



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Silvia Adélia Henrique Guimarães

**Periferias cariocas e sua geografia linguística: aspectos da referenciação na  
diversidade da língua escrita – entre o ideal e o real**

Rio de Janeiro

2018

Silvia Adélia Henrique Guimarães

**Periferias cariocas e sua geografia linguística: aspectos da referenciação na diversidade da língua escrita – entre o ideal e o real**



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

G963 Guimaraes, Silvia Adélia Henrique.  
Periferias cariocas e sua geografia linguística: aspectos da referenciação na diversidade da língua escrita – entre o ideal e o real / Silvia Adélia Henrique Guimaraes. - 2018.  
338 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Prosa escolar – Rio de Janeiro (RJ) – Teses 2. Sociolinguística – Teses. 3. Língua portuguesa – Gramática – Estudo e ensino – Teses. 4. Anáfora (Linguística) – Teses. 5. Referência (Linguística) – Teses. 6. Periferias – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 7. Estudantes – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. I. Abreu, Maria Teresa Tedesco Vilaro, 1963-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-085.2

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Silvia Adélia Henrique Guimarães

**Periferias cariocas e sua geografia linguística: aspectos da referenciação na diversidade da língua escrita – entre o ideal e o real**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 25 de setembro de 2018.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia Maria Nunes de Lima Câmara  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva  
Instituto de Aplicação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanda Maria Cardozo de Menezes  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho  
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2018



## DEDICATÓRIA

Aos corpos pobres, que convivem com a injustiça social e com o preconceito e que, heroicamente, ocupam um lugar no mundo.

Aos corpos pretos, que convivem com a usurpação e que, cada vez mais e bravamente, ocupam espaços sociais que lhes foram e são injustamente negados.

Aos corpos excluídos, que, em espaço de (pseudo)formação, não entenderam, ainda, a dimensão da luta.

A todos os corpos que, muitas vezes, recobertos de múltiplas camadas de preconceitos, forjaram e formaram os *corpora* desta pesquisa, em todo este espaço de autoria, teoria e reflexão.

## AGRADECIMENTO

À minha orientadora Doutora Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu, por ter proporcionado aulas *peremptoriamente* profundas; por ter adubado, com *afinco*, minhas ideias; por ter confiado na minha proposta; por ter sido *tenaz* e *ciosa* em toda a orientação; por ter permitido que minha voz ressoasse *aguerrida*.

A meu esposo e companheiro, Allan Gomes, que adaptou seu ritmo às minhas necessidades e por ser “todo ouvidos”.

A minha filha, Pilar, que veio e, com toda sua energia e alegria, inundou a segunda metade do meu curso.

A minha mãe, Marta Henrique Guimarães, pelos tantos dias e noites dedicados ao meu auxílio, superando seu próprio cansaço e conciliando seus demais compromissos. Também por me ouvir e por orar por mim.

Ao meu pai, Sergio Odílio Guimarães, pela fé incondicional em meu futuro acadêmico e profissional, e pelas tantas idas e vindas, tantas vezes, a tantos lugares, para me ajudar nos compromissos mais burocráticos. E também por me ouvir, aconselhar-me e orar por mim.

A minha irmã Cintia Maria Henrique Guimarães Belício, por ser tão amiga e solícita, apoiando-me em tudo – mesmo, também, com uma filha pequena. É poesia abstrata, palavras contidas em cuidado forjado. Merece meu coração e respeito!

Aos meus sobrinhos, Leonardo e Camila Guimarães Belício, por serem – e por dividirem, tantas vezes, sua mamãe com a priminha; e a meu cunhado, Leandro Albert Belício, por ter abraçado meu momento, dando à sobrinha o mesmo que dá aos filhos.

A esta família, que foi amparo e que viveu este tempo comigo e por mim.

Ao amigo Luiz Carlos Salgado, por ter sido meu motorista, quando meu cansaço e noites maldormidas superavam minhas possibilidades, ou quando meus compromissos colidiam. Também aos amigos da PIB/SJM, que tanto me apoiaram, de diferentes formas: Ana Kelly Salgado, Sheyle Muniz, Liliane Santana, Rita Santana e Bruno Lira, em especial.

Às queridíssimas companheiras Talita Campos, Tereza Machado e Glória Quêlhas, por terem incentivado meu ingresso no Programa.

Às contemporâneas no Doutorado-UERJ e coirmãs de orientação, Alessandra Feitosa, Dayhane Escobar, Cristina Normandia e Márcia Furtado, por terem feito circular saberes, fazendo-me mergulhar em seus saberes – cada uma a seu modo, e de modo tão carinhoso!

À amiga Dra. Hilma Ribeiro, pela parceria, pelas coautorias, pelas conversas e pela sensibilidade – uma presença virtual importante.

À amiga Verônica Suhet, por ter sido tanto: foi debates, foi conselhos, foi presença... Foi muita coisa! E à amiga Marcela Amaral, amor e incentivo a distância, foi tantos “hehehe”!

À amiga Rosângela de Paula, que foi meu “braço-esquerdo”, foi conversa e orações, sendo tão prestativa, quando precisei de apoio, no meu dia a dia.

A esses, que são choros e sorrisos na tão bela forma de amor, a amizade.

À Lidina Nunes, profissional dedicada que me cedeu os textos para o estudo-piloto e que atendeu, com tamanha paciência, meus tantos pedidos para a tese. Paciência define.

À Cláudia Rezende, Marília Leonardo e Simone Guimarães; à Helena Lunas e à Érica Carvalho, pelas muitas vezes em que foram a compreensão e o tempo de que eu precisava.

Aos meus amigos de trabalho, por formarem uma sala de professores tão especial. Em especial, ao Edson Estarneck e à Sara Salles, pelas conversas sobre metodologia da pesquisa e sobre texto escolar; e aos companheiros da Geografia, Sérgio Cruz e Edimar Fernandes, pela disponibilidade para ouvirem minhas perguntas e pelas aulas à parte.

À amiga da História, Grazielle Pontes, cuja companhia nos cafezinhos tanto contribuiu para organizar meus pensamentos sobre exclusão (em todos os níveis!), e ao “Grupo da Gente”: Elizangela Lima, Lidina Nunes, Rosana Oliveira e Carmem Simone Macedo.

Aos educadores Leonardo Torres e Fátima Pires, duas almas apaixonadas que me acalentaram, neste processo, lembrando-me que a educação pelo amor é possível.

Aos gestores e professores das escolas participantes da pesquisa, cujos nomes não posso citar, mas cujas ação e contribuição tenho liberdade para destacar.

A esses que, no exercício da função, enfrentam duras realidades.

Ao Professor Doutor Fábio André Cardoso Coelho, por sua contribuição na qualificação; especialmente, por sugerir um caminho identitário para o título do trabalho.

Ao Professor Doutor Lincoln Tavares Silva, pela participação na qualificação e pelas contribuições substanciais ao Aporte Geográfico, área sobre a qual decidi pousar e onde ele atua com tanta humanidade e dignidade.

À Professora Doutora Luciana Lago, pela leitura do Aporte Geográfico e pelo *feedback* à minha proposta.

Ao Professor Doutor Valdinar Custódio Filho, pelo espaço de interlocução para a tese, pelos artigos e tradução disponibilizados e pelo *feedback* final – generosidade define.

Ao participante “desconhecido”, da sessão da comunicação do Abralin em cena (Tocantins, 2014), cujo nome não identifiquei, mas cujas palavras sobre a pregação fecundaram a reflexão que veio a resultar no redimensionamento de minhas análises.

Aos participantes e coordenadores de cada sessão de comunicação dos eventos de que participei, e aos avaliadores dos periódicos, cujos pareceres contribuíram para assegurar a cientificidade do trabalho.

A esses, que, professores, jogaram luz adiante de meus pés.

À equipe de Pesquisa Acadêmica da SME/RJ, que sempre me atendeu tão solícitamente, nas diversas vezes em que precisei requerer novas e novas autorizações.

À Ana Carolina Matias de Lima e Gabriela Henriques Marinho, pelo apoio na digitalização dos dados, possibilitando-me mais tempo para me debruçar sobre eles.

Aos funcionários alocados na Secretaria da Pós-Graduação em Letras da UERJ, que, em suas diferentes funções, sempre me ajudaram.

À equipe da CEH/B, Biblioteca de Letras da UERJ, que dirimiu todas as minhas dúvidas e atendeu-me com tanto cuidado – zelo e profissionalismo definem.

A esses que contribuíram para que o trabalho *fosse para* o papel.

À (Dra.) Sandra Pereira Impagliazzo que, com seus olhos proativos, amigos e investidores me viram – despertou minha vida acadêmica e levou-me ao despertar. E à (Ms.) Lia Silveira, que embarcou nessa investida profissional e afetiva!

À professora Doutora Gisele Carvalho, pelas preciosas e doces orientações no mestrado e, ao seu fim, pela orientação a favor *deste* doutorado.

Aos professores doutores Maria Teresa Gonçalves, Tânia Câmara, Vânia Dutra e André Valente, pelos textos e pelas discussões propiciadas por seus cursos tão maravilhosos.

Aos componentes da banca, Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia Maria Nunes de Lima Câmara, Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva, Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanda Maria Cardozo de Menezes, e Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho pelo aceite, leitura cuidadosa e ricas contribuições para a versão final da tese: uma banca competente, sensível e (com a devida apropriação do predicativo:) *brilhante!*

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a UERJ, que, na pessoa de cada estudante e servidor, bravamente, RESISTE!

A estes que possibilitaram que meus passos atravessassem a linha de chegada.

Ao Alfa e Ômega, O que era, é, e há de vir; O que iniciou e concretizou tudo o que houve, há e haverá – e também esta tese: os demais agradecimentos não teriam sido possíveis sem Sua ação e abundante graça em cada etapa!

Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida

*Milton Nascimento*

*À memória de Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1933-2018)*

## RESUMO

GUIMARÃES, Silvia Adélia Henrique. *Periferias cariocas e sua geografia linguística: aspectos da referenciação na diversidade da língua escrita – entre o ideal e o real*. 2018. 338 f. Tese (Doutorado em Estudos da Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O objetivo da tese foi estudar os recursos anafóricos em textos de moradores de diferentes periferias cariocas e observar se as retomadas geram a coesão prevista pelos objetivos elencados nas matrizes curriculares para estudantes do nono ano. As análises do objeto de discurso “drogas”, resultantes da proposta de produção textual sobre o tema “drogas na adolescência”, pautaram-se em três perguntas: “Há algum padrão na escolha das estratégias coesivas dos alunos, mesmo inseridos em diferentes lugares geográficos?”; “Caso haja um padrão coesivo, ele registra uma marca do lugar socioespacial em que se inserem os estudantes?”; e “Que representações ideológicas essas retomadas desvelam?”. Portanto, foram estudados oitenta textos, divididos em dez grupos de oito redações geradas em Costa Barros, Pavuna, Irajá, Gávea, Ipanema, Madureira, Santa Cruz, Barra da Tijuca, Maré e Vidigal. Objetivou-se, nesse sentido, investigar se os grupos de textos, separadamente, apresentariam algum padrão anafórico e, ainda, se o conjunto dos grupos diferir-se-ia/assemelhar-se-ia na construção das retomadas. A análise efetivou-se em três níveis categoriais: o primeiro nível, léxico-gramatical, objetivou estudar em que medida os participantes selecionam itens gramaticais ensinados na escola e em que medida eles agregam ocorrências mais presentes na modalidade oral; o segundo nível, discursivo, considerou as funções discursivas elaboradas pelas anáforas; e o terceiro nível, semântico-discursivo, investigou a forma como se dá a manutenção/recategorização do referente nos corpora. Além de observada a relação direta anáfora-fonte, foi examinada a escolha dos lexemas presentes no entorno discursivo, o que possibilitou o agrupamento do referente em diferentes categorias semânticas. Visando à efetivação da relação texto-contexto (VAN DIJK, 2012), que se propõe a responder sobre a forma como as anáforas catalisam as representações ideológicas nos textos, foram assumidas, do campo da Geografia, as noções de lugar, subúrbio e periferia (SANTOS, 2005; ARAÚJO; LAGO, 2015). Embora com exceções, os resultados gerais do primeiro nível de análise apontam que as construções gramaticais mais formais das anáforas diretas efetivaram-se nos grupos de produções em que a formação linguístico-educacional esteve mais evidente. O segundo nível, o discursivo, desvela a preferência de todos os grupos pela manutenção; mas aponta, igualmente, que a diversificação das funções discursivas das anáforas está mais diretamente relacionada ao contexto geocultural dos participantes do que ao fazer pedagógico. O terceiro nível, semântico-discursivo, aponta a mobilização de saberes sociocognitivos, assim, operando a recategorização inferencial para compensar algumas “faltas” em nível gramatical, equilibrando a argumentatividade no texto. Ademais, a seleção lexical presente no entorno discursivo aciona valores ideológicos que conclamam o contexto sociopolítico e educacional de cada grupo de textos, revelando que as anáforas/cotextos relacionam-se, argumentativamente, às vivências dessas periferias. Os resultados evidenciam, por fim, a riqueza linguística encontrada nos recursos cognitivos de (re)categorização ainda não trabalhados sistematicamente e discursivamente na (e pela) escola.

Palavras-chave: Textos escolares. Referenciação. Texto e contexto. Estudantes de periferias cariocas. Gramática e discurso.

## ABSTRACT

GUIMARÃES, Silvia Adélia *Henrique*. *Carioca periphery areas and their linguistic geography: referencing aspects in written language diversity - between ideal and real*. 2018. 338 f. Tese (Doutorado em Estudos da Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The aim of this thesis is to study, from the referral perspective, the anaphoric resources in texts from residents of different carioca periphery areas and to observe if the recapitulations generate adequate cohesion, according to the objectives listed in the curricular matrices for students of the 9th grade. Analyses on the object of discourse "drugs", which resulted from the proposal of textual production on the theme "drugs in adolescence", were based on three questions: "Is there any pattern in the choice of cohesive strategies by students, even if they are placed in different geographic locations?"; "If there is a cohesive pattern, does it register a mark of the socio-spatial place where students are enrolled?"; and "What ideological representations do these recapitulations bring out?" Therefore, eighty texts, divided into ten groups of eight essays, generated in Costa Barros, Pavuna, Irajá, Gávea, Ipanema, Madureira, Santa Cruz, Barra da Tijuca, Maré, and Vidigal, were studied. The aim of this study was to investigate whether the groups of texts separately presented each an anaphoric pattern and whether the set of groups differed/resembled in their construction of recapitulations. The analysis was carried out in three categorical levels: lexical-grammar, the first level, aimed to study the extent to which the participants select grammatical items taught in school, and to what extent they add occurrences more present in the oral modality; discursive, the second level, considered the discursive functions elaborated by the anaphors; and the third level, semantic-discursive, investigated how the maintenance/re-categorization of the referent occurs in the analyzed corpora. In addition to the direct anaphora-source relationship, we observed the choice of lexemes present in the discursive environment, which has made it possible to group the referent into different semantic categories. Aiming at the effectiveness of the text-context relationship (VAN DIJK, 2012), which seeks to answer how the anaphors catalyze the ideological representations in the texts, the notions of place, suburb and periphery, from the field of Geography (SANTOS, 2005; ARAÚJO, LAGO, 2015), were considered. Although with exceptions, the overall results of the first level of the analysis point out that the more formal grammatical constructions of direct anaphors were effectuated in the groups of productions in which the linguistic-educational training was more evident. The second level, discursive, reveals the preference of all groups for maintenance; but it also points out that the diversification of the discursive functions of the anaphors is directly related to the participants' geo-cultural context rather than to the pedagogical one. The third level, semantic-discursive, points to the mobilization of socio-cognitive knowledge, performing the inferential re-categorization, to compensate for some "mistakes" in the grammatical level, balancing the argumentativeness in the text. Moreover, the lexical selection present in the discursive environment triggers ideological values that call the sociopolitical and educational context of each group of texts, revealing that the anaphors/co-text are related, argumentatively, to the experiences of these periphery areas. The results show, finally, the linguistic richness found in (re)categorization cognitive resources not yet systematically and discursively worked in (and by) the school.

Keywords: School texts. Reference. Text and context. Students from carioca periphery areas.

Grammar and discourse.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Permanência do padrão de segregação na cidade: 1980-2010.....	57
Figura 2 -	Mapa da Prefeitura do Rio de Janeiro com cores adaptadas.....	65
Figura 3 -	Insumo dos conceitos de dissertar e argumentar.....	95
Figura 4 -	Representação das escolas-participantes.....	175
Figura 5 -	Exemplo de análise pelos três níveis categoriais .....	177
Figura 6 -	Modelo de mapeamento dos dados.....	179
Gráfico 1 -	Mapeamento dos diferentes tipos de pronome nos <i>corpora</i> .....	199
Gráfico 2 -	Manifestação cognitiva da elipse nos <i>corpora</i> .....	200
Gráfico 3 -	Manifestação cognitiva dos demonstrativos nos <i>corpora</i> .....	204
Figura 7 -	Insumo analítico: Costa Barros.....	218
Figura 8 -	Insumo analítico: Pavuna.....	224
Figura 9 -	Insumo analítico: Irajá.....	232
Figura 10 -	Insumo analítico: Gávea.....	238
Figura 11 -	Insumo analítico: Ipanema.....	247
Figura 12 -	Insumo analítico: Madureira.....	256
Figura 13 -	Insumo analítico: Santa Cruz .....	264
Figura 14 -	Insumo analítico: Barra da Tijuca.....	271
Figura 15 -	Insumo analítico: Maré.....	276
Figura 16 -	Insumo analítico: Vidigal.....	284
Figura 17 -	Representação léxico-gramatical nas diferentes camadas dos textos.....	286
Gráfico 4 -	Relação IDH/IDEB.....	301

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Ranqueamento do IDH dos bairros cariocas participantes.....	64
Quadro 2 -	Resumo dos conceitos de Subúrbio e periferia adotados na tese.....	67
Quadro 3 -	Descritores de coerência e de coesão da SME/RJ.....	85
Quadro 4 -	Orientações curriculares: áreas específicas.....	86
Quadro 5 -	Domínio discursivo, tipologia e gênero textual: conceitos e classificação...	91
Quadro 6 -	Recursos integrantes da competência discursiva.....	92
Quadro 7 -	Recorte das perguntas do questionário: leitura.....	167
Quadro 8 -	Recorte das perguntas do questionário: escrita.....	168
Quadro 9 -	Recorte das perguntas do questionário: reescrita.....	168
Quadro 10-	Recorte das perguntas do questionário: cultura e autorrepresentação.....	169
Quadro 11 -	Codificação das redações .....	178
Quadro 12 -	Representação da metaforização nos <i>corpora</i> .....	186
Quadro 13 -	Mapeamento das respostas culturais: Costa Barros/Pavuna.....	222
Quadro 14 -	Mapeamento das respostas culturais: C.Barros/Pavuna/Irajá.....	229
Quadro 15 -	Mapeamento das respostas culturais: Pavuna/Costa Barros/Irajá/Gávea.....	237
Quadro 16-	Mapeamento das respostas às perguntas culturais Gávea/Irajá/Ipanema.....	245
Quadro 17 -	Mapeamento das respostas às perguntas culturais: Santa Cruz.....	262
Quadro 18 -	Mapeamento das respostas às perguntas culturais: Barra.....	269
Quadro 19 -	Mapeamento das respostas às perguntas culturais: Maré.....	275
Quadro 20 -	Mapeamento das respostas às perguntas culturais: Vidigal.....	283

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	As expressões nominais nos <i>corpora</i> da pesquisa.....	182
Tabela 2 -	A substituição nos <i>corpora</i> da pesquisa.....	189
Tabela 3 -	A repetição lexical nos <i>corpora</i> da pesquisa.....	191
Tabela 4 -	Os pronomes nos <i>corpora</i> da pesquisa.....	197
Tabela 5 -	A elipse nos <i>corpora</i> da pesquisa .....	200
Tabela 6	Mecanismos anafóricos e sua efetividade discursiva.....	208
Tabela 7 -	Cruzamento dos resultados gerais.....	211
Tabela 8 -	Mapeamento das anáforas: Costa Barros.....	212
Tabela 9 -	Mapeamento das anáforas: Pavuna.....	219
Tabela 10 -	Mapeamento das anáforas: Irajá.....	225
Tabela 11 -	Mapeamento das anáforas: Gávea.....	233
Tabela 12 -	Mapeamento das anáforas: Ipanema.....	239
Tabela 13 -	Seleção linguística e função discursiva: Ipanema/Irajá/Gávea.....	240
Tabela 14 -	Mapeamento das anáforas: Madureira.....	255
Tabela 15 -	Mapeamento das anáforas: Santa Cruz.....	257
Tabela 16 -	Mapeamento das anáforas: Barra da Tijuca.....	265
Tabela 17 -	Mapeamento das anáforas: Complexo da Maré.....	272
Tabela 18 -	Mapeamento das anáforas: Vidigal .....	278
Tabela 19 -	Valores representacionais do entorno discursivo.....	292

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN/LP	Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
SN	Sintagma(s) Nominal(is)
Exp. Nom.	Expressão(ões) Nominal(is)
CRE	Coordenadoria(s) Regional(is) de Educação

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
1	<b>APORTE GEOGRÁFICO</b> .....	28
1.1	<b>O conceito de lugar</b> .....	29
1.2	<b>O conceito de periferia: noções iniciais</b> .....	33
1.3	<b>Periferia e subúrbio: considerações gerais</b> .....	36
1.4	<b>Noção de periferia e subúrbio carioca: um desenvolvimento histórico...</b>	39
1.5	<b>Periferia e subúrbio no contexto carioca: a imbricação dos conceitos.....</b>	51
1.6	<b>Os lugares geográficos representados na tese: especificando o contexto.</b>	59
2	<b>APORTE LINGUÍSTICO-EDUCACIONAL</b> .....	68
2.1	<b>Língua, linguagem e ideologia: noções assumidas na pesquisa</b> .....	68
2.2	<b>Panorama histórico do ensino da língua materna no Brasil</b> .....	74
2.3	<b>Educação linguística e os aspectos curriculares do processo</b> .....	79
2.4	<b>Gêneros, tipologia e domínio discursivo</b> .....	87
2.5	<b>A argumentação e o gênero escolar dissertativo-argumentativo</b> .....	93
2.6	<b>Escrita escolar: rupturas possíveis</b> .....	102
3	<b>APORTE TEÓRICO</b> .....	106
3.1	<b>A referenciação sob a ótica sociocognitiva</b> .....	107
3.2	<b>Estabilização do referente: da constituição do conceito às suas tensões..</b>	110
3.3	<b>A recategorização e a progressão textual</b> .....	114
3.4	<b>O entorno discursivo na elaboração da recategorização</b> .....	126

3.5	<b>Estratégias de progressão referencial</b> .....	135
3.5.1	<u>O léxico no processamento anafórico</u> .....	137
3.5.1.1	A repetição .....	138
3.5.1.2	A substituição lexical .....	139
3.5.1.3	As formas nominais definidas.....	141
3.5.1.4	Encapsulamento anafórico / anáfora rotuladoras.....	141
3.5.2	<u>Elipse</u> .....	144
3.5.3	<u>Retomada por pronominalização</u> .....	145
3.6	As funções discursivas na integração da análise linguístico-discursiva.....	146
4	<b>APORTE METODOLÓGICO</b> .....	149
4.1	<b>Orientação teórico-metodológica da pesquisa</b> .....	149
4.2	<b>Objetivos e expectativas da pesquisa</b> .....	153
4.2.1	<u>Objetivos gerais e específicos da pesquisa</u> .....	153
4.2.2	<u>Expectativas da pesquisa</u> .....	154
4.3	<b>Descrição do processamento dos corpora</b> .....	156
4.3.1	<u>Pesquisa-piloto, proposta temática e modelo de aplicação da pesquisa</u> .....	156
4.4	<b>Descrição dos corpora</b> .....	160
4.4.1	<u>Proposta de produção textual e critérios de seleção dos dados</u> .....	161
4.4.2	<u>Proposta de questionário sociocultural</u> .....	166
4.4.3	<u>Descrição das escolas-participantes</u> .....	170
4.5	<b>Do percurso da pesquisa à apresentação dos resultados</b> .....	176
5	<b>ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	180

5.1	<b>Aspectos textuais</b> .....	181
5.1.1	<u>A manifestação lexical nos corpora</u> .....	181
5.1.1.1	As expressões nominais nos <i>corpora</i> .....	181
5.1.1.2	A substituição lexical nos <i>corpora</i> .....	188
5.1.1.3	A repetição lexical nos <i>corpora</i> .....	191
5.1.1.4	A manifestação do entorno discursivo nos <i>corpora</i> .....	193
5.1.2	<u>Aspectos gramaticais</u> .....	196
5.1.2.1	A elipse nos <i>corpora</i> .....	199
5.1.2.2	A pronominalização nos <i>corpora</i> .....	203
5.1.2.3	Síntese dos mecanismos léxico-gramaticais e sua efetividade discursiva.....	208
5.2	<b>Apresentação dos resultados por lugar-participante</b> .....	210
5.2.1	<u>Corpus gerado em Costa Barros</u> .....	212
5.2.2	<u>Corpus gerado na Pavuna</u> .....	218
5.2.3	<u>Corpus gerado em Irajá</u> .....	224
5.2.4	<u>Corpus gerado na Gávea</u> .....	232
5.2.5	<u>Corpus gerado em Ipanema</u> .....	239
5.2.6	<u>Corpus gerado em Madureira</u> .....	248
5.2.7	<u>Corpus gerado em Santa Cruz</u> .....	257
5.2.8	<u>Corpus gerado na Barra da Tijuca</u> .....	264
5.2.9	<u>Corpus gerado na Maré</u> .....	272
5.2.10	<u>Corpus gerado no Vidigal</u> .....	277
5.3	<b>Discussão dos resultados</b> .....	285

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	307
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	317
<b>ANEXO - Produções Textuais</b> .....	326



## INTRODUÇÃO

Um adolescente de 14 anos foi morto nesta quarta-feira (20) durante operação policial no complexo de favelas da Maré, na zona norte do Rio de Janeiro (...). O garoto foi atingido enquanto ia para o colégio, por isso chegou ao Hospital Estadual Getúlio Vargas, a cerca de 7 km da Maré, de uniforme.

*Folha de São Paulo, Junho de 2018.*

Realizar uma pesquisa conforme a teoria da referenciação, sob o enfoque sociocognitivo, é potencializar dois pressupostos que considero fulcrais na observação de textos: o dinamismo da construção de sentidos e sua simultaneidade com a evolução textual. Inseridos na Linguística Textual e pressupondo o texto (oral ou escrito) como construção discursiva que se materializa cognitiva e interacionalmente, esses dois pressupostos atendem, pois, tanto à observação da construção linguística quanto à aceitação do contexto social em que se insere o produtor desses textos. Contudo, além disso, marcam a evolução da própria Linguística Textual, cujo cenário integra, desde os anos de 1990, uma perspectiva pragmática.

Esses pontos fulcrais possibilitaram que eu tivesse onde repousar algumas inquietações, desse modo, garantindo que integrasse aspectos que, talvez, em outras teorias linguísticas, não fosse possível: a observação do texto e, simultaneamente, o contexto mais amplo do que o de produção. Ademais, considerar as inquietações mencionadas quando os textos são produzidos por estudantes moradores de periferias e em situações de aprendizagem dissonantes daquelas pressupostas pelas teorias educacionais e pelas leis e projetos político-educacionais, potencializa a relevância de se realizar esse tipo de integração texto-contexto.

Considero pertinente antecipar que o termo “periferia”, na tese, agrega uma carga semântica específica, quando relacionado ao contexto do Rio de Janeiro, ligando-se ao seu desenvolvimento histórico: não se trata de um lugar exclusivamente observado pela variável “distanciamento geográfico dos grandes centros urbanos”, não estando relacionado a um modelo *dual* de cidade. Nesse sentido, as favelas, o subúrbio e os municípios geograficamente afastados são considerados, por alguns pesquisadores da Geografia, como “subtipos diferentes de periferia”, desde que relacionados a algum modo de segregação social, assim como o

entorno periférico do subúrbio pode conter ainda outro subtipo de periferia, dessa forma, confirmando a complexidade do conceito (ABREU, 2003; SOTO, 2008; RITTER; FIRKOWSKI, 2009; LAGO, 2015). Advirto, portanto, que não se trata de uma noção consensual, tradicional, simples, tampouco exclusiva, sendo esta complexidade que, ao final, leva à classificação de periferia como periferias, no plural, termo esse que decidi assumir neste trabalho.

A primeira inquietação, de referimento textual-discursivo, nasceu da minha experiência em escolas da Zona Norte carioca: trabalho com alunos do subúrbio, desde 2009, e, desde então, venho convivendo com alunos de diferentes bairros: da Pavuna, próximo à comunidade da *Pedreira* e do *Chapadão*; de Irajá, próximo à comunidade do *Amarelinho*; de Turiaçu, próximo à comunidade *Faz quem quer*; e de Guadalupe, próximo à comunidade *Gogó da Ema*. Nesse convívio, observei uma semelhança na escrita dos produtores que, mesmo pertencentes a comunidades diferentes e com professores também diferentes, pareciam imprimir um modelo peculiar nas relações anafóricas – altos índices de retomadas por pronomes pessoais e por elipse, com a presença de expressões nominais (Exp. Nom.) recategorizadoras apenas em textos de base narrativa.

Essa observação levou-me à referida primeira inquietação, que propus investigar a partir de textos produzidos por alunos do nono ano do Ensino Fundamental de diferentes pontos da cidade, por meio da pergunta: “Há algum padrão na escolha das estratégias coesivas dos alunos, mesmo inseridos em diferentes lugares geográficos?”. E esta desdobrou-se no segundo nível da questão de pesquisa, qual foi: “Caso haja um padrão coesivo, ele registra uma marca que pode vir a ser denominada de marca do lugar socioespacial em que eles se inserem?”.

Confirmei a relevância de um estudo desse tipo, no contexto carioca, em outras duas razões motivacionais. Uma delas foi a atual conjuntura sócio-histórica do Rio de Janeiro. Apesar da crise de âmbitos político e econômico que se fez instalar nos últimos anos, bem como do sucateamento que os governos anteriores e atual querem impingir sobre o estado/município, a cidade ainda é reconhecida pela circulação de bens materiais e simbólicos, o que a torna uma importante capital dentre as regiões metropolitanas, com oportunidades de empregos e de aprimoramento acadêmico. Além de visada pelos citados aspectos econômicos e simbólicos, a cidade possui grandes e importantes universidades, atraindo trabalhadores e estudantes de vários estados do Brasil. A segunda motivação foi o fato de esses alunos ainda estarem em um momento histórico de acesso a essas universidades

e de integração sociocultural aos demais grupos da cidade. Muitos são os estudantes que recebem incentivos políticos e até mesmo financeiros como estímulo para ingressarem no Ensino Superior<sup>1</sup>. Assim, alunos inseridos na nova política educacional de sua integração aos meios formais de ensino frequentarão a universidade e terão seus textos circulando pelas esferas acadêmicas e profissionais.

Pautada nessa última motivação e visando ao aprofundamento de minhas reflexões e verificação da viabilidade do tema, propus um primeiro estudo, bastante seminal, no transcorrer da fase de doutoramento (GUIMARÃES, 2018 [2014]). Apesar de tê-lo realizado com dados gerados em apenas uma turma e em um bairro, o estudo permitiu alguns apontamentos sobre as análises linguísticas do grupo. Os resultados confirmaram a preferência dos sujeitos de pesquisa pelos pronomes pessoais do caso reto e pela elipse. Apesar destes recursos já serem previstos como preferenciais, até mesmo por reproduzirem a modalidade oral (KOCH, 1997), esperava-se, no estudo-piloto, encontrar outras estratégias anafóricas, além dessas elencadas, que apontassem um projeto de dizer argumentativo. No entanto o que se evidenciou foi a exaustiva repetição de sintagmas nominais (SN), assim, permitindo a interpretação de uma restrição lexical desses alunos – ou de ausência de consciência linguística para o uso da lexicalização como ferramenta coesiva (hipônimos, hiperônimos, sinonímia, antonímia). Foi esse primeiro achado que confirmou, portanto, minha proposta de observar como ocorrem as construções anafóricas em estudo que abrangesse, também, outras realidades. “Que texto é esse?”, “O que esse texto diz sobre os mecanismos de textualização a que esse grupo tem acesso?” e “Existiria, realmente, algum padrão?”, confirmaram-se, para mim, como perguntas intrínsecas às motivações de pesquisa anteriormente relatadas.

O resultado, por sua vez, gerou duas novas perspectivas ao estudo. A primeira, no aspecto linguístico, possibilitada pelas leituras de trabalhos recentes voltados para a recategorização, refere-se às informações desveladas no entorno discursivo – informações essas que, mesmo indiretamente, podem acrescentar sentidos à ressignificação do item anaforizante. Esse redimensionamento, que passou a considerar mais centralmente a natureza cognitiva da representação do referente, ancorou minha crença de que os participantes teriam aparato cognitivo suficiente para produzirem textos com efetividade discursiva, mesmo que procedessem a escolhas coesivas consideradas aquém do esperado para a série/idade.

---

<sup>1</sup> Apesar de a mudança do Governo Federal (através do *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff) estar operando contra as diversas conquistas sociais realizadas nas últimas décadas, esta tese ainda está inserida no período histórico da possibilidade de usufruir dessas conquistas.

Assim, além de teóricos como Mondada, Dubois, Apothéloz e Reichler-Béguelin, pioneiros nos estudos sobre referenciação sob a perspectiva sociocognitiva, e de pesquisadores que ajudaram a difundir os estudos da referenciação no Brasil sob essa perspectiva (e que prosseguem desenvolvendo a teoria), Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi, o aporte metateórico está consolidado por pesquisadores que vêm contribuindo para redimensionar os estudos da referenciação: Mônica Magalhães Cavalcante e Maria Teresa Tedesco Villardo Abreu (com importantíssimos trabalhos publicados na área, ao longo dos últimos anos); Valdinar Custódio Filho, Vicência Maria Freitas Jaguaribe, Alena Ciulla e Silva, Franklin Oliveira Silva, Mariza Angélica Paiva Brito e Silvana Maria Calixto Lima (condutores de uma proposta redimensionada do processo de recategorização).

Imbricada na perspectiva mais linguística e cognitiva que abarca, naturalmente, aspectos extralinguísticos e contextuais, a tese aplica o entendimento de que o contexto propulsiona as escolhas léxico-gramaticais, nesse jogo discursivo – aspecto inserido na imanência sociocognitiva e interacional da referenciação. Essa lente mais interacional da teoria possibilita e justifica a descrição dos contextos social e cultural, além do discursivo, em que se inserem os geradores dos *corpora*, o que forja a segunda ponta da pesquisa.

Essa segunda “ponta” levou-me a abordar mais que os aspectos contextuais, diretamente relacionados à situação *in loco* de produção de texto (entenda-se: contexto específico de produção): levou-me a fazer, também, um levantamento de cunho geográfico e mesmo historiográfico desse contexto. A partir de tal contextualização, entendi que poderia não apenas situar em que lugar do mundo estão esses produtores, mas, transcendendo essa localização, optei por uma contextualização que pudesse apontar para que “lugar no mundo” estão esses participantes – suas motivações, seus valores, seus papéis, suas representações. Portanto, precisei desenvolver uma proposta teórico-analítica que respondesse *se* e *a como* os contextos socioculturais em que se inserem os estudantes contribuem para as peculiaridades referenciais encontradas na construção da coesão/coerência desses textos.

Por esse redimensionamento teórico e contextual, a tese constrói-se, basilarmente, em um tripé, que acopla ao estudo três áreas de conhecimento. Uma, de natureza mais pedagógica (a que denominei Aporte Linguístico-Educacional); outra, de natureza geográfica (a que denominei de Aporte Geográfico); e, a terceira, de natureza linguística (a que efetiva o Aporte Teórico da tese). Um tripé cujas bases epistemológicas permitiriam desenvolver três estudos distintos a partir de três campos do saber também distintos. Contudo, na presente pesquisa, a junção dos três é o que afere à tese seu caráter identitário – um estudo que, para olhar a

natureza linguística propiciada pelo entorno discursivo e para a efetividade das práticas de ensino da língua(gem), solicita a contribuição histórico-conceitual advinda da Geografia.

Para abordar cada um dos três pontos estruturantes da tese – o linguístico, o geográfico e o educacional –, considero essencial marcar não apenas as perguntas que me levaram a querer pesquisar textos de estudantes pertencentes à maior rede educacional da América Latina, como também elucidar os objetivos gerais e específicos da pesquisa. As inquietações e motivações inicialmente descritas desdobraram-se nos seguintes objetivos gerais: a) pesquisar a existência de algum padrão anafórico em textos de estudantes de diferentes periferias, pelo critério de série/idade; e, no caso de haver um padrão, e b) reconhecer as realidades socioculturais dos lugares que geram os dados, sob a ótica de conhecimentos geográficos, a fim de verificar *se e como* o contexto influencia o repertório linguístico desses sujeitos.

Os objetivos gerais da investigação foram especificados nos seguintes tópicos: i) mapear os recursos de retomada utilizados pelos participantes da pesquisa, ampliando o escopo de análise para as pistas encontradas no entorno discursivo; ii) observar se as retomadas geram a coesão adequada aos objetivos elencados nas matrizes curriculares para estudantes do nono ano do Ensino Fundamental; e iii) discutir se os itens anafóricos podem apontar para marcas contextuais dos grupos em que se inserem os sujeitos de pesquisa.

Para estudar os textos desses alunos e saber se realmente haveria algum padrão discursivo, considerei necessária a existência de algum parâmetro de verificação. Para isso, selecionei textos de produtores de diferentes lugares, entre as Zonas Norte, Oeste e Sul do Rio de Janeiro. Conquanto não pretendesse generalizar os resultados encontrados, advoguei a favor de observar se os fatos linguísticos encontrados nos *corpora* seriam realizados igualmente em escolas pertencentes a diferentes lugares geográficos.

Investigações anteriores sobre a apropriação dos recursos coesivos por alunos de periferias foram o primeiro indicativo teórico sobre a relevância do tema. Cito aqui a pesquisa com um grupo de estudantes de uma periferia da Bahia, realizada por Priscila Nascimento (2011), que sugere que as diferentes estratégias de referenciação selecionadas pelos produtores estão atreladas à história de cada um e ao contexto em que cada um se insere. Os mecanismos anafóricos mais utilizados foram pronominalizações e nominalizações indefinidas, que, segundo o senso comum, diminuiriam o potencial argumentativo do texto.

A dissertação de Maria Antonieta Carbonari de Almeida (1980) concentrou-se na investigação do padrão de referenciação de duas classes sociais de uma cidade de São Paulo. O trabalho, que teve como padrão de comparação as modalidades oral e escrita, individuou

que as diferenças mais acentuadas da referenciação anafórica ficavam na modalidade oral. Além disso, constatou que as principais diferenças entre os textos encontraram-se mais no que concerne a gênero (meninas eram mais formais) do que ao social.

Localizei, além desses, o trabalho *lato senso* realizado por Maristela Rabaioli (2006), que mostra um contraste entre as cadeias referenciais de alunos de escola pública e privada de uma região do Rio Grande do Sul. A pesquisa sugere que os discentes de escolas particulares usam encadeamento discursivamente mais produtivo que os das escolas públicas.

Por fim outro exemplo importante da contribuição da Linguística para a textualização do aluno de periferia é o trabalho de Eglê Franchi (1993). Na década de 1980, a pesquisadora realizou um estudo com alunos de uma periferia e, já àquela época, constatou que o nível discursivo daqueles alunos podia ser ampliado por metodologias adequadas às necessidades do grupo. Comprovando sua tese, a pesquisa resultou no aprimoramento da escrita dos discentes (inicialmente diagnosticados como difíceis e com uma textualização precária).

Apesar da contribuição desses trabalhos para meus questionamentos, fomentando-os, não encontrei estudos que detivessem seu interesse em 1) mapear as retomadas anafóricas de alunos pertencentes a alguma periferia carioca e 2) contrastá-las a outras realidades geográficas da cidade, o que me levou a querer dar continuidade temática aos estudos realizados com esse público –, concentrando-me na realidade do Rio de Janeiro.

Se, até aqui, ressaltar o panorama temático da tese, pontuarei, doravante, a epistemologia que impulsiona as análises. No bojo do estudo, encontra-se o conceito de língua como forma de interação entre os sujeitos, sendo eles sociocognitivos. Essa conceituação embasa a premissa de referenciação assumida: a referenciação estudada em nível discursivo, ocorrendo em relações sociointeracionais, em que os sujeitos (re)significam o mundo a partir das práticas socioculturais. Assumo, também, a função anafórica de fazer progredir o texto. Mais do que isso, a função anafórica de propiciar novos sentidos na simultaneidade da progressão do texto – materializando sua função recategorizadora.

Ainda sobre a natureza da teoria da referenciação, especificamente no que tange aos mecanismos que servem à recategorização, resalto os blocos de estudos atualmente vigentes: as pesquisas que se concentram em confirmar a teoria da referenciação no postulado sociocognitivo discursivo, sedimentando-a; e aquelas que têm por características centrais: a) ampliar o escopo dos estudos da referenciação, admitindo diferentes tipos de pistas que contribuam para a construção referencial – desde a superfície linguística, até os aspectos contextuais (históricos, sociais, circunstanciais); b) assumir tais características através dos

mecanismos cognitivos que, nessa perspectiva, inserem também fatores extraverbais e, ainda, exteriores às menções referenciais (CUSTÓDIO FILHO, 2011).

Apesar de proceder às análises linguísticas dos *corpora* a partir do mapeamento de todos os procedimentos anafóricos aparentes, considerei as análises por um enfoque acentuadamente cognitivista. Entendi que olhar o texto do aluno de periferia a partir de um mapeamento que considere o entorno discursivo e, para além dele, as formas convencionais de retomada partindo de uma releitura cognitivo-discursiva contribuiria mais amplamente para as discussões propostas e, conseqüentemente, para responder às perguntas de pesquisa.

No que tange a esta tese, propus uma releitura de certos procedimentos anafóricos bastante tradicionais, como o pronome e a elipse, atribuindo-lhes uma possibilidade analítica mais próxima do viés cognitivo do que textual. Além disso, outra característica desta pesquisa foi a opção de observar *como* o ensino da gramática está operando a favor da discursividade dos alunos do Ensino Básico – por isso a observação, também, da classificação das anáforas, pelo meio mais tradicional e sistematizado, contribuiu para percorrer o caminho.

O nicho teórico que o estudo propôs-se a ajudar a preencher concerne à forma como se tem olhado para o entorno discursivo na construção cognitiva das anáforas. Conquanto a predicação já seja aceita como componente auxiliar para a atribuição dos sentidos do referente, não encontrei estudos que se concentrassem exaustivamente nesse aspecto, a ponto de se organizar o conceito a partir de sua materialidade nas ocorrências empíricas. Não apenas isso, pois os poucos estudos encontrados restringem-se a olhar a predicação pelo ponto de vista atributivo. Dessa forma, a ótica do entorno discursivo na constituição das anáforas em textos de alunos de periferias, ampliando o olhar para os verbos de ação, pode contribuir para conhecer possibilidades discursivas e simultaneamente gramaticais (através das escolhas linguísticas relacionadas estritamente nas menções anafóricas).

Quanto aos aspectos metodológicos do trabalho, trata-se de uma pesquisa de natureza mista. Emprega, do viés qualitativo, toda a preponderância analítica que lhe cabe: a subjetividade do pesquisador, a aceitação do contexto gerador dos dados como forjador de novas questões e o entendimento dos dados como guias para as análises e propulsores de redirecionamentos, mediante novas e imprevistas possibilidades, são apenas alguns exemplos de uma perspectiva que aceita como contribuinte todo aparato que for produtor para a potencialização dos resultados. Por essa natureza integradora e abrangente é que o aspecto quantitativo também foi possível no presente estudo: gráficos, tabelas e toda pressuposição descritiva que lhe cabe ajudaram a forjar a complexidade da pesquisa.

Compõe os *corpora* um total de oitenta redações, produzidas por alunos de escolas de diferentes periferias, estudantes em Costa Barros, Pavuna, Irajá, Gávea, Ipanema, Madureira, Barra da Tijuca, Santa Cruz, Maré e Vidigal; ou seja: dez grupos de oito redações produzidas em diferentes contextos geográficos. A complexização da pesquisa ocorreu também por um segundo instrumento desta, o questionário respondido pelos alunos, como ferramenta que efetivou a relação entre os textos e os saberes extraescolares. Foram perguntas diretamente ligadas a questões socioculturais experimentadas pelos produtores dos textos – e, conseqüentemente, como saberes ajudaram a forjar seu conhecimento enciclopédico.

Os textos foram gerados a partir do tema “drogas na adolescência” e analisados na perspectiva do gênero “redação escolar”. No primeiro movimento da análise, observei as anáforas diretas, por meio do objeto de discurso “droga/s”, o que ocorreu em três níveis. No primeiro nível de análise, o léxico-gramatical, ranqueei todas as estratégias anafóricas emergentes nos textos, por contexto geográfico. No segundo nível, o discursivo, observei as funções discursivas das anáforas diretas analisadas. No terceiro nível, o semântico-discursivo, considerei o aspecto mais cognitivo-discursivo das anáforas diretas – se resultavam em recategorização ou em manutenção do referente.

O segundo movimento analítico foi observar, ainda por contexto geográfico, como o entorno discursivo possibilitaria um mapeamento semântico dos termos anaforizantes. Para isso, estudei as escolhas lexicais contidas em expressões e porções outras do texto, que pudessem contribuir para a ampliação de sentido da menção anafórica em análise. Nessa fase da pesquisa, observei se/como as escolhas poderiam agregar valores ideológicos ao referente.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos. No capítulo primeiro, o **APORTE GEOGRÁFICO**, apresento as noções que forjam o sentido de periferias assumido na tese. Iniciar uma tese inscrita em um programa de Letras com um capítulo geográfico demonstra algumas crenças – teóricas. A primeira é a de preparar o leitor para o que esperar do trabalho: uma pesquisa que integre a construção linguístico-discursiva de estudantes de uma rede pública e o contexto em que se inserem, levando-se em conta diferentes aspectos (econômicos, culturais, sociais, relacionais). Por acreditar que o contexto de escrita extrapola o contexto de produção e abarca diferentes constituições, bem como as mobilizações sociocognitivas extrapolem o contexto imediato de interação (como o escolar), defendo que o detalhamento da constituição do município no qual os produtores (con)vivem, com apontamentos geográficos e nuances, inclusive, historiográficas, conduzirá o entendimento da



discussão dos resultados linguísticos, como, também, a compreender o tipo de raciocínio desenvolvido e a preencher as lacunas que naturalmente se deixam nos textos.

No capítulo segundo, denominado **APORTE LINGUÍSTICO-EDUCACIONAL**, apresento os saberes que tangenciam a tese, desde a perspectiva da linguagem que adoto, passando pelas noções de texto, até chegar aos aspectos curriculares (nacionais e municipais). Apesar de estarem inseridos na linha de “descrição”, os *corpora* descritos ganham forma em uma teia educacional (atinente à educação linguística, especificamente); portanto, apresentar aspectos dessa trama ajuda a refletir sobre como esses *corpora* são o que são.

No capítulo terceiro, denominado **APORTE TEÓRICO**, descrevo a teoria linguística que pauta a análise das retomadas anafóricas na materialidade linguística. Apresento as noções de referenciação e as noções relacionadas às retomadas. Em seguida, concentro-me na teoria da recategorização, revelando o modelo de descrição que proponho – aquele que observe as ocorrências anafóricas, considerando, também, o entorno discursivo, o que configura o modelo de análise escolhido sob um aspecto mais cognitivo, e não apenas textual. Esclareço, por fim, que cada citação seguirá fidedignamente a edição da fonte, havendo, por isso, casos de grafias anteriores ao acordo ortográfico vigente – consideração que se valida em todos os demais capítulos.

No capítulo quarto, o **APORTE METODOLÓGICO**, esmiúço o caminho da metodologia esboçado nesta introdução, detalhando a epistemologia e o percurso da pesquisa, desde os critérios de seleção das escolas e dos bairros participantes; os trâmites administrativos para gerar e utilizar os dados; a escolha e a formulação dos instrumentos que levariam a gerar os dados; até os critérios de seleção dos *corpora*, para, no capítulo quinto, apresentar a **ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**.

Por último, apresento algumas limitações ainda percebidas neste processo e, também, vislumbro caminhos outros para a tese, nas denominadas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**.

Além disso, lança-se, sobre o professor, um desafio ainda maior, enquanto leitor, neste processo – que é interacional: olhar, na construção do referente, o entorno discursivo, soa mais produtivo do que se limitar a observar as relações gramaticais das anáforas. E, mais que isso, fica o desafio de aproveitar as oportunidades para, também pela interação, e em resposta a esse aluno-produtor, possibilitar novos saberes gramaticais, mas, principalmente, textual-discursivos.

## 1 APORTE GEOGRÁFICO

Costa Barros era um bairro pobre como outros tantos da Zona Norte do Rio de Janeiro. Os moradores das casas simples e das favelas da região levavam a vida difícil das periferias, espremendo-se em ônibus lotados para cruzar a cidade e chegar ao trabalho. Mas caminhavam altivos. Não trombavam com traficantes nem se viam encurralados por tiroteios. Hoje, os quase 30 mil moradores do complexo andam pelas ruas de cabeça baixa, desviando o olhar de traficantes que carregam pistolas e fuzis, alguns trajando coletes à prova de balas.

*Época, Maio de 2015.*

O objetivo deste capítulo é apresentar o desenvolvimento dos contextos geopolíticos de exclusão no Rio de Janeiro, cidade que gera os *corpora* da pesquisa. A descrição do desenvolvimento pela ótica da Geografia e mesmo sua característica historiográfica contribuem para a relação texto-contexto pretendida na tese. Além disso, essa descrição é autorizada, inclusive bem-vinda, por noções teóricas desenvolvidas nos próprios estudos da linguagem, conforme apresentadas no capítulo segundo, o Aporte Linguístico-Educacional.

A retratação do desenvolvimento do município parte do próprio surgimento da cidade e de sua (re)construção espacial, que perpassa não apenas pelo geográfico, mas, também, pelo econômico e pelo simbólico – tudo isso construindo e sendo construído pelo ideológico. Defendo que conhecer esse desenvolvimento leva a olhar para a contextualização dos textos analisados a partir de uma perspectiva muito mais ampliada, menos preconceituosa e exponencialmente explicativa dos contextos escolares em que se inserem esses produtores.

Neste capítulo, passo pelo conceito de lugar para, em seguida, chegar ao conceito de periferia – de forma imbricada com a noção de subúrbio, por via de uma historiografia do Rio de Janeiro, por entender que as noções mais gerais atestam a clareza desses conceitos (clareza, paradoxalmente, marcada pela complexidade). Ao final, concentro-me nos bairros que geraram os dados, lembrando ser esta uma opção teórica, porém distante de ser unívoca.

## 1.1 O conceito de lugar

O conceito-chave que circunda a metodologia da tese é o de periferias. Isso porque os dados foram gerados em diferentes lugares que, tanto histórica quanto socialmente, são (re)conhecidos como reprodutores de segregação. Pelo fato de a noção de lugar permear o conceito de periferia, principalmente, como *locus* de possível segregação, necessitei recorrer primeiramente à noção de lugar – uma noção que não apenas ajuda a subsidiar a contextualização, como também conduz a própria definição de periferia assumida.<sup>2</sup>

Inicialmente, abordado pela Geografia clássica, o lugar relacionava-se, estritamente, aos conceitos de “paisagem” e de “região”. E, no modelo epistemológico, relaciona-se exclusivamente à relação do homem com a natureza, tanto ignorando questões sociais no processo de integração com a (ou intervenção da) natureza como, também, valorizando as respostas concretas e unívocas relacionadas a esse campo do saber. Tais concepções teórico-filosóficas e metodológicas são resultantes da inserção histórica da Geografia no período científico essencialmente positivista, mesmo quando o campo ampliou os debates, inserindo neles a relação homem/sociedade (MORAIS, 2005; CARLOS, 2007).

A partir de 1970, a geografia humanística e cultural recuperou o conceito inicial de lugar, agregando-lhe as bases filosóficas da fenomenologia e do existencialismo, desse modo, superando a base positivista. Assumiu a noção de lugar em perspectiva de redes mais complexas e, assim, a relação lugar-sujeito no entrelaçamento de suas vivências cotidianas (MORAIS, 2005). Portanto, Carlos (2007, p. 17) refere haver a necessidade de: “Pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo, ou melhor, se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história e o que vem de fora”.

Para Tuan (1983), a palavra-chave do estudo do lugar é “experiência”, visto que o lugar é realizável a partir da experiência e familiaridade com o espaço, em uma relação subjetiva. Essa percepção do sujeito sobre o lugar é estabelecida em variáveis, tais como sexo, cultura, religião e grau de instrução, por exemplo. Mas ocorre, também, baseada na

---

<sup>2</sup> O conceito de lugar assume uma posição tão complexa que, mesmo dentro do campo da Geografia, explica-se a partir de diferentes correntes epistemológicas. Focalizei, essencialmente, os pressupostos assumidos na tese.

complexidade imanente ao próprio ser, a despeito dessas variáveis. Ao justificar seu ensaio sobre a perspectiva da experiência para o espaço e o lugar, Tuan<sup>3</sup> (1983, p. 5) argumenta:

As pessoas às vezes se comportam como animais encurralados e desconfiados. Outras vezes também podem agir como cientistas frios dedicados à tarefa de formular leis e mapear recursos. Nenhuma das duas atitudes dura muito. As pessoas são seres complexos. Os dotes humanos incluem órgãos sensoriais semelhantes aos de outros primatas, mas são coroados por uma capacidade excepcionalmente refinada para a criação de símbolos. Saber como o ser humano, que está ao mesmo tempo no plano animal, da fantasia e do cálculo, experiencia e entende o mundo é o tema central deste livro.

Por isso, o objetivo de estudar os textos de estudantes do município do Rio de Janeiro, moradores de diferentes lugares periféricos, não arroga uma generalização da forma de textualização dos participantes. Antes, entende que os resultados são parte de uma engrenagem complexa e tenderão a servir como pistas para possibilidades interpretativistas.

A colocação de Tuan (1983) acolhe o primado da centralidade dos sujeitos na concepção de lugar, de modo que a geografia fenomenológica procura ler e mesmo questionar o mundo representado por ações que desconstroem e desconsideram a importância dos lugares, bem como levam à homogeneização das paisagens. Assim, pontos como o questionamento da globalização tornam-se cruciais, o que levou a perspectiva humanista a dois desdobramentos.

O primeiro desdobramento está representado pelo pensamento de Relph (1980 apud FERREIRA, 2000). O teórico iniciou o conceito de lugar sob a perspectiva humanista, defendendo que o contexto contemporâneo diminui o número de lugares significantes e paisagens diferenciadas e que esses fenômenos são frutos de sociedades pautadas na industrialização e na massificação, fazendo com que os sujeitos percam o sentido de lugar e de sua autenticidade. A partir desses argumentos, ele propõe o conceito de “deslugares”.

Nesse sentido, o segundo desdobramento surge a partir de Ana Buttmer (1980 apud FERREIRA, 2000), segundo a qual, os deslugares são espaços relativos. Para ela, alguns lugares designados como deslugares podem receber valores específicos, únicos e identitários, tais como as lanchonetes massificadas em beira de estrada para caminhoneiros. Nessa segunda linha de pensamento, Hayden (1997 apud FERREIRA, 2000) defende que o deslugar é importante, pois possibilita ser contada a história (e a importância) da substituição (e perda) de seus aspectos originais (FERREIRA, 2000, p. 66-70).

---

<sup>3</sup> Apesar de teoricamente demarcada na Geografia Humanista, a abordagem teórica de Yu-Fu Tuan vem sendo amplamente difundida por pesquisadores de diferentes áreas das Ciências Sociais, contribuindo, inclusive, para os estudos que integram a geografia crítica e a humanista.

Na década de 1980, surge um novo ramo, o da “Geografia crítica” (ou “radical” ou “marxista”). Esse segmento preocupa-se em explicar o espaço a partir dos conflitos entre as classes sociais e entende o homem como um agente transformador da natureza, que vive em uma relação de trabalho com ela. Representado, no Brasil, principalmente por Milton Santos, é um veio da Geografia que serve de suporte de denúncia contra o abuso de poder, assim, possibilitando uma discussão política ou “uma Geografia de denúncia de realidades espaciais injustas e contraditórias” (MORAES, 2005, p. 44).

Os estudos que embasam essa vertente integram o lugar as relações entre o local e o global. Assim, a geografia crítica entende que a noção de lugar defendida pela geografia humanista é tanto provinciana quanto excludente. Partindo dessa oposição, os críticos veem que os lugares coadunam os níveis social, econômico e político-global. Nessa perspectiva, o lugar manifesta, localmente, os processos econômicos macros (RODRIGUES, 2015).

De acordo com Santos (2005, p.162-163),

[o] lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser enxergada apenas como fábula. O mundo, nas condições atuais, visto como um todo, é nosso estranho. O lugar, nosso próximo, restitui-nos o mundo: se este pode se esconder pela sua essência, não pode fazê-lo pela sua existência. No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas, também, pelo que ainda não é, o futuro, e não o passado, torna-se nossa âncora.

Apesar de apresentarem suas marcas locais, os lugares tendem a reorganizar-se, reestruturar-se e, mesmo, manter o que têm de melhor, natural e culturalmente a fim de chamar atenção de empresas transnacionais. Em outras palavras, trata-se de uma promoção ou mesmo construção da imagem do lugar como estratégia para atrair investidores e consumidores que buscam por lugares mais rentáveis. Portanto, a globalização acaba conduzindo o processo de diferenciação dos lugares em escalas mundiais, o aumento da mobilidade das pessoas como resultado da ampliação dos meios de transporte e as mudanças ocorridas nos lugares como forma de atrair investimentos externos são instrumentos analíticos da Geografia crítica para observar as mudanças ocorridas nos lugares a partir de sua relação com a globalidade. Os participantes da pesquisa são resultado dessa promoção da cidade carioca para atrair investimentos externos. São frutos da limpeza do centro (SANTOS, 2005).

Ainda, segundo Santos (2005, p. 142-144), o lugar pode ser entendido de acordo com algumas variáveis: ora servindo como mercadoria ao contexto macroestrutural, ora servindo como mecanismo de manobra, ora como expressão de individualidade, ora, também, servindo como *locus* de resistência – sendo todas elas compositoras de um mesmo aspecto híbrido.

Nessa perspectiva, o teórico defende que o lugar tanto combina os modos de produção quanto reflete a divisão de trabalho, respondendo, simultaneamente, às demandas globais e às locais, relacionando-se extrínseca e intrinsecamente em relações verticais (respondendo às ordens vindas de outros centros de poderes) e horizontais (respondendo à existência corpórea do próprio local na forma de um acontecer solidário).

No entanto é da constituição em nível vertical que Santos (2005) defende que o lugar pode assumir uma consciência ativa de mundo e, inclusive, desenvolver possibilidade de autonomia. Assim, a identidade do lugar encontra-se em constante disputa de forças, podendo ser ele foco (ou *locus*) de resistência contra as injustiças causadas pelo capitalismo neoliberal. A partir dessa perspectiva, procurei debruçar-me sobre formas de resistência percebidas no processo da pesquisa, tanto no que tange à presença de uma “estranha” no ambiente de convivência dos estudantes quanto no que tange ao poder emanado pela Escola-Estado.

Uma das críticas que esse segmento recebe é o apagamento do sujeito, bem como sua fundamentação estruturalista. Ao abordar a (não) aparição do sujeito em Milton Santos, Lima (2013) defende que esse apagamento é apenas aparente e que o entendimento da ação coercitiva do espaço como instância social determinante sobre o homem ocorreu por duas justificáveis razões, quais foram: 1) a necessidade de uma geografia mais bem-consolidada e objetiva que necessitaria, portanto, de embasamento objetivo; e 2) a necessária visibilidade de um saber pragmático orientado pelas forças sociais dominantes que, conseqüentemente, orientam o agir humano. Portanto, o olhar da geografia crítica estaria com o foco em uma etapa anterior à ação do sujeito no espaço: no espaço como sistema de relações (LIMA, 2013).

Foi, pois, a partir da ampliação conceitual proposta na geografia humanista que surgiu o segmento que revisitou o conceito de lugar e fez erigirem-se duas visões distintas sobre este conceito, representadas pelo seguinte dualismo: individualismo, estudos fenomenológicos e capacidade de singularização do ambiente, por um lado; e globalização, visões marxistas e homogeneização do ambiente por outro lado. Todavia essas concepções não se definem apenas em oposições: há autores, atualmente, que defendem uma junção entre as vertentes humanista e crítica, os quais acreditam em um diálogo e mesmo uma junção entre elas. Trata-se da abordagem de integração das duas primeiras (FERREIRA, 2000).

Essa integração dos vieses humanista e crítica assume ser possível a convergência entre as duas visões. O principal argumento pauta-se no fato de essas acepções teórico-metodológicas entenderem o lugar a partir das relações entre sociedade/indivíduos com o

espaço. Além disso, e levando-se em consideração as distintas abordagens metodológicas, ambas rejeitam o positivismo encontrado na geografia clássica (FERREIRA, 2000).

Trata-se de uma ótica que entende que a mobilidade das populações e o acesso a diferentes fontes de informação possibilitadas pela modernidade não anulam a busca de um lugar de pertencimento, assim como possibilitam a quebra da visão de sujeito impassível. Nessa perspectiva de integração das duas abordagens geográficas, propõe-se o relato como elemento metodológico, pressupondo o sujeito como promotor de sentidos e gerador de interpretações, sendo ele mediador entre o mundo extrínseco e o lugar. Nesse sentido, os *corpora* de análise podem contribuir para que se observe em que nível os textos-discurso assumirão os lugares de pertencimento dos participantes da pesquisa.

Após esse breve apanhado sobre as noções de lugar, cabe concluir que, para os objetivos desta tese, tornou-se propício o conceito de lugar que adote a junção entre as epistemologias crítica e humanista. Primeiro, porque acredito na globalização como uma verdade que paira nos quatro cantos do planeta e que, de alguma forma, independentemente do grau, interfere nas suas relações. Os *corpora* da pesquisa foram forjados, de um lado, por moradores de lugares de segregação; de outro, por estudantes que, muitas vezes, têm acesso a tecnologias de ponta, representadas por eletrodomésticos em suas casas e internet.

Segundo, porque acredito na linguagem como forma de reprodução desse viés globalizante sendo, inclusive, mecanismo de controle da sociedade capitalista. Porém, ainda pelo viés dos estudos linguísticos, defendo a linguagem como forma de contradiscurso; como consequente e possível forma de resistência aos modos como o poder manifesta-se nos diferentes lugares desse mundo globalizado. Nesse sentido, defendo, também, que o viés humanista confere ao lugar um teor de subjetividade e de consequente empoderamento que coincide com o embasamento teórico e com a metodologia analítica deste trabalho. Resta-me, então, concordar com a epistemologia que integra as duas noções de lugar, dando importância tanto ao que tange às vivências e práticas sociais em âmbito micro quanto em ação também ativa sobre o espaço social capitalista em âmbito macro.

## 1.2 O conceito de periferia: noções iniciais

Após a definição do conceito específico de lugar que servirá como fundo de tela, passo a tratar os lugares que aportam a geração dos dados desta pesquisa, traçando com os dados linguísticos a relação de texto-contexto abordada no Aporte Teórico: lugares de segregação, aqui representados por diferentes periferias cariocas.

Poucos são os trabalhos que abordam o conceito de periferia e de subúrbio, bem como seu desenvolvimento ao longo da história recente no Brasil. Essa é, inclusive, uma crítica assumida pelas Ciências Sociais, que não se concentraram nesse nicho nas últimas décadas, assim, permitindo que o conceito de subúrbio, por exemplo, tanto se esvaziasse quanto se acoplasse ao de periferia, a despeito das características de cada um desses fenômenos (MARTINS, 2008). Igualmente, o conceito de periferia não é algo fechado, tampouco estático: é assumido com perspectivas próprias em diferentes campos do conhecimento e, mesmo no interior desses campos, vem reformulando-se ao longo das últimas décadas.

Assim, o conceito de periferia reconheceu-se, geralmente, na geografia, por seus aspectos primariamente espaciais; nas ciências sociais, pelo aspecto de exclusão social; na literatura, pela agregação da literatura marginal; nas artes, pela expressividade dos sujeitos que nela se inserem. Por sua vez, descolou-se da linguagem estritamente acadêmica e passou, também, a ser assumido pela própria voz dos integrantes de periferias que, de excluídos e silenciados, podem ainda assumir a voz de produtores de culturas e de história – os chamados sujeitos periféricos (D'ANDREA, 2013). Na especificidade da Geografia, o conceito desenvolveu-se ou em termos globais geradores de dependência, de um centro, sendo a América do Sul periférica em relação à América do Norte; ou em termos metropolitanos também geradores de dependência de um centro, como, por exemplo, a Baixada Fluminense em relação à cidade do Rio de Janeiro (SANTOS, 2005).

Como exemplo de aplicação do conceito de periferia ao contexto brasileiro temos a cidade de São Paulo, que, em posição de vanguarda, é um dos locais mais estudados e, conseqüentemente, com definições mais fixas sobre a periferia. Essa cidade recebeu atenção tanto da Sociologia, representada por José de Souza Martins, um dos mais importantes sociólogos do Brasil, quanto da Geografia, representada por várias pesquisas acadêmicas. Na conjuntura brasileira, esses estudos, inclusive, deram à cidade o *status* de referência do termo, exatamente por se tratar de um lugar que tem estruturas centro-periferia (e de guetos), dentro da cidade, bastante delineadas. Contudo a própria dinâmica de (re)configuração do lugar (e desses lugares cheios de (re)significados) pode contribuir para um novo entendimento



pragmático que preenche as terminologias periferia e subúrbio. É, inclusive, o que pretendem algumas pesquisas do campo da Geografia.

Os demais estudos voltados para a periferia, geralmente, sedimentam a associação da periferia ao já referido afastamento, estando este quase sempre associado a distância geográfica, mesmo quando também ligado ao distanciamento dos bens simbólicos; ou o reduzem à favelização. Por isso, no contexto carioca, convencionou-se aplicar a expressão “periferia” a todo tipo de afastamento ou de dualidade riqueza/pobreza extrema. Entretanto, por se tratar de uma cidade bastante peculiar (com uma geografia e uma constituição da malha urbana também peculiares), no Rio de Janeiro, o conceito redireciona-se e recebe um *status* particular, se comparado a outras cidades e mesmo a outras regiões brasileiras.

Primeiramente, porque aprecio o conceito de que haja, no contexto do Rio de Janeiro, diferentes moldes para essa periferia. E, mesmo as favelas, são tão complexas em suas formações e entorno cultural, social, geográfico, financeiro, político, que respondem a partir de diferentes variáveis. Além disso, mesmo o interior de uma favela pode ser tão complexo em cultura, aquisição monetária, subjetividade, que acrescenta, ainda, outras variáveis que impedem um conceito único e fechado para o termo periferia.

Exemplo disso encontra-se em Burgos e Paiva (2009), que, ao mapearem o discurso de integrantes das escolas municipais inseridas em favelas do Rio de Janeiro, entre 2005 e 2007, fizeram-no pela via da diversidade, visitando unidades escolares, em que o atendimento englobasse moradores de favelas localizadas em locais mais abastados, aquelas cujo atendimento inserisse um complexo de favelas rodeadas por bairros suburbanos e aquelas que atendessem a uma favela de autonomia epicêntrica, na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

O estudo mostra, portanto, que uma pesquisa cuidadosa sobre periferia requer o discernimento sobre suas peculiaridades e complexidades, oriundas de sua própria formação, mas, também, de seu desenvolvimento e redelineamento ao longo dos anos. É nesse sentido de redelineamento do lugar que a utilização do termo periferia precisa ser utilizada de forma bastante cuidadosa para que não se simplifique, bem como para que se saiba distinguir e aproximar, de maneira coerente, os tipos diferentes de periferias cariocas e suas nuances e sua estratificação – considerando certos bairros suburbanos como um tipo/nível de periferização.

Por conseguinte, pensando na significação desses lugares que fazem gerar os *corpora* desta pesquisa, considere importante visitar o desenvolvimento histórico dos dois lugares, com todas as suas peculiaridades, a partir das pesquisas específicas realizadas na/para a própria cidade, dentro da área da geografia. Não tive a intenção, com isso, de vindicar os

sentidos originais dos termos periferia e subúrbio; antes, almejei mostrar que a forma como os termos são entendidos na atualidade é resultado tanto de um dinamismo histórico quanto acadêmico, materializados nas pesquisas citadas nesta seção.

### 1.3 Periferia e subúrbio: considerações gerais

Há uma confusão, generalizada, envolvendo os termos periferia e subúrbio no Rio de Janeiro. Tanto a mídia como os moradores suburbanos tentem a permutar os dois termos no contexto suburbano. Do ponto de vista sociológico, essa indistinção tende a apagar a riqueza simbólica, autônoma e central do subúrbio – principalmente se os bairros oferecem capital cultural singular, como é o caso de Madureira. Por sua vez, do ponto de vista ideológico, associar o termo periferia a lugares que não estejam profundamente marcados pela exclusão, pela ausência do Estado e, conseqüentemente, por uma voz de luta e de resistência, pode enfraquecer o sentido de resistência *iniciado com e associado ao* termo periferia.

Exatamente nesse contexto ideológico de resistência, que ativistas engajados em fazer ouvir a voz da favela clamaram, nas últimas décadas, pela substituição do termo “favela” por “comunidade”. Para eles, assumir o termo “comunidade” ressignifica ideologicamente o lugar (nascido na exclusão forjada pelo Estado, que ajudou a imprimir o valor pejorativo do nome), e acende sobre o grupo o agenciamento, abarcando o ideal de compartilhamento, de mutualidade, de companheirismo, de junção, do “comum a todos”, possível ao termo – luta que levou mídia e sociedade a assumirem essa substituição.

Ao pensar nessa luta pela não banalização do termo periferia, arraigado de lutas sociais, que o assumi, conforme explanarei na continuidade. Porém assumi como um conceito amplo, que abarca vários níveis de afastamento. Se, por um lado, as favelas e os lugares geograficamente mais distantes do centro são passíveis de operar pela resistência, por outro, acredito que o próprio capital cultural gerado em bairros suburbanos é fruto de uma resistência – ainda que inicialmente. Embora o subúrbio seja um lugar de afastamento da cultura chamada elitizada e simbolicamente mais importante para a cidade, é dele que se origina a cultura carnavalesca, por exemplo.

O *status* cultural do subúrbio carioca, todavia, conhecido nacional e internacionalmente, não lhe confere, como um todo, a presença total do Estado e, ainda, não

tira de suas atuais vivências o fato de oferecer-se mão de obra menos valorizada dos pontos de vista financeiro e social. Logo, está também relegado como força comercial que contribui para ancorar financeiramente a cidade, mas não é a forma central da capital.

Considerar o subúrbio como um tipo de periferia é tomá-lo, de modo geográfico, subúrbio-centro da cidade, mas também simbólico. Isso porque é do ponto de vista do centro do Rio de Janeiro que as decisões políticas, materiais e imateriais são tomadas (RIBEIRO, 2018), embora, muitas vezes, os bairros suburbanos disponham do seu próprio centro.

Certamente, o tipo de periferia que o subúrbio representa não poderia ser comparado ao tipo que representam as favelas ou os municípios cariocas mais afastados. Ademais, os bairros suburbanos têm, em seu próprio entorno, outro *locus* de segregação, em âmbito ainda mais excludente (o que permite vislumbrar uma periferia dentro de outra periferia). Tomar o subúrbio nessa perspectiva é, ainda, assumir que periferia não traduz, necessariamente, oposição ao centro, mas pode estar travestida da assistência do Estado.

Por isso, a fim de esclarecer a defesa a favor do subúrbio carioca como um subtipo de periferia, apresento como a história assume, rechaça e recupera os dois termos. Trata-se de dois fenômenos que não nascem ao mesmo tempo, tampouco pelas mesmas razões, mas surgem do mesmo interesse do poder público – provocar e manter divisão de classes. Logo, por serem tanto periferia quanto subúrbio frutos dessa intenção, não subdividi a seção para retratar essa história que ora mescla, ora confunde, ora ressignifica os termos. No curso desta pesquisa, esse conhecimento ajuda a entender em que sentido(s) se assume(m) os termos e com que lentes os participantes têm seus textos analisados.

Início, pois, a descrição, pelo conceito de subúrbio. Em que pese à epistemologia, o lexema subúrbio é oriundo de *sub*, que apresenta a noção de “sujeição, inferioridade, dependência”, levando à ideia de aglomerados existentes em torno de uma cidade e que se subordinam a lugares mais organizados. Contudo, em sua aplicabilidade, a origem do conceito de subúrbio entrelaça-se a questões de classe e não ganha, inicialmente, peso negativo nessa aplicabilidade – tampouco se trata de aglomerados. Quanto à sua atualidade, nos diferentes lugares do mundo, as expressões subúrbio e periferia constroem representações específicas. Se, em alguns lugares, os subúrbios são reservados às classes mais altas, em outros, recebem as mais pobres. Dessa forma, o subúrbio, também, abrigará as marcas de sua constituição – quando ocupado pelos mais pobres, refletirá “traços de marginalização, exclusão, segregação social e elevados déficits de cidadania” (ARAÚJO, 2014, p. 32), transformando-se, inclusive, em um tipo conceitual de periferia. O conceito de subúrbio definir-se-á, também, a partir da

presença do poder público. Em alguns lugares, ele contará com a presença do Estado, em outros, com a presença de empresas privadas em sua formatação (ARAÚJO, 2014).

Araújo (2014) descreve que, enquanto lugar considerado como estágio inicial da vida de uma cidade ou espaço de transição entre o rural e o urbano, a expressão “subúrbio” ligou-se, inicialmente, à cidade de Roma, quando, no século I da era cristã, iniciaram-se construções de *villae suburbanae*, fora dos muros da cidade. Criou-se, com essas construções, um novo jeito de residir, mais calmo e tranquilo; criou-se, também, uma nova imagem do campo, que passaria a contar com as facilidades de uma habitação urbana.

Ainda segundo a descrição de Araújo (2014), ao longo dos séculos, as *villae suburbanae* continuaram a contribuir com o valor simbólico do *status*, da riqueza e da nobreza, chegando a inspirar as edificações das vilas renascentistas. Baseada nesse modelo, a Villa Capra (ou Rotonda), uma vila aristocrática localizada na Itália e construída entre os anos de 1550 e 1551, foi uma das áreas suburbanas mais reproduzidas e influentes de sua época, a ponto de servir de inspiração, futuramente, para os núcleos suburbanos da Inglaterra, cujo conceito continuaria relacionado a bem-estar, *status* e ascensão social no meio rural.

Apenas na segunda metade do século XIX, começaram a surgir os subúrbios da modernidade: a chamada crise da cidade consolidada resultou em mudanças no contexto territorial das cidades, levando ao êxodo rural, que adensou os contingentes demográficos e ampliou as situações de pobreza. No contexto europeu de industrialização, intervenções como alargamento e pavimentação de ruas, construção de novos edifícios e o fornecimento de água-esgoto tentavam resolver problemas higiênicos, sanitários e de circulação gerados pela referida crise. Ainda assim, a burguesia europeia encontrou no subúrbio uma forma de escapar dos efeitos negativos da grande cidade e aproveitar-se das vantagens do campo: recorreu ao modelo romântico da vida no campo como forma ideal de moradia (ARAÚJO, 2014).

Tratava-se de um trecho de residências com baixa densidade, contando com a presença de jardins e formado por vias largas e arborizadas. Assim, o subúrbio ganhava força por ser possibilitado “através de um esforço consciente, vinculado ao planejamento e ao projeto, de forma a permitir que a classe média e alta pudesse diferenciar-se na sociedade” (ARAÚJO, 2014, p. 39). Esse *glamour* associou-se também aos meios rápidos de transporte da época, como o bonde e o trem elétrico, acessíveis apenas às classes mais altas, que poderiam servir-lhes para a locomoção entre o subúrbio e a cidade (ARAÚJO, 2014).

Ainda nas últimas décadas do século XIX, esse modelo de suburbanização foi adotado nas cidades dos Estados Unidos. Com ele, as populações de alto e médio poder aquisitivo

procuraram áreas espaçosas que servissem de habitações unifamiliares. No contexto estadunidense, houve rapidamente um movimento de subdivisão do subúrbio, fenômeno provocado pelas próprias empresas de bonde elétrico, que compravam e vendiam terrenos no entorno dos trilhos. Na sequência, e também com o objetivo de aumentar seus lucros, empresários e empreiteiros construíram casas com padrões inferiores, vendendo-as para os trabalhadores e suas famílias (ARAÚJO, 2014).<sup>4</sup>

No Brasil, a projeção de subúrbio que responde aos modelos das cidades-jardim iniciou-se na cidade de São Paulo. Trata-se de uma construção efetivada em um loteamento afastado do centro e direcionada à classe alta. Porém outros lugares brasileiros, como Cianorte e Maringá (cidades do norte do Paraná), foram projetados de acordo com essa concepção. Além dessas cidades, Goiânia, Porto Alegre e Natal, também, são exemplos de uso desse modelo. No Rio de Janeiro, Jardim Guanabara (Ilha do Governador) e Jardim Laranjeiras (Laranjeiras), de igual modo, pautaram-se nesse modelo (SANTOS, 2000).

#### **1.4 Noção de periferia e subúrbio carioca: um desenvolvimento histórico**

Para chegar à complexa noção de subúrbio/periferia da cidade do Rio de Janeiro, há de se desenhar o percurso histórico da segregação social no município que inicia, ou, ao menos, acopla-se à questão da própria modernização da cidade. Ao tratar a estruturação urbana no Rio de Janeiro, Lago (2015) cita duas vertentes iminentes ao processo que resultaram na estratificação dos lugares, de acordo com as classes sociais. Uma relaciona-se à segregação residencial como resultado do mercado fundiário, somada à intervenção do Estado. Nessa visão, o ciclo de reprodução dos estratos sociais está no aumento do poder monetário dos mais abastados e na diminuição desse poder dos mais pobres. A outra vertente, que pensa a segregação a partir do próprio modo de organização da periferia, defende os projetos de loteamentos populares como resultados das atividades especulativas do mercado imobiliário, somados à participação do Estado no processo (em forma de omissão) (LAGO, 2015).

O fenômeno de estratificação no Rio iniciou de três formas distintas e simultâneas ao menos. Nas últimas décadas do século XIX, a população do Rio de Janeiro cresceu recebendo

---

<sup>4</sup> Esse modelo amplia-se, modifica-se e torna-se complexo em contexto de segregação não apenas social e econômica, mas também étnica. Não aprofundo, porém, a questão para não fugir ao meu objetivo, que é mostrar como o modelo/conceito de subúrbio modificou-se até chegar ao contexto desta pesquisa.

migrantes do interior dos estados, ex-escravos, em sua maioria. Nesse sentido, conforme a pesquisa de Araújo (2014), nas ruas estreitas e sujas do centro da cidade, transitavam, em maioria, as pessoas negras e pobres. Como primeira forma de “desafogar” esse centro e oferecer um lugar mais agradável às elites, possibilitou-se a expansão da cidade para a chamada Zona Sul e seus recém-criados bairros da Gávea, Jardim Botânico, Lagoa, Copacabana, Ipanema; e os bairros da Zona Norte elitizada, Tijuca e Vila Isabel.<sup>5</sup> Esse deslocamento da elite contou tanto com o capital privado, representado pelas empresas de bonde, quanto com o apoio do Estado, que contribuiu com a infraestrutura desses bairros.

A segunda forma de deslocamento das elites do final do século XIX ocorreu mediante o fenômeno inicialmente denominado “arrealde”. Para residirem em lugares arejados, arborizados, limpos e longe dos pobres, essas elites cariocas escolheram chácaras afastadas do centro da cidade para montar residência – lugares esses que viriam a compor os bairros Tijuca, São Cristóvão, Glória, Laranjeiras, Catete e Botafogo. Nesse movimento, o subúrbio tinha, no contexto do Rio de Janeiro, um caráter positivo (ARAÚJO, 2014).

Essa expansão já se delineava como os primeiros focos de segregação, visto que a especulação imobiliária só possibilitou o acesso dos mais abastados a esses bairros. Se, inicialmente, até a década de 1880, os próprios donos das terras repartiam-nas e vendiam-nas em leilões, bancos e companhias nacionais e estrangeiras passaram a comprar glebas e esperar o momento oportuno para loteá-las, aumentando seus valores nessas ocasiões. Assim sendo, os trabalhadores urbanos que contavam com poucos recursos para o deslocamento até o trabalho permaneceram nas áreas centrais da cidade e aqueles que podiam arcar com as despesas com transporte migraram para as freguesias suburbanas (ABREU, 2003).

A terceira forma de segregação de classes, materializada pela retirada dos pobres da zona central, ocorreu um pouco mais lentamente. O estudo de Abreu (2003) sobre o desenvolvimento da habitação carioca mostra que, entre os anos de 1850-1980, os discursos oficiais já requeriam uma limpeza do centro da cidade em seu aspecto sanitário como forma de conter as epidemias de cólera, peste, varíola e febre amarela. Todavia o referido autor mostra que o governo queria desfazer os cortiços também por serem focos latentes de explosões populares. Embora esse último motivo estivesse apenas subentendido nos discursos oficiais para o fim dos cortiços, ele contava com dois fatores potencializadores de ações

---

<sup>5</sup> Essa constituição histórica deixou um ranço de disputa entre Tijuca e Vila Isabel e os demais bairros da Zona Norte, visto que até hoje os dois bairros não são considerados suburbanos, como os demais, conforme veremos adiante.

reivindicatórias: o movimento operário, em fase inicial àquela época, e a aglomeração de trabalhadores nessas residências, vivendo no “limiar da subsistência” (ABREU, 2003, p. 212).

Assim, um ato legislativo precedeu o que viria a ser a maior reforma urbana no centro da cidade, que resultaria na abertura das vias e na divisão da cidade entre áreas urbana e suburbana. A divisão da cidade em 20 circunscrições urbanas e oito suburbanas fez com que o capital imobiliário se antecipasse e projetasse parcelamento das terras suburbanas, transformando-as em lotes residenciais (ARAÚJO, 2014). Também, o panorama político mostrava que fatores como doenças nos cortiços (que diminuía a produtividade dos trabalhadores) não apenas prejudicavam a imagem da cidade, como diminuía a captação de recurso internacional. Isso levou o governo a oferecer benefícios a empresas privadas para a construção de residências, em lugares afastados, para os trabalhadores que se aglomeravam no centro da cidade e estavam prestes a ser despejados (ABREU, 2003).

Apenas na virada do século XIX para o século XX, o termo “arrebalde” foi substituído pela expressão “subúrbio”. Essa substituição lexical não se deu sem algum ganho pejorativo: coincidiu com a efetivação da “limpeza” do centro do Rio de Janeiro (ABREU, 2003). Segundo os proponentes da urbanização da cidade, o novo estilo francês, de avenidas largas e de prédios públicos, que daria à cidade um ar de modernidade não se poderia conjugar com o ar de pobreza. Essa ideia resumiu-se em “grandes obras de reforma urbanística, alargamento e criação de avenidas, bulevares, prédios públicos grandiosos inspirados na arquitetura europeia. O lugar, portanto, precisava ‘afrancesar-se’” (MAIA; CHAO, 2016, p.150). Por isso mesmo, a nova condição esperada para a cidade, prestes a forjar-se pela economia urbana, não mais se coadunaria à imagem de uma área central envolvida em atividades da era colonial, tampouco “com ruas estreitas e sombrias, onde se misturavam usos e classes sociais diversos; onde o capitalista se misturava com o operário, onde os edifícios públicos e empresariais eram vizinhos dos cortiços” (ABREU, 2003, p. 220). Por conseguinte, achou-se necessário retirar dali as pessoas pouco instruídas e de baixo poder econômico, negras e ex-escravas que viviam em cortiços e imóveis antigos. Desse modo, aqueles que não condiziam estética nem financeiramente com o Novo Rio acabaram sendo retirados do lugar, e suas casas foram demolidas, o que recebeu o apelido de “Bota Abaixo” (ABREU, 2003; MAIA; CHAO, 2016).

Apesar das discussões em âmbito sanitário e mesmo político desde o governo imperial, conforme mencionado, o espaço urbano do Rio de Janeiro teve sua primeira intervenção e (re)planejamento do Estado por meio da reforma realizada durante o governo de

Pereira Passos (1902-1906).<sup>6</sup> A obra, que serviu de controle da malha urbana da cidade, resultou em duas formas de intervenção do Estado na cidade. A primeira forma deu-se pelo controle da circulação, possibilitado basicamente pela construção do porto, que resultou no desaparecimento de vários quarteirões localizados no Centro. Contudo esse tipo de controle não apenas respondia às questões explicadas oficialmente como sanitárias, mas também antecipava reivindicações populares. Abreu (2003, p. 217) resume essa característica a partir dos projetos urbanísticos enviados ao governo, nos quais,

seus autores justificavam o pedido [da abertura das vias] demonstrando as vantagens do projeto no que diz respeito ao embelezamento da cidade, à melhoria de suas comunicações internas e à melhoria do seu policiamento. Esta questão do policiamento está presente também em diversos outros requerimentos, revelando algo que os relatórios de saúde pública não diziam: a explosividade potencial do centro da cidade, em caso de conflito social, e a dificuldade logística de controlá-lo face à estreiteza do plano viário colonial ainda existente

A segunda forma de controle foi a urbanística (ABREU, 2003). Se, por um lado, a reforma urbanística possibilitou melhorias, por outro, aumentou o valor do solo, principalmente no Centro e na Zona Sul, beneficiando ainda mais os donos dos imóveis. Implementou e sedimentou, também, a indústria da construção civil, que se tornou uma das formas mais importantes de acumulação de capital. Além disso, a modernização do Rio de Janeiro diminuiu o custo da circulação (onerada pelo transbordo das mercadorias que, contudo, dava ocupação remunerada a carroceiros, remadores, etc.), possibilitando os lucros de diversos setores da economia e impulsionando ainda mais a acumulação de capital industrial no local. Por fim, a reforma urbanística da cidade não alterou apenas sua estrutura urbana, mas também provocou alterações relacionadas às classes: definiu os espaços de funcionalidade do centro, distinguindo espaços de produção e de consumo, bem como definiu seus papéis sociais de privilégios ou não, ao provocar a separação geográfica das moradias os pobres dos ricos – classes que até então compartilhavam os mesmos espaços (ABREU, 2003).

