1 – 20

Leia as respostas que algumas pessoas deram à pergunta: *O que é felicidade?*

“Aproveitar não só os momentos bons como os ruins que a vida nos dá”
(Johnny Bozza, 20 anos, estudante de administração)

“É ajudar a humanidade a crescer”
(Sílvio Batusanschi, 55 anos, sociólogo)

“Meus filhos. Minha mãe. Felicidade é viver”
(Cristiane Resende, 33 anos, jardineira)

“É passear no Shopping Interlagos e ir ao cinema”
(Kelly de Sousa, 18 anos, estudante)

Agora leia o trecho a seguir:

Em países muito pobres, o crescimento econômico melhora a percepção de felicidade de seus cidadãos, mas, nos lugares com nível de renda em torno de US\$ 10 mil anuais per capita, mais dinheiro não traz estados mentais e emocionais mais agradáveis. No Brasil, onde a renda é bem mais baixa que esse valor, a melhora da situação econômica teria, em tese, algum impacto sobre a felicidade objetiva da população.

(Todas as opiniões e o trecho foram retirados do caderno *Sinapse*, em *Folha de São Paulo*, 26/11/02.)

Com base nas informações acima, e nas suas próprias experiências, produza um ARTIGO, a ser publicado num jornal de sua cidade, no qual você defenda a opinião de que, no caso de um país como o Brasil, o dinheiro pode contribuir para a felicidade.

* As propostas que não apresentam indicação da fonte de onde foram retiradas são de minha autoria, aplicadas em aulas de produção textual, e não estão publicadas em nenhum local.

2) Proposta para redações 21 – 30

Leia o início de dois textos que discutem se o jovem deve ou não dirigir aos 16 anos (retirados de *Texto e interação* – Cereja e Magalhães, 2000).

A.

Dentro do panorama e do cenário em que os jovens de todo o mundo vivem hoje, parece natural que o maior de 16 anos tenha carteira de motorista. Acredito que, para isso, sejam necessárias duas condições fundamentais. A primeira, e mais importante, é que o jovem tem de ser responsável, civil e criminalmente, pelos atos que vier a cometer enquanto estiver dirigindo. Ele, e não seus pais, é quem deverá responder na Justiça pelas infrações da lei e pelos acidentes que causar [...]

(Gofredo da Silva Telles, advogado e professor emérito da USP, in *Época*, 15/6/98)

B.

A adolescência tem características particulares. São próprias dela a prepotência, a luta pela auto-afirmação a sensação de que se pode tudo. Mas é sabido que, nessa fase da vida, somos inexperientes, inseguros, mais desatentos e um tanto desengonçados. Os jovens ainda estão em fase de crescimento e o desenvolvimento biológico não está completo. Por todos esses motivos, não é recomendável dar a carteira de motorista a um menor de 18 anos. [...]

(Salomão Rabinovich, psicólogo, diretor do Centro de Psicologia Aplicada ao Trânsito e presidente da Associação das Vítimas do Trânsito, in *Época*, 15/6/98)

Escolha um dos dois trechos acima e escreva um ARTIGO DE OPINIÃO, para ser publicado em um jornal, posicionando-se em relação ao assunto abordado. Procure demonstrar, de maneira convincente, se você é a favor ou contra o trecho que escolheu.

3) Proposta para redações 31 – 35 (adaptada de *Texto e interação*. Cereja e Magalhães, Atual, 2000)

Leia os trechos a seguir:

A.

O Senado acaba de reservar 50% das vagas das universidades públicas para estudantes que fizeram seus cursos fundamental e médio apenas em escolas públicas. [...]

Um exame em detalhe da questão revela as inconsistências desta proposta. Por que as vagas serão reservadas apenas aos que fizeram integralmente seus estudos na escola pública? Quem a duras penas teve estudos pagos por um ou dois anos em uma barata e ineficaz escola privada, que há aos milhares, deve ser excluído? [...]

Reservar cotas para estudantes do Estado não ataca o problema, mas pode reservar votos para os defensores de tal projeto.

Editorial da Folha de São Paulo, 5/9/99.

B.

[...] É preciso deixar que os filhos de trabalhadores com menor renda e sem condições de pagar as abusivas mensalidades das escolas particulares pelo menos disputem vagas em cursos hoje elitizados. Apostamos que a classe média, com mais poder de reivindicação, vai retornar á escola pública e forçar sua melhoria. [...]

... a reserva de vagas é uma forma de atenuar a profunda distorção social que alija os mais carentes das instituições públicas.