Por sua vez, essa reforma mexeu nas estruturas sociais profundas da cidade. Manter-se nas proximidades do Centro do Rio de Janeiro não se relacionava apenas às despesas para o transporte, mas à própria relação com o trabalho, visto que esta não se dava de maneira formal e contínua; antes, os trabalhadores conseguiam-no apenas de acordo com a demanda e a partir de disputa diária acirrada com tantos outros trabalhadores imigrantes. Isso se deu desde a abertura da estrada D. Pedro II (atual Central do Brasil), nos anos de 1860, quando poucas

---

<sup>6</sup> Apesar de grande parte do suporte financeiro da reforma ter sido subsidiado pela União, ela recebeu o nome do então prefeito devido à diligência dele ao longo de seu quadriênio à frente da cidade.



peças haviam saído do Centro, pois poucas poderiam pagar pelo transporte (carros puxados por burros). Assim, aponta Abreu (2003, p. 212):

[E]star próximo ao centro significava garantir a sobrevivência, mesmo porque, para grande parte da população ativa, constituída de vendedores ambulantes e de prestadores dos mais variados serviços, o trabalho não existia enquanto local, mas só aparecia como decorrência das demandas advindas da aglomeração de um grande número de pessoas e de atividades econômicas.

As fábricas desempenham papel importante na organização do subúrbio. Inicialmente, porque não havia espaços que serviriam à construção de residências para a classe dominante. Assim, a alternativa era vender essas terras para fins industriais. Depois da instalação de fábricas, feitas preferencialmente ao longo de grandes vias de tráfego, construíam-se em seu entorno vilas operárias e outros tipos de moradias. Foi, portanto, a expansão da malha ferroviária somada ao crescimento da indústria que possibilitou o surgimento de bairros como Engenho de Dentro, Méier, Cascadura, Bonsucesso, Brás de Pina, Olaria e Madureira, considerados suburbanos, e também cidades em lugares mais afastados, como Duque de Caxias, Inhomirim, Magé e Japeri (CORRÊA, 1986; ABREU, 2003).

Com a crise da economia cafeeira e o deslocamento de parte significativa do capital mercantil para as atividades urbanas, houve um crescimento acelerado nas malhas urbanas do Rio de Janeiro, mas também houve uma significativa forma de reorganizar esse crescimento. Se, nas vias desse desenvolvimento, o capital nacional passou a ser aplicado em serviços públicos e em imóveis próximos às linhas de bonde, o capital estrangeiro lucrou com o controle das decisões sobre essas áreas já desenvolvidas. Assim, às áreas centrais couberam duas funções: abrigar e adensar a crescente massa de trabalhadores que não tinha condições de se deslocar para os novos bairros nem para as freguesias suburbanas (LAGO, 2015).

Se, por um lado, a reforma Passos fechava as portas para certas atividades comerciais no Centro do Rio de Janeiro (como quiosques e vendas ambulante), por outro, abriu-as para a descentralização e a multiplicação das oportunidades de trabalho assalariado, estimulando empregos principalmente na construção civil. Além disso, o Estado passou a executar diferentes obras públicas, gerando também empregos. Ademais, o crescimento do espaço ocupado pelas burguesias concentradoras de renda aumentou a demanda por serviços domésticos e pessoais. Portanto, a soma dos fatores – o assalariamento dos mais pobres e as linhas ferroviárias – abriu caminho para estes em direção ao subúrbio. Sobre esse ponto, vale destacar as palavras de Araújo (2014, p. 55), que explica:

O subúrbio carioca ganhou força com os serviços dos trens (Central do Brasil e Leopoldina), e com as linhas dos bondes, aliado ao custo da terra, que impulsionou o trabalhador a residir cada vez mais distante do centro. A partir deste momento, a palavra subúrbio foi ganhando o sentido depreciativo, não apenas pela escassez de recursos financeiros da maioria dos seus habitantes, mas pela falta de infraestrutura e abandono.

Se a reforma da cidade possibilitou o aumento da oferta de empregos assalariados, esse aumento ampliou ainda mais o fluxo migratório para a cidade. Assim, ao tempo que a reforma Passos liberou o espaço do Centro do Rio de Janeiro e viabilizou a comercialização de loteamento ou residências no subúrbio, impossibilitou, paradoxalmente, ida de pessoas pobres para esses lugares. Isso ocorreu porque o prefeito baixou decretos impondo que as construções nos subúrbios cariocas cumprissem os critérios estipulados pela prefeitura para a construção – tipos de materiais possibilitados para a execução de obras e reformas, modelamento das fachadas, etc. (ABREU, 2003).

O efeito da reforma “Pereira Passos” foi ainda mais profundo no sentido social do que geográfico. Primeiramente, porque os benefícios urbanos possibilitados pelos impostos – recolhidos de toda a população – dirigiam-se apenas aos bairros em que estavam as elites sociais. Além disso, com o distanciamento do local de trabalho, os trabalhadores acabaram mudando o foco de luta: se, anteriormente, lutavam por melhorias de salários, passaram a lutar pelas questões cotidianas – como transporte, saúde, infraestrutura nos lugares de residência. Ademais, a reforma dissipou a possibilidade de mobilização do grupo popular, exatamente por ter provocado o distanciamento entre uns dos outros, agora moradores de periferias afastadas umas das outras (ABREU, 2003).

Atraídos pelas oportunidades de trabalho nas fábricas, já na década de 1950, migrantes de várias regiões aumentaram a demanda de moradias na cidade. Com isso, as empresas privadas valeram-se dos loteamentos sem cumprir as exigências da legislação urbana, principalmente nas áreas mais afastadas. Esse modelo mudou a paisagem carioca, desvelando uma urbanização degradada: as autoconstruções resultaram em habitações inacabadas, provisórias, precárias e sem infraestrutura. Além disso, a suburbanização passava a estabelecer-se em lugares abandonados pelo poder público – sem praças, com precariedade no saneamento, transporte, serviços médicos e escolas. Nesse momento histórico do Rio, o único sentido original que o termo subúrbio manteve referia-se à localização geográfica de bairros servidos pela linha do trem. Outrossim, seu sentido original esvaziou-se e acabou acoplando-se ao sentido recebido pela periferia, conforme Lago (2007, p 279) coloca,

[...] a invisibilidade dos pobres foi sempre um objetivo a ser alcançado, e as políticas urbanas cumpriram muito bem a função de garantir tal invisibilidade através da distância geográfica. Urbanizar, ordenar, regular ou “limpar” os centros urbanos foram e continuam sendo, ações de redirecionamento daqueles que estão “fora do lugar”.

Com as limitações da inclusão do pobre nos subúrbios, ampliou-se, na cidade, o tipo de habitação que havia se iniciado em 1897. Os soldados que retornaram da guerra de Canudos receberam autorização das chefias militares para, com suas famílias, habitar os morros da Providência e de Santo Antônio. Esses morros, localizados nos fundos de guarnições do exército e da polícia e, agora, habitados pelos praças, foram apelidados de “favela” – nome inspirado na flor que havia na base de morros na Bahia, onde ocorreu a Guerra dos Canudos (ABREU, 2003). Assim, a concepção da favela, moradia que aos militares seria inicialmente algo provisório, pareceu uma solução aos trabalhadores que não tinham acesso nem aos lugares de luxo, na Zona Sul e Zona Norte, nem ao recém-constituído subúrbio carioca, constituindo-se, assim, a periferia do entorno da zona central carioca.

Uma segunda opção de moradia para esses trabalhadores, aos quais estava negado um lugar na cidade, foi um outro tipo de periferia – a do lugar distante, às margens da cidade. Esse fenômeno ocorreu porque os decretos de Pereira Passos não alcançavam essa periferia localizada nas cidades circunvizinhas ao Rio de Janeiro. Assim, os empreendedores viam em lugares como Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, por exemplo, locais para loteamentos que pudessem atender aos mais pobres, sem que lhes fossem exigidos infraestrutura e saneamento. Isso fez com que, somado à possibilidade de autoconstrução, o negócio se tornasse ainda mais lucrativo (CORREA, 1986; ABREU, 2003; LAGO, 2015).

Esse esvaziamento do sentido original do subúrbio carioca – de lugar das classes mais abastadas, e a forma como ele se constitui historicamente toca em um outro conceito: o de periferia. Trata-se de um conceito que é tanto social quanto espacial e depende mesmo da dinâmica histórica que o envolve. Em sentido espacial, entende-se a periferia como uma área localizada fora do centro urbano. Entretanto, no social, as periferias agregam-lhe um valor intrínseco de exclusão social, de negação aos benefícios básicos (ARAÚJO, 2014). Nisso, como defende Soto (2008), a periferia deveria, teoricamente, diferir-se do subúrbio, pois este fora criado e construído com parcela mais efetiva de contribuição do poder público.

Outra característica da periferia é que ela não se forma de maneira homogênea. Nas palavras de Domingues (2017, p. 139),

[...] quase tudo pode ser periferia de qualquer coisa, em tempos de geografias distintas, lugar ou condição. Centro, por oposição, pode ser o mesmo. A questão é que <<Centro>> para além de lugar ou forma, é também um significado de organização – de onde tudo diverge e palavra onde tudo converge – uma espécie de *axis mundi* que antropologicamente pode tomar sentidos, representações e rituais diversos.

Foi apenas na década de 1970 que a noção de periferia foi agregada aos estudos da Geografia, campo esse que foi influenciado pela Sociologia na abordagem do tema. Anteriormente, ainda na década de 1940, o termo carregava um significado que se construiu antes mesmo da metropolização das cidades brasileiras: aplicava-se aos primeiros loteamentos populares de São Paulo, que substituíam a característica de entorno de linhas ferroviárias para linhas rodoviárias – naquela conjuntura, assim que os lotes eram disponibilizados, criava-se uma linha de ônibus, ligando-os ao Centro/trabalho dos moradores.

A concepção de periferia surgiu, nos anos de 1970, fortemente arraigada ao modelo sociológico urbano de ordem marxista. Depois, a expressão foi assimilada pelo senso comum, para qualificar o território metropolitano carente de serviços públicos básicos, marcado pelo tipo precário de infraestrutura urbana e efetivado pela distância do mercado de trabalho.

Para Soto (2008, p. 123), a periferia é um projeto já iniciado pela exclusão e, por isso, carrega mais esse valor do que o subúrbio e, conseqüentemente, outro *status*.

Simultaneamente e contraditoriamente, o próprio capitalismo e o Estado fizeram explodir o centro, o fizeram desaparecer em fragmentos. A relação entre centro e periferia é produzida pelo capitalismo não dialeticamente, mas estratégica e logicamente. O centro cumpre a função de organizar hierarquicamente a periferia. Então a construção da relação centro-periferia é resultado da racionalidade capitalista, ou se se quer, da modernidade e menos resultado de um processo histórico.

Nas últimas décadas, descreve Araújo (2014), as periferias brasileiras alcançaram ainda outro patamar sociológico e redefiniram-se. Trata-se, agora, não apenas de um afastamento geográfico, mas de um sentido ainda mais carregado de reprodução intencional da segregação (ou da elitização), representada pelos condomínios de luxo em meio a lugares periféricos. Isso porque, simultaneamente ao declínio político-ideológico do subúrbio, algumas áreas rurais mais distantes e já decadentes foram transformadas em condomínios de luxo com alto padrão de infraestrutura e passaram a servir a população de renda média e alta. Ou, ainda, conforme as palavras de Lago (2015, p. 42), distinguem-se

[...] um núcleo criado para abrigar as camadas de alto poder aquisitivo que pudessem garantir a rentabilidade do capital público e privado investido em equipamentos e

serviços urbanos, e uma periferia onde a omissão do Estado definiu seu conteúdo social.

Ser periférico, porém, não é apenas estar afastado, tampouco apenas sofrer influências. Para Araújo (2014, p 66):

[A] reprodução da vida humana, presente na periferia urbana, não tem ação neutra sobre o espaço. Ela permite que o espaço periférico construído com suas contradições e conflitos interfira no cotidiano, na cultura e manifeste-se através dos modos de habitar, transitar, consumir, dialogar e refletir sua dinâmica. Por tudo isso, apesar da periferia ser um importante conceito teórico e relevante nas dinâmicas do planejamento urbano, ele é, sobretudo, um lugar e como tal deve ser compreendida dentro do processo de urbanização em suas múltiplas escalas.

Essa construção de identificação deu-se de diferentes formas. A homogenia da estratificação espacial no Rio de Janeiro rompeu-se já na chamada Era Vargas. Contrariando as duas décadas anteriores, em que os trabalhadores pobres se evadiram dos centros para as periferias e subúrbios, nesta fase histórica, a mão de obra barata chegava de fora. Tratava-se de homens e mulheres em busca de lugares geradores de empregos, mas que não tinham condições de manter-se nas periferias mais afastadas, nem no subúrbio. Oriundos de zonas rurais e mesmo de outras regiões do país, como a Norte, eles começaram a migrar para perto do Centro, massificando a favelização na cidade (LAGO, 2015).

O papel do poder público foi fundamental para o aprofundamento da segregação dos espaços na cidade. Os investimentos continuaram a ser aplicados nos lugares nos quais o retorno do capital investido fosse garantido – via impostos e tarifas, garantindo que espaços já servidos de infraestrutura continuassem a receber atenção do Estado (LAGO, 2015). Não apenas isso, o Sistema Financeiro de Habitação (SFH), de forma geral, não aplicou os recursos captados em programas de interesse social; nem mesmo a Companhia Estadual de Habitação (CEHAB) facilitou a inserção dos mais pobres: no programa que visava a atender famílias que viviam com até cinco salários mínimos, apenas aquelas que se aproximavam do teto recebiam o auxílio. Esse tipo de ação representou mais desigualdades, em níveis de serviços públicos e privados, de custos sociais, da acessibilidade a oportunidades de trabalho e de infraestrutura física, mais do que a própria distribuição da renda monetária. Assim, restava aos demais trabalhadores a autoconstrução (ou em terrenos ilegalmente adquiridos, as favelas; ou adquiridos através do sistema de loteamento, nas periferias) (LAGO, 2015).

Além disso, a crescente perda do poder aquisitivo dos trabalhadores levou-os a optar por adquirir um lote com pagamento em longo prazo nos loteamentos disponíveis nas

periferias. E se, por um lado, deslocar-se para essa periferia possibilitaria baixas parcelas, somadas à possibilidade de autoconstrução, por outro, essa moradia própria periférica era identificada pelo desconforto, visto que “se caracterizava por ser quente, abafada, sujeita às enchentes e aos mosquitos. Essa é a periferia dos pobres, do povão” (CORRÊA, 1986, p. 74).

Outra opção era construir em terrenos das favelas (abaixando seu custo para quase zero). Assim sendo, nos anos de 1950 e 1960, a população favelada cresceu 7% ao ano – mais do que a população geral da cidade (3,3%). Por sua vez, tolerar o crescimento das favelas, mesmo diante da ilegalidade fundiária e urbanística (como a ausência de infraestrutura/equipamentos/serviços urbanos), beneficiou o Estado, pois minimizou as pressões pelo aumento do salário mínimo (LAGO, 2015).

Isso mostra que o processo de favelização não foi completamente orientado pela livre demanda dos recém-chegados, mas, de certa forma, foi permitido e monitorado pelo Estado: o poder público tolerou a alocação dos trabalhadores pobres nas zonas mais valorizadas por ter percebido que a expansão da industrialização: a) demandaria mão de obra de uma nova classe trabalhadora urbana que mantivesse os lucros – apresentando tanto baixa qualificação quanto se submetendo a condições precárias de reprodução; b) possibilitaria a criação de um novo segmento social, que seria mais bem remunerado e desenvolveria novos padrões de consumo, como o da aquisição de eletrodomésticos e de automóveis; e c) não interferiria na expansão do capital imobiliário atuante na Zona Sul (LAGO, 2015).

Nesse período, a lógica do controle da malha urbana e o crescimento das favelas levaram o Estado também a investir: 1) na infraestrutura das áreas suburbanas mais próximas ao Centro, não apenas pelo controle habitacional da cidade, mas, principalmente, para controlar a localização das indústrias, que foram atraídas pelas condições favoráveis de saneamento (como resultado disso, também muitos trabalhadores chegaram à cidade); e 2) na construção da Avenida Brasil, que também atraiu indústrias e operários. Ademais, para que a favelização não comprometesse a urbanização do centro comercial, providências como a abertura da Avenida Presidente Vargas garantiram a ordem – e o espaço livre – no centro.

Se a zona suburbana recebeu investimento do Estado para atrair fábricas e trabalhadores, o mesmo não aconteceu nas periferias mais afastadas, dentro ou fora do município. Isso se explica porque as periferias foram apenas “toleradas” naquele momento de demanda trabalhista que beneficiaria a exploração da mão de obra. Também, áreas suburbanas mais afastadas (como Pavuna e Anchieta) passavam por processo de retalhamento similar ao

de municípios periféricos (como Nilópolis e São João de Meriti). O processo resultou nas autoconstruções de formas precárias e inacabadas e com vazios urbanos (LAGO, 2015).

Outro fator que contribuía para o aprofundamento da desigualdade de condições urbanas no Rio de Janeiro estava nas empresas de serviço de água e esgoto. Até a década de 1950, as companhias municipais eram responsáveis pelos serviços de água e de esgoto, e isso levava o poder público municipal a investir de forma distinta nos lugares mais e menos capitalizados, concentrando alocação privilegiada dos recursos. Segundo pesquisa de Lagos (2015), mesmo com a criação da Companhia Estadual de Água e Esgoto (CEDAE), em 1957, os recursos continuaram centrados nas áreas mais valorizadas do município.

Apesar de certo esvaziamento econômico no Rio de Janeiro, nos anos de 1960, o município manteve a recepção de alto índice de migrantes de baixa qualificação que procurava inserção no mercado de trabalho. Dessa feita, parte desses migrantes alocava-se nos lotes populares disponíveis na Zona Oeste<sup>7</sup>, ou nas favelas localizadas nos subúrbios da cidade – as que não haviam sido alcançadas pela política da remoção (LAGO, 2015). Enquanto isso, a nova classe média tinha acesso e infraestrutura garantidos, por meio da produção imobiliária, à Barra da Tijuca, à Zona Norte e a alguns bairros dos subúrbios. Em razão disso, pôde-se resumir, para os anos de 1960/1970, o aprofundamento da segregação social no Rio de Janeiro. A dinâmica migratória no interior da metrópole para as áreas mais afastadas deu-se da seguinte forma: 1) pelo impedimento do acesso dos pobres às áreas mais valorizadas; 2) pela concentração dos investimentos públicos nessas áreas mais valorizadas; 3) pela produção de loteamentos populares em larga escala na periferia, com isso, possibilitando pagamentos financiados a longo prazo e autoconstrução resultando em diminuição do custo do imóvel (LAGO, 2015).

Ainda como continuidade da segregação do espaço e como resposta a uma demanda específica, mais uma vez, na história do Rio de Janeiro, o espaço de exclusividade cria-se e mantém-se em benefício do capital imobiliário. De um lado, nasceu mais um bairro que, contando com o auxílio do Estado, atenderia às elites emergentes – A Barra da Tijuca. Área incorporada à malha urbana nos anos de 1970, a Barra possibilitou uma importante fatia imobiliária que, junto aos seus consequentes lucros, foi viabilizada pela contribuição do Estado mediante a abertura de vias e estradas, pela legislação urbana e pela política de investimento, por exemplo. A segunda ação imobiliária ocorreu nos bairros Ipanema, Leblon,

---

<sup>7</sup> A densificação da Zona Oeste conta, historicamente, com o sistema de habitação pela via do amplo loteamento. Assim, o processo de favelização, ao menos até o final da década de 1970, não foi necessário aos recém-chegados ao lugar.

Botafogo e Tijuca, onde houve uma modificação no investimento, passando-se a investir em edifícios de apartamentos. Isso fez com que esses bairros se tornassem mais densos sem que se alterasse a estrutura socioeconômica deles – continuaram voltados para a mais alta renda (LAGO, 2015). Desses empreendimentos, um dado que importa à pesquisa é que a Barra da Tijuca, como expansão imobiliária, nos anos de 1970, fez com que as imobiliárias não pressionassem a área da Zona Sul no sentido de o Estado concentrar-se mais vigorosamente nas políticas de “limpeza” da região. Isso resultou na permanência de uma parcela considerável de moradores de baixa renda na Zona Sul.

Além do surgimento da Barra, e apesar do crescimento das favelas na cidade, os anos de 1970 foram marcados por outro programa de remoção de favelas. Essa ação teve, mais uma vez, caráter seletivo – a maioria das remoções (70%) “limpou” as áreas da Zona Sul, Tijuca e Méier (LAGO 2015). Nessa década, o perfil das periferias metropolitanas (aquelas localizadas no centro da cidade) já era o de “cidades dormitório”, salientando “o modelo dual núcleo-espaco da produção *versus* periferia-espaco de reprodução” (LAGO, 2015, p. 56).

Ainda de acordo com Lago (2015, p 62),

[a] dinâmica segregadora nas grandes metrópoles brasileiras foi marcada, até a década de 1980, pela conjunção de dois padrões de deslocamento da população pobre: os fluxos que partiram do núcleo para a periferia dos grandes centros urbanos e a migração inter-regional em direção a esses centros. Ao mesmo tempo que o enorme contingente de migrantes que se deslocou para as metrópoles de São Paulo e do Rio de Janeiro, vindo tanto de outras regiões do país quanto do interior dos respectivos Estados, acelerou de forma significativa o processo de periferização nos anos 50, 60 e 70, a população migrante do centro para a periferia da própria metrópole foi a expressão mais evidente do padrão segregador de estruturação urbana.

Contudo esse padrão até então dual começou a modificar-se ainda na década de 1970, visto que se iniciou, em determinadas periferias, um processo de modernização do mercado imobiliário: chegaram ali os segmentos médios. A periferia não mais se apresentaria apenas como *locus* de pobreza e de precariedade, mas representar-se-ia como “a nova fronteira de expansão do capital imobiliário e de circuitos econômicos que tendem a acompanhar o processo de enobrecimento de determinadas áreas urbanas” (LAGO, 2015, p. 86).

Já nos anos de 1980, um dado relevante da (re)configuração da malha metropolitana carioca relaciona o grau de instrução desses moradores e seu local de habitação. Enquanto nas áreas periféricas esse grau apresentou-se de forma homogênea (a baixa escolaridade era uma marca das periferias como um todo), na Zona Sul, seguiu um padrão dual (sem instrução *versus* Ensino Superior). Já o perfil instrucional nos subúrbios ficou em posição intermediária



entre a Zona Sul e a periferia do Rio de Janeiro – apresentava escolaridade elementar e primeiro grau completo (LAGO, 2015). Portanto, esta variável estava diretamente relacionada tanto à inserção ao trabalho e ao tipo de renda quanto à ascensão profissional. Assim, também, em via de mão dupla, os tipos de trabalho e de renda mostraram-se como fatores impeditivos à escolarização. Isso posto, nas palavras de Lago (2015, p, 91), “há convergência entre os altos percentuais de trabalhadores em ocupações inferiores, os de pessoas com baixos rendimentos e, ainda, os de pessoas com pouca instrução”.

### **1.5 Periferia e subúrbio no contexto carioca: a imbricação dos conceitos**

Foi nos anos de 1980 que se começou a observar o fenômeno de dissipação do espaço dual e sobre o qual os teóricos debatem ainda na atualidade. Nas periferias afastadas (que carregam a noção mais tradicional de periferia, marcadas pelo afastamento geográfico e social, localizado no entorno da cidade), começou a ocorrer o fenômeno de transformação das relações sociais e espaciais a partir da verticalização das construções. Lugares como Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis e, principalmente, Nova Iguaçu (exemplos dessa periferia mais afastada) serviram de palco a esse fenômeno, resultado concomitante da descapitalização dos loteadores que vendiam os lotes nas periferias para a população mais pobre e da busca das empresas do ramo imobiliário pela ampliação de seus negócios. Interessadas pelas áreas mais periféricas e em sua valorização representada pela ampliação da rede elétrica, por exemplo, as empresas imobiliárias passam a redirecionar seus investimentos.

O preenchimento desse novo nicho ocorreu pelas construções de apartamentos em locais que anteriormente contaram com a autoconstrução de casas. Essa característica continuava a aprofundar o disparate social no Rio de Janeiro, mas, neste caso, gerou também a heterogeneidade dos lugares, visto que, nas periferias afastadas, iniciou-se um processo de substituição das antigas residências autoproduzidas por grandes empreendimentos, com vistas a suprir a demanda de classes superiores. Esse fato, no entanto, não ocorreu apenas nos municípios vizinhos: a Zona Oeste carioca também foi marcada pelo fenômeno, passando a receber, em seus novos prédios de apartamentos, famílias dos municípios periféricos e, também, da zona suburbana – ou mesmo as oriundas de casas alugadas na própria Zona Oeste, o que possibilitou moradia própria a esses locadores (LAGO, 2015).

Nos anos de 1980, houve um movimento chamado de “elitização do mercado residencial”: continuou-se a venda de casas/terrenos, desta vez, destinados às famílias com poder aquisitivo médio – aquelas que tivessem “algum acúmulo de capital e capacidade de endividamento” (LAGO, 2015, p. 110). Tratava-se de moradias em terrenos com casas construídas para uma classe mais abastada (10 a 15 salários mínimos) e de terrenos vazios para uma classe média menos abastada (5 a 10 salários mínimos). Dois fatores possibilitaram esse fenômeno, em momento de crise econômica, segundo Lago (2015, p. 111):

[...] por um lado, a criação de um novo modo de morar, moderno e seguro, em locais extremamente precários de serviços urbanos e de baixo valor da terra, era a garantia de sobrelucro para os incorporadores, por outro, a pauperização das camadas médias e a ausência de existência de uma demanda solvável para esses novos empreendimentos.

Todavia esse fenômeno de “elitização do mercado residencial” nos anos de 1980 toca novamente no crescimento das favelas cariocas: se, nas décadas de 1950-1980, o ritmo de crescimento das favelas diminuía, na década de 1980, houve o fenômeno de periferação das favelas, bem como (e principalmente) da densificação das favelas já existentes (possível apenas por causa da verticalização dos imóveis e pela ocupação dos espaços ainda disponíveis apenas nos locais de mais difícil acesso e de mais alto risco). Por isso, se, nas décadas anteriores, houve uma reprodução da população pobre, a década de 1980 foi conhecida como a do aumento tanto relativo quanto absoluto da população pobre do Rio de Janeiro (saindo de 2,4 para 3,6 milhões de pessoas nessa condição), reduzindo a alternativa pela casa própria e aumentando a possibilidade de busca pelas formas ilegais de habitação (LAGO, 2015).

Já os anos de 1990 foram marcados pelas ações políticas que regulamentavam a aquisição fundiária das favelas e dos loteamentos, prometendo segurança a esses moradores e incentivando que eles investissem em suas moradias. Por um lado, esse programa foi de baixo impacto se comparados os números de favelas existentes e o baixo índice de titulações distribuídas. Por outro, a ação do governo Brizola contribuiu para incentivar as ocupações ilegais no Rio de Janeiro, visto que as remoções estavam descartadas (LAGO, 2015).

Todo esse panorama possibilita-nos perceber que os sentidos de subúrbio e periferia iniciaram de formas distintas. Enquanto a um foi dado o *status* inicial de elitização, ao segundo, foi o *status* já inicial de segregação. O mesmo panorama, porém, possibilita enxergar a forma como os conceitos sobrepõem-se. Isso ocorre quando o subúrbio perde seu valor imaneente de lugar destinado à elite e deixa de receber investimento do poder público,

assim, passando a crescer de forma menos ordenada, levando certas áreas a incorporarem formas de exclusão e a receberem traços de negação semelhantes aos da periferia.

Além disso, a característica multifacetada da periferia, que desmembra o conceito a partir dos variados espaços que o constituem, não apenas nas construções denominadas anárquicas, como também a partir da ocupação de espaços urbanos decadentes oriundos do critério de desvalorizações econômica e social, gera os chamados espaços intraurbanos, suburbanos e periurbanos.<sup>8</sup> Portanto, a centralidade, a valorização e a importância comercial de determinada área geográfica podem ter seu conceito deslocado para o periférico, não apenas pela importância comercial, mas até mesmo pela falta de atualização dos bens de serviços que passam a tornar-se essenciais com a chegada da (pós-) modernidade.

Vejam-se, como exemplo, os bairros Irajá e Costa Barros (integrantes da pesquisa) que, apesar de suburbanos, apresentam terrenos amplos, porém muitos são subdivididos, dando passagem a várias construções no mesmo terreno e acima das casas, para que familiares (filhos que se casam, por exemplo) tenham onde morar. Além disso, construções inacabadas são visíveis em boa parte dos bairros suburbanos, cenário que acompanha grande parte de uma viagem no trem do Metrô-Rio, por exemplo, perpetuando-se por vários bairros cortados pela linha do trem. Assim, o *status* mais elevado e a organização inicial do local passam a ter um aspecto mais “favelizado”. É, pois, com o olhar atento a essas nuances que, na pesquisa, a definição que possibilita a classificação de subtipos de periferia (representados por favelas, lugares mais afastados, por bairros suburbanos e seu entorno) representa-se pela seleção de participantes oriundos de lugares de diferentes formações sociais, culturais e ideológicas que, contudo, são, igualmente, passíveis de segregação.

Por um lado, o panorama permite compreender que, mesmo carregando marcas de periferização, a constituição histórica dá vantagens ao subúrbio, tanto com relação à infraestrutura inicialmente recebida quanto ao espaço mais amplo das moradias. A exemplo disso, vê-se como parte de sua característica uma constituição socioeducacional mais elevada, se comparada à de outras periferias e a presença da classe média no lugar. Além disso, apesar de contar com vários bairros economicamente importantes para a cidade (como Madureira, que, atualmente, é o segundo centro comercial mais importante da cidade)<sup>9</sup>, o subúrbio pode

---

<sup>8</sup> Conceitos referentes à evolução da urbanização: intraurbanos são os lugares dentro do urbano; suburbanos são aqueles que estariam em escala inferior; periurbanos, aqueles ao redor do urbano, até que se evolua a uma urbanização.

<sup>9</sup> Assumo, com Maia e Chao (2016), que a concepção de subúrbio transcende a ideia de se estar em torno de uma linha férrea. Os bairros estão envoltos por culturas próprias e desenvolvem seus próprios epicentros, sendo, Madureira, um desses exemplos.

ser considerado um subtipo de periferia, pois ele distingue-se do “verdadeiro” centro do Rio de Janeiro – lugar onde estão aqueles que detêm o comando político, simbólico e material da cidade. Por outro lado, são bairros que, conquanto tenham importância *para* a cidade, não são o foco de importância *da* cidade – ou o seu verdadeiro bojo capital e global.

Essa constituição dinâmica do que seja subúrbio e periferia, bem como a reconstituição histórica da formação desses lugares no contexto do Rio de Janeiro, faz ultrapassar certos conceitos simplistas de que periferia está ligada à favelização ou ao distanciamento e de que subúrbio está relacionado aos bairros em volta do trem, sendo este um lugar simplesmente “acima” das condições periféricas. Conforme o percurso histórico ora visitado, muitos lugares suburbanos acabaram recebendo os mesmos tratamentos dispensados à periferia e reformularam-se com as características desta, conforme o caso de Costa Barros, que, apesar de pavimentado e ter casas com quintais espaçosos, no geral, atualmente, é vítima da relegação do Estado. Quanto a isso, Maia e Chao (2016, p. 154) defendem que:

No Rio de Janeiro, o subúrbio carioca reproduz a estrutura de classe da própria cidade em seu conjunto, numa situação muito particular, mesmo não sendo espaços homogêneos (OLIVEIRA, 2013). O autor alerta que esses bairros também têm suas periferias sociais, que se espraiam para os morros, favelas e antigos conjuntos habitacionais.

Como exemplo de tudo isso, posso destacar alguns lugares nos quais foram gerados textos para análise: o complexo da Maré, na altura de Bonsucesso; os complexos do Chapadão e da Pedreira, que abrangem Pavuna, Irajá e Costa Barros; as favelas localizadas em Madureira; e mesmo no conjunto localizado na Pavuna, construído originalmente para a classe média alta, mas que, atualmente, abriga vários focos de conflitos, violência e tráfico de drogas. Todos esses lugares, localizados no subúrbio carioca, carregam características do abandono do Estado com relação ao redelineamento do subúrbio. Porém, se o subúrbio é composto por lugares complexos e contraditórios, que agregam afastamentos, ele agrega também culturas e sujeitos. São lugares de assujeitamento, mas, também, de lutas, revelando, por fim, uma dinâmica inacabada do subúrbio e da periferia do Rio de Janeiro.

Essa nomenclatura dinâmica que agrega valores igualmente inacabados ao conceito de subúrbio e periferia vê-se, inclusive, entre os teóricos. Martins (2008) relata que, do ponto de vista sociológico, os subúrbios foram forjados pela cultura industrial e, com ela, herdaram um apagamento de cultura. Além disso, a cultura industrial forjou uma forma de vida opressiva e reprodutora da pobreza. Ainda, segundo o autor, a periferia foi criada em outro lugar social, fazendo convencionar-se que nela está o lugar da luta, dos embates sociopolíticos; e, nos

subúrbios, o da apatia (ou o da não luta e resistência por ele não se reconhecer como oprimido, devido à sua história de *status* elevado).

Na contramão desse sociólogo, outros teóricos defendem que o subúrbio também está cheio de cultura, como a arte em geral e, especificamente, o já mencionado samba (este nascido para a resistência).<sup>10</sup> Conforme apontam Maia e Chao (2016, p. 155-156),

[a] história cultural do Rio de Janeiro nos revela a identidade desses bairros, que, desde a sua criação, não se denomina subúrbio onde não há trem (Fernandes, 2011). No final do século XIX, quando Méier, Madureira, Cascadura, Benfica, Del Castilho, Ramos, Penha e tantos outros bairros foram surgindo, tendo como eixo central a estação ferroviária, uma vida comunitária independente foi se desenvolvendo em suas franjas. Comércio próprio, feiras livres, escritórios e novas residências vieram a ocupar o cenário do subúrbio, frequentado por moradores, em sua maioria negros e imigrantes nordestinos que faziam parte da mão de obra operária das fábricas instaladas no entorno.

Já o segundo momento, o da criação/expansão do subúrbio carioca, é fruto da limpeza do Centro da cidade; ou seja, não mais se visava oferecer nele a moradia que reproduzisse as cidades-jardim como opção aos moradores de classe alta. Para o contexto desta pesquisa, tal conhecimento corrobora o entendimento de que alguns bairros participantes afinam-se mais ao contexto de periferia do que ao de subúrbio, como o já citado Costa Barros – o que redimensiona a carga interpretativa dos dados, conforme abordarei no capítulo analítico.

Por um lado, os primeiros bairros “arrebaldes”, que ficavam mais próximos às áreas centrais, foram considerados suburbanos apenas sob a primeira perspectiva (a da cidade-jardim). Porém, para não serem confundidos com o subúrbio-periférico, eles não são assim chamados na atualidade. Isso ocorre porque a concepção de subúrbio no contexto do Rio de Janeiro não é apenas geográfica, ou histórica, mas, principalmente, social – o que se reflete na Tijuca (bairro cujos moradores não se reconhecem como suburbanos) e Barra.

Se a polarização da estrutura social relacionada aos estratos agrega um teor simplista e reducionista (pois não dá espaço para as complexidades que integram a formação geográfica da sociedade), essa concepção da cidade dual contribui para sua própria releitura: a forma como, atualmente, “grandes áreas socialmente homogêneas tendem a fragmentar-se em microespaços excludentes” (LAGO, 2015, p. 15). Sobre isso, Araújo descreve (2014, p. 58):

Como lugar onde a vida urbana acontece, as periferias unem as técnicas para estabelecer o diálogo no espaço e no tempo, imprimem identidades, pertencimentos e representações locais e globais. Notadamente, elas são diferentes entre si e contêm

---

<sup>10</sup> Por essas razões, alguns teóricos defendem um conceito específico para a cidade: o “subúrbio carioca”, dando-lhe semântica peculiar.

uma história particular, que se mescla entre a forma e a aparência, definidas e concebidas no espaço.

Por outro lado, sobre o fato de os grupos periféricos viverem seus próprios mundos e necessidades, mesmo que a periferia ganhe voz de resistência, ela ainda é minoritária e pontual. Essa constituição periférica atinge camadas mais viscerais da sociedade do que a simples relação com os bens materiais. A manutenção dessa relação de poderes (ou de causação circular) no contexto carioca ocorre também (ou principalmente) pelos bens políticos, e, nesse sentido de desconstrução pela via do contradiscurso, o papel social da escola deveria ser fundamental. Entretanto, como representante do Estado, parece não estar provendo os estudantes das diferentes periferias de recursos para as criticidades.

A referida relação política está marcada nas formas como os diferentes grupos sociais vivenciam-na. A maior parte dos moradores de periferias é forjada pelo silenciamento e pela falta de coesão (tende a requerer pautas específicas, de acordo com a necessidade local). Segundo estudo (RIBEIRO, 2018), a mobilização para a reivindicação é mais forte e coesa nos lugares já atendidos e beneficiados pela intervenção (seletiva) do Estado. Nas periferias, “tende a prevalecer o clientelismo político através do qual a conexão se realiza pela dinâmica favor-voto e o padrão localista de representação política” (RIBEIRO, 2018, p. 274), o que deságua na

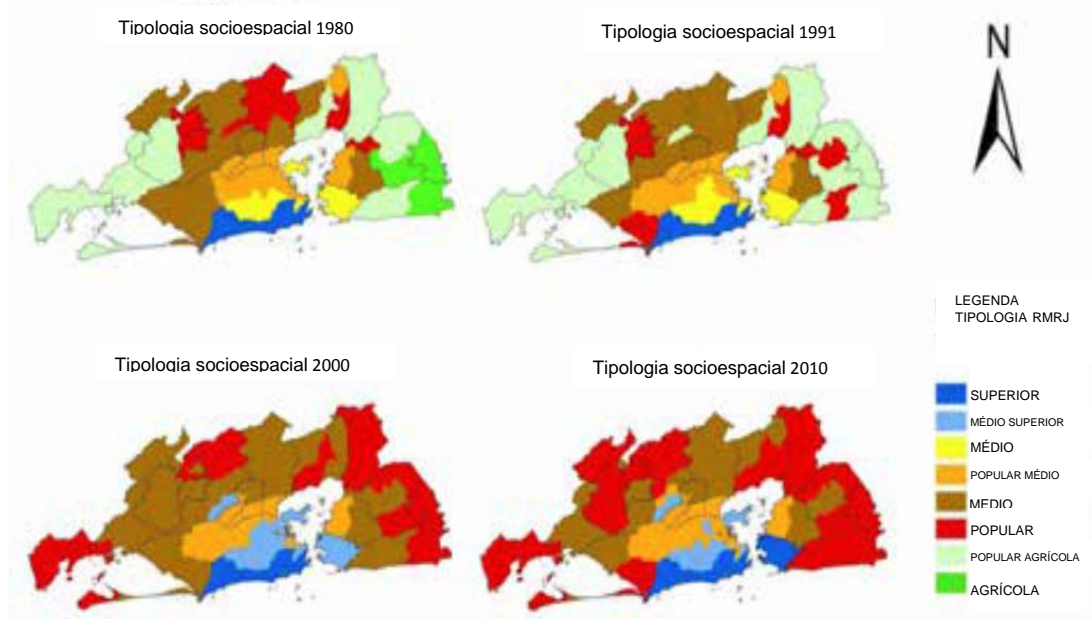
[...] causação circular e cumulativa da desigualdade: a segregação do poder econômico, social e político se transformando em poder de segregação expresso na capacidade das classes proprietárias em ordenar a seu favor a ocupação e o uso do solo urbano, isto é, tornar seletiva a apropriação do território e dos recursos nele inscritos – bem-estar, renda, riqueza, oportunidade e poder.

Essa acepção leva-nos a outro tipo de dualidade – a de que as classes mais altas se isolam em suas próprias territorialidades, conforme salienta Ribeiro (2018, p. 256):

A dualização decorre dos efeitos da concentração territorial das classes proprietárias do capital em suas várias dimensões (econômico, cultural e político) em espaços delimitados, na medida em que aumenta sua coesão social e a sua capacidade de agenciar os recursos de toda ordem que circulam na estrutura social através do espaço.

Em outras palavras, não são as classes mais baixas que se afastam, mas as mais altas que têm o poder de se segregarem no espaço, conforme sua própria escolha, assim, conduzindo a metrópole carioca. A manutenção do padrão dessa segregação pode ser vista no deslocamento ocorrido na cidade nas últimas quatro décadas, como representa a Figura 1.

Figura 1 - Permanência do padrão de segregação na cidade: 1980-2010<sup>11</sup>



Fonte: RIBEIRO, 2018, p. 266.

O deslocamento ilustrado na Figura 1 é resumido por Ribeiro (2018, p. 266):

[C]erca de 60% das mudanças de residência ocorridas das áreas superiores para a periferia metropolitana foram realizadas por trabalhadores e pequenos empregadores, dirigindo-se para espaços cujos moradores ocupavam posições sociais semelhantes às suas. [...] as pessoas que entram nas áreas superiores eram majoritariamente aquelas que ocupam as posições de detentoras do poder econômico e social.

Esse movimento certamente está relacionado com a expansão da lógica de mercantilização do solo urbano e da moradia, impulsionada pelo mercado imobiliário cuja expressão mais evidente é a elevação dos preços e dos aluguéis.

Ainda para o pesquisador, há uma diferença visível entre as “periferias das periferias” e as periferias centrais. Para ele, os enclaves encontrados fora do centro da cidade não fazem destoar, significativamente, o padrão social do lugar (visto que são lugares representados pelas classes médias). Esse resultado difere dos enclaves urbanos localizados no Centro/Zona Sul, que são confrontados com (e destoam d) as classes cariocas mais altas.

<sup>11</sup> Temendo pela ilegibilidade da legenda, reproduzo-a: cor azul escura: “superior”; cor azul clara: “médio superior”; cor amarela: “médio”; cor laranja: “popular médio”; cor marrom: “popular operário”; cor vermelha: “popular”; cor verde claro: “popular agrícola”; cor verde escuro: “agrícola”.

Além disso, ainda que as periferias localizadas nas zonas elitizadas venham redimensionando-se e melhorando sua qualidade de vida e nível de renda familiar, perdura, ainda, a chamada barreira institucional provocada, entre outros motivos, pela violência e pelo estigma socioterritorial, o que impede a integração efetiva da favela à cidade, prendendo-a ao “processo de infiltração” inicial e mantendo sua dinâmica original de pessoas pobres em busca de oportunidades na grande cidade.

Outrossim, e retomando a relação entre a escolarização e o tipo de empregabilidade, podemos entender que essa baixa escolarização possibilita a manutenção dos trabalhadores nos serviços de base e é propícia, até os dias de hoje, à decadente estruturação financeira da cidade, que tem por causa principal o fato de ser, ainda segundo Ribeiro (2015, p.70),

[...] historicamente depositária dos setores que se tornaram sucessivamente obsoletos no decorrer das revoluções industriais, tais como a siderurgia e a construção naval (SULAMIS,1990). Nunca conseguiu apropriar-se dos setores de ponta de bens de consumo duráveis, que se concentram em São Paulo, o que levou à instauração de uma estrutura industrial dinamizada apenas pelo mercado local. Por esse motivo, a dinâmica econômica do Rio de Janeiro sempre foi dependente do comportamento do setor terciário local, formado por um segmento moderno (financeiro, da informática, do comércio), e por outro, tradicional, de serviços pessoais e das variáveis macroeconômicas que influenciam os movimentos da massa salarial.

Ante o exposto, resumo os pontos essenciais agregados à periferia: em seu aspecto geográfico, ela não está apenas entendida como lugar espacialmente distanciado de um ponto central, mas imbricada em questões econômico-sociais, infraestruturais e territoriais delimitadas por esses aspectos espaciais. Além disso, a leitura atualizada do termo assume-o em seu aspecto plural (periferias), tendo em vista sua multiface: a) desenvolve valores simbólicos de culturas próprias do lugar periférico, b) algumas delas recebem a presença do Estado, deixando de apresentar aspecto “favelizado” e desenvolvendo estrutura de bairro, c) abandona o critério de distanciamento do centro da cidade; e d) pode existir sob diversas formas periféricas – intraurbanas, suburbanas e periurbanas (RITTER; FIRKOWSKI, 2009).

Se, no primeiro momento, o conceito de periferia abrangia as construções erigidas espontaneamente nos diversos lugares segregados pela cidade e que concentravam exclusivamente lugar de pobreza, depois, esses critérios passam a excluir-se do conceito geográfico de periferia. Isso porque: a) as construções espontaneamente erigidas, que tinham a finalidade de retirar os ocupantes de uma determinada área, foram somadas às construções de casas e apartamentos realizadas pelo poder público exclusivamente para esses moradores; e b) os lugares afastados do centro, antes, destinados às classes mais baixas, passaram a receber



as classes econômico-sociais média/alta e alta por meio de empreendimentos exclusivamente destinados a elas, com superestrutura de serviços e de lazer. Esse apontamento confirma a segregação marcada em todos os períodos históricos da organização espacial da cidade e, com isso, reforça o aspecto segregador para os quais apontam os textos dos participantes da pesquisa, frutos dessa segregação – que se faz tenaz, imperceptível e complexamente.

Sobre essa complexidade, Corrêa (1986, p. 73) já defendia:

[É] necessário notar um fato muito significativo que interfere em uma viabilidade espacial das práticas territoriais das classes dominantes no âmbito da periferia urbana. Esta não se constitui em uma faixa circular homogênea, tanto em termos naturais como sociais em torno da cidade. Há periferias e periferias, melhor seria falar em setores periféricos: assim, à guisa de exemplificação, a periferia litorânea da cidade do Rio de Janeiro – Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes – reverte-se de características naturais, como amenidades microclimáticas e beleza natural e sociais, que não caracterizam a periferia interiorana, a Baixada fluminense, por exemplo.

A questão de classe que envolve as periferias é bastante importante para a discussão do tema na perspectiva desta tese. Na dinâmica de reprodução das classes, já salientada nesta seção, cada lugar pretenderá (ou será levado a) reproduzir seu modelo vigente. Assim, a periferia elitizada será percebida no *modus operandi* da classe: consumo em *shoppings*, convivência em condomínios e clubes, bem como a reprodução do modelo profissional dos pais (CORRÊA, 1986). Nesse sentido de debate pretendido, os textos agrupados por escola/bairro poderão sinalizar/reproduzir esses contextos, assim, apontando para o modelo de contexto discutido a partir de Van Dijk (2012), no Aporte Linguístico-Educacional.

## 1.6 Os lugares geográficos representados na tese: especificando o contexto

Duas considerações são necessárias nesta parte do capítulo. A primeira relaciona-se ao conceito de periferia até aqui assumido: trata-se de um lugar carregado de exclusão não apenas material, mas, também, simbólica. A segunda relaciona-se à modalização dessas periferias: os critérios do afastamento conduzirão ao critério semântico da periferia. Sendo assim, o lugar pode ganhar *status* de periferia: a) pelo afastamento geográfico em relação ao centro da cidade (a chamada periferia urbana); b) pela dependência político-econômica do grande centro, o Rio de Janeiro (tem-se como exemplos disso as favelas da Zona Sul; c) pela

segregação material e simbólica, em relação ao Centro do Rio de Janeiro (dessa perspectiva, certos lugares do subúrbio podem ser um subtipo deste último tipo de periferia).

Conquanto algumas periferias urbanas contem com a presença do Estado de forma a diminuir o índice de violência e de criminalidade, como boa parte das favelas (-bairros) da Zona Sul, outras periferias convivem com o crescimento dessa violência nos últimos anos, principalmente, pelo fenômeno recente de evasão dos criminosos daquelas comunidades agora pacificadas. Um caso de aumento desse índice de violência encontra-se na **Pavuna** e em **Costa Barros**, bairros ladeados e interligados pelos complexos do Chapadão e da Pedreira e que representam um tipo de periferia que geograficamente não está na ponta extrema do município do Rio de Janeiro, como Santa Cruz, por exemplo, mas que se encontram na ponta extrema relacionada a riscos sociais.

Pavuna e Costa Barros contam com as seguintes características: 1) estrutura espacial composta por terrenos mais amplos, coexistência de tipos diferentes de transportes, como carroças e veículos automotivos, ligação com o Centro do Rio de Janeiro via linhas férreas, entre outras características; e 2) infraestrutura constituída pelo saneamento básico, calçamento das ruas, atenção básica à saúde, variedade de transportes, entre outros recursos. Apesar disso, são lugares que possuem outra característica bastante forte: a presença de comunidades já tradicionais, como o “Chapadão”, “Morro da Lagartixa”, “Quitanda” e “Final Feliz”. Assim, conquanto os bairros adaptem-se tradicionalmente ao conceito de subúrbio, eles mantêm igualmente ampla relação de exclusão social, alto índice de violência e negação ao rompimento de reprodução desse quadro. Forjam, assim, uma identidade mais próxima da segregação social. Participam da pesquisa, estudantes moradores do entorno desses locais.

Outra noção, ainda, de “tipo de periferia”, relacionada, neste trabalho, ao aspecto geográfico de distanciamento, aplica-se ao bairro suburbano **Santa Cruz**. Acerca de 70 quilômetros do Centro do Rio de Janeiro, o bairro liga-se aos grandes centros, principalmente, pelas vias férreas e pelo transporte público em geral – recentemente, a população passou a ter como opção de transporte o *Bus Rapid Transit* (BRT), com primeira linha inaugurada em 2012, ligando Santa Cruz e Barra da Tijuca. Trata-se de uma periferia que, apesar de se constituir, basicamente, de moradias mais espaçosas, de apresentar um centro comercial próprio, de contar com índice de violência menos agressivo do que o de outras localidades do município, o bairro ainda faz lembrar lugares mais interioranos e, além disso, apresenta comunidades carentes de mais recursos vivendo em organização espacial conglomerada

(como as favelas do Aço e do Rola e o morro do Turano). No caso específico desta pesquisa, participam estudantes moradores de um conjunto habitacional popular.

Outro lugar representado na pesquisa simboliza o chamado “coração” do subúrbio carioca: **Madureira**. Apesar de apresentar alguns problemas estruturais, característica comum dos lugares que compõem a cidade, possui certo refinamento que o diferencia dos demais bairros suburbanos: uma cultura mais efervescente, um centro comercial mais avançado, população mais desenvolvida econômica e socialmente. Com isso, o bairro aproxima-se mais do que se considera um lugar independente, seja pela estrutura cultural, seja pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais elevado do que os primeiros bairros descritos, seja pela presença mais dinâmica do Estado, que não se limita a resolver contingências, mas a antecipá-las: cite-se o Hospital Maternidade Herculano Pinheiro e o Centro Municipal de Saúde Alberto Borgerth. Cite-se, também, a enraizada cultura do samba, que dá ao bairro o título de berço do samba – cultura essa representada pelas escolas de samba Portela, Império Serrano e a menos conhecida, mas não menos importante para a cultura local, Acadêmicos de Madureira. Além disso, Madureira apresenta um importantíssimo polo comercial para a cidade do Rio de Janeiro, sediada no tradicional Mercado de Madureira. Por fim, inaugurou-se, em 2012, o terceiro maior parque da cidade, área de lazer que, com cerca de três quilômetros e meio de extensão, tornou-se referência para toda a Zona Norte: o Parque Madureira. Por essa razão, foram selecionados estudantes que não morassem no centro de Madureira, mas em seu entorno, em comunidades pertencentes ao bairro.

**Irajá** é um bairro importante na composição dos *corpora*, tanto da perspectiva do lugar, conquanto integra o subúrbio carioca, quanto da perspectiva da segregação, pois recebe alunos de comunidades de seu entorno. É um bairro cortado pela Avenida Brasil e que conta com ampla variedade de transportes públicos, de comércio e de serviços públicos. Lembro, pois, que ao bairro estou conclamando um nível de periferia que se difere das favelas. Além disso, participam da pesquisa estudantes que residem em lugares afastados desse centro.

Reitero que o conceito de periferia assumido não mantém relação de sinonímia com o conceito de favela, mas também abarca este e é atravessado por ele – até mesmo pelo seu valor histórico. Sublinho, ainda, que não assumo o conceito pelo caráter exclusivo de precariedade, visto que existem várias favelas tradicionais que já são urbanizadas, que contam com saneamento básico e que já ganharam caráter de (favelas-) bairro. Além disso, várias delas já recebem a (tentativa de) presença do Estado, representado pelas Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) e por Unidades de Pronto Atendimento (UPAs).

Assim, remontando essas características é que destaco que a pesquisa contou com textos produzidos por outro tipo de periferia: as favelas da Zona Sul. A **Rocinha**, tradicional e maior favela carioca (e da América Latina), estará representada pela escola localizada no bairro da **Gávea**. Sendo este o bairro com maior IDH do município, traz ao trabalho a característica multifacetada do público escolar e ajuda a olhar para a formação de seus textos não apenas sob a perspectiva do lugar isolado no mundo (que, aliás, contraria a premissa de lugar aqui adotada), mas integra-o, inclusive, via referência escolar. A maior favela da América Latina representa a permissão do Estado para o crescimento de um local que pudesse oferecer mão de obra barata para a cidade e próxima dela, conforme descrito neste capítulo.

Outro bairro que contribui para a pesquisa é **Ipanema**. Apesar de também não integrar os conceitos ora trabalhados, é um bairro importante da Zona Sul. Embora apresente suas próprias periferias (como os morros do Cantagalo, Pavão e Pavãozinho), a participação do bairro na pesquisa repete o mesmo momento específico definidor de lugar encontrado na Gávea: o das conexões. A unidade escolar recebe alunos do próprio bairro, da Lagoa, mas também de outras periferias – **Rocinha** e **Vidigal**.

O **Vidigal**<sup>12</sup> será representado, também, por uma escola inserida em seu interior. Comunidade cuja principal referência é uma das mais belas vistas do Rio de Janeiro, é conhecida por atrair turistas de todos os lugares para seu interior. Situada entre o mar e a montanha, a comunidade do Vidigal é reconhecida por ser uma fonte de cultura. Entretanto, apesar de ser expoente e também moradia de muitos artistas, sua história anterior à fundação é pouco conhecida. Como propriedade de um Major, Miguel Nunes Vidigal, da guarda real portuguesa, inicialmente, o local não era utilizado. Apenas com o investimento do inglês Charles Armstrong, que fundou, na propriedade, uma escola para meninos abastados, que o local ganhou alguma visibilidade, o que resultou, posteriormente, na abertura da Avenida Niemeyer. Foi nos anos de 1940 que se iniciou a ocupação do morro do Vidigal, com barracos que resultaram na atual favela. Após (in)tensa luta popular contra sua desocupação, em 1978 (o que ocorreu em outras favelas da área nobre do Rio de Janeiro), e após a superação de um dos mais altos índices de violência do Rio de Janeiro, atualmente, como resultado da pacificação da comunidade, o potencial turístico e imobiliário garantem ao morro do Vidigal um constante crescimento e urbanização. Chamado de “favela dos artistas”, “Zona Sul das favelas” e “Paraíso”, são o engajamento popular e a produção cultural do local que garantem a identidade dos moradores do Vidigal. Contudo muitos desafios ainda precisam ser superados:

---

<sup>12</sup> Fonte: Vidiga!. Disponível em: <<https://vidiga.wordpress.com/vidigal/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

o IDH do Vidigal foi medido juntamente com São Conrado, uma das áreas mais nobres da cidade, o que pode maquiagem alguns problemas enfrentados pelos moradores.

O **Complexo da Maré**, assim chamado pelo fato de, originalmente, ocupar manguezais próximos à Baía de Guanabara que sofriam com o efeito das marés, é um bairro composto por diversas favelas formadas por casas e, também, por conjuntos habitacionais. Delimita-se pela Linha Amarela (Avenida Governador Carlos Lacerda), pela Linha Vermelha (Via Expressa Presidente João Goulart) e pela Avenida Brasil. Com o perímetro forjado por terra litorânea aterrada com entulhos e com restos de obras de bairros vizinhos, é reconhecido como um dos maiores complexos de favela e, também, como promotor de um dos menores IDH do município. Os aproximadamente 16 sub-bairros da Maré geram uma disputa de *status*: certas comunidades da Maré são vistas como superiores a outras, gerando certo preconceito entre grupos de moradores. Pacificado desde 2014, o Complexo tem voz própria de resistência e luta por educação e cidadania e conta, para isso, com várias ações sociais.<sup>13</sup>

Textos gerados na **Barra da Tijuca** também compuseram os dados. É um bairro que integra a Zona Oeste do Rio de Janeiro, não incorporado, porém, à periferia (pelas questões sociais já retratadas: é um bairro essencialmente composto pela classe média alta e alta, sendo definido, portanto, pela questão de classe, e não pela abordagem geográfica)<sup>14</sup>. Por sua vez, assim como os demais lugares que compõem o município, a Barra da Tijuca apresenta comunidades pobres em seu entorno. E foi dessa composição periférica em relação à própria Barra da Tijuca que o lugar foi escolhido para integrar a pesquisa, sendo eles a **Gardênia Azul** e **Itanhangá**.

Trata-se de dez *corpora* forjados por moradores de lugares reconhecidamente periféricos (entorno de Madureira, Pavuna, Santa Cruz, Irajá, Barra; e, ainda, Rocinha, Vidigal, Maré e Costa Barros). Ademais, uma peculiaridade de alguns bairros é sua relação com a criminalidade, com a falta de acesso a bens simbólicos considerados importantes, com o baixo salário, com a forma de organização no espaço e, ainda, com seu ranqueamento junto ao IDH – citem-se Costa Barros, Maré, Rocinha e Santa Cruz como exemplos. Essa relação contextual interferiria nas produções desses estudantes? Em caso afirmativo, em que medida alteraria seu repertório linguístico-discursivo?

Considero pertinente, ainda, apresentar não apenas a sumarização dos bairros-participantes da pesquisa, mas, também o ranqueamento deles junto ao IDH de 2010. Defendo

<sup>13</sup> Fonte: Redes da Maré. Disponível em: <<http://redesdamare.org.br/mare/>>. Acesso em: 20jul. 2018.

<sup>14</sup> Ou, de acordo com Corrêa (1986, p. 75), ela pode ser denominada de “periferia aprazível”.

que essa apresentação contribui para a correlação entre os estudantes e a escola como um braço de seu contexto sócio-cultural – a escola contribui em que medida para os resultados?

Essas acepções levaram às perguntas: que textos são estes? Os textos de produtores que de bairros com IDH mais baixos seriam discursivamente menos produtivos? O que eles revelariam sobre segregação das políticas educacionais e de ideologia e poder? Tudo isso, respondido pelo viés da análise das anáforas, mas, também, pela relação texto/contexto.

Além disso, o parâmetro do IDH contribui para a leitura dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que soma o índice de aprovação divulgado no censo da escola, como forma de aferir rendimento escolar e a média da prova aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no caso específico do município, a Prova Brasil. Geralmente, ainda que de forma empírica, relaciona-se o resultado do IDEB e o nível de IDH em que se insere a escola (o IDEB das escolas participantes será descrito na apresentação das escolas-participantes, em 4.4.3 desta tese).

Ademais, uma inquietação pessoal motiva a seleção das escolas por IDH: ao ver o padrão de anáforas que meus alunos realizavam, sendo eles alunos de periferias inseridas na Zona Norte (a despeito da localização de suas escolas), quis saber como se comportariam as anáforas em textos de estudantes de outros lugares, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Ranqueamento do IDH dos bairros cariocas participantes

<b>BAIRRO</b>	<b>IDH<sup>15</sup></b>	<b>Ranqueamento<sup>16</sup></b>	<b>Estatuto</b>
<b>Gávea</b>	0,970	1	<i>Corpus</i>
<b>Ipanema</b>	0,962	4	<i>Corpus</i>
<b>Barra</b>	0,959	8	<i>Corpus</i>
<b>Vidigal</b>	0,873	38	<i>Corpus</i>
<b>Madureira</b>	0,831	67	<i>Corpus</i>
<b>Irajá</b>	0,798	95	<i>Corpus</i>
<b>Pavuna</b>	0,790	99	<i>Corpus</i>
<b>Santa Cruz</b>	0,742	119	<i>Corpus</i>
<b>Maré</b>	0,722	123	<i>Corpus</i>
<b>Costa Barros</b>	0,713	125	<i>Corpus</i>

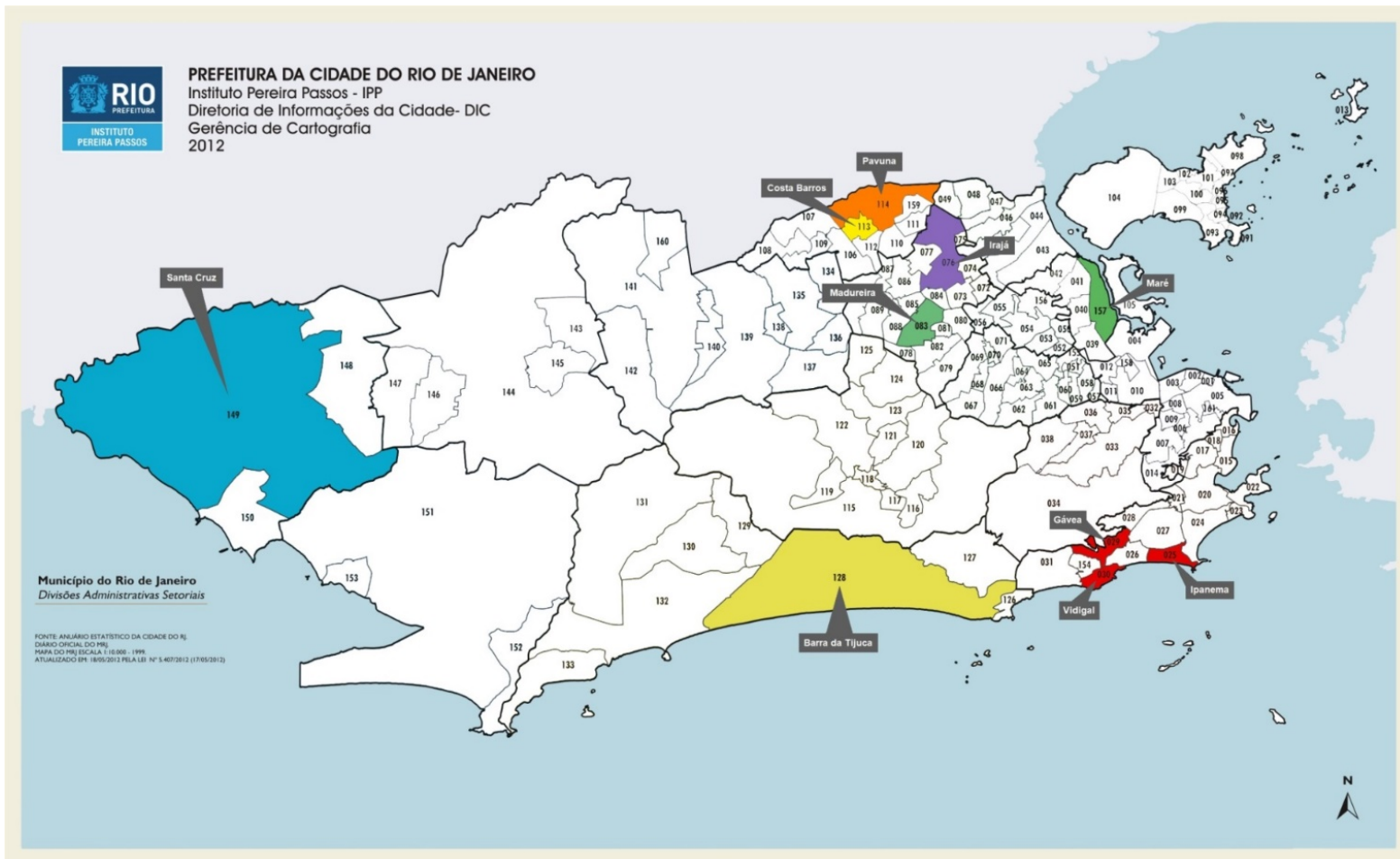
Fonte: DATA.RIO, 2013. Disponível em: <http://www.data.rio/datasets?q=idh%20bairros>. Acesso em: 05/07/2015

As localizações das escolas que compõem a pesquisa estão representadas na Figura 2.

<sup>15</sup> Por se tratar de uma importante cidade metropolitana, conseqüentemente, com grande infraestrutura, o município do Rio de Janeiro não apresenta IDH baixo se comparado ao nível nacional. A legenda dos índices é a seguinte: baixo (0 a 0,499); médio (0,500 a 0,799); e elevado (> ou igual a 0,800).

<sup>16</sup> O ranqueamento vai da 1ª à 126ª colocação, sendo as primeiras elucidativas aos IDH mais altos.

Figura 2 – Mapa da Prefeitura do Rio de Janeiro com cores adaptadas



Fonte: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://pt.riomap360.com/mapa-bairros-rio-de-janeiro#.W0310dVKjIU>.  
 Acesso em: 15/05/2018.

Para finalizar a seção, saliento que não apenas a história desses lugares, que os coloca em posição de subúrbio/periferia, foi considerada na análise contextual dos dados. O IDH<sup>17</sup>, também, contribuiu para a discussão dos resultados, visto que possibilitou uma relação entre o nível da escrita dos participantes e a classificação perante o IDH. Além de os bairros representados na pesquisa oferecerem mão de obra, e reproduzirem-na para o capital, a escala em que isso ocorre pode estar proporcionalmente relacionada ao que cada um desses locais oferece como condição de vida para esses sujeitos. Desse modo, a utilização dessa variável contribuiu para observar se, apesar das diferentes representações socioculturais (Zona Norte *versus* Zona Sul, por exemplo), seus contextos poderiam revelar-se também nas similaridades, mostrando o peso maior de um projeto educacional similar para esses diferentes lugares, ou, ainda, sugerindo um peso maior às suas representações simbólicas que, ocorrendo na forma de inserção sociocultural ampla, sabidamente contribuem para o conhecimento e posicionamento atuante no mundo e, conseqüentemente, ampliando as possibilidades da escrita.

A contextualização dos lugares representados na tese e a própria concepção sobre eles, defendida no capítulo, levam-me a concordar com o conceito de periferias, no plural, e de centros, também no plural. Olhando a partir dessa ótica, o afastamento geográfico não pode ser o único fator de determinação da periferia, como local distante do centro, mesmo porque várias áreas classificadas como periféricas a partir do parâmetro do centro do Rio de Janeiro já têm seus próprios centros e forma própria de subsistência (citem-se Nova Iguaçu, Duque de Caxias, na Baixada Fluminense e mesmo a Região de Campo Grande, na Zona Oeste do Rio de Janeiro). Por sua vez, áreas próximas ao centro comercial carioca, e mesmo dentro da Zona Sul, apresentam ainda alto índice de dependência do epicentro carioca, como a já citada Rocinha.

Ante o exposto ao longo deste capítulo, é mesmo esse conceito difuso sobre a constituição do subúrbio e da periferia no contexto carioca que quero agregar ao trabalho. Isso parte tanto da noção mesma de lugar sobre a qual se engendram: uma noção que reconhece as nuances de uma constituição crítica que rejeita um caráter estereotipado dessas expressões no contexto carioca quanto da noção linguística assumida na pesquisa: a língua(gem) que se forma na interação, assumindo os contextos e a intersubjetividade que lhe subjaz.

---

<sup>17</sup> Essa média é gerada a partir da soma de renda, saúde e educação e objetiva expandir o cálculo do IDH, deixando de limitá-lo a fatores econômicos das localidades pesquisadas. Apesar das críticas feitas a esse modelo, que, por ser uma média, pode elevar o padrão em locais em que um grupo mais abastado vive, mascarando, conseqüentemente, algumas características de necessidade extrema na mesma região, considerarei-a uma contribuição interessante para os objetivos da pesquisa.



Assim, uma sumarização do que aqui foi visto deságua na seguinte acepção dos termos, constante no Quadro 2:

Quadro 2 – Resumo dos conceitos de subúrbio e periferia adotados na tese

	SUBÚRBIO	PERIFERIA
DESCRIÇÃO	<p>Superada a noção linguística inicial de lugar estrategicamente afastado que possibilitasse paz e descanso (ou o lugar dos jardins); e ainda superada a noção também inicial de lugar reservado junto à linha do trem para possibilitar acesso rápido aos grandes centros, o subúrbio do contexto carioca representa, em seu desenvolvimento político, o lugar reservado para que junto às construções de fábricas se formassem bairros e, conseqüentemente, mão de obra. Nesse contexto, mesclam-se as moradias mais tradicionais que recebiam a classe média, as moradias mais improvisadas, que recebiam os trabalhadores mais pobres e, ainda, as moradias mais periféricas, construídas como rota de fuga do aluguel e da exclusão social (comunidades ou favelas).</p>	<p>Lugar de afastamento, tanto material quanto simbólico, que, no contexto geográfico da cidade do Rio de Janeiro, pode ser entendido a partir da gíria: “tudo junto e misturado”. Trata-se de lugares, portanto, que não recebem a atenção do Estado, ao menos inicialmente, e que recebem os portadores de mão de obra mais barata. Geograficamente, a periferia encontra-se no entorno não apenas da cidade do Rio de Janeiro (as cidades circunvizinhas), mas também no entorno de qualquer centro que se concretize economicamente como tal. Dessa perspectiva, há, na cidade do Rio de Janeiro, tipos diferentes de periferia: as marcadas pelo afastamento geográfico e as marcadas pelo afastamento social.</p>
INSUMO	<p>Por assim ser, o subúrbio carioca pode ser considerado, na ressignificação do conceito, um tipo de periferia – noção essa que não exclui a cultura nem a importância econômica que lhe são peculiares.</p>	<p>Desse ponto de vista, todo entorno mais empobrecido, tanto do centro do Rio de Janeiro quanto dos bairros pertencentes à cidade, pode ser assumido como periférico.</p>

Fonte: A autora, 2018.

Passarei, pois, a apresentar os demais aspectos contextuais da pesquisa para, em seguida, passar aos pontos teóricos específicos da referenciação.

## 2 APORTE LINGUÍSTICO-EDUCACIONAL

A morte da estudante Maria Eduarda Alves Ferreira, de 13 anos, escancarou a convivência de crianças de escolas em áreas de risco no Rio com a violência. A Escola Municipal Jornalista Daniel Piza, onde Maria estudava, teve que fechar mais de vinte vezes em 2016 devido a tiroteios, como mostrou o Fantástico deste domingo (9). O muro da unidade educacional, como crianças de apenas 5 anos já sabem, possui uma função importante: “Para não levar tiro”, explica uma aluna da Escola Municipal. No dia 30 de março, no entanto, ele não foi suficiente.

*G1 Rio, Abril de 2017.*

Neste capítulo, ater-me-ei às noções educacionais que permeiam os dados. Saliento, contudo, que ele não integra noções da pedagogia geral – integra, antes, noções estritamente relacionadas à educação linguística. Assim, inicialmente, percorrerei caminho mais histórico do ensino da língua materna no Brasil e, em seguida, um caminho mais específico que abarque os parâmetros curriculares da língua portuguesa e os seus objetivos para os egressos do Ensino Básico. No trajeto, passarei pelas noções de língua(gem), gênero e tipologia textual, visto que essas concepções também perpassam o contexto de geração dos dados.

As noções ora elencadas efetivar-se-ão, especificamente, pelo viés das orientações curriculares da educação linguística operada pela rede de ensino do município do Rio de Janeiro – onde se geraram os *corpora*. Destaco, por fim, que, no capítulo, mesclarei as vozes verbais do meu texto: ora em primeira pessoa, para assumir meu posicionamento, ora em terceira pessoa, para fazer coro com outros pesquisadores, ora, também, em terceira pessoa, mas com o objetivo de chamar à determinada reflexão.

### 2.1 Língua, linguagem e ideologia: noções assumidas na pesquisa

Ao longo dos anos, os estudos linguísticos têm evoluído e apresentado formas distintas de entender a língua(gem), três das quais citarei por permearem a história do ensino da língua materna no Brasil. Um dos pressupostos sobre linguagem entende-a como *expressão de pensamento*, pautando-se teoricamente no “psiquismo individual”, e postula que o pensamento organizado gera a fala organizada. Além dessa, há a concepção de *linguagem como instrumento de comunicação*, baseada no cumprimento das clássicas “funções da linguagem”. Por fim, com base no dialogismo proposto por Bakhtin, chega-se à *concepção sociointeracionista* de linguagem (GEDOZ; COSTA-HUBES, 2012).

Essa última concepção, que embasa o aporte teórico desta pesquisa, tem como nascedouro epistemológico o interacionismo social. Trata-se de uma postulação geral que abarca variadas correntes, tanto filosóficas como sociais que, mesmo com métodos e objetos de estudos bastante distintos entre si, concentram-se em uma tese similar, encontrada em Bronckart (2012, p. 21): “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”.

Ao esmiuçar o quadro epistemológico do interacionismo, Bronckart (2012) explana os principais interesses da teoria: 1) Saber sob quais condições o homem desenvolve formas particulares de organização social (organização essa engendrada pelas interações semióticas); 2) Analisar as características estruturais e funcionais dessas organizações; e 3) tratar os processos filo e ontogênicos relacionados a essa organização (BRONCKART, 2012, p. 22).

Ainda no detalhamento desse quadro epistemológico, Bronckart (2012) resume as pesquisas que orientaram a base do sociointeracionismo, explicitando que são, necessariamente, abordagens que integram os traços psicossociais, assumindo “os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 2012, p.23). Inserem-se em sua base autores como Bakhtin, com a análise dos gêneros e tipos textuais; Foucault (2010), com o estudo das formações sociais; Piaget, com os processos de construção do psicológico<sup>18</sup>; e Vygotsky, com a teoria do homem como ser consciente e biológico, em igual instância – teoria essa que se tornou a principal desta epistemologia.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Piaget ganhou uma releitura crítica, já que o sociointeracionismo entende o papel essencial do social para o desenvolvimento cognitivo da criança.

<sup>19</sup> Apesar de não ter entrado no escopo teórico da tese, destaco a contribuição de Saussure à Linguística do Texto, com o conceito primário do arbitrário radical do signo. Muitos estudos da atualidade simplesmente ignoram ou negam a importância da teoria saussureana para os estudos da língua; entretanto, entendemos tratar-se de um teórico importante, minimamente, por ter possibilitado outras teorias da linguística. No caso específico do sociointeracionismo, o teórico contribuiu com o estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano.

Abarcado na epistemologia do interacionismo social, o interacionismo sociodiscursivo<sup>20</sup> entende que a linguagem é “primeiramente uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática” (BRONCKART, 2012, p. 34); ou seja, a linguagem não preexiste à interação. Na acepção de Bronckart, é apenas a partir da confrontação do valor ilocutório do dizer que os signos se estabilizam como formas compartilhadas, alcançando, assim, o *status* de “representações de entidades no mundo” (BRONCKART, 2012, p. 35). Portanto, nessa perspectiva, a linguagem pode desenvolver um caráter particular, ou idiossincrático, mantendo, todavia, uma interdependência com outras atividades da espécie.

Assumo a linguagem como prática social, também, nos termos de Fairclough (2003). A Análise Crítica do Discurso de Fairclough (ACD) assume o pressuposto interacional e avança para as relações político-sociais, crendo na linguagem como um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente. Nessa perspectiva, faz-se necessário levar os atores sociais à conscientização de seu discurso, para que possa ocorrer a modificação desse discurso e, por fim, o enfrentamento dos valores ideológicos cristalizados (também pela linguagem, na des(re)construção discursiva).

Reconhecidamente inserido na perspectiva teórica da Análise Crítica do Discurso (ou nos Estudos Críticos do Discurso), e no Sociointeracionismo de Bronckart, Teun Van Dijk (2010), também, compartilha desse conceito de linguagem. Contudo, se Fairclough (1997, 2001, 2003) marca seus trabalhos pelo teor sociológico da linguagem, Van Dijk (2010, 2012) pauta-se em uma acepção mais cognitiva. Para ele, a linguagem resulta *no e através do* social, mas age a partir dos mecanismos cognitivos, internamente.

Bronckart (2012), Van Dijk (2010) e Fairclough (2003) são, por conseguinte, os teóricos que representam o conceito de língua balizador desta pesquisa. Apesar de terem optado por caminhos teórico-metodológicos distintos, como já citei, são pesquisadores que convergem quanto à concepção de língua: entendem que ela se estabelece no uso, na interação social. Para esta tese, contribuem por darem lugar à descrição da língua; por possibilitarem um olhar para o contexto em que os produtores dos textos analisados estão inseridos; e, ainda, por acreditarem que jogar luz sobre os discursos – marcados na forma de textos escritos – possibilita o enfrentamento de ideologias já cristalizadas.

Esse interacionismo sociodiscursivo é o que orienta também a Linguística Textual, coadunando os autores citados aos pesquisadores que promovem, aqui, no Brasil, estudos com

---

<sup>20</sup> A concepção interacionista desdobra-se em várias vertentes e nomenclaturas. Um estudo mais aprofundado sobre esses desdobramentos pode ser encontrado em Morato (1999).

textos, completando, portanto, em uníssono, a base tanto teórica quanto analítica desta tese. Isso porque a Linguística Textual vem sendo concebida, nos últimos anos, também nesta perspectiva. Conquanto não seja o objetivo central da área o olhar para os eventos sociais extramentais, mas a representação desses no discurso, os estudos na área já vêm assumindo, nas últimas décadas, a relação língua-sociedade, a partir da perspectiva sociocognitiva. Com isso, já se assume, na área, a integração dos sujeitos ao processo de construção textual.

Esse enfoque assume que a materialidade linguística observável no texto já não é estudada como fenômeno isolado do mundo, estanque do social e dos sujeitos que nele atuam: estes, ao realizarem a língua em seus discursos, fazem-no a partir de seus papéis sociais, da situação comunicativa, etc. Dessa forma, tanto o sujeito atua com e pela língua como a língua atua com e sobre o sujeito, a partir de seu papel regulador dessa interação. Essa perspectiva permite que se assumam, conforme Koch (2011a), que a todo discurso subjaz uma ideologia.

O conceito de ideologia que defendo está ligado às construções das práticas sociais, que partem de perspectivas particulares, das vivências cotidianas dos grupos sociais e manifestam-se nas suas diversas dinâmicas. Nessas dinâmicas, as ideologias surgem naturalizadas e sugerem a supressão de contradições (ou antagonismos, ou dilemas), possibilitando, exatamente pela via da naturalização (não conscientização), o engendramento do poder. Esse poder se estabelece ou se reproduz pelo consenso e pelo consentimento, gerando hegemonia (FAIRCLOUGH, 1997, 2001; THOMPSON, 2009), e essas práticas hegemônicas, ao final, defendem interesses dos grupos dominantes (FAIRCLOUGH, 2003).

Não entendo essa visão de ideologia como pessimista, mas como cuidadosa e dialética. Cuidadosa, porque quer provocar um olhar atento às representações discursivas cristalizadas na sociedade que, findadas as contas, apenas fazem reproduzir o que o Estado e seus representantes desejam. Mas também é dialética porque se insere na relação entre as micro e macrointerações. Se, para Althusser (1985), o sujeito é exposto aos Aparelhos Ideológicos do Estado (Igreja, escola...), reproduzindo necessariamente suas ideologias; e, se para Foucault (1979), o poder da mudança está no contradiscurso - *no povo*; acredito, como Fairclough (2001), que essa é uma via de mão dupla, em que a relação entre o simbólico e o material ocorre de forma recíproca, conforme defende Fairclough (2001, p. 119):

Prefiro a concepção de que a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens do discurso) que constituem os resultados dos eventos passados, como nas condições para os eventos sociais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras.

É nesse equilíbrio que procuro caminhar neste meu entendimento teórico. Se a escola, por exemplo, pode servir para uma reprodução das ideologias vigentes, contribuindo para a manutenção ideológica do estado, com “uma aprendizagem que impede que os alunos desenvolvam seu potencial crítico” (VAN DIJK, 2010, p. 21), os atores sociais ali inseridos podem estar munidos de um discurso que desnaturalize as ideologias ali reproduzidas.

Acredito, também, que esse equilíbrio dá-se na instabilidade. Se é papel da ideologia sustentar as relações assimétricas de poder na ordem social entre os grupos dominantes e os indivíduos que a eles pertencem, entendo que, apenas, os discursos que contribuem para a manutenção do poder são ideológicos; ou seja, o discurso só é ideologicamente investido quando incorpora significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder (EAGLETON, 1997; FAIRCLOUGH, 2001).

Fairclough (2001) defende que o poder está circulando entre as relações sociais e, ao quebrar, também discursivamente, o que está cristalizado, homogeneizado, pode-se criar algo que chamarei, aqui, de *representações ideológicas de resistência*. Essa hegemonia ocorre em constante disputa e, mediante a rearticulação do discurso, pode materializar novas formas de relação de poder. É nesse ponto de tensão que os atores sociais (principalmente os representantes da sociedade civil) podem desnaturalizar os discursos amplamente difundidos na sociedade, até que o discurso crítico encontre os pontos de instabilidade e rompa as relações de poder preestabelecidas que apontam para a dominação (FAIRCLOUGH, 1997, 2001). Porém esta perspectiva de ideologia não é marcada por qualquer relação de poder, mas apenas pela do poder opressor. Nessa via, Van Dijk (2010) aponta para a distinção entre o poder opressor e o poder necessário. Para o teórico, o controle educacional exercido pelos pais e professores; ou o controle da informação exercido pela mídia; ou do governo, pelos políticos; ou o de proteção, pela polícia; ou, ainda, o de cura, pelos médicos, são poderes necessários. Ainda para o autor, essas práticas sociais tornam-se opressivas apenas quando os atores sociais nelas engendrados abusam desse poder, levando ao que o teórico chama de “dominação ou o poder distribuído desigualmente na sociedade” (VAN DIJK, 2010, p. 27).

Nessa perspectiva inicial de ideologia, cujas representações contribuem para estabelecimento e para manutenção das relações de poder, de dominação e de exploração, a ideologia está marcada não na linguagem, mas no discurso. O que nos leva a outro apanhado teórico, agora, defendido nas palavras de Eagleton (1997, p. 22): “não se pode decidir se um enunciado é ideológico ou não, examinando-o isolado de seu contexto discursivo”.

A premissa de Eagleton (1997) relaciona-se ao modelo de contexto apropriado na pesquisa: assumido com Van Dijk (2012), tem seu nascedouro em Adam (2011), para quem, as esferas cotextuais assumem as marcas das esferas contextuais; e que as esferas cotextuais marcam as contextuais – ao que ele denomina aspectos co(n)textuais (ADAM, 2011, p.53).

Bronckart (2012) aborda a importância do contexto, não apenas para a construção do sentido, mas para a *possibilidade* dos sentidos variados – como algo mais imanente do que consequente. Em suas palavras (BRONCKART, 2012, p. 35),

[...] sendo produtos da interação social (do uso), assim como os textos nos quais se organizam, os signos continuam perpetuamente sob a dependência desse uso e, portanto, os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis senão momentaneamente, em um determinado estado sincrônico (artificialmente). Convém assinalar ainda que, desde que é através desses textos e desses signos com significados sempre moventes que se constroem mundos representados definidores do contexto das atividades humanas, esses mundos, por sua vez, também se transformam permanentemente.

Ainda para Bronckart (2012, p. 36), os mundos representados são construídos concretamente e “não podem deixar de ser ‘marcados’ por sua semântica particular e é, sem dúvida, dessa diversidade das semantizações dos mundos representados que se origina uma parte importante das variações entre as culturas humanas”. Para Bronckart (2012, p. 36),

[...] as comunidades verbais [...] não são sociologicamente homogêneas; são atravessadas por organizações diversas, complexas e hierarquizadas, no quadro das quais, permanentemente, se desenvolvem relações de força e conflitos entre grupos sociais com interesses divergentes. Uma comunidade verbal é, portanto, constituída por múltiplas formações sociais.

Essa premissa leva-me à abordagem de Teun Van Dijk (2012), que sugere um estudo do contexto que explore um determinado tema de forma intrínseca à formação da linguagem. Portanto, nessa teoria do contexto não seria suficiente entender que o sujeito “está” em um lugar; mas que ele, o sujeito, é permeado e permeia seu discurso *a partir desse lugar*. Assim, van Dijk (2012) defende que os contextos são *constructos subjetivos dos participantes*.

O autor defende, também, que os modelos de contextos são esquemáticos. Esses esquemas de categorias compartilhadas, permeadas por uma base cultural, permitem que os eventos comunicativos sejam entendidos em tempos curtos da natureza dinâmica do evento comunicativo. Sendo assim, o tempo, o lugar, os participantes, os papéis sociais, a ação, os propósitos comunicativos e o conhecimento de mundo, por exemplo, são modelos que integram a situação comunicativa e permitem que o participante decida a preferência ou a

combinação da categoria mais relevante para determinada situação comunicativa, inclusive, controlando a produção e compreensão do discurso.

O contexto, nesta perspectiva, não é a representação integral das situações sociais – ou comunicativas –, mas apresenta as propriedades **relevantes** para determinado momento comunicativo. Assim, em âmbito micro, os contextos podem apresentar as interações situadas; mas podem, também, representar situações macro, em âmbito histórico, “totalizador”. Para ele, o contexto é visto como centro do mundo; ou seja, o contexto é dado, situado, a partir da visão de mundo dos sujeitos da comunicação (VAN DIJK, 2012).

O conceito de contexto de Van Dijk (2012) contribuirá para este trabalho exatamente porque avaliarei *se* os alunos, inseridos em uma mesma rede de ensino, e seguindo os mesmos modelos paramétricos de ensino de outras regiões metropolitanas, dispõem dos recursos coesivos de forma peculiar para a sua produção textual. Em caso afirmativo, tentarei observar quais aspectos contextuais contribuem para essas escolhas.