Wadson Ribeiro, presidente da União Nacional dos estudantes, e Daniel Vaz, presidente da União Estadual de Estudantes. Publicado na Folha de São Paulo, 25/9/99.

Os trechos lidos apresentam posições contrárias quanto ao assunto tratado. Diante da questão debatida, tome uma posição: você é a favor ou contra o projeto que reserva vagas na universidade a alunos das escolas públicas? Escreva um ARTIGO DE OPINIÃO, explicitando seu ponto de vista sobre essa questão.

4) Proposta para redações 36 – 44 (retirada de *Texto e interação*. Cereja e Magalhães, 2000)

Produza um TEXTO ARGUMENTATIVO a partir do problema apresentado abaixo:

Educação sexual: a quem cabe essa tarefa? Caberia à família, à escola ou ao Estado? Ou essa é uma obrigação de toda a sociedade? De que forma se pode pôr em prática uma proposta moderna e dinâmica de educação sexual para jovens, sem cair num enfoque moralista ou puramente biológico da sexualidade? Discuta essas questões, fazendo sugestões de como lidar com a educação sexual para adolescentes. Tenha em mente que seu texto será lido em uma reunião de pais de uma escola.

5) Proposta para redações 45 – 49 (adaptada de *Texto e interação*. Cereja e Magalhães, Atual, 2000)

Leia os dados que se seguem, a fim de colher informações a respeito do tabagismo:

- Até 2025, **200 milhões** dos jovens de hoje podem morrer por causa do cigarro. Quem começou a fumar cedo corre mais risco de ter uma das 25 doenças causadas pelo vício.

- Em 2020, **10 milhões** de pessoas vão morrer por ano devido ao tabagismo, que será a principal causa de morte no planeta, segundo a OMS.

- No mundo, **10 mil** pessoas morrem todo dia por causa do cigarro.

- No Brasil, há **33 milhões** de fumantes. Destes, **5 milhões** são jovens.

- **1 em cada 4** jovens que começam a fumar aos 15 anos pode morrer depois dos 34 anos por causa do cigarro.

- **Curiosidade** (62,3%) e **imitação dos pais e colegas** (26,5%) são as principais razões que fazem o garoto ou a garota começar a fumar, em geral, aos 12 anos de idade, conforme a pesquisa feita em 1998 pela Divisão de Doenças Crônicas do Centro de Vigilância Epidemiológica da Secretaria Estadual da Saúde de São Paulo.

(Folha de S. Paulo, 31/5/99)

Imagine que você é responsável pela produção do jornal de uma escola de sua cidade. Nesta escola, há uma discussão sobre que tratamento dar aos alunos fumantes, de onde surge a pergunta: o fumo deve ser completamente liberado, completamente proibido ou deve ser criado um ambiente exclusivo para fumantes?

Escreva um EDITORIAL, para o referido jornal, apresentando a posição da escola a respeito desse assunto. Defenda uma das opções de tratamento do aluno fumante citadas acima.

6) Proposta para redações 50 – 53

Leia o trecho abaixo, adaptado da reportagem *Fora das telas é bem pior*, publicada no suplemento *Folhateen* (*Folha de São Paulo*, 16/8/2002):

Em São Paulo, a reportagem do **Folhateen** esteve em dois bairros da periferia da cidade, no extremo sul e no extremo leste, para checar como a violência dessas regiões define a conduta de seus moradores – para o bem ou para o mal.

Todos os jovens, de 13 a 22 anos, que conversaram com o **Folhateen** nesses bairros afirmaram que boa parte de seus amigos de infância hoje estão envolvidos no crime. Para se manter longe de qualquer confusão, segundo eles, é preciso tomar uma série de medidas: ficar longe das chamadas “amizades erradas” (turmas de bandidos ou de traficantes), manter uma relação cordial com todos, não dar sopa na rua depois das 23h, freqüentar a escola e ocupar o tempo ocioso com atividades culturais e de cidadania.

Suponha que uma ONG (organização não-governamental) que trabalha com jovens da periferia abriu na *Internet* um espaço para que as pessoas se manifestem sobre o tripé **drogas / violência / periferia**. Escreva um artigo, a ser publicado nesse espaço, dando o seu ponto de vista sobre esse assunto. Se quiser, você pode escolher um dos pontos de vista listados abaixo:

- é impossível existir uma periferia em que não haja muita droga e muita violência;
- é possível construir uma periferia livre de drogas e de violência;
- embora seja ilegal, o tráfico de drogas pode trazer contribuições para a periferia;
- os jovens da periferia têm como combater a violência em seus bairros.