Defendo, pois, que o contexto de vivências discursivas a que os sujeitos se integram pode revelar, nos textos, saberes que transcendem aqueles linguísticos ensinados na escola; podem mostrar relações ideológicas ou de reprodução de uma ideologia vigente, sem grandes marcas de autoria textual, por exemplo. Ou textos que possam registrar marcas ideológicas de um grupo. Trata-se, portanto, de conceitos e reflexões que justificam um aparato geográfico que possa elucidar e ajudar a abordar muitas das representações discursivas dos participantes, pela via dos lugares aos quais eles representam – no caso específico deste estudo, textos produzidos por estudantes moradores em lugares de segregação.

## 2.2 Panorama histórico do ensino da língua materna no Brasil

O conhecimento histórico da escrita na escola ajuda a refletir sobre alguns fatores que (in)viabilizam o atual projeto nacional de ensino. No caso específico da pesquisa, contribui para a discussão dos resultados, onde serão relacionados texto/contexto dos *corpora*.

Para isso, apresentarei, na seção, o resumo do que tem sido o ensino linguístico formal ao longo dos séculos para, a seguir, chegar ao ensino do português nas escolas brasileiras. Como o enfoque deste trabalho é o texto de aluno de diferentes periferias, abordarei, também, o que se espera do fenômeno das diversidades sociais e como a língua deveria ser trabalhada nas salas de aula para fins de inclusão.



Início defendendo que os modelos educacionais formais sempre foram pivôs de exclusão. Isso porque a escola tem representado um modelo político de reprodução, que visa, basicamente, à manutenção dos poderes vigentes (FOUCAULT, 2010). Sendo assim, as metodologias adotadas entrelaçam-se mais aos objetivos maiores – político-sociais – do que aos mais imediatos – relação professor-aluno.

Um exemplo histórico dessa exclusão foi a cultura de educação linguística greco-romana. A cultura possibilitava uma formação discursiva completa, pautada no tripé alfabetização, gramática e retórica (FARACO, 2010), mas que esbarrava na manutenção do poder: era uma prática exclusiva de certos núcleos do poder econômico, político e religioso.

Por sua vez, o desenvolvimento humano abriu outras portas para a inclusão. O surgimento de tecnologias, como o *design* do códice e a encadernação, possibilitou a integralização das obras escritas; e o surgimento do papel compacto, somado à invenção da prensa, resultou na produção de livros em larga escala, no século XV. Já o século XVI possibilitou a primeira grande onda moderna de alfabetização de expressivos segmentos sociais, com a multiplicação dos livros, os ideais humanistas do Renascimento, o estímulo do saber letrado e a Reforma Religiosa conduzida por Lutero (FARACO, 2010).

Contudo, não apenas o desenvolvimento tecnológico, mas também o ideológico, continuou a bater às portas da humanidade: no século XVII, surgiu o primeiro tratado pedagógico moderno (a didática Magna, de 1627), em que Jan Comenius ratificou suas principais defesas sobre a educação. Rompendo com a tradição pedagógica medieval (que tinha o latim como língua de ensino) e refletindo o processo renascentista, Comenius defendia que: a) devia-se ensinar tudo a todos (não apenas aos jovens aristocratas do sexo masculino); b) devia-se ensinar na língua materna, e não em latim; e c) devia-se ensinar a língua a partir de autores apropriados (e não da gramática), o que possibilitava, segundo ele, uma aprendizagem contínua para o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita (FARACO, 2010). Nesse período, entendeu-se a gramática como suporte *auxiliar* da educação linguística.

Esse desenvolvimento, entretanto, tornou-se dicotômico no período da Reforma Protestante, pelos seguintes aspectos. Por um lado, o contexto religioso da reforma tinha como objetivo alfabetizar o maior número de pessoas para a leitura bíblica, fomentando sua tradução para as línguas vernáculas e elevando-os ao centro da cultura escrita. Por outro lado, esse tipo de educação linguística alcançou apenas os países da Europa e outros que aderiram à Reforma: o ideal pedagógico medieval continuou ratificado na pedagogia dos jesuítas, orientando, até o século XVIII, a educação linguística dos países católicos (FARACO, 2010).

Depois disso, a história novamente movimentou-se a favor da educação linguística: deflagrada pela economia e pelo pensamento político, uma segunda onda alfabetizadora alcançou o mundo no século XIX. De um lado, havia a crescente produção industrial, que esbarrava na necessidade de trabalhadores cada vez mais qualificados; de outro, a democratização oriunda das revoluções burguesas do século XVII (na Inglaterra) e XVIII (nos Estados Unidos e na França), que culminou na democratização da escola como requisito para o exercício da cidadania. Os agora cidadãos passaram a ter acesso à educação cidadã, respondendo à produtividade das sociedades industriais avançadas (FARACO, 2010).

Esse modelo educacional democratizado tendeu a avançar. Primeiramente, nos fins do século XIX, com a universalização das quatro séries iniciais nos países europeus industrializados (modelo seguido posteriormente pelos Estados Unidos da América); depois disso, na metade do século XX, com a universalização do Ensino Fundamental em oito séries. Esse modelo culminou na universalização do Ensino Médio nos anos de 1950 e possibilitou o olhar mais de perto para a condição brasileira, como faremos na subseção subsequente.

A segunda onda alfabetizadora viabilizada pelo contexto histórico mundial não alcançou de imediato os países periféricos, gerando os atrasos educacionais atualmente conhecidos (FARACO, 2010). Entretanto, no caso específico do Brasil, a razão desse atraso não se ateve apenas ao fator histórico-temporal, mas também ao histórico-cultural, já que se trata de um país cuja herança escolar é jesuíta.

No percurso da educação linguística no Brasil, ao longo do século XX, a elaboração textual foi vista na escola pela perspectiva da escrita correta, em que se observavam prioritariamente os aspectos gramaticais e ortográficos. Nesse modelo de ensino da língua, o texto era visto ainda como o agrupamento de fraseados que possibilitavam, logo, o ensino das categorias gramaticais e sintáticas (MARCUSCHI, 2010).

Essa perspectiva de ensino que atravessou o século XX e alcançou a atualidade foi organizada de acordo com suas características mais evidentes e agrupada em subperíodos. Baseada em outros teóricos, Beth Marcuschi (2010) organiza esses períodos da seguinte forma: 1) início do século XX até meados dos anos de 1950; 2) anos 1960 a 1970; 3) anos 1980. Essa periodização tanto possibilita observar as particularidades do ensino da língua em cada período quanto favorece as reflexões sobre seu atual panorama no Brasil.

Na primeira subdivisão, a escrita é adotada em forma de composição livre. A essa época, o pressuposto que regia as redações era o da escrita espontânea, o que levava os

professores a pedirem cartas, elaborações textuais a partir de gravuras e escrituras de trechos narrativos. Não ocorria a escrita como processo. Nas palavras de Marcuschi (2010, p.69),

[...] pode-se considerar que as composições não tomam a escrita como um processo de interlocução, pois, além das indicações sobre o que escrever aparecerem de modo descontextualizado, não são estabelecidos para o aluno nem o objetivo da atividade, nem o leitor presumido, nem o espaço em que o texto irá circular. Além disso, pode-se afirmar que a parcimônia na apresentação do tema tendia a prejudicar os aprendizes que não dispunham de conhecimentos prévios sobre o assunto para realizar a proposta.

Já na segunda subdivisão, que abrange os anos de 1960/1970, a mudança do ensino da língua materna esteve pautada em dois principais contextos: a) a ampliação do acesso da população às escolas muda o perfil do alunado, que passa a ser não apenas das classes sociais elitizadas, mas também das desfavorecidas – as quais não tinham acesso às leituras mais clássicas, privilegiadas até então nas escolas; e b) a explosão dos meios de comunicação de massa, através da qual se mudou a valorização dos meios de conhecimento: o conhecimento propedêutico foi relegado a segundo plano, enquanto se passou a valorizar a capacidade de comunicação clara, lógica e fluente nas interações cotidianas. Assim, entram em voga os gêneros escolares que, apesar de já existirem, passaram a ser utilizados na perspectiva da língua como código claro e lógico, cujo objetivo central é evitar ruídos na comunicação – a partir de textos uniformes, técnicos e padronizados. Nesse período, portanto, o ensino da produção textual passa pelo processo de didatização (MARCUSCHI, 2010).

A análise de Savioli (2014) sobre os últimos cinquenta anos das gramáticas brasileiras merece ser acrescentada às análises anteriormente postas. Segundo o teórico, nos anos de 1960/70, a gramática foi ensinada de forma autônoma e prescritiva, estanke da leitura e da escrita. Sustentava-se na ideologia vigente, de que a língua legítima era unívoca e garantiria a unidade nacional. Expurgava-se, portanto, a ideia de variação, que era vista na perspectiva do erro. Nesse período, as normas, a descrição da nomenclatura, a correção e a frase descontextualizada eram o objeto de ensino. Saber que ajuda a explicar a forma como o texto era solicitado na escola: despido de sentido e de trabalho de construção (SAVIOLI, 2014).

No terceiro subperíodo, os estudiosos do texto começam a sinalizar a falta de efetividade do texto produzido pelo aluno. Entende-se, a partir dos anos de 1980, mediante os estudos com texto, que não pode haver textualidade no “produto artificial desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora de sala de aula” (MARCUSCHI, 2010, p. 73). Passou-se, então, a valorizar características textuais como articulação, situação, informação, coesão e coerência. Ainda que essas características

apontassem para o modelo de texto contextualizado, primava-se ainda pelos aspectos formais da produção. Acrescenta Savioli (2014), sobre esse período, a consolidação dos cursos de linguística (que reagiram ao *status quo* do ensino prescritivo) e o conseqüente surgimento de gramáticas inspiradas nas teorias linguísticas e de estudos da linguagem em geral. Iniciavam-se também os estudos com descrição da língua em funcionamento – o que repercutiu nos modelos das práticas escolares, em que “o ensino do texto, ainda que mal conduzido, passou a ser preocupação nos estudos da língua” (SAVIOLI, 2014, p. 140).

Desde os anos de 1980, com o desenvolvimento das pesquisas linguísticas no Brasil, principalmente as aplicadas, percebemos que várias teorias têm ganhado forma através dos livros didáticos e com os professores do Ensino Básico com acesso à pós-graduação. E o principal ganho tem sido a possibilidade de voltar a pensar o desenvolvimento discursivo do aluno pelo enfoque da gramática e do texto como aspectos igualmente necessários à formação do aluno. Para assegurar isso, os PCN (BRASIL, 1998, p. 59) afirmam:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados.

Sob tal perspectiva, o papel teórico e oficial da escola é o de proporcionar ao aluno o trabalho *com e sobre*<sup>21</sup> o texto, instrumentalizado pelos diversos gêneros como textos socialmente efetivos. Entretanto a crítica que se faz é que as novas propostas vêm caindo novamente na armadilha da metalinguagem, em que o professor ensina sobre as novas teorias, novamente conceituando-as, e não as aplicando às práticas de linguagem dos alunos nas aulas.

Essa crítica, observada desde os anos de 1980/90, pauta-se na descontinuidade entre esses modelos teóricos desejados e a dificuldade de encontrarem-se estratégias didáticas eficazes. Essa dificuldade acabou restringindo os avanços teóricos a poucos espaços de aplicação; ou, quando aplicados, davam-se de forma equivocada e ineficaz (SAVIOLI, 2014, p. 140). Nesse sentido, o estudo consegue observar se e como essas propostas estão inseridas no escopo dos estudos dos participantes, de forma a emergirem – ou não – em seus textos-discursos, ou se a metalinguagem é o que impera nas salas de aula dos participantes.

---

<sup>21</sup> A expressão “com e sobre” será repetida, em uma tentativa de naturalizar em nossa prática o despertar reflexivo e de consciência linguística do aluno-produtor.

Aqui, reside, por fim, uma outra questão, que se pode relacionar à seção 2.1: o tipo de formação ideológica que se (quer) forja(r) na/pela escola, especificamente por meio da formação linguística, desde sua iniciação histórica no Brasil.

Em trabalho que aborda identidade social, Signorini (1998) aponta o papel da gramática institucional como delimitadora do campo de atuação dos grupos em determinados contextos institucionais. Esse contexto está previamente consolidado por convenções que garantem a ratificação da gramática institucional. Ainda segundo Signorini (1988, p 143),

[o] foco na diferença em relação a determinado padrão tem sempre como principal efeito a desqualificação do falante e de seu desempenho, tanto em relação à identidade social que ostenta, ou que lhe é atribuída – sem-terra, vereador, dirigente sindical –, quanto em relação à função que pretende desempenhar – falar, agir, decidir, em nome de um grupo.

Em consonância com a investigação, o conceito de identidade social pode ser aplicado aos oitenta produtores dos dados, sob duas perspectivas: 1) o modo como selecionam os itens léxico-gramaticais, de forma a representar os dez grupos; e 2) o modo como selecionam os lexemas no entorno discursivo, de forma a representar, distintamente, cada grupo geográfico.

Embora não seja o objetivo da tese, essa noção marcará a forma como os textos se inserem no padrão gramatical escolar, contexto institucional em que se inserem; mas marcará, também, a identidade dos participantes enquanto sujeitos que (con)vivem em situações de segregação e que representam (?), pois, essas vivências em suas produções.

### **2.3 Educação linguística e os aspectos curriculares do processo**

Esta seção toca o aspecto paramétrico do ensino da língua. Sua relevância para a tese reside nas expectativas que se forjam em torno do domínio da língua por parte de egressos do nono ano do Ensino Fundamental. Será com base nessas informações, também, que aplicarei, na discussão dos resultados, a relação texto/contexto. Início, pois, com as palavras que abrem a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN/LP),

[o] domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

É com essas palavras que assumo as perspectivas, gramatical e contextual, da tese: entendo que o aluno de periferia pode ser agente tanto inserido quanto transformador dos diversos contextos sociais dos quais participa mediante a linguagem. Nesse sentido, os PCN, a) frutos das necessidades observadas para a educação dos países de terceiro mundo, discutidas desde o meado do século XX; e b) resultados de pesquisas de estudiosos de variadas culturas, linhas de pesquisa, perspectivas teóricas e de debates aplicados no contexto brasileiro, constituem uma fonte segura e desejável para a formação dos nossos alunos.

Em referência aos objetivos da educação linguística do Ensino Fundamental, os PCN/LP (BRASIL, 1998, p. 59) sinalizam que o egresso do nono ano deve estar apto a

[...] ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

Estes objetivos pautam-se na fusão educação-cidadania, observada em um contexto escolar inserido nas tensões do mundo atual: o global *versus* o local; o universal *versus* o singular; a cultura local *versus* a modernização dos processos produtivos; o efêmero *versus* o durável; e o espiritual *versus* o material (BRASIL, 1998, p. 16). São tensões que forjam o homem pós-moderno e não devem ser ignoradas. O desenvolvimento linguístico do estudante deve ser promovido, pois, de forma que ele participe efetivamente dessa dinâmica.

A perspectiva atual do ensino da língua contribui também para a inserção dos sujeitos antes relegados à exclusão. E isso é visto tanto nos objetivos listados nos PCN quanto na orientação ao acolhimento dos diferentes sujeitos que chegam à escola. Nesse último sentido, os PCN (BRASIL, 1998, p. 42) revelam seu fio condutor filosófico-educacional:

A falta de acolhimento é originada muitas vezes pelo fato da escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a conseqüente diferenciação na demanda. O não reconhecimento da diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno e não como desafio para a equipe escolar [...] A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos acarreta o chamado fracasso escolar, com efeitos no plano moral, afetivo e social que geralmente acompanharão esses indivíduos durante toda sua vida, podendo redundar em exclusão social.

Essas orientações revelam que o modelo de educação – em nosso caso, a linguística – que se espera para o aluno brasileiro é acompanhado do desenvolvimento integral do aluno,

pautado em valores, normas e atitudes objetivados para o egresso do nono ano, tais como o “Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, ideias e opiniões”; e a “Segurança na defesa de argumentos próprios e flexibilidade para modificá-los, quando for o caso.” (BRASIL, 1998, p. 81). Quer-se, portanto, mais do que o ensino-aprendizagem de regras e prescrição, deseja-se um ensino que possibilite ao aluno de fato refletir *com* e *sobre* a língua, a partir de textos socialmente orientados e com propósitos realmente sociais.

Os pressupostos encontrados nos PCN viabilizam o ensino da língua pelo viés da sociointeração. Por isso, entendo ser produtora a vertente que valoriza, além dos aspectos gramaticais, a língua em seu aspecto dinâmico e contextual. Escrever não demanda apenas os propósitos produtivos, como o tema requerido, ou os objetivos primeiros da solicitação – aferir notas, cumprir protocolos, etc. Mais do que essa prática, a produção deve pautar-se em sua “natureza textual, discursiva, e cognitiva” (MARCUSCHI, 2010, p.65).

Além disso, os PCN pressupõem que o sujeito constrói conhecimentos escolares internamente, mas também permeado pelas ações impostas por outros agentes sociais. Isso ocorre na soma de todas as atividades realizadas pelo aluno, dentro e fora da escola, tanto por meio de compromissos escolares quanto de horários de lazer. Sendo assim, não apenas os aspectos internos contribuem para o aprendizado, mas também os externos, em uma soma histórica e social, permeados pelos fatores antropológicos, culturais e psicológicos. Conhecendo disso, “a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades que favoreçam a aprendizagens significativas” (BRASIL, 1998, p.72), consoante com as competências e habilidades que se quer levar os alunos a desenvolverem.

De acordo com a noção de contexto e com a compreensão de ideologia propostas nesta tese, a noção de competências e habilidades, também, não se poderia desenhar em uma visão a-histórica. Portanto, refiro-me a competências e habilidades a partir das mudanças macrosociais ocorridas nas últimas décadas, as quais ultrapassam as produções estritamente capitalistas que perpassam as inovações tecnológicas, a globalização e a competitividade empresarial. Assumo, como Hall (2006), que essas mudanças engendram, de igual modo, as relações humanas, forjando a nova identidade do sujeito da pós-modernidade.

É nessa perspectiva macro que se insere a atuação por competências e habilidades, sendo a escola fruto – ou produto – dessa sociedade capitalista. Ramos (2011) defende que essa perspectiva de identificação corrobora para a formação escolar desses novos sujeitos sociais, pretendendo uma educação *para* o trabalho. Foram transformações sociais que passaram a exigir do Estado e, conseqüentemente, das instituições educacionais, um olhar

diferenciado sobre o cerne e as metodologias formativas – demandas essas que intentam proporcionar aos futuros cidadãos alguma condição de intervenção no novo contexto social – inserindo-se aí suas competências.

O termo *competência* foi cunhado nos anos de 1970, e estava ligado ao campo empresarial, que levavam em conta a capacidade que uma pessoa deveria ter para realizar certa tarefa. Após a expansão do termo a outros segmentos, ele foi assimilado pelo contexto escolar. Inicialmente, a ideia voltava-se ao desenvolvimento metodológico dos educadores para aplicarem determinado conhecimento adquirido. Apenas em segundo momento, o termo foi direcionado ao desenvolvimento escolar do aluno.

Zabala (2010) é um dos autores que contribui para entendermos como a expressão “competências” estendeu-se dos profissionais da educação e chegou aos alunos do Ensino Básico. Para Zabala (2010, p, 17),

[...] o uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização; isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

Por conseguinte, não apenas o professor deveria superar uma teoria vazia, mas também os alunos. Os estudantes deveriam ser desafiados a aplicar os conhecimentos, visto que as competências a serem neles desenvolvidas “são associadas às competências das quais os professores devem dispor para poder ensinar” (ZABALA, 2010, p. 17).

Não foi o conceito de competência que levou às mudanças curriculares no sistema educacional brasileiro; contudo, as premissas que circundam a expressão “competências” abraçaram a necessidade de transpor um ensino apenas teórico. Entendeu-se que o currículo precisava conter a proposta clara de um ensino que ultrapassasse o modelo tradicional do saber pelo saber; e que chegasse a uma proposta do *saber para fazer* algo com o saber.

Assim, ainda que o modelo de trabalho por competências tenha surgido em um contexto capitalista e que queira genericamente promover uma educação para o lucro, há também uma outra perspectiva, que permite a formação de cidadãos nos termos efetivos da palavra: aqueles que podem expressar-se e aplicar seus conhecimentos e crenças nas diversas esferas de suas práticas sociais. Nesse sentido, o ensino por competências amplia-se e permite que, desde a educação básica, por exemplo, o aluno tenha oportunidades de se enxergar no mundo e, inclusive, desenvolver-se criticamente nele.

Essa transposição da teoria para a prática, implicada no ensino por competências ainda está aquém do desejado, conquanto, muitas vezes, são propostas apenas teóricas – e muitas



vezes desconhecidas. Porém entender, tanto a necessidade de *aprender para aplicar* quanto conhecer a história que subjaz o atual modelo curricular, ajuda a repensar nossa resistência contra a aprendizagem por competências, ainda hoje.

Zabala (2010) aborda três fatores que levam à necessidade do ensino por competências: o ensino universitário, que pouco agrega(va) valores práticos às teorias desenvolvidas; a pressão social sobre a funcionalidade dos saberes, que observa a falta de habilidade dos cidadãos na aplicação dos saberes; e o sistema escolar, que apresenta cunho propedêutico, visando, apenas, atender à minoria que seguiria para o Ensino Superior, tradicionalmente, também teórico. Fatores esses aos quais ele denomina “crise dos referentes tradicionais” (ZABALA, 2010, p. 21-22). Ainda nas palavras de Zabala (2010, p. 19):

O valor do saber por si mesmo determinou, e ainda determina, as características dos sistemas educacionais e a preeminência da teoria sobre a prática, especialmente nos países de tradição católica que, herdeiros dos princípios da Contrarreforma, estão condicionados por um forte componente filosófico de raiz platônica, ao considerar a preexistência de ideias sobre a realidade (o mito da caverna), e promovem, com isso, um pensamento generalizador em favor do saber pelo saber. Em contraposição, a importância da teoria sobre a prática não ocorreu da mesma forma nos países de tradição calvinista, que com sua base filosófica de tradição aristotélica (matéria e forma são coisas reais) valorizaram, e ainda valorizam, a capacidade aplicativa do conhecimento.

A compreensão histórica da herança do ensino no Brasil, já discutida na seção 2.2, ajuda-nos a compreender o porquê de toda uma estrutura curricular ser alterada em seu âmbito macro, em forma de parâmetro nacional: leva a aplicar o que naturalmente não se aplica em nossa ainda atual cultura do saber para fazer provas – ou para prestar concursos.

Nessa perspectiva, o referido autor assume a função social do ensino que, para além de preparar para a universidade, ou para o saber teórico, passa a preparar para o saber fazer; ou seja, a desenvolver competências e habilidades, independentemente do campo de atuação desse aluno. Para a prática deste estudo, interessa o que o referido autor questiona sobre a diferenciação entre “saber língua ou ter competências linguísticas” (ZABALA, 2010, p 25).

O conceito de competências e habilidades aplica-se ao resultado da pesquisa, visto que relaciona aos textos aspectos contextuais, para dar visibilidade às anáforas produzidas nas diferentes periferias estudadas. Além disso, contribui para compreendermos o desenho curricular da educação básica, visto que, para os PCN (BRASIL, 1997, p. 49), o “currículo”

[...] pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em

prática didática, essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tanto os PCN/LP quanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) assumem três níveis de organização do currículo: 1) o federativo, que aponta para a concepção pedagógica esperada para todo o sistema educacional brasileiro, no qual o ensino está centrado no desenvolvimento de competências e habilidades contextualizadas, objetivando a formação integral do cidadão; 2) os estaduais, incluindo o Distrito Federal, que organizam o currículo, observando as diferenças regionais, por exemplo; e 3) os escolares, já que cada unidade de ensino, pautada nos dois itens anteriores, observando as necessidades (i)mediatas do público local, elabora seus programas, possibilitando, aos professores, autonomia para o seu trabalho.

Entendo que as esferas superiores (federal e estadual) já tenham sido suficientemente tratadas, tanto em perspectiva filosófica quanto teórico-metodológica, assim, percebo como necessário, ainda, compreender as propostas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), especificamente, no que tange à produção escrita. Isso porque os dados da pesquisa partiram desse modelo curricular específico.

Em primeiro lugar, cabe afirmar que as concepções de escrita assumidas pela SME/RJ são consonantes com os pressupostos teóricos dos PCN/LP, principalmente por dois aspectos: 1) pela proposta do desenvolvimento de habilidades específicas para o ensino da escrita enquanto competência; 2) e pelo sociointeracionismo que ela pressupõe. Essas concepções são encontradas nas orientações curriculares da SME/RJ (2012, p.25), que defendem que

[a] prática da leitura, por si só, não garante o bom desempenho na produção escrita. É claro que o ato de ler contribui para tornar o aluno mais competente na escrita, mas o bom desempenho nessa modalidade só é garantido pelo constante exercício de escrever. Leitura e escrita exigem diferentes habilidades. Queremos dizer com isso que a leitura ajuda, mas só se aprende a escrever, escrevendo [...]. Lembremos que só escreve quem tem algo a dizer, e que dizer bem o que se tem a dizer é questão de prática, tanto de leitura quanto da própria escrita. Lembremos ainda que quem escreve, escreve para alguém e que esse outro para quem se escreve é o elemento definidor daquilo que se vai escrever e da forma como se vai fazê-lo.

Os pressupostos seguidos pela Rede são encontrados tanto nos PCN/LP, de forma sistematizada, como nos vários estudiosos da Linguística de Texto, de modo mais teórico. Sugerem que a filosofia embasadora da SME/RJ proponha não apenas o ensino da gramática, mas também a sua *aplicação*.

Já um estudo das orientações curriculares da SME/RJ, proposto por Mangabeira (2014, p. 135), sinaliza que, “nas Orientações Curriculares: 3º ao 9º ano da SME/RJ, há

apenas a descrição das habilidades a serem desenvolvidas para cada objetivo listado”. Com a análise desses dados, o referido pesquisador enfatiza que conceituar e assumir os termos “competências” e “habilidades” não possibilitam sua aplicação automática. O pesquisador enfatiza que os demais documentos elaborados pela Rede assumem essa premissa sem as devidas explicações conceituais, pressupondo que os sujeitos já os conheçam.

Sob tal conjuntura, concordo tanto com a necessária explicitude das competências nas orientações curriculares divulgadas pela Rede quanto com o urgente conhecimento dos documentos publicados pela SME/RJ (e, conseqüentemente, o conhecimento da concepção de currículo adotada pela Rede de Ensino), Mangabeira (2012, p.146) assinala que “é imperativo que os docentes conheçam com propriedade o currículo proposto por sua rede e, a partir de uma análise crítica, possam planejar aulas de língua portuguesa por meio de textos” e conclui que, se feitas pelo professor, “tais análises e reflexões contribuiriam para uma formação qualitativa dos alunos, no que se refere à competência discursiva”.

Apesar de as orientações curriculares da SME/RJ não mencionarem o conceito de competência, identifica-se, no currículo, conforme Mangabeira (2012, p. 144),

[...] um encaminhamento pedagógico da disciplina na busca contínua do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, como podemos perceber ao ler a parte introdutória do documento produzido recentemente pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Para o ensino da língua materna<sup>22</sup>, o descritor de competências e habilidades sugere alguns tópicos para o processamento do texto escrito no nono ano, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Descritores de coerência e de coesão da SME/RJ

TÓPICO IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 – Identificar a tese de um texto.
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Fonte: SME/RJ. <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/30>

A Rede de Ensino do Rio de Janeiro detalha os objetivos e as habilidades a serem contemplados no nono ano, nos termos representados no Quadro 4, a seguir.

<sup>22</sup> Assumo a expressão “língua materna”, e não “língua portuguesa”, por entender que a língua falada/escrita no Brasil tem uma identidade própria, já bastante afastada e autônoma em termos principalmente ideológicos aos da língua de Portugal.

Quadro 4 – Orientações curriculares: áreas específicas

<b>ORIENTAÇÕES CURRICULARES: ÁREAS ESPECÍFICAS</b>		
<b>OBJETIVO 1</b>  Construir a escrita, com maior propriedade, de gêneros discursivos diversos, adequada ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os contextos de produção.	<b>Conteúdo:</b>	→ Articulação e mecanismos Textuais
	<b>Habilidades:</b>	<p>→ Estabelecer, conforme o projeto textual, articulações de: fato/opinião; conflito/solução; anterioridade/posterioridade; causa/consequência; comparação e oposição, segmentando o texto em parágrafos.</p> <p>→ Aplicar os conhecimentos relativos à variação linguística e diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos.</p> <p>→ Reconhecer e empregar as relações morfosintáticas e semânticas das palavras e expressões no texto.</p> <p>→ Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical).</li> <li>• Esquemas temporais básicos (presente x passado).</li> <li>• Sinais de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, vírgula, dois pontos etc).</li> <li>• Recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula).</li> <li>• Formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequentes.</li> <li>• Mecanismos de concordância nominal e verbal.</li> <li>• Mecanismos de regência verbal e nominal.</li> </ul>
<b>OBJETIVO 2</b>  Desenvolver os processos de revisão e reescrita do próprio texto, com observância à adequação ao leitor, aos objetivos propostos e aos conhecimentos semânticos, gramaticais e discursivos.	<b>Conteúdo</b>	→ Articulação e mecanismos Textuais
	<b>Habilidades</b>	→ Analisar o próprio texto, verificando a adequação ao leitor e aos objetivos da comunicação, observando os mecanismos básicos de coesão, os recursos gráficos suplementares, os esquemas temporais básicos, a pontuação, a ortografia e os mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.

Fonte: SME/RJ, 2010. [http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104936/LP\\_Orientacoes\\_2013.pdf](http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104936/LP_Orientacoes_2013.pdf)

Conforme apresentado no Quadro 4, um dos objetivos para o egresso do segundo ciclo do Ensino Fundamental é a capacidade de o aluno “utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam” (PCN, 1998, p. 34). Sendo assim, observei se os objetivos estavam sendo alcançados no âmbito dos textos aqui estudados.

As teorias do currículo ora elencadas levam em conta o contexto em que a escola está inserida; portanto, o contexto do educando surge como fator intrínseco ao desenvolvimento de suas competências e habilidades. No caso específico da Rede Municipal carioca, suas

orientações curriculares apontam para o gênero argumentativo com base retórica, já que as provas oficiais solicitam, por exemplo, “uma carta de opinião de base dissertativa-argumentativa”.<sup>23</sup> Além disso, sua base curricular propõe que os objetivos sejam desenvolvidos em *continuum*. Nesse sentido teórico, a proposta curricular da SME/RJ permite que se faça um trabalho de retomada, quantas vezes forem necessárias, possibilitando para o aluno confiança e autonomia com relação ao conteúdo (competência) visado.

## 2.4 Gêneros, tipologia e domínio discursivo

O desenvolvimento de competências e habilidades, conforme o exposto na seção 2.3 visa propiciar a transformação do aluno em aluno-cidadão-do-mundo. Essa perspectiva possibilita que as linguagens sejam trabalhadas também em seus múltiplos enfoques e possibilidades de aplicação. Desse modo, os gêneros textuais ganham um espaço de prática, exatamente por sua aplicabilidade.

Pelo fato de os gêneros textuais não comporem o escopo central da tese, não me aprofundei em suas teorias. Acredito, porém, que sintetizar as principais tendências teóricas sobre os gêneros textuais contribui para o entendimento a) das nomenclaturas utilizadas neste trabalho; b) da forma como o grupo em estudo utiliza essas nomenclaturas; e c) dos pressupostos nelas contidos. Serve, portanto, à contextualização e à discussão dos dados.

O conceito de gênero tem sido visto sob perspectivas mui peculiares. Por vezes, esses olhares encontram-se, outras, distanciam-se em seus pressupostos. Assim, acredito que a distinção das principais teses contribui para marcar a forma que se assumiu na pesquisa.

Para marcar a concepção a que esta pesquisa se filia, valho-me da síntese que Marcuschi (2008) faz das várias perspectivas existentes sobre gêneros textuais. Mesmo que o teórico brasileiro assumia tratar-se de uma síntese precária, por não ter sido este o foco daquele seu trabalho, o apanhado que ele faz dessas perspectivas ajudam a delimitar recortes teóricos possíveis. Em sua suma, Marcuschi (2008) apresenta o enquadre da *linha bakhtiniana* (de orientação vigotskyana), da *swalesiana* (influenciada por Swales), da

---

<sup>23</sup> Disponível em:

<<https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=9A0409FEB089278!965&ithint=file%2cpdf&app=WordPdf&authkey=!AD1a4s9jydp3Uhk>>. Acesso em: 15/01/2016.

*Sistêmico-Funcional* (orientada em Halliday) e de uma *mais geral*, que assume desde Bakhtin, Adam e Bronckart a Bazerman, Miller e Gunter Kress.

Das diversas linhas que desenvolvem trabalho com gênero no Brasil e no exterior, duas coadunam-se à perspectiva teórica deste trabalho. Uma é a *bakhtiniana*; a outra é aquela *mais geral*, que assume desde as influências de Bakhtin até a de Fairclough (MARCUSCHI, 2008). Todavia optei por assumir essa *mais geral* por duas razões. Primeiramente, por contar com concepções de aplicação de língua constantes na Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough. Apesar de esta pesquisa não se filiar exclusivamente à ACD, contará com alguns de seus conceitos mais amplos, sendo um deles a perspectiva de gênero como uma prática social e forma de atuar no mundo; ou seja, como “uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo participar de atividade social” (MARCUSCHI, 2008, p. 153). Em segundo lugar, prefiro essa visão *mais geral* por agregar também a abordagem bakhtiniana – que me interessa pela concepção de língua e conseqüentemente de gêneros nela assumida. Como um dos precursores do conceito de gêneros textuais ou discursivos, Michail Bakhtin propõe a premissa, ora seguida, ora ampliada pelos demais estudiosos, que se resume nos seguintes insumos: gêneros são práticas a) sociocomunicativas, b) historicamente constituídas e c) intencionalmente marcadas. Sendo assim, a visão Bakhtiniana sobre o gênero assume-o em nível discursivo, estando presente em toda atividade comunicativa humana. Ou seja, essa concepção traz em seu bojo uma característica socioconstrutivista, leva ao interacionismo sociodiscursivo de Bronckart e tem desdobramento na Linguística Textual – o que faz desta a segunda razão para escolher o quadro *mais geral* da concepção de gênero.

Para falar sobre o conceito de gênero por mim assumido, inicio com a clássica visão de Bakhtin (1997, p. 279), de que:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. [...] A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Essa visão clássica também é encontrada em Bronckart (2012), mas diferencia-se quando o estudioso critica a postulação de alguns teóricos que deixam de agregar valor sócio-histórico à noção de gênero. Para o teórico, “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART,

2012, p. 72). É essa articulação interacional e suas variedades situacionais que, segundo o autor, propiciam as diferentes espécies de textos. E são as diferentes esferas que propiciam a ocorrência de espécies de textos similares, constituindo, assim, os gêneros.

Apesar de não considerar os gêneros como unidades de análise, ou como objetivo central de sua análise, Bronckart (2012, p. 138) defende, para o estudo dos gêneros, os mesmos conceitos básicos encontrados nos demais autores – ele também acredita que “os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva”. Contudo o autor discorda quando a corrente teórica (como a inspirada na gramática gerativista) “centra-se exclusivamente na organização sintática interna das unidades que aparecem no texto e exclui de seu objeto a problemática do modo de relação que essas mesmas unidades mantêm com os parâmetros externos da ação da linguagem” (BRONCKART, 2012, p. 139); ou seja, o autor critica uma visão de tipologia textual inata, mais universal, já que parece incompatível com a base do interacionismo sociodiscursivo.

Outra noção assumida de Bronckart (2012, p. 137) é a nomenclatura para os gêneros. O autor justifica a opção por *gêneros de textos*, e não discursivos, nas seguintes palavras:

Os textos são produtos da atividade da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas gêneros de textos) e que ficam disponíveis do intertexto com modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Além da proposta interacional de gênero encontrada em Bronckart, contribui a noção para a pesquisa a noção do gênero como parte do aspecto social. Fairclough (2003) aborda essa a partir do olhar dialógico de Bakhtin, porém amplia-na ao defender que os gêneros são formas particulares de relações sociais entre agentes sociais, sejam eles representados por indivíduos ou por organizações. Em outras palavras, para o autor, gêneros são aspectos discursivos que resultam da ação e interação dos sujeitos em eventos sociais.<sup>24</sup>

Fairclough (2003) entende que devem ser considerados dois níveis de abstração nos gêneros e diferentes organizações hierárquicas destes: os pré-gêneros e os gêneros situados. Para o autor, os pré-gêneros surgem a partir do que Bakhtin (1997) chamou de gêneros

---

<sup>24</sup> Nessa perspectiva, a análise de gêneros é tripartida a partir da análise de: 1) cadeias de gênero; 2) misturas de gênero em textos específicos; e 3) gêneros individuais em um texto particular. Investiga-se, assim, por meio dos traços semânticos e lexicogramaticais a natureza interdiscursiva do texto. Entretanto, nesta pesquisa, acolhi apenas a noção central de gênero assumida por Fairclough, visto que minhas análises focalizaram o texto e a léxicogramática, e não a análise do gênero.

primários (ou simples), e que Marcuschi (2008) classificou como *tipos textuais*. Esses ocorrem em circunstâncias de comunicação menos complexas.

Também para Marcuschi (2008), os pré-gêneros (ou tipo textuais) distinguem-se dos gêneros textuais, pois aqueles designam uma espécie de sequência definida teoricamente por sua natureza linguística (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas). Ainda para Marcuschi (2008), pode ocorrer, inclusive, uma hibridização desses tipos – a que ele chama de heterogeneidade tipológica. Quanto aos gêneros textuais, designam relações linguísticas concretas, definidas por propriedades sociocomunicativas. Estes se diferem dos tipos textuais por serem inúmeros e, por isso, não terem, todos, nomes estabelecidos, como os já conhecidos carta pessoal, bilhete, telefonema, aulas virtuais, bulas de remédio, horóscopo etc. O hibridismo pode alcançar também os gêneros textuais, ao que se nomeia intergenericidade. Ele faz com que um gênero assuma a função de outro (uma bula, por exemplo, assumindo a função de um anúncio publicitário; ou, no caso específico desta pesquisa, uma redação dissertativa, assumindo a função de carta).

O uso de diferentes nomenclaturas revela a perspectiva teórico-metodológica que guia um teórico nos estudos do texto. Fairclough, por exemplo, insere gêneros na categoria dos *gêneros situados*; Bakhtin (1997) os denomina *gêneros textuais ou discursivos* e os categoriza como *gêneros secundários (ou complexos)*. No contexto desta tese, utilizo a expressão “gêneros de texto” ou “gêneros textuais”, conforme Bronckart (2012) e Marcuschi (2010), exatamente por estar pensando em gênero em sua materialidade linguística, e não na *forma* da produção textual dos alunos que compuseram os textos.

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 162) traz uma síntese compatível com a forma que assumo o gênero: como apontador do funcionamento da sociedade. Nas palavras do autor,

[a] romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações. Por outro lado, o gênero textual não cria relações de suas realizações. Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social.

A definição coaduna-se com a visão de Fairclough (2003), segundo o qual caberia questionar o que os sujeitos sociais fazem discursivamente e qual o propósito dessa ação-na-linguagem. Essa perspectiva leva ao interacionismo sociodiscursivo, que também vê o gênero como forma de materialização da interação por meio da linguagem (BRONCKART, 2012).



Apesar das diferentes nomenclaturas assumidas por esses autores, é possível sintetizar a distinção entre tipo e gênero da seguinte forma: dentro das possibilidades mais estáveis, de cunho retórico, tem-se os chamados *tipos textuais*, que cumprem propósitos gerais, como narrar, argumentar, expor, descrever ou intervir sobre o outro. Já os gêneros, materializam essas intenções, nas diversas interações sociais do sujeito, em um determinado tempo sócio-histórico. Isso posto, o Quadro 5, a seguir, representa uma sumarização dos conceitos até aqui expostos e contribui para a explanação que segue.

Quadro 5 – Domínio discursivo, tipologia e gênero textual: conceitos e classificação

Nomenclatura	Conceito	Classificação
<b>Tipo</b>	Sequência linguística/retórica; define-se pela natureza linguística (léxico, sintaxe, tempos verbais, relações lógicas, estilo); surge majoritária, mas não exclusivamente no texto.	Narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
<b>Gênero</b>	Textos materializados em situações comunicativas recorrentes; relativamente estável; são tantos quantos as situações de interação permitem.	Carta pessoal, romance, lista de compras, reportagem, aula expositiva, ata, piada, edital de concurso, prova, conferência, letra de música...
<b>Domínio Discursivo</b>	Relaciona-se à esfera da atividade humana em que se materializam os textos; ou instância discursiva em que estes se materializam.	Discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso...

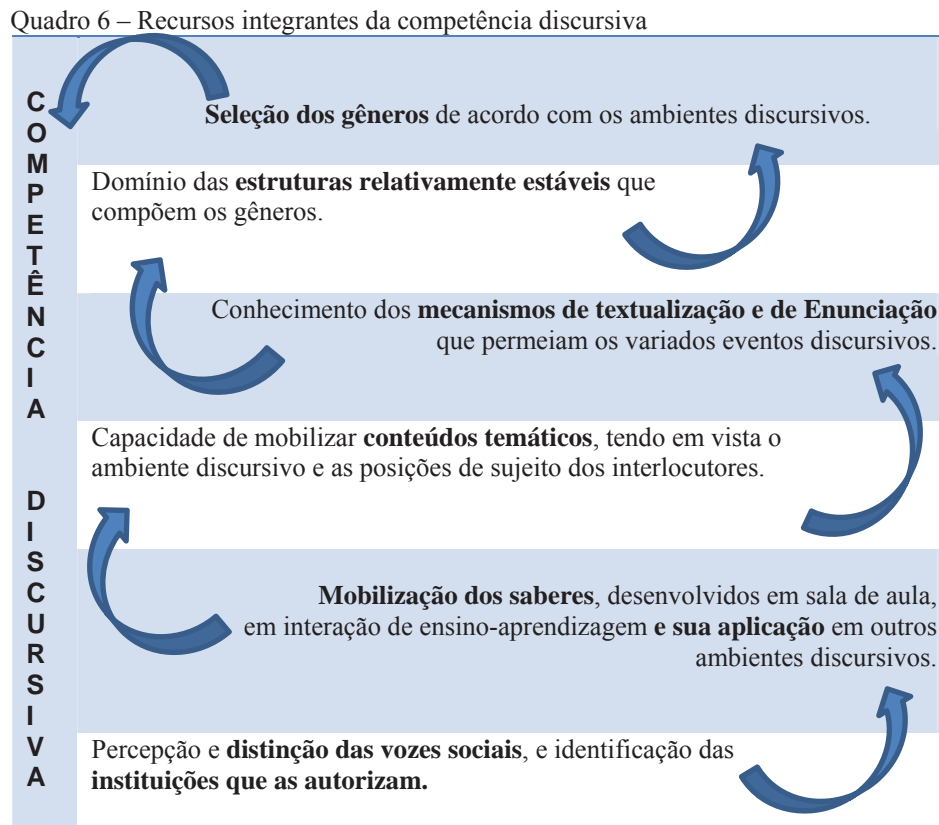
Fonte: A autora, 2017, baseada no resumo de Marcuschi, 2008, p. 154-155.

Entendo que a distinção entre tipologia e gênero faz-se necessária visto ser, ainda, bastante confundida nas práticas educacionais. Parece não haver muita clareza sobre o que, de fato, está sendo solicitado aos produtores de texto. Muitas vezes, por exemplo, não se veem os traços dos elementos narrativos em crônicas argumentativas dos estudantes, ou se veem traços exclusivamente narrativos na carta que deveria ser opinativa. Outras vezes, ouvem-se professores denominando tipos textuais de gêneros textuais. Por isso, uma vez assumida a premissa da atuação pedagógica a partir dos gêneros, sua aplicação deve transcender à simples nomeação deles e aos seus aspectos formais. Essa atuação pedagógica precisa agir no cerne da linguagem em ação, na qual o falante deve a) reconhecer o infinito repertório de gêneros oferecido nas interações; b) saber que, ao produzir seu texto, faz escolhas consoantes aos seus propósitos interacionais, e também com a esfera social na qual seu texto circulará.

Por isso mesmo, no aspecto pedagógico, trabalhar por meio dos gêneros é mais complexo do que sua conceituação. Trata-se não apenas de decodificar conteúdos, mas de o falante ter capacidade de mobilizar recursos de vários níveis para interagir

sociodiscursivamente, visto que a base do gênero está diretamente ligada à competência discursiva do produtor – ou competência sociocomunicativa, nos termos de Koch (2011b).

Em seu trabalho, Dias (2011)<sup>25</sup> mostra como os recursos que integram a competência discursiva estabelecem-se. Esquematizo-os, a seguir, no Quadro 6, de forma a dinamizar a visualização de todo esse processo.



Fonte: A autora, 2018, baseada em DIAS et al., 2011, p. 153.

É por essa complexidade que trabalhar a linguagem a partir do gênero torna-se fecundo. Tanto que tal prática pedagógica encontra respaldo teórico em vários pesquisadores que concordam que desenvolver a produção escrita a partir do gênero não deveria se limitar ao seu aspecto formal, mas, e principalmente, pelo viés da função social desses gêneros nas diversas práticas sociais dos alunos. Ou seja, a seleção curricular deve ser feita a partir de

<sup>25</sup> Trabalho que tem base em: BALTAR, M. A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. Tese do programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

textos relevantes para a experiência do aluno – visto que essa é, na prática, a constituição dos gêneros textuais ou discursivos.

Nas palavras de Kleiman (2007, p. 10),

(e)mbora os textos das instituições públicas de prestígio forneçam, de direito, grande parte do acervo a ser incluído, também os textos que circulam em outras esferas, como os da intimidade doméstica (bilhetes, recados e cartas pessoais; contas, extratos e cheques; exames, laudos e carteiras de vacinação, boletins de notas e diplomas) podem vir a ser incluídos. [...] As funções da escrita no cotidiano, mesmo que limitadas e finitas, introduzem práticas arquivais, identitárias, de contato e comunicativas, assim como gêneros que terão uma vida muito útil em muitas outras práticas sociais.

Trabalhar com gêneros nessa perspectiva contribui para a inserção, o desenvolvimento e o arquivamento de experiências textuais, possibilitando ao produtor a ampliação/aplicação dessa experiência em outros contextos sociais. Para Kleiman (2007, p. 12), “a participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar”.

Ainda em defesa do trabalho contextualizado, Kleiman (2007, p. 16) infere:

[...] os estudos do letramento nos mostram, e isto é muito importante para a reflexão curricular, que os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Isso significa que alguns eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criam, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes.

Essas possibilidades de letramentos pela via dos diferentes tipos/gêneros de textos é assunto ainda bastante carente de debate e, mormente, de aplicação. Para além desses gêneros que circulam na sociedade, um outro gênero, mais exclusivo dos meios escolares/acadêmicos, ainda é unânime nas escolas. Por vezes, corroborando as críticas da ação inócua da escola, por seu esvaziamento de sentido, por vezes, sendo a estratégia de desenvolvimento de escrita dos estudantes, a “redação escolar”, ou texto dissertativo, ou argumentativo cumpre um propósito social, ainda que em sua especificidade. Sobre ele, deter-me-ei na próxima seção.

## 2.5 A argumentação e o gênero escolar dissertativo-argumentativo

Os *corpora* da pesquisa foram observados em sua imanência argumentativa, por isso, abordarei, na continuidade, ainda outros conceitos que deram suporte à forma como analisei as anáforas. Entretanto, diferentemente do que fiz na seção 2.4, que abrange tipologias e gêneros, nesta, concentrar-me-ei no caráter específico do gênero selecionado por todos os participantes para desenvolverem seus textos. Abordarei a perspectiva mais retórica dos termos dissertar e argumentar para, em seguida, chegar ao gênero redação escolar e, especificamente, o dissertativo-argumentativo, nomenclatura que elejo.<sup>26</sup>

Início pela noção de que a *argumentação* perpassa *toda* a comunicação humana, o que pode ser endossado com a seguinte explicação de Cavalcanti (2010, p. 141):

Por seu caráter dialógico, a linguagem é o lugar de interação com o outro, lugar de encontro de pontos de vista diferentes e, muitas vezes, antagônicos. No ‘jogo da linguagem’ procura-se sempre atuar sobre o outro, provocar determinadas reações, fazer crer. Isso significa dizer que a linguagem em uso é constitutivamente argumentativa.

Ao distinguir os termos dissertar e argumentar, lembra Koch (2011a) que nenhum texto está livre de posicionamento, mesmo um texto descritivo, ou narrativo. Sendo assim, seria inválida a caracterização da dissertação como um texto apenas expositivo, neutro. Levando-se em consideração que a “simples” seleção dos dados, as escolhas léxico-gramaticais e a organização do discurso servem como pistas para uma representação ideológica, o texto dissertativo *não* poderia se distinguir do argumentativo pela presença ou ausência de opinião, mas pela intencionalidade; ou seja, pela forma como cada um tocará o seu interlocutor.

Para esclarecer essa última afirmativa, recorro a Perelman, e a seu “Tratado da Argumentação” (1996), no qual o teórico defende a premissa básica da argumentação: a persuasão. Reproduzo, também, o aprofundamento do seu postulado ao excluir do teor argumentativo conceitos como o simples *convencimento*.

Para Perelman (1996, p.30), *convencer* está relacionado ao “caráter racional da adesão” – no sentido de considerar uma tese, seguida pelo raciocínio lógico e comprovada por provas objetivas. Assim, modificando ou não a postura do auditório, a demonstração de determinada tese revelaria a plausibilidade de sua verdade, agregando-lhe *valor universal*.

---

<sup>26</sup> Embora o estudo do gênero textual não seja o cerne da tese, não poderia deixar escapar o tema. Conquanto seja polêmico e não tenha intenção de engessá-lo ou trazer uma proposta classificatória, considero relevante abordar a ótica que me leva a observar os dados.

Já *persuadir*, para o autor, está relacionado a uma tomada de decisão, a uma mudança de postura. Apesar das verdades comprovadas – ou não – que uma tese carregue, a persuasão atinge a vontade, mexe com crenças nos níveis sentimentais, ideológicos; relaciona-se à convicção, agregando-lhe *valor individual* (PERELMAN, 1996).

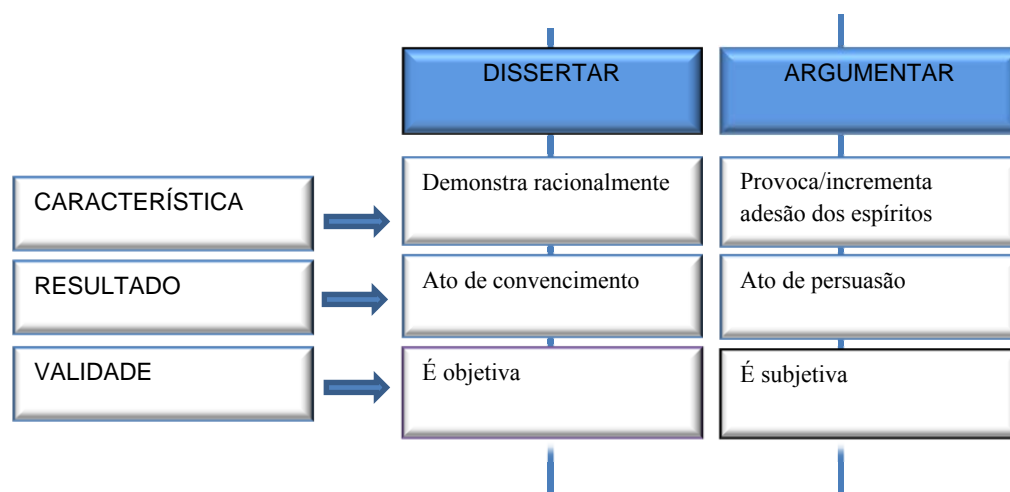
É a este último ato, o de persuadir, que está ligada a argumentação, em seu sentido pleno, conforme as palavras de Perelman (1996, p. 16):

Quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes as condições psíquicas e sociais, sem as quais a argumentação ficaria sem objeto e sem efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo pressupõe a existência de um contato intelectual.

Posto isso, conhecer o interlocutor – o outro discursivo a quem se pretende conquistar – tem um valor essencial no discurso argumentativo, visto que, ainda segundo Perelman, essa é “uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz” (1996, p 23).

Já a dissertação embasa-se no “convencimento” (dos dados racionais, universais). Ainda que Perelman (1996) não utilize essa última expressão, a distinção defendida por ele, entre convencer e persuadir, contribui para a explanação de Koch (2011a) sobre dissertar e argumentar; conceitos esses que represento no Figura 3, a seguir.

Figura 3 –Insumo do conceito de dissertar e argumentar



Fonte: A autora, baseada em Perelman (1996).

Essas são noções carregadas dos valores universais das tipologias dissertar e argumentar, as quais foram/são utilizadas durante muitos séculos em diferentes ambientes discursivos e em diferentes culturas. Doravante, porém, concentrar-me-ei, especificamente, na prática social que se apropriou desses valores retóricos e, ainda que, inicialmente, tivesse o objetivo de preparar o estudante para outros ambientes discursivos, acabou traduzindo-o em uma produção e propósito comunicativo situados, com formatação específica, traduzindo-o e materializando-o, no contexto da prática educacional brasileira, na forma de um subgênero escolar. Em outras palavras, defendo que a expressão dissertação-argumentação carrega o propósito comunicativo de um subgênero escolar, qual seja, o de levar o produtor a discorrer sobre um assunto e, simultaneamente, defender seu ponto de vista sobre ele .

Acredito que o texto dissertativo-argumentativo funciona realmente como um subgênero textual, e não como resultado da confusão entre gênero e tipologia. E isso ocorre porque, ao analisá-lo, ele tem uma função (geralmente, avaliativa, para a escola, ou, seletiva, para concursos e, ainda, para seleção de vestibulares, e o ENEM), uma forma (título, introdução, desenvolvimento com determinadas técnicas de argumentos e conclusão com/sem proposta de intervenção), um domínio discursivo (geralmente, o escolar-acadêmico), e circula, funcionalmente, em uma prática social (a escolar).

Visto ser esse o que considero um ponto pacífico, o que resta é delinear a nomenclatura desse gênero, tendo em vista que os nomes em circulação nas escolas (ou dissertação escolar, ou texto dissertativo-argumentativo) tendem a marcar uma indistinção entre o gênero e as próprias tipologias, cujo processo de ensino e de aprendizagem eles representam – porque, ao final, este é o objetivo: “ensinar” o estudante a desenvolver/argumentar, e “verificar” se ele alcançou o objetivo pretendido.

Defendo, pelas razões que elencarei, a nomenclatura “dissertativo-argumentativo” para este subgênero redação escolar, e não “dissertação”, como muitos preferem. A primeira razão é diferenciar o subgênero da *tipologia textual* “dissertar”. A segunda razão está no fato de assumir o *funcionamento* do gênero nas práticas sociais escolares: apesar de Koch (2011a), por exemplo, considerar essa nomenclatura redundante, outros pesquisadores, como Costa Val (2017), veem na expressão o reconhecimento de sua vigência nas práticas sociais escolares atuais em sua distinção, na prática, da(s) tipologia(s).

Também Tedesco (2018, no prelo) sustenta que, ao se ler, em um enunciado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, que o candidato deve elaborar um texto “dissertativo-argumentativo”, o termo é associado a determinado gênero, com uma

determinada forma e função, e não a uma tipologia. Diferentemente disso, ainda segundo Tedesco (2018, no prelo), se o mesmo concurso solicitasse um texto “argumentativo” no sentido tipológico, abrir-se-ia margem para o candidato selecionar uma gama de possibilidade para a elaboração de outros gêneros textuais. Representação igual ocorre, inclusive, na correção do concurso, que afere nota à estrutura da produção textual.

A visão argumentativa de Tedesco (2018) coaduna-se com o subsídio preparatório dos corretores de redações do ENEM. Nele, Costa Val (2017) ratifica a redação escolar como um macrogênero que abarca em si diferentes subcategorias. Dentre elas, destaca-se o clássico texto dissertativo-argumentativo.

A autora (COSTA VAL, 2017) pauta-se em um dos clássicos estudos de Elisabeth Marcuschi para distinguir, no gênero maior redação escolar, os subgêneros redação clássica, e redação mimética (a primeira tem seu nascedouro na própria tradição escolar; a segunda, reproduz e simula gêneros que circulam na sociedade).

O subgênero redação clássica foi originalmente iniciado na escola para preparar os estudantes para os propósitos funcionais mais retóricos das tipologias textuais, para que, em outros momentos, estes estudantes aplicassem os princípios das tipologias do dissertar, argumentar e narrar de acordo com as necessidades e os gêneros textuais. É exatamente por ter esse nascedouro na tipologia textual que o gênero dissertativo-argumentativo, por exemplo, é criticado ao ser observado enquanto gênero. Além dessa, ainda outra crítica (COSTA VAL, 2017) é recorrente: o fato de a redação escolar clássica ser despida de propósito comunicativo efetivo, a não ser o de mostrar conhecimento ao professor e de gerar uma nota, levando o subgênero a ser visto com cautela por muitos pesquisadores.

Compreendo que o histórico da redação escolar nesse sentido clássico é passível de tais críticas. Compreendo, igualmente, que a escolha pelo termo “dissertativo-argumentativo” possa quebrar a expectativa gerada no andamento da seção, levando a tese a uma aparente incongruência. Conquanto essa interpretação seja possível, advirto que me refiro ao lugar de quem defende o texto dissertativo-argumentativo como gênero que se materializa em uma prática social escolar, assumindo, causalmente, o domínio discursivo redação escolar como lugar social legítimo que não denigre a função social do texto na escola. Ao contrário, compreendo que o que leva a denegrir o bom desenvolvimento do texto na escola é o fato de ele forjar-se sem propósitos comunicativos e sem desenvolvimento de competências sociodiscursivas, conforme venho denunciando. Em outras palavras, defendo o seguinte: a) se o estudo dos gêneros diz que eles se redefinem na sociedade de acordo com as necessidades;

b) se as práticas sociais levaram a escola a assumir o texto dissertativo-argumentativo como um gênero, e não mais como uma mescla de tipos; e c) se a prática escolar, na base educacional, assume a nomenclatura, penso que já seja o momento de assoprarmos a poeira sobre o tema e desfazermos as possíveis confusões que ainda possam ter restado sobre o tópico, pois o que se deve considerar, em última instância, é a forma como esse texto é trabalhado em sua função e se essa função escolar alcança os objetivos pretendidos.

Outro exemplo disso, a meu ver, está na elaboração do enunciado da proposta que orientou os participantes desta pesquisa. A proposta foi forjada da forma mais abrangente possível, de modo a não causar dúvidas no participante, no caso de ele não ter tido contato com expressões mais técnicas de certos gêneros textuais. Assim, tendo em vista o objetivo primeiro de estudar a argumentatividade no texto dos produtores pela via das anáforas, os estudantes tiveram acesso ao seguinte enunciado: “Produza um texto sobre o tema ‘drogas na adolescência’, defendendo um ponto de vista e argumentando sobre o assunto”.

Conquanto o enunciado possibilitasse que os sujeitos selecionassem diferentes gêneros textuais de base argumentativa, como a carta opinativa, a crônica argumentativa, o editorial, ou mesmo um poema argumentativo, antecipei que os participantes seriam levados a selecionar o gênero dissertativo-argumentativo. Primeiramente, porque é um gênero mais comum e diretamente relacionado à prática social escolar *per se*; em segundo lugar, os demais gêneros são claramente trabalhados como uma representação/reprodução/imitação/antecipação de outras vivências sociais que existem “fora” da escola e, para serem selecionados – ou seja, na forma de metaenunciação.

Apesar de haver uma intencionalidade discursiva de *tocar o outro*, ao ser explicado nas aulas de língua materna, parece haver uma dissociação teoria/prática: é **ensinado** como texto que pretende *promover adesão*, mas é **praticado** como texto que expõe uma opinião. Ou seja, em sua forma e retórica, nem sempre se encontram, no texto do aluno, argumentos que tentem modificar a visão do leitor, mas “apenas” a exposição de sua própria visão de mundo.

Apesar de assumir o gênero dissertativo-argumentativo como duto analítico dos *corpora*, assumo-o, entendendo seu contrassenso no tocante à já citada argumentação com valor retórico. O primeiro encontra-se na forma como a própria escola entende e assume a argumentação/argumentatividade. Em sua tese de doutoramento, ao abordar a temática argumentação nos níveis fundamental e médio, Ribeiro (2012) aponta a tendência de os tipos descritivo e narrativo serem os mais enfatizados nas escolas. Isso porque são entendidos como mais fáceis, tendo em vista o grau de complexidade cognitivo dos alunos ainda não estar



pleno. A pesquisadora cita Costa (2005)<sup>27</sup> para descrever que as escolas deixam os textos expositivos e argumentativos para os níveis mais altos da escolaridade por entenderem a necessidade de uma representação mental mais complexa e abstrata (RIBEIRO, 2012). Também a pesquisa de Tedesco (2002) demonstra que, apesar de o texto argumentativo estar conceitualmente ligado ao objetivo de mudança de comportamento do Outro, na prática escolar, essa ocorrência parece estar reduzida a um ato comunicativo específico – ou de avaliação bimestral, ou de preparação para concursos. Sua pesquisa coloca o texto argumentativo 1) como um gênero escolar; 2) como *expositor* de ideias, “sem a preocupação de levar o leitor a uma mudança de opinião” (TEDESCO, 2002, p.47).

Esse entendimento, por parte da escola, acaba redundando no já conhecido fato de o texto argumentativo – geralmente, materializado no gênero dissertativo-argumentativo – integrar oficialmente a grade do nono ano de escolaridade. Porém acredito que se a argumentação perpassa a linguagem, não deveria limitar-se, na escola, a um simples componente do programa de Língua Portuguesa, trabalhada isolada dos demais conteúdos gramaticais. Isso porque não se trata de um conteúdo – muito menos isolado – a ser ensinado em determinado segmento educacional nem por determinada disciplina. Essa premissa leva a uma tese de Gustavo Bernardo (2007): a de que a argumentação deve perpassar *todo* o processo escolar. Conduzido por essa perspectiva, o pesquisador apresenta uma proposta aplicada que entendo ser inovadora para a prática escolar: trata-se da educação pautada no argumento. Uma escrita relevante para a aprendizagem, segundo ele, “significa descobrir relações entre ideias, selecionar e ordenar ideias e dados, ou ainda dar forma a experiências pelas quais passamos a fim de que possamos compreendê-las com mais clareza” (BERNARDO, 2007, p. 60) – cerne da argumentação.

O autor aplica sua tese não apenas a gêneros textuais específicos (que cumprem objetivos persuasivos), mas a *toda* a escrita produzida na escola – com objetivos específicos para cada ano escolar. Ele sugere uma reorientação programática por série, que enfoque “a preparação do argumento; a formação da hipótese; a âncora do argumento; o argumento impertinente; o esforço dialético; a rede de argumentos” (BERNARDO, 2007, p. 51) – o que levaria o estudante, ao final, a saber desenvolver adequadamente um gênero escolar.

Tal proposta embasa-se na premissa de que pensar e escrever são atividades integradas, e a escrita é a forma de desenvolvimento do pensamento (BERNARDO, 2007).

---

<sup>27</sup> Costa, I. B. *Gêneros textuais e Tradição escolar*. Revista Letras, Curitiba, n. 66, p. 177-189, maio/ago. 2005. editora UFPR. disponível em <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/5112/3859>.

Assim, atividades que peçam respostas e justificativas e inserção de diferentes disciplinas escolares na perspectiva argumentativa são exemplos de como a argumentatividade pode ser desenvolvida como competência. O produtor que assim se desenvolve estaria mais bem preparado do que aquele que simplesmente aprende formatação de redação com fins a argumentar sobre um tema – argumentação reduzida a uma forma.

Para ensinar o aluno a relacionar escrita e reflexão/crítica, o professor deve estar despido de preconceitos. Um deles é a ideia de que o aluno já deveria dominar certos conhecimentos. Julgar assim é deixá-lo à mercê de tentativas e erros; é deixá-lo perder oportunidades de desenvolvimento da escrita. Por isso, Bernardo (2007, p. 74) defende:

[...] precisamos os professores ser extremamente cautelosos, pois podemos estar partindo do pressuposto de que a aquisição da escrita é ‘espontânea’. É o caso de quem lê uma crônica, lá na aula de literatura, e tem de escrever uma dissertação, fazendo uma apreciação da crônica que leu. Nesse sentido, expor os alunos a um tipo de texto que não servirá nem de trampolim para aquele que eles terão de produzir é um risco a ser evitado. Além disso, não é porque o professor dá um exemplo, ao vivo e a cores, de uma leitura crítica de uma crônica durante a aula (oralmente e através de um discurso que poderíamos rotular de pedagógico), que seu aluno automaticamente será capaz de fazer o mesmo e, ainda por cima, por escrito.

Encontrar situações discursivas em que o aluno tenha dificuldades de explicitar as hipóteses que o levaram a determinada conclusão ou tese é bastante comum na comunidade escolar. É ainda mais corriqueiro encontrar o modelo de ensino que trabalha a simples descrição de fenômenos, mantendo esse modelo da escrita pela escrita. Nosso trabalho seria mais produtivo se ensinássemos a explicitar as bases/hipóteses que orientaram a escrita/tese. Nesse sentido, a resposta adequada para o aluno que reproduz o atual modelo de escrita irrefletida “não é ‘diga mais’, mas sim: ‘diga o princípio’” (BERNARDO, 2007, p. 91).

Cavalcanti (2010, p. 142), também, defende a escrita contextualizada. Apesar de não elaborar um modelo de ensino, denuncia o fato de a escola não desenvolver “habilidades que levem à formação da competência textual dos alunos”, quais sejam: i) selecionar argumentos e contra-argumentos; ii) antecipar possíveis objeções e refutá-las; iii) agenciar recursos adequados para conferir ao texto determinada orientação argumentativa.

Ao constituir-se em um lugar privilegiado para o desenvolvimento das habilidades interacionais, a escola pretende contribuir para o desenvolvimento dos tipos textuais lá estudados (“dissertativo”, “descritivo” e “narrativo”). Contudo fã-lo de modo equivocado, tanto com relação aos propósitos comunicativos quanto às terminologias utilizadas – fazendo, com isso, confundirem-se o conceito de gênero e o de sequências textuais.

Essas reflexões contribuem para entendermos que o fazer docente deveria estar para além da sala de aula; contribui ensinar aos alunos que cada texto que circula, circula em outros meios e não apenas na sala de aula; contribuem para a superação de textos que servem estritamente para a “função-aluno” e a “função-professor” (CAVALCANTI, 2010, p. 141).

Apesar de a tese estar inscrita na linha de pesquisa de descrição da língua portuguesa, cumpre relacioná-la, também, a aspectos concernentes ao ensino da língua. Isso se justifica por duas razões essenciais. A primeira razão baseia-se no contexto de produção dos *corpora* analisados, qual seja a produção de estudantes do Ensino Básico, cujos textos foram produzidos em situação escolar. A segunda razão dá-se pelo outro aspecto central da pesquisa, o de relacionar texto e contexto, o que recai, novamente, sobre o contexto de ensino.

Conquanto não me atenha a propostas metodológicas, as razões elencadas levaram-me a abordar publicações que integram a referenciação e o ensino. Nessa perspectiva, os autores sinalizam que, com atividades que enfoquem a referenciação de modo a instrumentalizar os estudantes, levando-os a pensar seus textos pela dinâmica discursiva, e não meramente formal, os professores estão naturalmente preparando os alunos a produzirem textos com mais consciência linguística e argumentativa (CAVALCANTE, 2012; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2015).

Uma premissa que relaciona referenciação (aspecto teórico da tese a ser abordado no capítulo quinto) e ensino, nessa perspectiva, está representada na seguinte defesa: “O desenvolvimento da competência textual do aprendiz depende do domínio de estratégias textual-discursivas, dentre as quais emerge como fundamental a utilização bem-sucedida dos processos referenciais” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 11). Os autores fazem isso a partir do texto como partida para o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, que tem sido amplamente debatido ao longo das últimas décadas e que se tornou consenso entre os teóricos da área – conforme abordei na seção 2.3.

Também Menezes (2016) defende essa relação referenciação e ensino. Contudo, em seus estudos, a pesquisadora considera o valor do léxico e de sua conscientização no fazer discursivo das retomadas para que o letramento seja ainda mais eficaz. Para que isso aconteça, defende Menezes (2016, p. 91), que

[a] possibilidade de os estudos em referenciação colaborarem nas atividades de Letramento torna-se cada vez mais promissora à medida em que esses estudos reúnem os aspectos cognitivos, sociais e discursivos da produção de sentidos. Cientes dos desafios que se apresentam a todos nós de algum modo ligados aos objetivos da Linguística Textual, entendemos que não precisamos esperar que se reformule todo um arcabouço teórico sobre a referência, em toda sua complexidade,

para que, então, comecemos a pensar em atividades produtivas no ensino. A mudança de foco no entendimento da referenciação já permite atualizar algumas atividades de leitura e compreensão de textos.

A questão corrobora o consenso de que “é necessário que o professor se aproprie da teorização linguística sobre o texto e que, simultaneamente, seja capaz de fazer a necessária transposição didática, a qual deve ter como eixo o desenvolvimento da competência textual dos aprendizes” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 12).

## 2.6 Escrita escolar: rupturas possíveis

A história mostra que o Brasil tenta recuperar-se de um atraso educacional que não se restringe ao contexto histórico-temporal – mas se resgata, também, no contexto sociopolítico. Esse atraso revela-se no índice de analfabetismo ainda elevado, fato esse estritamente relacionado ao IDH de cada região. Em pleno século XXI, falta ainda a universalização do Ensino Fundamental, sem previsão de universalização para o Ensino Médio. Além disso, faz-se necessária a evolução das práticas de letramento (FARACO, 2010).

Para os PCN/LP, essa defasagem histórica leva, inclusive, aos conteúdos esperados para o ensino de produção. Esses conteúdos revelam um rompimento com o modelo assumido nas décadas anteriores, cujas atividades eram propostas sem divulgação de propósitos comunicativos, sem objetivos claros, sem ensino específico e sem preparo prévio.

Ainda conforme esses parâmetros, o aluno deve ser ensinado a produzir de acordo com os seguintes princípios: 1) considerar o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero; 2) observar os aspectos notacionais; 3) utilizar o dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas; 4) utilizar estratégias de escrita (planejamento, rascunho, revisão); 5) controlar a legibilidade; 6) considerar os aspectos discursivos do texto (organização das ideias, de acordo com as características textuais de cada gênero, utilização de recursos coesivos); 7) empregar adequadamente a regência verbal e as concordâncias verbal e nominal; 8) ser capaz de utilizar a escrita como recurso de estudo (tomar notas a partir de exposição oral); 9) compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; e 10) fazer resumos (BRASIL, 1998, p. 84). Esses conteúdos não são um fim em si, mas objetivam despertar a reflexão da língua no seu processo de produção. Sobre isso, os PCN/LP recomendam que se contemple a revisão pelo próprio aluno (BRASIL, 1998, p. 85).

Ao abordar esse tema, Marcuschi (2010) defende que o aluno deve planejar seu texto, mas também necessita desenvolver a capacidade de avaliar, revisar e reformulá-lo, em atividade reflexiva *com* e *sobre* sua produção. Seguindo a tendência atual de ensinar língua materna a partir dos gêneros textuais, ele refere que o aprendiz deve ser conduzido a mobilizar conhecimentos sobre os gêneros e sobre o mundo e a dispor de estratégias linguísticas para cumprir seus objetivos. Para isso, Marcuschi (2010, p.78) assevera que

[...] devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais possíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social.

O contexto de produção agregado à prática de produção textual é outra ruptura perceptível em relação à prática textual escolar nas décadas anteriores. Atualmente, o contexto de produção deve ser devidamente explicitado ao aluno a fim de orientá-lo tanto nas escolhas léxico-gramaticais quanto nos propósitos comunicativos. Nessa visão do texto como mobilizador de saberes, os conteúdos formais deixam de ser os protagonistas do ensino da língua, e a multiplicidade das práticas com linguagem passam a receber atenção. Nessa dinâmica, o estudo da língua passa a agregar os vários contextos sociais em que se inserem os textos, bem como as vivências reais dos alunos, a fim de que se possibilite a formação de cidadãos críticos e autônomos em seus espaços sociais (MARCUSCHI, 2010).

Por sua vez, a gramática não poderia ser descartada do ensino e da produção discursiva em sala de aula. Antes, deve ser entendida como coadjuvante da leitura e da escrita, em um tripé para o pleno desenvolvimento linguístico do aluno. Em uma reflexão sobre o tema, Hawad (2009) aborda o equívoco da gramática como centro do saber linguístico; e a ingenuidade do saber discursivo estanque da gramática. Nas palavras de Hawad, (2009, p.1),

A primeira delas põe a gramática no centro do processo, pressupondo que conhecê-la é o melhor – possivelmente único – meio para obter o domínio prático da variedade linguística de prestígio [...]. A segunda postura relega a gramática a posição secundária e, à vezes, chega a rejeitá-la, como se nela estivesse a origem das deficiências observadas no ensino.

Hawad (2009) reforça que nenhuma das duas vertentes tem sido muito bem-sucedida, pois ambas estão baseadas na prescrição. Ademais, essas vertentes reforçam a dissociação entre o conhecimento da gramática e as habilidades de leitura e escrita, negligenciando a imbricação entre os fatos gramaticais e a produção textual. A superação desse dilema,

portanto, estaria na concepção da língua vista de forma integral que, conforme defende Antunes (2007), ocorre a partir do entrelaçamento dos vários aspectos dos fatos linguísticos.

Uma questão atinente a isso é a crença difundida de que escrever relaciona-se a um dom – sendo, portanto, privilégio de alguns iluminados. Os estudiosos do texto partilham a concepção de que toda a escrita é, na verdade, uma necessária reescrita. Para desmistificar, pois, a ideia de escritura iluminada assumida pela sociedade, e para se passar a associar a escrita ao trabalho e retrabalho, o tema necessita ser discutido (CAVALCANTI, 2010).

Se a tessitura é um processo, este demanda um afastamento com posterior reencontro entre autor e texto para que a escrita seja realmente laborada. Entretanto, para chegar a esse nível de consciência escrita análoga a um trabalho, o aluno necessita de um mediador na escrita, que colabore para o desenvolvimento desse processo. Nessa perspectiva, a escola teria uma função essencial: a de instrumentalizar alunos-realmente-escritores.

Ao contrário de uma necessária mudança paradigmática, a escola vem servindo como reprodutora das ideologias vigentes (GIDDENS, 1991; HALL, 2006; VAN DIJK, 2010) – e a escrita desvinculada da autonomia que redundaria na participação no mundo é uma delas.

Como reprodutora de ideologias, a escola serve tanto ao equivocado entendimento do trabalho com texto (preferindo o “dom”) quanto à falta de instrumentalização dos alunos para desenvolver esse texto. Isso ocorre, na prática, devido a fatos, tais como: a) escreve-se pouco; b) escreve-se para fins equivocados (aluno para professor); c) escreve-se sem distanciamento e esfriamento do texto original; d) escreve-se sem reescritura. A escola prioriza, dessa forma, atividades artificiais em detrimento das contextualizadas (CAVALCANTI, 2010).

Assim, a contribuição docente para uma mudança efetiva reside nas reflexões que se podem fazer a partir das práticas educacionais, ainda que em âmbito microssoial, visto que as mudanças ideológicas iniciam-se no discurso (BAKHTIN, 2004; VAN DIJK, 2010).

As representações ideológicas a que faço referência marcam-se *no/pelo* signo; *no/pelo* discurso, na seguinte relação causa-efeito: “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN, 2004, p. 15). Portanto, estando a ideologia presente em nossa palavra-ação, a mudança social inicia-se, também, em nossa mudança discursiva – no contradiscurso.

O uso da palavra recebe, pois, novo valor em dois aspectos: a) no discurso do professor que ensina – ou deveria ensinar – o aluno no processo trabalhoso da escrita e reescrita; e b) na implicação das escolhas dos alunos em suas produções textuais. Isso porque,

esses dois atores sociais estão envolvidos no uso e no jogo de palavras-com-sentidos – no signo como pista discursiva. Nessa rede de tessituras, esse signo, para Bakhtin (2004, p. 37),

[...] é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.

Tais (re)orientações podem servir para que os alunos aprendam a escrever dando ao texto um caráter discursivo, e não apenas gramatical – já que o texto não está despido de contextualização e significado(s). Isso não significa que a gramática deva ser banida ou que não deva ser ensinada. Mais do que isso, e seguindo a orientação de vários pesquisadores de linguagem e ensino, defendo que a gramática seja ensinada *para o uso* – e de forma contextualizada, levando o aluno a relacionar os conteúdos e as diversas aplicações possíveis.

Essas colocações remetem ao axioma “escrever se ensina”. E, nessa dinâmica do ensino, a simples correção gramatical e o hábito de leitura isolado não são suficientes para formar um produtor: as escolhas do produtor textual devem ser conscientes e, para desenvolver essa consciência, ele precisa de certos conhecimentos (cito, como exemplos, os conceitos aplicados de gênero, argumento, efeitos de sentido, entre outros).

Uma das críticas feitas às escolas contemporâneas é o uso da escrita sem propósitos, com o objetivo de fazer (muita) escrita em detrimento do (pouco) texto. Uma das formas de desconstruir essa ideologia é assumir, no processo de (re)escrita, que ela contempla alguns aspectos: ter o que dizer, uma razão para dizer, um Outro do dizer, uma interlocução real e a escolha de estratégias eficazes para o dizer (GERALDI, 2013; CAVALCANTI, 2010).

Em nossa prática de ensino, nós, professores, devemos contribuir para que o aluno consiga fazer um trabalho de escrita “com/sobre a linguagem, no qual há retomadas, reformulações, escolhas a fazer a todo momento” (CAVALCANTI, 2010, p. 88). Isso porque, fora dos muros da escola, os textos escritos deixarão de ser os idealizados e ensinados de forma rígida e inflexível. Surgirão como necessidades reais, nas diversas interações sociais.

Ao observar isso, formar-se-á um aluno que escreverá com propósitos específicos, direcionando o texto à proposta de compreensão a ser produzida. Formar-se-á um aluno capaz de utilizar operações léxico-gramaticais, de acordo com seu propósito (CAVALCANTI, 2010, p.101). Para esse fim, a coesão textual, parte importante de todo esse processo, deveria ser ensinada com o objetivo de contribuir para a progressão referencial em plano discursivo.

### 3 APORTE TEÓRICO

O ano letivo começou há mais de dois meses, mas ainda faltam professores na rede municipal do Rio, e muitos estudantes são obrigados a voltar para casa mais cedo. Em Cosmos, na Zona Oeste, pais de alunos da Escola Professora Norma Chamarelli Marques contam que esses problemas se repetem desde o ano passado.

A mãe de aluno Andrea Daniel diz que lá faltam seis professores E que a escola dividiu as turmas para poder atender todos os alunos. Ou seja, alunos têm aulas das 7h às 10h e das 10h às 12h.

*Bom dia Rio, Abril de 2018.*

A perspectiva sociocognitivista interacionista pressupõe a complexidade da língua ao redimensionar fatores como a anáfora, o que possibilita à teoria vários desdobramentos. Mesmo os pioneiros da temática, no Brasil, Ingedore Vilaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi, em vários momentos redesenham suas propostas iniciais e ampliam conceitos no interior de seus próprios trabalhos (KOCH, 2005, 2011b; MARCUSCHI, 2005). Além deles, outros pesquisadores surgem, no cenário acadêmico brasileiro, propondo vieses de estudos sobre as anáforas – ampliando e mesmo redirecionando o aporte teórico-analítico.

Em vista da proposta central da tese, o desenvolvimento do capítulo será marcado pelo recorte teórico-analítico que elejo: as anáforas diretas sob o enfoque textual e cognitivo, o que, sob a égide do sociointeracionismo, permite que o entorno discursivo redimensione o valor discursivo das retomadas. Extrapola, assim, uma noção que restrinja a (re)categorização às substituições das Exp. Nom. – fato que vem ao encontro da noção de representatividade da língua e(m) suas diversas possibilidades de (re)construção do real.

Destaco, por fim, que o objetivo do capítulo não é cristalizar as noções discutidas, uma vez que o desenvolvimento das pesquisas linguísticas carrega a ideia de *continuum*, pressuposta em todo fazer científico. Entendo, por isso, que as reflexões, considerações, objeções e mesmo escolhas de uma perspectiva, em detrimento de outras, podem contribuir para que outros pesquisadores também possam dialogar com os constructos aqui erigidos.



### 3.1 A referenciação sob a ótica sociocognitiva

Mediante o questionamento da referência carregada de estabilidade apriorística entre mundo e designação<sup>28</sup>, Mondada e Dubois (2003)<sup>29</sup> adotaram o termo *referenciação* para retratar a “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20). O termo encerra a densidade do conceito e serve como gatilho para evocar as demais noções que o integram: a instabilidade do real por meio da designação do referente, sua(s) possibilidade(s) de modificações, sua construção negociada e o caráter sociocognitivo do processo – todos eles, conceitos interconectados.

No cenário da tradição linguística, composto por teóricos lógico-semânticos, surgiram algumas perspectivas quanto ao estudo da referenciação. Para esses estudiosos, o ato de “referir” promove relação entre os objetos do mundo (prontos, palpáveis, definidos, preexistentes e exteriores à linguagem) e sua respectiva nomeação (etiquetagem). A partir dessa proposta, Mondada e Dubois (2003) redirecionaram o sentido da referência para uma constituição mais virtual, o que pressupõe que o “real” sofre um processamento cognitivo e é reelaborado, pelo que passa a ser chamado de objeto de discurso.<sup>30</sup>

Não obstante, é imprescindível destacar que o modelo teórico proposto por Mondada e Dubois (2003) não nega a existência da realidade mundana, tampouco adota a subjetividade como modelo paramétrico do real. Antes, o modelo assinala que a referenciação *reelabora* a

<sup>28</sup> Apesar de não me ater a um prelúdio histórico-filosófico da referenciação, acho válido destacar uma breve introdução histórica de Marcuschi (2015) sobre a questão da referência para lembrar que “ainda há quem pense que o século XX descobriu o problema da referenciação. Contudo, esta história tem mais de 2500 anos de ininterrupta tradição. Portanto, 2500 anos e inúmeras teorias depois, nos encontramos hoje em novas águas. O que perpassa todos os tempos e continua sobrando é o próprio problema. Retornam hoje com enorme vitalidade as discussões sobre o léxico e sobre a questão da referência” (MARCUSCHI, 2015, p. 267)

<sup>29</sup> Texto publicado, originalmente, em francês, no ano de 1991.

<sup>30</sup> Em vista da virada epistemológica da Referenciação, sempre que o lexema “referente” for utilizado, na tese, receberá relação de equivalência semântica com “objeto de discurso” no sentido aqui explanado. Essa possibilidade de equivalência encontra base em Cavalcante (2003, p.15), quando a autora explica que “referentes são entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto. São abstratas, portanto, imateriais. Referentes não são significados, embora, embora não seja possível falar de referência sem recorrer aos traços de significação, que nos informam do que estamos tratando para que serve, quando empregamos, etc. Referentes também não são formas, embora, em geral, realizem-se por expressões referenciais”. Trata-se de uma concepção já encontrada em Apotlhelóz (1991 *apud* Ciulla e Silva 2008). Isso não significa negar o uso semântico do termo “referente” para sua associação com o “objeto-de-mundo”, aquele não metabolizado no texto por meio da língua; contudo, reitero, não sendo feita menção a isso, o termo “referente”, na tese, equivalerá a “objeto de discurso”. O mesmo já é feito por outros pesquisadores, como Ciulla e Silva (2008) e Custódio Filho (2011).

realidade, (re)construindo-a por meio do discurso, sendo ela restringida pelos contextos socioculturais, históricos e pelo processamento da língua. Essas asserções pautam a tese de *instabilidade do real*, outra pedra fundamental do conceito de referenciação.

Se, nesta virada epistemológica proposta por Mondada e Dubois (2003), a referenciação não é entendida como uma reprodução do mundo extramental, ela tampouco se explica como um fenômeno puramente psicológico. Para operar os referentes e atribuir-lhes sentido(s), as operações mentais que evocam o arsenal de conhecimentos produzidos e armazenados pelos participantes da interação atualizarão esses referentes no momento de cada nova interação. Nessa perspectiva, o sujeito não se limita a enunciar, mas também a reelaborar o mundo a partir de um estatuto criativo e social. O que significa que uma mesma realidade pode ser representada de diferentes formas, de acordo com a reelaboração que cada sujeito (constituído de toda uma complexidade social e cognitiva e restringido/motivado por toda a especificidade de uma circunstância) faz de uma dada realidade.

O social e o cognitivo são, pois, dois fatores que, atuando concomitantemente, possibilitam a referida instabilidade do referente pelas vias da dinamicidade que o constitui. Por sua vez, são esses mesmos dois fatores que, pelas vias das restrições sociais que lhes são impostas e de sua materialização pelas convenções linguísticas, possibilitam a provisória estabilização desse referente – o que torna o processo intersubjetivo.

Conforme Mondada e Dubois (2003) propõem, essa intersubjetividade resulta do fato de a referenciação requerer uma negociação, nos diversos níveis, durante o processamento da atividade interacional. Conquanto as autoras demonstrem a negociação do referente com um exemplo de comunicação síncrona, deixam espaço para que se entenda tratar-se de uma negociação necessária nas interações efetivadas pelas diversas modalidades comunicacionais.

Na modalidade escrita, a negociação ocorre ao longo da leitura, e o sentido do referente é efetivado apenas quando o leitor entra em contato com o texto. Guiado pelas pistas fornecidas pelo produtor textual, o leitor pode atribuir/assumir um primeiro sentido ao referente; contudo, com o avanço da leitura, depara-se com outras pistas discursivas (e mesmo com a reelaboração do referente), que o levam a voltar cognitivamente à instauração do referente e a ressignificá-lo, conforme o exemplo (01)<sup>31</sup>, a seguir.

---

<sup>31</sup> Os exemplos em caixa pertencem aos *corpora* da pesquisa.

(01)	<u>Falsa faminha</u>
------	----------------------

Sabe-se que o uso de drogas na adolescência vem aumentando cada vez mais. Muitos jovens se juntam para utilizar drogas e até mesmo roubar por conta do vício, Isso vem complicando contatos com familiares e com amigos que sempre os ajudaram.

O percentual de jovens usuários vem aumentando por conta de quererem pagar faminha entre “amigos”, Depois de experimentarem a droga, eles passam a quererem mais e isso vira um vício.

As famílias desses adolescentes precisam ficar ciente com o que acontece com eles e precisam de ajudas psicológicas, conversas familiares e aprender que não precisam prejudicar a vida e a saúde por conta de querer a faminha (*Texto gerado para a pesquisa*)

Em (01), o referente “Falsa faminha”, instituído no título, só é efetivado no decorrer da leitura e pelo contato com cada escolha lexical do produtor. Nesta incursão interacional, as operações linguísticas dão pistas para que se concretize uma associação entre a fama e os falsos amigos (representados pelo uso de aspas). Em seguida, possibilita a associação entre a fama e o conseqüente uso de drogas. Apenas, ao final a operação discursiva, possibilita a associação entre “faminha” e algo negativo. Essa elaboração, possível somente no decorrer da leitura, aciona um retorno cognitivo ao título do texto, possibilitando sua ressignificação.

Essas premissas (a natureza sociocognitiva do processo e a construção negociada do referente) integram-se, ainda, a outra: o caráter dinâmico da construção do referente. O *caráter dinâmico do processo*<sup>32</sup> está marcado por sua natureza transformacional. De acordo com o contexto de uso, com a intencionalidade, com os sujeitos e com os papéis sociais envolvidos na operação discursiva, os referentes podem ser tanto nomeados quanto entendidos de modos distintos. Este aspecto dinâmico pode ser visto no exemplo (02).

(02)	<u>Droga</u>
------	--------------

Nos dias de hoje as pessoas procuram a droga como um refúgio, e acreditam sentir-se melhor com o efeito proporcionado por ela.

A maioria das pessoas procuram a droga por brigas familiares, término de relacionamentos e muitos outros motivos. Já os adolescentes buscam este mal por influências de amigos e pela curiosidade por estarem em uma fase de descobertas.

Para entrar neste mundo alucinante, pode ser bem fácil, já para sair [0] tem que ter muita força de vontade, e todas as pessoas devem tentar ajudar as pessoas com esse vício. Não é querendo ser clichê, mas o país não colabora e deixa as pessoas mais vulneráveis para o consumo [0]. (Texto extraído do *corpus* da pesquisa-piloto).

Ao retomar o objeto de discurso “droga”, o produtor o ressignifica por meio de diferentes expressões (e mesmo através da repetição do SN e pela retomada por pronome), de forma a guiar o leitor nas produções de sentidos. Assim, “a droga”, “ela”, “a droga”, “este mal”, “este mundo alucinante”, [0]<sup>33</sup>, “esse vício” e [0] representam a noção dinâmica da

<sup>32</sup> Voltarei a falar sobre o caráter dinâmico da referenciação na seção subsequente, ao destrinchar o aspecto estabilizador dos objetos designados, onde abrirei, especificamente, uma discussão sobre as anáforas.

<sup>33</sup> As retomadas por elipse serão representadas por [0] ao longo do trabalho.

construção do referente, cujas alterações são possibilitadas em conjunto com as demais noções que configuram o conceito de referenciação.

### 3.2 Estabilização do referente: da constituição do conceito às suas tensões

Destino esta seção à abordagem de um dos processos de estabilização do objeto designado no discurso: a anáfora.<sup>34</sup> Essa forma de estabilização retoma, a todo o tempo, cada uma das demais noções apresentadas na seção anterior e abarca as matizes que perfazem a referenciação, quais sejam: a) os objetos de discurso são instáveis e, portanto, são (re)elaboráveis; b) são interacionalmente negociados; c) são sociocognitivos, a partir do resultado da negociação entre os participantes e das elaborações cognitivas, d) podem passar por processo de (momentânea) estabilização (MONDADA; DUBOIS, 2003). Assim, antes de alguns trechos da seção parecerem repetitivos, defendo que apenas evocam o valor retroalimentador que gera o próprio conceito de referenciação.

Para Mondada e Dubois (2003, p. 43), “os fenômenos invocados para avaliar a generalidade das instabilidades nos discursos intervêm também nos procedimentos de estabilização”. Nesse sentido, a anáfora serve tanto para garantir a continuidade da reelaboração do mundo no discurso quanto para atribuir ao objeto designador um determinado valor representacional<sup>35</sup>, em detrimento de tantas outras possibilidades.

Essa premissa representa o consenso de que, em uma produção discursiva, são os objetos de discurso que permitem a progressão textual. Sobre isso, elucida Koch (2005, p. 263): “Os objetos de discurso são dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos, são

---

<sup>34</sup> Mondada e Dubois (2003) apresentam três formas de estabilização: os protótipos, as técnicas de inscrição e as anáforas. Pelo interesse teórico-analítico da pesquisa, concentro-me nesta última. Contudo vale sinalizar os demais conceitos. Mondada e Dubois (2003) definem os protótipos como uma construção de nível psicológico, que contribui para estabilizar as interpretações que os sujeitos fazem do mundo. Isso se dá porque, manifestado, por meio de nomes rotuladores, os protótipos perpassariam diferentes contextos e indivíduos, como “um objeto socialmente distribuído” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 42), e atuariam como forma de “economia cognitiva e restrições perceptuais” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 41). Já as técnicas de inscrição, segundo as autoras, não resultam primordialmente na forma psicológica, mas de cunho cognitivo. Apesar de as construções psíquicas também serem produto do aparato cognitivo, as técnicas de inscrições estão diretamente relacionadas a estratégias criadas e aprendidas da perspectiva social: escrita, imprensa e imagem. As técnicas de inscrição são, portanto, uma forma de representar a linguagem (a forma estabilizada da mesma) como um objeto do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003).

<sup>35</sup> Note-se, em conformidade com os pontos explicitados na seção anterior, refiro-me ao valor representacional elaborado *no discurso*, em nível de reelaboração; e não como representação de uma realidade pronta no mundo, simplesmente replicada.

constantemente modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, por essa via, os sentidos no curso da progressão textual.”.

É com vistas aos sentidos forjados no processo de progressão que adentro pelo universo da *anáfora*.<sup>36</sup> Atendo-nos ao significado descritivo do lexema (aná= repetição; phora= carregar, portar), veremos que a expressão ganha o sentido fundamental de “repetição, ato de trazer de volta”, o que pode levar a assumi-la com equivalência correferencial.<sup>37</sup>

Há, porém, que se tensionar o conceito de anáfora. Tensionar porque, muitas vezes, ele é assumido em um sentido simplório, de retomada de referentes, quando, no lugar disso, deveria possibilitar novas construções de sentidos, mais do que simplesmente *apontar* para um referente. Essa simplificação parece ter sido herdada da tradição linguística, em que a referência realiza-se a partir da extensão referencial das entidades extramentais e recebe significados peculiares que, ao final, desaguam na mesma ideia de referente como *transportação linguística* de algo pronto no mundo (CAVALCANTE, 2011).

A peculiaridade mais marcante da visão extramental de referência pode residir na associação que ela permite fazer entre referencialização e denotação. Ao final, essa associação implica o risco de se evocar o conceito de referência ainda nos moldes “rotuladores” do referente. Tal concepção denotativa de equivalência não se coaduna ao modelo sociocognitivo e leva alguns teóricos, como Ilari (2005), a objetarem a tese de que “por trás de toda a anáfora se esconde uma operação semântica de co-referência” (ILARI, 2005, p. 103).

Por isso, mesmo os pesquisadores sociocognitivos precisam ter em mente que, se a denotação faz um tipo de vínculo descritivo, com aferição direta a um significado de carga correferencial, recebendo dele um determinado valor virtual dentre outros possíveis estocados em nossa memória coletiva, a referência é a construção significativa que se faz na *aplicação* de determinada expressão, injetando na expressão um sentido que é construído simultaneamente à construção do texto (ILARI, 2005; CAVALCANTE, 2011).

Se esses referentes não incorporam significados ou formas previamente engendrados, conseqüentemente, o sentido virtual que podemos remeter à referência, sob a perspectiva sociointeracional, transcende o sentido virtual da denotação que carrega significado fixo do

---

<sup>36</sup> Tradicionalmente, os estudos da área se concentram em dois movimentos que permitem a progressão referencial: prospectivos (para frente, denominados de catáforas) e retroativos (para trás, denominados anáforas) (KOCH 2011b; 2014, e outros). Dessa perspectiva, o foco desta tese seria o retrospectivo. Entretanto, quero ressaltar que há pesquisadores que preferem não fazer uma distinção teórica entre anáfora e catáfora, abordando apenas o caráter anafórico essencialmente de retomada (SANTOS et al., 2015).

<sup>37</sup> Quiçá este modelo singelo de retomada anafórica é o que parece ter alcançado os modelos didáticos e chegado aos muros da escola, conforme sugerem os *corpora* da pesquisa.

dicionário. Isso significa dizer que a referência passa a receber tantos novos e específicos significados quantos propostos/necessários/pretendidos na construção de um determinado texto. Dessa perspectiva, os referentes constroem-se como “entidades instituídas”, ganhando noção mais relativista (no sentido estoicista) do que absolutivista (CAVALCANTE, 2011).

O fato de as formas anafóricas não se restringirem a “retomar” ou a “referir-se a” um termo antecedente, *per se*, torna o processo ainda mais complexo. Um dos pontos nodais dessa complexidade está, por exemplo, no fato de um referente poder carregar características da modalidade oral. Segundo Koch (1997), o texto escrito do aluno pode construir-se com a ausência de um referente; ou, ainda, com a materialização ambígua de uma forma anafórica (ele, ela, esse...). Isso ocorre porque, na oralidade, “é comum serem os referentes recuperáveis na própria situação discursiva: basta, assim, apontar para eles, dirigir o olhar em sua direção ou fazer outro gesto qualquer que permita ao parceiro saber de quem ou do que se está falando” (KOCH, 1997, p. 35). Essas características, portanto, assentam as anáforas em terreno bastante complexo e movediço.

Koch e Marcuschi (1998, s/p) também sinalizam essa complexidade e pregam contra a simplificação da questão. Para eles,

A retomada anafórica é a estratégia de progressão discursiva mais estudada e conhecida, mas não de todo compreendida e provavelmente mal-compreendida. Em primeiro lugar, a expressão retomada nem sempre designa uma retomada referencial em sentido estrito, mas é apenas uma espécie e remissão que estabelece o contínuo tópico. Em segundo lugar, a noção de anáfora é aqui enriquecida e ampliada e não diz respeito apenas a relações estabelecidas por pronomes, mas por nomes e outras categorias.

Esse tensionamento da questão permite-me defender uma perspectiva teórica que ultrapassa a visão correlacional da retomada anafórica, visto que, atualmente, o modelo sociocognitivo interacional assume que 1) as anáforas cumprem um papel de retomada de objetos de discurso que podem representar diferentes tipos de entidades: indivíduos, processos, instituições sociais, entidades coletivas, atividades, estados, épocas, etc. e, para esses, nem sempre caberá o valor unívoco da correferência. 2) De acordo com o projeto de dizer do produtor, as diferentes entidades designadas podem ser categorizadas sob formas diversas, o que lhes pode atribuir nova carga semântica não correspondente àquela que o objeto de discurso tenha recebido primariamente. 3) As anáforas podem recategorizar o referente de modo a conduzir o texto aos objetivos discursivos pretendidos pelo produtor. 4) As anáforas podem instanciar, no texto, um objeto de discurso que até então não recebera esse estatuto. 5) Superando o modelo da semântica extensional, ou da equivalência entre

expressões e atribuições, é possível anaforizar conteúdos equivalentes a sentenças e, ainda, utilizar-se de expressões extensas para anaforizar um lexema. 6) o elemento anafórico pode não estar explicitado no texto, mas pode ser assumido a partir de associações; ou seja, a anáfora pode abdicar referência (KOCH; MARCUSCHI, 1998; MONDADA; DUBOIS, 2003; CAVALCANTE, 2003, 2005; ILARI, 2005; KOCH, 2014).<sup>38</sup>

Sendo a retomada anafórica uma das estratégias que permitem a progressão textual; e, construindo-se, a progressão referencial, a partir da relação entre linguagem, mundo e pensamento, que se materializa no discurso (KOCH; MARCUSCHI, 1998), essa retomada cumpre, também, o já mencionado papel dinâmico das anáforas. Por conseguinte, os objetos de discurso podem ser “modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se, assim, o sentido, no curso da progressão textual” (KOCH, 2011b, p. 80-81).

Sobre isso, defende Ilari (2005, p. 123):

A anáfora não é apenas um mecanismo de preservação de referentes, nem mesmo um mecanismo de preservação de conteúdos. Tem pouco a ver com formas, e tem pouco a ver com mundo; ao contrário, tem muito a ver com o modo como armazenamos o mundo em algum “buffer cognitivo”.

Essas considerações permitem uma visão mais geral do termo anáfora, ampliando-se, com isso, o próprio conceito de antecedente. Dessa forma, o termo não apenas se desprende do segmento imediatamente anterior ao anafórico, mas também pode construir-se, inclusive, a partir de atributos dados ao referente, segmentado em uma predicação (APOTHÉLOZ, 2003).

Nessa concepção dinâmica e complexa de modelo anafórico, o objeto designado nunca será o mesmo, quando retomado, mas carregará as atribuições recebidas na própria tessitura textual. Essas atribuições fornecem pistas para o processamento anafórico e indicam também que “toda expressão anafórica sofre condicionamentos igualmente fortes por parte do assim chamado “antecedente” e por parte da sentença em que está inserida” (ILARI, 2005, p. 121).

Tal insumo conceptual desdobra-se em duas pontas. A primeira define a anáfora como uma das formas de estabilização do referente, nos termos de Mondada e Dubois (2003). A segunda evidencia que, embora tenha sido inicialmente estudada em termos de correferencialidade, o processamento anafórico é atualmente entendido em termos mais amplos e flexíveis. Desse modo, a noção amplifica as produções de sentido, aproximando-se mais da dinamicidade inerente ao referente, de forma a colocar em relevo suas funções discursivas (citem-se, a exemplo, as anáforas indiretas e o encapsulamento). Embasada nesta

---

<sup>38</sup> As razões elencadas para rejeitar a ideia de correlação anafórica não esgotam as propostas que têm sido relacionadas às anáforas. Ainda outras serão abordadas ao longo do capítulo.

segunda ponta, tem-se pensado no estatuto da estabilização do referente, por meio de sua função de fazer progredir o texto. É sobre ela, então, que passarei a debruçar-me.

### 3.3 A recategorização e a progressão textual<sup>39</sup>

Nesta seção, passo a pinçar as noções que contribuem para a argumentação a favor de uma recategorização, tanto a) alavancada pela designação do objeto de discurso quanto b) subsidiada por elementos vários encontrados no entorno discursivo<sup>40</sup> – seja pela predicação ou por outra fonte de referência que se fizer presente no texto de forma a servir para a reelaboração do objeto de discurso, mesmo que indiretamente.

Defendo que essa perspectiva contempla mais amplamente os fatos linguísticos observados nos textos compositores dos *corpora*. Além disso, essa perspectiva responde mais plenamente minha pergunta de pesquisa central: “Como os estudantes de diferentes periferias utilizam o aparato linguístico para fazerem referência, em nível discursivo?”.

O estudo da recategorização, vista nesses moldes, auxiliará na resposta a essa e às demais questões de pesquisa: o que a recategorização revela sobre o contexto, e o que sugere sobre ideologia. Por isso, defendo a essencialidade deste ponto e, também, nele me aterei um pouco mais. Além disso, como forma de descrever as defesas dos teóricos citados na seção, utilizo os exemplos por eles analisados em suas argumentações.

Retomo, inicialmente, o conceito de categorização. Mondada e Dubois (2003) seguem, para a definição do termo categoria, a mesma premissa da instabilidade dos referentes: “não são nem evidentes nem dadas de uma vez por todas, elas são mais o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.28). Essa instabilidade relaciona-se, logo, às suas ocorrências, visto que estas se inserem em situações práticas, que dependem “tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas;

<sup>39</sup> Nesta seção, citarei os exemplos originais propostos pelos autores, tendo em vista meu objetivo de dar destaque à argumentação deles para suas teses.

<sup>40</sup> Da perspectiva de Ciulla e Silva (2008), “entorno discursivo” são todas as pistas encontradas ao redor do referente que possam contribuir, ainda que indiretamente, para a construção de seu sentido. A pesquisadora diz ter encontrado em Varela, Thompson, Rosch (1991, *apud* CIULLA; SILVA, 2008) apoio do ponto de vista da ciência cognitiva para defender a concepção assumida.



práticas do sujeito ou de interações em que os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 29).

Nessa construção discursiva, dinâmica e dinamizadora, uma escolha linguística põe em foco determinada característica do referente, entre as tantas possíveis, e identifica-o. Há, aqui, portanto, uma negociação tanto social quanto cognitiva para que se adapte o referente ao projeto de dizer do produtor. Ou: a partir de sua bagagem discursiva e mediante os conhecimentos compartilhados (ou que imagina serem) com seu(s) interlocutor(es), o produtor examina os limites e as possibilidades linguísticas que possam representar seu projeto de dizer e, em detrimento das demais, elege uma possibilidade que se aproxime desse projeto ou o represente. Por isso, “[u]ma categoria lexical impõe um ponto de vista, um domínio semântico de referência, a concorrer com outras categorias sugeridas, e produzindo sentido a partir do contraste com as precedentes” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 33).

Ao considerar as especificidades imanentes ao léxico, quando operada a categorização, Marcuschi (2015, p. 272) lembra que os itens lexicais “nunca devem ser analisados fora de seus contextos etnográficos, seus cenários, seus personagens e assim por diante”. Nesse sentido, o teórico defende que a categoria se dá a partir de um determinado olhar ideológico. Ele defende essa premissa com exemplos da descrição que os europeus fizeram sobre o que encontraram no Brasil: categorizavam as frutas, os animais e tudo o mais a partir do que conheciam sob sua ótica eurocêntrica. Para ele (MARCUSCHI, 2015, p. 274),

[e]stes aspectos são interessantes porque mostram que o mundo não está mobiliado com humanos, fauna, flora, minerais, ou outras entidades desde sempre agrupadas e categorizadas. O que se observa é que em boa parte das descrições dos viajantes europeus pelo Brasil de então, as categorias e mesmo as designações ou descrições das coisas da terra eram feitas com base em posições e crenças eurocêntricas. Descreve-se o tatu a partir de um bocado de outros animais mesclados até com seres humanos. Estava-se construindo uma noção de tatu.

Este aspecto é especialmente importante, pois transcende a discussão da designação de fenômenos com existência abstrata e faz tocar nas variadas formas como, também, fenômenos com existência concreta são designados, sem que recebam caráter unívoco nas diferentes situações de uso. Marcuschi (2015) exemplifica a questão ao lembrar a conceituação do item lexical “vaca”, na Índia, que difere-se da conceituação recebida no Rio Grande do Sul, no Brasil. Isso porque, nas palavras de Marcuschi (2015, p. 275), mais do que as expressões referenciais como formas, interessa especialmente o uso realizado a partir delas, ou seja, estamos interessados “nos objetos de discurso que são as entidades referenciais “permitidas” ou inferidas numa atividade interativa e no conjunto dos demais elementos do discurso”.

Por esse carregamento cognitivo e interacional, o autor sempre reitera a analogia de que as palavras não são rótulos que etiquetam um mundo pronto a ser “dito”. Conjugado com Mondada e Dubois (2003), sobre a ideia de que as categorias carregam mais do que uma cartografia constituída de valor *a priori*, ou *a posteriori*, infere Marcuschi (2015, p. 275-276):

[...] as categorias não podem ser tomadas como estruturas invariantes capazes de realisticamente agruparem a realidade extramente de modo culturalmente insensível, sem uma nítida inserção sociocultural e histórica. Categorias não são entidades linguísticas naturais e realistas.<sup>41</sup>

Em suma, pode-se dizer que a categorização opera como um procedimento cognitivo em que os interlocutores “percebem o mundo e, ao fazê-lo, também distinguem, classificam e designam as coisas à sua volta” (CIULLA E SILVA, 2008, p.23). Entendido dessa forma, o fenômeno da categorização ratifica-se como um processo que (re)constrói o mundo pelo discurso e, mais do que isso, revela como o próprio produtor interage com esse mundo.

Ao ampliar a proposta de categorização de Mondada e Dubois (2003), pensando na evolução dos referentes como um fenômeno sempre em ocorrência, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) concentraram-se no conceito de recategorização. Para eles, a recategorização homologa as transformações ocorridas no objeto de discurso introduzido, o que se faz a partir de uma expressão referencial renomeadora, ou seja, efetivada pela operação lexical.

Apesar de não levantarem questões filosóficas ou metafísicas sobre o tema, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) assentem sobre o caráter representacional do referente, operado a partir de representações culturais e resultante da interação dos sujeitos falantes, o que marca os sujeitos falantes como agentes centrais da designação pela via da interação verbal e pelo atravessamento contextual. Recebem o mérito, pois, de ressignificar o conceito de anáfora por entenderem que elas não apenas remetem ao termo, mas também alteram seu estatuto.

Ainda que, nos estudos atuais, vários teóricos reconsiderem certos aspectos da teoria da recategorização descrita neste primeiro trabalho de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) sobre o tema, penso ser relevante, primeiramente, situar o conceito nos moldes originais dos autores. E, ante isso, considero importante destacar dois pontos iniciais sobre o conceito.

O primeiro ponto relaciona-se à tese em que a proposta se assenta: para os teóricos, a evolução dos referentes ocorre na soma de todos os recursos mobilizados pelos sujeitos para a evolução do referente, sejam eles de natureza linguística, cognitiva ou pragmática – abordagem esta que confirma a natureza fulcral dos pesquisadores na epistemologia

---

<sup>41</sup> Nos trechos de Marcuschi (2015), aqui citados, os grifos são sempre do autor.

sociocognitiva. Sobre isso, os teóricos acrescentam que as soluções criadas pelos sujeitos diante de “conflitos de restrições” perfazem esses recursos. A evolução do referente é, para eles, uma ocorrência permanente, visto que o objeto de discurso se modifica também pela predicação que lhe é conferida, alterando, assim, a carga representativa do referente na memória discursiva. O segundo ponto inicial é que essas considerações representam apenas uma das abordagens que assumem que os referentes podem sofrer diversas transformações, sendo a segunda abordagem opostamente radical a esta primeira assumida por eles.

Considerado como um trabalho complementar ao de Mondada e Dubois (2003), o trabalho de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) parte especificamente de um redelineamento da noção dos referentes evolutivos. Para eles, toda retomada pressupõe ressignificação, espaço no qual eles desenvolveram a noção de recategorização. Os teóricos concentram-se em três abordagens analíticas da recategorização. *Na primeira abordagem*, o objeto de discurso é recategorizado no exato momento da designação do anafórico, sem que haja pistas lexicais para essa recategorização no entorno discursivo, e sem que essa recategorização se ancore na designação, ou mesmo nas retomadas anteriores desse objeto. *A segunda abordagem* apoia-se na modificação do referente mediante a lexicalização, de modo a ignorar as modificações ocorridas pela predicação. *Já a terceira abordagem* leva em conta as transformações operadas sobre o objeto de discurso a partir da predicação, sendo estas transformações ratificadas pelo anafórico. Apesar de a definição “referentes evolutivos” estar reservada apenas a essa última situação, os autores consideram que essa expressão só ganha pleno sentido se confrontada com as duas primeiras formas de análise.

Para a primeira abordagem, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) defendem que as recategorizações que ocorrem simultaneamente à designação do anafórico podem materializar-se por três estratégias distintas: a recategorização lexical explícita, a recategorização lexical implícita e as modificações da extensão do objeto.

Os autores defendem que as funções da recategorização lexical explícita resumem-se: a) nos propósitos argumentativos, em que a expressão referencial assume a forma metafórica e/ou axiológica; b) em uma denominação reportada, que pode mostrar ou destacar o ponto de vista impetrado pelo item anafórico; c) na aspectualização dos referentes recategorizados, ao receberem denominação que ressalte determinado aspecto; d) na sobremarcação de estruturas discursivas cujo objetivo é enfatizar, simultaneamente, a recategorização e a mudança de parágrafo/tópico discursivo do texto, dando ênfase a essa mudança.

Para Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), as recategorizações lexicais *implícitas* são aquelas possibilitadas por, e apenas por, pronomes. Estes têm algumas funções específicas: reduzir ambiguidades, através da escolha de um pronome consoante ao referente que se queira anaforizar; evocar uma característica específica do referente; e dirimir estranhamento promovido pela divergência entre gênero gramatical e gênero natural do referente.

Interessam-me, para elucidar a questão, dois exemplos dados por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) e traduzidos por Cavalcante (inédito):

O guarda traz a refeição.  
 Primeiro preso: - Que é isso?  
 Guarda: - *Le potage du chef au vermicelle...*  
 Os homens começam a comer...  
 Segundo preso: - **Ela** não é "comível".<sup>42</sup>

No exemplo, os autores enfatizam que o prato categorizado pelo gênero masculino é não apenas anaforizado, mas também recategorizado através do pronome pessoal “ela”, que traz consigo outra possibilidade semântica para o prato: ao possibilitar a leitura implícita de “sopa”, atribui à comida um valor depreciativo, juntamente com a predicação: “não é comível” (conotando, com isso, uma característica específica do referente).

O outro exemplo de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) que esclarece o tema é: “(Depois de uma informação sobre a hospitalização de Madre Teresa) **O Prêmio Nobel da Paz** deverá voltar para a casa **dela** este fim de semana.”<sup>43</sup> Nele, o pronome anafórico recategoriza o Prêmio Nobel da Paz, voltando a inferir-lhe a caracterização da Madre Tereza de Calcutá (desfazendo o estranhamento promovido pela divergência de gênero).

A terceira situação de recategorização operada neste primeiro aspecto ocorre pela alteração da extensão do objeto (podendo ou não englobar seus atributos lógicos), sem que, contudo, ocorra mudança na categoria lexical. Esse modo de recategorizar, segundo explicam os autores, toca no *sentido* do item lexical, sem que ele seja alterado. Em outras palavras, toca no léxico como o instrumento complexo, defendido pelos autores como “fundamentalmente polissêmico”. De acordo com os proponentes, cooperam para esse tipo de recategorização o *abandono de determinações*, a *mudança para o nível metalinguístico*, a *operação metonímica*, a *fragmentação do referente*, e a  *fusão de objetos de discurso*.<sup>44</sup>

<sup>42</sup> Grifos e numeração encontrados originalmente no texto (CAVALCANTE, INÉDITO).

<sup>43</sup> Grifos encontrados originalmente no texto (CAVALCANTE, INÉDITO).

<sup>44</sup> Todas elas categorias impregnadas de nuances e de peculiaridades. Especificarei, mais adiante, apenas os aspectos concernentes a esta tese, mantendo, assim, o propósito mais resumitivo desta etapa.

Todos os pontos da proposta de recategorização publicada por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), até aqui abordados, centram-se naqueles possibilitados pela operação lexical, sem que se considerassem, contudo, as modificações ocorridas através da predicação. Doravante, farei uma descrição da segunda parte da proposta dos teóricos que não leva em conta os atributos predicados do objeto; ou seja, aqueles objetos de discurso que foram previamente recategorizados pela via da predicação e, ao serem novamente retomados, não recebem marcas dessa recategorização. A partir do exemplo “(41) A ostra, da grossura de um calhau médio, é de uma aparência muito enrugada [...] É um mundo obstinadamente fechado. Mas pode-se abri-la: é preciso tê-la no oco de um esfregão [,,,]” (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, s/p, grifos dos autores), os pesquisadores analisam que o referente “a ostra” recebe um atributo (“um mundo obstinadamente fechado”) e, a despeito desse atributo ser masculino, a retomada dele se dá por anafóricos novamente no feminino, concordando em gênero com “a ostra” e simultaneamente desprezando a recategorização que tal designação já sofrera. Segundo os autores, “isto pode se explicar por uma adaptação ao micro-contexto, pois o anafórico designa o referente discursivo enquanto actante-objeto de um processo eminentemente concreto.” (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, s/p).

Por fim, a terceira abordagem analítica, sugerida por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), contempla a *homologação dos atributos explicitamente predicados*. Trata-se da função lexical de assumir as informações que circulam no entorno discursivo e convergem para essa confirmação lexical – sendo esta, pois, uma função discursiva.

Segue um clássico exemplo dessa operação para o estudo da matéria: “Um jovem suspeito de ter desviado uma linha telefônica foi interpelado pela polícia de Paris. Ele havia ‘utilizado’ a linha de seus vizinhos destinando aos Estados Unidos por um montante em torno de 50.000F. **O bisbilhoteiro** [...]” (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, s/p, grifos dos autores). A partir desse exemplo, os teóricos citados querem demonstrar que a expressão referencial “o bisbilhoteiro” confirma todas as características predicadas após a primeira designação (“um jovem”); ou, em outras palavras, a anáfora recategorizadora assume, pelo item lexical “bisbilhoteiro”, as características que lhe foram predicadas.

Parte importante dessa terceira abordagem (a *homologação dos atributos explicitamente predicados*) é que a confirmação desses atributos pode ocorrer também pelos pronomes. Para eles, uma situação exemplar são os casos em que há divergência entre os gêneros dos núcleos dos SN e o gramatical. Sirvo-me, mais uma vez, de um exemplo dos

autores para demonstrar essa tese encontrada em Apothéloz e Reichler-béguelin (1995, s/p, grifos dos autores) – exemplo este seguido da análise dos próprios teóricos:

Cinco páginas somente, mas elas são terríveis. Elas mostram que as forças sérvias violentaram 20.000 mulheres e crianças mulçumanas, e que têm sistematicamente utilizado o estupro como "arma de guerra", continuando hoje a praticá-la. [...] o pronome feminino integra a categorização assertada anteriormente (praticar esta arma de guerra que é o estupro). O discurso se desenvolve, assim, a partir da nova identidade outorgada ao objeto de discurso.<sup>45</sup>

Os autores reforçam que o contexto de interação e mesmo a situação extralinguística extrapolam o aparato estritamente cognitivo da materialização do “real” pela representação linguística. Para os autores, os exemplos analisados mostram, muito mais, que:

[...] a gestão da referência e da categorização lexical podem estar em função de **considerações superimpostas ao ato referencial propriamente dito**. [...] referência e categorização são, ao contrário, as poli-operações por meio das quais o locutor não somente adquire o discurso, mas também realiza diversas *estratégias* que sobredeterminam o ato referencial.<sup>46</sup>

Conforme os autores, considerar que o objeto designado constrói-se e reconstrói-se na dinâmica da elaboração do discurso não significa esperar que essa operação se deva exclusivamente ao nível de mudança no item lexical, nem que se restrinja a ele – pode ocorrer a partir da “mudança de estado constatada ou predicada”. Pode, ainda, o enunciador, recategorizar um objeto designado de forma “independente de toda transformação afirmada em seu propósito” (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995).

A partir da proposta inicial de Apothéloz e Reichler-béguelin (1995), Cavalcante e Brito (2016) defendem a recategorização como um processo que transcende a classificação dos processos referenciais, podendo perpassar todas as diferentes estratégias anafóricas, com vistas a manter um dado referente no texto e fazerem-no evoluir nele. Elas entendem, portanto, a recategorização como processo inerente às retomadas.

Diferentemente de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), Cavalcante e Brito (2016) não consideram que a recategorização se limite a uma operação de designação lexical que cumpra determinado propósito comunicativo a partir de escolhas intersubjetivas. Para as autoras, é limitadora a ideia de que a recategorização se relacione exclusivamente à materialização dos itens lexicais, visto que isso se oporia ao próprio conceito de objeto de discurso cognitivamente representado e interacionalmente (co)construído.

<sup>45</sup> Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante, inédita.

<sup>46</sup> Grifos dos autores. Tradução inédita de Mônica Magalhães Cavalcante.

Essa objeção à tese de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) relaciona-se a um bojo teórico já aceito por diferentes pesquisadores da área, os quais entendem que sempre que há alguma retomada, esta se ancora em algum tipo de elaboração prévia, ainda que operada “apenas” de modo cognitivo. Isso entendido, vários estudos consideram também as pistas de acionamento cognitivo como fonte para o fenômeno da recategorização (JAGUARIBE, 2007; CIULLA E SILVA, 2008; CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE et al., 2014).

Para Cavalcante e Brito (2016, p. 125), “[n]em sempre elas [as expressões anafóricas] são reveladas pela expressão designadora em si, pois outras pistas do contexto são responsáveis pela indicação de que o referente foi recategorizado”. Para a argumentação, as pesquisadoras apoiam-se nas considerações de Marcuschi e Koch, que já consideravam que a recategorização associa-se a um caráter co(n)textual (o que permite, portanto, que ela seja acionada tanto em nível lexical quanto em nível inferencial). Assim sendo, elas defendem como passível de aceitação a tese de que o processo de recategorização ultrapassa sua materialização via expressões referenciais.<sup>47</sup>

Também a partir da concepção de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), Jaguaribe (2007) defende que todo objeto de discurso é essencialmente evolutivo. Para ela, na tentativa de adequar os referentes ao seu projeto de dizer, o sujeito “remodula-os, adicionando ou eliminando características, num processo que pode chegar a modificar ou mesmo contrariar nossa concepção inicial do referente” (JAGUARIBE, 2007, p. 231). Ampliação essa que se pauta na seguinte conjectura (JAGUARIBE, 2007, p. 231):

Se aceitamos a categorização como um processo que se define sociocognitivamente, precisamos entender a recategorização, isto é, o processo de transformar discursivamente o referente, como uma atividade de negociação que se resolve aquém e além da superfície textual. É, portanto, também sociocognitivamente que devemos concebê-la. O ato de recategorizar envolve um processo mental por meio do qual os objetos-de-discurso vão sendo reavaliados pelo falante; mas envolve também uma dimensão social, uma vez que ele se efetiva para atender ao propósito do falante do interagir com o interlocutor.

---

<sup>47</sup> Custódio Filho (2011) vem propondo a classificação dos estudos em Referenciação em duas tendências. Para ele, a primeira tendência agrupa os estudos que sedimentam a teoria da referenciação. Já a segunda tendência amplia a vocação pragmático-cognitivo-discursiva da teoria a partir de aplicação nos diferentes suportes e modalidades da língua. Dessa perspectiva, a segunda tendência estaria marcada por concentrar-se, especialmente, nas relações entre as várias porções do cotexto/contexto/intertexto, além das expressões referenciais presentes no texto, ao considerar a recategorização. Para o autor, as tendências não se anulam, tampouco rompem estrutura epistemológica, mas se complementam.

É a partir destas considerações que Jaguaribe (2007) propõe uma noção de recategorização que considere não somente as expressões referenciais, mas também palavras e/ou expressões outras que sirvam ao propósito de reconstituir o referente, sejam elas referenciais ou atributivas. Ademais, Jaguaribe (2007) defende que as recategorizações podem efetivar-se exclusivamente no nível cognitivo, conforme ocorre nos casos de repetição lexical, como nas recategorizações do referente “amor”, possibilitadas pelas diversas expressões atributivas, no poema de Paulo Leminski (JAGUARIBE, 2017, p. 233):

O amor, esse sufoco,  
Agora há pouco era muito,  
Agora, apenas um sopro

Ah troço de louco,  
corações trocando rosas,  
e socos<sup>48</sup>

Diferentemente do que outros autores já propuseram<sup>49</sup>, o que Jaguaribe sugere não se concentra na polissemia inerente ao léxico, tampouco na saliência de um dos aspectos de uma determinada característica do objeto designado, mas na alteração de esquemas mentais, promovida pelo entorno discursivo, ainda que se mantenha o mesmo item lexical, conforme ocorre, também, no excerto a seguir (JAGUARIBE, 2007, p. 235).

ÁGUA  
A água rolando na rua  
a água rolando na rua deserta  
a água molhando ao pele da pedra  
(coitada, ela tem frio)  
a água rolando na rua  
a água no olho do homem sozinho  
a água pingando dentro do homem sozinho  
(quase na se escuta)  
a água rolando na rua  
a roda do automóvel machucando a água  
a água chorando baixinho as margens da noite  
a água toda suja de tristeza  
a solidão da água  
a água rolando na rua  
a água rolando na rua deserta<sup>50</sup>

<sup>48</sup> Segundo sua análise, expressões como “esse sufoco”, “troço de louco” e “corações trocando rosas/e socos” contribuem para modificar o estatuto da introdução referencial, que inicialmente recebia, provavelmente, o valor semântico reconhecidamente romantizado pela sociedade ocidental. Assim, para ela, com as atribuições de novas características ao objeto “amor”, o esquema mental inicial se altera.

<sup>49</sup> Koch e Marcuschi (1998) corroboram a tese de Apothélos e Reiclher-Béguelin (1995), analisando casos em que se pode promover a recategorização a partir de um mesmo item lexical. Tal pressuposto baseia-se no atributo polissêmico do lexema.

<sup>50</sup> Ao proceder à análise das recategorizações presentes no texto, Jaguaribe (2007) destaca que a expressão referencial “água” sofre diversas mudanças ao longo dos versos. Para a pesquisadora, a análise em questão é uma



Ciulla e Silva (2008), também, defende a possibilidade de a repetição atuar como promotora da recategorização, com isso, confirmando a possibilidade de a recategorização incorporar uma função mais evolutiva do referente do que simplesmente a noção mais tradicional de “apontamento para trás”. Para ela, a retomada centrada nas anáforas diretas é cognitivamente tão complexa quanto quando ocorre com as anáforas indiretas, ainda que os processos se difiram em graus de inferência. Por pensar dessa forma, a pesquisadora defende que as anáforas diretas são passíveis de serem consideradas “como amálgamas cognitivos, pois propiciam, assim como as anáforas indiretas, que os referentes sejam modulados e novas referências sejam feitas” (CIULLA E SILVA, 2008, p. 51).

Em consonância à postulação de Koch e de Marcuschi (1998) sobre a função anafórica de fazer progredir o texto, Ciulla e Silva (2008) confirma o que apresento: mesmo que os itens lexicais se repitam, pode-se notar uma transformação que homologa a progressão textual.

Outra amostra da negociação que também contribui para a ampliação conceitual da recategorização, desta vez, destacando o aspecto textual-discursivo do processo, encontra-se em Tedesco (2002). Concentrada nos aspectos discursivos das retomadas, a pesquisadora colabora para o entendimento de que a recategorização não é, mesmo, um conceito estável, assim como a língua não o é em sua diversidade criativa. Ao analisar as cadeias referenciais que compunham o *corpus* de sua pesquisa, observou que havia situações discursivas em que a retomada de referentes não recebia carga semântica recategorizadora significativa, mesmo operadas pela substituição lexical. Esse achado levou a pesquisadora a dividir os dados de acordo com dois critérios de classificação: a) “recategorizador”, quando o anaforizante mantém o sentido do item lexical que reconstrói, conservando, portanto, sua carga semântica muito próxima do anaforizado; e b) “recategorizador avaliativo”, quando o termo anafórico apresenta reelaboração semântica, a partir do acréscimo de um modificador, apresentando, efetivamente, um sentido de novo ao objeto de discurso (TEDESCO, 2002, p. 88-89).

Assim também, na pesquisa, foram encontradas situações discursivas que atestam mobilidade criativa, como em (03), que opera sentido a partir da repetição do SN “droga”.

<p>(03) Drogas na adolescência Bom, como o nome já diz, “drogas” porque é <u>uma droga</u>, na vida de todos. Distroi famílias, acaba com a vida de quem à usa. (RED 08 IRAJÁ)</p>
--

---

amostra da instabilidade inerente ao objeto de discurso e da desestabilização de sentido possível pela relação entre os elementos vários do co(n)texto. Mostra, a título de exemplo, que o referente “água” desperta, nos cinco primeiros versos, a noção básica de composto químico (H<sub>2</sub>O).

A descrição até aqui feita confirma que é na retomada do objeto de discurso acrescido de novas características, em detrimento de outras tantas, que se preenche o conceito de recategorizar. E é, também, neste ponto do conceito que surge outra bifurcação classificatória nos estudos sobre recategorização atualmente difundidos no Brasil. Trata-se da divergência entre haver ou não uma categorização já quando um referente não ancorado é introduzido no texto.<sup>51</sup> Mas trata-se, igual e conseqüentemente, da divergência entre haver ou não um objeto de discurso apenas e totalmente descritivo quando ativado no texto.

Custódio Filho e Silva (2013) são dois pesquisadores que problematizam o *status quo* do modelo assumido de recategorização anafórica. Assim como Koch (2014) e outros teóricos, eles entendem que a recategorização ajuda a acionar o teor argumentativo de um texto, visto que, como “procedimento híbrido” (KOCH, 2014, p. 65), abarca o valor simultaneamente nomeador e predicativo da retomada. A questão torna-se mais complexa quando eles questionam o valor correferencial que se tem posto sobre a recategorização – ou quando a recategorização permanece restrita – nas descrições teóricas, ao domínio das anáforas diretas. Defende-se que os desdobramentos dos estudos sobre a recategorização – que já permitem incluir os casos de encapsulamento e de anáfora indireta – podem avançar ainda mais. E um desses avanços conceituais, para Custódio Filho e Silva (2013, p. 71), é

[a] consideração de diversos elementos contextuais para o estabelecimento da recategorização nos faz perceber que este processo é não linear, o que comprova mais um avanço no entendimento do fenômeno. Quando se trata de construir referentes em um texto, o caminho seguido não precisa, necessariamente, obedecer à linearidade do enunciado, ou seja, não precisa, apenas, reconhecer as relações entre um antecedente e seus diversos anafóricos, na ordem em que se expressam.<sup>52</sup>

Ao assumir a perspectiva cognitivo-discursiva da recategorização, Lima (2009) defende, como Cavalcante (2005), que uma introdução referencial já pode estar provida de recategorização. Porém, ampliando o que Cavalcante (2005) assumia sobre a introdução referencial recategorizada, Lima (2009) considera que a mudança do referente não ocorre de forma pontual, linear, mas como um processo, considerando as pistas fornecidas pelas expressões referenciais. Trata-se de um “caso muito mais complexo, em que a recategorização

<sup>51</sup> Assim como a tese de Jaguaribe (2005, *apud* LIMA, CAVALCANTE, 2015), a tese de Silva (*apud* CUSTÓDIO FILHO E SILVA, 2013) concentra-se no fenômeno da introdução referencial recategorizada. A diferença entre as duas propostas reside na descrição do fenômeno: enquanto Silva concentra-se na perspectiva textual-discursiva, Jaguaribe concentra-se nos aspectos cognitivos. Ciulla e Silva (2008) também joga luz sobre a introdução já recategorizada. Quero ressaltar, ainda, que o que Silva faz, sobre mostrar a subjetividade das escolhas lexicais, outros pesquisadores já o fazem. O que atribui caráter relevante à pesquisa dele é seu olhar para a avaliação incorporada nas expressões referenciais, que já podem ser iniciadas com recategorização.

<sup>52</sup> Esta tese encontra base em Lima (2009).

se realiza de forma circular. Ou seja, é preciso passar pelos vários elementos em que ela se ancora para, num movimento inverso, chegar-se à (re)construção do processo” (LIMA, 2009, p. 46)

Para a questão apontada, Custódio Filho e Silva (2013) entendem que o processo referencial pode ocorrer em dois planos distintos, pelo menos: o primeiro, da perspectiva do texto como uma organização temporal e espacial, que aceite uma introdução e retomadas referenciais que podem orientar o interlocutor na interação com os enunciados, podendo essas referências ser mapeadas e relacionadas na materialidade do texto. O segundo plano abarca uma perspectiva que transcenda a superfície textual e manifeste-se no universo discursivo, indeterminando os limites entre introdução do objeto de discurso e sua recategorização, tendo sua manifestação linear apenas como uma das possibilidades de organização. Nesses dois aspectos, os autores entendem a distinção entre introdução e anáfora, contudo defendem que “a interpretação não linear de um referente, no final das contas, revela a verdadeira “vocaçãõ” da recategorização: a de ser um processo essencial para a construção dos referentes, o qual, para se efetivar, não precisa ser homologado por uma anáfora com valor avaliativo facilmente percebido.” (CUSTÓDIO FILHO; SILVA, 2013, p. 82-83). Nos dados, essa dinâmica que atesta a complexidade da recategorização encontra-se em (04), que segue.

(04) Hoje em dia, vemos muitos jovens “perdidos” nesse mundo. Sem um rumo, escolhendo o caminho errado, acabando com suas próprias vidas.  
 Jovens com um potencial enorme, podendo ser usado para coisas úteis, mas que infelizmente estão se perdendo aos pouco...  
 É triste a realidade de saber que daqui para diante as coisas só irão piorar, não temos o que fazer, por mais que tenham tratamentos para **viciados** [0], *isso* é uma questão de escolha. Não adianta forçar ajuda, para quem não quer ser ajudado.  
 A única coisa que podemos fazer é mostrar o lado bom da vida, o lado que está bem distante das drogas mostrar o valor da vida.(BARRA/texto não selecionado)

No exemplo, as Exp. Nom. “nesse mundo” e “o caminho errado” retomam o referente encontrado na proposta de redação, recategorizando-o. Apenas, no último parágrafo, o produtor retoma o referente e o converte para o valor encontrado na proposta. Apesar de ser esta a primeira aparição do SN “drogas”, não posso entender que, somente nesta altura do texto, o referente esteja sendo instaurado. Isso porque, apesar de o SN “drogas” não estar até então textualmente marcado, o texto dá pistas de que, cognitivamente, ele lá está. Como exemplo disso, tem-se o lexema “viciados” (em drogas), que figura no texto e ancora-se nas duas expressões nominais recategorizadoras que abrem o texto.

Postas as premissas centrais do conceito de recategorização, ao menos aos objetivos desta pesquisa, sumário os pontos de apoio para a próxima seção, especificamente aqueles com os quais concordo e que julgo lançarem luz sobre a argumentação que passarei a desenvolver. A retomada anafórica, tendo atributo recategorizador:

- deixa de ser olhada como uma forma de manutenção do referente e, a partir da promoção da progressão textual, passa a ser assumida como forma de transformação desse referente;
- deixa de ser assumida exclusivamente pela perspectiva textual e passa a ser estudada a partir, também, da perspectiva cognitiva, mantendo o objetivo primeiro da discursividade.

Com esse redimensionamento, visto nas atualizações do conceito nos últimos anos, assumo um modelo que recategorização que:

- pode ocorrer de forma não linear;
- pode transformar uma primeira menção referencial;
- pode ocorrer sem que haja menção de uma expressão referencial;
- pode assumir as informações constantes no entorno discursivo;
- pode se dar também por meio de repetições lexicais;
- pode operar por meio de diversos procedimentos gramaticais – pronomes, elipse... – desde que operem, cognitivamente, uma transformação;
- pode ser operada na materialidade linguística, mesmo que a primeira menção tenha sido realizada por outras semioses ou em outros contextos discursivos.

Tanto a breve descrição de trabalhos que se concentram na teoria da recategorização quanto o sumário das teses elencadas jogam luz sobre o tipo de análise que empreendo. Ainda que eu não saia do limite das anáforas diretas (principalmente em razão da forma como o objeto de discurso por mim selecionado foi operado nos dados), saio do limite das expressões referenciais como exclusivamente impulsionadoras dos sentidos através delas sugeridos.

### 3.4 O entorno discursivo na elaboração da recategorização

Conforme antecipei na seção anterior, defendo a premissa de que a retomada sempre manifesta o processo de recategorização, tendo em vista a característica das anáforas de fazerem progredir o texto. Retomo, também, a perspectiva cognitiva que envolve as anáforas, que é capaz de incidir sobre a introdução referencial, podendo manifestar-se sem limitar os itens lexicais – ocorrendo mesmo nas “repetições”. Outra possibilidade é que a recategorização integre informações cotejadas em partes diversas do texto, sem que isso incida em encapsulamento. Ela pode, além disso, operar por meio de mecanismos gramaticais tradicionalmente entendidos como “vazios” (como os pronomes e mesmo a elipse).

Por ter selecionado um objeto de discurso específico (“drogas”) para observar suas retomadas nos diferentes textos analisados, iniciarei os apontamentos a partir da noção de cadeias referenciais. Para Cavalcante (2011), as cadeias referenciais forjam-se a partir de elos (devendo todos estarem) interligados e coesos. Esses elos “não se costumam exclusivamente pelo que está implícito no contexto, senão, também, pelo que se encontra implícito na memória discursiva e que se descobre por inferências” (CAVALCANTE, 2011, p 59).

É mediante esse entrelaçamento que, para Cavalcante (2011), forma-se, na mente dos (co)enunciadores, uma unidade de coerência, revelando, simultaneamente, a coesão e a coerência textual e interrompendo a ideia anterior de que esses fossem dois fenômenos distintos. Além disso, a autora defende que as cadeias referenciais direcionam para as representações mentais, cumprindo um papel importante para a recuperação dos referentes na memória discursiva dos (co)enunciadores. Essas representações mentais podem ser explícitas ou implícitas e podem, pela memória discursiva, ser recuperadas.

Também outros estudos das retomadas confirmam, já amplamente, que as cadeias referenciais servem à progressão textual de modo a conferir ao texto continuidade. Sobre o tema, ensina Koch (2014, p. 125-126):

A referenciação é responsável, como sabemos, pela introdução no texto de referentes novos ou inferíveis a partir de outros elementos do contexto, isto é, pela ativação ou alocação dos referentes na memória de trabalho; e na remissão a referentes já introduzidos, de modo a serem realocados ou reativados (Marslen-Wilson, Lévy, & Tyler, 1982) na memória operacional do interlocutor. Constituem-se, desta forma, as cadeias referenciais, garantindo-se a continuidade e, simultaneamente, a progressão referencial.

Para Koch (2014), compõem as cadeias referenciais todas as estratégias que levem os objetos de discurso a serem ativados na memória de longo termo, sejam na forma de

manutenção ou de modificação da construção inicial desse objeto. Aqui, todavia, mais uma vez, desdobra-se uma questão. Primeiramente, porque estudos recentes já defendem que as cadeias referenciais permitem um jogo discursivo mais profundo do que apenas objetivar a manutenção de determinado referente. E, por se tratar de um jogo discursivo, integrado tanto cognitiva quanto interacionalmente, considero que seja passível de ser operado por meio das diversas formas criativas da língua. Assim, uma representação mais expansiva das cadeias referenciais estaria sintetizada nas seguintes palavras de Roncarati (2010, p.22):

[...] a cadeia referencial funciona como um mecanismo integrador da informação ingressante, porque, a partir de processos linguístico-cognitivos e semântico-interativos, permite conectar as informações, continuamente acrescentadas aos referentes ao longo das sentenças e dos parágrafos, em uma rede dinâmica e variável de interrelações semânticas, tornando mais visível o processamento discursivo-textual. (grifos meus)

Apesar de a descrição da teoria da referenciação realizada por Roncarati (2010) percorrer um caminho distinto do que ora venho descrevendo, a premissa por ela defendida, atinente à constituição das cadeias anafóricas, ajuda a engatilhar as análises ora propostas.

Embasada na mesma distinção entre emprego referencial e emprego atributivo encontrada em Apothéloz (2003)<sup>53</sup>, Roncarati (2010) defende que, em uma acepção dinamizadora – igualmente criativa da construção das cadeias referenciais –, não apenas as expressões referenciais, mas, também, as **predicações atributivas** podem integrar o estabelecimento desses elos referenciais; ou seja, mesmo que o SN esteja em funcionamento atributivo, pode integrar a cadeia referencial, guiando as recategorizações dos objetos designados. Roncarati (2010, p. 147) exemplifica a proposta com o seguinte excerto:

O EI novo, sob a capa de informação dada; contribui para manter o referente no foco da consciência, aduzindo novas predicações atributivas que podem ou não ser homologadas na progressão textual, contribuindo ou não para a evolução do objeto de discurso: quando as predicações não são homologadas, retoma-se o objeto de discurso em seu estado inicial; quando são homologadas, o objeto de discurso incorpora a série de recategorizações a ele atribuídas ao longo do discurso, configurado um referente evolutivo.

Apesar de Neves (2013) também não relacionar, especificamente, predicação e recategorização, conquanto concentre seu estudo em objetos de discurso construídos no predicado, trata-se de outra pesquisadora que fornece uma abertura importante para que se

---

<sup>53</sup> Ocorre emprego atributivo na Exp. Nom. quando não há presença obrigatória do determinante definido. Por sua vez, quando a presença do determinante é obrigatória, gerando relação de identidade entre os referentes, tem-se uma expressão referencial (APOTHÉLOZ, 2003, p. 60-61).

desenvolva o tema. Ela respalda o entendimento de que a predicação e a referenciação são noções que acoplam sentidos (NEVES, 2013, p. 286), ao estabelecer:

Predicação e referenciação governam, em inter-relacionamento, a construção de objetos-de-discurso e sua manutenção no texto, bem como a natureza referencial desses constructos, que constituem os termos que formam as predicações, e, portanto, os argumentos que ficam disponíveis no discurso – com um determinado estatuto referencial – para o rastreamento coesivo no fazer do texto.

Encontro também em Basseto (2015) uma investigação que não considera apenas os aspectos estritamente referenciais para a atribuição de sentidos às anáforas. Trata-se de uma investigação que objetivou olhar, especificamente, o processo de recategorização que, ao analisar a função do nome próprio na construção referencial, investigou como a predicação poderia contribuir para a recategorização desse nome.

Para Basseto (2015), souu produtivo analisar, para além das Exp. Nom., como a predicação contribuiria para somar atributos e, conseqüentemente, colaborar para a recategorização desse referente. Ainda que se mantenha lexicalmente intacto, ela demonstra que o nome próprio pode transpor a função designadora para atribuidora (com atributos resultantes do momento mesmo da interação; ou com atributos mais cristalizados, por apresentarem mais “previsibilidade” relacionada a um determinado nome próprio), resultado este, sempre, de uma construção discursiva. Basseto (2015, p. 43) defende que

[...] a recategorização referencial pode ser realizada, com base nas relações anafóricas que promovem a progressão referencial, pelas estratégias com base nominal, mas também pelas associações promovidas pelo locutor entre os referentes e pelas estratégias no âmbito da predicação, podendo o referente sofrer transformações a partir da atribuição, retirada ou confirmação de propriedades por meio de predicados, tanto nominais, verbais, quanto verbo-nominais.

Embora eu compreenda as contribuições da predicação para a recategorização, concentrar a análise linguística nos atributos encontrados no predicado ainda seria um caminho restrito para os objetivos da tese. Isso porque considero que ainda perderia muitas outras informações presentes no entorno discursivo e que pudessem servir para a reelaboração do referente. Para desenvolver minha argumentação, valer-me-ei do seguinte exemplo, (05).

(05) Bom, eu não sou a pessoa mais informada como sempre! Mas... eu tenho um tio que usava drogas, porém adolescente não tenho contato e se tenho contato com adolescentes que usam drogas não sei. Mas vejo muitos que usam [0] na região onde eu moro.

Eu acho que isso de jovens usar drogas não é certo, até porque temos uma vida toda pela frente e depois que usam [o] uma vez é difícil parar [0] e [0] acaba atrapalhando até mesmo sua vida social.

Pelo menos minha mãe sempre falou desse assunto comigo pra não aceitar nada mesmo que por brincadeira. Mas talvez as comunidades precisam de uma atenção. (RED\_06, COSTA BARROS)

Analisar a recategorização a partir do léxico forneceria duas oportunidades de observações: 1) a retomada dá-se a partir da repetição, sem uso de substituições que pudessem ampliar o poder persuasivo do texto – que se pediu que fosse argumentativo; e 2) a retomada por elipse que, segundo Roncarati (2010), aponta para uma operação reconhecidamente oral.

Ainda que alguns estudiosos da teoria da referenciação sinalizem que a repetição possa fazer parte do projeto de dizer e mesmo que critiquem que muitos professores de produção textual ensinem a estratégia da repetição simplesmente para que o produtor não repita termos já utilizados, volto a sinalizar, em consonância com Koch e Elias (2012), que o uso exagerado da estratégia de repetição pode ter um cunho vicioso e, acrescento, pode demonstrar a limitação do produtor em nível lexical – e, conseqüentemente (ou primariamente), discursivo.

Se observado dessa forma, o exemplo (05) pareceria não indicar um projeto de dizer. Tratar-se-ia de um texto que não mostra aparato gramatical diversificado para a constituição de um referente que demonstre o conhecimento enciclopédico ou o potencial discursivo do produtor. Contudo, fazendo um redimensionamento dos termos que ajudam a construir as anáforas e assumindo, com isso, a predicação nesse constructo, já teríamos uma considerável ampliação de sentidos: arrolados ao objeto de discurso “drogas”, os itens lexicais “certo” (na negativa, equivalendo, pois, a “errado”) e “difícil” (parar) redimensionam, em nível cognitivo, o referente “drogas” e mostram como, de fato, o produtor posiciona-se ante o tema.

Entretanto há um fundamento bastante considerável que logra ainda um pouco mais a ampliação da noção de recategorização pela via do entorno discursivo. Em consideração ainda mais alargada das informações que possam acrescentar sentido ao objeto retomado, considero, no texto em análise, o verbo “usar”. Embora não componha uma expressão referencial, o verbo contribui para que se assuma o objeto de discurso com teor de produto.<sup>54</sup>

Defendo que a proposta de se considerarem os atributos pode ser acrescida das considerações de informações outras presentes no cotexto, seja ele construído de predicação nominal ou verbal. Vejam-se, como exemplo desse olhar analítico, as informações “até porque temos uma vida toda pela frente” e “acaba atrapalhando até mesmo sua vida social” encontradas na soma das informações do exemplo (05), anterior.

Os excertos “não é certo, até porque temos uma vida toda pela frente” e “acaba atrapalhando até mesmo sua vida social”, ainda que desta vez operados pela ideia de posse e

---

<sup>54</sup> Em nível contextual mais amplo, vale dizer, há diferenças ideológicas entre expressões como “usuário de drogas” e dependentes químicos, atribuindo-se, ao primeiro, falsa sensação de controle da situação e corroborando a ideia de que se pode deixar de consumir as drogas quando se queira.



pela ação verbal, acrescentam ao referente novas construções cognitivas. A noção de drogas que acompanhará a vida que se tem pela frente pode indiciar o sentido de “vício”. Essa construção está, ainda, reforçada pela ideia de “atrapalhar” o aspecto social dessa vida – o que pode indiciar o sentido de “prejudicial” atribuído ao referente. Essa última esfera pontua, inclusive, um potencial de ampliação argumentativa das retomadas. Por essas considerações, defendo como produtivo o redimensionamento analítico das recategorizações.

Produto dessa proposta é assumir dois pontos: (1) a ideia de que as elipses encontradas no parágrafo possam integrar, além do valor do referente que ela retoma, as demais informações encontradas no entorno discursivo, assim como outro fenômeno anafórico teria potencial para agregar – mesmo os pronomes, conforme acredito; (2) assim como se tem assumido a ideia de que a sumarização retome um fragmento de um texto, inaugurando um novo referente, quero assumir que, em casos em que esses fragmentos cooperem para a recategorização de um referente, esse “novo referente”, na verdade, pode operar como uma retomada anafórica, participando, assim, da continuidade da cadeia referencial.

Uma contra-argumentação possível ao item (1) desta análise seria o fato de a elipse ser considerada, na literatura corrente, como um evento gramatical vazio de sentido, constituinte, afinal, de um mecanismo de reiteração – não sendo, portanto, recategorizador. Tenho, em minha defesa que, como elemento de retomada, no caso de essa retomada estar envolvida de novos sentidos (estes, possibilitados pelo entorno discursivo), a elipse pode, sim, como processamento revestido de processamento cognitivo, pinçar tanto o referente “droga”, pontualmente, quanto as informações que a ele se acrescem ao longo do segundo parágrafo. O que quero defender é que, ainda que o produtor não tenha, propositadamente, construído seu texto de forma a elencar tais características e fazê-las se reformularem pela elisão do referente, considero que todas as estratégias linguísticas escolhidas, de maneira consciente ou não, materializam o projeto de dizer, apontam para um posicionar-se (nunca na neutralidade) no mundo discursivo. Ainda que importantíssimos teóricos da gramática, seja a tradicional, seja a funcional, venham estudando a elipse pela ótica da economia linguística, tendo a entender que o fenômeno tem sido concomitantemente estudado enquanto materialidade linguística, ao ser representado pelo “zero”.

Já uma contestação possível ao item (2) seria o fato de o encapsulamento ter como função condensar informações espirradas no texto, de forma a inaugurar um novo referente. Concordo com essa noção – e utilizei-a sempre que o fenômeno ocorreu nos dados. O que quero olhar, entretanto, são casos específicos, em que o termo “inaugurado” seja, na verdade,

a) o mesmo termo já sedimentado ao longo do texto; e b) o mesmo objeto de discurso; e c) o mesmo recorte de um projeto de dizer – acrescido, contudo, de informações (no mesmo modelo do encapsulamento) que o recategorize. Considero, por fim, que esse modelo se coaduna com o caráter sociocognitivo da recategorização.

Quanto aos pronomes, que cito ainda no item (01), faço-o entendendo que o próprio conceito da categoria gramatical corrobora para o “apontamento a um nome”. O que quero pensar aqui é seu estatuto cognitivo, partindo da seguinte conjectura, a mesma desenvolvida nos casos de elipse: i) se o pronome pode promover relação com um nome anteriormente mencionado e pode possibilitar seu enfoque na memória discursiva; ii) se outros itens lexicais, ao remeterem a um referente, podem fazê-lo reconfigurando seu estatuto a partir de expressões encontradas no entorno discursivo; então, iii) acredito que o pronome também consiga ser reconfigurado de forma a – nesse nível cognitivo, e não formal, a que me refiro – promover recategorização. Ou, então, todo o entorno discursivo não teria validade de ampliação de sentido quando próximo de pronomes (e de elipses).

Reitero que essas conjecturas não profanam os diversos e criteriosos estudos sobre os mecanismos da referência; ou os estudos da elipse, ou dos pronomes – cada qual profundo e alargado, desenvolvido ao longo de tantos anos. Penso, ao contrário, que essa forma de olhar os fenômenos encontra repouso nas proposições que defendem a ampliação dos fenômenos atinentes à recategorização e que entendem o processamento cognitivo como âncora desse processo. Por isso, a partir deste ponto, volto a eles.

Não defendo, com isso, que o SN deva ser desmerecido em todo esse processo, especialmente, ao tratar-se de um item lexical. Porém entendo que a proposta de que se redimensione o aparato verbal arrolado ao processo de referência contribui para que se considerem mais potencialmente os sentidos referenciais pretendidos.

Destaco o potencial inerentemente cognitivo da referência, frisando que a rede de retomadas possibilitada pelas anáforas excede ao mapeamento de uma cadeia anafórica nos termos de correferencialidade. Nesse sentido, a referência responde muito mais pela transformação discursiva das entidades designadas do que por sua identificação. Nas palavras de Custódio Filho, (2011, p. 137),

[e]ssa transformação é vista atualmente como um dos fenômenos textual-discursivos mais relevantes para o entendimento das relações entre produção e compreensão textual, pois, além da função (talvez mais evidente) de identificação, incluem-se outras tão ou mais importantes – por exemplo, organização da informação, marcação da argumentação, instauração de efeito estilístico.

Além dos aspectos abordados, quero deter-me na premissa de que a instauração da (re)categorização dá-se exclusivamente pela menção referencial. Apesar de o assunto ter sido discutido e redimensionado em trabalhos importantes no Brasil, conforme vemos em Tedesco (2002), Jaguaribe (2007), Cavalcante (2011) e outros pesquisadores, quero deter meu olhar em aspectos que possam encobrir, também, alguns fatos linguísticos presentes em certas situações de uso – o caso, por exemplo, dos textos presentes nos *corpora* desta investigação.

Concordo com as pesquisas que reiteram que, diferentemente da categorização, que pode se dar sem a presença de uma expressão referencial, a recategorização não prescinde de uma materialização linguística para sua efetivação (CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE; LIMA, 2015). Porém o que venho defender é que, para ocorrer a recategorização, sua materialização linguística não consiste exclusivamente da renomeação lexical, conforme proposta original de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995). Ademais, não relega o valor recategorizador de pronomes e elipses, conquanto o valor semântico “vazio” dessas categorias gramaticais seja defendido quase unanimemente. Por fim, a recategorização não dispensa a polissemia presente na constituição do léxico. Defendo, dessa forma, porque estudar as produções textuais de alunos de diferentes periferias cariocas sinaliza que cada um desses fatores pode contribuir para a construção do referente e, mais do que isso, para sua ressignificação ao longo das cadeias anafóricas construídas pelo referente “droga/s”.

Apesar de alguns estudos já mostrarem a produtividade da predicação para a ampliação de sentidos do objeto de discurso e, conseqüentemente, para sua recategorização, gostaria, outra vez, de enfatizar que extrapolo essa assunção e admito que, para além da predicação, outros elementos presentes no texto e mesmo elementos relacionados a outros referentes/tópicos discursivos podem contribuir para forjar novo sentido ao objeto de discurso em estudo. Esta é, pois, a razão de ter optado por referendar o entorno discursivo como fator contribuinte para a recategorização, e não limitar à predicação para isso.

Não simplifico, com isso, o valor dos referentes, *per se*, tampouco suas manifestações linguísticas – as Exp. Nom. e tantas outras formas de materialização gramatical. Ao contrário, por considerar produtor o segmento de estudos que redimensiona os estudos na área, proponho acrescentar tantos critérios quantos forem necessários para que se alcance a potencialidade discursiva dos textos em estudo. A forma, pois, como defendo a recategorização pode ser exemplificada em (06).<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Apesar de haver outras possibilidades analíticas no texto, detive-me na recategorização do referente-base para o estudo: “drogas”.

(06) As drogas na sociedade  
 Hoje em dia é cada vez mais comum o uso de drogas na sociedade, sendo na maioria das vezes usadas por jovens de 13 a 21 anos.  
 Os motivos podem ser bem variados, seja na tentativa de fugir de seus problemas, ou por simplesmente querer uma nova experiência. A questão é, uma vez usada, quase não tem volta.  
 Uma vez consumida, o usuário irá querer mais e mais, fazendo o possível e o impossível para conseguir dinheiro, vender moveis, eletrodomésticos e até mesmo roubar.  
 Mas para quem quer mudar de vida, existe tratamentos intensivos para se reabilitar (RED\_01\_GÁVEA)

A condução argumentativa de (06) constrói-se em torno de drogas relacionadas à sociedade de forma geral. Isso se vê logo no título “drogas na sociedade”, que direciona o leitor aos aspectos cognitivos e contextuais e possibilita que ele relacione o referente e os conhecimentos socialmente partilhados sobre ele. Ademais, é relevante salientar a escolha do lexema “comum”: apesar de não se constituir uma anáfora, ele contribui para se acessar o conhecimento contextual de que as drogas não são desconhecidas nessa sociedade.

Ao elencar as causas e as consequências do uso das drogas, o produtor já integrou seu valor semântico a causas e consequências também “comuns”. Acredito que esse entendimento não seria possível se nos detivéssemos apenas à análise dos usos gramaticais ou estritamente referenciais: tratar-se-ia de um texto repleto de elipses e, conseqüentemente, “vazio” de operações recategorizadoras e, por isso, vazio de argumentatividade.

Como os *corpora* desta pesquisa tenderam a revelar poucas retomadas por substituições, o que pretendi observar foi como o entorno discursivo pôde contribuir para atribuição de sentidos aos referentes escolhidos pelos produtores para materializar seu texto. Assim, considerar a recategorização a partir dos pressupostos observados na seção anterior, aceitando-a com uma visão mais ampla, que considere os diferentes aspectos para além de fazer progredir o texto é um primeiro passo para redirecionar, conseqüentemente, o olhar sobre os textos dos alunos. Leva a pensar em como a repetição do núcleo sintagmático “droga/s” está, na verdade, revestido de sentidos outros, permitidos por informações presentes, de forma ainda mais ampla, no entorno discursivo.<sup>56</sup>

Apesar de poder provocar estranheza, ou mesmo contra-argumentos, a abordagem mais “qualitativa” do trabalho não terá exclusividade analítica, mas também serão observados os aspectos gramaticais/lexicais dos *corpora*. Olhar os traços de significado (meronímicos) das escolhas lexicais, ainda que estejam analisados pela luz das funções das retomadas (neste caso, encontradas nos SN), e destacar esses traços, faz ecoar mais fortemente a contextualização que pretendo fazer dos *corpora* – como esse aprendiz representa seu

<sup>56</sup> Exemplo de como realizo a relação entorno-referente está em 5.2.

conhecimento de mundo? Além disso, fazer essa comparação com o tipo de seleção lexical que esse sujeito participante faz no entorno discursivo pode sinalizar para o fato de ele não ter sido apresentado a formas conscientes de se trabalhar com a língua, fazendo-o “apenas” de modo intuitivo (mobilizados, neste caso, pelo aparato cognitivo-discursivo).

Defendo, ainda, que, apenas desse ponto de vista, consigo sustentar duas expectativas básicas da pesquisa. A primeira está relacionada ao aspecto discursivo dos produtores do texto – defendo que olhar para seus textos apenas do ponto de vista “gramatical” seria impedir o desvelamento de seu potencial discursivo, seja pela via formal da língua, seja pela via cognitiva. Em segundo lugar, postulo que uma análise que observe o contexto de interação, seguindo o caminho de Van Dijk (2012), pode tornar ainda mais complexas as análises da materialidade dos textos. Isso porque esse redimensionamento autoriza um estudo da referenciação que transcenda a análise isolada dos referentes, possibilitando relacioná-los não apenas ao co(n)texto de produção, mas, mais ainda, ao contexto social mais amplo em que se insere o produtor, conforme já atestaram Silva, Cavalcante e Brito (2015, p. 283):

A partir da observação das bases teóricas da abordagem sociocognitiva do discurso de van Dijk (2006), especificamente a dimensão cognitiva com a teoria dos modelos mentais, estamos propondo cinco pontos de convergência entre os ECD e a conceituação de referentes e de referenciação.

Os cinco pontos de contato que os autores defendem são 1) a sociocognição como pressuposto teórico que ampara as duas áreas; 2) a instabilidade dos referentes e a possibilidade de sua ressignificação; 3) a possibilidade de os referentes serem ressignificados conforme o contexto social; 4) a relação entre os referentes e os modelos mentais que se assentam nas construções sociais; e 5) a construção dos sentidos a partir de sua textualização.

Na especificidade dessa pesquisa, conforme apresentarei nas análises, a relação que proponho entre a referenciação e a ACD de Van Dijk revela como os alunos, dependendo do contexto sociocultural em que se insiram, organizam e reorganizam cognitiva e textualmente o “mesmo” objeto de discurso, representando, de forma distinta, a realidade social. Por fim, reitero que esse caminho teórico-analítico seria limitado se fossem as análises limitadas aos aspectos estritamente referenciais (no sentido mais tradicional das análises), o que me permite integrar este trabalho a uma tendência mais cognitivo-discursiva do que textual-discursiva.

### 3.5 Estratégias de progressão referencial

As retomadas anafóricas são estudadas por diferentes pesquisadores brasileiros (CAVALCANTE, 2003; MARCUSCHI, 2015; KOCH, ELIAS, 2012; FÁVERO; KOCH, 2012...), que, mesmo em suas respectivas linhas de pesquisa e em suas distintas propostas de conceitualizações e (re)classificações, compreendem as estratégias gerais de retomada e de progressão referencial a partir de um primeiro eixo comum: o da correferencialidade.<sup>57</sup>

Os primeiros estudos classificatórios do tema (vide APHÓTELOZ, 2003) sugerem haver correferencialidade quando a anáfora tem relação de identidade com a fonte, retomando-a por repetição ou por substituição (chamadas anáforas correferenciais cossignificativas ou anáforas fieis). A *repetição* pode ocorrer por meio de um SN definido ou um demonstrativo e um SN, desde que haja repetição do nome núcleo antes introduzido. Já a *substituição* do nome núcleo pode ocorrer em relações parassinonímicas, hiperonímicas, ou mesmo por uma determinação. Há, ainda, no bojo das estratégias correferenciais, a retomada por elipse, que surge com o apagamento estratégico do termo anaforizado.

Embora as estratégias mais observadas nos estudos sobre anáfora, no Brasil, sejam os pronomes e as Exp. Nom., após se ter convencionado estudar as expressões por suas funções (descrição definida, descrição indefinida, nominalização, associação e pronominalização), observa-se, atualmente, que a reativação, em termos mais próximos dos de Apothéloz (2003), pode ocorrer a partir de recursos operados em nível gramatical ou em nível lexical. Assim, têm-se, como exemplos da reativação em nível gramatical, pronomes, elipses, numerais e certos advérbios locativos; e, em nível lexical, a repetição, a substituição por “sinônimos”/hiperônimos/hipônimos, nomes genéricos e Exp. Nom.

Tem-se convencionado, assim, que os mecanismos anaforizadores podem cumprir uma função correferencial *sem* recategorização; podem cumprir função correferencial recategorizadora e podem, ainda, não apenas dar um *status* de retomada a um antecedente que não operava como objeto de discurso até então, mas, além disso, carregá-lo ou não de recategorização (KOCH; MARCUSCHI, 1998; CAVALCANTE, 2011; KOCH, 2014).

Todavia, antes de serem simples, lineares e sedimentadoras, as estratégias linguísticas que promovem a anáfora desdobram-se, reagrupam-se, aprofundam-se e, ainda, ressignificam-

---

<sup>57</sup> Há, para além desse, outros dois eixos que atravessam os estudos das anáforas: o da não correferencialidade – ou a chamada anáfora infiel/indireta e o da Dêixis. Não me ateei a esses eixos por concentrar meu interesse analítico nas anáforas diretas.

se quando aplicadas aos diferentes, criativos e complexos fatos linguísticos – nichos em que se manifestam as diferentes posturas analítico-descritivas dos teóricos suprarreferidos.

O fato de as escolhas lexicais centrarem meu interesse de análise e serem especialmente caras para o trabalho (tendo em vista sua potencialidade discursiva) levou-me a iniciar a descrição das estratégias de retomada por este ponto para, em seguida, abordar as demais formas anafóricas. Por fim, destaco, apesar de o modelo organizacional de Cavalcante (2003) pautar a seção, os demais teóricos que contribuem para o desenvolvimento da teoria dos mecanismos anafóricos integrarão, também, o tópico 3.5.1 que segue.

### 3.5.1 O léxico no processamento anafórico

Por muito tempo, o léxico tem gerado um debate central nos estudos sobre as anáforas. Primeiramente, porque os SN ainda são vistos como promotores centrais da retomada com teor recategorizador; depois, porque o item lexical forja esse SN no que tange à promoção de sentidos possibilitada por sua imanência. Sobre isso, leciona Marcuschi (2015, p. 279):

Como sabemos, ao lado da sintaxe e da fonologia, o léxico é o terceiro grande pilar da língua. Sem léxico não há língua. Mas o léxico é o nível da realização linguística tido como o mais instável, irregular e até certo ponto incontrolável. Podemos ver que tanto a sintaxe como a fonologia dispõem de um conjunto fechado de possibilidades básicas de realização numa língua, mas o léxico é aberto e todo dia temos/vemos? Novos termos e antigos desaparecerem. Esta volatilidade não se dá por mero capricho dos falantes e das línguas e sim porque o léxico recebe usos sempre renovados e as saliências de que fala Giora (2003) não podem ser controladas de forma rígida. Assim, embora o léxico seja uma parte muito central em nossos discursos ele é ao mesmo tempo muito vulnerável e incontrolável. É uma parte sobre a qual muito se discute no dia-a-dia.

Ainda para Marcuschi (2015), o cerne desta questão é que não é a complexidade do léxico por si só, na promoção dos sentidos, mas a forma como ele é operado pelos falantes para que se promovam os diversos sentidos possíveis – inserindo, neste ponto, a importância do contexto no que tange à forma como o léxico é operacionalizado. Para Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), por seu valor essencialmente polissêmico, o léxico é uma ferramenta tão complexa que se pode verter sobre a parassinonímia. Ainda para os autores, o léxico não pode ser visto a partir do princípio da adequação, portanto, passam a entendê-lo

como “um conjunto de dispositivos extremamente maleáveis, continuamente trabalhados dentro e pelo discurso” (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, s/p.).

Menezes (2016) aponta a produtividade do léxico não apenas a favor da escolha que se procede, ao textualizar, mas, também, a favor dos fins discursivos que podem ser operados por meio das expressões lexicais cristalizadas em determinado grupo social. Em seus estudos, a pesquisadora observa a cristalização a partir de uma expressão que ganha um novo sentido (resultando, geralmente, em uma metaforização). De forma distinta, no presente estudo, esses sentidos prontos são operados por meio de Exp. Nom. com substituição. Assim, “o mundo das drogas”, “o caminho das drogas” e “a vida das drogas”, observados nos *corpora*, cooperam para que se discuta a possibilidade de as expressões cristalizadas não ocorrerem apenas por meio da junção de lexemas, mas também pela integração de um definido ao SN.<sup>58</sup>

Por isso mesmo, defendendo que a distinção das funções do léxico, na operação das anáforas, não esgota todo o seu potencial – o que, definitivamente, renderia uma tese à parte. Assim, sigo obedecendo ao critério de apresentação das estratégias estabilizadas de retomada, antecipando, contudo, que outros debates sobre as operações lexicais voltarão a ocorrer.

### 3.5.1.1 A repetição

A repetição (ou reiteração) tem sido vista como estratégia pela via de paráfrase, paralelismo ou da repetição *per se* – tanto em nível lexical quanto gramatical. Para Cavalcante (2003), a distinção entre a reiteração de nível gramatical e a de nível lexical está marcada no sentido, conquanto a remissão lexical seja a única carregada de valor semântico. Entretanto, sendo gramatical ou lexical, qualquer forma de remissão insere-se nas anáforas referenciais cossignificativas (CAVALCANTE, 2003; KOCH, ELIAS, 2012).

Na fala, diz Koch (1997, p. 35), “a repetição ocorre com extrema frequência, podendo mesmo ser considerada um dos mecanismos organizadores dessa modalidade textual; no texto escrito ela é menos frequente, desempenhando, em geral, funções didáticas, argumentativas, enfáticas, etc.”. Sendo a repetição um dos mecanismos utilizados para enfatizar/relembrar um referente, pode, ela, promover efeitos estilísticos e retóricos; mas destaca-se o perigo de esse recurso ser utilizado de modo exagerado e vicioso, que aponta para a avaliação negativa do

---

<sup>58</sup> Ou “nesse mundo”, “esse caminho” e “essa vida”, na especificidade dos dados.



processamento discursivo do produtor (KOCH; ELIAS, 2012), o que pode, defendendo em última instância, registrar, no texto, marcas de oralidade.

Sobre a repetição, desde os estudos inaugurais da coesão/coerência no Brasil, Marcuschi já sinalizava tratar-se de um recurso bastante produtivo. Trata-se de “um tipo de retomada que funciona como um tipo especial de pró-forma. Especial porque é a repetição do mesmo lexema, mas não sempre do mesmo significado” (MARCUSCHI, 2012, p. 58). Para exemplificar essa assertiva, Marcuschi (2012, p. 59) coloca:

Tome-se, por exemplo, o texto (6), em que é feita a propaganda de um tratamento de cabelos: temos aí, logo de início, “O novo tratamento”, indicando um tipo de tratamento oferecido pela clínica Shahr; no segundo período, aparece “este tratamento” que retoma não apenas o novo tratamento, mas um tratamento descrito por suas particularidades. No último parágrafo aparece “seu tratamento”, em que se refere o tratamento que o indivíduo que lê a propaganda fará.

Essas considerações reiteram a multiface do léxico e corroboram sua potencialidade, mesmo quando não operado pela polissemia.

### 3.5.1.2 A substituição lexical

Ocorre substituição quando há retomada por diferentes recursos, sejam de valor gramatical ou lexical. Encontram-se, no bojo, as formas sinonímicas e hiperonímicas, que são caracterizadoras situacionais, e as formas nominais reiteradas (FÁVERO; KOCH, 2012).

Nos *corpora* desta pesquisa, poucos foram os textos que apresentaram esses recursos, mas eles podem ser representados pelo seguinte exemplo:

(07)

As "drogas na adolescência" é um assunto muito importante á ser discutido, pois os jovens estão se interessando cada vez mais interessados nas drogas.

Hoje em dia os jovens estão se interessando cada vez mais nas drogas por conta das amizades, porque tudo começa com os amigos dizendo:

-É só um cigarro, é só uma cerveja."

Mas nunca é só isso para os jovens,<sup>59</sup> os jovens sempre querem mais. Sempre é só um cigarro depois é só uma maconha, depois é só uma pedra de crak, quando você vê. Você está dependente de todas as drogas.

Se os jovens seguissem o que os pais falam, pelo bem deles. Nenhum jovem estaria nas drogas, e o Brasil ou até o mundo, estaria melhor (RED\_04\_SANTA CRUZ).

<sup>59</sup> Não considerarei as negativas como instauração de objeto de discurso, assim como sugere Neves (2013).

Os itens destacados em (07) apontam para a produtividade da substituição e mostram que o recurso excede à “não repetição”, cabendo-lhe funções discursiva e argumentativa.

A substituição, também, é, pois, um mecanismo que trabalha a favor das construções de sentidos de um texto; porém isso não deveria ser visto de forma simplista, como estratégia que vise unicamente evitar repetições. Sobre esse aspecto, Cavalcanti (2010, p. 113) defende:

Não se trata de variar as expressões com o intuito de evitar repetições (orientação presente em alguns manuais de escrita), mas de selecioná-las de forma a construir a ‘proposta de compreensão’ a ser oferecida ao leitor. Tais expressões desempenham não apenas uma função coesiva, contribuindo para a coerência/legibilidade dos textos, mas também são cruciais para a produção de diferentes efeitos de sentido.

Já que este trabalho está mais diretamente ligado a *como* a retomada promove recategorização, devo apontar que a maior parte das ocorrências anafóricas se dá pelo processo de repetição lexical. Para antecipar meu argumento de que a repetição não parece ter sido, no caso dos textos analisados, uma escolha proposital – antes, parece sugerir uma carência de recursos lexicais que pudessem ser utilizados para substituir o termo.

Textos não profissionais encontrados em domínio público exemplificam que a repetição não é estratégia predominante. A questão da repetição/substituição relaciona-se, pois, a um projeto de dizer que marque discursiva e ideologicamente o produtor.

Tendo a concordar que não apenas a diversidade de estratégias anafóricas, mas, também, a estratégia de substituição lexical marcam a operação discursiva do texto que aborda o tema. Focalizar o objeto de discurso pode dar-se nas diversas retomadas por substituição – mostrando, inclusive, o conhecimento enciclopédico do produtor.

A substituição é tão importante que pode gerar diversas estratégias, operadas em nível mais recategorizador (no caso dos hipônimos, que especificam as características que se querem destacar na retomada) ou menos recategorizador (no caso dos hiperônimos, que generalizam os aspectos do objeto designado). Além disso, termos equivalentes (parassinonímicos) podem contribuir para o projeto de dizer e, inclusive, acrescentar saberes ou (re)direcionar a produção de sentidos possíveis (KOCH, 2005).

Ademais, sublinho a caracterização que realiza a retomada a partir de nomes genéricos. Koch (2005) exemplifica essa generalização com itens como “coisa, pessoa, negócio, criatura e indivíduo” e demonstra que fatores como variedade regional, contexto discursivo e a modalidade oral incidem sobre essas escolhas. Para ela (KOCH, 2005, p. 268),

[e]ste fato pode ser explicado em termos cognitivos: na fala, em que planejamento e verbalização são quase simultâneos, a busca de um termo mais específico teria maior custo processual, de modo que se torna mais fácil recorrer a um termo imediatamente acessível.

Encerro, assim, a subseção, e passo às formas nominais definidas.

### 3.5.1.3 As formas nominais definidas.

Além de as formas nominais definidas retomarem um referente, recategorizando-o principalmente pela operação semântica do nome núcleo da Exp. Nom., esse tipo de manifestação léxico-gramatical opera outras funções. A introdução ancorada do objeto de discurso, aquela baseada em algum tipo de associação com elementos presentes no co(n)texto, também, materializa-se pelas formas nominais definidas. E, como a introdução ancorada pode servir a diferentes funções discursivas e, dessa maneira, operar diferentes níveis cognitivos, as formas nominais definidas poderão desdobrar-se ainda mais (KOCH, 2014).

Em nível organizacional, essas formas nominais podem iniciar ou encerrar um parágrafo. Trata-se do parágrafo em nível cognitivo, ainda que este coincida com o parágrafo ortográfico. Além disso, ainda em nível organizacional, podem pontuar mudança de tópico no texto. Já em nível discursivo, as formas nominais definidas podem marcar um ponto de vista em relação a um determinado referente ou mesmo parte de um texto, uma vez que podem contar com a presença de um nome e também com a de um modificador (que possibilitam mais claramente um viés argumentativo). Assim, visto sob o viés semântico-pragmático, esse recurso anafórico aponta ainda mais claramente para opiniões e ideologias do produtor e contribui para que o leitor possa construir sentidos (KOCH, 2011b).

### 3.5.1.4 Encapsulamento anafórico/anáfora rotuladora.

O que se convencionou chamar de rotulação é também comumente visto como retomada por nominalização (KOCH, 2014). É um fenômeno responsável por construir referentes, categorizando-os a partir de *informações-âncoras* expressas anteriormente no texto em cuja fase não recebiam esse valor. Segundo Koch (2014), são dois os processos

linguístico-cognitivos que integram a construção desse recurso: 1) as *operações* da nominalização; e 2) a *expressão* propriamente dita, que serve à efetivação da operação. Manejada como operação, a nominalização serve para atribuir o estatuto de referente às informações antes veiculadas – tanto conferindo-lhes mudança de nível (passando-as a referente) quanto condensando a informação. Já como expressão anafórica, opera como substantivo-predicativo. Todavia a rotulação não é um processo isolado; antes, ocorre concomitantemente, imbricada ao processo de encapsulamento anafórico.