Atenção! Mesmo se tratando de um texto para a *Internet*, não serão aceitas as abreviaturas comumente utilizadas em salas de bate-papo, nem outras características da linguagem *on line* que contrariem a norma padrão.

7) Proposta para redações 54 – 57

Leia o trecho abaixo:

Joana Prado, Suzana Alves e Daniele Winits deram o incentivo que faltava. Unidas, implantaram 600 ml de silicone nos seios - o equivalente a uma garrafa de refrigerante. O colo à mostra, a curvatura sensual se delineando em camisetas justas e bustiês atrevidos, alimentaram o mercado e atraíram seguidoras entre modelos, atrizes, jogadoras de vôlei e mulheres nem tão famosas. Nunca se fez tanto implante de silicone no Brasil como agora.

Até o início do ano passado, 50 mil delas entraram em clínicas especializadas para sair de lá exibindo perfis bem mais vistosos. No afã de atrair olhares e interesse masculinos, outro contingente igualmente assustador - mais de 5 mil - deixaram a mesa de operação frustradas. Foram burladas na vaidade e enganadas por profissionais despreparados para transformar silicone em beleza.

Será que a sociedade está mais ou menos vaidosa em relação às décadas anteriores? Como base nas informações lidas acima, e no seu próprio conhecimento de mundo, escreva um ARTIGO, a ser publicado num jornal de sua cidade, no qual discuta os padrões de vaidade da nossa década.

8) Proposta para redações 58 – 60 (Vestibular da UFC – 2004)

Leia os textos abaixo.

Texto 01

DOM ALOÍSIO DEFENDE REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

(...)

A igreja católica pede mais rigor dos governos federais e dos estados na aplicação das leis para conter a onda de violência que tem deixado estados como São Paulo à mercê dos ataques de criminosos a policiais e do seqüestro e morte de adolescente. O cardeal de Aparecida do Norte (SP), Dom Aloísio Lorscheider, defendeu hoje, no Palácio do Planalto, a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, como forma de coibir a violência. Segundo o cardeal, muitos adolescentes “sabem o que fazem”.

Dom Aloísio, que foi recebido em audiência pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, disse que já é hora de reformular o Estatuto da Criança e do Adolescente. “Depois da experiência de alguns anos, é hora de rever”, afirmou o cardeal, que defende uma revisão profunda, porque surgiram muitos fatos novos, que na época não existiam. Para ele, é preciso baixar a idade e depois investir mais na educação.

Ellis Regina, repórter da *Agência Brasil*, 09/12/2003.
(www.novae.inf.br/agencia_brasil)

Texto 02

PREVENÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

(...)

O ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos, se declarou radicalmente contra a redução da maioridade penal para 16 anos de idade. Ele acha que idéias como essa, que no passado ganharam corpo na sociedade, nunca resolveram os problemas da criminalidade.

O ministro lembrou que “já se falou no Brasil em pena de morte, prisão perpétua, junto com a redução do limite de idade para a responsabilidade penal. Mas o governo precisa é aumentar a eficiência da polícia, é se fazer a reforma do Judiciário e melhorar as condições do sistema prisional”.

Thomaz Bastos alertou que é preciso cuidado com o sentimento de pânico, e impulso, em torno da questão, “pois gostaria, pessoalmente, que o problema de segurança pública pudesse ser resolvido por um simples tiro de canhão. Não se pode submeter pessoas que estão em processo de formação ao convívio terrível de um sistema defeituoso”.

Lourenço Melo, repórter da *Agência Brasil*, 13/11/2003.
(www.novae.inf.br/agencia_brasil)

A redução da maioridade de 18 para 16 anos é, hoje, um tema amplamente discutido na sociedade. Por isso, uma revista de circulação nacional passou a publicar, mensalmente, textos de leitores que opinam sobre o assunto.

- Produza um texto, para ser enviado à referida revista e publicado na seção *Opinião*, sobre a REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL DE 18 PARA 16 ANOS, com argumentos que embasem seu ponto de vista.

9) Proposta para redações 61 – 63 (Vestibular da UECE - 2001.1)

Imagine a seguinte situação:

Fim do milênio. É consenso entre os diversos segmentos da sociedade que a sobrevivência no Planeta exige respeito aos princípios fundamentais da ética. A ADE (Associação em Defesa da Ética) lança o concurso **ÉTICA PARA A VIDA**, que selecionará os melhores trabalhos para serem divulgados no seu *site* www.ade.com.br.