Conforme descreve Conte (2003), em uma acepção inicial, o encapsulamento anafórico foi entendido como uma paráfrase, cuja função seria resumir um segmento precedente do texto. Porém, ao se enveredar no estudo do encapsulamento, a autora o coloca sob outra perspectiva: a do eixo dado-novo. Nessa perspectiva, a porção textual retomada por Exp. Nom., que a transforma em referente, extrapola a função apenas resumitiva, apresentando-se como nova. Duas são as razões que dão a essa retomada o *status* de novo. A primeira relaciona-se ao fato de que o item lexical nuclear, geralmente, não surge no segmento retomado, com isso, possibilitando a função categorizadora do encapsulamento. A segunda razão desse *status* de novo justifica-se por essa retomada, em nível discursivo-pragmático, extrapolar a característica categorizadora da porção textual anaforizada para assumir uma hipostasiação do segmento que, segundo Conte (2003), funciona para realçar a força ilocucionária do dito.

O encapsulamento, como recurso anafórico lexicalmente baseado, não está limitado a qualquer extensão da porção textual que retoma, tratando-se de um fenômeno que pode sumarizar segmentos de dimensões variadas do texto. Nas palavras de Koch (2005, p. 271),

[t]rata-se, nesses casos, segundo Schwarz (2000), de anáforas “complexas”, que não nomeiam um referente específico, mas referentes textuais abstratos, como **estado, fato, circunstância, condição, evento, atividade, hipótese, etc.** São nomes-núcleo genéricos e inespecíficos, que exigem realização lexical no contexto, realização que vai constituir uma seleção particular e única dentre uma infinidade de lexicalizações, efetuada a partir das proposições veiculadoras das informações-suporte.

Na operacionalização gramatical desse tipo de anafórico, vê-se que os determinantes ocorrem principalmente pelo demonstrativo. Isso se dá, ainda segundo Conte (2003), pelo papel exercido pelo demonstrativo, de servir como guia para a localização do segmento a ser categorizado. Apesar de o uso do demonstrativo não excluir o artigo da estrutura linguística do encapsulamento, a característica dêitica do demonstrativo atrai esse pronome para essa função de determinante, principalmente, se ligado a um nome avaliativo.

É nesse nível de imbricação língua-discurso que a (re)categorização e a hipostasiação são possíveis. Isso porque o encapsulamento não apenas retoma um conteúdo precedente a partir de nomes neutros, mas também pode operar através de nomes avaliativos. Na materialidade linguística do texto, isso ocorre por meio de nominalizações, que encapsulam as informações contidas no segmento precedente e sintetizam/sumarizam-nas, na forma de um substantivo-predicativo. Nos casos de hipostasiação, o encapsulamento pode materializar-se por meio de SN compostos por um adjetivo avaliativo (ou axiológico) como modificador (CONTE, 2003; KOCH, 2011b).

Se a função básica do encapsulamento é essa retomada, com todas as funções discursivo-pragmáticas já explicitadas, ao realizar-se linguisticamente, recebe a segunda e simultânea função (introduzida no início desta subseção): rotular, forjando atividade híbrida (KOCH, 2014). Cavalcante (2003, p 115) resume essa atividade híbrida da seguinte forma:

Os encapsulamentos foram investigados por Francis (1986; 1994), por Conte (1996) e, no Brasil, por Koch (2002 e em outros lugares), por Zamponi (2001) e por Cavalcanti (2000; 2001 e 2002). Encapsular consiste em resumir proposições do mesmo discurso empacotando-as numa expressão referencial, que pode ser um sintagma nominal (o que tem recebido a denominação de “rótulo” – Francis, 1994), ou pode ser um pronome, geralmente demonstrativo.

Contudo a rotulação desempenha não apenas a função de construir um objeto-de-discurso, mas também ajuda a desenvolver o texto, cumprindo a dupla função referenciadora e predicativa (CAVALCANTE, 2011; KOCH, 2011a). Assume um caráter organizacional no texto quando muda o tópico discursivo ou promove o desenvolvimento de um mesmo tópico, inserindo novas informações àquelas entendidas como dadas. “Esta função assinaladora é reforçada por uma divisão ortográfica: as orações que contêm rótulos retrospectivos são comumente introdutoras de parágrafos” (FRANCIS, 2003, p. 198).

Além disso, trata-se de um recurso coesivo que cumpre uma função argumentativa no texto, pois, nessa perspectiva, o rótulo “refere e nomeia uma extensão do discurso, alinhando-a com o argumento que está sendo desenvolvido, e que agora continua em termos do que foi apresentado como ‘fato’” (FRANCIS, 2003, p 196). Pode revelar, ainda, o nível de habilidade discursiva do produtor ao assumir o recurso e sua complexidade. Para Koch (2014, p. 71),

[...] se procedermos a uma comparação entre gêneros diversos, veremos que a presença dos rótulos – e do tipo de rótulo – varia consideravelmente: por exemplo, eles são muito mais frequentes em exemplares de escrita mais elaborada, como textos de opinião, comentários, textos acadêmicos, etc. já em textos orais informais,

a presença é bem menor, prevalecendo aqueles que denominados acima de rótulos “de conteúdo”.

Mesmo que o objetivo principal desta subseção seja abordar os aspectos centrais do encapsulamento via rotulação, devo esclarecer que esta é apenas uma das manifestações possíveis do encapsulamento, que pode ocorrer de duas formas: a da já explanada rotulação, mas também a da retomada por um pronome neutro, o qual não categoriza o segmento precedente, mas apenas o sumariza. Koch e Elias (2012, p. 152) resumem essas duas possibilidades linguístico-discursivas do encapsulamento explicitando que “o encapsulamento pode ser feito por meio de um pronome demonstrativo neutro, como isto, isso, aquilo, o, ou então, por meio de uma Exp. Nom., ocorrendo, então, o que se chama de rotulação”.

Posto isso defendo que a complexidade do recurso constrói-se sobre duas pedras fundamentais. A primeira, cognitiva, possibilita mobilizar recursos mentais para selecionar determinada porção precedente no texto. E o produtor o retoma para determinado fim na operacionalização do texto em construção. A segunda, ideológica (amalgamada nos conhecimentos sociointeracionais), direciona-o às escolhas linguísticas que designarão um novo objeto de discurso, tanto a partir das pistas oferecidas pelo segmento precedente como pelo seu projeto de dizer – operação ideológica que o levará a operacionalizar o encapsulamento a partir de um pronome neutro ou por expressões rotuladoras.

Os encapsulamentos, a partir de um segmento do texto, designam um referente que avalia, de alguma forma, as drogas. Portanto, as rotulações servem como um recurso que contribui para o fio argumentativo dos textos, contribuindo para seu projeto de dizer.

### 3.5.2 Elipse

A elipse caracteriza-se pela omissão de um item, de um sintagma ou até de orações, facilmente recuperáveis no co(n)texto linguístico. Apesar de, aparentemente, tratar-se de um conceito simples, é um recurso gramatical que carrega um amplo valor discursivo – é, inclusive, classificada como forma remissiva referencial (MARCUSCHI, 2008). Essa chamada substituição por “zero” revela-se como um recurso que pode formular-se: a) para fins de economia linguística; e b) para fins estilísticos, só para citar exemplos.

Recurso bastante utilizado na modalidade oral da língua (RONCARATI, 2010), a elipse pode surgir, por sua vez, como sinalizador de dificuldades em nível linguístico-discursivo, quando usada excessivamente para o simples desvio de repetições.

A economia linguística é a principal motivação para as escolhas dos pronomes e das elipses na constituição das cadeias referenciais. Por isso, a conversação naturaliza o uso desses dois mecanismos: o referente é de conhecimento mútuo, na interação face a face, de modo que a sua repetição faz-se desnecessária. Roncarati (2010, p. 87) explica que

[...] na conversação as cadeias de referência são notadamente pobres: elas são tipicamente configuradas por pronomes ou por um designador específico, cujo efeito é garantir a identificação das comunidades epistêmicas concretas, reais, em que se reúnem os interlocutores. Já no monólogo narrativo escrito, discurso típico de interlocutor genérico, os atributos de nomes próprios (de personagens ficcionais), por exemplo) têm de ser especificados, em razão de não fazerem parte da comunidade epistêmica do leitor.

As considerações levantadas são produtoras para pensar as ocorrências das elipses nos dados, logo, como possíveis marcas de oralidade levadas para os textos.

### 3.5.3 Retomada por pronominalização

As formas de valor pronominal operam, também, como processadores da substituição – as formas pessoais, possessivas, demonstrativas, indefinidas, interrogativas ou relativas, mas também as numerais e certas adverbiais locativas (aqui, lá, ali...) encaixam-se nesta categoria.

Valho-me do exemplo de Marcuschi (1999), utilizado por Ciulla e Silva (2008), para defender que um referente pode ser cognitivamente (re)construído a partir da repetição de um pronome pessoal, por exemplo, que pode contar com pistas elencadas no entorno discursivo para lhe atribuir o sentido pretendido do referente “morte”.<sup>60</sup> Essas considerações são

---

<sup>60</sup> Eis o exemplo citado em Marcuschi (1999, p. 15; 2001, p. 240): “Há ocasiões em que ela age por atacado. Leva um ministro e, menos de 48 horas depois, o líder do governo na Câmara. Leva ainda no mesmo período, para ficar nas pessoas que aparecem nos jornais e na TV, um cantor de dor-de-cotovelo, um escritor mexicano, a mulher de um Beatle. Que arrastão! Ela, a Inominável, a Indesejada das gentes, mostra nessas ocasiões um fôlego de corredor de maratona. E o momento em que nos lembra que não relaxou na sua vigilância, a nós que tantas vezes pretendemos negá-la, e na vida de cada dia temos como fim último nos distrair de sua existência. Nessas horas em que age por atacado, ela chega com a exuberância de uma virtuose de seu ofício, a furia de um touro ao entrar na arena, a fome de gols de um centroavante dopado. Feita sua obra, deixa-nos embasbacados

especialmente importantes, pois ajudam a argumentar minha tese a favor do pronome pessoal como potencialmente recategorizador, além de exclusivamente focalizador.

### 3.6 As funções discursivas na integração da análise linguístico-discursiva

Além da análise linguística, que pretende observar os mecanismos gramaticais utilizados para formar as anáforas, um segundo nível de análise objetiva estudar as funções discursivas produzidas por essas anáforas. Assim, elencarei e exemplificarei (apenas) as funções encontradas nos processamentos referenciais dos *corpora*: avaliação, especificação, explicação, metaenunciação, metaforização, manutenção e nominalização.

- Avaliação: Função possibilitada pela nomeação, acrescida de um modificador avaliativo, considerada como avaliação explícita (KOCH, 2004), mas, também, por expressões/lexemas que agreguem valor semântico avaliativo (CIULLA E SILVA, 2008), conforme atestam os exemplos (08) e (09), em que “essa pequena coisa” e “esse negócio” recategorizam, com carga semântica negativa, o referente.

(08) Quase sempre são amigos que as oferecem aos adolescentes. Mal sabem que essa pequena coisa, pode acabar com famílias, e com a própria pessoa. (RED\_08 IRAJÁ)

(09) Crianças assim se alguém não consegue ajuda-lo de jeito nenhum tem que apanhar muito. Eu nunca vi a própria pessoa querer mal pra ela mesma, esse negócio nem deveria existir na minha opinião. (RED\_01 IRAJÁ)

- Especificação: Função discursiva geralmente operada pela relação hiperônimo/hipônimo, dentro ou fora da Exp. Nom., de modo a retomar o referente, apresentando suas peculiaridades, conforme em (10). Assumo, neste estudo, que esta função pode ser operada pela elipse, tendo o entorno discursivo como parâmetro nocional, conforme (11).

(10) e na minha opinião também tem drogas, que deviam ser liberadas e outras [0] proibidas, pensa se uma pessoa for assalta um banco o que eles vão usar, qual droga álcool bebida alcolica ou maconha. (RED\_07 GÁVEA)

---

como diante de um acróbata do impossível que, depois de um salto sobre o abismo, nos dissesse: "Viram do que Sou capaz?"".



(11) Eles entra pro crime começa Sendo aviãozinho depois cigurança do morro tem que fica 24 Horas de vigia comos muitos naõ agueta fica acordado começa a fuma [0] depois chera [0] po-rai vai. (RED\_08\_COSTABARROS)

- Explicação: Conforme Koch (2004), a função funciona a partir de uma glosa, ou nota explicativa, conforme em (12). Funciona, também, por meio de um termo mais amplo que englobe a noção do referente (hiperonímia), conforme em (13) e em (14).

(12) Pode ser defendido em alguns casos como para remedios contra muitas doenças que o adolêcênte, assim também a criança, adultos, etc. o unico lado positivo ou seja pra me no caso e para o lado da medicina pois muitas dessas substâncias danificam e muito o corpo humano. (Redação produzida em Ipanema, não integrante dos *corpora*)

(13) Por isso se for sua escolha usar, tente começar essa experiência quando já for maior de idade, pois as consequências serão só suas e a escolha também. (RED\_03\_BARRA)

(14) Na minha opinião eu acho droga uma coisa muito sem graça, além de ser prejudicial a saúde, eu pessoalmente nunca usei e nem tenho vontade de usar, muita gente já me ofereceu mas graças a criação que minha mãe me deu e nunca usei porquê eu sei que essas coisas não vão me ajudar no meu futuro muito pelo contrario so vão me atrapalhar, e eu não quero isso pra minha vida.(RED\_02\_IRAJÁ)

- Metaenunciação: Trata-se da função da Exp. Nom. rotuladora de se referir à própria linguagem, conforme o exemplo (15), a seguir.

(15) Hoje em dia, comenta muito nos jornais, na televisão, nos sites de notícias sobre esse assunto. (RED\_03\_IPANEMA)

- Metaforização: Sempre que a Exp. Nom. atribuir um sentido conotativo ao referente, por meio da comparação implícita, teremos a função discursiva de metaforizar, conforme (16).

(16) Grande parte dos adolescentes estão perdidos nesse mundo das drogas, mas nada está totalmente perdido, pois tem igrejas, palestras, atividades e etc... para tirá-los dessa vida que pode leva-los até a morte. (RED\_04\_MADUREIRA)

- Manutenção: Função mais comum, que opera para manter o referente ativo na memória discursiva. Comumente, não é recategorizador, mas focalizador. Nos exemplos (17), (18) e (19), o referente é focalizado por meio de diferentes estratégias anafóricas: a repetição, a pronominalização, a Exp. Nom. com repetição de SN e a elipse, respectivamente.

(17). Na adolescência, o uso de drogas cresce constantemente. Muitas das vezes, os adolescentes, buscam mas drogas, um refugio. Talvez por problemas em casa, na escola ou em suas vidas. (RED\_01\_SANTACRUZ)

(18) Não uso drogas pois, sei que isso não é uma boa alternativa e uma escolha parra a minha vida. As drogas são muitas vezes uma forma de desespero e ódio pelas pessoas, que devem ser sofrido ou sofrem em casa ou na rua e etc..., e buscam as drogas como uma solução de esquecimento, ou se desligar do mundo. (RED\_05\_VIDIGAL)

(19) Na minha opinião eu acho droga uma coisa muito sem graça, além de ser prejudicial a saúde, eu pessoalmente nunca usei [0] e nem tenho vontade de usar [0] (RED\_02\_IRAJÁ)

- Nominalização: Função que opera, por meio da deverbação ou da desadjevatização, para atribuir novas categorias ao referente.

(20) No meu ponto de vista o uso de drogas devia ser liberado, já que é algo de escolha pois o usuário irá escolher se realmente quer depender daquilo ou só quer experimentar algo novo e vê se era tudo aquilo que falam. (...)  
Por isso se for sua escolha usar, tente começar essa experiência quando já for maior de idade, pois as consequências serão só suas e a escolha também. (RED\_03\_BARRA)

- Sumarização: Operada, geralmente, por um demonstrativo, permite que se construa, a partir dela, uma nova predicação, assim, contribuindo, para a progressão textual, conforme (21). Pode operar em nível exclusivamente cognitivo, pela elipse, conforme (22).

(21) Mais muitos jovem hoje em dia vão pela cabeça de outros jovens que usam e começa a usar também, isso acontece muito. Por riso se acabam em drogas muitos perdem até sua família por causa de drogas. (RED\_04\_IPANEMA)

(22) Muitos jovens se acham na necessidade de experimentar coisas novas, eu, particularmente, concordo, mas sempre com moderação. Muitos adolescentes experimentam as drogas, é acaba viciando, esse sim é problema! Pois cigarros, drogas acabam com vidas, mas todos nois sabemos disso, alguns ignoram [0] outros absorvem esse conhecimento. (RED\_05\_IPANEMA)

O capítulo, aqui, encerra os pressupostos orientadores da análise. O que procurei descrever, para além do enfoque cognitivo-discursivo da teoria, foram as possibilidades múltiplas de olhar a recategorização. Defendo que tal perspectiva amplia as possibilidades de análise de um conjunto de redações que, se concebido exclusivamente pelos aspectos gramaticais, seria sumariamente desprezado, pela aparente ausência de recursos textuais. O Aporte Metodológico desenha a forma como essa teoria foi aplicada nesta pesquisa.

## 4 APORTE METODOLÓGICO

Com o objetivo de cultivar nas escolas públicas a cultura da informação sobre o mundo dos alunos, a PUC entrou no universo de 5.100 estudantes de nove instituições de ensino: seis da Gávea e três da Rocinha. E descobriu que, dos cerca de três mil estudantes das nove escolas municipais, 85% moram na Rocinha, 5% no Parque da Cidade, e os demais no Vidigal, na Cruzada São Sebastião, e, como filhos de porteiros, em prédios da Gávea e do Leblon.

*O Globo, Dezembro de 2012.*

Minha proposta, no capítulo, é detalhar os fundamentos metodológicos da tese a partir das questões propulsoras da investigação: “Há algum padrão na escolha das estratégias coesivas dos alunos de periferias, mesmo inseridos em diferentes lugares geográficos?”; e “Havendo um padrão nas construções anafóricas, ele sugere que os alunos moradores de diferentes periferias produzam realmente textos igualmente menos proficientes (conforme ventila o senso comum), apresentando produções discursivas distintas dos modelos esperados pelos parâmetros curriculares formais estipulados para a série/idade?”.

Com essa sùmula em tela, apresentarei, nas seções que seguem, o *design* metodológico da pesquisa, de acordo com os pontos de apoio desta. Em primeiro lugar, apresentarei as diretrizes teórico-metodológicas que conduziram o trabalho, o que demarca o ponto de vista epistemológico em que me inscrevo, desde a própria acepção teórica da metodologia assumida até a forma de aplicação desses pressupostos aos dados. Em seguida, serão descritos os objetivos gerais e específicos da pesquisa, o percurso e a aplicação da pesquisa, o processamento e a seleção dos dados, bem como a descrição das escolas-participantes que agregam os estudantes das diferentes periferias representadas na pesquisa.

### 4.1 Orientação teórico-metodológica da pesquisa

Epistemologicamente, esta investigação erige-se sobre o paradigma qualitativo, que pauta pesquisas situadas, tanto localizando o pesquisador na realidade investigada quanto possibilitando uma série de leituras e interpretações sobre essa realidade. No paradigma, o pesquisador não prevê resultados; antes, tenta entender como os participantes significam o seu mundo. Uma pesquisa filiada a esse paradigma refere-se a um grupo específico que vivencia uma determinada situação em um contexto específico e suas conclusões, portanto, não são tomadas como absolutas (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Os resultados de uma investigação qualitativa, por sua vez, podem relacionar-se a situações que se assemelhem ao contexto pesquisado, possibilitando que integrantes de outras realidades reflitam ou problematizem suas próprias vivências. Podem, inclusive, ressignificar alguns achados de determinado estudo em contextos outros (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

Além disso, a abordagem qualitativa permite que os objetivos iniciais da pesquisa sejam modificados. Isso ocorre, porque, ao desnaturalizar certas questões vivenciadas pelos sujeitos, pode levar o investigador a novas perguntas e à própria recondução do trabalho em andamento. Sobre esse aspecto, afirmam Alvez-Mazzotti e Gewandszajder (1999, p. 131) que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

Alguns foram os fatores que levaram as pesquisas desta natureza a serem mais aceitas no contexto científico. Um deles é a migração de vários pesquisadores, antes positivistas, gerando, conseqüentemente, a difusão dos critérios filosóficos e metodológicos do modelo. Ainda, vários pesquisadores têm assumido ferramentas antes utilizadas exclusivamente pelo modelo quantitativo, como tabelas e gráficos, para a aferição de valores numéricos, o que tem contribuído para as interpretações dos resultados e, conseqüentemente, para a confiabilidade da pesquisa qualitativa. São ferramentas que possibilitam um modelo misto, híbrido, de pesquisa, com ferramentas já convencionadas (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999) – como é o caso desta investigação.

Em vista das diferentes formas possíveis de geração de dados, a escolha do texto escrito como base central de estudo adapta-se propícia e suficientemente à pesquisa, porque 1) o texto está assumido, de acordo com a perspectiva da linguística textual, como discurso (MARCUSCHI, 2010; ADAM, 2011); e 2) é um produto forjado em contexto social de interação. Embora não tenha base etnográfica (cuja essencialidade é a exploração profunda e

exaustiva dos dados contextuais, como os estudos que se tecem na participação/observação continuada da interação dos sujeitos na sala de aula, ou da dinâmica diária entre os diferentes sujeitos componentes de cada unidade escolar pesquisada), esta investigação atende aos pressupostos da base qualitativa, pois analisa dados que também desvelam o contexto e a identificação ideológica dos produtores. Possibilita, assim, a intercessão dos dados e do contexto e atende aos objetivos da investigação, respondendo-os.

Também, a triangulação dos dados, pelas vias do questionário, da contextualização relatada pelas escolas e da interação da pesquisadora no contexto de aplicação da pesquisa possibilitou tanto a complexização da discussão dos resultados como também a confiabilidade da pesquisa.

Além disso, uma postulação encontrada em defesa da cientificidade da pesquisa qualitativa é a apreciação por pares. O olhar do outro, distanciado do envolvimento do pesquisador, aponta controvérsias e, principalmente, interpretação incoerente do pesquisador. Para isso, defende Schwandt (2006) que tanto os pares quanto os próprios envolvidos na realidade pesquisada são importantes nesse processo de apreciação. Assim, no contexto desta pesquisa, quatro foram os agentes que tiveram contato com as análises, antes da defesa da tese: 1) minha orientadora, com seu olhar sempre atento às questões linguísticas, mas também político-educacionais e teórico-metodológicas; 2) outros estudantes e professores, em contexto de apresentação oral em congressos científicos; 3) Os professores da banca de qualificação, que se detiveram sobre as análises iniciais da tese e suas relações com a teoria, os objetivos e os contextos de pesquisa; e 4) representantes dos contextos investigados, com olhar efetivo da realidade que gerou a pesquisa, na forma de coordenadores acadêmicos, diretores e professores de algumas das unidades participantes. Esses olhares, contestações e/ou corroborações constam como parte efetiva do capítulo da análise dos dados e discussão dos resultados, onde são distinguidas também suas vozes.

Ao objetivar investigar textos de alunos de diferentes periferias e pretender observar como se dá a inclusão desses alunos nos meios formais de ensino (se geradores ou não de possibilidades de inclusão futura), pautada no paradigma qualitativo, faço-o pela perspectiva da palavra enquanto ação no mundo. Contudo a premissa que defendo, de palavra-ação, não passa pelo tema da redação (“Drogas na adolescência”): passa pela fluência textual possibilitada a esses alunos, como possibilidade de que eles sejam inseridos nas práticas sociais diversas, pela via da produção e circulação de seus textos nas diversas formas de interação social. É, pois, em suma, um estudo que visou observar a inclusão/exclusão dos

sujeitos de pesquisa pelas vias da sua competência linguístico-discursiva, o que justifica minha opção pelo texto escrito no formato de redação escolar argumentativa como instrumento de análise, abdicando de textos sobre “o que” os sujeitos teriam a dizer “sobre” sua inclusão/exclusão (entrevistas, observação, por exemplo).

A pesquisa qualitativa é marcada, ainda, pelo viés das práticas sociais. Nesse sentido, a escolha dos participantes, também, não ocorre na neutralidade. A opção por alunos do nono ano de escolaridade pautou-se em alguns princípios: 1) estão em idade que já possibilita concentração, abstração e criticidade, podendo agregar conhecimentos de mundo de forma mais consciente e autônoma; 2) podem compreender metalinguagem e transformá-la em linguagem, conquanto boa parte dos professores desse segmento utiliza este recurso (metalinguagem) para ensino da língua(gem); 3) estão em fase final de um processo e, por isso, podem revelar, através de seus textos, aquilo que foi e não foi desenvolvido de maneira eficaz no segmento como um todo.

Na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro, os alunos são agrupados, pelo sistema computacional, por data de nascimento. Por isso, geralmente, os alunos de cada turma têm idades similares. Dependendo da unidade escolar e de seu tamanho, pode haver uma média de cinco, seis turmas do nono ano escolar. Por haver uma variação nesse quantitativo, selecionei para a pesquisa os alunos de turmas denominadas “1901”, por ser turma formada na grande maioria das escolas e, também, por agregar alunos com idade média de quatorze, quinze anos de idade; ou seja, alunos dentro da idade estimada/próxima para encerramento desse ciclo escolar. Ainda, o critério de seleção por turma/idade similares imprime na seleção um caráter equânime, possibilitando a investigação de textos produzidos por sujeitos que, teoricamente, apresentam desenvolvimento cognitivo pareado.<sup>61</sup>

Quanto à sua classificação, a pesquisa enquadra-se no grupo de pesquisas descritivas, passando por uma fase interpretativa. As pesquisas descritivas visam explicitar, de forma pormenorizada, os fatos e fenômenos de determinada realidade escolhida pelo pesquisador. Na especificidade desta investigação, detalhei as escolhas anafóricas no constructo da coesão em textos de alunos de diferentes periferias da cidade do Rio de Janeiro. Em seguida, relacionarei os aspectos descritivos e os contextos sociais em que se inserem estes estudantes.

---

<sup>61</sup> Vale destacar que apenas uma das escolas não apresentava modelo de organização por turmas assim descritas, a de Paciência, que dispõe os alunos selecionados por idade (14 anos, em média), mantendo, portanto, o rigor série/idade.

## 4.2 Objetivos e expectativas da pesquisa.

As questões balizadoras da investigação (“Há algum padrão nas escolhas anafóricas dos alunos das diferentes periferias participantes da pesquisa? Caso haja um padrão coesivo, ele registra uma marca que pode vir a ser denominada de marca do lugar socioespacial em que eles se inserem?”) desdobraram-se nos objetivos gerais e específicos discriminados na continuidade.

### 4.2.1 Objetivos gerais e específicos da pesquisa:

Eis os objetivos gerais da pesquisa:

- Analisar, pela especificidade da referenciação, os mecanismos anafóricos selecionados por estudantes de diferentes periferias para retomar o objeto de discurso.
- Reconhecer as realidades socioculturais das periferias estudadas sob a ótica de conhecimentos geográficos a fim de verificar como o contexto influencia o repertório linguístico desses sujeitos.

Os objetivos gerais foram desdobrados nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar como as retomadas do objeto de discurso “droga/s” materializaram-se pelas anáforas diretas em textos de estudantes do nono ano de escolas pertencentes à rede do município do Rio de Janeiro.
- Estudar, pela teoria do contexto discursivo de Van Dijk (2012) e com o auxílio teórico do campo da Geografia, como as retomadas mapeadas relacionam-se com representações ideológicas.
- Pesquisar a existência de algum padrão na constituição coesiva dos textos de estudantes pertencentes aos lugares estudados, dentro da mesma série e idade.
- Mapear as escolhas linguísticas presentes no entorno discursivo que visem à anaforização do objeto de discurso.

- Discutir se as escolhas coesivas desses alunos podem apontar para marcas léxico-gramaticais e ideológicas que podem ser entendidas como uma marca discursiva do lugar socioespacial em que eles se inserem.
- Utilizar, como parâmetro de comparação, textos de estudantes de bairros com diferentes Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) para evitar que se confundam, nas análises, marcas da escrita dos estudantes das periferias participantes com aspectos linguajeiros comuns à faixa etária pesquisada – ou mesmo à rede de ensino pesquisada.

As estratégias vislumbradas para alcançar os objetivos elencados serão detalhadas ao longo da seção.

#### 4.2.2 Expectativas da pesquisa<sup>62</sup>

Em sua base metodológica, este trabalho toma forma a partir de dois eixos. O primeiro assume o contexto sociocultural dos participantes como contribuinte para a construção dos textos. O segundo pressupõe a subjetividade imanente nos textos que geram os *corpora*. Esses pressupostos, que dependem de uma gama de variedades, objetivas e subjetivas, não permitem uma antecipação de como ocorrerão as nuances nos dados gerados em um mesmo contexto; tampouco permitem antecipar se haverá semelhanças/diferenças significativas entre os textos produzidos por estudantes moradores de locais com IDH mais baixos e por aqueles gerados em lugares com IDH mais altos, por exemplo.

Além do IDH<sup>63</sup>, outros fatores tocam na constituição do texto dos participantes: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, a formação e a forma de trabalho do professor de cada turma, a empatia entre o professor e os alunos, a forma como os gestores da unidade escolar lidam com a disciplina e a própria constituição subjetiva de cada estudante... Ou seja, são diversas as variáveis que movimentam a interpretação dos dados.

---

<sup>62</sup> A pesquisa está pautada sobre questões que pressupõem que os dados se revelam, livremente, possibilitando redirecionamentos à investigação. Podem, inclusive, requerer uma nova lente para ajustar o olhar sobre o próprio contexto de pesquisa, o que me leva a optar por este termo no lugar de hipóteses.

<sup>63</sup> Do ponto de vista da Geografia, o IDH sofre muitas tensões teóricas: um local de muitas dificuldades sociais pode não ter uma classificação baixa, pois o centro desse lugar, pode alocar pessoas de classe social alta, o que faz, muitas vezes, o IDH aparentar ser mais alto.



Posto isso, estudei os textos geradores dos *corpora* como resultados de um processo. Desta forma, alguns aspectos contribuíram para a composição das minhas expectativas para a pesquisa. São eles aspectos pautados: 1) em minha vivência como docente em escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro; 2) nos discursos dos professores do Ensino Básico, ao longo de minha prática profissional, tanto de modo formal como informal; 3) nas leituras de textos de pesquisadores sobre escrita no Ensino Básico; e 4) nos resultados das pesquisas-piloto realizadas durante o curso do doutorado.

Além disso, explico que, apesar de entender a proposta metodológica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e a materialização pedagógica de cada professor nas diferentes unidades como grandes contribuintes para a formação escrita dos alunos, enxergo os dados, também, como frutos de uma identificação própria dos lugares desses alunos e, como tal, respondem igualmente ao aspecto macro – geopolítico e global. Assim sendo, apresento as principais expectativas que pautaram a investigação:

- Encontrar, nos diferentes *corpora*, um ranqueamento semelhante de estratégias anafóricas.
- Localizar, no mapeamento linguístico, escolhas lexicais que assemelhem semanticamente as recategorizações de cada grupo de redações e, simultaneamente, distingam os diferentes grupos.
- Encontrar dificuldades textuais-discursivas compensadas pelo aparato cognitivo-discursivo observável nas escolhas léxico-gramaticais encontradas no entorno discursivo.
- A partir do resultado das respostas dos questionários, relacionar as retomadas por Exp. Nom. (com substituição do núcleo) e o conhecimento de mundo mais amplo do produtor.
- Relacionar o potencial ideológico das recategorizações e o contexto sociocultural, especificamente o contexto escolar.

Essas expectativas estão intrinsecamente relacionadas aos objetivos da pesquisa e não têm caráter assertivo. Isso se dá pela subjetividade que gera as questões de pesquisa e pela matriz metodológica que as guia. Assim, entendo que a análise dos dados pode contrariar não apenas as expectativas, mas também lançar nova perspectiva no entendimento das teorias

vigentes, visto que são dados gerados em um contexto específico, com realidades, demandas e vivências específicas, únicas e cheias de suas próprias construções.

### 4.3 Descrição do processamento dos *corpora*

Com o intuito de pormenorizar os (des)(re)caminhos da pesquisa, apresentarei, nesta seção, a forja dos *corpora* da investigação, desde sua forma mais incipiente. Acredito que este detalhamento contribui para a interpretação e discussão dos resultados, pois maneja o leitor de informações extrínsecas aos dados e explica-os.

#### 4.3.1 Pesquisa-piloto, proposta temática e modelo de aplicação da pesquisa

Conforme os princípios norteadores das investigações qualitativas, a pesquisa-piloto contribui para a verificação de falhas na metodologia, colaborando com ajustes e reformulações necessários para a efetivação da pesquisa (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999). Em consonância com essa premissa, selecionei, em 2014, dez produções argumentativas de alunos de nono ano de uma escola localizada na Pavuna, Zona Norte do Rio de Janeiro, que resultaram de um ciclo de atividades realizado com sua professora de Língua Portuguesa.

Visto serem os textos argumentativos um componente integrante do programa do nono ano do Ensino Fundamental II, a professora havia trabalhado diversos gêneros pertencentes a essa tipologia. A partir disso, e como um elemento reconhecido e tradicionalmente integrante do “conteúdo” do nono ano, no segundo semestre, a regente desenvolveu com os alunos o gênero textual escolar dissertativo-argumentativo (ou dissertativo).

Como parte do processo, a professora trabalhou a leitura de textos argumentativos que possibilitassem o ensino desse gênero. Depois, apresentou aos alunos textos informativos sobre os temas “Drogas”, “Tecnologias Modernas” e “DST”. Em seguida, propôs que os alunos elaborassem seu próprio texto argumentativo a partir de um dos temas debatidos.

Conclusas as etapas, a profissional cedeu-me trinta e duas redações, que agrupei pelos assuntos redigidos. Em primeiro momento, relacionei os temas propostos e o contexto desses

alunos. Tratavam-se de alunos pertencentes a (ou que conviviam com pessoas de) comunidades marginalizadas, atreladas ao tráfico de drogas e à violência. São comunidades nas quais se percebe um índice considerável de gravidez na adolescência, difundindo-se, entre aqueles alunos, um discurso de relações sexuais praticadas desde muito cedo.

Essas informações e, principalmente, o discurso compartilhado sobre sexo e gravidez, levaram-me a algumas expectativas no tocante aos textos que eu receberia: a de que o tema DST seria bastante trabalhado. Porém, contrariando as expectativas, esse foi o tema menos escolhido, o que me levou a concluir que não se trata de um assunto tão familiar aos alunos, ou, minimamente, não os deixou discursivamente confortáveis para a elaboração de um texto.

Outra observação ligada ao contexto dos produtores da pesquisa-piloto relaciona-se à forma como desenvolveram o objeto-de-discurso nos dois temas mais selecionados (Tecnologias e Drogas). Nas produções cujo tema tratava sobre as tecnologias, os produtores usaram a estratégia de retomada por hiponímia: para tecnologias modernas, selecionaram termos como “celular”, “televisão”, “videogame” “Android” “*tablet*”, “*notebook*” “computador”, “aplicativos”, “WhatsApp”, “Facebook”, “TV”... Fizeram isso tanto para o desenvolvimento de seus argumentos quanto para as mudanças de tópicos.

Já nas redações que desenvolveram o tema “droga(s)”, o recurso mais utilizado para as retomadas foi o da repetição. E foi desse tema que surgiram mais recategorizações compatíveis com a argumentatividade e consoantes às representações ideológicas que emergem de textos intrinsecamente argumentativos, tornando-o menos informacional que os textos relacionados ao tema “tecnologias” e mais ideológicos. Pautada nesses critérios, escolhi, para a pesquisa-piloto, dez redações sobre “droga na adolescência” e selecionei, para a análise linguística dos textos, o objeto-de-discurso “droga(s)”.

Essa complexidade do tema surgiu nas escolhas linguísticas encontradas na amostragem inicial, que sugeriu que a utilização dos mecanismos anafóricos mais complexos, e em nível discursivo, relacionava-se também ao nível de conhecimento sociodiscursivo do produtor, conduzindo-me a manter, para a tese, as perguntas iniciais: Há um padrão? Relaciona-se ao contexto? Além disso, a pesquisa-piloto foi um fator primordial para a escolha do tema gerador dos dados, que acabou surgindo naturalmente, a partir da referida pilotagem. Tendo em vista essas observações, fui levada a relacionar o tema a um contexto mais amplo: claramente, um tema relacionado a complicações sociais, que abrange todas as faixas etárias e também classes, associando-se à criminalidade, mas, principalmente, à saúde pública (conquanto seja entendido pelas ciências médicas como uma doença). Essas

considerações evidenciam, dessa forma, que o tema proposto para as redações que comporiam os *corpora* não surgiu de preconceitos que relacionam periferias e coisas negativas.

Cabe destacar que uma segunda pilotagem foi realizada, desta vez em 2016, na mesma unidade escolar da primeira pilotagem, sob o mesmo tema, mas com método de aplicação diferenciado. Desta feita, objetivei simular o método que seria utilizado na geração dos dados. Assim, cinco alunos foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, sem uma relação escolar formal (sem relação com alguma avaliação formal, ou com notas, e sabendo tratar-se de uma pesquisa acadêmica). Além disso, eles não foram induzidos a proceder leituras prévias sobre o tema da produção que fariam. Por fim, os participantes não foram orientados quanto ao número de linhas, quanto a quaisquer correções gramaticais, ou quanto à reescrita textual antes da entrega, feito isso com o intuito de que se observasse o que eles deixariam fluir, espontaneamente, de sua bagagem linguístico-discursiva.

Essa escolha baseou-se em um modelo avaliativo com o qual os alunos estão habituados. Trata-se de uma avaliação em vigor desde 2010, em que os alunos são instados a produzir textos bimestrais, sem divulgação prévia do gênero/tipologia (geralmente, relacionados a algum estudo ao longo do bimestre e, até o ano 2017, a prova relacionava-se à leitura de um livro escolhido pelo próprio aluno no bimestre). Há, também, tempo determinado para a produção (ocorre dentro dos tempos de aula dos professores de língua portuguesa) e pauta-se no conhecimento de forma/estrutura de que os alunos dispõem.<sup>64</sup>

Uma comparação feita entre as duas pesquisas-piloto mostrou que: 1) enquanto, na primeira investigação, o uso da elipse apresentou-se como recurso limitador, surgindo para retomar o termo “droga(s)” e deixando de ampliar, conseqüentemente, o projeto argumentativo do texto; no segundo grupo, as elipses retomavam mais vezes o referente já recategorizado, ratificando o projeto argumentativo; 2) nos dois estudos, as retomadas realizadas por Exp. Nom. repetiam o núcleo, contudo, no segundo estudo, a repetição nuclear cumpria propósitos mais discursivos, se pensados em sua relação com pistas linguísticas encontradas no entorno discursivo dessas redações; 3) o índice de repetição dos pronomes pessoais em oposição ao uso de outros pronomes, tais como oblíquos e relativos, sugeriu que os alunos das duas pilotagens estudaram esses “conteúdos” nas aulas de língua portuguesa ao longo do Ensino Fundamental II, mas não apreenderam seus usos para fins discursivos; 4) os artigos foram um recurso discursivamente dominado pelos dois grupos – como um recurso trazido da linguagem oral, os artigos sanaram, adequadamente, as faltas lexicais de alguns

---

<sup>64</sup> Essas produções são avaliadas pelo professor da própria turma, de acordo com uma diretriz enviada pela SME, e as notas são publicadas no boletim bimestral do aluno, à parte das médias do professor da turma.

produtores, inclusive, quando se repetia a lexia droga com novo sentido; e 5) nos dois estudos-piloto, o encapsulamento emergiu de forma equivalente (em 40% das produções), servindo para mostrar que ambos os grupos tiveram potencial discursivo para fazer uso do recurso; e que podem surgir independentemente da complexidade anafórica dos textos.

Dentre esses resultados, mereceram destaque as retomadas por substituição: os dois grupos usaram o procedimento poucas vezes. Todavia, em se tratando de recategorizações realizadas nas Exp. Nom. definidas, foram mais emergentes no grupo de 2016. No grupo de 2014, a mudança de lexia no núcleo ocorreu em 4 das 37 ocorrências de Exp. Nom. definidas (11%). Nas demais, os produtores repetiram o termo “droga(s)” no núcleo da expressão. Assim, por um lado, os participantes de 2014 fizeram emergir, daquele estudo, nomes hipônimos; mas, por outro, não conseguiam lexicalizar as Exp. Nom. com nomes genéricos que levassem ao projeto de dizer marcado em avaliações, ideologias, posicionamentos.

Já no grupo de 2016, as Exp. Nom. somaram 28% das 46 retomadas, sendo aproximadamente 14% formadas por núcleos que recategorizavam droga(s). Ademais, quase todos os casos de repetição de “droga(s)” no núcleo da expressão pareciam servir para reativar o tópico ou apontar para novas informações sobre o tema. Esse fato linguístico sugeriu um segundo grupo de textos mais argumentativo. Assim, apesar de os estudos iniciais não apresentarem textos com tópicos argumentativos desenvolvidos de acordo com a estrutura formal de um texto argumentativo, as retomadas do objeto de discurso drogas serviram como instrumento para apresentar/defender o ponto de vista dos alunos sobre o tema.

De forma geral, os dados dos estudos-piloto sugeriram que os produtores não foram instrumentalizados quanto à importância das escolhas lexicais para a promoção de um projeto de dizer. Pela significativa repetição do SN “drogas”, considerei que os alunos não foram confrontados sobre a repetição lexical, nem sob a perspectiva do ensino mais tradicionalista, que enfoca a não repetição das palavras no texto; nem pela perspectiva discursiva, que pensa na promoção do projeto de dizer do aluno (GUIMARÃES, 2018 [2014]).

Se os resultados apontaram para diferenças linguísticas em produções geradas: a) em uma mesma unidade escolar; e b) por alunos moradores de uma mesma realidade sociocultural, entendi, pelos estudos do contexto (VAN DIJK, 2010), que poderiam surgir resultados ainda mais diversificados nos *corpora* da pesquisa oficial, nos diferentes contextos de geração de dados. Pelo fato de ter encontrado semelhanças consideráveis entre essas duas investigações pilotadas, persisti na questão inicial: haveria algum padrão discursivo nas

retomadas anafóricas dos alunos de diferentes periferias, mesmo em textos produzidos em contextos diferenciados?

Conquanto eu assuma, com Marcuschi (2008), que os textos não são monotópicos, a investigação exaustiva a partir de um único discursivo e o cotejo entre dois estudos realizados em anos diferentes mostraram que sua (re)construção e ancoragem davam-se de forma multifacetada, o que me levou a ampliar a complexidade da análise linguística e inserir outras ferramentas de análise, deixando de lado o propósito inicial de estudar apenas as cadeias anafóricas. Passei a adotar, a partir dali, um conceito mais complexo de anáforas, acionando o cotexto discursivo à sua interpretação semântico-cognitiva. Assim sendo, as pesquisas-piloto confirmaram-se como uma ferramenta importante para os estudos de base qualitativa e, nesta investigação, serviram para perceber que surgiria ainda mais complexidade discursiva nos textos que comporiam os *corpora* da pesquisa.

#### 4.4 Descrição dos *corpora*

Foram três os instrumentos que promoveram a geração dos dados da pesquisa. Um, que possibilitou a análise linguística, contou com a proposta de uma produção textual; outro, um questionário com perguntas de base sociocultural, cujas respostas contribuíram para a triangulação dos dados e interpretação dos resultados; e o terceiro, que contribuiu para as análises contextuais, informações oficiais sobre a escola/bairro, a interação com os participantes e a troca de mensagens eletrônicas com representantes das unidades escolares (estes representaram os participantes e o contexto sociocultural da comunidade escolar a partir da ótica da escola), instrumentos que possibilitaram a triangulação dos resultados.

O conceito tradicional de triangulação dos dados resume-se nas “diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto” (ALVEZ-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 173), e pode ocorrer de variadas formas: comparação de fontes, de teorias, etc., dessa forma, objetivando “ampliar a complexidade” da análise. Na perspectiva qualitativa, essa ampliação não objetiva confirmar ou refutar achados de uma “fonte principal” de análise, aplica-se para possibilitar, inclusive, novos achados a partir dos primeiros.

Foi este caminho da triangulação que me levou a outra decisão metodológica, a divisão dos dados em *corpora* distintos. Apesar de todas as produções textuais terem partido

de um objetivo e de propostas comuns, a escolha pela organização em *corpora* justifica-se pelo meu entendimento de que cada lugar que forjou os dados constitui-se como unidade de representação – de um contexto escolar, representacional, sendo, assim, único. Além disso, cada grupo de textos compostos foi analisado e mapeado em separado, visto que o que pretendi vislumbrar foram as peculiaridades de cada grupo de redações. Outro argumento a favor de assumir os dados como *corpora* e não *corpus* reside no mapeamento comparativo que faço ao final das análises. Inserir, pois, as estratégias anafóricas em um só mapeamento poderia apagar características que pudessem ser peculiares a um determinado grupo e impossibilitaria a comparação, o que ocorreria pela via da triangulação.

#### 4.4.1 Proposta de produção textual e critérios de seleção dos dados.

Para viabilizar a investigação e possibilitar uma geração uniforme de dados (tendo em vista que parti do objetivo de pesquisar se haveria algum padrão de retomadas anafóricas), escolhi uma tipologia comum aos alunos do nono ano de escolaridade: a de base argumentativa. Selecionei, para a produção do texto que comporia os *corpora*, o gênero textual, comumente, denominado “dissertativo argumentativo”, visto que argumentar é uma das competências a serem desenvolvidas ao longo do nono ano do Ensino Fundamental.

Sumariamente, vale esclarecer que concordo que o comando de uma questão seja um elemento linguístico e metodológico importante e, portanto, precisa ser o mais orientador e específico possível – esse direcionamento possibilita que o aluno reflita melhor sobre a atividade e perceba aspectos da língua(gem) que ele, talvez, não percebesse sem o auxílio do comando. Apesar disso, enfatizo que, como o objetivo central deste trabalho era o de investigar a escrita como fruto de um processo que busca formar pensamento autônomo, neste contexto específico de pesquisa, acreditei que um comando mais genérico possibilitaria observar em que medida os participantes evocariam os saberes (formais e enciclopédicos) por eles internalizados. Em outras palavras, o comando não conteve pistas específicas sobre a atividade (tampouco textos motivadores), porque não se tratava de uma atividade que objetivasse melhorar a qualidade do trabalho dos produtores, mas tratava-se de observar com que nível de autonomia discursiva eles chegariam a esta fase de ensino.

Isso em tela, assumindo teoricamente o gênero “dissertativo-argumentativo” como um gênero escolar, optei, também, por não o nomear no comando da atividade. Essa escolha deu-se por duas razões. Primeiramente, porque, conquanto os alunos pertencessem à mesma rede de ensino e desenvolvessem-se a partir dos mesmos descritores, precisei considerar que estiveram em contato com diferentes professores e, ainda, professores com diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Em segundo lugar, porque, mesmo a literatura especializada não apresenta um consenso para a nomenclatura desse gênero na escola. Assim sendo, após a anuência de minha orientadora, construí o comando da forma mais ampla que considere possível: “Produza um texto sobre o tema ‘drogas na adolescência’, defendendo um ponto de vista e argumentando sobre o assunto”. Considerei que as expressões-chave “produzir texto”, “ponto de vista” e “argumentar” estariam no repertório linguístico dos alunos e, portanto, seriam suficientes como pistas para a compreensão deles.

Guiada por minha experiência em seis diferentes escolas<sup>65</sup> da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (onde atuo desde 2009), ainda outras ponderações guiaram a decisão por um comando mais genérico: alguns participantes poderiam desconhecer a expressão “defesa de tese” e o comando poderia gerar confusão e inibição, no caso de o participante não ter intimidade com a expressão. Além disso, alguns alunos poderiam desconhecer as “técnicas” do desenvolvimento do texto argumentativo, contudo, haveria a probabilidade de eles conhecerem a expressão “argumento” em seu sentido genérico e mesmo extraescolar. Por fim, alguns alunos poderiam desvincular a expressão redação ao seu significado lato (redigir) e assumir: a) ou um texto pautado em gêneros diferentes do esperado; b) ou um texto sem defesa de uma tese; c) ou mesmo pautados na tipologia narrativa.<sup>66</sup>

Ademais, conforme explicitado no capítulo segundo, no Aporte Linguístico-Educacional, entendo o texto como lugar de interação. É por meio dele que os sujeitos agem como construtores sociais. Trata-se de um processo que demanda conhecimentos linguísticos, mas, além deles, mobilização de uma ampla gama de outros saberes exteriores a este, os quais permitem sua efetivação adequada e cumpridora de um propósito determinado. Em consequência, mais do que esperar dos participantes conhecimentos estritamente formais,

---

<sup>65</sup> Atuo na mesma unidade escolar desde 2009; porém a eventual carência de professores na rede (seja por licenças, aposentadorias, exonerações, etc.) possibilita o que internamente denomina-se “dupla regência”: um professor efetivo pode ampliar carga horária e atuar tanto na sua escola quanto em outra unidade escolar que apresente carência de professor. Foi assim que conheci, durante esses anos, diferentes realidades escolares dentro da mesma rede de ensino.

<sup>66</sup> Apesar de entender que o produtor pode usar recursos narrativos como forma estilística de construir um texto argumentativo; ou mesmo de um texto narrativo conter argumentatividade, nos seus variados gêneros, refiro-me ao uso da tipologia narrativa com o intuito puro de “contar uma história”.



esperava que pudessem ser autônomos no contexto de interação. Em outros termos, objetivei observar *como*, na relação com uma estudante de doutorado (uma situação real de interação), os estudantes mobilizariam os saberes a eles ensinados sobre a construção textual.

Ainda outros critérios embasaram a proposta de redação. Além de não estipular a dimensão textual (mínimo ou máximo de linhas escritas); excluí as possibilidades de produção textual que envolvessem: a) aferição de notas, motivo que leva o produtor a escrever “para o boletim”; b) relação de poder professor/aluno (obrigatoriedade), motivo que leva o produtor a escrever para o outro-professor; e c) relação de poder escola/aluno (provas escolares), motivo que leva o estudante a escrever em contexto de obrigação. Esses motivos baseiam-se em falas informais de alunos do município em questão e constam, também, de diversos estudos que, pautados na filosofia de Foucault (2010), apontam o modelo escolar como modelo prisional.

Além dessa, uma das críticas que se faz às escolas contemporâneas é o uso da escrita inócua de propósitos, com o único objetivo de fazer (muita) escrita em detrimento do (pouco) texto. Nesse sentido, alinho-me à proposta de Geraldi (2013), também encontrada em Cavalcanti (2010), no que diz respeito aos cinco aspectos fulcrais do processo de escrita/reescrita: ter o que dizer, uma razão para dizê-lo, um outro do dizer, uma interlocução real e a escolha de estratégias eficazes para o dizer.

Isso em tela, utilizei como procedimento filosófico da pesquisa essas cinco vertentes da escrita com propósitos, de modo a possibilitar a ruptura de alguns procedimentos cristalizados na escola, quais sejam:

- Escrever a partir de textos pré-selecionados: Contrariando as metodologias vigentes de utilização de textos-base ou textos inspiradores para a produção de um texto (que objetivam avaliar competências/habilidades como capacidade de movimentar saberes, intertextualizar, contextualizar, entre outras), usei como critério de produção a mobilização do saber enciclopédico do estudante. Sendo eles alunos moradores de bairros que têm as drogas – e mesmo o tráfico – como temas cotidianos, entendi que o tema poderia contribuir para a construção discursiva e mobilização do arranjo argumentativo dos produtores. Se, por um lado, essa escolha pode ter contribuído para uma menor argumentatividade dos textos, tanto pela falta de tempo para reflexão sobre o tema quanto pela falta de comprometimento com a elaboração/correção da construção escrita, por outro lado, entendo que essas ausências permitiriam que o

aluno deixasse fluir apenas o que de fato estivesse internalizado para eventuais construções discursivas.<sup>67</sup>

- Escrever para o professor: Apresentei-me como pesquisadora e, mesmo que o texto estivesse direcionado a um outro-presente, essa escrita seria de alguma forma diferente da escrita para o professor, minimamente pela mudança da relação de poder (exemplo disso é que eles não deveriam ser “obrigados” a realizar a atividade, tampouco receberiam pontos por ela, nem receberiam qualquer sanção, caso não participassem).
- Situações de simulação com o real: Ainda que as simulações escolares sejam consideradas uma prática discursiva factual – pertencente à prática social escolar, a presença de uma pesquisadora muda essa ação social. Nesse tipo de interação, eles se relacionaram com uma pessoa “do mundo real”, que foi visitá-los e pedir ajuda para sua pesquisa de doutorado.
- Escolhas de estratégias eficazes para dizê-lo: Os participantes foram instados a defender um ponto de vista e a rememorar todas as explicações e aplicações de seus professores que pudessem colaborar tanto para a organização do pensamento quanto para a defesa desse ponto de vista.
- Uma razão para dizê-lo: Os participantes da pesquisa foram convidados para integrá-la de forma voluntária. Assim, a pesquisadora precisou contar com algum real desejo desses alunos para produzirem os textos, visto que não receberiam qualquer benefício pela participação (a não ser o fato de a pesquisa ter sido realizada no tempo de aula de outro professor, e eles terem sido “liberados” de realizar atividades escolares; entretanto não considere isso um benefício, pois os alunos que não participaram da pesquisa, também, ficaram com esse tempo “livre”). Assim sendo, entende-se que os alunos que escolheram escrever fizeram a escrita a partir de uma possibilidade de autonomia da escrita.

Não nego as práticas escolares como prática social que deva ser vista a partir de sua realidade imanente e, por isso, acredito em estudos que sejam aplicados a partir de sua realidade, sem mascará-la. Porém, considerando que diversos pesquisadores já vêm desenvolvendo trabalhos nessa perspectiva, defendo que a produção textual de alunos implicada em um contexto social diferente do escolar (apesar de realizado dentro do contexto

---

<sup>67</sup> Apesar de entender o risco desta escolha metodológica, achei que o risco de os alunos reproduzirem os argumentos dos textos-base seria mais prejudicial para verificar a forma como eles retomariam e reconstruiriam o objeto de discurso.

escolar) pode jogar luz a outra forma de motivação para a escrita. E, ainda que os participantes tenham produzido seus textos pensando no outro-pesquisador; ou no pesquisador-representante-de-algum-poder, foi-lhes oferecida a oportunidade de elaborar sua expressão para um leitor diferente do que a escola oferece em seu cotidiano.

Posto isso, ao aplicar, pessoalmente<sup>68</sup>, a pesquisa nas escolas, não cumpri um papel pedagógico nas turmas. Em conformidade com o objetivo do trabalho e pautada nos motivos anteriormente expostos, percorri os seguintes passos:

- 1) apresentei-me às turmas visitadas como pesquisadora;
- 2) resumi os níveis de ensino existentes até chegar ao nível de doutorado;
- 3) falei sobre as pesquisas de doutorado e sua necessária relevância para a sociedade;
- 4) apresentei a proposta de pesquisa e expliquei como ela pode contribuir para os futuros alunos da Rede;
- 5) expliquei que poucos são os estudos que incluem alunos inseridos naquela realidade escolar e que eles participariam de um estudo original;
- 6) explicitiei que minha crença de que eles têm potencial argumentativo e que a produção deles não seria avaliada em termos de erros ou acertos gramaticais, mas que seria visto *como* eles argumentam sobre determinado assunto polêmico;
- 7) apliquei o questionário (antes da produção escrita, como estratégia de adesão);
- 8) solicitei a produção, pedindo que os participantes utilizassem todos os recursos que os professores de português já haviam ensinado para a produção de um bom texto.

Para a utilização dos dados, faziam-se necessárias as autorizações das coordenadorias regionais responsáveis por cada unidade escolar, a autorização dos responsáveis e o assentimento dos estudantes interessados em participar da pesquisa. Assim, embora as produções textuais tivessem possibilitado a seleção dos textos mais extensos, que possibilitassem ampliar a pesquisa dos fenômenos anafóricos em um mesmo texto (apesar de entender que a extensão textual não está diretamente relacionada à qualidade ou complexidade de um texto) e maior número de redações na composição dos *corpora* (de forma a ampliar a seleção de textos por escola), precisei excluir aquelas produções que não atendessem aos critérios adotados pelos regimentos dos setores supramencionados. No caso

---

<sup>68</sup> Apenas a escola de Santa Cruz não contou com minha presença, mas instruí a utilização dos mesmos critérios de apresentação e aplicação da atividade.

específico desta pesquisa, conforme detalharei, a principal dificuldade relacionou-se ao retorno das autorizações assinadas pelos responsáveis dos alunos.

Todavia, como resultado de muita reflexão, sublinho que, ainda que dispusesse de todos os TCLE, a seleção dos textos *não* seria pautada na “qualidade” deles (ter-se-ia, como possibilidade, a seleção de alunos com notas mais altas, ou a escolha de textos a partir das relações anafóricas mais complexas). Defendo que esse tipo de seleção manteria o padrão ideológico de exclusão, corroborando a ideia de que maus alunos (ou textos “ruins”) não são bem-vindos. Ao contrário disso, optaria por selecionar textos tal como se apresentassem, fazendo a seleção de forma tão abrangente e incluyente quanto possível, a fim de observar o que existe no aspecto textual daquelas escolas (possivelmente, de forma aleatória).

De posse dos documentos obrigatórios (TCLE assinados pelos responsáveis, Assentimento assinado pelos alunos, autorização da SME/RJ e das CRE permitindo pesquisa nas escolas selecionadas), e para poder chegar ao mínimo de exemplares que eu estipulara por escola, selecionei textos a partir do mínimo de dez linhas escritas. Destaco, ainda, que os textos selecionados não pretendem representar o nível da turma como um todo, visto que não pude integrar aos *corpora* alguns textos que tinham mais linhas escritas ou que continham relações anafóricas mais complexas, pela falta do TCLE assinado. Todavia, como textos também oriundos das realidades pesquisadas, os textos menos extensos conseguem, de alguma forma, expressar o que há de representatividade discursiva entre os participantes.

#### 4.4.2 Proposta de questionário sociocultural

A triangulação deu-se, também, através da aplicação de um questionário sociocultural, composto por quarenta e cinco perguntas objetivas. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, tentei abranger ao máximo as perguntas ali inseridas para que pudesse acessar outras informações além das previstas, caso os textos produzidos apontassem para essa necessidade.

Pela característica abrangente do questionário é que ele está assumido na perspectiva sociocultural. Trata-se de respostas relacionadas a) ao conhecimento enciclopédico desses sujeitos; b) à relação com a leitura, com a correção e com a (re)escrita; c) à relação com a cultura a partir de vínculos extraescolares; d) às metodologias correntes na unidade

escolar/rede de ensino a que eles têm acesso; e, por fim, e) à forma como olham seu lugar geográfico.

Considero essas respostas formas de possibilitar uma relação entre os elementos linguísticos emergentes nos textos e a possibilidade de acesso aos saberes a que esses estudantes têm acesso. Isso tudo a partir da premissa de que as escolhas linguísticas são resultado de todas as experiências acumuladas, podendo ser processadas tanto da forma consciente como inconsciente, revelando, sempre, ideologias. Contudo, do total de perguntas, selecionei apenas as que apresentavam relação mais direta com os dados encontrados nos textos: aquelas relacionadas aos aspectos de leitura e escrita, acesso a formas simbólicas de saber, entre algumas outras, conforme os quadros demonstrativos ao longo desta seção.

A escolha pelo primeiro bloco de perguntas fundamentou-se na tentativa de relacionar as respostas sobre as experiências com a leitura e a manifestação do conhecimento enciclopédico. Estudantes que diziam ler mais mobilizariam mais recursos anafóricos? Para isso, foram selecionadas as perguntas reproduzidas no Quadro 7.<sup>69</sup>

Quadro 7 – Recorte das perguntas do questionário: leitura

1) Você gosta de ler? ( ) Sim. ( ) Não.	( ) Todos os dias. ( ) Uma vez por semana. ( ) Uma vez por mês. ( ) Raramente.
2) O que o motiva a ler? ( ) Leio para saber mais. ( ) Leio para distrair. ( ) Leio por obrigação escolar. ( ) Praticamente não leio. Até as leituras escolares eu evito.	6) Entre seus familiares próximos (que moram com você, ou bem perto de sua casa), quem tem o hábito de ler? ( ) pai ( ) mãe ( ) irmã/o ( ) tia/o ( ) madrinha/ padrinho ( ) outro
3) O que você costuma ler em casa? ( ) Livros. ( ) Revistas. ( ) Jornais. ( ) Gibis. ( ) Almanques. ( ) Nada.	9) Com que frequência você vai à sala de leitura <sup>70</sup> de sua escola? ( ) uma vez ao mês. ( ) uma por semana. ( ) a cada quinze dias. ( ) uma vez ao ano.
4) Quantos livros você lê ao ano? ( ) Nenhum. ( ) De cinco a dez. ( ) Um. ( ) Mais de dez. ( ) De dois a cinco.	10) Por que você vai à sala de leitura? ( ) Para sair da sala de aula. ( ) Porque gosto de escolher livros para ler. ( ) Porque gosto de conversar com a professora da sala de leitura. ( ) Porque sou obrigado a ir.
5) Com que frequência você lê?	

Fonte: A autora, 2015.

Já o segundo bloco de perguntas relaciona-se à (re)escrita. Não apenas a tipologia textual, mas, também, a frequência dessa escrita contribuem para interpretar a relação entre a prática e o nível de textualização do participante, conforme Quadro 8.

<sup>69</sup> Lembrando que não se trata do questionário em sua íntegra, a numeração das perguntas ora reproduzidas segue a ordem original constante do questionário.

<sup>70</sup> Sala de leitura é a biblioteca das escolas. Em tese, está administrada por um professor específico para o local. Apresenta sistema de empréstimo de livros aos estudantes.

Quadro 8 – Recorte das perguntas do questionário: escrita

<p>14) Onde você escreve textos?  <input type="checkbox"/> Na escola, por obrigação.  <input type="checkbox"/> Na escola, por prazer.  <input type="checkbox"/> Nas redes <input type="checkbox"/> Face <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> blog <input type="checkbox"/> e-mail  <input type="checkbox"/> Na escola, mas também em casa, pois realmente gosto de escrever.</p> <p>17) Quantos textos por bimestre você produz nas aulas de português?  <input type="checkbox"/> <u>Uma</u> produção por bimestre: a prova de texto da Prefeitura.  <input type="checkbox"/> <u>Dois</u> produções textuais por bimestre: a prova de texto da Prefeitura e outra redação solicitada pelo(a) professor(a) de Português.  <input type="checkbox"/> <u>Três</u> produções textuais por bimestre: a prova de texto da Prefeitura e duas redações solicitadas pelo(a) professor de Português.  <input type="checkbox"/> Realizo <u>mais de três</u> produções textuais por bimestre.</p> <p>18) Que textos você costuma produzir na escola?  <input type="checkbox"/> Histórias.</p>	<p><input type="checkbox"/> Redações comuns, escrevendo sobre assuntos que o professor passa (...).  <input type="checkbox"/> Gêneros estudados nas aulas: notícia, reportagem, entrevista, crônica, conto, etc.  <input type="checkbox"/> Outros _____</p> <p>19) Como os seus professores de Língua Portuguesa corrigiam os textos que você escrevia (redação)?  (...)  <input type="checkbox"/> devolviam com erros marcados a caneta.  <input type="checkbox"/> Devolviam com os erros marcados e com bilhetes explicando os meus erros.  <input type="checkbox"/> Chamavam-me para conversar sobre o meu texto e explicam os erros marcados.  <input type="checkbox"/> Chamavam-me para conversar sobre o minha escrita, pediam para eu reescrever o mesmo texto e corrigiam novamente, até eu escrever um texto realmente bom.</p> <p>25) Durante o nono ano, você teve aulas sobre o texto dissertativo (ou argumentativo)?  <input type="checkbox"/> sim. <input type="checkbox"/> não. <input type="checkbox"/> não me lembro.</p>
---	---

Fonte: A autora, 2015.

Quanto ao terceiro bloco de perguntas, relacionou-se ao trabalho de reescrita na escola, como representa o Quadro 9.

Quadro 9 – Recorte das perguntas do questionário: reescrita

<p>20) Como avalia o trabalho com escrita na escola?  <input type="checkbox"/> Sem sentido, pois acho que é feito apenas para gerar nota.  <input type="checkbox"/> Sem sentido, pois quase nunca vejo meu texto novamente e não sei o que ficou bom ou ruim.  <input type="checkbox"/> Sem sentido, pois geralmente o professor não ensina detalhadamente como passar as ideias para o papel: só manda escrever.  <input type="checkbox"/> Com sentido, pois aprendo a corrigir as palavras que errei.  <input type="checkbox"/> Com sentido, pois a cada texto que escrevo, aprendo um pouco mais a passar minhas ideias para o papel.</p> <p>21) Para você, para que serve o rascunho?  <input type="checkbox"/> Para passar meu texto a limpo, melhorando a letra.  <input type="checkbox"/> Para passar para caneta, pois o primeiro texto eu faço a lápis</p>	<p><input type="checkbox"/> Para repensar o que escrevi, mudando e melhorando algumas ideias.  <input type="checkbox"/> Para nada. Acho uma perda de tempo fazer rascunho.</p> <p>22) Como você costuma reescrever seu texto?  <input type="checkbox"/> reescrevo a partir dos comentários do professor, tentando deixar as ideias mais claras e responder as perguntas escritas/feitas pelo professor.  <input type="checkbox"/> reescrevo a partir dos comentários do professor, acrescentando ou retirando o que o professor sugere.  <input type="checkbox"/> reescrevo a partir das palavras marcadas pelo professor, corrigindo os erros de escrita.  <input type="checkbox"/> geralmente não reescrevo.</p> <p>23) Você costuma fazer rascunhos e reescrever seu texto, tentando melhorá-lo antes da entrega?  <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Justifique _____</p>
---	--

Fonte: A autora, 2015.

As questões constantes dos Quadros 8 e 9 ajudam a observar a prática da escrita. Ao dizer realizar uma produção bimestral, por exemplo, o participante refere-se à avaliação da SME/RJ, sugerindo que o docente substituiu a prática de produção em sala por esta.

O objetivo dessas perguntas foi relacionar a produção do participante e como ele diz sentir-se com o retorno dos seus textos. Esse *feedback*, por parte dos professores, parece forjar

a importância que o produtor passa a dar ao processo de textualização, relação essa que parece desaguar na forma como o estudante vê, inclusive a reescrita, conforme o terceiro bloco de perguntas selecionado para ajudar na interpretação dos resultados da pesquisa.

O quarto bloco condiz com experiências de aquisição cultural, e autorrepresentação dos participantes (que resgata o local/representação de moradia dos estudantes). Este bloco serviu para ver se a proximidade a culturas socialmente mais privilegiadas possibilita seu acesso; e, ainda, se/como as influências culturais estão resgatadas nos textos.

Quadro 10 – Recorte das perguntas do questionário: cultura e autorrepresentação

<p>26) Com que frequência você vai à praia?  <input type="checkbox"/> Vou à praia praticamente toda semana.  <input type="checkbox"/> Vou à praia pelo menos uma vez ao mês.  <input type="checkbox"/> Vou à praia uma ou duas vezes ao ano.  <input type="checkbox"/> Fui à praia poucas vezes durante a vida.  <input type="checkbox"/> Nunca fui à praia.</p> <p>27) Com que frequência você vai ao teatro?  <input type="checkbox"/> Nunca fui ao teatro.  <input type="checkbox"/> Fui apenas uma vez ao teatro.  <input type="checkbox"/> poucas vezes. Posso contar nos dedos.  <input type="checkbox"/> Vou ao teatro uma vez ao mês.  <input type="checkbox"/> Vou ao teatro uma ou duas vezes ao ano.</p> <p>28) Quem o levou - ou leva ao teatro?  <input type="checkbox"/> Responsáveis – Pais, tios, irmãos...  <input type="checkbox"/> Amigos. <input type="checkbox"/> Escola.  <input type="checkbox"/> Vou sozinho.</p> <p>29) Com que frequência você vai a um Shopping?  <input type="checkbox"/> Vou praticamente toda semana.  <input type="checkbox"/> (...) pelo menos uma vez ao mês  <input type="checkbox"/> (...) uma ou duas vezes ao ano.  <input type="checkbox"/> (...)poucas vezes em minha vida.  <input type="checkbox"/> Nunca fui ao Shopping.</p> <p>30) Com que frequência você vai ao cinema?  <input type="checkbox"/> Vou ao cinema ao menos uma vez ao mês.  <input type="checkbox"/> Vou ao cinema várias vezes ao ano.  <input type="checkbox"/> Vou ao cinema raras vezes.  <input type="checkbox"/> Fui ao cinema uma vez.  <input type="checkbox"/> Nunca fui ao cinema.</p> <p>31) De que tipo de música você gosta? Pode marcar mais de uma alternativa.<sup>71</sup>  <input type="checkbox"/> Clássica. <input type="checkbox"/> Samba.  <input type="checkbox"/> Pagode. <input type="checkbox"/> Sertanejo.  <input type="checkbox"/> Funk. <input type="checkbox"/> gospel / evangélica  <input type="checkbox"/> MPB. <input type="checkbox"/> Rock.  <input type="checkbox"/> outro _____</p>	<p>36) Qual o maior grau de escolaridade de seus responsáveis (marque aquele que possuir grau mais alto)?  <input type="checkbox"/> Ensino fundamental I – até 5º ano  <input type="checkbox"/> Ensino fundamental II –até nono ano  <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto  <input type="checkbox"/> Ensino médio completo  <input type="checkbox"/> Curso superior  <input type="checkbox"/> Pós-graduação  <input type="checkbox"/> Não sei  Você marcou o nível de escolaridade de quem?</p> <p>38) Em que bairro você mora?</p> <p>39) Você acha que o lugar onde você mora é considerado uma periferia?  <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Não sei responder.</p> <p>40) Você considera o seu bairro perigoso?  <input type="checkbox"/> Não  <input type="checkbox"/> Sim Justifique _____</p> <p>41) Você conhece alguém que use drogas?  <input type="checkbox"/> Não.  <input type="checkbox"/> Sim, algumas pessoas.  <input type="checkbox"/> Sim, muitas pessoas.  <input type="checkbox"/> Não, só ouço falar sobre pessoas que usam.</p> <p>42) Por que você estuda?  <input type="checkbox"/> Porque gosto.  <input type="checkbox"/> Para adquirir conhecimentos.  <input type="checkbox"/> Por vontade dos meus pais.  <input type="checkbox"/> Para ter um emprego no futuro.  <input type="checkbox"/> Porque esse é meu único momento de distração.  <input type="checkbox"/> Porque minha família precisa do bolsa-família.</p> <p>43) Já estudou em escolas que não fossem da Rede Municipal do Rio?  <input type="checkbox"/> Sim [ ] Particular [ ] Pública  <input type="checkbox"/> Não</p>
--	---

Fonte: A autora, 2015.

O questionário foi composto por quarenta e cinco perguntas, sendo trinta as selecionadas para a triangulação. A seleção das perguntas foi feita após o recorte teórico-analítico, visto que algumas teriam pouca efetividade para a discussão dos resultados.

<sup>71</sup> MPB: Música Popular Brasileira; Rock: *Rock in Roll*.

Além disso, tenho consciência de algumas possibilidades práticas que podem ter interferido na representatividade dos resultados das respostas ao questionário: a inverdade de algumas respostas, o esquecimento por parte de alguns participantes, a alteração proposital da resposta como forma de brincadeira, característica inerente à adolescência. Porém, ainda assim, considero que as respostas contribuíram para que se montasse um panorama que permitisse associar as respostas e o tipo de escrita dos participantes.

#### 4.4.3 Descrição das escolas-participantes

O critério basilar para a seleção das escolas foi sua atuação com estudantes moradores de lugares de segregação. Assim, embora a escola pudesse estar localizada em lugares cujo índice de IDH fosse mais alto, para ser selecionada para a pesquisa, deveria receber estudantes que representassem determinada periferia carioca. Outro critério consoante à escolha das escolas deu-se pelo índice de IDH da localização da escola. Esse critério pautou-se na relação que se faz entre o resultado do IDH e os resultados do IDEB. Essa mescla de escolas localizadas em lugares com IDH mais alto e IDH mais baixo poderia contribuir para observar se os estudantes que estudam em lugares mais centrais elaborariam textos anaforicamente mais dinâmicos do que os estudantes/moradores de lugares mais periféricos.

Essa decisão levou-me a não selecionar os modelos pedagógicos das unidades participantes. Se o objetivo principal da pesquisa era o de observar se os textos apresentariam algum padrão nas construções linguístico-discursivas, considere-se sumário que o máximo possível de variáveis fosse inserido na constituição dos *corpora*. Foram dois os raciocínios para chegar a esta decisão: 1) se selecionasse contextos muito semelhantes (apenas um tipo de periferia, por exemplo), não poderia contar com aspectos contextuais diversificados para proceder à comparação dos resultados (ainda que contextos semelhantes propiciem mundos muito diversos, refiro-me a um contraste mais amplo); 2) se selecionasse apenas um modelo de escola (dados gerados apenas em escolas experimentais, por exemplo), não poderia contar com certas fatores, tais como diferenças metodológicas, para proceder à comparação.


Integra o contexto escolar do município carioca, todavia, o fato de estar destinada às classes mais baixas, o que finda tornando-se um padrão de “clientela” recebida. Em estudo divulgado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), concluiu-se que



os anos de 1980/1990 são marcados por serem a época de imigração da classe média para as escolas particulares, dando ao município, um novo perfil: atender filhos de fornecedores de mãos de obra barata. Segundo a pesquisa, entre os pais entrevistados, “24% são porteiros, outros 14% trabalham no setor de transporte, e a maioria dos demais trabalham em serviços com pouca qualificação. Apenas 6,7% está na construção civil” (O GLOBO, 2012).

Conquanto as escolas participantes tenham sido selecionadas a partir de um referencial (o IDH de sua localização), elas configuram diferentes perfis metodológicos (modelos experimentais e modelos tradicionais) e organizacionais (turno integral e turno parcial). Além disso, existem as diferenças de perfis socioculturais (Zona Norte, Zona Sul e Zona Oeste). Considerei essas diferenças contextuais positivas, pois possibilitaram observar os possíveis padrões a partir dos contextos extraescolares, bem como notar as diferenças linguístico-discursivas pelo contexto escolar, embora o padrão financeiro seja semelhante.

Foram selecionadas dez unidades escolares, entre as dezessete visitadas, conforme a descrição que segue<sup>72</sup>, lembrando, sempre, que os resultados discutidos no capítulo 5 não representam a escola como um todo, ou o bairro: trata-se de uma pesquisa que interpreta dados forjados nestes universos e ajuda a pensá-los, mas não os rotula.

 Escola localizada em Costa Barros: Inaugurada em 2012, sua estrutura pedagógica é, também, tradicional. Reconhecida por dois polos distintos: de um lado, o resgate de adolescentes das comunidades através de projetos esportivos; de outro, pela suspensão recorrente das aulas e pela estagnação de seu IDEB. A escola enfrenta muitos desafios, desde sua inauguração: ladeada pelo tráfico de drogas e pelos confrontos policiais, é, muitas vezes, testemunha de distribuição de roubos de cargas. Já foi vítima do assassinato de uma estudante em seu interior. Seu silenciamento ocorre pelo medo dos profissionais que ali atuam, pela visão de uma polícia truculenta e, ainda, pela cultura dos estudantes que ali estudam/moram, de que “X-9 morre cedo”. A equipe gestora é composta por profissionais social e politicamente engajados e emocionalmente envolvidos com a escola, o que não lhes permitiu abandoná-la, mesmo com tantos desafios. Seu IDEB de 2015 foi de 3,9, abaixo da meta de 4,4 projetada para a escola. Em 2017, não houve quórum suficiente na Prova Brasil. Os participantes da pesquisa são de Costa Barros.

---

<sup>72</sup> Fontes das informações: contato direto com a gestão e/ou com professor(as)(es) da turma e/ou site da Prefeitura.

- 🏠 Escola localizada em Pavuna. Em fase de adaptação ao novo modelo pedagógico adotado, o GEC, implantado em 2017. Próxima de um importante complexo de crimes, e de violência, a unidade já foi vítima de invasão, furto, balas perdidas, suspensões regulares das aulas, devido às operações policiais e, também, testemunha da violência protagonizada pelos próprios estudantes entre si, e contra funcionários, dentro da unidade. Por isso, busca desenvolver valores que os alunos possam levar para a vida, o que a levou ao novo PPP: “Um nova xxx<sup>73</sup> por um novo Chapadão”. Desenvolvendo projetos que atendem à comunidade escolar, tais como reforço de Português e de Matemática, aulas de teatro e canto, e prática do desporto com aulas de futsal, dança e tênis, a escola busca interromper a dinâmica violenta que os estudantes reproduzem no cotidiano escolar. Uma forma de concretizar a ação é prezar pela participação dos alunos nas decisões, e tentar contextualizar as atividades, mesmo diante dos desafios, como carência de professores (à época da aplicação da pesquisa a turma não tinha professor de LP) e do índice de falta. O IDEB 2017 foi de 3.7, abaixo da meta projetada, de 5.2.
- 🏠 Escola localizada em Irajá: Modelo experimental, desde 2012, a escola é reconhecida pela organização, disciplina e limpeza; pelos projetos bimestrais, e pelo alto nível de IDEB. Conta com uma sala de leitura bem-estruturada e com estudantes ativos na dinâmica escolar. Tem aulas de produção textual em tempos distintos das aulas de língua portuguesa. O público atendido pela escola está composto, basicamente, de moradores do entorno de Irajá, mas também de outros bairros, tais como Acari e Pavuna. O IDEB da escola, em 2017, foi de 5.5, acima da média 5.3 projetada. Não tive acesso aos desafios mais específicos enfrentados pela escola. Participantes moram em Irajá e Acari.
- 🏠 Escola localizada na Gávea. Destacada pela disciplina e pelo alto índice de procura, devido à qualidade do ensino, a escola distingue-se entre as demais da sua CRE. Destacam-se, também, sua sala de leitura e sua localização privilegiada. Localiza-se em um prédio antigo, construído em 1914, e veio a tornar-se uma escola em 1925, sendo importante e tradicional no bairro. A média do IDEB 2017 foi de 5.9, frente aos 4.8 de meta projetada. Os participantes são moradores da Rocinha.
- 🏠 Escola localizada em Ipanema. Desenvolve suas atividades em um prédio de estilo neocolonial, arquitetado em 1940. Como escola, foi inaugurada no local em 1943. Com histórico de incêndio, em 2011, devido a problemas na instalação elétrica, apresenta

---

<sup>73</sup> “XXX” substitui o nome da escola, que deve ser mantido em sigilo.

outros desafios, como o de receber estudantes de várias comunidades do entorno do bairro, sendo Rocinha e Vidigal duas delas. Opera em regime parcial, com o modelo tradicional de ensino. Não houve quórum suficiente na Prova Brasil, o que impediu a divulgação do IDEB 2017. Em 2015, o IDEB foi de 3,5, abaixo dos 4.7 projetados.

🏠 Escola localizada em Madureira: Com estrutura pedagógica tradicional, é reconhecida pelos projetos preparatórios, que funcionam aos sábados, e pela resposta positiva de parte do corpo docente no voluntariado para a realização desses projetos que ultrapassam os solicitados pela rede municipal. A forma de trabalho do professor de língua portuguesa da turma participante integra dois vieses: a preparação para provas seletivas e o envolvimento com o texto-arte. Músico, o professor procura inserir seus alunos em projetos de poesias e de releituras diversas que são apresentados não apenas na escola, mas, também, extramuros, para o público transeunte. A escola recebe poucos estudantes que moram no centro de Madureira: a maioria, segundo informações, é de moradores de comunidades do seu entorno. Projetos como os escritos, no entanto, são apenas parte de uma unidade que enfrenta muitos desafios, como a indisciplina e as atrações extramuros, que levam os estudantes a preferirem estar em outras atividades. O IDEB 2017 não foi divulgado, pela insuficiência de participantes. O IDEB 2015 foi de 3.9, frente os 4.3 de meta projetada. Nos anos anteriores, ela estava acima da meta.

🏠 Escola localizada em Santa Cruz: Apesar de ser uma escola de turno integral, as turmas de nono ano funcionam na forma parcial, para que a unidade possa atender à demanda. A professora da turma participante tem um perfil de ensino que prima pelo exercício dos saberes gramaticais, e pela prática de (re)escrita. Além disso, procura conversar com os estudantes sobre assuntos variados que envolvem a adolescência. Drogas foi um dos tópicos conversado com eles antes de participar da pesquisa. A presença do Poder se faz, no local, pela milícia. O IDEB de 2017 foi de 4.7, menor do que os 4.8 projetados como meta. Até a entrega da tese para a banca, não tive retorno ao contato feito com a gestão escolar cujo objetivo era obter uma descrição mais específica da escola.

🏠 Escola localizada na Barra da Tijuca. Aderiu ao programa experimental em 2011. Além das disciplinas tradicionais, oferece estudo dirigido, Projeto de Vida e disciplinas eletivas – cujo princípio é desenvolver a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Seu objetivo central é tirar os estudantes da ociosidade/criminalidade. Atende moradores de comunidades próximas, como Rocinha, Cidade de Deus, Tijuquinha, Rio das Pedras,

Gardênia, cujos pais são, em maioria, porteiros, empregadas domésticas e vigias que trabalham na região. O IDEB da escola, em 2015, foi de 6,7, o que garantiu sua permanência no primeiro lugar entre as demais escolas da Rede. Em 2017, o IDEB resultou em 7.2, o que mostra o avanço da unidade. A escola não descreveu, via e-mail, conforme solicitado por esta pesquisadora, seus os desafios diários: apenas conquistas.

🏠 Escola localizada na Maré. Em fase de adaptação ao GEC, implantado em 2017, a escola está localizada próxima a uma das principais vias expressas do Rio de Janeiro. Seu fácil acesso leva-a a receber estudantes dos diferentes sub-bairros do Complexo e, também, alguns moradores de outros bairros. Reconhecida pelas dificuldades de adaptação ao novo modelo escolar, visto que muitos professores deixaram a unidade por não cumprirem o requisito da carga horária, ela vem se adaptando às novas demandas. Na realidade da turma participante, o “Projeto de Vida” foi assumido pelo docente de Educação Física, que relatou baixa adesão da turma às propostas da disciplina, o que leva o profissional, muitas vezes, a trabalhar atividades de educação física com os estudantes. O IDEB 2017 da unidade foi de 3.8, abaixo dos 4.4 projetados.

🏠 Escola localizada no Vidigal. Efetiva o modelo tradicional de ensino e destaca-se por receber estudantes do interior do Vidigal. É uma das duas únicas escolas municipais do Vidigal e atende os moradores da comunidade. O maior desafio relatado reside na postura dos estudantes, que se consideram importantes, por causa da importância cultural e artística do bairro, desdobrando-se na indisciplina dos alunos. Por sua vez, a falta de professores, devido ao difícil acesso ao morro, também é um problema a ser enfrentado. Muitos estudantes atuam nos esportes e nas artes. O IDEB não foi divulgado, pela insuficiência de participantes. Contudo, desde 2007, a escola teve IDEB acima da meta.

Para fazer a distinção entre as escolas cravadas nas comunidades e aquelas localizadas fora delas, optei pela seguinte nomenclatura, na Figura 4: “escolas localizadas em comunidades” e “escolas localizadas em subcentros”.<sup>74</sup> Conforme segue, a Figura 4 representa as escolas, seus modelos pedagógicos, e o local de moradia dos alunos que nelas estudam. Sublinho, porém, que essa distinção entre “subcentros” e “comunidades” relaciona-se apenas às escolas.

---

<sup>74</sup> Pela ideia da nomenclatura, agradeço ao prof. Dr. Lincoln Tavares.

Figura 4 – Representação das escolas-participantes



Fonte: A autora, 2018.

#### 4.5 Do percurso da pesquisa à apresentação dos resultados

Nesta subseção, resumirei os passos da pesquisa que levaram à seleção final dos *corpora*. Descreverei, também, as categorias eleitas para a análise dos dados.

- Percurso 2015: abertura de processo de solicitação de pesquisa junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), protocolo número 48097215.6.0000.5282; e apresentação do projeto à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), junto ao setor de “Convênios e Pesquisas”, com identificação número 7/000868/2015.
- Percurso 2016: comparecimento às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) responsáveis pelas escolas convidadas (1ª CRE, Centro do Rio de Janeiro; 2ª CRE, Lagoa; 6ª CRE, Deodoro; 7ª CRE, Barra da Tijuca e 10ª CRE, Paciência); contato com as escolas para agendamento; aplicação da pesquisa; solicitação da devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais.
- Transição e reorientações: Como postula o paradigma qualitativo, o espaço para reflexão pode levar o pesquisador a (re)encaminhar o processo de pesquisa, de acordo com as situações e/ou com os primeiros resultados (ALVEZ MAZZOTTI, 1999). Tendo como empecilho a falta de TCLE assinados<sup>75</sup>, ponderei não apenas as questões relacionadas à dinâmica de aplicação da pesquisa, mas também as questões mais balizadoras da pesquisa, como as regiões em que estavam situadas as escolas.
- Percurso 2017. Novo contato com a SME, com as CRE anteriores e com novas CRE (4ª CRE, Olaria, e 5ª CRE, Rocha Miranda), para contatar novas escolas para convite, agendamento e aplicação, desenhando-se um novo perfil panorâmico da investigação.
- Percurso 2018. Realização de novas aplicações em duas escolas (Maré e Vidigal), com vistas a obter um mínimo necessário de redações com TCLE.

Após a aplicação da pesquisa, os dados que comporiam os *corpora* (bem como os TCLE e os assentimentos) foram digitalizados. As produções foram transcritas na versão

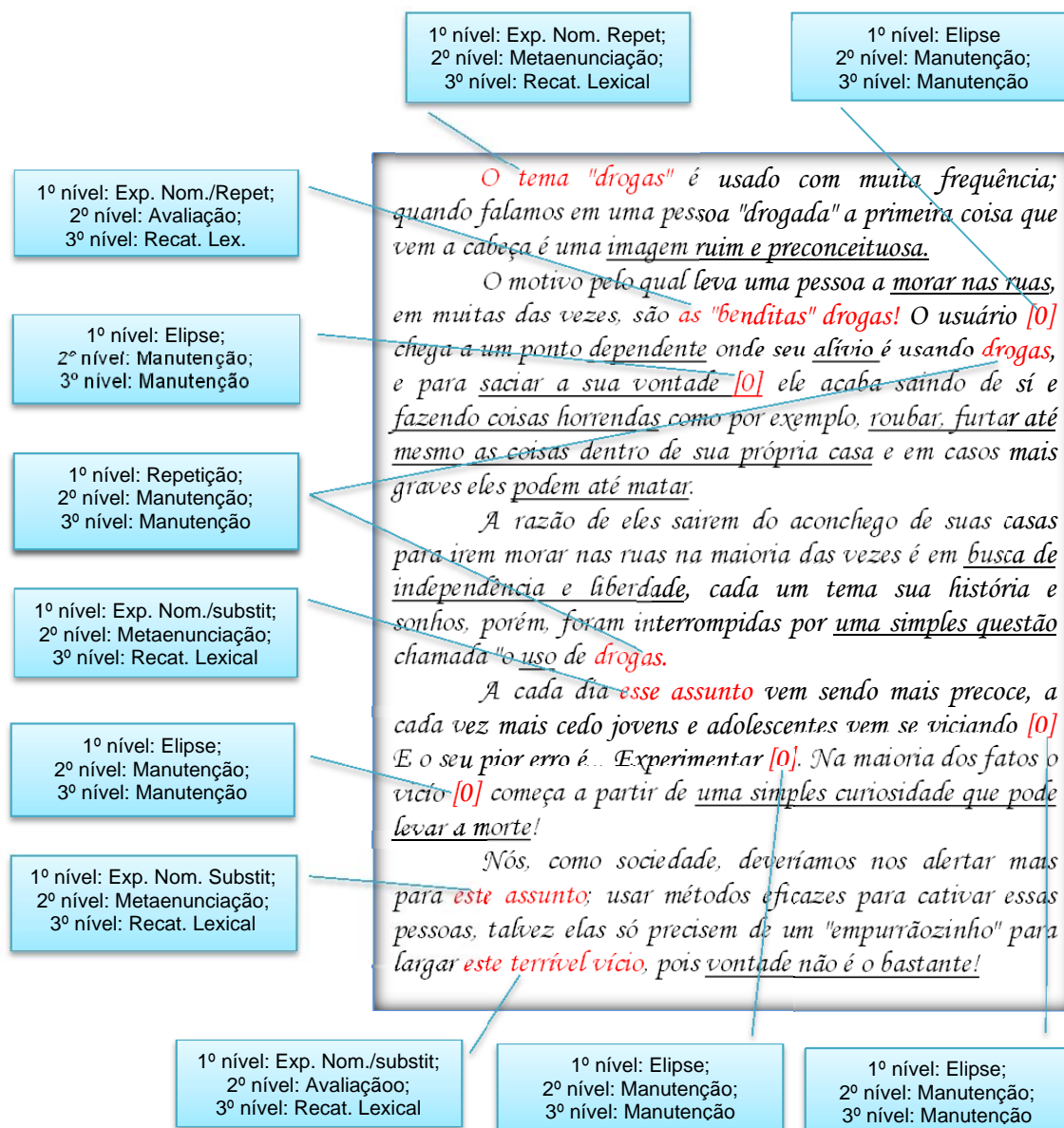
---

<sup>75</sup> A falta de retorno parece ter sido gerada pelas seguintes razões: a) por estar inserida em contextos com dinâmicas e características próprias, não tive contato com os responsáveis para explicar-lhes diretamente a pesquisa, a não ser pelo teor do próprio TCLE; b) meus contatos nas escolas relatavam que muitos alunos diziam esquecer-se de entregar o TCLE ao responsável ou que perdiam os papéis; c) alguns representantes das escolas, envolvidos com questões próprias da rotina escolar, disseram não ter tempo ou pessoal para se responsabilizar pela cobrança dos TCLE (o que inviabilizou, inclusive, que a distribuição dos TCLE antecedesse à pesquisa).

“.doc” do sistema operacional Windows a fim de assegurar absoluto sigilo sobre os produtores, não incorrendo no reconhecimento das caligrafias, e facilitar a leitura.

Feita a seleção dos dados, empreendi a análise, conforme Figura 5. As categorias analíticas foram aplicadas em sobreposição, tendo em vista os três níveis de análise.

Figura 5- Exemplo de análise pelos três níveis categoriais.



Fonte: A Autora - dados da pesquisa, 2018.

O **primeiro nível** de análise compreende a formação léxico-gramatical das anáforas diretas – retomada por pronominalização, substituição por elipse, repetição e substituição lexical, advérbio, Exp. Nom. com repetição do SN e Exp. Nom. com substituição do SN,

conforme descrito na seção 3.5. Esse nível permitiu-me mapear os recursos gramaticais, de forma a observar como se mobilizaram conteúdos gramaticais trabalhados ao longo do Ensino Fundamental, para fins discursivos.

O **segundo nível** compreendeu as funções discursivas possibilitadas pelas anáforas. Esse nível de análise, descrito em 3.6, foi efetivado a partir da proposta de Koch (2004). Porém, não restringi a análise das funções às Exp. Nom., mas abarquei todas as estratégias anafóricas – mantendo consonância com a possível operação recategorizadora atribuída a alguns elementos gramaticais. Concentrei-me nas funções localizadas: sumarização, avaliação, metaenunciação, metaforização, manutenção, especificação e explicação.

O **terceiro nível** é o semântico-discursivo. Saindo da noção mais estabelecida de termos anafóricos, observei se as retomadas cumpriam uma função mantenedora do sentido retomado, se cumpriam uma função recategorizadora lexical, ou se cumpriam função recategorizadora inferencial – o que descrevi em 3.3 e 3.4.

Esses níveis compõem as categorias de análise da tese. São elas dimensões diferentes, porém simultâneas, em seu processamento, e seu entrelaçamento forjam a compreensão mais plena do querer-dizer dos participantes.

Esses dados apresentam-se sob a forma de códigos e, para essa criação, inseri a numeração da redação, acrescida da localização da escola, conforme o exemplo: Escola Municipal em Santa Cruz, terceira produção textual: (RED\_03\_SANTACRUZ). Escola Municipal em Madureira, sétima redação: (RED\_07\_MADUREIRA). Essa codificação geral das produções textuais está representada na forma do Quadro 11.

Quadro 11 – Codificação das redações

Corpora	Localização	Codificação	
			a
	COSTA BARROS	(RED_01_COSTABARROS)	(RED_08_COSTABARROS)
	IRAJÁ	(RED_01_IRAJÁ)	(RED_08_IRAJÁ)
	MADUREIRA	(RED_01_MADUREIRA)	(RED_08_MADUREIRA)
	SANTA CRUZ	(RED_01_SANTACRUZ)	(RED_09_SANTACRUZ)
	PAVUNA	(RED_01_PAVUNA)	(RED_09_PAVUNA)
	MARÉ	(RED_01_MARÉ)	(RED_09_MARÉ)
	BARRA	(RED_01_BARRA)	(RED_09_BARRA)
	IPANEMA	(RED_01_IPANEMA)	(RED_09_IPANEMA)
	VIDIGAL	(RED_01_VIDIGAL)	(RED_09_VIDIGAL)
	GÁVEA	(RED_01_GÁVEA)	(RED_09_GÁVEA)

Fonte: A Autora, 2017

Ressalto que a distribuição ordinal dos textos por unidade escolar ocorreu de forma aleatória e sem critério linguístico, visto que as produções foram enumeradas antes da análise



linguística, o que facilitou as anotações e interpretações iniciais das análises. Essas análises foram mapeadas, segundo a Figura 6, que segue.

Figura 6- Modelo de mapeamento dos dados

MAPEAMENTO ANALÍTICO DO CORPUS DE XXXXX											
CATEGORIAS DE ANÁLISE DO SN DROGA(S)		(RED_01)	(RED_02)	(RED_03)	(RED_04)	(RED_05)	(RED_06)	(RED_07)	(RED_08)	TOTAL	%
		NÍVEL LEXICO-GRAMATICAL	PRON. RETO								
PRON. OBLÍQUO											
PRON. DEMONST											
PRON. RELATIVO											
PRON. INDEFINIDO											
ADVÉRBIO											
ELIPSE											
REPETIÇÃO											
SUBSTIT											
EXP. NOM. REPET											
EXP. NOM SUBST											
TOTAL											
%											
NÍVEL DISCURSIVO	SUMARIZAÇÃO										
	AVALIAÇÃO										
	METAENUNCIACÃO										
	METAFORIZACÃO										
	MANUTENÇÃO										
	ESPECIFICACÃO										
	EXPLICACÃO										
	TOTAL										
%											
SEMÂNTICO-DISCURSIVO	REC LEXICAL										
	REC COG										
	MANTÉM										
	TOTAL										
%											

Fonte: A autora, 2018

Farei, a seguir, a apresentação e a discussão das análises, ressaltando, por fim, que a mudança de pessoa verbal na tese deve-se a duas peculiaridades intencionais: uma, por considerar necessário marcar minha voz autoral, utilizando, para isso, a primeira pessoa do singular. Outra, por marcar um convite a que o leitor possa acompanhar o desenvolvimento de algumas conjecturas, marca-se através do uso da segunda pessoa do plural, sugerindo, portanto, uma intencional interação.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quatro escolas municipais, duas creches e um espaço de desenvolvimento infantil (EDI) reabriram hoje (27) na Rocinha pela primeira vez nesta semana. Duas escolas com 817 alunos continuam fechadas. A Secretaria Municipal de Educação não divulga o nome das unidades e contabiliza que 1,6 mil alunos continuam sem aula em toda a cidade, devido à proximidade de situações de risco ligadas à segurança pública.

*EBC, Setembro de 2017.*

Neste capítulo, apresentarei as análises dos dados, que se desdobram em três níveis: 1) o linguístico, que observa as estratégias léxico-gramaticais que forjaram as anáforas; 2) o discursivo, que observa as funções discursivas assumidas por essas anáforas; e 3) o semântico-discursivo, que observa as (re)categorizações das anáforas, subdividindo-as na perspectiva linguístico-textual e na perspectiva inferencial – a essa última denominei recategorização exclusivamente cognitiva.

Para organizar a apresentação, o capítulo está dividido em três seções. Na primeira, em que considero o nível textual das anáforas, repartirei os aspectos gramaticais e os lexicais para observar sua produtividade nos textos. Nessa seção, todas as contagens, numéricas e/ou percentuais, referir-se-ão ao total de seiscentos e oitenta e seis (686) anáforas encontradas nas oitenta redações que compõem os *corpora*. Na segunda seção, descreverei os resultados, considerando os lugares geográficos em que se forjaram os textos. Demonstrarei os resultados por escola-participante e acrescentarei os aspectos contextuais às análises das anáforas.

Nesta segunda seção, as contagens e percentuais referir-se-ão a cada grupo de escolas-participante, ou seja, blocos de oito redações. Na terceira seção, procederei a uma discussão mais ampla dos resultados e acrescentarei os saberes descritos no Aporte Linguístico-Contextual. Sublinho, por fim, que as discussões partiram da observação das anáforas e, para não onerar o capítulo, parte dos exemplos representam excertos dos textos, que se encontram, integralmente, nos elementos pós-textuais da tese.

## 5.1 Aspectos textuais

Na seção, descreverei os resultados gerais dos dados, observados do universo de seiscentas e oitenta e seis (686) anáforas analisadas em oitenta (80) redações escolares. Iniciarei pela manifestação lexical, o que equivale a dizer que, na subseção 5.1.1, serão observadas as escolhas lexicais para retomar o SN “drogas”. Em 5.1.2, serão apresentados os aspectos mais gramaticais das retomadas – forjadas especificamente por elipse e pronome.

### 5.1.1 A manifestação lexical nos corpora

Iniciarei a subseção pelas Exp. Nom., estratégia linguística reconhecidamente marcadora de recategorização e relevante na construção argumentativa do texto. Em seguida, passarei às substituições e repetições puras.

#### 5.1.1.1 As expressões nominais nos corpora

As Exp. Nom. foram responsáveis por cerca de 30% das retomadas. Ou seja, das 686 anáforas, aproximadamente 206 efetivaram-se na forma de uma Exp. Nom. Dessas oitenta e três anáforas construídas por meio de Exp. Nom., aproximadamente 12% tiveram função de recategorizar. As demais Exp. Nom. (quase 90%) mantiveram o valor semântico do referente, efetivando a função de mantê-lo em foco.

Apesar de não descartar a importância da repetição na tessitura das retomadas, é relevante observar que o baixo índice de substituição nuclear nas Exp. Nom. demonstra que a base da argumentatividade nos textos não foi efetivada pela relação anáfora-fonte. Percebe-se, pois, na discursividade dos elementos anafóricos, que se têm textos com retomada cognitivamente mais simples, operada, basicamente, pela repetição.

A fim de observar esse movimento anafórico, vejamos a Tabela 1, que segue.

Tabela 1 – As expressões nominais nos *corpora* da pesquisa

ANÁFORAS TOTAIS POR CORPUS		EXP. NOM. COM SUBSTITUIÇÃO		EXP. NOM. COM REPETIÇÃO		EXP. NOM. TOTAIS	
		TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
C. BARROS	60	3	3%	12	10%	15	7%
PAVUNA	56	4	5%	11	10%	15	7%
IRAJÁ	69	14	16%	5	4%	19	9%
GÁVEA	93	13	15%	18	16%	29	14%
IPANEMA	98	13	15%	7	6%	26	13%
MADUREIRA	59	12	14%	13	11%	25	12%
S. CRUZ	61	5	6%	20	17%	25	12%
MARÉ	50	4	5%	10	9%	14	7%
VIDIGAL	73	13	15%	10	9%	23	11%
BARRA	67	6	7%	9	8%	15	7%
TOTAIS	686	89	100%	115	100%	206	100%

Fonte: Dados da pesquisa: 2018.

Conforme antecipado no Aporte Teórico, a repetição tem função discursiva bastante pertinente, desde que operada por uma intencionalidade favorável ao projeto de dizer: trazer ao primeiro plano o referente e dar a ele enfoque, embora repetidamente, não descredita um texto bem escrito, ainda mais se o cotexto é o que constrói um argumento, por exemplo.

Os exemplos (23) e (24) representam essa manutenção que ilustra a maior parte das anáforas dos *corpora*, o que é comum em qualquer processamento anafórico.

(23 )minha opinião:as drogas acaba com muita pessoas que levam até a morte e coisa tipo muitas brigas e famílias e até os amigos te leva para o mau caminho muitos adolecente e assim as drogas leva pro mau caminho eu tinha pena das pessoas que moram nas ruas quase das drogas os cerumano pedi dinheiro nas ruas e pra sobreviver tenque pratigar assalto. (RED\_01\_COSTABARROS)

(24) A drogas é um tipo de substância muito usada pelos adolescentes ultimamente. Eles acham que as drogas, servem para "resolver/esquecer dos problemas". (RED\_02\_PACÊNCIA)

Sabemos da potencialidade argumentativa da Exp. Nom. Ela pode ampliar a construção identitária do referente, acionar ironia, interdiscurso, avaliar e, linguisticamente, desvendar o tipo de conhecimento enciclopédico do produtor. A Tabela 1, portanto, contempla mais do que o índice das retomadas: vê-se que os textos de estudantes de escolas mais centrais apresentam mais substituições nos núcleos das expressões nominais.

Esse resultado demonstra que, em nível discursivo, os textos forjados nessas escolas mais centrais resultam em progressão textual mais representativa e materializam funções discursivas mais variadas. Isso amplia sua força argumentativa, independentemente de apresentar mais ou menos itens gramaticais com função anafórica. Vejamos um exemplo.

(25) “Drogas na adolescência, como lidar?”  
 Falar sobre esse assunto hoje em dia já tornou-se normal, já que a maioria dos jovens acham isso uma diversão e consomem algum tipo de intorpecente. A maioria ao falar do assunto, criticam os pais e julgam os jovens, já que ajudar é bem mais difícil do que falar, não é mesmo?  
 Para nós jovens de comunidade o acesso é muito mais fácil. E entre parecer careta ou ser descolado entre os amigos que não são tão amigos assim, acabam escolhendo a pior opção; as vezes por já ter histórico de alguém [0]na família, momento de diversão ou ate mesmo falta de instrução. Uma das soluções para esse tipo de problema que mata, e tira muitos jovens da escola e das suas famílias; seriam programas sociais com atividades esportivas, psicológicos e até mesmo uma atenção especial.  
 Alguns de nós só precisam se sentir diferentes se sentir especial, ser tirado da sua realidade de guerra e conflito, familiar e também de sua comunidade violenta. Claro, não descartamos os que não querem ser ajudados, mas, o que nos torna humanos é a vontade de nunca desistir e nunca parar de sentir compaixão pelo próximo que sofre. E se não cuidarmos da nossa juventude, quem será o futuro do país? Não terá ninguém para cuidar do que nos foi prometido ter por pessoas que lutaram!  
 Não deixe que as drogas dominem.  
 Juntos somos melhores. (RED\_02\_VIDIGAL)

No texto integral em (25), as Exp. Nom. com substituição levam o texto a progredir em consonância com o projeto argumentativo do produtor e, simultaneamente, produzem funções discursivas diversificadas e coadunadas ao seu projeto de dizer.

Isso ocorre assim: após retomar o referente pela Exp. Nom. metaenunciativa (esse assunto), o produtor de (25) recategoriza-o por meio das expressões “algum tipo de intorpecente”, “a pior opção” e “esse tipo de problema”. Essas retomadas produzem especificação com vistas a assumir o referente em seu teor químico e avaliá-lo negativamente. Por fim, ao utilizar a repetição do SN na Exp. Nom. “as drogas”, o produtor retoma o sentido denotativo do referente, o que me leva a interpretar um propósito discursivo nessa repetição, de focalizar o referente. Isso não dá margem para entender que haja uma repetição por falta de opções/conhecimentos – um caminho diferente faz o produtor de (26).

(26) Adoledrogas  
 Não uso drogas pois, sei que isso não é uma boa alternativa e uma escolha parra a minha vida. As drogas são muitas vezes uma forma de desespero e ódio pelas pessoas, que devem ser sofrido ou sofrem em casa ou na rua e etc..., e buscam as drogas como uma solução de esquecimento, ou se desligar do mundo.  
As drogas estão cada vez mais, tendo dimensão no mundo, somos capazes de superar os conflitos na vida, sem que, precisassem se esconder no mundo. Mas as vezes as pessoas se esquecem que aquilo faz mal para a sua própria saúde, e isso pode acabar afetando a sua vida social, conflitos na família, perda de amigos e etc..., porém muitas vezes usam as drogas como uma forma de diversão.  
 Fiz PROERD e isso abriu a minha mente, sobre medo e todos tento aconselhar as pessoas sobre as ruínas que as drogas podem fazer na vida. Somos livres, salvos, sem precisar, se afundar na escuridão!  
 Temos um mundo lindo a nossa frente. Poder mudá-lo é uma escolha incrível a se fazer, então sou contra as drogas, porém vivemos e convivemos com ela todo dia. (RED\_05\_VIDIGAL)

No primeiro parágrafo, a primeira aparição da Exp. Nom. com repetição de SN marca o referente como sujeito oracional, o que faz dessa repetição uma escolha pertinente. Contudo a Exp. Nom. seguinte, no mesmo parágrafo, sinaliza falta de habilidade gramatical – ou de consciência linguística, para complementar o verbo usar. Novamente, o produtor de (26)

inicia o parágrafo, desta vez o segundo, com a Exp. Nom. com repetição, apontando para o desejo de fazer progredir o texto e coloca essa expressão como complemento verbal. Nos terceiro e quarto parágrafos, apenas a função de sujeito oracional é encontrada.

O produtor de (26) não provoca, por meio das Exp. Nom., marcas de posicionamento ou adição de informações. Diferentemente do produtor de (25), este não apresentou competência discursiva necessária para operar as retomadas por meio das substituições.

Apesar de a substituição em Exp. Nom. não ter ocorrido abundantemente nos grupos, olharei sua ocorrência produtiva por meio das funções discursivas que promove. São funções discursivas estudadas da perspectiva teórica descrita em 3.6 e aplicadas, conforme exemplificado em 4.5. Iniciarei pela função de “metaenunciar”.

(27) Hoje em dia, comenta muito nos jornais, na televisão, nos sites de notícias sobre esse assunto, teve um dia até minha mãe me perguntou sobre isso com que eu achava? como eu me comportava diante dessa situação? Eu respondi que eu não tinha preconceito com isso, eu até conheço amigos que usa [0].  
(RED 03 IPANEMA)

Encontraram-se nos dados treze metaenunciações (somando, aproximadamente, 2% das 686 anáforas totais). Não se pode apontar alguma relação aparente entre a função metaenunciativa e a manifestação linguística nos *corpora*, ou o seu contexto, visto que a metaenunciação foi encontrada tanto em Costa Barros e Pavuna quanto em Irajá, Madureira e Gávea, os que menos e os que mais mobilizaram recursos linguísticos, respectivamente. Apesar disso, quero concentrar-me no fato de todos os produtores terem recuperado os dois lexemas impetrados no enunciado: “tema” e “assunto” (“Produza um texto sobre o tema drogas na adolescência, defendendo um ponto de vista e argumentando sobre o assunto”).

Ainda que sejam menos comuns e mais rebuscadas, outras possibilidades lexicais são possíveis para cumprir função metaenunciativa (vide tópico, questão, ponto, conteúdo...). O aspecto que quero tratar, porém, concentra-se no fato de essas retomadas confirmarem um receio que tive de selecionar textos motivadores – e por isso não o fiz: saberes empíricos atestam que os estudantes tendem a concentrar-se nas teses e nos argumentos elencados nesses textos. Além disso, os enunciados são propícios a esse apontamento (exemplo disso é a resposta sem completude frasal, cujo sentido promove-se via par metaenunciativo).

Não posso considerar, porém, que a metaenunciação tenda a revelar falta de potencial discursivo. Todos os textos, mesmo os menos fluentes, conseguiram incorporar a metaenunciação como forma indissociável da progressão textual e argumentativa. Vejamos como a metaenunciação coadunou-se à progressão textual no texto integral (28), que segue.

(28) Ao Caminho das Drogas  
 Grande parte dos jovens estão se encaminhando para as drogas. Muitos [0] por terem falta de orientação. Mas outros [0] por serem influenciados pelos colegas.  
 A falta de orientação da família sobre os seus filhos. Pode ser considerado uma causa dos jovens se encaminharem para as drogas. Pelos pais não conversarem com eles ou até mesmo os próprios não buscarem se informar sobre o assunto, não possuem um certo interesse.  
 Além disso por conta dessa falta de orientação os jovens que tem colegas, que entram no caminho das drogas. Acabam influenciando argumentando que [0] é divertido, dizendo para experimentar [0]. E esses jovens começam se entregando ao mesmo caminho. Que grande parte dos jovens do Brasil estão.  
 Portanto, a família poderia busca uma forma de orientar os seus filhos até mesmo por uma questão de saúde. Vale lembrar, que os próprios jovens também se interessam pelo assunto. (RED\_05\_MADUREIRA)

Em (28), a progressão pela metaenunciação conecta-se ao próprio desenvolvimento argumentativo e a visão de mundo do produtor, quando ele elege a falta de orientação, a influência de amigos e a motivação dos próprios adolescentes como formas de se aproximarem das drogas. Conquanto, em (29), não se veja uma progressão argumentativa bem desenvolvida, vê-se, pela forma “falou”, uma preparação para mudança de função discursiva.

(29) Eu acho que isso de jovens usar drogas não é certo, até porque temos uma vida toda pela frente e depois que usam [0] uma vez é difícil parar [0] e acaba atrapalhando até mesmo sua vida social.  
 Pelo menos minha mãe sempre falou desse assunto comigo pra não aceitar nada mesmo que por brincadeira. Mas talvez as comunidades precisam de uma atenção [0] (RED\_06\_COSTABARROS).

Além disso, foi através da função discursiva de metaenunciar que se encontraram, nos *corpora*, a subversão e a ativação de vozes críticas. Conforme o texto integral, em (30), o participante não apenas integrou a pesquisa, como também, pelo recurso da metaenunciação, considerou o tema abordado menos importante, em âmbito social, do que o preconceito racial.

(30) Alguns adolescentes usam drogas por se sentirem solitários e experimentar coisas novas, mas acabam entrando no mundo das drogas.  
 Gente me desculpe, mas irei fazer um tema totalmente diferente.  
 Enquanto falamos de “drogas na adolescência”, muitos negros estão sendo violentados. Negros são violentados por sua pele escura, eu principalmente sou negro com muito orgulho. Meu amigos, familiares não tem vergonha da minha cor.  
 Exitem na sociedade negros sendo mortos e violentados. Para algumas pessoas negros são favelados e brancos pessoas sivilizadas, são tudo ignorante, não se pode julgar ninguém pela sua aparência, as vezes não é o que parece ser. Negros são violentados e estão desempregados por suas origens e cor, mas eles não conhece nosso potencial.  
 Me desculpem, por eu sair do tema, mas tive que lembrar da realidade de hoje, como à do tema. (RED\_07\_MADUREIRA)

Mesmo com a potencial “fuga ao tema”, não descarto que o produtor tenha utilizado a retomada como ponte para transpor temas que ele considera relevantes.

Assim como metaenunciar, a recategorização cumpriu função de “metaforizar” (única função que emergiu dos dez grupos). No geral, as metáforas reproduziram as representações

comumente ouvidas (mundo, vida e caminho), ou, conforme antecipado em 3.5.1, são similares ao que se reproduz pelo senso comum em uma expressão lexical fixa. Das trinta e quatro Exp. Nom. metaforizantes (aproximadamente 5% das 686 anáforas), “mundo” surgiu dezoito vezes; “vida” e “caminho”, sete cada, (31) a (34) exemplificam isso.

(31) Por que quem entra nessa vida para sair [0] é um sacrificio, a pessoa não entra [0] sozinho eles são guiadas por falsas amizades e dessa vida eles podem piora ou melhora. (RED\_03\_COSTABARROS)

(32) No mundo das drogas e orivel para sair também pode morrer de overdose por consumir muitas drogas e perder sua adolescência por isso eu defendo minha o pinião que eu odeio e sempre vou odiar as drogas.(RED\_05\_PAVUNA)

(33) Grande parte dos adolescentes estão perdidos nesse mundo das drogas, mas nada está totalmente perdido, pois tem igrejas, palestras, atividades e etc... para tirá los dessa vida que pode leva los até a morte. (RED\_04\_MADUREIRA)

(34) As drogas são um grande obstáculo para a sociedade. A proibição das drogas causa desentendimentos, morte e destruição de famílias. Muitos adolescentes entram no mundo das drogas por problemas em casa, distração, ou por influência de amigos e colegas.  
A maioria dos pais sofrem ao ver que seu filho escolheu esse caminho, um caminho mais fácil para ter dinheiro, mas também um caminho mais fácil para a sua destruição, (RED\_02\_GÁVEA)

Assim, dissonando dessas representações mais comuns, “escuridão” emergiu uma vez nos *corpora*, podendo, portanto, levar a uma interpretação de substituição mais autoral.

(35) Fiz PROERD e isso abriu a minha mente, sobre medo e todos tento aconselhar as pessoas sobre as ruínas que as drogas podem fazer na vida. Somos livres, salvos, sem precisar, se afundar na escuridão! (RED\_04\_VIDIGAL)

Vê-se, no Quadro 12, que o maior índice de anáforas metaforizantes deu-se no *corpus* do Vidigal, o que mais diversificou as associações (quatro conotações diferentes). A segunda maior diversificação emergiu em Madureira (três conotações), seguida da Gávea, Maré e Barra (duas). Pavuna, Costa Barros, Irará e Santa Cruz conotaram as drogas de uma forma.

Quadro 12 – Representação da metaforização nos *corpora*

	MUNDO	VIDA	CAMINHO	ESCURIDÃO	TOTAIS
IRAJÁ	2				2
COSTA BARROS		2			2
PAVUNA	2				2
IPANEMA	3				3
SANTA CRUZ	3				3
MARÉ	1	2			3
GÁVEA	2		2		4
BARRA	1	1	2		4
MADUREIRA	2	1	2		5
VIDIGAL	3	1	1	1	6
TOTAIS	19	7	7	1	44

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.



Não encontrei pistas para relacionar a ocorrência da metaforização por grupo, nem do ponto de vista léxico-gramatical (tendo em vista que as anáforas metaforizantes emergiram de grupos com alto e baixo índice de substituição), nem do ponto de vista contextual (tendo em vista que os diferentes contextos conotaram com representações imagéticas semelhantes) – fato, inclusive, que me levou às expressões metafóricas fixas (MENEZES, 2016).

Porém não posso considerar como coincidência o fato de a metáfora mais diferenciada, e menos representada lexicalmente no senso comum (“escuridão”), ter sido localizada no grupo que responde por maior diversificação cultural – Vidigal. Considero que o acesso a essa diversidade cultural e a outros olhares pode ter possibilitado essa escolha.

Além disso, cabe refletir que o que se debate nestas análises é o caráter criativo do uso da língua. Ao observar, por exemplo, a Exp. “a escuridão”, não apenas a função metafórica está em voga, mas, simultaneamente, sua função avaliativa.<sup>76</sup> Consequentemente, devo considerar que as análises postas na subseção desempenham as funções mais aparentes do que exclusivas dessas Exp. Nom.

A anáfora com função explicativa emergiu dezesseis vezes (3% das 686 retomadas), e foi encontrada em seis grupos: Costa Barros, Santa Cruz, Barra, Vidigal, Gávea e Irajá, surgindo mais nos dois últimos (os que menos produziram metaenunciação). Vejamos.

(36) As Drogas hoje em dia está muito comuns no Brasil, e também em quase todos os países. As pessoas precisa para de ser drogar pois Maconha, Crack, lolo e etc... Vai estragar com a sua vida, portante todos tem que se curar e se cuidar com esse vício (RED\_05\_IRAJÁ)

(37) Pessoas que se drogam na adolescência estão tendo menos tempo de vida tendo a saúde muito prejudicada, jogando seu futuro fora. Fico horrorizada em ver jovens de 17 pra baixo cherando ficando num ciclo vicioso até mesmo roubando e vendendo os moveis de casa para saciar suas vontades. (RED\_07\_IRAJÁ)

(38) Imagino que se as drogas fossem liberadas, controladamente, teria menos pessoas mortas por essa causa, seria o fim do tráfico de drogas e não ocorreriam muitas prisões por portar drogas. (RED\_03\_GÁVEA)

(39) Hoje em dia muitos adolescentes vão para o mundo das drogas para tentar um meio de “fugir” dos seus problemas, ou até de problemas familiares.

Vários adolescentes também são levados a este meio das drogas, muitas vezes pelos próprios amigos ou pessoas próximas. (RED\_01\_GÁVEA)

As Exp. Nom. “esse vício” e “um ciclo vicioso”, em (36) e (37), parecem explicar, nos *corpora*, o caráter das drogas, colocando-as na categoria de causadora de dependência. Em

<sup>76</sup> Reflexão provocada pela Prof. Dra. Tânia Câmara, a quem agradeço pela tão valiosa contribuição.

(38), a expressão “essa causa”, explica as drogas como causadora de mortes. Já a Exp. Nom. “este meio das drogas”, encontrada em (39), conduz ao sentido de droga como ambiência.

Além da metaenunciação, da metaforização e da explicação, foram promovidas onze avaliações nos *corpora*, conforme (40), (41) e (42).

(40) Todos vamos morrer, não importa a hora ou o lugar. Mas, eu não vou morrer mais cedo por um momento de “diversão”, drogas e bebidas matam aos poucos. Não usem drogas. (RED\_06\_GÁVEA)

(41) No meu ponto de vista o uso de drogas devia ser liberado, já que é algo de escolha pois o usuário [0] irá escolher se realmente quer depender daquilo ou só quer experimentar algo novo e vê se era tudo aquilo que falam. (RED\_03\_BARRA)

(42) Contudo penso que com uma ajuda médica, o apoio da família, a ajuda dos verdadeiros amigos e a força de vontade do adolescente, ele pode muito bem sair dessa fase ruim. Muitos julgam a vida de um consumidor de drogas porém, não sabem o que passa em sua vida. (RED\_07\_SANTACRUZ)

As avaliações totalizaram cerca de 1% das 686 anáforas, emergindo, por meio de Exp. Nom., em sete grupos (uma redação em cada grupo). As anáforas não funcionaram como avaliação nos dados de Costa Barros, Pavuna e Ipanema, talvez, como resultado discursivo do baixo índice de Exp. Nom. com substituição, ou como resultado de uma falta de consciência das operações lexicais e sintáticas para um trabalho linguístico-textual.

As cinco funções vistas corroboram as pesquisas que apontam para o caráter argumentativo das Exp. Nom. Ademais, no contexto da pesquisa, reforçam a funcionalidade social da escola: quanto mais integrados ao saber formal significativo, mais produtivas as manifestações linguísticas. Se, por um lado, a Exp. Nom. sugere um despertar cognitivo mais acentuado, tendo em vista a manifestação linguística mais complexa, por outro, a substituição é resultado de domínio lexical mais diversificado. Assim, temos, radialmente, nos dados, retomadas mais elaboradas (cerca dos 12% das expressões com substituição) e um grupo que apresenta, mais acentuadamente, o despertar cognitivo da Exp. Nom., mantendo-a, porém, basicamente, pelas repetições.

#### 5.1.1.2 A substituição lexical nos *corpora*

Embora tenha resultado de diferentes estratégias linguísticas, como a elipse e o pronome reto, a substituição efetivou a maior parte das especificações (dezoito ocorrências, somando aproximadamente 3% das 686 retomadas). Discursivamente, ela cumpre um papel que ultrapassa a não repetição de um SN: costura um projeto de dizer que, pela especificação, leva a diferentes representações. Vejamos essa ocorrência ilustrada na Tabela 2.

Tabela 2 – A substituição nos *corpora* da pesquisa

ANÁFORAS TOTAIS POR CORPUS		RETOMADA POR SUBSTITUIÇÃO DE SN	
		TOTAL	%
C. BARROS	60	2	11%
PAVUNA	56	2	11%
IRAJÁ	69	7	39%
GÁVEA	93	2	11%
IPANEMA	98	3	17%
MADUREIRA	59		
S. CRUZ	61	2	11%
MARÉ	50		
VIDIGAL	73		
BARRA	67		
<b>TOTAIS</b>	<b>686</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

A substituição-especificação cumpriu um papel discursivo importante. Embora não com exclusividade, esteve mais presente nos grupos que tinham por projeto focalizar a droga-substância; e ocorreu menos nos grupos que se concentraram no teor mais conceitual do referente. Portanto, esse mecanismo anafórico não esteve preso à diversidade gramatical.

Viu-se a substituição/especificação em seis grupos e, conforme a mesma Tabela 2, ela esteve distintamente presente nos de Irajá e de Ipanema (focalizo, no grupo de Ipanema, as três últimas redações, produzidas por moradores do Vidigal), o que é exemplificado em (43).

(43). já fumei maconha por apresentação de amigos e tenho total noção de como elas desgraçam a vida de alguém. (RED\_06\_IPANEMA)

Apesar de o *corpus* de Santa Cruz não evocar a substituição de SN nas Exp. Nom., a intencionalidade parece ter sido a motivação para a substituição pura, que redundou na especificação. Como foi um dos grupos que mais preferiram relacionar o referente e as questões bioquímicas (vício/dependência), a especificação agrega coerência argumentativa ao projeto de dizer dos participantes. Vejamos um exemplo disso em (44).

(44) Mas nunca é só isso para os jovens, os jovens sempre querem mais. Sempre é só um cigarro depois é só uma maconha, depois é só uma pedra de crack, quando você vê. Você está dependente de todas as drogas (RED\_06\_SANTACRUZ)

A mesma ausência de substituição ocorre em Madureira. Considero, entretanto, que essa ausência não tenha se dado pela falta de conhecimento lexical, tendo em vista que este forma um dos três grupos que apresenta alto índice de substituição. Antes, acredito que o fato de ter operado a substituição nas Exp. Nom., e não individualmente, seja uma característica. Ainda, creio que o direcionamento argumentativo do grupo (defender o não envolvimento com as drogas por meio da orientação) retira o foco da especificação do referente e insere-o em um jogo mais discursivo (pela metaenunciação) e mais generalizante (pela metáfora e avaliação).

Diferentemente do grupo de Madureira, que não especifica, o grupo de Irajá não se concentra em uma orientação escolar e instrutiva para se contrapor às drogas (como o faz Madureira). Antes, o grupo de Irajá concentra-se mais basicamente no futuro do jovem e, também, em questões biomédicas (o mal que as drogas podem fazer à saúde). Nesse sentido, parece ser coerente a opção do grupo por especificar a droga-substância e relacioná-la às suas especificidades e tipos. Vejamos como se deu esse comportamento, nos exemplos (45) e (46).

(45) Hoje em dia crianças de 12 e 13 anos pra cima se drogando com maconha se envolvendo com a bandidade, ou em vez de estudar e ser forma para ser alguma coisa boa no futuro. (RED\_05\_IRAJÁ)

(46) Podemos ver que as drogas (cigarro, crack, bebidas, cocaina, etc...) vem crescendo absurdamente em nosso planeta, a população que mais usa essas drogas são adolescentes.

Pessoas que se drogam na adolescência estão tendo menos tempo de vida tendo a saúde muito prejudicada, jogando seu futuro fora. Fico horrorizada em ver jovens de 17 pra baixo cherando ficando num ciclo vicioso até mesmo roubando e vendendo os moveis de casa para saciar suas vontades. (RED\_07\_IRAJÁ)

A substituição não se limita à não repetição. Antes, coaduna-se a um projeto de dizer mais amplo, integrando-se à coerência textual. Por conseguinte, os grupos que apagam a substituição, quando esta poderia integrar um teor argumentativo (principalmente, quando o produtor elabora, no lugar dessa substituição, uma elipse com função especificadora, ou mesmo a repetição com esse fim especificador, conforme desenvolverei em 5.1.1.3), apresentam pistas de que o léxico não foi discursivamente trabalhado – fosse por fatores contextuais, fatores políticos, ou mesmo pedagógico – isso não teremos como perscrutar.

5.1.1.3 A repetição lexical nos *corpora*

A repetição lexical do SN “drogas” está representada na Tabela 3, que segue.

Tabela 3 – A repetição lexical nos *corpora* da pesquisa

	ANÁFORAS TOTAIS POR CORPUS	RETOMADA POR REPETIÇÃO DE SN	
		TOTAL	%
C. BARROS	60	14	10%
PAVUNA	56	15	11%
IRAJÁ	69	14	10%
GÁVEA	93	25	18%
IPANEMA	98	14	10%
MADUREIRA	59	9	6%
S. CRUZ	61	15	11%
MARÉ	50	12	9%
VIDIGAL	73	8	6%
BARRA	67	14	10%
TOTAIS	686	140	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A repetição operou a favor da manutenção na maior parte das ocorrências. Para além do valor discursivo, ela se desdobrou em duas formas de fazer progredir o texto: 1) apoiar os períodos oracionais dos participantes que demonstraram domínio gramatical mais restrito; e 2) retomar o referente de forma a generalizá-lo, depois de ele ter cumprido outras funções discursivas. Observa-se, assim, a riqueza da repetição e como esse mecanismo anafórico pode, também, dinamizar o texto.

Pensemos nisso, a partir do exemplo (47).

(47) Eu sou um garoto de 15 anos, não sei quase nada da vida, mas tudo que acontece comigo levo como aprendizado, sou uma pessoa muito comunicativa e inseguro sobre minha opinião, porém acho drogas na adolescência muito errado e desnecessário, tantas coisas que se poderia fazer, como conheço muitas pessoas que usam drogas sei porque muitos usam [0], para se divertir, relaxa, eles ficam calmos se sente feliz, parte da vida como a adolescência não é fácil lidar com alguns problemas, as vezes o emocional da pessoa e fraco, algumas além de usar drogas, se cortam por prazer, isso de se cortar e mais as meninas que fazem isso, quando terminam o namoro, ou briga com amigo, com a mãe e vai pro banheiro se cortar até tentar se matar. Li um livro que falava sobre drogas e **seus** efeitos o que [0] causam e tive a experiência de saber como e, pelas pessoas que usam [0], nunca tive vontade de usar [0], mesmo tendo alguns problemas familiares, outros, me divirto fazendo outras coisas, porque o problema e não ter liberdade, e outros tem e não aproveitam, com liberdade vem a responsabilidade, ja vi pessoas que recuperarão, e paro de usar drogas, e na minha opinião também tem drogas, que deviam ser liberadas e outras [0] proibidas, pensa se uma pessoa for assalta um banco o que eles vão usar, qual droga **álcool bebida alcolica ou maconha**. (RED\_07\_GÁVEA)

Conquanto se veja a dificuldade sintática relacionada à pontuação, o produtor de (47) utiliza a repetição para marcar o andamento do texto e, de forma coerente, sempre que precisa

marcar o referente, procedendo à sua focalização. Já em (48), a repetição sublinhada marca uma retomada do referente em seu sentido mais genérico, depois de uma avaliação.

(48) Drogas..., muitas pessoas perdendo familiares, amigos, um assunto muito triste de todos os sentidos. Garotos que trocou os estudos, o futebol, os verdadeiros amigos por uma palavra de seis letras que também destrói uma família.  
O que seria dos jovens que usam drogas hoje em dia? Não sabemos [0].  
Só eles mesmo que podem mudar sua própria vida. (RED-03\_MARÉ)

Apesar de o SN ter emergido como sujeito oracional, na maior parte das ocorrências, ele cumpre a função de complemento de verbos acionais, conforme (49) e (50).

(49) Eu conheço muita gente que usa e eu pego como exemplo porquê so se prejudica eu já vi diversas pessoas que perderam a familia por qualsa das drogas e isso é muito ruim tem pessoas que robam as coisas da casa dos familiares para comprar droga e isso não é bom. (RED\_02\_IRAJÁ)

(50) O que seria dos jovens que usam drogas hoje em dia? Não sabemos.  
Só eles mesmo que podem mudar sua própria vida.  
Ja vi muitos jovens usando drogas, fico triste por não ajuda-lo, vicio é uma coisa seria, caso eu ajudar eu sei que vai voltar a usar. (RED\_03\_MARÉ)

Vê-se, em (50), que o SN está semanticamente relacionado ao “uso” das drogas, ocorrência que representa a maior parte das repetições. Além de estar associada ao verbo, a repetição cumpriu função sintática de complemento nominal – embora, semanticamente, o referente continuasse arraigado ao teor de “uso”, conforme (51).

(51) Eu não conheço muitas coisas para largar as drogas, mas a melhor opção para os usuários de drogas é entrar em uma clinica para ter um bom tratamento e outro tipo de ajuda é se afastar de pessoas que incentivam a usar (RED\_02\_SANTACRUZ)

Além da função de se ater à ação, a repetição de “drogas” esteve integrada aos verbos de ligação. Nesse caso, cumpriu duas funções, ainda que em índice baixo: mostrar identificação/existência, conforme (52), e operar recategorização cognitiva, como (53) e (54).

(52) Eu acho que não devia nem ter drogas mais infelizmente tem [0], eu acho que não deveria vender drogas para nenhuma criança e nem adolescente as vezes da empresão que [0] é culpa dos pais (RED\_01\_PAVUNA)

(53) Eu acho que não tem nenhuma necessidade de usar isso com o nome mesmo diz droga. (RED\_06\_PAVUNA)

(54) Além disso você perdera amigos e acabara perdido no mundo, Trocara as coisas mais preciosa para você por **uma Droga** que não te faz bem apenas te mata por dentro, por isso que devemos evitar as drogas.  
(RED 08 MARÉ)

Em (52), a elisão do SN, antecipada pelo verbo de ligação “ter”, marca o caráter existencial do referente. O cotexto de (53) “com o nome mesmo diz” autoriza a apreensão de que o SN avalia, o que leva à recategorizando em nível exclusivamente cognitivo.

Já em (54), o entorno discursivo permite interpretar que o SN “droga” opera uma especificação. A retomada seguinte, o SN nuclear de “as drogas” volta a indicar um sentido generalizante para o SN, evocando seu sentido inicial.

Trata-se de aparições bastante isoladas que, contudo, apresentam o potencial linguístico-cognitivo do produtor, que soube aproveitar a multifuncionalidade do léxico para garantir seu projeto de dizer. Por sua vez, trata-se de uma possibilidade de se refletir sobre o papel social da escola como um braço dos contextos de vivência desses estudantes: utilizar a repetição a favor de um projeto de dizer pode e merece ser assomado de conhecimento lexical amplo e de uma conscientização linguística.

#### 5.1.1.4 A manifestação do entorno discursivo nos *corpora*<sup>77</sup>

Na subseção, aponto os resultados atinentes ao entorno discursivo dos textos. Em consonância com a teoria descrita na subseção 3.4, entendo que esse cotexto fornece pistas para que se relacione o referente e os aspectos representacionais – no sentido argumentativo e mesmo ideológico. Essa relação não parece ocorrer, no contexto da pesquisa, quando as anáforas são descritas exclusivamente pela relação anáfora-fonte, pela via das Exp. Nom.

Conforme também antecipei, não pretendo engessar os achados da pesquisa em alguma nova nomenclatura. Por isso, não arrego regras fechadas para as relações cotextuais e o referente. Defini, para essa relação, as pistas lexicais que pudessem contribuir para a (re)significação do objeto de discurso – estivessem elas alocadas em um predicado nominal, verbal, ou em um adjunto, desde que acrescentassem sentidos categoriais ao referente.

---

<sup>77</sup> Embora utilize, muitas vezes, o termo “cotexto”, ele não reduz a noção de *entorno discursivo*. O fato de o contexto desta pesquisa relacionar mais reiteradamente o entorno discursivo e o cotexto imediato, as relações título-texto, o enunciado-texto e texto-contexto geopolítico não marca o caráter reducionista do conceito, conforme já fora antecipado em 3.3 e em 3.4

Foram doze as representações ideológicas depreendidas das escolhas lexicais do entorno discursivo, ao que denominei “valores”. Na subseção, limitar-me-ei a apresentar os critérios que me levaram a categorizá-los e os exemplos dessas categorias. Na discussão dos resultados (5.3), elenco, na Tabela 19, esses valores e sua quantificação por *corpus*.

- Valores interacionais. Quando as escolhas lexicais estavam semanticamente marcadas pelas relações sociointeracionais construídas no texto do participante.

(55) Para nós jovens de comunidade o acesso [0] é muito mais fácil. E entre parecer careta ou ser descolado entre os amigos que não são tão amigos assim, acabam escolhendo a pior opção (**VALOR INTERACIONAL**) (RED\_02\_VIDIGAL)

- Valores familiares. Quando as escolhas lexicais marcavam-se pelas relações familiares (fosse de forma positiva, ou negativa, motivando ao uso das drogas).

(56) As vezes eles se envolvem por proplemas familiares ou outros, porém muitos adolescentes fazem [0] por mero prazer. (**VALOR FAMILIAR**) (RED\_05\_SANTACRUZ)

- Valores político-sociais. Sempre que as escolhas lexicais estavam semanticamente marcadas por apontamentos políticos específicos à área social, em seu sentido mais humanitário: o cuidado do ser, seja ele viciado, morador de rua, etc.

(57) Uma das soluções para esse tipo de problema que mata, e tira muitos jovens da escola e das suas famílias seriam programas sociais com atividades esportivas, psicológicos e até mesmo uma atenção especial. (**VALOR POLÍTICO-SOCIAL**) (RED\_02\_VIDIGAL)

- Valores político-educacionais. Sempre que as escolhas lexicais estavam semanticamente marcadas por políticas estritamente educacionais: projetos, leis e ações governamentais voltadas para a educação formal.

(58) O governo também deveria fazer essa conscientização com eventos (**VALOR POLÍTICO-EDUCACIONAL**) (RED\_02\_BARRA)

- Valores políticos. Sempre que as escolhas lexicais estavam semanticamente marcadas por relações políticas mais amplas: segurança pública, saúde...



(59) por conta do fácil acesso as drogas e pela influência que tem no meio onde ele vive o consumo de drogas é a porta de entrada para o mundo do crime. (**VALOR POLÍTICO**),(RED\_04\_COSTABARROS)

- Valores emocionais. Sempre que as escolhas lexicais estavam semanticamente marcadas por denotações psíquicas que pudessem motivar ao uso das drogas.

(60) Pode-se dizer que com os problemas da vida, os adolescente acabam encontrando nas drogas uma forma de resolver os problemas (**VALOR EMOCIONAL**), mas [0] não resolve nada (RED\_04\_MADUREIRA)

- Valores bioquímicos. Sempre que as escolhas lexicais estavam semanticamente marcadas por aspectos substanciais, pelo vício.

(61) O adolescente fala que [0] vai ser só uma vez e acaba ficando viciado [0] (**VALOR BIOQUÍMICO**) na maioria das vezes, as vezes também fazem isso [0] por modinha ou influência de alguém... (RED\_04\_MADUREIRA)

- Valores biomédicos. Quando as escolhas estavam marcadas pelo resultado das ações bioquímicas no corpo do dependente químico – doenças, morte, etc.

(62) As drogas é muito prejudicial a saúde (**VALOR BIOMÉDICO**) e trás problemas na adolescência. (RED\_04\_MADUREIRA)

- Valores vitais. Sempre que as escolhas lexicais estavam semanticamente marcadas pelo futuro do dependente químico em relação mais integral de sua vivência.

(63) nunca usei [0] porquê eu sei que essas coisas não vão me ajudar no meu futuro muito pelo contrario [0] so vão me atrapalhar, e eu não quero isso pra minha vida. (**VALOR VITAL**) (RED\_02\_IRAJÁ)

- Valores comportamentais. Sempre que as escolhas lexicais estavam semanticamente marcadas pelas escolhas e pelo fazer do adolescente retratado textualmente.

(64) já vi tem pessoas que robam as coisas da casa dos familiares para comprar droga (**VALOR COMPORTAMENTAL**). (RED\_02\_IRAJÁ)

- Valores educacionais. Sempre que as escolhas lexicais estavam semanticamente marcadas pela formação. Ocorreu, preferencialmente, pela educação formal. Porém poderia estar marcada pela relação com a instrução, inclusive, a familiar.

(65) Nunca foi um tema citado em sala de aula, ouvi poucas vezes sobre alguma orientar sobre (VALOR EDUCACIONAL) as drogas, acho que seja um tabu, não sei, mas eu sei o que é o mundo das drogas. (RED\_06\_IPANEMA)

- Valores cognitivos. Sempre que as escolhas lexicais estavam semanticamente marcadas pelo aspecto estritamente mental do saber.

(66) Logo os adolescentes acabam criando em vício [0] que acaba se expalhando para a escola. Nisso as notas dos alunos vão caindo por causa do numero de faltas ou não conseguirem prestar atenção.(VALOR COGNITIVO (RED\_04\_IPANEMA)

A forma como o léxico elabora esse cotexto e a frequência com que é selecionado em cada contexto social caracterizam a relação mais social do referente. Assim, observá-lo como amálgama das anáforas é bastante relevante, conforme também será discutido em 5.3.

### 5.1.2 Aspectos gramaticais

Além dos aspectos lexicais, é relevante apontar os fatos linguísticos de base mais gramatical, o que, na especificidade da tese, resultou das elipses de alguns advérbios e de pronomes. Esse olhar é importante para as discussões dos resultados, visto que objetivei estudar *como* os produtores mobilizam os saberes gramaticais para anaforizar.

Este enfoque permite ampliar a relação entre os textos em análise e a concepção de ensino de língua. Conforme difundido e sedimentado na literatura, os diferentes recursos linguísticos são fundamentais para a construção das anáforas, minimamente (em abordagem mais tradicional do ensino), para evitar a repetição de termos e garantindo sua fluência.

Essa gama de estratégias, ampliando essa visão, permite ao produtor um projeto discursivo, dando-lhe o poder de decidir, entre as possibilidades linguísticas, qual cumprirá, em determinado momento textual, o papel pretendido. Tudo isso, portanto, só é possível a partir do despertar de uma consciência linguística que opere a favor da manipulação criativa da língua. Assim sendo, o conhecimento da gramática não deveria operar estritamente pela via da teoria, mas, pela via da transposição possível da teoria para a prática – do uso.

Essas considerações são possíveis, pois, no contexto da SME/RJ, duas práticas são comuns: uma é o ensino da morfossintaxe; outra é a prática da produção textual: tudo isso

cotejado pela proposta de atividades que trabalhem coesão textual nos cadernos pedagógicos.<sup>78</sup> Portanto, é passível de conclusão que os participantes tiveram contato tanto com os mecanismos geradores de coesão quanto com saberes outros relacionados à textualização. Ainda assim, a convergência gramática-discurso parece não ocorrer plenamente a favor de um argumento. Exemplo disso é que, dentre 80 textos, com 686 anáforas analisadas, apenas 01 possessivo, 02 oblíquos, 03 relativos e 08 retos (14 retomadas) emergiram. Ademais, três grupos inteiros apagaram a pronominalização, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Os pronomes nos *corpora* da pesquisa

CATEGORIA →		RETO		OBLÍQUO		DEMONST <sup>79</sup>		RELAT		POSSES		INDEF		ADV	
TOTALS →		T <sup>80</sup>	% <sup>81</sup>	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
C Barros	60											1	33%	1	50%
Pavuna	56					6	8%								
Irajá	69			2	75%	7	9%	1	33%					1	50%
Gávea	93	3	38%			6	8%			1	100%	1	33%		
Ipanema	98	1	13%			15	20%	1	33%						
Madureira	59	1	13%			5	7%								
S. Cruz	61	1	13%					1	33%			1	33%		
Maré	50	1	13%			10	13%								
Vidigal	73	1	13%	1	25%	13	17%								
Barra	67					13	17%								
<b>TOTALS</b>	<b>686</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>75</b>	<b>100%</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>1</b>	<b>100%</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>2</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Conquanto saibamos que o pronome é um recurso gramatical menos utilizado do que a repetição, a baixíssima aparição deles nos *corpora* possibilita algumas apreensões. A primeira relaciona-se aos pronomes oblíquo e possessivo. Apesar de não vigorarem amplamente na modalidade oral, são ensinados e cobrados em provas, tradicionalmente, ao longo de todo o Fundamental II, bem como sua função coesiva.

Além disso, não surge índice considerável do pronome pessoal do caso reto. Extremamente acessado na modalidade oral, sua falta nos dados aponta mais para a possível não reflexão sobre possibilidades de substituição do que para carência opcional – tanto que é o mais selecionado dentre os pronomes pessoais (emerge em oito produções).

<sup>78</sup> Material de apoio didático elaborado pelo nível central da SME/RJ e fornecido aos professores e estudantes da Rede, bimestralmente.

<sup>79</sup> A sequência, por extenso, é: “Demonstrativo”, “Relativo”, “Possessivo”, “Indefinido” e “Advérbio”.

<sup>80</sup> “T” está para “total” e “%” está para “percentual”.

<sup>81</sup> O % da Tabela 4 refere-se ao valor de cada coluna e refere-se aos pronomes, não se aplicando aos demais itens coesivos, no caso específico da Tabela em tela.

Sabe-se, também, que o pronome relativo é produto de maturação cognitiva e, conseqüentemente, resulta em períodos mais elaborados e complexos. Ainda, o fato de ser estudado na etapa dois do Fundamental não é pré-requisito para que o estudante esteja plenamente preparado, em nível cognitivo, para resgatá-lo em nível discursivo.

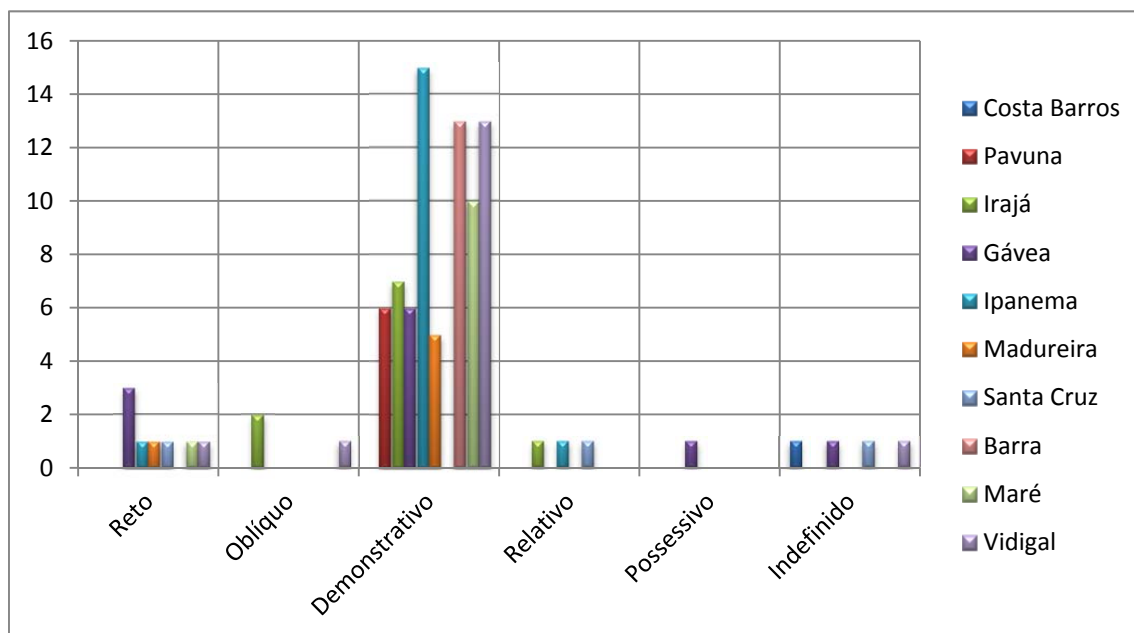
A aparição do relativo em quatro redações (distribuídas em Irajá, Ipanema, Santa Cruz e Gávea) corroboraria essa premissa? Sinalizaria um recurso da língua, visto de forma exclusivamente gramatical, estanque da discursividade? Mostraria que se tratam de quatro produtores que abstraem mais e utilizam saberes sobre a língua, independentemente do ensino formal? Qualquer que seja a resposta, os *corpora* mostram um apagamento.

Não ignoro que sejam, os participantes, jovens em pleno desenvolvimento, e que certos recursos gramaticais-funcionais estejam mais presentes, conforme esse amadurecimento cognitivo possibilita – a idade, os conhecimentos gramaticais sendo alocados gradativa e paulatinamente, as experiências empíricas, o conhecimento enciclopédico, as interações sociais: tudo isso faz os textos demandarem recursos e projetos mais rebuscados.

Todavia o que se viu foi uma ampla remissão ao referente, com 30% de elisão de termos e 40% de repetição (entre as puras, que aparecem como SN, e as integradas a uma Exp. Nom.), resultando em cerca de 70% das retomadas. Esse tipo de retomada parece ser mais do que uma ênfase consciente a um referente, ainda mais em se tratando de um objeto de discurso polêmico e integrado a um texto argumentativo. Esse alto índice (principalmente das elipses, visto que a repetição poderia ser defendida como fruto de focalização do referente) faz parecer que os produtores não constroem um texto com continuidade; antes, possibilita a impressão de períodos ou parágrafos justapostos, que se iniciam e encerram-se em si mesmos.

Em consequência, olhar exclusivamente por essa perspectiva condenaria a tese a apresentar as faltas – os conhecimentos gramaticais que o produtor *não* mobilizou. Limitaria a apontar o vazio e a relacionar os textos ao não saber – embora pudessem saber, em nível teórico, para fora do texto/discurso. Por sua vez, esta análise quer deflagrar as potencialidades (no plural) presentes nos *corpora* e está bastante acoplada ao nível cognitivo da análise.

Essas questões podem ser melhor vislumbradas, mediante o Gráfico 1.

Gráfico 1– Mapeamento dos diferentes tipos de pronome nos *corpora*

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Conquanto aborde esse comportamento de ordem mais gramatical, não o dissocio de seu resultado discursivo: boa parte das escolhas gramaticais operou função recategorizadora. Apesar de não poder interpretar as razões para essas escolhas (Falta de domínio lexical para operar substituições? Falta de consciência linguístico-textual para mobilizar saberes enciclopédicos? Falta de interesse para produzir um texto mais formal? Falta de conhecimentos formais para produzi-lo? Falta de maturação cognitiva compatível à série/idade?), elas cumpriram um propósito comunicativo – no qual me concentro, doravante.

#### 5.1.2.1 A elipse nos *corpora*

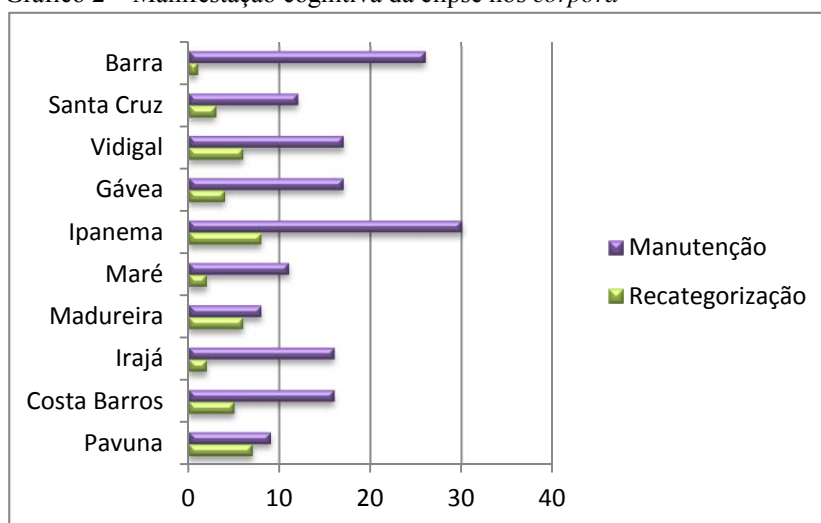
Início a subseção com a apresentação numérica das elipses. Em seguida, discutirei a forma *como* elas se comportam nos textos. Em consonância com o defendido, o olhar que lanço sobre as formas gramaticais aproxima-se mais de suas mobilizações cognitivas. Nesse sentido, mesmo compreendendo o esvaziamento semântico atribuído à elipse pelos gramáticos (o que possibilita a manutenção de um objeto de discurso), sua manifestação nos *corpora* cumpriu múltiplas funções discursivas, operadas pela recategorização. Vejamos a Tabela 5.

Tabela 5– A elipse nos *corpora* da pesquisa

ANÁFORAS TOTAIS POR CORPUS		RETOMADA POR ELIPSE	
		TOTAL	%
C. BARROS	60	27	12%
PAVUNA	56	18	8%
IRAJÁ	69	18	8%
GÁVEA	93	24	10%
IPANEMA	98	44	19%
MADUREIRA	59	19	8%
S. CRUZ	61	16	7%
MARÉ	50	13	6%
VIDIGAL	73	27	12%
BARRA	67	25	11%
<b>TOTAIS</b>	<b>686</b>	<b>231</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Se a tabela assinala a elipse em números, é o Gráfico 2 que ilustra a função semântico-cognitiva dessas elipses. Vejamos.

Gráfico 2 – Manifestação cognitiva da elipse nos *corpora*

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Não pretendo, com esta apresentação ilustrativa, explicar ou interpretar o porquê de essas manifestações terem ocorrido nessas proporções. Contudo pretendo apresentar um panorama de forma que se consiga vislumbrar como a elipse operou: para tanto, focalizando o referente, ou manifestando um tipo de recategorização possibilitado exclusivamente por mecanismos cognitivos – resumizando, metaforizando, metaenunciando, explicando e especificando.

Iniciemos as demonstrações pelo exemplo (67).

(67) “Drogas na Adolescência”  
 As pessoas que mora na periferia ver mu-itos traficantes [0] cracudo, cherado roubos de carga, como não tem nenhum projeto para as crianças é quando tem operação no morro da muito tiro as crianças perde o instimo pra ir para escolas e ver os Bandidos ganhado dinheiro moto, carros roubado e mulheres. Eles entra pro crime começa Sendo aviãozinho depois cigurança do morro tem que fica 24 Horas de vigia comos muitos não agueta fica acordado começa a **fuma** [0] depois **chera** [0] po-rai vai. As ma~es acha que os filhos estão na escola mais não quando a mae Sabe que o filho viro cracudo tenta tira do crime mais as drogas não deixa. tem muitas pessoas que vedem a casa RouPA o FOGAÕ TUDO pra com drogas e viram moradores de rua muitos vaõ pra rua e começa a vida na cracolandia as adolecetes começa engravida perde o BeBê por causa craque. (RED 08 COSTABARROS)

No exemplo (67), podemos detectar uma ocorrência da função discursivo-cognitiva de especificação do referente, por meio do lexema “craque”, encontrado na última linha do texto. Há ainda outras duas manifestações linguísticas com função de especificar, operadas, nestas vezes, pela elisão de termos. Na primeira ocorrência, “fuma” permite que o referente “drogas” seja recategorizado e substituído pelo sentido de “maconha”. Assim, também, “chera” possibilita assumir-se o sentido de “cocaína” – ambos elididos no texto.

A multitarefa funcional da elipse ocorre, nos *corpora*, de forma bastante produtiva, conforme, também, o exemplo (68).

(68) Eu acho que para eles tarem ali a uma motivação porque eles veem alguém fazendo e querem fazer também.  
 Por que quem entra nessa visa para sair [0] é um sacrificio, a pessoa não entra [0] sozinho eles são guiadas por falsas amizades e dessa vida eles podem piora ou melhora.  
 Mas so porque é dificil sair [0] que não da para sair [0] porque e sou evangélica e pra mim tudo tem jeito é so a pessoa se trata [0] que éla sai dali. (RED 03 COSTABARROS)

No exemplo em destaque, as elipses encontradas no segundo parágrafo cumprem a função de acompanhar a recategorização possibilitada pela Exp. Nom. “dessa vida”. Assim, o verbo “sair” imputa a elisão de um termo também metaforizante (dessa vida). A última elipse do texto, entretanto, aportada pela forma verbal “trata”, induz uma recategorização do objeto de discurso, voltando a indiciá-lo como “droga-substância”, em seu sentido mais genérico, o que mostra como o texto pode manifestar funções distintas e operadas pela mobilização cognitiva a partir das pistas encontradas no cotexto.

Outra função realizada pela elipse foi a metaenunciação. No exemplo (69), última linha, depreendo que a elipse retoma o objeto de discurso, recategorizando-o ao nível metaenunciativo (como em “E é isso que penso [0 = sobre o assunto]”).

(69) Então eu acho horrível ver uma menina um menino [0] criança praticamente porque nem viveu direito e depois vai começar a roubar e dali quem mas não morre é sorte já perdi amigos para o tráfico, roubo perdi um amigo de 13 anos, triste porque umas pessoas muito novas fazendo essas coisas. diga não a droga. nossa cidade já está praticamente tomada de drogas e sem contar que isso faz muito mal ao invés de deixarem a droga para fazer remédio como eu estou vendo na televisão casos que vão na justiça e tudo para conseguir a plantação da maconha e a maconha tanto faz mal e tanto faz bem.

E é isso que eu penso [0] (RED\_01\_PAVUNA)

Entendo, também, que a elipse pode exercer, nos *corpora*, a função de retomar, avaliando; função que defendo estar presente no exemplo (70), a seguir, e corroborada pelo entorno discursivo.

(70) Chega de Drogas  
A droga é um problema que há no mundo todo, é **uma praga que se alastra cada vez mais**, e os mais atingidos [0] são os jovens.  
 A curiosidade, a falta de orientação e acesso fácil as drogas gera mais adolescentes usuários de drogas. Com a legalização das drogas, a quantidade desses adolescentes tende a crescer. (RED\_02\_MADUREIRA)

Defendo que a elisão em (70) assume não apenas o sentido “droga-substância”, mas avalia o referente por meio da predicação “uma praga que se alastra cada vez mais”. Essa compreensão viabiliza-se em “atingidos” (como em: praga atinge; droga-substância, não).

A elisão de termos leva a interpretar, ainda, a explicação do referente “drogas”.

(71) Todos estes adolescentes que são envolvidos com tais drogas devem procurar saber sobre elas e o mal que elas trazem para a mentalidade e, até mesmo, para os familiares dos envolvidos [0] (que em vários casos, nem sabem que os filhos utilizam este conteúdo ilícito), então, para você que ainda está sob uso desses conteúdos:

“afaste-se [0] ou terá problemas durante sua vida!” (RED\_02\_GÁVEA)

As primeiras retomadas encontradas em (70) exercem função de focalizar o referente, através da Exp. Nom. “tais drogas”, do pronome reto “ela” e da primeira elipse. Já a segunda elisão, presente na última linha, retoma o referente de forma a possibilitar sua explicação (drogas como um conteúdo ilícito), o que justificaria os “problemas durante sua vida”.

A função sumarizadora, operada pela elipse, também, foi percebida nos *corpora* – tendo sido a mais recorrente. No excerto (72), a seguir, essa sumarização é operada na última linha do texto, que retoma e encapsula todo o fragmento anteriormente desenvolvido.

(72) No meu ponto de vista o uso de drogas devia ser liberado, já que é algo de escolha pois o usuário [0] irá escolher se realmente quer depender daquilo ou só quer experimentar algo novo e vê se era tudo aquilo que falam.

Porém, o fato de [0] ser na adolescência é algo que discordo. (RED\_03\_BARRA)



Naturalmente, a elipse opera mais vezes para a manutenção do referente – até porque encontra-se, nos dados, mais vezes, a manutenção, conforme o exemplo (73).

(73) Eu não conheço muitas coisas para largar as drogas, mas a melhor opção para os usuários de drogas é entrar em uma clinica para ter um bom tratamento e outro tipo de ajuda é se afastar de pessoas que incentivam a usar [0]. (RED\_02\_SANTACRUZ)

Aqui, ressalto o que tenho considerado uma forma de recategorização, jogando luz sobre um funcionamento pouco retratado na literatura – embora seu uso seja possível se levarmos em conta o dinamismo da língua(gem) em uso.

Isso feito, passarei a retratar a manifestação da pronominalização, concentrando-me, a princípio, nos pronomes demonstrativos.

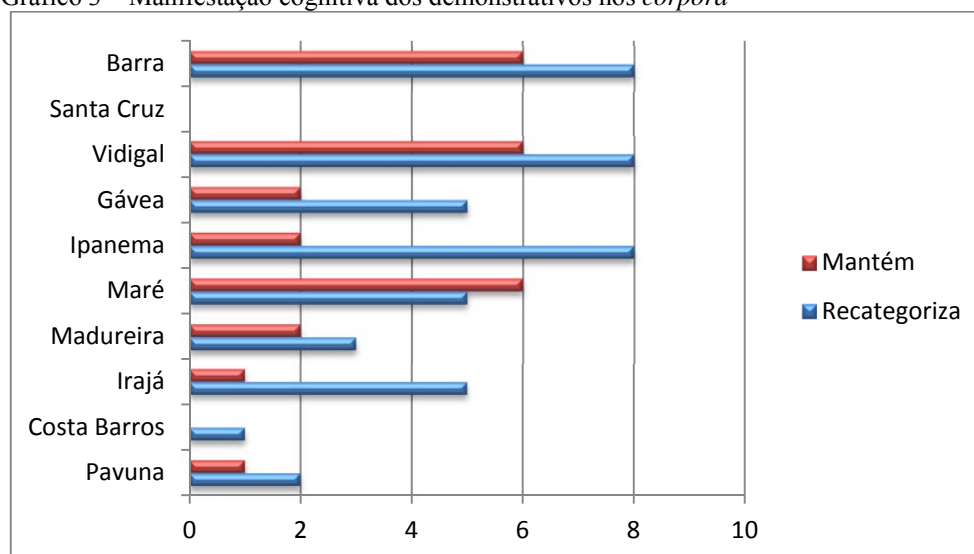
#### 5.1.2.2 A pronominalização nos *corpora*

Como antecipei no Capítulo 3, entendo que a Exp. Nom. não seja a única forma linguístico-gramatical que leve a operar a recategorização de um referente. Apesar de entender que os pronomes operam, basicamente, pela manutenção do objeto de discurso, os *corpora* desta pesquisa estão repletos de sua manifestação com fins discursivos outros, dessa forma, possibilitando versatilidade cognitivo-discursiva aos elementos gramaticais vazios.

A pronominalização cumpriu bastante claramente uma função cognitivo-discursiva – principalmente a função sumarizadora, mediante os pronomes demonstrativos. E, por terem sido eles os mais presentes nos *corpora*, iniciarei a apresentação com o Gráfico 3.<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Pelo fato de já ter inserido os pronomes na Tabela 4, em 5.1.2, considereei redundante elaborar outra tabela para apresentar os pronomes em números.

Gráfico 3 – Manifestação cognitiva dos demonstrativos nos *corpora*

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Diferentemente do que ocorreu com as elipses, as retomadas pelo demonstrativo assumiram mais a função de recategorizar do que a de focalizar – não ocorrendo apenas no *corpus* de Santa Cruz, onde o demonstrativo não emergiu de nenhum texto. Os exemplos são abundantes e ecoam em nove grupos. Por isso, selecionarei apenas alguns, cumprindo o objetivo de apresentar essa característica mais cognitivo-discursiva dos demonstrativos:

(74) Bom, eu não sou a pessoa mais informada como sempre! Mas... eu tenho um tio que usava drogas, porém adolescente não tenho contato e se tenho contato com adolescentes que usam drogas não sei. Mas vejo muitos que usam [0] na região onde eu moro.

Eu acho que isso de jovens usar drogas não é certo, até porque temos uma vida toda pela frente e depois que usam [0] uma vez é difícil parar [0] e acaba atrapalhando até mesmo sua vida social.

Pelo menos minha mãe sempre falou desse assunto comigo pra não aceitar nada mesmo que por brincadeira. Mas talvez as comunidades precisam de uma atenção [0]. (RED\_06\_COSTABARROS)

No texto, os dois primeiros parágrafos operam, basicamente, a manutenção do referente, tanto pela repetição quanto pela elipse. Já no terceiro parágrafo, o produtor inicia uma série de recategorizações. Contudo, além de manifestar uma recategorização através da Exp. Nom. “esse assunto” (que resulta em metaenunciação), o produtor evoca outra recategorização, desta vez, por meio de um pronome. O cotexto permite que se entenda que o elemento gramatical não “aponta” para drogas-substância-genérica, conforme se vê na materialidade dos parágrafos anteriores. Ao contrário, sugere algum sentido equivalente a “nenhum tipo de drogas”, possibilitando inferirem-se os subtipos possíveis do referente – o que permite classificar a anáfora com função discursiva de especificação. Vejamos (75).

(75) Na minha opinião eu acho droga uma coisa muito sem graça, além de ser prejudicial a saúde, eu pessoalmente nunca usei [0] e nem tenho vontade de usar [0], muita gente já me ofereceu [0] mas graças a criação que minha mãe me deu e nunca usei [0] porque eu sei que essas coisas não vão me ajudar no meu futuro muito pelo contrário [0] so vão me atrapalhar, e eu não quero isso pra minha vida.

Eu conheço muita gente que usa [0] e eu pego como exemplo porque so se prejudica eu já vi diversas pessoas que perderam a família por qualsa das drogas e isso é muito ruim tem pessoas que robam as coisas da casa dos familiares para comprar droga e isso não é bom. (RED\_02\_IRAJÁ)

No exemplo (75), os três demonstrativos assinalados retomam partes distintas do texto, sinalizando o grande potencial cognitivo do pronome em situações de uso. Mais do que apenas apontar para um referente, ele está sumarizando uma porção textual. As pistas linguísticas do entorno discursivo sinalizam que a primeira aparição do pronome sumariza o excerto “porque eu sei que essas coisas não vão me ajudar no meu futuro muito pelo contrário [0] so vão me atrapalhar”. Ainda segundo o cotexto, a segunda aparição sumariza “so se prejudica eu já vi diversas pessoas que perderam a família por qualsa das drogas”. O último, sumariza “tem pessoas que robam as coisas da casa dos familiares para comprar droga”.

Ao serem sumarizados, os três excertos distintos sugerem a produtividade da interrelação discurso/cognição, mesmo efetivada por um pronome. Ao apontar (e sumarizar), o produtor mostra ter um projeto de dizer, e mostra que quer validar esse projeto sem precisar repetir todo um excerto. Assim, as expressões “não quero”, “muito ruim” e “não é bom” consolidam o projeto argumentativo ligando-se ao isso sumariizador.

(76) . No mundo atual, muitos problemas acontecem, **um deles que é as drogas acontece muito no Brasil**. Um dos fatores que fazem acontecer bastante isso, é que os vendedores procuram pegar o público jovem para conseguir fazer com que viciem [0] mais cedo assim fazendo com que eles queiram mais [0] e chamem seus amigos [0] (RED\_04\_IPANEMA)

As pistas linguísticas encontradas no cotexto sugerem que o demonstrativo retoma e sumariza as drogas como um dos problemas que acontecem no Brasil, diferentemente das elipses que sucedem essa pronominalização e mantêm a substancialidade do referente.

A metaenunciação também pode ser percebida como recurso discursivo instanciado pelo pronome demonstrativo. Vejamos como isso ocorre no exemplo (77), a seguir.

(77) Para mim, drogas é **um assunto importante a ser falado** tanto em casa quanto na escola. Na escola que eu estudo, **não falam muito disso**, o que eu acho uma pena já que mais da metade moram em lugares em que o consumo de drogas é bem grande. (RED\_01\_IPANEMA)

O excerto (77) exemplifica como o entorno discursivo pode operar a favor da recategorização, mesmo que isso ocorra a partir de um pronome. O demonstrativo destacado aponta não apenas para o lexema “drogas”, mas pode apontar, simultaneamente, para as drogas como um assunto importante sobre o qual não se fala muito.

A natureza sociointeracionista em que se respalda a concepção de língua da tese permite, ainda, destacar a função cognitivo-discursiva de outros pronomes. Nos *corpora*, essas funções manifestaram-se também através do relativo. O mesmo exemplo (77) em tela mostra um relativo, “que”, funcionando para sumarizar o excerto antecedente.

Também (78) aponta para esse processamento cognitivo que leva à sumarização.

(78) Quase sempre são amigos que as oferecem aos adolescentes. Mal sabem que essa pequena coisa, pode acabar com famílias, e com a própria pessoa. Algumas até consegue sair do vício, e do mundo das drogas, mas outros se viciam totalmente [0], o que leva até a morte do adolescente. O adolescente que tem a vida entera pela frente, muitos deles tem sonhos, como se médica, advogado e até dentista. (RED\_08\_IRAJÁ)

Apesar de “Santa Cruz” não apresentar demonstrativos, a sumarização ocorreu não apenas pela elipse, mas, ainda, pelo pronome indefinido, conforme exemplo (79), a seguir.

(79) Hoje em dia os jovens estão se interessando cada vez mais nas drogas por conta das amizades, porque tudo começa com os amigos dizendo:  
-É só um cigarro, é só uma cerveja." (RED\_06\_SANTACRUZ)

Entendo que o indefinido cumpre a função de explicar, mostrar a abrangência das drogas, o que poderia ser preenchido com algo como os complementos criados “todo o envolvimento com as drogas começa com os amigos dizendo”; ou “todas as drogas começam com os amigos dizendo”. Essa interpretação é corroborada pelo cotexto, onde o produtor, gradativamente, acrescenta alguns tipos de drogas, até encerrar com “quando você vê. Você está dependente de todas as drogas.”, conforme a continuidade do texto, transcrita a seguir.

(80) Hoje em dia os jovens estão se interessando cada vez mais nas drogas por conta das amizades, porque tudo começa com os amigos dizendo:  
-É só um cigarro, é só uma cerveja."  
Mas nunca é só isso para os jovens, os jovens sempre querem mais. Sempre é só um cigarro depois é só **uma maconha, depois é só uma pedra de crak, quando você vê. Você está dependente de todas as drogas.** (RED\_06\_SANTACRUZ)

Também a função de explicação está manifestada pelo pronome relativo, destacado o referente “drogas” como um tipo de substância, conforme excerto (81).

(81) As drogas é um tipo de substância que atrai muito os adolescentes. Ultimamente a maioria dos adolescentes não usam drogas por vício, mais sim para esquecer um pouco dos problemas, mais acabam se viciando. (RED\_03\_SANTACRUZ)

Além desses, o pronome pessoal do caso reto também cumpriu, uma vez, nos *corpora*, o que considero ser uma função recategorizadora, conforme excerto que segue.

(82) Existem **pesquisas que comprovam**, que a folha da maconha contém remedio que **pode salvar vidas**, têm pessoas que tem doenças que precisam da folha da maconha pra sobreviver, não querendo afirmar que a maconha não seja "droga" mais que dependendo do ponto de vista pra que éla é utilizada. (RED\_08\_SANTACRUZ)

Ao retomar “a folha de maconha” como especificador, acredito que o pronome mantenha a recategorização. Apesar de ser possível a defesa de que “ela” simplesmente aponte para “a folha de maconha”, defendo que, ao ter “drogas” como principal referência, o pronome reto leva a descolar o sentido de droga-substância-geral e possibilita especificá-la.

Apesar de a maioria das retomadas por pronominalização ter cumprido papel que afiro recategorizador, algumas cumpriram a função de apontar, conforme (83), (84) e (85).

(83) sobre o assunto: “drogas na adolescência” é possível afirmar que é um título muito importante e de hoje em dia tem muitos adolecentes que usam drogas, eu conheço varios. drogas não servem pra melhorar em nada, [0] apenas serve pra acabar com um adolescente e deixar ele com olhos vermelhos e ficar magrinho.

As pessoas pensam que usando drogas eles vão ficar tranquilos mais isso é só uma ilusão, Eles mesmos estão se acabando por dentro e por fora. pra mim os adolescentes ao invés de estar usando drogas eles deveriam só estar se divertindo mas estão se acabando usando isso. eles podiam parar e pensar um pouco, se tocar que fumar maconha , usar drogas etc. não vai levar ninguém a lugar nenhum.

se eu pudesse e tivesse coragem eu tentava influênciar eles a não usar drogas, explicar que eles estão se acabando etc... mais hoje em dia eles seguem os conselhos de outros amigos que já se perderam nesse mundo e acabam se misturando, se tem até criança usando drogas e eu já vi. (RED\_05\_IRAJÁ)

(84) Os adolescentes usam isso como forma para se distrair do mundo, cansados de guardar esse sentimento todo para si. não vou escrever tudo que penso se não “provavelmente” vão me julgar. Bjs. (RED\_03\_MADUREIRA)

(85) O uso de drogas na adolescência, para mim é algo errado. Muitos adolescentes perdem suas vidas se afundando nisso, nesse mundo, e acabam com seu futuro. (RED\_06\_MARÉ)

Em (83), há duas ocorrências de pronomes, com funções distintas: a primeira cumpre a função de encapsular “As pessoas pensam que usando drogas eles vão ficar tranquilos”. Já na segunda, “isso” reitera o referente “drogas” (o que se percebe por ser complemento da forma verbal “usando”). Nos exemplos (84) e (85), o pronome gera manutenção.

Abordar a pronominalização não objetiva analisá-las do ponto de vista quantitativo. Igualmente, não objetiva cristalizar uma compreensão texto/contexto escolar, visto que não foram encontradas evidências que associassem esse tipo de retomada e uma maior variação gramatical ou discursiva. Ajuda, porém, a perceber que, entre as tão variadas formas de retomar, o recurso contribuiu coerentemente para o projeto de dizer e, sobretudo, diminuindo as repetições. Ou seja, ainda que a pronominalização, comumente, não opere recategorização, minimamente, contribui para não repetir exaustivamente o SN.

### 5.1.2.3 Síntese dos mecanismos léxico-gramaticais e sua efetividade discursiva

O primeiro nível de análise, o léxico-gramatical, resulta na síntese encontrada na Tabela 6. Para além da observação pura dos mecanismos gramaticais que forjaram as anáforas, a mesma Tabela 6 demonstra o terceiro nível de análise, o semântico-discursivo.

Esse terceiro nível assinala que os recursos linguísticos cumpriram funções semântico-discursivas diferentes que, por vezes, sobrepunham-se – como foi o caso da repetição e do pronome reto, mas, principalmente, da elipse e do demonstrativo. Os resultados ilustrados sugerem que a diversidade da língua escrita possibilitou a mobilização criativa vista nas escolhas dos participantes, levando a pensar em alguns aspectos, conforme faremos a seguir.

Tabela 6- Mecanismos anafóricos e sua efetividade discursiva

RESULTADOS DAS ANÁLISES: A LÉXICO-GRAMÁTICA NOS CORPORA					
MECANISMO	OCORRÊNCIA		EFETIVIDADE DISCURSIVA		
	Nº	%	Manutenção	Recategorização lexical	Recategorização cognitiva
<b>ELIPSE</b>	231	34%	X		X
<b>REPETIÇÃO</b>	140	20%	X		X
<b>EXP. NOM. REPET</b>	115	17%	X		
<b>PRON. DEMONST.</b>	75	11%	X		X
<b>EXP. NOM SUBST</b>	89	13%		X	
<b>SUBSTIT</b>	18	3%		X	
<b>PRON. RETO</b>	8	1%	X		X
<b>ADVÉRBIO</b>	3	0%			X
<b>PRON. INDEFIN</b>	3	0%			X
<b>PRON. OBLÍQUO</b>	3	0%	X		
<b>PRON. RELATIVO</b>	3	0%			X
<b>PROM. POSSESS</b>	1	0%	X		
<b>TOTAL</b>	686	100%			

Fonte: A autora, baseada nos dados da pesquisa, 2018.

Na especificidade da elipse, tem-se o fato de ela poder operar de formas múltiplas na discursividade: economia linguística, marca de oralidade, efeito estilístico, etc. Papéis

múltiplos que possibilitaram a alta aparição da elipse nos *corpora*, desde os grupos que não demonstraram largo aparato lexical, concentrando-se na repetição, como se verá as próximas subseções, até aqueles grupos de redações que mais utilizaram Exp. Nom. com substituições, por exemplo. Em outras palavras, nos diferentes grupos, os produtores podem ter selecionado a elipse por diferentes fatores que, ao final, levaram o recurso ao mais alto índice de aparição nos *corpora*. Não apenas isso, esses múltiplos fatores desaguaram em sua configuração semântico-discursiva: operando não apenas para a manutenção, mas, também, para a recategorização cognitiva, compreensão possibilitada pela lupa ajustada sobre a predicação.