Você participará desse concurso, escrevendo um texto que tratará de um dos seguintes temas específicos: a) **Ética e Ciência**; b) **Ética e Literatura**; c) **Ética e Política**; d) **Ética e Propaganda**; e) **Ética e Trabalho**. Escolha o tema e desenvolva seu texto, usando argumentos capazes de convencer as pessoas da importância de todos assumirem um compromisso ético.

10) Proposta para redações 64 – 66

Leia os trechos abaixo, retirados da matéria *Crianças que não dizem amém*, publicada no suplemento SINAPSE (*Folha de São Paulo*, 17/12/02):

Eu não acredito em Deus. Proferida por um filósofo existencialista ou por um comunista anacrônico, a declaração não surpreenderia. Mas quem a faz [...] é um pré-adolescente paulistano. [...] Leon Guerberoff Gurfein, 12, integra um contingente que, embora minoritário, cresce cada vez mais em um país que ainda é considerado a maior nação católica do mundo.

“Se o ambiente que circunda a criança tem seriedade ética, a falta da religião não causará problemas” (Geraldo José de Paiva, professor de psicologia da religião).

“Uma idéia errada do transcendente é tão ruim quanto nenhuma idéia”, diz o psicólogo Geraldo Paiva, da USP. “Nenhum contato limita possibilidades. Quando bem direcionado, o sentimento religiosos pode conduzir a uma expansão do afeto, do empenho e do compromisso...”

Os trechos mostram uma discussão sobre a importância da formação religiosa para as crianças. A partir da leitura, e dos seus próprios conhecimentos sobre o assunto, produza um ARTIGO opinando sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas. Caso seja contra, aponte argumentos que justifiquem sua opinião. Caso seja a favor, além dos argumentos, defina como esse ensino deveria ser.

11) Proposta para redações 67 – 68 (Vestibular da UFC – 2001)

Leia os textos abaixo.

APOSENTADORIA SÓ AOS 68 ANOS		
Os economistas Francisco Barreto Oliveira, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, e Kaisô Iwakami Beltrão, do IBGE, prepararam um estudo que mostra que a Previdência precisa passar por uma revisão completa. Uma das mudanças diz respeito à idade mínima para a aposentadoria. Hoje, homens podem aposentar-se aos 53 anos e as mulheres, aos 48. Os dois propõem que a nova idade-limite seja 68. O quadro explica as razões.		
O déficit anual da Previdência Social atingiu um nível escandaloso: 46 bilhões de reais.	A taxa de fecundidade vem caindo. Ou seja, haverá menos jovens no país para custear o sistema.	A expectativa de vida vem aumentando. Logo, a população idosa irá crescer, elevando assim o número de aposentados.
Revista "Veja" 15/11/2000		

Jornal "O Diário do Nordeste", Caderno 3, 27/11/2000

- Produza um artigo, para ser publicado num jornal de grande circulação de sua cidade, posicionando-se em relação à proposta do governo de cobrar a contribuição, também, dos aposentados, apresente argumentos que embasem seu ponto de vista.

12) Proposta para redações 69 – 71

Crie um texto argumentativo em que o tema seja: *2001 – o ano do voluntário*. Antes de produzi-lo, pense e identifique a tese que defenderá.

13) Proposta para redações 72 – 73 (Vestibular da UECE - 2002.1)

Você lerá declarações sobre *diversidade cultural, tolerância e intolerância*.

1. "O Ocidente deve ter consciência da supremacia de sua civilização e continuar a ocidentalizar e conquistar os povos." (Sílvio Berlusconi, Primeiro-Ministro da Itália, *Jornal do Brasil*, 27/09/01).
2. "O grande exercício da sabedoria está na tolerância de conviver com o outro na sua diferença." (Eduardo Diatayh B. de Menezes, *O Povo*, 30/09/2001).

Escreva um artigo de opinião, para ser publicado em um jornal, posicionando-se sobre o conteúdo de uma das declarações transcritas. Considere que os textos da prova oferecem subsídios para o desenvolvimento de suas idéias.

14) Proposta para redação 74

O governo federal está passando por um grave problema no que diz respeito ao caso Waldomiro Diniz. A oposição insiste em instalar uma CPI para verificar possíveis ações do ex-assessor de José Dirceu que teriam favorecido interesses dos donos de bingos e jogos de azar. O PT, partido do governo, trabalha para que esta CPI não seja instalada.