Viu-se, em outros elementos gramaticais, essa mesma compreensão de que a diversidade da língua e suas múltiplas possibilidades semântico-discursivas podem revelar-se por meio de mecanismos gramaticais que operam, tradicionalmente, a manutenção. Foi o caso dos pronomes indefinidos e do advérbio de lugar ao anaforizarem o objeto designado. Além disso, efetivam-se nos dados, escolhas que mobilizam, simultaneamente, manutenção e recategorização exclusivamente cognitiva, como o pronome demonstrativo (que operou, inclusive, preferencialmente, para a sumarização) e o pronome pessoal do caso reto.

Diferentemente do fenômeno da elisão e dos demais mecanismos, a repetição do SN (que, se somada aos núcleos das Exp. Nom. com repetição, chega a superar o índice de elipse nos dados) parece estar mais relacionada a dificuldades de lexicalização – não somente pela provável falta de conhecimento enciclopédico mais amplo, mas, também, pela falta de consciência linguística. Ainda assim, conseguiu ver-se, nos dados, casos em que a repetição operou pela recategorização do SN. O que se vê, pois, com o espelhamento da Tabela 6, é que todas as escolhas dos produtores, na prática, redundaram em um fazer(-se) dizer.

Considerada essa abordagem mais geral, mostrarei, em 5.2, *como* os dados manifestaram as organizações discursivas, e *como* essas manifestações sugerem os modelos contextuais em que se inserem os participantes. Lembro que as subseções receberam os nomes dos bairros em que se inserem as escolas, bairros esses que podem não coincidir com os bairros periféricos em que moram os participantes. Ressalto, por fim, a presença dos três níveis de análise: o gramatical, o discursivo e o semântico-discursivo, conforme 4.5.

Além disso, as retomadas foram consideradas a partir das peculiaridades de cada texto: em alguns textos, o produtor retomou “drogas” a partir do título; em outras, o objeto de discurso foi retomado da proposta de redação; e, em outros, o referente era instaurado no próprio corpo do texto do participante, conforme se vê nos exemplos (86), (87) e (88).

(86) Drogas no mundo da adolescência  
As drogas é muito prejudicial a saúde e trás problemas na adolescência.  
 Pode-se dizer que com os problemas da vida, os adolescente acabam encontrando nas drogas uma forma de resolver os problemas, mas [0] não resolve nada e [0] acaba trazendo mais problemas, quanto pra família ou pra si mesmo. O adolescente fala que [0] vai ser só uma vez e acaba ficando viciado [0] na maioria das vezes, as vezes também fazem isso por modinha ou influência de alguém... (RED\_04 MADUREIRA)

(87) Eu acho que para eles tarem ali [0] a uma motivação porque eles veem alguém fazendo e querem fazer também  
 Por que quem entra nessa vida para sair [0] é um sacrificio, a pessoa não entra [0] sozinho eles são guiadas por falsas amizades e dessa vida eles podem piora ou melhora.  
 Mas so porque é dificil sair [0] que não da para sair [0] porque e sou evangélica e pra mim tudo tem jeito é so a pessoa se trata [0] que éla sai dali [0]. (RED\_03 COSTABARROS)

(88) Nos dias de hoje muitos adolescêntes estão se envolvendo mais e mais com as drogas, (...)  
As drogas causam muitos problemas como: proplemas cardiacos cançasso, proplemas respiratorios e etc..., As vezes eles se envolvem por proplemas familiares ou outros, porém muitos adolescêntes fazem [0] por mero prazer. (RED\_05 SANTACRUZ)

Passemos, enfim, à seção 5.2.

## 5.2 Apresentação dos resultados por lugar-participante

Na seção, os resultados serão subdivididos pelos dez bairros-participantes. Essa divisão é importante para observar cada grupo em seu contexto específico. Visando provocar fluidez na leitura e contribuir para a relação entre o estudo das anáforas e a dimensão contextual da pesquisa, optei por apresentar os dados a partir de alguma paridade mais marcante entre os grupos. Assim, iniciarei pelo par Costa Barros-Pavuna devido à proximidade geográfica e consequente semelhança textual-discursiva; em seguida, acrescentarei Irajá (escola geograficamente mais próxima dessas duas primeiras, mas que delas se distingue na elaboração das retomadas); depois, os *corpora* da Gávea, de Ipanema e de Madureira, pela semelhança linguístico-formal. Em seguida, o par Barra-Santa Cruz em razão da região geográfica, a Zone Oeste, contrastada com a distinção dos *status* social entre as duas, que pode ser vista na forma como selecionaram os aspectos referenciais. Por fim, deter-me-ei sobre o par Maré-Vidigal pela história e distinção anafórica. Ademais, as peculiaridades dos grupos e dos resultados levaram-me à não homogeneizar, estilisticamente, as subseções. Com o intuito de auxiliar a compreensão geral dos resultados, apresento a Tabela 7, que abarca o cruzamento dos resultados dos dez grupos de redações.



Tabela 7 – Cruzamento dos resultados gerais<sup>83</sup>

MAPEAMENTO ANALÍTICO DOS CORPORA																							
BAIRROS →		C. Barros		Pavuna		Irajá		Gávea		Ipanema		Madureira		S. Cruz		Barra		Maré		Vidigal		Totais	
NÍVEL LÉXICO-GRAMATICAL	PRON. RETO					2	3%	3	3%	1	1%	1	2%	1	2%			1	2%	1	1%	8	1%
	PRON. OBLÍQUO																					3	0%
	PRON. DEMONST.			6	11%	7	10%	6	6%	15	15%	5	8%			13	19%	10	20%	13	18%	75	11%
	PRON. RELATIVO					1	1%			1	1%			1	2%							3	0%
	PROM. POSSESS							1	1%													1	0%
	PRON. INDEFIN	1	2%					1	1%					1	2%							3	0%
	ADVÉRBIO	1	2%			1	1%															2	0%
	ELIPSE	27	45%	18	32%	18	26%	24	26%	44	45%	19	32%	16	26%	25	37%	13	26%	27	37%	231	34%
	REPETIÇÃO	14	23%	15	27%	14	20%	25	27%	14	14%	9	15%	15	25%	14	21%	12	24%	8	11%	140	20%
	SUBSTIT	2	3%	2	4%	7	10%	2	2%	3	3%			2	3%							18	3%
	EXP. NOM. REPET	12	20%	11	20%	5	7%	18	19%	7	7%	13	22%	20	33%	9	13%	10	20%	10	14%	115	17%
	EXP. NOM SUBST	3	5%	4	7%	14	20%	13	14%	13	13%	12	20%	5	8%	6	9%	4	8%	13	18%	87	13%
TOTAL	60		56		69		93		98		59		61		67		50		73		686	100%	
NÍVEL DISCURSIVO	SUMARIZAÇÃO			8	14%	8	12%	6	6%	12	12%	10	17%	2	3%	8	12%	6	12%	8	11%	68	10%
	AVALIAÇÃO			1	2%	5	7%	1	1%			3	5%	1	2%	3	4%	1	2%	2	3%	17	2%
	METAENUNCIÇÃO	3	5%	4	7%			1	1%	4	4%	5	8%			1	1%			4	5%	22	3%
	METAFORIZAÇÃO	7	12%	2	4%	3	4%	4	4%	5	5%	5	8%	4	7%	1	1%	3	6%	6	8%	40	6%
	MANUTENÇÃO	45	75%	36	64%	39	57%	68	73%	55	56%	36	61%	45	74%	51	76%	39	78%	47	64%	461	67%
	NOMINALIZAÇÃO									2	2%					1	1%					3	0%
	ESPECIFICAÇÃO	4	7%	5	9%	7	10	4	5%	15	15%			7	11%	2	3%	1	2%	5	7%	50	7%
	EXPLICAÇÃO	1	2%			7	10%	9	10%	5	4%			2	3%					1	1%	25	4%
TOTAL	60		56		69		93		98		59		61		67		50		73		686	100%	
SEMÁNTICO- DISCURSIVO	REC LEXICAL	5	8%	8	14%	20	29%	15	16%	98		12	20%	6	10%	9	13%	4	8%	13	18%	190	28%
	REC COG	10	17%	12	21%	13	19%	10	11%	25	26%	11	19%	10	16%	10	15%	6	12%	13	18%	120	17%
	MANTÉM	45	75%	36	64%	36	52%	68	73%	54	55%	36	61%	45	74%	48	72%	40	80%	47	64%	455	66%
	TOTAL	60		56		69		93		98		59		61		67		50		73		686	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

<sup>83</sup> Cada coluna representa uma escola-participante, e está subdividida em resultados numéricos e percentuais. A linha grossa alaranjada delimita os bairros, para facilitar a leitura. Os resultados estão divididos nos três níveis de análise, cujas categorias estão demarcadas em três cores distintas, que também visam distingui-las.

### 5.2.1 Corpus gerado em Costa Barros.

Na subseção, discutirei as análises das sessenta anáforas localizadas nos textos elaborados em Costa Barros. Iniciarei a subseção com Tabela 8, resultante do mapeamento dos dados.

Tabela 8 - Mapeamento das anáforas: Costa Barros

MAPEAMENTO ANALÍTICO DO CORPUS DE COSTA BARROS													
		RED_01	RED_02	RED_03	RED_04	RED_05	RED_06	RED_07	RED_08	TOTAL	%		
CATEGORIAS DE ANÁLISE DO SN DROGA(S)	NÍVEL LÉXICO-GRAMATICAL	PRON. RETO											
		PRON. OBLÍQUO											
		PRON. DEMONST											
		PRON. RELATIVO											
		PRON. INDEFINIDO						1			1	2%	
		ADVÉRPIO			1						1	2%	
		ELIPSE	2	2	6		4	4	6	3	27	45%	
		REPETIÇÃO	1	5		5		2		1	14	23%	
		SUBSTIT							1	1	2	3%	
		EXP. NOM. REPET	3	2	1	2	2		2		12	20%	
		EXP. NOM. SUBST			1			1		1	3	5%	
		TOTAL	6	9	9	7	6	8	9	6	60		
		%	10%	15%	15%	12%	10%	13%	15%	10%	100%		
		NÍVEL DISCURSIVO	SUMARIZAÇÃO										
			AVALIAÇÃO										
METAENUNCIÇÃO	1						2			3	5%		
METAFORIZAÇÃO				7						7	12%		
MANUTENÇÃO	5		9	2	7	4	6	9	3	45	75%		
ESPECIFICAÇÃO						1			3	4	7%		
EXPLICAÇÃO						1				1	2%		
TOTAL	6	9	9	7	6	8	9	6	60				
%	10%	15%	15%	12%	10%	13%	15%	10%	100%				
SEMÁNTICO-DISCURSIVO	REC LEXICAL			1		2	1		1	5	8%		
	REC COG	1		5			2		2	10	17%		
	MANTÉM	5	9	3	7	4	5	9	3	45	75%		
	TOTAL	6	9	9	7	6	8	9	6	60			
	%	10%	15%	15%	12%	10%	13%	15%	10%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A partir do mapeamento, percebe-se que o aspecto mais evidente do grupo se refere ao baixo número de pronominalização: houve apenas uma, conforme se vê no excerto (89).

(89) Eu acho que isso de jovens usar drogas não é certo, até porque temos uma vida toda pela frente e depois que usam [0] uma vez é **difícil parar** [0] e acaba atrapalhando até mesmo sua vida social.

Pelo menos minha mãe sempre falou desse assunto comigo pra não aceitar nada mesmo que por brincadeira. Mas talvez as comunidades precisam de uma atenção. (RED 06 COSTABARROS)

Nele, vê-se que o pronome indefinido “nada” refere-se ao SN “drogas”, retomando-o de forma a especificá-lo, podendo representar, pelo cotexto, “nenhum tipo de droga”.

As substituições pela via dos pronomes deram-se de forma qualitativa, embora tenham surgido pouco. Percebe-se que os estudantes souberam adequar os pronomes ao contexto de interação – mesmo que sem a substituição lexical. Vejamos (90) e (91).

(90) Acho que tem como parar [0], principalmente com os conselhos dos pais, proibirem a venda de qualquer tipo de droga, e policiais irem as cracolândia tirar todos os tipos de drogas. (RED 05 COSTABARROS)

(91) Eu acho que para eles tarem ali a uma motivação porque eles veem alguém fazendo e querem fazer também.

Por que quem entra nessa vida para sair [0] é um sacrificio, a pessoa não entra [0] sozinho eles são guiadas por falsas amizades e dessa vida eles podem piora ou melhora.

Mas so porque é dificil sair [0] que não da para sair [0] porque e sou evangélica e pra mim tudo tem jeito é so a pessoa se trata [0] que éla sai dali. (RED 03 COSTABARROS)

Em (90), a mudança de “qualquer” e de “todos” contribui para especificar e, em seguida, voltar a generalizar o SN, com isso, mantendo seu sentido original. Vê-se, portanto, que a criatividade linguística permite que as anáforas cumpram função discursiva, ainda que não seja pela constituição estritamente formal da língua.

Em (91), a construção léxico-gramatical é repleta de peculiaridades: a primeira retomada dá-se por meio de um advérbio de lugar e faz-se a partir do par metatextual redação-proposta de produção. Esta retomada provoca o sentido de drogas como um lugar e, por meio do advérbio “ali”, abre espaço para a recategorização “nessa vida”. Pistas como “entra”, “sair” e “guiadas” corroboram a noção de drogas-lugar, antecipada por “ali”.

As escolhas lexicais encontradas no entorno discursivo desta produção consubstanciam o projeto de dizer do participante: apesar de, em nenhum momento, o produtor retomar o SN “drogas”, ele realiza escolhas que não apenas possibilitam a metaforização das drogas, como também possibilitam que o leitor retome, cognitivamente, o sentido denotativo de “drogas” (“é só a pessoa se trata”). As escolhas restringem a leitura, impedindo que se atribua o sentido “se tratar [0 = dessa vida]”, e possibilitam a atribuição do sentido “se tratar [0 = das drogas]”, dessa maneira, operando uma recategorização exclusivamente cognitiva.

Em (91), o advérbio contribuiu para uma construção dêitica, mas, também, para representar o referente como um lugar específico. Embora o produtor não tenha realizado as construções sintáticas da maneira mais formal, mobilizou-se para elaborar uma tessitura inferencial – drogas-lugar-específico, ainda que metafórico, pela via do advérbio “ali”.

Nas sessenta anáforas analisadas, além das retomadas por pronome (2%) e por advérbio (2%), houve, em Costa Barros, substituições por elipse (46%) e por repetição (sendo 23% em repetições puras e 20% como núcleo de Exp. Nom., o que totalizou 43%<sup>84</sup>, das

<sup>84</sup> Esse número não aparece na tabela, pois, nela, as duas categorias estão apresentadas separadamente. Na discussão, estou somando-as para vislumbrar o seu total geral. Se esse total geral fosse apresentado na tabela, perderíamos de vista as especificidades da lexicalização nos dados. Farei assim em cada bairro que segue.

retomadas no grupo). Por último, ocorreu, em Costa Barros, a substituição de SN, tanto pela substituição simples (3%) como pela substituição do núcleo nas Exp. Nom. (5%), representando 8% das sessenta ocorrências.

Esses dados levaram à análise do nível discursivo: trata-se do *corpus* que mais se concentrou na manutenção: 75% das sessenta retomadas. E (92) é um exemplo desse padrão.

(92) Drogas e um assunto muito discutiveu, a minha opinião e que drogas deveria existi apenas para a saúde, mesmo que muitas pessoas acham drogas boas para consumo.

As drogas pode acabar com a vida, e com uma familia fazendo com que ninguem fique perto dessa pessoa, droga só deve existi para assunto medicinal, os adolescente estão se perdendo cada vez mais nas drogas sendo influenciados pelos mais velhos.

no meu ponto de vista se a pessoa e usuario de drogas não deve influência nenhuma pessoa a usar [0] também e sinceramente nunca deve liberar [0] aqui no Brasil.

Tive muitos parente que já usaram drogas é e uma experiência horrível (RED\_02\_COSTABARROS)

Além da manutenção, responsável por 75% das sessenta anáforas de Costa Barros, outras funções foram vistas e representam-se assim: metaforização (12%), especificação (7%), metaenunciação (5%), explicação (2%). A sumarização e a avaliação não emergiram.

Essas características encontradas no grupo-participante revelam, também, outra: as escolhas lexicais dos estudantes, encontradas no entorno discursivo, conforme sublinhadas no exemplo (93), que segue, são o principal expoente das representações ideológicas que envolvem o objeto de discurso drogas, como os valores políticos que envolvem criminalidade (o que surge em sete das oito redações analisadas). Em seguida, os valores mais relacionados são o familiar e o interacional (apontados por cinco dos oito produtores). As predicções negritadas no exemplo (93) representam esse achado.

(93) Eu acho que a droga não pode ser legalizada porque [0] destroi muitas vidas de adolescentes tipo **abandonando os estudos, roubando** para arrumar dinheiro para comprar drogas.

A droga pode causar muitas doenças depois da adolescência por isso prefiro não usar [0] na minha adolescência, porque vejo oque acontece com quem usa [0]. O uso da droga pode colaborar com o tráfico de drogas. (RED\_06\_COSTABARROS)

O entorno discursivo parece sugerir que as interações sociais levam os adolescentes a experimentarem e a viciarem-se. Já o envolvimento familiar com os adolescentes aponta para a falta de poder e de controle da família sobre as consequências do vício (a criminalidade): das cinco redações que relacionam drogas e família, apenas duas produções defendem que problemas familiares levam os adolescentes a experimentarem alguma substância química.

Valores como o biomédico (quatro redações), bioquímico (três redações) e o político-social (três redações), também, surgem nas redações, mas não parecem ter o mesmo protagonismo que o aspecto relacionado à segurança pública – criminalidade/marginalidade.

Porém são argumentos que não podem ser descartados dos textos, visto que, de alguma forma, incorporam o projeto de dizer de alguns participantes.

Vejamos, em (94), a exemplificação desses valores, na continuidade, discriminados em caixa alta.

(94)	<p style="text-align: center;">Drogas na adolescência</p> <p>Todos os dias <u>morre um numero consideravel de jovens</u> (<b>VALOR BIOMÉDICO</b>) por conta de uso de droga, a <u>maioria delas vem da periferia</u>, onde as drogas são facilmente encontrada. Sem duvidas os mais afetados <u>fisicamente e psicologicamente</u> (<b>VALOR BIOMÉDICO</b>) pelo consumo de drogas são os jovens por conta de <u>não ter seu corpo completamente formado</u> (<b>VALOR BIOMÉDICO</b>).</p> <p>Muitas vezes a <u>pressão psicológica que ocorre na propria casa</u> (<b>VALOR FAMILIAR</b>) é o que leva os jovens ao consumo de drogas, na maioria das vezes esses jovens são de periferia, por conta do fácil acesso as drogas e pela <u>influência que tem no meio onde ele vive</u> (<b>VALOR INTERACIOAL</b>) o consumo de drogas é a <u>porta de entrada para o mundo do crime</u> (<b>VALOR POLÍTICO</b>).</p> <p>Algumas das formas de uso de drogas na adolescência <u>ser evitado é a conversa em família</u>, a <u>orientação na escola</u> (<b>VALOR EDUCACIONAL</b>) e no meio onde os jovens <u>convivem</u>. (RED_04_COSTABARROS)</p>
------	---

Apesar de considerar a importância de todas as associações feitas ao referente, concentrar-me-ei nos fatores que emergem na maior parte das redações, visto que um dos objetivos das análises é tentar responder à pergunta: “há algum padrão discursivo”?

O contexto social destes participantes parece ser o principal fator de agregação de valores para o referente: um contexto de violência, do domínio do tráfico, de incursões policiais, de mortes de adolescentes que se envolvem com as drogas (pelo vício, tráfico, ou pelo roubo). Este contexto pode ter resultado no único *corpus* que aciona o lexema “cracudo”.

A escola-participante convive, em proximidade, com incursões policiais, saque a cargas roubadas, tiroteios. Tal realidade faz a unidade perder professores, acostumar-se com a ausência de vários estudantes em dias de “guerra” e mesmo fechar suas portas várias vezes ao ano (em 2017, ano da aplicação da pesquisa, ela foi fechada em um total de trinta vezes). Tal realidade inviabiliza a eficácia de um projeto pedagógico e mesmo a projeção de outros.

Os desafios da escola respingaram, inclusive, na aplicação da pesquisa, que foi aplicada em três momentos: a primeira tentativa ocorreu em novembro de 2016, mas foi inviabilizada pela época do ano (quando os estudantes já não frequentavam assiduamente às aulas). A segunda tentativa ocorreu em 2017 e precisou ser interrompida, devido ao tiroteio ocorrido em frente à escola que culminou na morte de uma estudante do sétimo ano, durante

uma aula de educação física. Após várias ações pedagógicas, psicológicas e intervenções governamentais, a escola reabriu e, novamente, autorizou a (re)aplicação da pesquisa.<sup>85</sup>

Esse contexto de violência extrema (nos questionários, os estudantes unanimemente consideram o bairro muito perigoso) e de traumas parece fazer sucumbir um argumento que relacione droga e a experimentação como fruto da curiosidade; ou a interação, fruto da fase juvenil desses estudantes. Parece, também, levar os participantes a perceberem a escola não como um local para disseminar conhecimentos, mas como um local para levá-los para um futuro que os defenda desse contexto – é o que sugerem as respostas ao questionário, ao qual cinco participantes responderam estudar “para ter um emprego no futuro”. Dos oito participantes, três responderam que estudam por gosto; e um, por vontade dos pais.

Metade dos participantes conhece algumas ou muitas pessoas que fazem uso de drogas. Sobre a escolaridade máxima, um participante disse ter mãe com Ensino Médio completo, e um respondeu que tem pai com pós-graduação. Os demais participantes, ou não sabem o nível máximo de escolaridade em casa, ou têm pais com nível de Ensino Fundamental.

Sobre o gosto musical, cinco dos oito participantes responderam gostar de, no máximo, dois estilos musicais – sendo a música sertaneja ouvida por metade dos participantes. Ainda sobre questões culturais, cinco participantes nunca foram ao teatro, um foi apenas uma vez e outro foi poucas vezes ao teatro.

O *shopping* também é um local pouco visitado pela maior parte deles: três disseram ir ao *shopping* uma vez ao mês; um disse ir uma vez ao ano; um disse ir poucas vezes. Sobre visitas à praia, dois responderam ir uma ou duas vezes ao ano; dois disseram ir uma ou duas vezes ao mês; dois disseram terem ido “às vezes” (usando como parâmetro o tempo de vida).

Essas respostas ao questionário mostram que a escola é o espaço de interação social mais frequente e relevante desses estudantes; portanto, as ações socioeducacionais parecem ser a ferramenta que poderia gerar alguma mudança de discurso desses estudantes. Diferentemente disso, o que ocorreu, no *corpus*, foi o apagamento de argumentos que relacionam o objeto de discurso ao papel social da escola (em suas diversas possibilidades), que parece mostrar quão submersa está a escola-participante no modelo político-social desses estudantes – uma unidade escolar que, assim como os demais moradores da localidade, parece ter sido silenciada de seu papel perante o contexto social do bairro.

---

<sup>85</sup> Conforme antecipado em 4.4.1, no Aporte Metodológico, em todas as escolas, apliquei a pesquisa na sala de aula desses estudantes, e todos os que quiseram puderam realizá-la. Contudo só pude utilizar os dados acompanhados das assinaturas do TCLE. Essa seleção resultou em oito participantes por *corpus* de pesquisa.

Nas respostas ao questionário, os participantes desenham também sua relação com ações próprias do papel social da escola: a relação com a leitura e com a escrita. Os participantes disseram não gostar de ler e responderam que frequentam a sala de leitura para saírem da sala de aula (dois alunos), ou para conversar com a professora (três alunos). Dois estudantes responderam que vão para escolher livros, e um, que nunca vai à sala de leitura.

Ainda sobre a relação com a leitura, dois estudantes disseram não ler livros durante o ano. Outros três disseram ler entre dois e cinco livros ao ano. Dois participantes disseram ler entre cinco e dez ou mais livros. Quanto à leitura extraescolar, dois participantes disseram não ler fora de sala; três participantes disseram ler jornais; e dois disseram ler livros e outro, gibis.

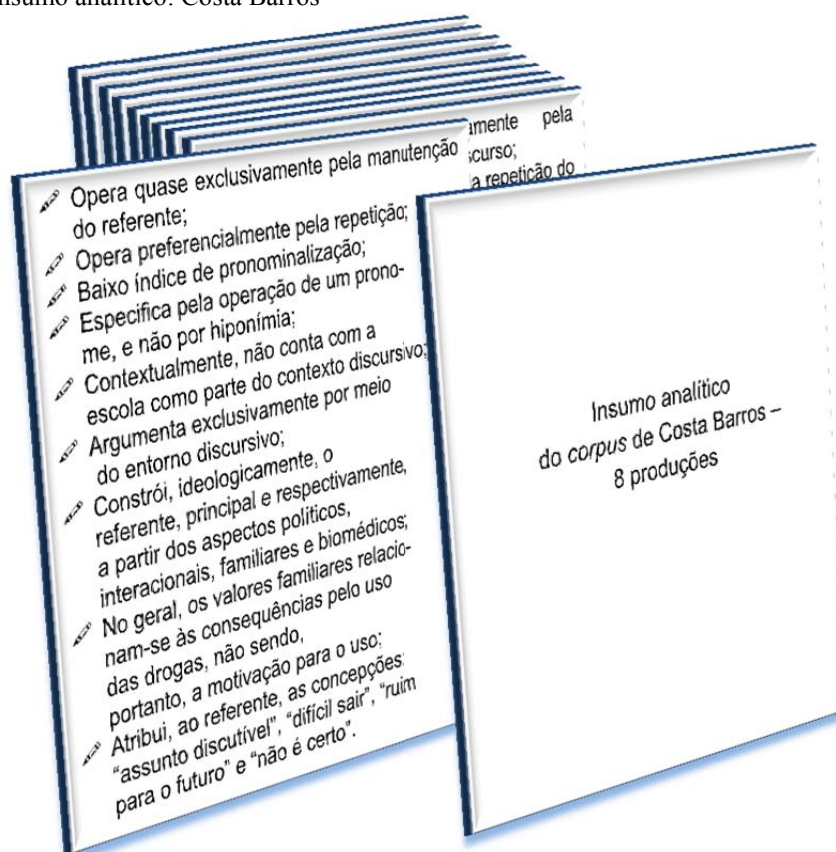
Sobre a escrita, quatro estudantes responderam escrever uma produção por bimestre, os demais disseram escrever entre duas e três, sendo um deles o texto solicitado pela Prefeitura e, os demais, textos solicitados pelo professor.

Metade dos estudantes entende a reescrita como forma de passar o texto a limpo – para melhorar a letra. A outra metade diz entender que se trata de melhorar algumas ideias do texto a partir dos comentários do professor ao texto. Sobre o texto argumentativo, cinco participantes de Costa Barros não se lembram de ter estudado a tipologia; um estudante disse que estudou a tipologia.

Essas respostas, somadas ao conhecimento do contexto de fechamento frequente da escola e de faltas dos estudantes, sinalizam para uma escola que tem seu papel social prejudicado junto a esses alunos – o que se vê não apenas no referido apagamento discursivo do papel da escola nas reações, mas, também, pela forma como os estudantes apreenderam os mecanismos gramaticais para fins discursivos. Nesse sentido, parecem utilizar conhecimentos orais, em detrimento da estrutura gramatical formal, bem como da estrutura formal do texto: título, parágrafos, orações subordinadas (que embora não sejam o objeto de estudo da tese, pode ser observado nas retomadas com orações complexas com o demonstrativo “que”).

Como mencionado, não objetivo esgotar as características linguístico-discursivas de cada *corpus*, mas destacar aquilo que se viu como uma possível padronização discursiva. Assim, o que se pode aferir do *corpus* de Costa Barros encontra-se na Figura 7.

Figura 7 – Insumo analítico: Costa Barros



Fonte: A autora, baseada nos dados da pesquisa, 2018

### 5.2.2 Corpus gerado na Pavuna

A análise dos dados gerados na Pavuna resultou de cinquenta e seis anáforas. Ao retratá-las, na subseção, farei-o, também, pela via da comparação com os dados de Costa Barros. Fá-lo-ei devido à proximidade geográfica dos dois bairros e por eles (inter)ligarem dois complexos de favelas importantes na região (Pedreira e Chapadão). A similaridade político-social e geográfica que envolve as duas escolas-participantes faz com que se presumam resultados linguísticos similares – todavia não foi o que ocorreu. Dessa maneira, as distinções contextuais, ainda que tênues, entre as duas realidades, contribuíram significativamente para a interpretação dos resultados.

Antes, porém, apresentarei o mapeamento dos dados, conforme Tabela 9.



Tabela 9 – Mapeamento das anáforas: Pavuna

MAPEAMENTO ANALÍTICO DO CORPUS DA PAVUNA												
		RED_01	RED_02	RED_03	RED_04	RED_05	RED_06	RED_07	RED_08	TOTAL	%	
CATEGORIAS DE ANÁLISE DO SN DRAGA(S)	NÍVEL LÉXICO-GRAMATICAL	PRON. RETO										
		PRON. OBLÍQUO										
		PRON. DEMONST	3				2	1			6	11%
		PRON. RELATIVO										
		PRON. INDEFINIDO										
		ADVÉRBIOS										
		ELIPSE	6	2	1	4	1		2	2	18	32%
		REPETIÇÃO	7	2	2	1	2	1			15	27%
		SUBSTIT		1		1					2	4%
		EXP. NOM. REPET	2	1	3		2	2	1		11	20%
		EXP. NOM. SUBST	2		1				1		4	7%
		TOTAL	20	6	7	6	7	5	3	2	56	
	%	36%	11%	13%	11%	13%	9%	5%	4%	100%		
	NÍVEL DISCURSIVO	SUMARIZAÇÃO	4	2					2		8	14%
		AValiação						1			1	2%
		METAENUNCIACÃO	3		1						4	7%
		METAFORIZAÇÃO					1	1			2	4%
		MANUTENÇÃO	10	3	6	5	6	3	3		36	64%
		ESPECIFICAÇÃO	3	1		1					5	9%
		EXPLICAÇÃO										
		TOTAL	20	6	7	6	7	5	3	2	56	
	%	36%	11%	13%	11%	13%	9%	5%	4%	100%		
	NÍVEL INTER	REC LEXICAL	3	1	1	1	1	1			8	14%
		REC COG	7	2				1		2	12	21%
		MANTÉM	10	3	6	5	6	3	3		36	64%
		TOTAL	20	6	7	6	7	5	3	2	56	
		%	36%	11%	13%	11%	13%	9%	5%	4%	100%	

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O mapeamento linguístico-discursivo dos textos gerados na Pavuna apresenta, assim como os demais textos-participantes, um padrão de retomada que opera para a manutenção do objeto de discurso (64% das cinquenta e seis anáforas identificadas neste *corpus*). Essa função discursiva foi manifestada de duas formas: 1) através da repetição do SN, responsável por 27% das operações lexicais simples e por 20% dos núcleos de Exp. Nom. (somando 47%<sup>86</sup> das anáforas); e 2) por meio da elipse (32% das retomadas).

Apesar de a manutenção ter sido majoritária no grupo, bem como nos demais *corpora*, surgem, já aqui, ainda que timidamente, retomadas com outras funções discursivas: sumarizadora (14% das cinquenta e seis anáforas, emergindo em três redações), metaenunciativa (7% das retomadas, emergindo em uma redação), metafórica (4%, emergindo em duas redações), e avaliativa (2%, emergindo em uma redação) – exemplos dessas funções serão vistos ao longo da subseção.

<sup>86</sup> Conforme expliquei em Costa Barros: este número não aparece na tabela, pois, nela, as duas categorias estão apresentadas separadamente. Na discussão, estou somando-as para vislumbrar o total geral. Se esse total geral fosse apresentado na tabela, perderíamos de vista as especificidades da lexicalização nos dados. Continuarei a fazer assim nos bairros subsequentes.

Assim como os dados gerados em Costa Barros, os produtores da Pavuna utilizam pouca pronominalização nas retomadas. Já a escolha pelo pronome demonstrativo possibilitou o surgimento de encapsulamentos no *corpus* de Pavuna, ampliando sua complexidade em relação ao primeiro. Vejamos os excertos (95) e (96).

(95) (...) Então eu acho horrivel\_ver uma menina um menino criança praticamente porque nem viveu direito e depois vai começar a roubar e dali quem mas não morre é sorte ja perdi amigos para o trafico, roubo perdi um amigo de 13 anos, triste porque umas pessoas muito novas fazendo essas coisas. diga não a droga. nossa cidade ja está praticamente tomada de drogas e sem contar que isso faz muito mal ao invés de deixarem a droga para fazer remédio como eu estou vendo na televisão casos que vão na justiça e tudo para conseguir a plantação da maconha e a maconha tanto faz mal e tanto faz bem.

E é isso que eu penso (RED\_01\_PAVUNA)

(96) (...) As drogas podem prejudicar o nosso futuro por [0] serem ilegais e viciantes, mas há pessoas que dizem o contrario, dizem que as drogas te ajudam. Eu não vejo desta forma. As drogas podem destruir tanto seu corpo quanto seu cerebro. (RED\_03\_PAVUNA)

As sumarizações foram possibilitadas em Pavuna não apenas por meio dos demonstrativos, mas também pela elipse, conforme se vê no exemplo (97) a seguir:

(97) Eu iria adora ser essas drogas acaba-se pra eu vim pra escola eu tenho que pedi lisença pra mim passar por que oque fica de bandido la na porta fumando maconha, mais nois morador não podemos nem reclama [0] por que se você reclama [0] é arriscado você apanhar ou te matar ou até mesmo que te ispulsar da favela.

(RED\_01\_PAVUNA)

Em (97), as elipses retomam todo o trecho “de bandido la na porta fumando maconha”, cumprindo o papel de um demonstrativo (reclamar [disso]). Esse mecanismo sugere um amadurecimento discursivo, tendo em vista os estudos que corroboram a complexidade cognitiva imanente à sumarização. Ainda que essa sumarização não tenha se materializado lexicalmente, defendo que a intencionalidade efetiva essa complexidade.

A substituição lexical não foi quantitativamente recorrente, somando duas substituições simples (4%) e quatro integradas a uma Exp. Nom. (7%), respondendo por seis (11%) das cinquenta e seis anáforas do *corpus*. Apesar disso, a substituição emerge em cinco das oito redações geradas na Pavuna, o que possibilitou duas redações com função metafórica e três redações com retomada com função especificadora, como se vê em (98).

(98) Também acho que se tivesse mais oportunidades para os jovens eles não tariam quer se enfiar nesse mundo horrivel (RED\_06\_PAVUNA)

Por sua vez, ainda que a substituição não tenha sido amplamente explorada no *corpus*, sugerindo restrição do aparato linguístico dos participantes, a repetição não parece ter prejudicado a intenção desses estudantes. O exemplo (99) contribui para essa compreensão.

(99) Eu acho que não tem nenhuma necessidade de usar isso com o nome mesmo diz droga.  
(RED\_06\_PAVUNA)

O excerto (99) sugere que o produtor compreende a polissemia possível ao SN e, em seu texto, assume “droga” também como predicativo, dando ao lexema dois valores semânticos. Tal exploração contribui para percebermos que o projeto de dizer do estudante se consolida, ainda que lhe falte um conhecimento formal e enciclopédico mais amplo.

Assim como a unidade escolar localizada em Costa Barros, a unidade escolar da Pavuna enfrenta questões políticas bastante delicadas: A presença do “caveirão” é bastante comum na localidade, especificamente na rua da escola-participante. A suspensão das aulas, as faltas dos alunos e mesmo os tiroteios durante os turnos de aulas são fatores constantes. Invasão à escola para furtos de materiais e equipamentos também não é fato desconhecido. Contudo há um fator que distingue os dois grupos-participantes: enquanto a escola de Costa Barros fica no centro dos conflitos, e os estudantes são moradores do interior do complexo da Pedreira, a escola da Pavuna fica localizada no principal acesso ao Complexo do Chapadão, mas não exatamente em seu interior. Além disso, pela localização da escola, os estudantes não são oriundos exclusivamente do interior de favelas, onde os conflitos são mais acirrados (dos oito participantes, dois vêm de Costa Barros, um vem de Anchieta).

Além dessa informação, notem-se outras disponibilizadas pelos questionários. Os participantes relatam ler mais do que os de Costa Barros: três marcaram que leem um livro ao ano; dois disseram ler entre cinco e dez; um disse ler entre dois e cinco livros ao ano; e um disse ler mais de dez livros ao ano. Reportaram à leitura de gibis (seis apontamentos), livros (três apontamentos) e revistas/gibis (um apontamento, cada). As leituras não são possibilitadas pela escola que, segundo eles, não dispõe, atualmente, de sala de leitura.

Sobre a escrita, sete dos oito participantes relataram produzir um texto por bimestre; contudo, entendem a reescrita como forma de reorganizar as ideias no papel – diferentemente dos participantes de Costa Barros, que, no geral, disseram considerar a reescrita como forma de responder aos comentários anotados pelo professor. Sobre o gênero escolar dissertação-argumentação, cinco participantes disseram não se lembrar de o terem estudado; dois disseram terem-no estudado; e um disse não ter estudado o gênero.

Além disso, as repostas dos estudantes da Pavuna ao questionário sociocultural sugerem que eles têm mais experiências nas práticas de lazer e de cultura do que os participantes de Costa Barros. O Quadro 13, a seguir, resume as repostas dos dois grupos de participantes e ajuda a visualizarmos que a maior discrepância nas repostas está na ida ao teatro: apenas um dos oito produtores ainda não foi ao teatro, enquanto cinco dos participantes de Costa Barros nunca foram ao teatro. Algo a se pensar, entre todos os que já foram ao teatro, é que a maioria das visitas foi promovida pela escola.

Quadro 13 – Mapeamento das repostas culturais: Costa Barros/Pavuna

<b>Experiências culturais</b>	<b>Bairros →</b>	<b>C. Barros</b>	<b>Pavuna</b>
<b>Leitura</b>	Nenhum livro ao ano	02	01
	1 livro ao ano		03
	2-5 livros ao ano	03	01
	5-10 livros ao ano	01	02
	Mais de 10 livros ao ano	01	01
<b>Teatro</b>	Nunca foi	05	01
	Poucas vezes	01	02
	Uma vez	01	05
<b>Cinema</b>	Raramente	03	03
	Uma vez ao mês	01	02
	Várias vezes ao ano	02	02
	Uma vez na vida		01
<b>Shopping</b>	Uma vez ao mês	03	03
	Uma vez ao ano	01	02
	Semanalmente		03
	Às vezes/poucas vezes	02	
<b>Praia</b>	1 ou 2 vezes ao ano	02	05
	Mensalmente	02	01
	Poucas vezes na vida	01	02
	Às vezes	01	

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O maior grau de escolaridade difere-se daquele descrito pelos participantes de Costa Barros: aqui há mais pessoas em casa com Ensino Médio completo (3); há dois com Ensino Médio incompleto; um com nível superior completo; e um com Ensino Fundamental completo. Um participante não soube responder a maior escolaridade em sua casa (já em Costa Barros, conforme mencionado, o maior grau de escolaridade tende a ser o Ensino Fundamental).

Sobre a convivência interpessoal, assim como em Costa Barros, a maioria dos participantes da Pavuna (seis) diz conhecer alguns/muitos usuários de drogas – dois não conhecem. Sobre autorrepresentação, cinco participantes da Pavuna consideram-se moradores de periferia; apenas um não se considera, e dois não sabem responder. Em Costa Barros, à exceção de um, todos os participantes consideram-se moradores de periferia.

Todas essas nuances entre um e outro grupo parecem afetar diretamente o contexto discursivo dos dois grupos-participantes: apesar de atrelarem o referente ao contexto de criminalidade/violência com que convivem, as operações gramaticais um pouco mais elaboradas e as funções discursivas um pouco mais diversificadas em Pavuna parecem ser um resultado dessas diferenças nas experiências contextual-discursivas dos estudantes.

Já a semelhança sociopolítica dos dois bairros permite que as escolhas lexicais do entorno discursivo de cada texto gerem uma paridade ideológica: assim como os participantes de Costa Barros, os participantes da Pavuna integram ao objeto de discurso um ideal primariamente político, relacionando-o à criminalidade, em seis redações. Além disso, o entorno discursivo imprime no referente um sentido interacional ao sugerir que os adolescentes experimentam as drogas e/ou nelas se viciam a partir da influência de amigos (o que ocorre em quatro redações). O entorno permite, também, ligar a família às consequências do uso de drogas, sem que ela seja um motivo para o ingresso no vício (quatro redações).

O exemplo (100) contribui para observarmos essa atribuição de sentidos ao referente.

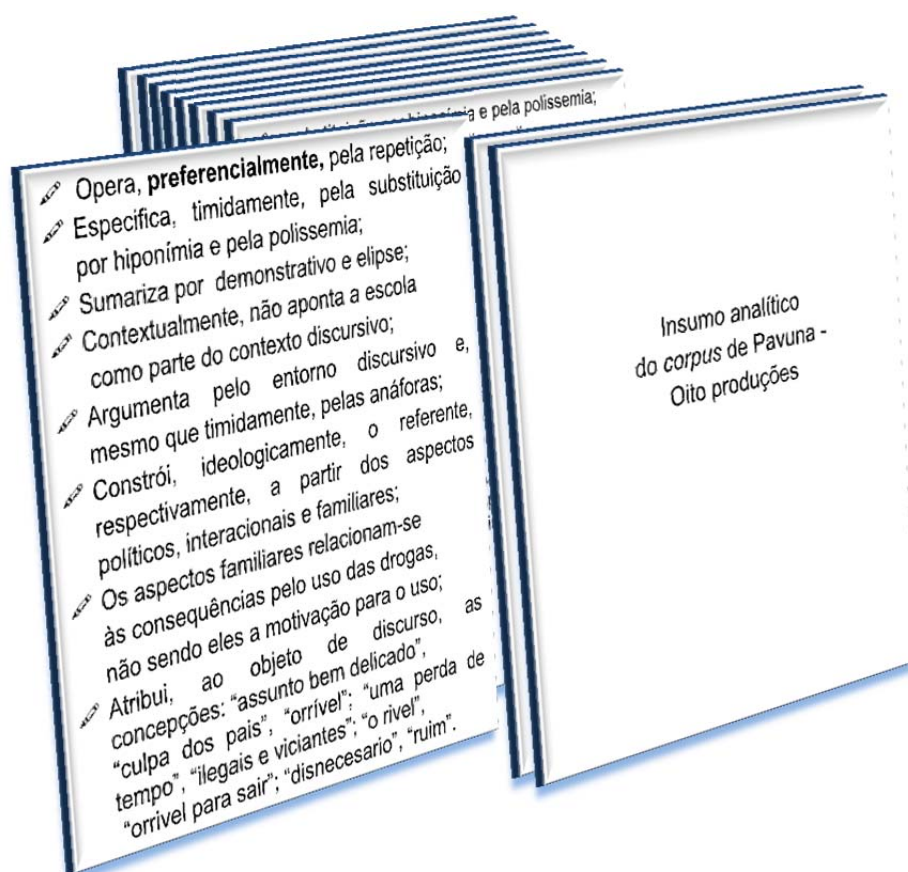
(100)	Adolecênte
<p>Para minha opinião na época em que estamos os adolecêntes usando drogas, hoje em dia é ruim_pois eles vão <u>acabando com a propria vida</u> (VALOR VITAL) deles sem nem eles perceberem, e além de <u>acabarem com a vida</u> (VALOR VITAL) desses adolecêntes, eles <u>ficam sem futuro</u> (VALOR VITAL) pois acabam <u>estragando a propria vida</u> (VALOR VITAL) deles e tirando que eles <u>vão se separando da família</u> (VALOR FAMILIAR), acaba <u>abandonando os amigos</u> (VALOR INTERACIONAL) e todos que conviviam ao redor deles eles são obrigados a ficar por ai <u>sem ninguém nessa vida</u> (VALOR INTERACIONAL). Além disso tudo ele pode no futuro <u>acabar morrendo</u>, (VALOR BIOMÉDICO) <u>morando nas ruas</u> (VALOR POLÍTICO-SOCIAL), ficar se aonde ficar. O pior disso tudo é que quem <u>sofre as consequencias</u> [0] é <u>os pais desse adolecênte</u> (VALOR FAMILIAR) que ao invés de aproveitar a vida como devia estragar sua vida [0]. (RED_07_PAVUNA)</p>	

As elaborações argumentativas tecidas no exemplo (100), presentes no entorno discursivo, relacionam o referente a questões político-sociais (“morando nas ruas”) (“acabam morrendo”), familiares (“sofre as consequências é os pais”), interacionais (“sem ninguém na vida”; “abandonando os amigos”), biomédicas (“acabar morrendo”). As escolhas lexicais que promovem essa argumentação, ainda que ela não se desenvolva textualmente, apontam para a crença do participante sobre o objeto que ele está construindo textualmente. Embora os termos anafóricos não assumam esta crença, o contexto enunciativo corrobora para que se construa cognitivamente determinada imagem do referente em elaboração. E essa forma de construção garante aos *corpora* de Costa Barros e da Pavuna uma familiaridade.

Certamente, não se trata de uma análise que queira generalizar todos os estudantes deste ou daquele bairro, mas observar estas questões, a partir da materialidade linguística e dos contextos sociodiscursivos dos participantes, ajuda a pensar que os dois agrupamentos não poderiam ser apenas “coincidências linguageiras”, mas fruto de dois contextos discursivos com características distintas, que, por sua vez, enfrentam situações políticas semelhantes.

A apresentação das análises permite que se vejam como os dados se comportaram tanto gramatical quanto discursivamente, de acordo com cada contexto sociocultural. Esta descrição possibilita, afinal, acrescentar ao insumo das análises iniciadas com Costa Barros os tópicos relacionados aos estudantes-participantes da Pavuna, conforme Figura 8.

Figura 8 – Insumo analítico: Pavuna



Fonte: A autora, baseada nos dados da pesquisa, 2018

### 5.2.3 Corpus gerado em Irajá.

Foram sessenta e nove as anáforas estudadas no grupo de Irajá. Trata-se de um dos grupos de redações que mais se destacaram na utilização dos recursos da léxico-gramática. Apesar de serem textos que nem sempre apresentassem marcas do gênero escolar dissertação-argumentação, ou nível de linguagem e de ortografia objetivado para o ano de escolaridade, ou mesmo estrutura formal do texto adequada para a série (como título e divisão dos parágrafos), os participantes conseguiram anaforizar, de forma distinta, pela substituição. Nele, 10% das retomadas ocorreram por meio de substituição pura, e 20% como núcleo de um Exp. Nom. (o que somou 30% das anáforas).<sup>87</sup>

Este foi o grupo que mais mobilizou recursos gramaticais entre as sessenta e nove analisadas: além da elipse (26%) e da repetição (20%), encontram-se os oblíquos, demonstrativos e relativos (14%), e também o advérbio (1%)<sup>88</sup>, como remonta a Tabela 10.

Tabela 10 – Mapeamento das anáforas: Irajá

MAPEAMENTO ANALÍTICO DO CORPUS DA IRAJA												
		RED_01	RED_02	RED_03	RED_04	RED_05	RED_06	RED_07	RED_08	TOTAL	%	
CATEGORIAS DE ANÁLISE DO SN DRAGA(S)	NÍVEL LÉXICO-GRAMATICAL	PRON. RETO										
		PRON. OBLÍQUO								2	2	3%
		PRON. DEMONST	2	3	2						7	10%
		PRON. RELATIVO								1	1	1%
		PRON. INDEFINIDO										
		ADVÉRBIO	1								1	1%
		ELIPSE		6	1	6			2	3	18	26%
		REPETIÇÃO		1	7	1	1	2	1	1	14	20%
		SUBSTIT	2		1		2		2		7	10%
		EXP. NOM. REPET		1		2			2		5	7%
		EXP. NOM SUBST	3	1	1		4	1	1	3	14	20%
		TOTAL	8	12	12	9	7	3	8	10	69	
	%	12%	17%	17%	13%	10%	4%	12%	14%	100%		
	NÍVEL DISCURSIVO	SUMARIZAÇÃO	3	3	1					1	8	12%
		AVALIAÇÃO	4							1	5	6%
		METAENUNCIÇÃO										
		METAFORIZAÇÃO			1			1		1	3	4%
		MANUTENÇÃO	1	7	9	9	2	2	3	6	38	55%
		ESPECIFICAÇÃO			1		2		4		7	10%
EXPLICAÇÃO			2			3		1	1	8	12%	
TOTAL		8	12	12	9	7	3	8	10	69		
%	12%	17%	17%	13%	10%	4%	12%	14%	100%			
SEMÂNTICO-DISCURSIVO	REC LEXICAL	4	1	2		6	1	3	3	20	29%	
	REC COG	3	4	1	2			2	1	13	19%	
	MANTÉM	1	7	9	7	1	2	3	6	36	52%	
	TOTAL	8	12	12	9	7	3	8	10	69		
	%	12%	17%	17%	13%	10%	4%	12%	14%	100%		

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Apesar de certos elementos gramaticais não terem emergido em grande quantidade, o fato de terem sido selecionados já é bastante significativo, visto que alguns deles não

<sup>87</sup> Conforme venho fazendo, esse total representa uma soma feita para além daquelas encontradas na tabela. Nela, as duas categorias estão apresentadas separadamente.

<sup>88</sup> Embora tenha havido baixo índice de advérbio, não o excluí da pesquisa por ter como objetivo observar todos os elementos gramaticais que exerceriam o papel anaforizante.

emergiram em nenhum texto gerado nos demais bairros. Vejamos (101), em que o advérbio apresenta um caráter encapsulador, cumprindo a função de sumarizar o parágrafo anterior.

(101) Eu acho que drogas na adolescência é desnecessário, tem gente que faz essas coisas só por causa de “amigos”, e hoje em dia do jeito que o mundo ta, muitas crianças de 11 a 15, 16 enfim “adolescentes” também usam essa merda para se “mostrar” onde já se viu isso? além de ter merda na cabeça tem merda por toda parte do corpo.

Crianças assim se alguém não consegue ajuda-lo de jeito nenhum tem que apanhar muito.(...)  
(RED\_01\_IRAJÁ)

Apesar de não ter sido encontrado exclusivamente no *corpus* de Irajá (surgiu também em Vidigal), o pronome oblíquo é importante para a interpretação destes dados, visto não ter emergido em outros grupos de redações. O recorte (102) exemplifica essa aparição.

(102) Quase sempre são amigos que as oferecem aos adolescentes. Mal sabem que essa pequena coisa, pode acabar com famílias, e com a própria pessoa. Algumas até consegue sair do vício e do mundo das drogas, mas outros se viciam totalmente [0], o que leva até a morte do adolescente.  
(RED\_08\_IRAJÁ)

Igualmente, o pronome relativo é importante para a interpretação destes dados, visto que surgiu pouco nos *corpora*, emergindo apenas uma vez do *corpus* de Santa Cruz e uma vez do *corpus* de Ipanema. Assim como ocorreu com o advérbio, entendo que o pronome relativo destacado no mesmo exemplo (102) cumpre a função discursiva de sumarizar.

Ademais, conforme introduzido, foram os estudantes que mais recorreram à substituição lexical (apenas um participante não selecionou a substituição do SN drogas), o que o destacou como grupo que mais efetivou recategorizações lexicais. Como consequência dessas escolhas, o grupo promoveu retomadas com funções discursivas bastante diversificadas (manutenção, avaliação, metaforização, especificação e explicação).

Vejamos isso em (103)

(103) Drogas na adolescência  
Bom, como o nome já diz, “drogas” porque é uma droga, na vida de todos. [0] Distroi famílias, [0] acaba com a vida de quem à usa.

Quase sempre são amigos que as oferecem aos adolescentes. Mal sabem que essa pequena coisa pode acabar com famílias, e com a própria pessoa. Algumas até consegue sair do vício, e do mundo das drogas, mas outros se viciam totalmente [0], o que leva até a morte do adolescente. O adolescente que tem a vida entera pela frente, muitos deles tem sonhos, como se médica, advogado e até dentista.

Para ajudar (acho que aqui não cabe retomada, já mudou o tópico = ajudar a sair das drogas ou ajudar os adolescentes) acho que deveriam ter mais agentes sociais, explicando todo o processo (de saída das drogas) e argumentando sobre o assunto (sair das drogas). (RED-08\_IRAJÁ).



O exemplo mostra como o produtor não apenas atribui avaliação ao referente, por meio da Exp. Nom. “essa pequena coisa”, como também retoma o referente, cumprindo função de explicá-lo (“esse vício”). Além disso, por meio de “o mundo das drogas”, o produtor retoma e metaforiza o elemento-fonte “drogas”. Essas funções relacionam-se intimamente ao projeto de dizer do produtor e preenche-o de posicionamento.

A substituição possibilitou, também, a função discursiva de especificar – a substituição por hiponímia emerge em quatro das oito redações, conforme excertos a seguir.

(104) As pessoas pensam que usando drogas eles vão ficar tranquilos mais isso é só uma ilusão, Eles mesmos estão se acabando por dentro e por fora. pra mim os adolescentes ao invés de estar usando drogas eles deveriam só estar se divertindo mas estão se acabando usando isso. eles podiam parar e pensar um pouco, se tocar que fumar maconha, usar drogas etc. não vai levar ninguém a lugar nenhum. (RED\_03\_IRAJÁ)

(105) Drogas no Brasil  
As Drogas hoje em dia está muito comuns no Brasil, e também em quase todos os países. As pessoas precisa para de ser drogado pois Maconha, Crack, lolo e etc... Vai estragar com a sua vida, portanto todos tem que se curar e se cuidar com esse vicio.  
Hoje em dia crianças de 12 e 13 anos pra cima se drogando com maconha se envolvendo com a bandidade, ou em vez de estudar e ser forma para ser alguma coisa boa no futuro. (RED\_05\_IRAJÁ)

Apesar de o *corpus* possibilitar a especificação por hiponímia, segundo se vê nas anáforas “maconha” (104) e “maconha, Crack, lolo e etc...” (105), esta função ocorre também por meio da recategorização cognitiva, o que sugere que a seleção linguística do entorno discursivo integra, efetivamente, a construção do projeto de dizer. Se os itens sublinhados recategorizam o elemento fonte, nas recategorizações exclusivamente cognitivas, a operação se dá pelas pistas encontradas no entorno discursivo, restringindo as interpretações possíveis. Vejamos um exemplo disso, em (106).

(106) Podemos ver que as drogas (cigarro, crack, bebidas, cocaina, etc...) vem crescendo absurdamente em nosso planeta, a população que mais usa essas drogas são adolescentes.  
Pessoas que se drogam na adolescência estão tendo menos tempo de vida tendo a saúde muito prejudicada, jogando seu futuro fora. Fico horrorizada em ver jovens de 17 pra baixo **cherando** [Q] ficando num ciclo vicioso até mesmo roubando e vendendo os moveis de casa (...) (RED\_07\_IRAJÁ)

Em (106), a forma verbal “cherando” contribui para a recategorização de “essas drogas”. Em uma operação linguística como essa, o conhecimento de mundo dos interactantes

permitirá preencher-se a lacuna deixada pela elipse do complemento verbal, e que se proceda a uma associação entre o verbo “cheirar” e o objeto direto “cocaína-droga-específica”.

Vê-se também gradação na recategorização (“maconha, Crack, lolo e etc...”, “esse vício”): a primeira específica, e a segunda acrescenta-lhe caráter negativo, de aprisionamento. Potencializando o sentido empreendido nessa última recategorização, ajusto o olhar para o cotexto. Se assumirmos “todos tem que se curar” e “se cuidar”, o lexema “vício” poderá ser ressignificado, ampliando sentido, podendo ser marcado no campo semântico de doença.

Voltemos a (107), que ajuda a perceber que observar os anaforizantes integradamente às escolhas lexicais do entorno discursivo amplia a análise discursiva.

(107) Quase sempre são amigos que as oferecem aos adolescentes. Mal sabem que essa pequena coisa, pode acabar com famílias, e com a própria pessoa. Algumas até consegue sair do vício, e do mundo das drogas, mas outros se viciam totalmente [0], o que leva até a morte do adolescente. O adolescente que tem a vida entera pela frente, muitos deles tem sonhos, como se médica, advogado e até dentista. (RED\_08\_IRAJÁ)

Em análise restrita, “essa pequena coisa” marca uma acepção de pequenez e até de insignificância ao referente. Por essa leitura, “o vício”, única expressão referencial a marcar a posição do produtor frente ao objeto designado, recebe o papel de recategorizar a fonte de forma a revelar qual era, de fato, o projeto de dizer do produtor. Se olhado do veio analítico relacional anáfora-fonte, o anaforizante “vício”, mesmo que marcado semanticamente pelo “aprisionamento”, poderia equivaler a qualquer tipo de vício, inclusive aqueles cujos resultados sejam aparente e socialmente menos catastróficos (como o vício em refrigerantes, ou em séries de TV...) – isso corroborado pela noção de pequenez possibilitada pela fonte.

O entorno discursivo contribuiu para que “o vício” não equivalesse a qualquer vício. Porções do cotexto como “acabar com famílias, e com a própria pessoa” contribuíram para que “o vício” retomasse “essa pequena coisa” de forma mais grave, contundente e perigosa.

O mesmo fenômeno ocorre nos exemplos anteriores (104) e (105): para além de especificar “drogas”, substituindo o elemento fonte por “maconha”, os produtores atribuem valores ideológicos ao termo anaforizante, como em (104) “fumar maconha, usar drogas etc. não vai levar ninguém a lugar nenhum” e em (105) “se drogando com maconha se envolvendo com a bandidade, ou em vez de estudar e ser forma para ser alguma coisa boa no futuro”, cujos entornos discursivos levam a depreender que as drogas estagnam o dependente.

Após demonstrar os resultados mais linguísticos, passemos à relação dessas anáforas com o contexto descrito no Quadro 14.

Quadro 14 – Mapeamento das respostas culturais: C. Barros/Pavuna/Irajá

Experiências culturais	Bairros →	C. Barros	Pavuna	Irajá
Leitura	Nenhum livro ao ano	02	01	02
	1 livro ao ano		03	02
	2-5 livros ao ano	03	01	03
	5-10 livros ao ano	01	02	
	Mais de 10 livros ao ano	01	01	01
Teatro	Nunca foi	05	01	02
	Poucas vezes	01	02	05
	Uma vez	01	05	01
Cinema	Raramente	03	03	02
	Uma vez ao mês	01	02	04
	Várias vezes ao ano	02	02	02
	Uma vez na vida		01	
Shopping	Uma vez ao mês	03	03	06
	Uma vez ao ano	01	02	
	Semanalmente		03	02
	Às vezes/poucas vezes	02		
Praia	1 ou 2 vezes ao ano	02	05	04
	Mensalmente	02	01	03
	Poucas vezes na vida	01	02	01
	Às vezes	01		

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Para observar elementos contextuais que pudessem ter contribuído com a construção discursiva em Irajá, recorri, primeiramente, às respostas ao questionário. Um mapeamento sobre as interações culturais extraescolares não parece responder, à primeira vista, ao diferencial linguístico-discursivo encontrado no *corpus*. Tal mapeamento coloca estes alunos em maior paridade com os estudantes da Pavuna do que com os estudantes da Zona Sul.

Além disso, de alguma forma, a autorrepresentação dos participantes também é similar à dos demais grupos de estudantes já descritos: cinco estudantes de Irajá consideram-se moradores de periferia, dois não se consideram e um não soube responder.

A maior diferença entre os participantes de Irajá e os dos outros dois bairros está na ida ao *shopping* e ao cinema. Contextualmente, trata-se de uma escola que recebe estudantes de diferentes locais periféricos (nesta pesquisa, três residem em Acari e cinco em Irajá). A unidade, contudo, está situada em uma área privilegiada, próxima à Avenida Brasil e ao principal *shopping* do bairro (o que pode responder pela ida dos estudantes ao cinema).

Sobre o gosto musical, também diferentemente de Costa Barros e Pavuna, que responderam gostar de, no máximo, dois estilos, os participantes de Irajá disseram ouvir regularmente quatro ou cinco gêneros musicais. Os citados foram: *funk* (seis sujeitos), *gospel* (seis sujeitos), *samba* (quatro sujeitos), *pagode* (quatro sujeitos), *clássica* (dois sujeitos),

POP<sup>89</sup> (dois sujeitos), MBP (dois sujeitos), *rock* (um sujeito). Assim como nos demais grupos, o gênero sertanejo foi o mais citado (sete sujeitos).

Outra dissemelhança é que a escola não enfrenta, diretamente, problemas relacionados à segurança pública, não precisando suspender aulas devido a operações policiais, ou guerra do tráfico – situações comumente vivenciadas pelas unidades escolares localizadas próximo às comunidades de Irajá.

Também, outras questões podem ter colaborado para a singularidade dos resultados do *corpus*: o Ensino Médio é o maior grau de escolaridade com o qual sete participantes convivem em casa – no geral, os participantes de Costa Barros e da Pavuna convivem com Ensino Fundamental como nível máximo de escolaridade em casa. Um deles não sabe qual o maior nível de escolaridade dos membros da família. Além desse, outro aspecto contextual distingue os participantes de Irajá dos demais participantes: metade deles disse não conhecer usuários de drogas (o mais alto índice encontrado nos *corpora*).

Os valores pedagógicos também se diferem daqueles encontrados nas duas outras escolas: na escola de Irajá, os estudantes têm aulas exclusivamente voltadas à produção textual (nas demais, a produção acopla-se aos tempos de aula de língua portuguesa). Além disso, trata-se de uma escola com uma sala de leitura estruturada e com uma professora à disposição dos estudantes. Projetos culturais com teatro, dança e apresentações diversas também fazem parte do cotidiano da escola que se tornou, em 2012, uma escola-modelo.

Foi nesse contexto que metade dos sujeitos afirmou sentir prazer com o ato da escrita e disse produzir dois textos ou mais por bimestre – a outra metade respondeu que produz um texto por bimestre. Sobre os aspectos formais e funcionais do gênero solicitado nesta pesquisa, metade dos participantes informou não se lembrar de ter estudado o gênero dissertativo-argumentativo; a outra metade relatou já ter tido contato com o gênero.

Ainda sobre a escrita, seis participantes colocaram que o trabalho do professor, ao corrigir os textos, colabora para o melhoramento das ideias. Um deles disse que a atuação do professor está relacionada à correção das palavras e um disse que o professor, geralmente, não ensina como melhorar efetivamente a escrita.

Foi também nesse contexto geral que se inscreveram redações que relacionaram ao objeto de discurso os valores interacionais (seis redações), vitais (seis redações), biomédicos (cinco redações) e comportamentais (quatro redações). Valores políticos (relacionados à criminalidade/segurança pública, por exemplo), os que mais emergiram nos *corpora* de Costa

---

<sup>89</sup> Gênero de música popular.

Barros e Pavuna, não emergiram no *corpus* de Irajá. Já os valores familiares (também um dos mais recorrentes nos *corpora* já trabalhados) emergiram em duas redações, aqui. O exemplo (108) assume essa representatividade do objeto de discurso.

(108) sobre o assunto: “drogas na adolescência” é possível afirmar que é um título muito importante e de hoje em dia tem muitos adolescentes que usam drogas, eu conheço varios. drogas não servem pra melhorar em nada, [0] apenas serve pra acabar com um adolescente e deixar ele com olhos vermelhos e ficar magrinho.

**(VALOR BIOMÉDICO)**

As pessoas pensam que usando drogas eles vão ficar tranquilos mais isso é só uma ilusão **(VALOR EMOCIONAL)**, Eles mesmos estão se acabando por dentro e por fora **(VALOR BIOMÉDICO)**, pra mim os adolescentes ao invés de estar usando drogas eles deveriam só estar se divertindo mas estão se acabando usando isso. eles podiam parar e pensar um pouco, se tocar que fumar maconha , usar drogas etc. não vai levar ninguém a lugar nenhum. **(VALOR VITAL)**

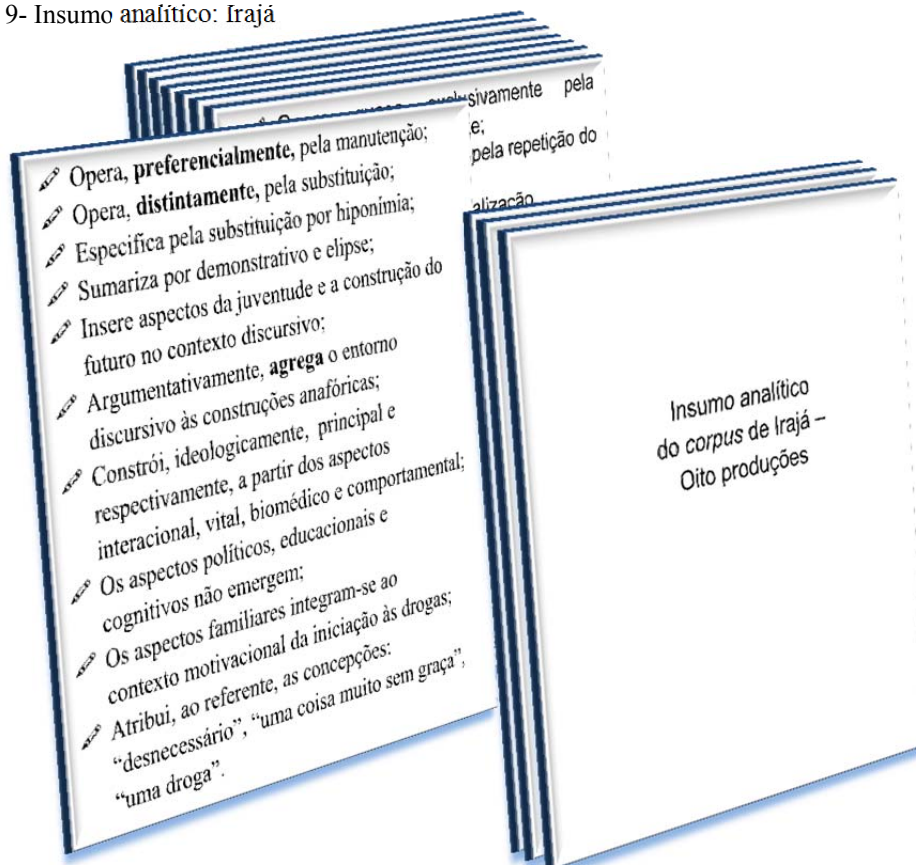
se eu pudesse e tivesse coragem eu tentava influenciar eles a não usar drogas, explicar que eles estão se acabando etc... mais hoje em dia eles seguem os conselhos de outros amigos **(VALOR INTERACIONAL)** que já se perderam nesse mundo e acabam se misturando, se tem até criança usando drogas e eu já vi. (RED\_03\_IRAJÁ)

O exemplo (108) reflete como a interação social, comum aos adolescentes, já começa a emergir e, com isso, outros valores também recorrentes à fase: os emocionais. A vida, como um todo, representada pelo futuro integral do adolescente, também, emerge dos dados, o que parece ser fruto de um contexto social de violência menos próxima – e, principalmente, parece ser fruto do contexto educacional desses alunos, braço de seu contexto sociocultural. Vejamos, agora, o exemplo (109).

(109) Eu não apoio [0] mas não tenho nada contra quem usa [0]. Acho errado [0], que pode destruir ou matar a pessoa que usa [0] **(VALOR BIOMÉDICO)**. Porque existem muitos adolescentes que são competentes, que são inteligentes e por conta das drogas acaba largando a escola, perdendo a vida. **(VALOR VITAL)** Eu não tenho nada contra quem usa [0], porque tenho amigos que usam drogas não me influencio por eles, quando digo que as pessoas perdem as oportunidades **(VALOR VITAL)** falo bastante dessas pessoas porque tenho amigos muito inteligentes que por conta das drogas esquece, e perde as oportunidades. **(VALOR VITAL)** (RED\_04\_IRAJÁ)

Interpreto, por fim, que as representações relacionadas ao referente através da predição tendem a corroborar a construção de um referente mesmo ligado à violência e mais voltado aos valores característicos da adolescência. Com essas relações texto-contexto mais recorrentes no *corpus* de Irajá, passo ao insumo dos dados, constante na Figura 9.

Figura 9- Insumo analítico: Irajá



Fonte: A autora, baseada nos dados da pesquisa, 2018

#### 5.2.4 Corpus gerado na Gávea

Gávea é uma unidade que se destaca entre as demais de sua CRE, apresentando um dos melhores resultados da região. Em termos geográficos, encontra-se em um ponto importante e de fácil acesso, que permite que a escola atenda, especialmente, os moradores da Rocinha. Tem-se, assim, um contraste no *corpus*: uma escola localizada em um dos bairros cujo IDH é um dos mais altos do Rio de Janeiro, recebendo estudantes moradores do bairro que apresenta um dos índices mais baixos do município: a Rocinha. De que forma a escola, enquanto promotora de interações sociais, marcaria discursivamente os textos de moradores dessa periferia? De que forma as escolhas linguísticas sugeririam saberes?

A análise do *corpus* resultou em noventa e três retomadas, cuja função discursiva mais recorrente foi a manutenção (73%). Manteve-se, assim, na média geral dos grupos, mas, conforme antecipei, olhar os dados na perspectiva da comparação ajuda a pensar o contexto

anáforico: embora apresente esta média mais geral de manutenção referencial, o *corpus* da Gávea assemelhou-se mais a determinados grupos de redações, como os de Irajá e de Ipanema. Apesar de geográfica e socialmente distintos, estes três grupos assemelharam-se pela mobilização dos recursos gramaticais: foram nove diferentes recursos, na Gávea e em Irajá, seguidos de oito diferentes recursos em Ipanema, o que os distingue dos demais.

Apresentarei, na Tabela 11, os movimentos referenciais do *corpus* da Gávea a partir dos quais iniciarei a discussão e a comparação com outros grupos.

Tabela 11 – Mapeamento das anáforas: Gávea

MAPEAMENTO ANALÍTICO DO CORPUS DA GÁVEA													
		RED_01	RED_02	RED_03	RED_04	RED_05	RED_06	RED_07	RED_08	TOTAL	%		
CATEGORIAS DE ANÁLISE DO SN DROGA(S)	NÍVEL LÉXICO-GRAMATICAL	PRON. RETO		2	1						3	3%	
		PRON. OBLÍQUO											
		PRON. DEMONST					2	3		1	6	6%	
		PRON. RELATIVO											
		POSSESSIVO							1		1	1%	
		PRON. INDEFINIDO						1			1	1%	
		ADVÉRBIO											
		ELIPSE	1	3	4	4	1	6	5		24	26%	
		REPETIÇÃO	2		2	6	2	3	6	4	25	27%	
		SUBSTIT								1	1	2	2%
		EXP. NOM. REPET	2	3	6		3	2			2	18	19%
		EXP. NOM SUBST	3	3	3	2		2				13	14%
		TOTAL	8	11	16	12	8	17	13	8	93		
	%	9%	12%	17%	13%	9%	18%	14%	9%	100%			
	NÍVEL DISCURSIVO	SUMARIZAÇÃO				1		4		1	6	6%	
		AVALIAÇÃO						1			1	1%	
		METAENUNCIÇÃO	1								1	1%	
		METAFORIZAÇÃO	1		2	1					4	4%	
		MANUTENÇÃO	5	7	13	8	8	9	12	6	68	73%	
		ESPECIFICAÇÃO				2			1	1	4	4%	
		EXPLICAÇÃO	1	4	1			3			9	10%	
		TOTAL	8	11	16	12	8	17	13	8	93		
		%	9%	12%	17%	13%	9%	18%	14%	9%	100%		
	SEMÂNTICO-DISCURSIVO	REC LEXICAL	3	3	3	2		2	1	1	15	16%	
		REC COG		1		2		6		1	10	11%	
		MANTÉM	5	7	13	8	8	9	12	6	68	73%	
		TOTAL	8	11	16	12	8	17	13	8	93		
		%	9%	12%	17%	13%	9%	18%	14%	9%	100%		

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Como elencado na Tabela 11, no grupo da Gávea, a elipse somou 26% das noventa e três anáforas. Já a repetição do SN emergiu de duas formas: pura (27%) e como núcleo de Exp. Nom. (19%), o que somou 46% das retomadas.<sup>90</sup> Ademais, encontram-se, nos textos, os pronomes reto, demonstrativo, possessivo e indefinido (11%).

<sup>90</sup> Essa soma não consta da tabela, mas, conforme venho fazendo nas demais apresentações, conto, aqui, para vislumbrar a totalidade das ocorrências.

Apesar de os recursos anafóricos terem apresentado distinções entre os grupos da Gávea e Irajá (como os tipos de pronomes selecionados, ou o número de redações em que emergem), algumas conclusões comparativas podem ser depreendidas:

- A repetição: No *corpus* de Irajá, a repetição resultou em 30% das anáforas, enquanto, na Gávea, resultou em 16%, gerando maior índice de recategorização lexical em Irajá.
- Os recursos gramaticais: A variação desses recursos nos dois grupos não levou a uma equivalência das escolhas discursivas.
- A substituição lexical: Esta foi mais abundante no *corpus* de Irajá, o que levou ao índice mais alto de funções cognitivo-discursivas (enquanto, na Gávea, a substituição somou 16% das retomadas, em Irajá somou 29%).
- O entorno discursivo: A lexicalização levou a diferentes representações do referente.

Desenvolverei os tópicos elencados a partir das pistas gramaticais das anáforas no *corpus* da Gávea, as quais apresentam algumas características relevantes para uma interpretação dos dados: quatro diferentes produções retomam por pronominalização (desconsidero, aqui, os demonstrativos, os quais têm sido vistos em abundância nos *corpora* e têm funcionado, geralmente, mesmo que não exclusivamente, como sumarizadores).

Entre as retomadas por pronominalização, somam 5% das anáforas, emergiu o único possessivo com valor anafórico em todos os *corpora*, conforme consta do exemplo (110).

(110) Li um livro que falava sobre drogas e seus efeitos o que causam e tive a experiência de saber como e, pelas pessoas que usam, nunca tive vontade de usar, mesmo tendo alguns problemas familiares (RED\_07\_GÁVEA)

Não apenas o possessivo marcou a distinção do *corpus* da Gávea. Além desse, detecta-se duas vezes, no *corpus*, o pessoal/reto, marcando este grupo como o que mais utilizou esse pronome.<sup>91</sup> Vejamos sua aparição no excerto (111).

(111) Todos estes adolescentes que são envolvidos com tais drogas devem procurar saber sobre elas e o mal que elas trazem para a mentalidade e, até mesmo, para os familiares dos envolvidos (que em vários casos, nem sabem que os filhos utilizam este conteúdo ilícito), então, para você que ainda está sob uso desses conteúdos (RED\_02\_GÁVEA)

<sup>91</sup> Além do *corpus* da Gávea, o pronome pessoal do caso reto emergiu como anaforizante, apenas nos *corpora* de Santa Cruz, Ipanema e Madureira (uma vez em cada grupo de redações).



Escolhas como estas resultaram em funções discursivas bastante produtivas, no *corpus* da Gávea, embebendo as anáforas de posicionamento e de argumento. Apesar de no *corpus* de Irajá, apresentado na subseção 5.2.3, as funções rotuladoras terem sido utilizadas mais vezes, o grupo da Gávea também conseguiu efetivá-las.

Os 14% de substituição no núcleo de Exp. Nom. e os 2% de substituição pura resultaram em todas as diferentes funções discursivas vistas nos dados. Essa representatividade permitiu que sete redações apresentassem alguma função, fosse a avaliação, a especificação, ou a metaenunciação (que emergiram em uma redação, cada), fosse através da metaforização ou da especificação (três redações), fosse através da explicação (quatro textos).

Vejam os esse comportamento discursivo no *corpus*, em (112), (113) e (114).

(112) A maioria dos pais sofrem ao ver que seu filho escolheu esse caminho, um caminho mais fácil para ter dinheiro, mas também um caminho mais fácil para a sua destruição (RED\_03\_GÁVEA).

(113) Eu tenho colegas que usam drogas e nem por isso eu uso drogas. Nunca me ofereceram algum tipo de droga mas se um dia me oferecerem [0] eu vou dizer não. (RED\_04\_GÁVEA)

(114) Todos vamos morrer, não importa a hora ou o lugar. Mas, eu não vou morrer mais cedo por um momento de “diversão”, drogas e bebidas matam aos poucos. Não usem drogas. (RED\_07\_GÁVEA).

As Exp. Nom. “esse caminho” (112), “algum tipo de droga” (113) e “um momento de “diversão” (114) cumprem, respectivamente, a função discursiva de metaforizar, especificar e avaliar o elemento-fonte, recategorizando-o, enquanto o retomam.

Defendo ser relevante a análise, novamente, pela via da comparação com o grupo que se assemelhou aos resultados da Gávea:

- A explicação: Foi o fenômeno mais encontrado no *corpus* da Gávea, como resultado das escolhas anafóricas (8% das noventa e três retomadas). Apesar de a explicação ter sido encontrada mais vezes no grupo de Irajá (9% das retomadas naquele grupo, conforme demonstrou a Tabela 10), lá a explicação emergiu em menor número de produções (três redações em Irajá, enquanto na Gávea a explicação emergiu em quatro redações).

- A especificação: Na Gávea, a função de especificar ocorreu em 4% das noventa e três anáforas, consequência direta do índice mais baixo de repetição. Diferentemente do

*corpus* de Irajá, que optou por substituições em 10% das retomadas, gerando um índice de especificação mais elevado.

- A metaenunciação: Encontrou-se na Gávea, mas não em Irajá.
- Diferenças nos achados: A diferença entre Gávea e Irajá reside no percentual das funções discursivas, visto que, por ter selecionado mais substituições, naturalmente, o *corpus* de Irajá apresenta índice mais elevado de recategorização.

Essas diferenças entre os dois grupos sinalizam que os produtores da Gávea não foram despertados para as possibilidades discursivas do léxico, apesar de terem tido contato com os aspectos formais do texto (como indicam a estrutura textual e as respostas aos questionários).

Quanto ao *corpus* da Gávea, produziu-se em uma escola que, além de ter destaque, dispõe de uma sala de leitura estruturada e com profissional especializado. A unidade não carecia de professores (diferentemente das unidades de Costa Barros e Pavuna, que, ao tempo de aplicação da pesquisa, as turmas 1901 não dispunham de professor de Língua Portuguesa). Ademais, o comportamento é um fator bastante considerado pelos gestores da Gávea: tem-se um local silencioso e um prédio limpo de pichações e de sujeira, por exemplo.

De um lado (o escolar), percebem-se, no *corpus* da Gávea, redações estruturadas; de outro, mantém-se a pergunta: haveria, nesse espaço contextual, um dizer ideológico, sobre o objeto de discurso, que apontasse para que tipo de argumento? Esse argumento desvelaria que tipo de representação ideológica do grupo que se diferenciava dos demais? Por isso, assim como nos demais *corpora*, busquei observar, pelo entorno discursivo, essa relação anáfora-cotexto. O exemplo (115) contribui para que se iniciem algumas observações sobre isso.

(115) Vários adolescentes também são levados a este meio das drogas, muitas vezes pelos próprios amigos ou pessoas próximas. (VALOR INTERACIONAL)

As drogas deveriam ser tratado como uma coisa comum na sociedade (VALOR SOCIAL), pois tantas pessoas já usam. Mas também deveria ser uma coisa “só para adultos”, porque nós adolescentes já somos muito “aluanáticos”, imagine como devemos ficar sobre o efeito (VALOR COMPORTAMENTAL) das drogas. (RED\_01\_GÁVEA)

O exemplo (115) apresenta alguns dos valores que mais emergiram: emocionais e comportamentais (ressoaram em cinco redações, cada) e interacionais (quatro redações). Contudo, o que mais se destacou foi o valor familiar, que apareceu em sete das oito redações.

(116) E acho que alguém deve fazer algo sobre “drogas na adolescência”, e quando eu falo “alguém” é o responsável do adolescente (VALOR FAMILIAR). (RED\_08\_GÁVEA)

(117) Drogas na sociedade  
 Drogas na adolescência é uma coisa bem comum na sociedade nos dias de hoje.  
 Hoje em dia muitos adolescentes vão para o mundo das drogas para tentar um meio de “fugir” dos seus problemas (VALOR COMPORTAMENTAL), ou até de problemas familiares. (VALOR FAMILIAR)  
 (RED\_01\_GÁVEA)

Os exemplos sugerem uma relação entre o referente e valores da adolescência (comportamental e emocional). Contudo, essa forja, bem como suas conseqüentes escolhas, parece estar ligada, também, à família (que sofre ou provoca o uso das drogas).

Como parte da formação da Rocinha, sabe-se sobre sua cultura: famílias resultantes de fluxo migratório, oriundas, principalmente, do norte/nordeste e em busca de melhores condições de vida, trazendo, juntamente, os demais membros. Provavelmente, por essa noção de família, este lexema tenha sido evocado mais vezes no entorno discursivo do grupo.

Embora os aspectos léxico-gramaticais assemelhem-se, há muito mais distinções entre Rocinha e Irajá do que o maior índice de substituições em Irajá. A Rocinha é um complexo cujo desafio é um dos maiores: apesar de geograficamente próxima da Gávea, trata-se da maior favela do Brasil, que conta com mais de sessenta e nove mil habitantes, contidos em um dos menores índices de IDH do Rio de Janeiro (120ª das 126 colocações dos bairros cariocas). Nesse sentido, a Rocinha está mais próxima da Maré (123ª colocação), na Zona Norte, e de Santa Cruz (119ª colocação), Zona Oeste, do que de outras comunidades da Zona Sul, como o Vidigal (cujas colocação é a 38ª), conforme respostas descritas no Quadro 15.

Quadro 15 – Mapeamento das respostas às perguntas culturais: Pavuna/Costa Barros/Irajá /Gávea

Experiências culturais	Bairros →	Pavuna	C. Barros	Irajá	Gávea
Leitura	Nenhum livro ao ano	01	02	02	
	1 livro ao ano	03		02	
	2-5 livros ao ano	01	03	03	03
	5-10 livros ao ano	02	01		01
	Mais de 10 livros ao ano	01	01	01	03
Teatro	Nunca foi	01	05	02	01
	Poucas vezes	02	01	05	06
	Uma vez	05	01	01	01
Cinema	Raramente	03	03	02	03
	Uma vez ao mês	02	01	04	01
	Várias vezes ao ano	02	02	02	03
	Às vezes				01
	Uma vez na vida	01			
Shopping	Uma vez ao mês	03	03	06	03
	Uma vez ao ano	02	01		04
	Semanalmente	03		02	
	Às vezes/poucas vezes		02		01
Praia	1 ou 2 vezes ao ano	05	02	04	01
	Mensalmente	01	02	03	04
	Poucas vezes na vida	02	01	01	02
	Às vezes		01		01

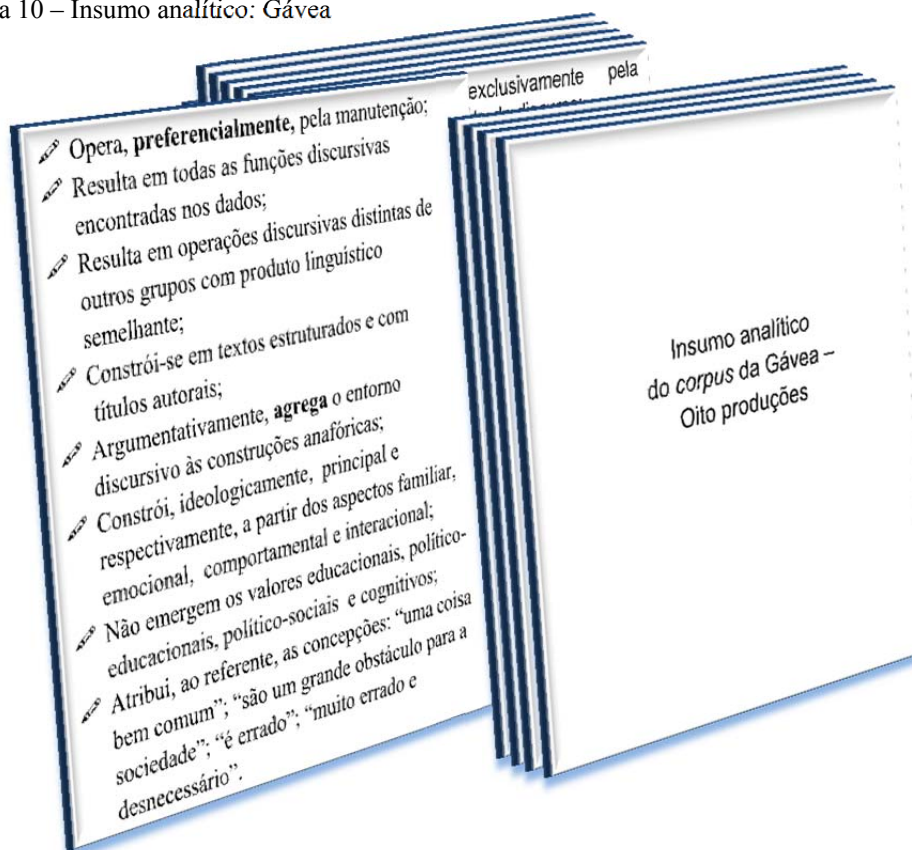
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Esses dados sugerem que a escola cumpre um papel cultural para os estudantes, inclusive, segundo as respostas dadas aos questionários. Na Gávea, a escola cumpre duas funções sociais: tanto as idas ao teatro quanto o índice de leitura ampliam saber enciclopédico, e foram, os dois, proporcionados por ela. Isso pode responder pela estrutura dos textos, com paragrafação e título (diferentemente de Irajá, Costa Barros e Pavuna, vistos, respectivamente em 5.2.1 e 5.2.2), e autoria dos títulos.<sup>92</sup>

Alguns aspectos contextuais facilitam esse desenvolvimento textual-discursivo: a escola não está inserida em área de conflito, não fecha as portas por questões básicas (como falta de água) e tem baixo índice de faltas relacionadas à violência presente nas comunidades.<sup>93</sup> Já as demais respostas sugerem faltas como em Pavuna e Costa Barros.

Por fim, vejamos o insumo dos achados no *corpus* da Gávea, na Figura 10.