Levando em conta este quadro, produza um artigo de opinião, a ser publicado em um jornal de sua cidade, tomando uma posição quanto à postura do PT em relação à implantação da já conhecida “CPI do bingo”.

15) Proposta para redações 75 - 76

A nova doutrina americana

A Doutrina Bush é o conjunto de princípios e métodos adotados pelo presidente George W. Bush para proteger os EUA depois dos atentados de 11 de setembro, consolidar a hegemonia americana no mundo e perpetuá-la indefinidamente. Ela parte do pressuposto de que os EUA, única superpotência global, têm o papel de proteger o mundo civilizado de terroristas que vivem nas sombras, se superpõem aos Estados e planejam ataques “iminentes” com armas de destruição em massa.

Se necessário, a doutrina reserva aos EUA a prerrogativa de lançar ataques preventivos contra países ou grupos terroristas antes que eles ameacem interesses americanos.

[...]

A doutrina é composta por três pilares básicos:

1 – “Todas as nações, em todas as regiões, agora têm uma decisão a tomar: ou estão conosco ou estão com os terroristas” (discurso de Bush ao Congresso norte-americano no dia 20 de setembro de 2001). Com essa afirmação, a Casa Branca prometeu caçar terroristas em todo o mundo e ameaçou países que abrigam terroristas ou que optaram pela neutralidade. Nesse discurso, Bush definiu o terrorismo como o pior inimigo da humanidade e condicionou qualquer apoio financeiro e diplomático dos EUA ao engajamento de outros países.

2 – “A guerra contra o terror não será ganha na defensiva.[...]”

3 – “Nossas forças serão firmes o bastante para dissuadir adversários potenciais de buscar uma escalada militar na esperança de ultrapassar ou se equiparar ao poderio dos Estados Unidos” (trecho do documento “A estratégia de Segurança Nacional dos EUA”, enviado por Bush ao Congresso em 20 de setembro de 2002). O significado dessa afirmação é que os EUA não pretendem nunca mais permitir que sua supremacia militar seja desafiada.

[...]

AITH, Márcio. In: *Sinapse*, 29/10/202

Imagine que você é um deputado federal brasileiro que acabou de ler o texto *A nova doutrina americana*. O assunto lhe chamou a atenção e você resolveu se manifestar a respeito, no Congresso Nacional. Escreva o texto que você leria em sua manifestação, deixando clara qual sua posição a respeito da maneira como os Estados Unidos estão conduzindo o combate ao terrorismo.

16) Proposta para redação 77 (Vestibular da UECE - 2004.1)

A prisão do ex-presidente do Iraque, Saddam Hussein, ocupou lugar de destaque na imprensa internacional. Na revista *Veja* de 24 de dezembro de 2003, lê-se o seguinte trecho de uma reportagem:

“Saddam Hussein foi descoberto num buraco. A captura do tirano encerra uma fase da guerra no Iraque. O que os americanos têm atrás das grades é um troféu relativamente raro: um tirano culpado de genocídio. A questão é o que fazer com ele. O julgamento de Saddam, que pode se transformar num grande show com transmissão direta pela televisão, é importante para mostrar aos iraquianos e ao mundo todas as atrocidades cometidas pelo regime e dar legitimidade à invasão militar americana que o derrubou”.

Agora, o que ganha relevo na imprensa é o julgamento do ex-presidente, conforme se pode observar no jornal *O Povo* de 4 de janeiro de 2004:

“O julgamento do ex-presidente do Iraque, Saddam Hussein, está provocando uma polêmica nos meios jurídicos internacionais. Para alguns juristas, o prisioneiro deve ser entregue ao Tribunal Penal Internacional já que o Iraque é um país ocupado, desprovido de soberania, e suas instituições não são legitimadas por seus cidadãos, o que lança suspeita sobre a legalidade e a isenção de um julgamento local. Além do mais, o presidente George W. Bush já manifestou que Saddam deveria ser condenado à morte”.

Você concorda com essa posição do presidente Bush? Considera que a pena de morte deve ser adotada nesses e em outros casos? Para falar sobre o assunto, ESCREVA UM ARTIGO DE OPINIÃO para ser publicado em um jornal de sua cidade. Lembre-se de que esse GÊNERO TEXTUAL exige que você tome uma posição; justifique e sustente esse posicionamento com argumentos convincentes; apresente contra-argumentos para possíveis opiniões contrárias à sua e encerre o seu texto reforçando a tese que defende.