Figura 10 – Insumo analítico: Gávea



Fonte: A autora, baseada nos dados da pesquisa, 2018

<sup>92</sup> Quais foram: “Drogas na sociedade” (RED\_01\_GÁVEA); “Más companhias” (RED\_02\_GÁVEA); “Drogados e ameaçados” (RED\_03\_GÁVEA); “Aprenda a dizer não” (RED\_04\_GÁVEA); “Qual será o motivo?”; (RED\_05\_GÁVEA); “. Amigos nas drogas” (RED\_06\_GÁVEA); e “Drogas na adolescência jamais” (RED\_08\_GÁVEA).

<sup>93</sup> No final de 2017, houve uma crise na segurança do Rio, quando uma disputa entre diferentes grupos do tráfico provocou uma guerra em diferentes favelas já pacificadas na cidade – dentre elas, a Rocinha. Por essa razão, várias escolas precisaram ser fechadas. Porém foi uma guerra pontual e, no geral, não afeta os estudantes como os de outros pontos de conflito no Rio.

### 5.2.5 Corpus gerado em Ipanema.

A análise do *corpus* de Ipanema manterá o teor comparativo com grupos de resultados semelhantes. Isso porque, ainda que com suas peculiaridades, os dados de Ipanema, Gávea e Irajá formam a tríade dos grupos que anaforicamente mais se assemelharam, visto terem mobilizado os recursos linguísticos de forma mais diversificada.

Para a discussão comparativa, inicio a apresentação dos dados de Ipanema com a Tabela ilustrativa 12 que organiza a análise das noventa e oito anáforas do *corpus*.

Tabela 12 – Mapeamento das anáforas: Ipanema

MAPEAMENTO ANALÍTICO DO CORPUS DE IPANEMA												
		RED_01	RED_02	RED_03	RED_04	RED_05	RED_06	RED_07	RED_08	TOTAL	%	
CATEGORIAS DE ANÁLISE DO SN DROGA(S)	NÍVEL LÉXICO-GRAMATICAL	PRON. RETO					1			1	1%	
		PRON. OBLÍQUO										
		PRON. DEMONST	2		4	2	2	1	3	1	15	15%
		PRON. RELATIVO	1								1	1%
		PRON. INDEFINIDO										
		ADVÉRPIO										
		ELIPSE	4	10	8	5	5	8	1	3	44	45%
		REPETIÇÃO	4	1	2	1	2	2	1	1	14	14%
		SUBSTIT					1	1		1	3	3%
		EXP. NOM. REPET					2	2		3	7	7%
		EXP. NOM SUBST		2	3		1	4		3	13	13%
	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>98</b>		
	<b>%</b>	<b>11%</b>	<b>13%</b>	<b>17%</b>	<b>8%</b>	<b>13%</b>	<b>19%</b>	<b>5%</b>	<b>12%</b>	<b>100%</b>		
	NÍVEL DISCURSIVO	SUMARIZAÇÃO	3		1	2	3	1	1	1	12	12%
		AVALIAÇÃO										
		METAENUNCIÇÃO	1		2			1			4	4%
		METAFORIZAÇÃO		2				3			5	5%
		MANUTENÇÃO	7	4	12	6	7	10	4	5	55	56%
		NOMINALIZAÇÃO					2				2	2%
		ESPECIFICAÇÃO		6			1	4		4	15	15%
		EXPLICAÇÃO		1	2					2	5	4%
		<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>98</b>	
		<b>%</b>	<b>11%</b>	<b>13%</b>	<b>17%</b>	<b>8%</b>	<b>13%</b>	<b>19%</b>	<b>5%</b>	<b>12%</b>	<b>100%</b>	
	SEMÂNTICO-DISCURSIVO	REC LEXICAL		2	3		2	7		5	19	19%
		REC COG	4	7	2	2	4	3	1	2	25	26%
		MANTÉM	7	4	12	6	7	9	4	5	54	55%
		<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>98</b>	
		<b>%</b>	<b>11%</b>	<b>13%</b>	<b>17%</b>	<b>8%</b>	<b>13%</b>	<b>19%</b>	<b>5%</b>	<b>12%</b>	<b>100%</b>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Enquanto os dados gerados em Irajá e na Gávea apresentaram maior diversidade de recursos linguísticos (um recurso a mais), no *corpus* de Ipanema, alguns recursos foram eleitos por um número maior de produtores – caso da elipse e dos demonstrativos.

Na subseção, apresentarei os resultados de Ipanema, confrontando-os com os da Gávea e de Irajá, iniciando pela Tabela comparativa 13.

Tabela 13 – Seleção linguística e função discursiva: Ipanema/Irajá/Gávea

	Ipanema		Irajá		Gávea		
	%	Redações	%	Redações	%	Redações	
Léxico-gramática	Elipse <sup>94</sup>	45	8	26	5	26	7
	Substituição	3	3	10	4	2	2
	E.N Substituição	13	3	22	7	14	5
	Repetição	14	8	20	7	27	7
	E. N Repetição			6	3	14	5
	Demonstrativo	7	3	10	3	6	3
	Reto	1	1			3	2
	Oblíquo	1	1	3	1		
	Possessivo					1	1
	Indefinido					1	1
	Advérbio			1	1		
	Relativo			1	1		
	Função Discursiva	Avaliação			6	1	1
Manutenção		56	8	55	8	73	8
Sumarização		12	7	12	4	6	3
Metaforização		5	2	4	3	4	3
Explicação		4	3	12	4	8	4
Especificação		15	4	10	3	5	4
Metaenunciação:		4	3				
Nominalização		2	1				

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Nos dados de Irajá e da Gávea, os demonstrativos emergem em três redações. Já nos de Ipanema, eles foram selecionados por sete participantes, resultando em mais ocorrências de sumarização, o que emerge em sete das oito produções, conforme o excerto (118), a seguir.

(118) Mais muitos jovem hoje em dia vão pela cabeça de outros jovens que usam e começa a usar também, isso acontece muito. Por riso se acabam em drogas muitos perdem até sua família por causa de drogas.  
(RED\_03\_IPANEMA)

Ao encapsular o excerto “Mais muitos jovem hoje em dia vão pela cabeça de outros jovens que usam e começa a usar também”, o pronome demonstrativo o resume, levando o leitor a uma mobilização cognitiva mais complexa. Acionando o demonstrativo com função

<sup>94</sup> Lê-se: a elipse surgiu em sete redações do *corpus* e totalizou 45% dos recursos anafóricos encontrados no *corpus*., e assim, sucessivamente.

anaforizante, o texto leva a depreender desse anaforizante todo o excerto anterior em atividade cognitiva mais complexa.

Apesar de ser uma operação discursiva complexa, não ponho a sumarização sobre as demais escolhas anafóricas. Isso porque a mobilização cognitiva operada pela sumarização parece ser natural na modalidade oral e, inclusive, facilitadora/resumidora da extensão discursiva e pode, inclusive, deixar de enriquecer a argumentatividade textual. Essa retomada, embora cognitivamente complexa, é diferente da rotulação, que demanda a mobilização de Exp. Nom. e opera a favor de um posicionamento mais textualizado. Vejamos (119).

(119) Logo os adolescentes acabam criando em vício que acaba se expalhando para a escola. Nisso as notas dos alunos vão caindo por causa do numero de faltas ou não conseguirem prestar atenção.

Em (119), o pronome demonstrativo sublinhado retoma/sumariza o excerto anterior, contribuindo para a progressão textual. Entretanto, se fosse substituído por alguma Exp. Nom. com substituição, a retomada seria acrescida de posicionamento argumentativo.

Conquanto a sumarização não acrescente posicionamento argumentativo, exercendo função mais organizacional no texto, não nego sua importância para a progressão textual do *corpus*. Isso porque essa função discursiva possibilita que se construa uma predicação em torno de todo um fragmento de texto retomado e encapsulado, conforme descrito em 3.6. O excerto a seguir exemplifica essa complexidade quando, através da predicação, o produtor atribui sentido ao trecho sumarizado pelo demonstrativo.

(120) Muitos jovens se acham na necessidade de experimentar coisas novas, eu, particularmente, concordo, mas sempre com moderação. Muitos adolescentes experimentam as drogas, é acaba viciando, esse sim é problema!

Compreendo que o entorno discursivo seja importante para a atribuição de valores ao referente, visto que, em um *corpus* que prioriza a repetição do SN drogas, tem-se uma pista de provável fragilidade de um conhecimento lexical que atue a favor do argumento pretendido, ou provável falta de consciência linguística para eleger lexemas que efetivem o projeto de dizer. Sendo assim, acredito que, tecidas ao longo de predicações, as pistas da léxico-gramática, associadas aos anaforizantes, sejam armas textuais desses produtores para efetivar seu projeto de dizer. Vejamos o exemplo (121).

(121)

Drogas na adolescência

Bom, eu não acho certo [0]. Não sou a favor [0]. Onde eu moro vejo varios adolescentes realizando o ato, fico observando e pensando “Como eles foram parar ali?” Eles aparentam ter a minha idade (14), e já estão perdidos. Claramente eles foram influenciados por alguém!, Impossivel terem ido sozinhos, Algum parente, amigo ou até mesmo os pais podem ter ajudado.

Já passei por varias vendas de drogas, e muitas das vezes, vio lá algum adolescente fumando ou cheirando[0], e também vendendo[0]. Me coloco no lugar dos pais, imagino o que eles devem sentir ou pensar sobre seus filhos estarem em uma “boca”, Com drogados bêbado, etc.

Eu nunca fumei [0], e também nunca senti vontade [0], sempre fui muito bem influenciado, por meus pais e também por amigos. Meus pais nunca me deram mal exemplo, sempre foram honestos e educados, eu tento seguir esse caminho.

Não consigo me imaginar fumando [0], ou nesse mundo. Eu fiz PROERD! Mas não é por isso que não me interessa[0], é de mim. (RED\_02\_IPANEMA)

Ao apontar o uso de drogas como “ato”, o produtor poderia pretender sentidos “neutros” e, se vista isoladamente, a cadeia referencial soaria como despida de força ideológica. Contudo as escolhas linguísticas do entorno discursivo sugerem que a rotulação, embora aparentemente neutra, tanto agrega a avaliação do produtor (“eu não acho certo” e “Não sou a favor”) quanto prepara o leitor para as avaliações seguintes (e os termos “parar ali”, “perdidos” e “ido” ajudam nessa produção de sentido de um caminho – ruim). Logo, observar o encadeamento referencial sem as pistas discursivas elaboradas no cotexto, pode apagar marcas que uma análise realizada pela sociocognição ajuda a resgatar no texto.

Ao pensar no valor discursivo das anáforas, chego à metaenunciação, uma das funções descritas em 3.6: ela emergiu em três produções de Ipanema (representando 4% das noventa e três anáforas analisadas). Trata-se de uma função encontrada em proporção superior apenas no *corpus* de Madureira (surgiu, igualmente, em três redações, mas representou 8% das retomadas do *corpus* de Madureira, conforme se verá na Tabela 14, em 5.2.6).

A metaenunciação foi elaborada em Ipanema por diferentes formas. Uma delas foi através da Exp. Nom. com o SN “assunto”. Essa construção foi a mais comum, provavelmente, pelo fato de ter sido utilizada no comando (“Produza um texto sobre o tema ‘drogas na adolescência’, defendendo um ponto de vista e argumentando sobre o assunto”).

No grupo ora apresentado, o de Ipanema, surgiu nas Exp. Nom., conforme em (122).

(122)

“Drogas na adolescência”

Hoje em dia, comenta muito nos jornais, na televisão, nos sites de notícias sobre esse assunto, teve um dia até minha mãe me perguntou sobre isso com que eu achava? como eu me comportava diante dessa situação? Eu respondi que eu não tinha preconceito com isso, eu até conheço amigos que usa [0].

(RED\_03\_IPANEMA)



Outra forma de os produtores metaenunciarem através do termo anaforizante foi a seleção do pronome demonstrativo, destacado no mesmo exemplo (122). Apesar de o pronome demonstrativo grifado no excerto poder recuperar “drogas na adolescência”, pareceu-me mais coerente compreender a retomada a partir da dinâmica discursiva elaborada pelo produtor, a partir de pistas como “comenta” e “esse assunto”.

Considero relevante uma nova comparação, desta vez, em nível contextual. As escolas de Irajá e de Ipanema recebem moradores de periferias (enquanto a de Irajá recebe estudantes, entre eles, de Acari, Anchieta e do entorno de Irajá, a unidade de Ipanema recebe estudantes de diferentes comunidades, como Vidigal, Rocinha e do entorno de Ipanema). Contudo são escolas localizadas em acessos urbanos importantes em suas regiões.

Não obstante o bairro de Irajá seja mais equiparável aos primeiros *corpora* da Zona Norte já apresentados (Costa Barros e Pavuna), não ignoro que haja diversos níveis de importância e de centralidade nos bairros suburbanos. Dos bairros já apresentados, conforme antecipei no Aporte Geográfico, Irajá tem maior importância para a economia da cidade do Rio de Janeiro e, ainda, tem localização mais privilegiada do que Costa Barros e Pavuna. Uma escola localizada nesse centro, como a escola que gerou o *corpus*, propicia muitas vantagens. Já a escola localizada em Ipanema está próxima de praias e de pontos de turismo importantes na Zona Sul do Rio de Janeiro. Além de apresentar contexto socioeconômico distinto do de Irajá, Ipanema, em momento algum, está associada à segregação.

Além de as duas escolas, Ipanema e Irajá, terem em comum a localização privilegiada em seus respectivos bairros, também, são fatores que as assemelham a importância de cada uma para as suas CRE e os projetos pedagógicos nos quais estão inseridas. Esses fatores poderiam ser uma primeira resposta para a semelhança entre os resultados desses dados.

Foi a distinção encontrada nos dados, entretanto, que considero ter provocado reflexões mais produtivas. Uma distinção encontra-se na utilização das elipses. Em Ipanema, o recurso representa 45% das noventa e três anáforas (um dos maiores índices encontrados, juntamente com a Barra), enquanto, nos textos de Irajá, representa 26% das sessenta e nove retomadas (um dos menores índices, juntamente com Santa Cruz).

O índice de elipses não parece ter tirado a efetividade do projeto de dizer dos participantes. Mostra, ao contrário, que as funções discursivas podem ser garantidas pelos valores cognitivos operados por diferentes categorias gramaticais – e a elipse é uma delas. O exemplo (123) representa parte dessa versatilidade funcional atribuída à elipse.

(123) De qualquer forma, acho que droga é uma coisa ruim. Acho que só deveriam usar [0] para experimentos científicos, medicamentos, etc. Vejo algumas pessoas entrando nisso! e que [0] algumas vezes não tem volta, o que me deixa meio triste. (RED\_01\_IPANEMA)

No exemplo (123), a primeira elipse retoma “droga” e todo o seu valor semântico generalizador, substancial, contribuindo para a manutenção do objeto de discurso. Contudo a segunda elipse encontrada no excerto aponta para o demonstrativo que agrega não mais o valor substancial das drogas, mas remete ao seu uso, o que aponta para uma recategorização cognitiva do termo – recategorização essa mantida pela segunda elipse destacada.

Vejamos um pouco mais dessa produtividade no exemplo (124), a seguir.

(124) Muitos jovens se acham na necessidade de experimentar coisas novas, eu, particularmente, concordo, mas sempre com moderação. Muitos adolescentes experimentam as drogas, é acaba viciando [0], esse sim é problema! Pois cigarros, drogas acabam com vidas, mas todos nós sabemos disso, alguns ignoram [0] outros absorvem esse conhecimento. Aos que ignoram [0] e usam [0] acabam se dando mal e perdem o resto da vida. (RED\_05\_IPANEMA)

As elipses destacadas no excerto operam, também, para a manutenção da função discursiva do elemento que recuperam: a primeira elipse destacada recupera “as drogas” como substâncias, a segunda elipse recupera “disso” que surge para sumarizar, e a terceira elipse recupera a nominalização “esse conhecimento”, mantendo, suas funções discursivas de manutenção e de recategorização, respectivamente. Porém a peculiaridade do excerto reside na última elipse nele encontrada, que aponta para a primeira Exp. Nom. detectada no excerto “as drogas”, e não o termo que a antecede imediatamente, e volta, com isso, a generalizar/operar a manutenção do objeto de discurso.

A elipse, portanto, não opera com pouca mobilização discursiva, além da gramatical, e da cognitiva. Observar isso pela materialidade dos textos remete à forma eficiente como esses produtores operam para efetivar seu projeto de dizer.

Ainda que o *corpus* de Ipanema tenha apresentado metaenunciação – recurso que discorre a favor de uma complexidade textual-discursiva – e sumarização, não diversificou os recursos lexicais tanto quanto o *corpus* de Irajá. Se, no *corpus* de Irajá, observa-se a ocorrência de substituição em 30% das anáforas (entre esses, 20% compuseram o núcleo de uma Exp. Nom.), no *corpus* de Ipanema, a substituição totalizou 16% das anáforas (entre esses, 13% compuseram o núcleo de uma Exp. Nom.). Em números reais, as substituições emergiram em sete redações do *corpus* de Irajá. No *corpus* de Ipanema, o recurso foi

encontrado em cinco redações, o que representa que, em Irajá, apenas duas redações não procederam mais do que uma substituição.

Além da elipse, outra distinção Ipanema-Irajá reside nas substituições. Em números totais, esta diferença pode não representar muito, contudo, considerado que o *corpus* de Ipanema efetivou mais encapsulamento, deduzo que essa estratégia poderia ter sido bem mais aproveitada para a argumentatividade com mais substituições lexicais nas retomadas – o que poderia operar a favor de mais funções discursivas (como a especificação e a explicação, recursos estes que emergiram no *corpus* de Irajá, mas não emergiram em Ipanema).

Se, até aqui, relatei semelhanças e diferenças linguístico-discursivas, concentrar-me-ei, doravante, com o auxílio do Quadro 16, nas escolhas lexicais que içaram as representações ideológicas acionadas pelo contexto discursivo.

Quadro 16 – Mapeamento das respostas culturais Gávea/Irajá/Ipanema

Experiências culturais	Bairros →	Gávea	Irajá	Ipanema
<b>Leitura</b>	Nenhum livro ao ano		02	
	1 livro ao ano		02	
	2-5 livros ao ano	03	03	07
	5-10 livros ao ano	01		01
	Mais de 10 livros ao ano	03	01	
<b>Teatro</b>	Nunca foi	01	02	
	Poucas vezes	06	05	04
	Uma vez	01	01	03
<b>Cinema</b>	Raramente	03	02	04
	Uma vez ao mês	01	04	
	Várias vezes ao ano	03	02	04
	Às Vezes	01		
	Uma vez na vida			
<b>Shopping</b>	Uma vez ao mês	03	06	05
	Uma vez ao ano	04		01
	Semanalmente		02	
	Às vezes/poucas vezes	01		
	Sempre			01
<b>Praia</b>	1 ou 2 vezes ao ano	01	04	03
	Mensalmente	04	03	03
	Poucas vezes na vida	02	01	01
	Semanalmente			01
	Às vezes	01		

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Se a única diferença significativa entre os quatro *corpora* até aqui apresentados é a quantidade de livros que os participantes disseram ler ao ano, poderíamos inferir que a metaenunciação encontrada no *corpus* de Ipanema poderia ser fruto disso? Ou, ainda, que experiências culturais, como a ida ao teatro, poderiam ser fatores contribuintes? Estou propensa a considerar que sim, apesar de não poder afirmar categoricamente. Isso porque as relações interacionais não instadas pelo questionário, como os tipos de professores e os

discursos pedagógicos com os quais convivem, entre outros fatores, podem ter contribuído para o surgimento dessa função cognitivo-discursiva, a metaenunciação.

Considero, além disso, que os fatores contextuais específicos do grupo de Ipanema podem ter contribuído para a construção representacional do referente “drogas”, conforme pistas encontradas no entorno discursivo. Neste *corpus*, o objeto de discurso relacionou-se a valores interacionais (seis redações), bioquímicos (seis redações), familiares (quatro redações) e comportamentais (quatro redações). Os valores interacionais e comportamentais emergiram na mesma proporção que do *corpus* de Irajá. Já os valores políticos (que emergiram em Ipanema, mas não em Irajá), bioquímicos (que emergiram mais em Ipanema), biomédicos e vitais (que emergiram mais em Irajá) contrastam-se, nos dois *corpora*, fazendo com que eles se distanciem quanto à representação ideológica do objeto de discurso.

No *corpus* de Irajá, o referente está mais relacionado a questões físicas – às consequências das drogas no corpo e à perda do futuro como um todo. No *corpus* de Ipanema, foco desta subseção, o referente parece estar mais relacionado a questões bioquímicas – à dependência/vício. Além disso, já surge, nos dados, a referência a valores cognitivos (uma produção) e, ainda, relacionada à política educacional (duas redações). O valor político é apontado, no *corpus* de Ipanema, por diferentes vieses: além do político educacional já assinalado, emergiram o político-social (uma redação) e o político-administrativo (três redações), o que totalizou cinco representações desse ramo social, conforme (125) e (126).

(125) Não consigo me imaginar fumando [0], ou nesse mundo. Eu fiz PROERD! (VALOR POLÍTICO-EDUCACIONAL) Mas não é por isso que não me interessa [0], é de mim. (RED\_02\_IPANEMA)

(126) . Portanto a venda de drogas é algo que prejudica a vida do indivíduo e [0] deve ser impedida o máximo possível. (VALOR POLÍTICO) (RED\_04\_IPANEMA)

Além do político, os demais valores ideológicos podem ser representados nos excertos (127) e (128), para que se observe a forma como o referente recebe representações.

(127) . Logo os adolescentes acabam criando em vício [0] (VALOR BIOQUÍMICO) que acaba se espalhando para a escola (VALOR INTERACIONAL). Nisso as notas dos alunos vão caindo por causa do número de faltas ou não conseguem prestar atenção. (VALOR COGNITIVO) (RED\_04\_IPANEMA)

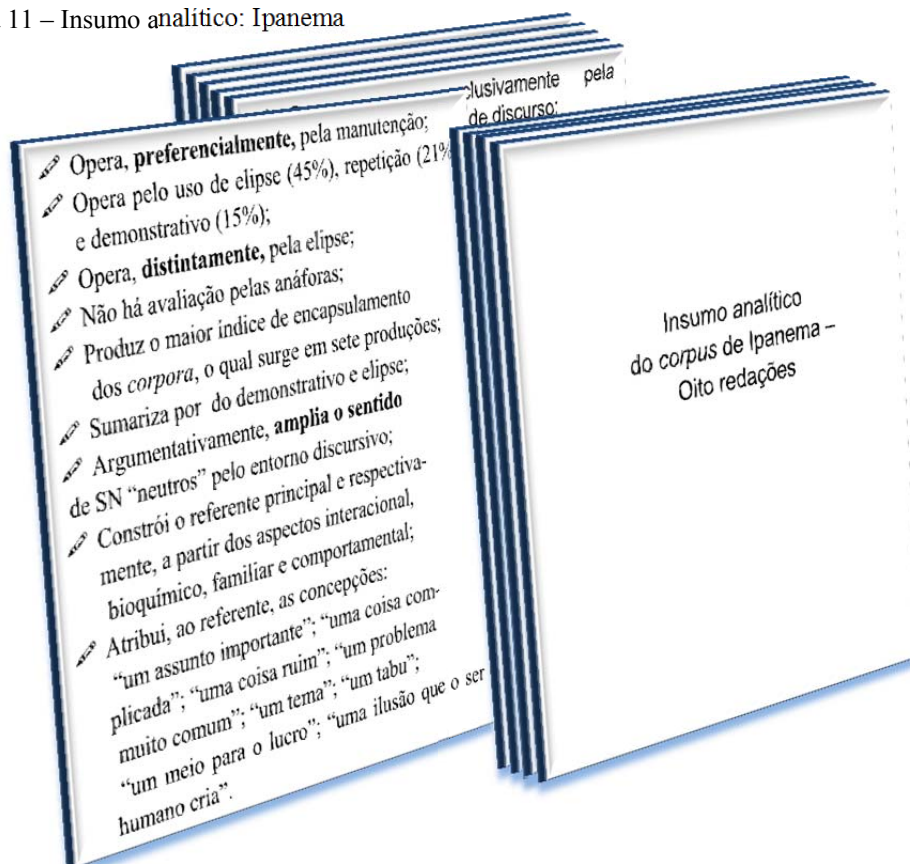
(128) Os usuários ficam dependente (VALOR BIOQUÍMICO) do tal vício que esquece da própria higiene, suas roupas, etc (VALOR COMPORTAMENTAL). Surgem as doenças, uns ficam cegos, sem pernas, os ossos começam a ficar fracos pois não comem comidas ou algo do tipo, ficam desidratados (VALOR BIOMÉDICO), etc. E por fim morrem. (RED\_08\_IPANEMA)

Essas considerações gerais autorizam que se comece a perceber que cada um dos contextos participantes apresenta uma identidade linguístico-discursiva que o relaciona ao aspecto mais marcante do contexto social em que se insere. Começa-se a delinear que as escolhas da léxico-gramática não unificam as identidades sociais dos grupos participantes, ainda que as escolhas linguísticas se assemelhem (como é o caso de Ipanema e de Irajá).

Vale ressaltar, por fim, que os estudantes de Ipanema pertencem a dois lugares: quatro são da Rocinha, quatro do Vidigal. Observar as características linguísticas dos oito participantes fez-me ver que eles delinham seus textos a partir de um aparato gramatical semelhante. Todavia as quatro redações elaboradas pelos moradores do Vidigal tendem a apresentar mais substituições, gerando mais diversidade das funções discursivas. Do mesmo modo, as quatro primeiras redações, elaboradas por moradores da Rocinha, apresentam suas peculiaridades: aclamam mais vezes as relações familiares mediante o entorno discursivo.

Retomarei essas informações em 5.4, na discussão dos resultados, passando, aqui, ao insumo da análise realizada no grupo de Ipanema, na Figura 11.

Figura 11 – Insumo analítico: Ipanema



Fonte: A autora, baseada nos dados da pesquisa, 2018

### 5.2.6 Corpus gerado em Madureira

Os estudantes da unidade escolar localizada em Madureira produziram redações internamente contrastantes: apesar de não se valerem amplamente de elementos gramaticais para fins discursivos, aplicaram os aspectos formais do gênero dissertação-argumentação.

Por essa característica, apresento o *corpus* de forma inicialmente textual e contextual. Primeiramente, vale ressaltar que foi um dos *corpora* que mais geraram redações com título, mesmo sem esta solicitação no comando da atividade – juntamente com a escola da Gávea, que, igualmente, apresentou título em sete das oito redações.

Apesar de sabermos que, cognitivamente, seja viável que a composição textual-discursiva seja elaborada sem o título, e mesmo que o objeto-tema da produção seja inferido do comando da atividade – o que foi realizado na maior parte das redações dos *corpora*, tanto pelo fato de o produtor-aluno prever que o leitor-professor-avaliador conheça sobre o assunto quanto pela implicitude possibilitada pelo par metadiscursivo comando-redação.

Outra forma comum de formulação de título encontra-se na repetição da proposição da atividade. No *corpus* de Ipanema, por exemplo, o título é criado em cinco redações em que os estudantes, apesar de terem realizado a atividade individualmente, repetiram, nos seus títulos “drogas na adolescência”. Isso sugere que, mais do que o papel de apontar para determinadas características formais ou funcionais de um gênero, é fundamental que se trabalhem tais valores de modo a propor sentidos e projetos discursivos que extrapolem a formalidade. Trata-se de um trabalho árduo, integrado à linha argumentativa de um texto e, por isso, complexo. E o papel social da escola revela-se essencial nessa construção consciente.

Esse panorama introduz o conhecimento formal trabalhado com os estudantes de Madureira. Além de apresentarem um dos maiores índices de criação de títulos, foi um dos *corpora* que mais impetrou autoria na criação dos títulos (também juntamente com a Gávea, e seguido do de Paciência). Aparições como “As drogas na vida dos adolescentes” (RED\_01\_MADUREIRA), “Chega de Drogas” (RED\_02\_MADUREIRA) e “Ao Caminho das Drogas” (RED\_05\_MADUREIRA) sugerem que os produtores foram levados a pensar, ao longo de sua trajetória educacional, sobre partes integrantes, compositoras e possibilitadoras de antecipação da leitura de um texto. Essa interpretação está validada no fato

de os projetos argumentativos das redações deste *corpus* terem entrecruzado título e texto, conforme o exemplo (129) a seguir.

(129) Chega de Drogas

A droga é um problema que há no mundo todo, é uma praga que se alastra cada vez mais, e os mais atingidos [0] são os jovens.

A curiosidade, a falta de orientação e acesso fácil as drogas gera mais adolescentes usuários de drogas. Com a legalização das drogas, a quantidade desses adolescentes tende a crescer.

O governo parece não estar preocupado com isso, então os pais precisam conversar com seus filhos e orientá-los para não cometerem o erro de experimentar a droga, pois ela causa danos à saúde.

As soluções para esse problema são mais palestras orientando os adolescentes, acabar com o tráfico de drogas, diálogo com os pais, não legalizar as drogas. (RED\_02\_MADUREIRA)

No exemplo (129), não apenas a presença do título, mas também a estrutura organizacional do texto (com parágrafos com função de introduzir a tese, desenvolvê-la com argumentos e concluí-la com proposta de intervenção) aponta para um trabalho consistente com o gênero – o que ocorre, também, nas demais produções do *corpus* de Madureira.

Essa característica parece ser fruto de vários projetos da unidade escolar. Como escola localizada no coração do segundo mais importante centro comercial carioca, é uma das mais destacadas na sua CRE, o que parece resultar de um empreendimento coletivo dos funcionários e professores, e de projetos educacionais extrarrede (um deles, por exemplo, mantido aos sábados, e conta com o voluntariado de professores da escola).

Apesar de o *feedback* recebido<sup>95</sup> ter me levado a ampliar a compreensão da escola como parte do contexto destes estudantes (o que será discutido na seção 5.4), neste ponto da análise considero relevante atentar para o fato de que a apropriação do gênero solicitado remexe a pergunta de pesquisa: como as retomadas, em Madureira, produzem efeitos cognitivo-discursivos em produções formalmente bem elaboradas? Quais elementos léxico-gramaticais foram mobilizados, e como o foram, para obter o fim discursivo pretendido? Quão distintamente o *corpus* se comporta em relação aos demais grupos de redações?

Para este *corpus*, iniciarei a análise pela elaboração linguística do entorno discursivo. Em concordância com as características formais dos textos, e parecendo representar a dedicação da unidade escolar com um projeto de ensino eficiente, o *corpus* de Madureira relacionou o valor educacional e o objeto de discurso “drogas”, diferentemente de todos os demais *corpora*, conforme destaques nos exemplos (130) e (131), a seguir.

<sup>95</sup> Trata-se do *feedback* resultante da leitura do capítulo analítico por parte de representantes de algumas escolas participantes antes da versão final da tese.

(130) Ensinamentos

Atualmente no Brasil o uso de drogas na adolescência está crescendo cada vez mais, a conscientização da família é importante para as crianças obterem um bom desenvolvimento na vida adulta.

Percebe-se que o uso de drogas nesta da vida cresce cada vez mais no Brasil. A conscientização da família é indispensável. A falta de oportunidade na adolescência, influencia boa parte dos jovens a usarem drogas. As escolas têm um papel importante na adolescência, quando esses fatores são desenvolvidos de maneira incorreta, acaba sendo mais difícil na adolescência o ensinamento.

Porém, os projetos escolares podem ajudar os jovens a conhecerem coisas boas que o mundo oferece principalmente adquirir seus conhecimentos de vida.

Portanto, conclui-se, que uma conscientização da família e escola nessa fase da vida é primordial, principalmente quando é levada à sério e com amor aos jovens. (RED\_06\_MADUREIRA)

(131) As drogas

É de conhecimento geral que, uma boa parte dos adolescentes dos Brasil estão usando drogas. Os problemas com a educação pode ser apontado como um dos principais motivos [0], assim como [0] a depressão que muitos deles enfrentam e também também como o fato da maioria deles morarem em comunidade.

Aponta-se a falta de educação como um dos principais motivos [0], porque a educação que a criança recebe em sua vida, equivale a muitas de suas atitudes e escolhas futuras. A educação pedagógica também é muito precisa, e a falta dela pode gerar consequências terríveis, como o uso das drogas.

A depressão é uma doença que está presente em muitos dos adolescentes do século XXI , porém, ela não é reconhecida como doença para muitos. Esta doença além de fazer os adolescentes procurarem soluções nas drogas, também é a causa de muitos dos suicídios hoje em dia.

É inegável que a maioria dos usuários [0] moram em comunidades, mas isso não é algo que influencie muito[0], pois, também há muitos que não moram mas usam [0]. Entretanto, a massa de pessoas de comunidades usuárias [0] está crescendo cada vez mais.

Dentre todos estes aspectos, conclui-se que, o uso das drogas é uma das consequências dos erros que se tem na sociedade, e isso pode ser melhorado com mais palestras nas escolas sobre o assunto, e mais orientação dos pais no que tange a depressão. (RED\_08\_MADUREIRA)

Os argumentos sublinhados em (130) e (131) sugerem uma representação ideológica que entende a escola como orientadora dos estudantes em diferentes aspectos de sua vida – o que inclui, segundo os dados, orientação contra as drogas. Porém não apenas a escola-instituição parece estar imbuída dessa função, mas ainda outros orientadores, conforme (132).

(132) As drogas na vida dos adolescentes

As drogas na adolescência está se tornando um assunto cada vez mais frequente entre os jovens, prejudicando o desenvolvimento escolar e familiar.

Uma parte dos adolescentes que começam a usar drogas, tem relação com a estrutura familiar ou influências de amigos. Alguns desses adolescentes, por conta do vício [0] acabam colocando suas vidas em risco, e por falta de orientação também.

A vida de muitos jovens são perdidas por conta das drogas, e se houvesse mais diálogos entre as famílias sobre esse assunto, evitaria um pouco desse problema que afeta não só o adolescente, e sim a família toda.(RED\_01\_MADUREIRA)

Além dos valores representacionais, encontrados em sete redações – o que destacou ideologicamente o *corpus* –, outros valores foram também associados ao referente. Um deles



foi o familiar, que também emergiu em sete redações, superando as aparições do tema nos demais grupos. Esse índice sugere uma representação de escola e família como grupos de ação especialmente responsáveis pela educação integral do jovem. Além do texto (132), o excerto (133), a seguir, representa isso.

(133) A falta de orientação da família sobre os seus filhos. Pode ser considerado uma causa dos jovens se encaminharem para as drogas. Pelos pais não conversarem com eles ou até mesmo os próprios não buscarem se informar sobre o assunto, não possuem um certo interesse. (RED\_05\_MADUREIRA)

Apenas uma vez a família foi associada, no *corpus*, a uma possível motivação do adolescente para o uso das drogas. Essa aparição encontra-se no excerto (134), a seguir.

(134) Uma parte dos adolescentes que começam a usar drogas, tem relação com a estrutura familiar ou influências de amigos. Alguns desses adolescentes, por conta do vício [0] acabam colocando suas vidas em risco, e por falta de orientação também. (RED\_01\_MADUREIRA)

Os demais valores mais associados ao referente foram os interacionais e os emocionais (emergindo em quatro diferentes redações, cada), como destacado nos excertos (135) e (136) que se seguem.

(135) A depressão é uma doença que está presente em muitos dos adolescentes do século XXI, porém, ela não é reconhecida como doença para muitos. Está doença além de fazer os adolescentes procurarem soluções nas drogas (**VALOR EMOCIONAL**), também é a causa de muitos dos suicídios hoje em dia. (RED\_08\_MADUREIRA)

(136) A vida de muitos jovens são perdidas por conta das drogas (**VALOR VITAL**), e se houvesse mais diálogos entre as famílias sobre esse assunto, evitaria um pouco desse problema que afeta não só o adolecente, e sim a família toda (RED\_01\_MADUREIRA)

Também, os participantes relacionaram o objeto de discurso a valores biomédicos (três redações), vitais, bioquímicos e políticos (duas redações, cada), político-educacionais, político-sociais e cognitivos (uma redação, cada), conforme (137), (138) e (139).

(137) Drogas no mundo da adolescência

As drogas é  muito prejudicial a saúde (**VALOR BIOMÉDICO**) e trás problemas na adolescência. Pode-se dizer que com os problemas da vida, os adolescente acabam encontrando nas drogas uma forma de resolver os problemas (**VALOR EMOCIONAL**), mas [0] não resolve nada e [0] acaba trazendo mais problemas, quanto pra família ou pra si mesmo. O adolescente fala que [0] vai ser só uma vez e  acaba ficando viciado [0] (**VALOR BIOQUÍMICO**) na maioria das vezes, as vezes também fazem isso [0] por modinha ou influência de alguém...

Grande parte dos adolescentes estão perdidos nesse mundo das drogas, mas nada está totalmente perdido, pois tem igrejas, palestras, atividades e etc... para tirá-los dessa vida que pode leva-los até a morte. Pode-se resolver isso, proibindo, tendo conversas entre família e os pais ficar sempre  atento no comportamento de seus filhos (**VALOR COMPORTAMENTAL**). (RED\_04\_MADUREIRA)

(138) É inegavel que a maioria dos usuarios [0] moram em comunidades, mas isso não é algo que influencie muito[0], pois, também há muitos que não moram mas usam [0]. Entretanto, a massa de pessoas de comunidades usuárias [0] está crescendo cada vez mais (**VALOR POLÍTICO-SOCIAL**). (RED\_08\_MADUREIRA)

(139) Ensinamentos

Atualmente no Brasil o uso de drogas na adolescência está crescendo cada vez mais, a concientização da família  é importante para as crianças obterem um bom desenvolvimento na vida adulta. (**VALOR VITAL**). (RED\_06\_MADUREIRA)

Nenhum valor associado ao referente, dentre os encontrados nos demais *corpora*, deixou de ser receber atenção discursiva no *corpus* de Madureira, mesmo que tenha surgido em apenas uma redação. O mesmo fenômeno ocorreu apenas no *corpus* de Ipanema. Isso parece sugerir, ao menos nos dados do estudo, que o nível de conhecimento linguístico-gramatical não resulta diretamente nas representações ideológicas que se podem depreender de um objeto de discurso. Isso se vê não apenas em comparação com os dados de Irajá (grupo que mais diversificou estratégias gramaticais), mas que não agregou certos valores imanentemente relacionados às drogas (como o político), e isso pode ser visto, também, nos *corpora* de Costa Barros e da Pavuna, que, apesar de não apresentarem grande diversificação léxico-gramatical, fizeram emergir essa relação política, por exemplo.

Da sua parte, o próprio contexto educacional parece ser o cerne contextual dos estudantes de Madureira, visto tratar-se do grupo cujos empreendimentos pedagógicos pareceram ser mais presentes e significativos na vida dos estudantes – em consonância com as relações sociais menos violentas do que aquelas vistas nos contextos que mais fizeram emergir os valores políticos. Nesse sentido, a variedade de relações com o objeto de discurso parece ser fruto da relação metadiscursiva desses participantes, fruto de um trabalho formal da escola de conduzir os estudantes à reflexão e à criticidade. Estes, ao escreverem sobre o tema solicitado, parecem abstrair e mostrar seus conhecimentos sobre o assunto; parecem elaborar

o assunto, pensar sobre ele, e não o relacionar exclusivamente às vivências empíricas sobre ele (o que pode ser relacionado, inclusive, ao fato de terem sido um dos *corpora* que mais elaboraram rotulação metaenunciativa). Essas considerações parecem adicionar, na escola de Madureira, realmente, à vivência sociocultural desses estudantes.

Outro ponto passível de destaque foi a voz de resistência. E outros contextos de aplicação ocorreram como fenômenos, tais como a não aceitação em participar da pesquisa, ou mesmo a rejeição quanto à produção de texto, ou, ainda, a escrita de textos curtos, com duas, três, quatro linhas (o que chegou a impossibilitar a participação de algumas escolas na pesquisa, conforme debatarei na discussão dos resultados). Contudo foi, neste contexto de produção de Madureira, que os estudantes participaram e usaram a voz para se posicionarem (o que ocorreu em três redações, duas das quais foram autorizadas a serem utilizadas na pesquisa).

Uma dessas vozes falou contra o modelo escolar de aprisionamento e, inclusive, colocou-o na plataforma de razões que levam adolescentes a experimentarem as drogas. Trata-se de (RED\_03\_MADUREIRA), copiada no exemplo (140), a seguir.

(140)

## Drogas

O assunto sobre drogas é um dos mais comentados nas ruas e em casa. Os pais costumam dizer que isso é para chamar atenção, mas se for? Qual é atitude que eles tomam? Nenhuma! vivemos em uma sociedade totalmente hipócrita que o único argumento é “precisamos a classe para outros países” que sociedade maldita! Pais que não vêem o que se passa na escola, uma escola que no trancam em um lugar por 12 anos em total humilhação.

Os adolescentes usam isso como forma para se distrair do mundo, cansados de guardar esse sentimento todo para si. não vou escrever tudo que penso se não “provavelmente” vão me julgar. Bjs.  
(RED\_03\_MADUREIRA)

O texto em tela mostra um produtor que não cala sua indignação relacionada à sociedade, classificando-a como “hipócrita” e, mais ainda, defende que os pais estão vendados para o que seria a verdadeira escola: lugar de humilhação e de aprisionamento. Para *se* dizer, o produtor utiliza a elaboração textual, mostrando ter internalizado sua forma (título e paragrafação, por exemplo), seu desenvolvimento (tese e argumentos). Ademais, deixa respingar, ao longo do texto, marcas de interação, como em “Qual é atitude que eles tomam?”, “não vou escrever tudo que penso se não “provavelmente” vão me julgar” e em “Bjs”.

Além desse, outro produtor parece ter internalizado o texto argumentativo como um espaço de real dizer, com um real interlocutor que o escutaria. Trata-se de (141).

(141) Alguns adolescentes usam drogas por se sentirem solitários e experimentar coisas novas, mas acabam entrando no mundo das drogas.

Gente me desculpe, mas irei fazer um tema totalmente diferente.

Enquanto falamos de “drogas na adolescência”, muitos negros estão sendo violentados. Negros são violentados por sua pele escura, eu principalmente sou negro com muito orgulho. Meu amigos, familiares não tem vergonha da minha cor.

Existem na sociedade negros sendo mortos e violentados. Para algumas pessoas negros são favelados e brancos pessoas sivilizadas, são tudo ignorante, não se pode julgar ninguém pela sua aparência, as vezes não é o que parece ser. Negros são violentados e estão desempregados por suas origens e cor, mas eles não conhece nosso potencial.

Me desculpem, por eu sair do tema, mas tive que lembrar da realidade de hoje, como à do tema.

(RED\_07\_MADUREIRA)

Apesar de o produtor não elaborar um título para o texto, ele o produz em parágrafos, com tese e argumentos e, inclusive, apresenta o assunto de sua preferência a partir de uma introdução que revela seu entendimento sobre o texto argumentativo: seleciona-se um assunto e nele mantém-se (“Gente me desculpe, mas irei fazer um tema totalmente diferente.”).

Esse desvio no assunto apresenta-se como proposital e revela ainda mais autoria quando o participante encerra seu texto voltando a abordar o tema solicitado no enunciado (“Me desculpem, por eu sair do tema”). Essa atitude, geralmente taxada como subversiva, mostra, na verdade, que o estudante se apropriou de um projeto argumentativo que possibilita, com a construção e progressão textual, levar para sua real intencionalidade. Em uma avaliação, como a do ENEM, provavelmente, esse estudante perderia pontuação por ter fugido ao tema. Todavia estou considerando que o produtor operou, pela possibilidade linguístico-textual, seu real dizer: que a droga não parece, ao menos para ele, ser o único tema relevante e contraditório (“mas tive que lembrar da realidade de hoje, como à do tema”).

Ações discursivas como as duas citadas, e desta forma elaboradas, não são possíveis sem a apropriação das possibilidades discursivas via texto. São produto do que parecem ser aulas que operam a favor da pessoa do estudante e que geram autonomia e expressividade. Essas observações possíveis na materialidade dos textos estudados ajudam a corroborar a interpretação de que o contexto sociocultural leva o produtor a representar, ideologicamente, o referente. Os dados mostram que é a relação com a léxico-gramática que gera efeitos discursivos mais eficientes para que o produtor manobre, textualmente, esse referente. Nesse sentido, o *corpus* de Madureira não foi o que mais diversificou estratégias, conseqüentemente, não foi o que mais diversificou, significativamente, as estratégias cognitivo-discursivas (no sentido de elas emergirem em maior número de redações). Continuemos a discussão a partir da Tabela 14.

Tabela 14 – Mapeamento das anáforas: Madureira

MAPEAMENTO ANALÍTICO DO CORPUS DA MADUREIRA													
		RED_01	RED_02	RED_03	RED_04	RED_05	RED_06	RED_07	RED_08	TOTAL	%		
CATEGORIAS DE ANÁLISE DO SN DROGA(S)	NÍVEL LÉXICO-GRAMATICAL	PRON. RETO		1						1	2%		
		PRON. OBLÍQUO											
		PRON. DEMONST		1	2	1				1	5	8%	
		PRON. RELATIVO											
		PRON. INDEFINIDO											
		ADVÉRBIO											
		ELIPSE	1	1	1	5	4			7	19	32%	
		REPETIÇÃO	1	3	1			2	1	1	9	15%	
		SUBSTIT											
		EXP. NOM. REPET	2	4		2	2				3	13	22%
		EXP. NOM SUBST	2	1		2	4		3			12	20%
		TOTAL		6	11	4	10	10	2	4	12	59	
%		10%	19%	7%	17%	17%	3%	7%	20%	100%			
NÍVEL DISCURSIVO	SUMARIZAÇÃO		1		1	3			5	10	17%		
	AVALIAÇÃO	1	2							3	5%		
	METAENUNCIÇÃO	1				2		2		5	8%		
	METAFORIZAÇÃO				2	2		1		5	8%		
	MANUTENÇÃO	4	8	4	7	3	2	1	7	36	61%		
	ESPECIFICAÇÃO												
	EXPLICAÇÃO												
	TOTAL		6	11	4	10	10	2	4	12	59		
%		10%	19%	7%	17%	17%	3%	7%	20%	100%			
SEMÁNTICO-DISCURSIVO	REC LEXICAL	2	1		2	4		3		12	20%		
	REC COG		2		1	2		1	5	11	19%		
	MANTÊM	4	8	4	7	4	2		7	36	61%		
	TOTAL		6	11	4	10	10	2	4	12	59		
%		10%	19%	7%	17%	17%	3%	7%	20%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de surgir um número significativo de repetições, 15% aparições isoladas e 22% nos núcleos das Exp. Nom. (somando 37%<sup>96</sup> das anáforas); e apesar de as elipses somarem 32% das anáforas, os 20% de substituições destacam-se: foi o segundo maior índice, resultando em diferentes funções discursivas. Vejamos tal variação em (142), (143) e (144):

(142) Dentre todos estes aspectos, conclui-se que, o uso das drogas é uma das consequências dos erros que se tem na sociedade, e isso pode ser melhorado com mais palestras nas escolas sobre o assunto (METAENUNCIÇÃO), e mais orientação dos pais no que tanje a depressão. (RED\_08\_MADUREIRA)

(143) As soluções para esse problema (AVALIAÇÃO) são mais palestras orientando os adolescentes, acabar com o tráfico de drogas, diálogo com os pais, não legalizar as drogas. (RED\_02\_MADUREIRA)

(144) Além disso por conta dessa falta de orientação os jovens que tem colegas, que entram no caminho das drogas. Acabam influenciando argumentando que [0] é divertido, dizendo para experimentar [0]. E esses jovens começam se entregando ao mesmo caminho (METAFORIZAÇÃO). (RED\_05\_MADUREIRA)

No *corpus* de Madureira, não houve retomada por substituição, o que apagou, nele, a especificação. Penso nisso como outra consequência da abstração dos produtores, que se concentraram em abordar o referente em sua relação com a instrução. Isso, ao que parece, não

<sup>96</sup> Valor total não encontrado na tabela, conforme venho explicando nas subseções anteriores.

demandou argumentos que redundassem em suas especificidades. Os dados parecem, mais uma vez, emergir de um contexto de reflexão sobre os assuntos do mundo.

Também a sumarização foi encontrada no grupo de textos:

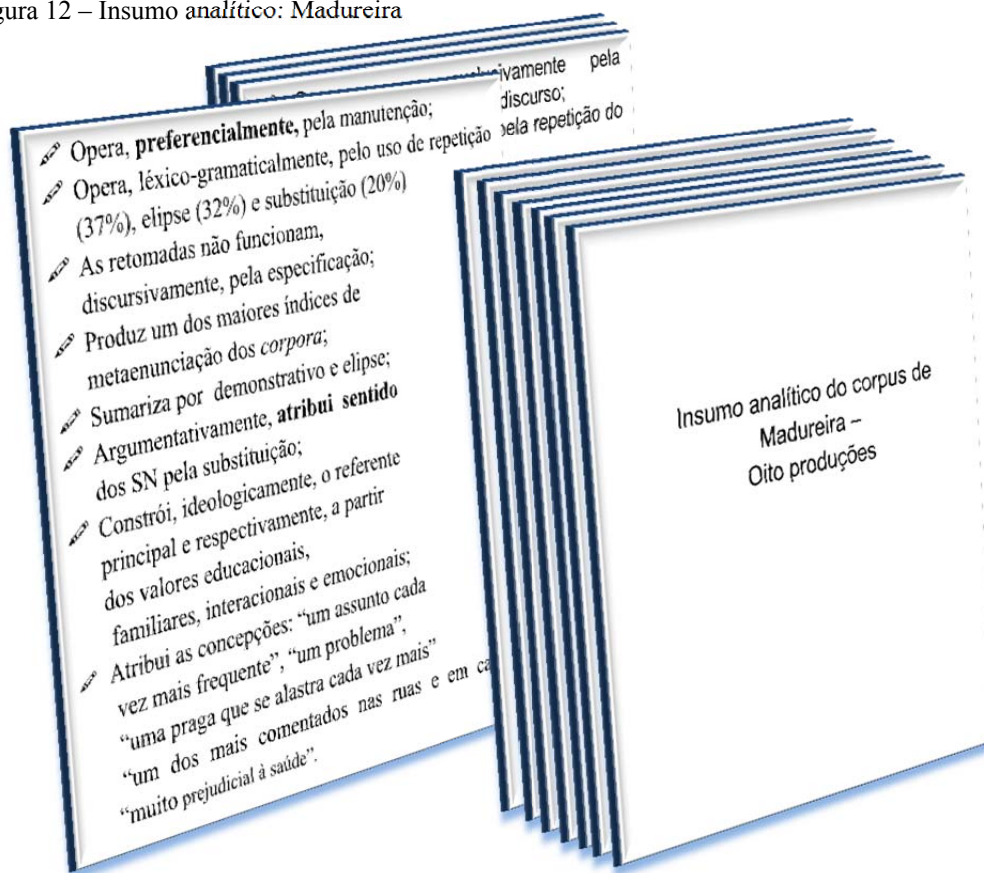
(145) Dentre todos estes aspectos, concluiu-se que, o uso das drogas é uma das consequências dos erros que se tem na sociedade, e isso pode ser melhorado. (RED\_08\_MADUREIRA)

Não apenas pelo demonstrativo, a recategorização cognitiva foi possível pelo uso da elipse, conforme se vê no exemplo (146), onde a elipse recategoriza o referente pelo atributivo “é uma praga”, corroborada por “atingidos” (droga não atinge, mas praga, sim).

(146) A droga é um problema que há no mundo todo, é **uma praga que se alastra cada vez mais**, e os mais atingidos [0] são os jovens. (RED\_02\_MADUREIRA)

A análise sugere a riqueza discursiva dos dados, conforme sumariza a Figura 12.

Figura 12 – Insumo analítico: Madureira



Fonte: A autora, baseada nos dados da pesquisa, 2018

### 5.2.7 Corpus gerado em Santa Cruz

Assim como os dados de Madureira e da Gávea, os títulos das redações produzidas em Santa Cruz foram bastante autorais,<sup>97</sup> mesmo que emergindo menos vezes do que naqueles *corpora* (em Santa Cruz emergiram cinco vezes; nos outros citados, sete). Ainda que esta característica não surja tão desenvolvida e marcada, como nos outros grupos citados, a estrutura formal dos textos de Santa Cruz reflete aquela pretendida para o gênero: além da marcação dos parágrafos, encontram-se as marcas de introdução de uma tese, desenvolvimento de um argumento e conclusão. Isso parece apontar para a escola como parte efetiva do contexto sociocultural dos estudantes, no que tange à educação linguística.

Para além disso, uma das perguntas que o estudo procura responder é como os participantes mobilizam seus saberes gramaticais na efetivação de seu projeto de dizer. Para isso, concentrar-me-ei, neste início de seção, nas características linguísticas do *corpus*.

Tabela 15 – Mapeamento das anáforas: Santa Cruz

MAPEAMENTO ANALÍTICO DO CORPUS DA SANTA CRUZ												
		RED_01	RED_02	RED_03	RED_04	RED_05	RED_06	RED_07	RED_08	TOTAL	%	
CATEGORIAS DE ANÁLISE DO SN DROGA(S)	NÍVEL LÉXICO-GRAMATICAL	PRON. RETO							1	1	2%	
		PRON. OBLÍQUO										
		PRON. DEMONST										
		PRON. RELATIVO			1						1	2%
		PRON. INDEFINIDO						1			1	2%
		ADVÉRBIO										
		ELIPSE	2	1	1	4	4		1	3	16	26%
		REPETIÇÃO	2	2	1	5			3	2	15	25%
		SUBSTIT						2			2	3%
		EXP. NOM. REPET		6	2	2	2	4	2	2	20	33%
	EXP. NOM. SUBST							2	3	5	8%	
	TOTAL	4	9	5	11	6	7	8	11	61	100	
	%	7%	15%	8%	18%	10%	11%	13%	18%	100%		
	NÍVEL DISCURSIVO	SUMARIZAÇÃO					1		1		2	3%
		AVALIAÇÃO							1		1	2%
METAENUNCIÇÃO												
METAFORIZAÇÃO			2	1				1		4	7%	
MANUTENÇÃO		4	7	3	10	5	4	5	7	45	74%	
ESPECIFICAÇÃO				1			2		4	7	11%	
EXPLICAÇÃO					1		1			2	3%	
TOTAL		4	9	5	11	6	7	8	11	61		
%	7%	15%	8%	18%	10%	11%	13%	18%	100%			
SEMÂNTICO-DISCURSO	REC LEXICAL				1		2		3	6	10%	
	REC COG		2	2		1	1	3	1	10	16%	
	MANTÉM	4	7	3	10	5	4	5	7	45	74%	
	TOTAL	4	9	5	11	6	7	8	11	61		
	%	7%	15%	8%	18%	10%	11%	13%	18%	100%		

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

<sup>97</sup> “Causas que levam os adolescentes às drogas” (RED\_01\_SANTACRUZ); “O problema das drogas” (RED\_02\_SANTACRUZ); O uso das drogas na adolescência (RED\_03\_SANTACRUZ); “O ataque contra as drogas” (RED\_04\_SANTACRUZ); “Uso de drogas” (RED\_07\_SANTACRUZ).

Foram analisadas sessenta e uma anáforas no *corpus*, levando a uma primeira característica de base gramatical: a retomada com base na repetição lexical, 25% de repetição pura e 33% de repetição no núcleo de uma Exp. Nom., o que totalizou 58%<sup>98</sup> das retomadas. Essas retomadas resultaram em 74% da função de focalizar – resultado próximo dos *corpora* de Costa Barros (75%) e da Barra (76%) – grupos que menos diversificaram as funções discursivas das anáforas.

Por sua vez, o fato de as redações de Santa Cruz não apresentarem muitas variações de ordem gramatical para as retomadas redundou, também, em apenas três sumarizações no *corpus* – nenhuma das quais foi operada pelo demonstrativo, pronome escolhido quase unanimemente em todos os *corpora*.

Vejamos como as estratégias gramaticais comportaram-se para gerar a sumarização no exemplo (147).

(147) Nos dias de hoje muitos adolescentes estão se envolvendo mais e mais com as drogas, e é um número grande  
As drogas causam muitos problemas como: proplemas cardiacos cançasso, proplemas respiratorios e etc..., As vezes eles se envolvem por proplemas familiares ou outros, porém muitos adolescentes fazem [0] por mero prazer. (RED\_05\_SANTACRUZ)

No exemplo (147), vejo que a elisão de termos aponta para duas possibilidades interpretativas, que podem desaguar, igualmente, na função sumarizadora. A primeira possibilidade é a interpretação de que “fazem” elide o demonstrativo “isso”, resultando em “fazem isso”. Outra possibilidade baseada nas pistas linguísticas é a de que o termo elidido fosse “uso de drogas”, resultando em “fazem uso de drogas”.

Essas, entretanto, são apenas formas de completar uma lacuna deixada pelo produtor que, independentemente de como seja preenchida, faz parecer cognitivamente viável a compreensão de que se trata da retomada por elipse de um segmento textual, o que, em última instância, é selada por uma recategorização de nível exclusivamente cognitivo, conforme o excerto (148), a partir do qual entendo que a elipse, também, opera uma sumarização.

(148) Hoje em dia o consumo de drogas está excessivo, ainda mas na adolescência, muitos jovens acabam usando drogas por influência de amigos ou até por conta própria só pela curiosidade. Pelo que vemos a maioria aos adolescentes começam o consumo de drogas como modinha passageira, mas muitos não param [0] (RED\_07\_SANTACRUZ).

<sup>98</sup> Total não encontrado na tabela, pelo seu objetivo. Contudo essa soma é relevante para o corpo do texto.



Igualmente, o exemplo (149) aponta para um caminho analítico de recategorização operada exclusivamente pelo aparato cognitivo dos interactantes.

(149) As "drogas na adolescência" é um assunto muito importante á ser discutido, pois os jovens estão se interessando cada vez mais interessados nas drogas.

Hoje em dia os jovens estão se interessando cada vez mais nas drogas por conta das amizades, porque tudo começa com os amigos dizendo:

-É só um cigarro, é só uma cerveja." (RED\_06\_SANTACRUZ)

Não é minha intenção “arrumar” o texto desses produtores mediante o que está convencionado pela gramática normativa. Considero que seja mais rico, do ponto de vista desta pesquisa, poder captar que um determinado elemento gramatical pode ter sido selecionado por estes estudantes para preencher um determinado espaço discursivo. E, conquanto essa escolha possa não ter sido consciente, do ponto de vista normativo, a partir de uma gama de outras possibilidades linguísticas a que o produtor tivesse acesso gramatical, ainda assim, foi uma escolha que carregou um projeto discursivo e efetivou-o. No caso específico do exemplo em tela, o pronome indefinido “tudo” pode perfeitamente retomar e sumarizar um excerto anterior do texto (assim como poderia, também, estar elidindo o pronome demonstrativo que forjaria a expressão “tudo isso”).

Ainda que o produtor carregue seu projeto discursivo a partir dos elementos gramaticais encontrados na modalidade oral e, conseqüentemente, produza um texto de nível informal, parece ser mais relevante perceber que ele consegue operar por recursos mais cognitivos para implementar discursividade em seu texto. No contexto específico de Santa Cruz, os participantes não lançaram mão dos recursos gramaticais comumente abordados no segundo segmento do Ensino Fundamental, de modo a utilizá-los como recurso que contribuísse para a tessitura de seus textos, a fim de evitar ambigüidades, de não onerar o leitor e de impetrar argumentos através do próprio referente.

A metaforização e a especificação foram as duas funções discursivas que surgiram no *corpus* com mais frequência. Ainda que tenham emergido em apenas três das oito produções, não podendo ser consideradas um padrão discursivo do *corpus*, e, por isso, considero relevante apontar que essas mobilizações cognitivo-discursivas se encontraram em produções que mobilizaram mais recursos gramaticais, principalmente, no que tange às substituições lexicais, conforme o exemplo (150), a seguir.

(150) Uso de drogas

Hoje em dia o consumo de drogas está excessivo, ainda mas na adolescência, muitos jovens acabam usando drogas por influência de amigos ou até por conta própria só pela curiosidade. Pelo que vemos a maioria aos adolescentes começam o consumo de drogas como modinha passageira, mas muitos não param [0].

Os jovens se perdem no caminho das drogas e muitos não conseguem retomar a vida, além de ficarem magros, feios, desidratados entre outras coisas, também ficam assustados, desconfiados, com medo de tudo e de todos, e muitas das vezes agressivos também, muitos jovens perdem a vida cedo por conta das drogas.

Contudo penso que com uma ajuda médica, o apoio da família, a ajuda dos verdadeiros amigos e a força de vontade do adolescente, ele pode muito bem sair dessa fase ruim. Muitos julgam a vida de um consumidor de drogas porém, não sabem o que passa em sua vida. (RED\_07\_SANTACRUZ)

Em (150), vemos que as Exp. Nom. com substituição “o caminho das drogas” e “essa fase ruim” possibilitaram duas diferentes funções às Exp. Nom. definidas: a metaforização e a avaliação. As demais atribuições possibilitadas ao referente efetivam-se pelas pistas linguísticas encontradas no entorno discursivo – sobre o qual passarei a deter-me, doravante.

Se o *corpus* de Santa Cruz não se destacou por meio de algum padrão linguístico claramente marcado – a não ser pela não diversificação de elementos gramaticais –, os dados apresentaram uma clara distinção, em nível representacional: foi o grupo que mais associou o referente e questões bioquímicas, abordando-as pela reabilitação. Das cinco redações que representaram o referente desta perspectiva, quatro fizeram-no pela ótica da recuperação com ajuda de clínicas (nos demais *corpora*, isso ocorreu uma vez em Costa Barros e em Irajá; e duas vezes na Barra). Vejamos como isso emerge dos excertos (151) e (152).

(151) O uso de drogas na adolescencia num minimo e um caus porque eles se acham "adultos" na casos das drogas voce fica viciado, se fosse eu já estava indo para a clinica para mim perder o vicio de drogas (VALOR BIOQUÍMICO), os adolescenti sempre falo que vai para de usar drogas mais sempre quando ver os amigos da pesada vai la falar com eles ai eles oferecem a droga, eles usam [0] e começa a ficar animado, as conseqeencias são ficar com dor de cabeça, olho vermelho, coinciciter. (RED\_04\_SANTACRUZ)

(152) Existem muitas clinicas que ajudam, os jovens que já foram viciados [0] (VALOR BIOQUÍMICO) participando de eventos para ajuda os que são viciados [0] e querem para [0], As vezes muitos deles tem que mora nas ruas por contas das drogas (RED\_05\_SANTACRUZ)

As demais aparições que relacionam o objeto de discurso e o valor bioquímico, tanto em Santa Cruz quanto nos demais *corpora*, fazem a intercessão com o vício de forma mais genérica, conforme o exemplo (153).

(153) Mas nunca é só isso para os jovens, os jovens sempre querem mais. Sempre é só um cigarro depois é só uma maconha, depois é só uma pedra de crack, quando você vê. Você está dependente (**VALOR BIOQUÍMICO**) de todas as drogas. (RED\_06\_SANTACRUZ)

Somos sabedores de que uma das formas de limpar o organismo de substâncias químicas é a clínica de reabilitação. De igual modo, sabemos que as drogas-objeto-de-mundo estão intimamente ligadas à violência e à criminalidade. Porém essa marcação ideológica de criminalidade emergiu mais vezes no discurso daqueles produtores que moram em locais cuja presença da droga está cotidianamente ligada à violência e à marginalidade. Assim também parece ter-se desenhado discursivamente o *corpus* de Santa Cruz: a valoração semântico-argumentativa de reabilitação relacionada ao objeto de discurso pela metade dos produtores de Santa Cruz parece ter uma relação bastante direta com o contexto sociocultural deles: a presença de clínicas de reabilitação naquela localidade. Foi, nesse mesmo contexto, que apenas um dos participantes disse não conhecer usuários de drogas.

Além do valor bioquímico, emerge, em quatro das oito produções, a relação drogas-emoções, sendo essa a motivação central para o uso das drogas. Essa representatividade aparece, nesta proporção (metade dos textos), apenas na Barra e em Madureira.

Amostra disso está em (154), cuja linha argumentativa baseia-se na relação de poder das drogas sobre o adolescente, pela via de sua fragilidade emocional.

(154) O uso das drogas na adolescência

As drogas é um tipo de substância que atrai muito os adolescentes. Ultimamente a maioria dos adolescentes não usam drogas por vício, mais sim para esquecer um pouco dos problemas, mais acabam se viciando.

Na maioria das vezes os problemas podem ser em casa, na escola, relacionamentos ou em suas vidas.

Os adolescentes são bastante fechados, não demonstram o que sentem, então, eles procuram refugio e acabam se influenciando, entram no mundo das drogas e se sentem mais aliviados dos problemas que tem (**VALOR EMOCIONAL**).

Na minha opinião, o melhor jeito é se tratar [0], ou seja, procurar uma clínica médica e se abrir mais com os pais sobre o que estão sentindo. (RED\_03\_SANTACRUZ)

Os valores emocionais emergem em igualdade com os interacionais (quatro textos):

(155) O que leva você a conhecer o "mundo das drogas" são bebidas alcóolicas, cigarros e os amigos também. (**VALOR INTERACIONAL**). (RED\_02\_SANTACRUZ)

O Quadro 17 contribui para algumas relações a serem feitas.

Quadro 17 – Mapeamento das respostas às perguntas culturais: Santa Cruz

<b>Experiências culturais</b>	<b>Bairro →</b>	<b>Santa Cruz</b>
<b>Leitura</b>	1 livro ao ano	03
	2-5 livros ao ano	03
	5-10 livros ao ano	01
	Mais de 10 livros ao ano	01
<b>Teatro</b>	Nunca foi	06
	Poucas vezes	01
	Uma vez	01
<b>Cinema</b>	Nunca	01
	Uma vez ao mês	03
	Várias vezes ao ano	02
	Raramente	02
<b>Shopping</b>	Uma vez ao mês	05
	Uma vez ao ano	02
	Semanalmente	01
<b>Praia</b>	1 ou 2 vezes ao ano	03
	Mensalmente	03
	Poucas vezes na vida	02

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Busquei, nos questionários, pistas contextuais que pudessem contribuir para um delineamento discursivo. As interações dos produtores não apresentam grandes distorções comparativas com os resultados dos demais grupos, com exceção da ida ao teatro, cujo resultado se assemelha ao encontrado em Costa Barros (em que cinco estudantes disseram nunca terem ido ao teatro).

Além dessas vivências, os participantes responderam sobre a escolaridade máxima do membro da família: dois estudantes responderam que esse nível é o médio completo; dois responderam ser o médio incompleto; um respondeu ser o nível superior. Três participantes não souberam responder à pergunta. A falta de conhecimento sobre o nível de escolaridade dos demais membros da família aponta uma provável falta de relação mais profunda sobre o tema com suas famílias; em outras palavras, essas respostas despontam como pista para as construções discursivas sobre o saber formal no contexto de interação desses estudantes.

Sobre as experiências com a escrita, os questionários mostram que três participantes elaboram um texto, mensalmente – o da SME/RJ; quatro elaboram duas redações bimestrais, e um elabora mais de três por bimestre. Segundo sete deles, a correção dos textos é feita via anotações; dois deles disseram que o professor os chamava para conversar sobre os erros de escrita; e, segundo um deles, o professor não entregava suas produções.

Ainda de acordo com o questionário, três participantes consideram que a correção dos textos tem sentido e serve para melhorar suas ideias. Três associam a correção e aspectos

estritamente gramaticais. Um considera que a correção dos textos é sem sentido, pois serve exclusivamente para gerar notas e um considera sem sentido, por não voltar a ver seu texto.

Nesse contexto, seis deles apontaram ter estudado o gênero dissertação-argumentação. Tal característica contextual é percebida nas produções, cuja estrutura textual aproxima-se mais das características formais do texto, aproximando o *corpus* daqueles com as redações mais bem estruturadas.

Já as demais respostas não apontam distintamente para as marcas discursivas encontradas nos textos (visto que as respostas apresentam certa equivalência com os demais *corpora*). Algumas outras associações entre texto e contexto, portanto, foram efetivadas a partir de conhecimentos mais gerais sobre este contexto social de Santa Cruz.

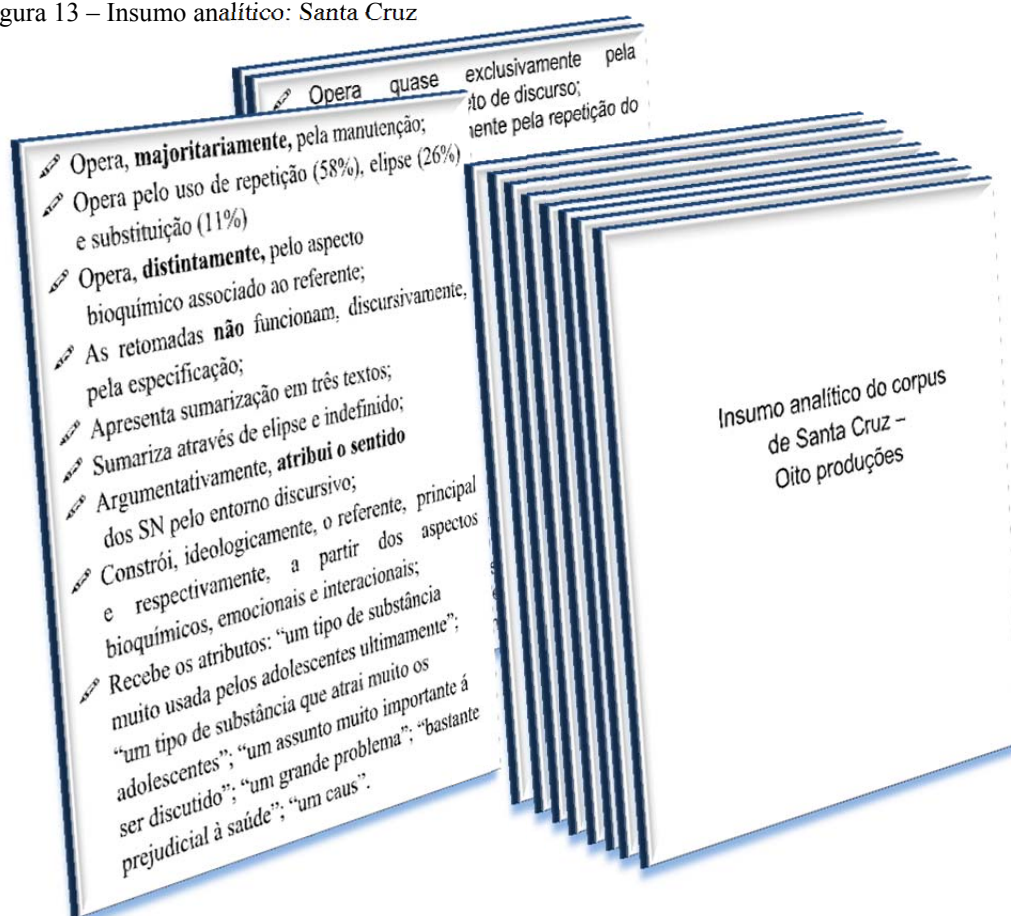
Reiniciarei esta relação texto-contexto a partir de outra característica observada nos dados de Santa Cruz: alguns apagamentos. Se, por um lado, a relação referente-entorno destaca-se no valor bioquímico, por outro, não emergem os valores cognitivos, educacionais e vitais dessa relação (é o único grupo de redações, aliás, que não relaciona drogas e os valores vitais). Ainda, a única vez que o valor político é mencionado no *corpus*, ele está associado à ação da milícia, conforme (156), que segue.

<p>(156) No brasil o uso de drogas e enorme <u>mais quando policia ou melissia pegar</u> adolecentis eles levam para o conselho do telar eles não tequer ficar alguns dias lá ate eles mandarem voce da o numero da sua casa du da sua mãe e com mando eles vão mandar da adolecentis fazer um plano para parar de usar drogas, então eles vam ficar alguns meses na clinica ate voce perde o vicio [0]. (RED_04_SANTACRUZ)</p>
---

Em um contexto social, cuja ação da milícia é bastante representativa, no qual a violência toma uma forma diferenciada das demais regiões da cidade, parece-me que o entendimento de periferia atribuído ao bairro fica mais a encargo das representações espaciais de afastamento do grande centro do Rio de Janeiro. Talvez esse pano de fundo tenha ajudado na autorrepresentação: cinco estudantes não souberam responder se são moradores de periferia; dois consideraram sê-lo, e um considerou não ser morador de periferia.

Os resultados ora apresentados podem ser sintetizados na Figura 13.

Figura 13 – Insumo analítico: Santa Cruz



Fonte: A autora, baseada nos dados da pesquisa, 2018

### 5.2.8 Corpus gerado na Barra da Tijuca

O grupo de oito redações geradas na escola localizada na Barra forjou-se por estudantes moradores da Gardênia Azul (4) e Itanhangá (4). Devido a essa subdivisão do local de moradia dos participantes, exclusivamente nesta subseção, chamá-los-ei de subgrupos.

Apesar de os textos terem sido produzidos por moradores de diferentes lugares, gramaticalmente, eles mantiveram um padrão que sugere uma que os conhecimentos gramaticais não foram plenamente acionados a favor da discursividade, conforme Tabela 16.

Tabela 16 – Mapeamento das anáforas: Barra da Tijuca

MAPEAMENTO ANALÍTICO DO CORPUS DA BARRA												
		RED_01	RED_02	RED_03	RED_04	RED_05	RED_06	RED_07	RED_08	TOTAL	%	
CATEGORIAS DE ANÁLISE DO SN DROGA(S)	NÍVEL LÉXICO-GRAMATICAL	PRON. RETO										
		PRON. OBLÍQUO										
		PRON. DEMONST	2	3	2	1		2	1	2	13	19%
		PRON. RELATIVO										
		PRON. INDEFINIDO										
		ADVÉRBIO										
		ELIPSE	3	2	5		8	2	1	4	25	37%
		REPETIÇÃO		5	1	3	1	2	1	1	14	21%
		SUBSTIT										
		EXP. NOM. REPET	1		1		3	3		1	9	13%
	EXP. NOM SUBST		1	3	1			1		6	9%	
	TOTAL	6	11	12	5	12	9	4	8	67		
	%	9%	16%	18%	7%	18%	13%	6%	12%	100%		
	NÍVEL DISCURSIVO	SUMARIZAÇÃO	2	1	3			2			8	12%
		AVALIAÇÃO		1	2						3	4%
		METAENUNCIÇÃO				1					1	1%
		METAFORIZAÇÃO							1		1	1%
		MANUTENÇÃO	4	9	6	4	11	6	3	8	51	76%
		NOMINALIZAÇÃO			1						1	1%
ESPECIFICAÇÃO						1	1			2	3%	
EXPLICAÇÃO												
TOTAL	6	11	12	5	12	9	4	8	67			
%	9%	16%	18%	7%	18%	13%	6%	12%	100%			
SEMÁNTICO-DISCURSIVO	REC LEXICAL		1	5	1		1	1		9	13%	
	REC COG	2	1	3		2	2			10	15%	
	MANTÉM	4	9	4	4	10	6	3	8	48	72%	
	TOTAL	6	11	12	5	12	9	4	8	67		
	%	9%	16%	18%	7%	18%	13%	6%	12%	100%		

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Nas sessenta e sete retomadas analisadas, o único pronome selecionado foi o demonstrativo. Ele emergiu em sete textos (19% das anáforas) e funcionou em cinco deles para sumarizar. Em apenas um texto, serviu para focalizar. Vejamos (157).

(157) A adolescência é uma fase difícil, tem pessoas que começam a usar drogas muito cedo, por motivos de: influência, “problemas” e moda entre outros. Isso atrapalha muito o desenvolvimento da pessoa tanto social quanto na escola, e principalmente na saúde. (RED\_06\_BARRA)

O recurso gramatical mais acionado pelos estudantes da Barra foi a elipse, que emergiu em 37% das sessenta e sete anáforas, seguido da repetição lexical: 21% de repetições puras e 13% de repetições nos núcleos das Exp. Nom. (totalizando 34% das retomadas)<sup>99</sup>.

Essas principais ocorrências podem ser visualizadas no excerto (158).

<sup>99</sup> Esse total não consta da Tabela 14: é produto do corpo do texto da análise, conforme venho repetindo.

(158) Eu não convivo com pessoas que usam [0], porém tenho amigos que já “experimentaram” [0] e tenho certeza, nunca use [0] ou se tiver amigos que passem por isso incentivem a parar [0], peça ajuda, faça p que tiver ao seu alcance pois isso é serio e quanto mais longe você ficar das drogas melhor será para você.  
(RED\_08\_BARRA)

As estratégias anaforizantes foram utilizadas de modo bastante similar em todo o grupo de redações, mas há as que distinguem discursivamente os moradores dos dois diferentes locais geográficos: As redações um a quatro (produzidas por moradores da Gardênia Azul) concentram a maioria das Exp. Nom. com substituição, o que gera, conseqüentemente, mais funções discursivas neste primeiro subgrupo de redações geradas na Barra. Além disso, esse primeiro subgrupo utiliza os demonstrativos exclusivamente para sumarizar. Por sua vez, as redações cinco a oito (geradas por moradores do Itanhangá) concentram o maior índice de elipse e de repetição, produzindo maior índice de manutenção, bem como concentrando todas as ocorrências de especificação do *corpus*. Além disso, esse segundo subgrupo utiliza o demonstrativo, na maior parte das vezes, para a manutenção.

Ainda que essas observações linguístico-discursivas não pretendam (tampouco possam) generalizar as características discursivas dessas duas comunidades, tais constatações contribuem para o mesmo teor interpretativo que vêm-se mantendo nos demais *corpora*: a relação texto-contexto e a apropriação do que Van Dijk (2012) defende como sendo o contexto como forjador de um modelo cognitivo e, conseqüentemente, ideológico.

Os participantes são moradores de duas comunidades do entorno da Barra da Tijuca, com características distintas: enquanto Gardênia Azul é, reconhecidamente, uma comunidade que convive mais de perto com a violência/ tráfico, Itanhangá apresenta-se com uma natureza mais pacífica. Talvez, essas convivências possam ter redundado nas escolhas lexicais dos participantes, principalmente, no entorno discursivo, dessa maneira, caracterizando, socialmente, o referente.

O subgrupo de produtores, morador da Gardênia, relacionou mais as drogas a valores políticos (3), familiares (3) e bioquímicos (3), como em (159).

(159) deveria ser proibido, deveria ter policimento em becos de algumas comunidades.  
O governo deveria se preocupar com isso (**VALOR POLÍTICO**), não com obras.  
(RED\_01\_BARRA)

No excerto (159), os dois segmentos sublinhados relacionam o referente e os valores políticos por meio de escolhas lexicais pertencentes a esse campo semântico. O primeiro segmento está marcado basicamente pelo lexema “policimento”, que remete à elisão do



referente (policimento para proibir as drogas). O segundo segmento está marcado pelo lexema “governo”, complementado pelo pronome demonstrativo que retoma o referente.

(160) O governo também deveria fazer essa conscientização com eventos e resolvendo problemas com tráfico de drogas colocando mais policimento nas comunidades (**VALOR POLÍTICO**). (RED\_02\_BARRA)

De igual modo, o entorno discursivo de (160) categoriza-se pelo campo semântico político, tanto pela escolha de “governo” quanto pela escolha de “policimento”, levando à condução ideológica semelhante à do exemplo anterior.

(161) No meu ponto de vista o uso de drogas devia ser liberado (**VALOR POLÍTICO**), já que é algo de escolha pois o usuário [0] irá escolher se realmente quer depender daquilo ou só quer experimentar algo novo e vê se era tudo aquilo que falam. (RED\_03\_BARRA)

Diferentemente dos outros dois, (161) defende a liberação das drogas. Porém seu argumento está marcado, pelo entorno discursivo, no mesmo campo semântico dos exemplos anteriores: o político. Isso se vê, mormente, pela seleção de “liberado”.

Já os moradores de Itanhangá relacionaram o referente mais aos valores interacionais (3) e emocionais (3), como em (162), (163) e (164).

(162) Não gosto nem de ficar perto dessas pessoas que estão drogados, porque eu me sinto mal vendo elas daquele estado. As vezes me pergunto o porque que eles usam droga? Tem gente que usa porque é solitario e a unica coisa que pode ajuda-la a ficar melhor (**VALOR EMOCIONAL**) é a droga (RED\_05\_BARRA)

No excerto sublinhado, o lexema “solitário” e a expressão “ficar melhor” relacionam-se, no período, à elisão do referente. Já em (163), é pela seleção de “problemas” que se depreende o valor emocional dele.

(163) A adolescência é uma fase difícil, tem pessoas que começam a usar drogas muito cedo, por motivos de: influência, “problemas” (**VALOR EMOCIONAL**) e moda entre outros. Isso atrapalha muito o desenvolvimento da pessoa tanto social quanto na escola, e principalmente na saúde. (RED\_06\_BARRA)

A mesma linha argumentativa é desenvolvida em (164), quando o produtor seleciona “problema” também para indiciar as questões mais emocionais atreladas ao referente.

(164) Atualmente, ver jovens utilizando se tornou algo “comum”, tanto nas comunidades como em lugares do cotidiano. O adolescente tem mania de ver tudo como problema (**VALOR EMOCIONAL**) e tenta resolver isso com drogas ou bebida alcolica. (RED\_07\_BARRA)

Apesar de certas escolhas linguísticas marcarem uma distinção no *corpus*, dividindo-o em dois subgrupos, não apenas geográfica, mas também discursivamente, outras escolhas fazem sua junção unificadora para além da já citada semelhança gramatical – semelhanças essas que são fruto possível do contexto escolar, seja ele de cunho formal ou interacional.

A primeira semelhança integradora a ser citada relaciona-se aos aspectos formais do texto. A maioria dos textos foi forjada em parágrafos (à exceção de um, que foi escrito em um único parágrafo). Apenas um texto contou com a criação de um título. Além disso, os argumentos não soam plenamente desenvolvidos no *corpus* da Barra. Essas características sinalizam para uma contraposição entre a teoria escolar e a sua aplicação: nas respostas ao questionário, seis participantes disseram ter estudado o gênero escolar dissertativo. Um deles disse não se lembrar e um disse não ter estudado o gênero. Além disso, todos eles disseram produzir mais de três redações por bimestre. Essas respostas permitem uma interpretação de que o trabalho com a escrita, ao menos para estes estudantes, não contribuiu para um desenvolvimento mais pleno da produção argumentativa.

Ainda que, nas respostas aos questionários, os produtores tenham dito que a reescrita sirva para melhorar o desenvolvimento das ideias no papel, esse desempenho pode não ter sido relacionado ao fazer argumentativo, ou à redação escolar mais formal.

Outra peculiaridade que assemelha os dois grupos geográficos que integraram o *corpus* esteve ligada às escolhas lexicais: metade dos produtores relacionou drogas a uma moda, o que emergiu em (RED\_02\_BARRA), (RED\_04\_BARRA), (RED\_05\_BARRA) e (RED\_06\_BARRA). Essa identificação do referente só surgiu uma vez, no *corpus* de Madureira, conforme o excerto “fazem isso por modinha ou influência de alguém”, exemplificado em (137). Prossigamos nos exemplos (165) e (166).

(165) Ir por pilha de “amiguinhos” na vale a pena, usar droga por modinha ao te torna o “legal” dos amigos.  
(RED\_04\_BARRA)

(166) Muitos na adolescência usa droga por moda. Acho que ela tem que usar porque vc gosta e não porque o seu amigo esta usando (RED\_05\_BARRA)

Ainda outra peculiaridade construiu-se sobre o lexema “algo”. Apesar de ter sido encontrado em outros dois *corpora*, emergiu apenas uma vez de cada (RED\_06\_MARÉ) e RED\_05\_GÁVEA). Já no *corpus* da Barra, a atribuição de drogas como “algo” ocorreu em quatro redações e somou nove ocorrências, surgindo como no exemplo (167).

(167) O uso de drogas por parte dos adolescentes é algo comum na atualidade, principalmente em comunidades onde há contato direto com usuários ou traficantes. E os jovens por estarem na fase de crescimento facilmente são influenciados à se envolver com drogas. (RED\_02\_BARRA)

Viu-se, ainda, uma indistinção nas formas de operar sobre a resignificação do lexema. Tanto a especificação quanto a explicação ocorreram sem que se substituísse o SN drogas, conforme em (168) e (169).

(168) As drogas que viciam (ESPECIFICAÇÃO) são as piores porque a pessoa que usa uma vez faz de tudo para usar de novo, roubam coisas, matam pessoas tudo para usar drogas. Isso deve ser difícil para os pais, perder seus filhos para as drogas. (RED\_05\_BARRA)

(169) Nenhum vício é maior que nós mesmos! Seja ele qual for, drogas em geral (EXPLICAÇÃO), bebidas, etc. com vontade própria, ou com ajuda, qualquer pessoa sai ou não entra. Pra mim, entre adolescentes, no início, é por “moda” ou para se enturmar, até que vire um vício, e aí, pode piorar. (RED\_07\_BARRA)

Não se viu diferença nas experiências culturais dos participantes, representadas no Quadro 18, que se mantiveram próximas da média geral dos *corpora*.

Quadro 18 – Mapeamento das respostas às perguntas culturais:

Barra

Experiências culturais	Bairro →	Barra
<b>Leitura</b>	1 livro ao ano	
	2-5 livros ao ano	05
	5-10 livros ao ano	02
	Mais de 10 livros ao ano	01
<b>Teatro</b>	Poucas vezes	04
	Uma vez	04
<b>Cinema</b>	Uma vez ao mês	01
	Várias vezes ao ano	02
	Raramente	05
<b>Shopping</b>	Uma vez ao mês	08
<b>Praia</b>	Semanalmente	02
	Mensalmente	01
	Uma vez ao ano	03
	Algumas vezes ao ano	01
	Poucas vezes na vida	01

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Além dessas, considero bastante relevante a semelhança relacionada ao valor interacional assumido no entorno discursivo de sete redações.

(170) As drogas podem acabar com a vida de uma pessoa muito facil, existe aquele grupo que vicio [0] porque foi influenciado por um “amigo”(VALOR INTERACIONAL), isso é super ruim, (RED_01_BARRA)
--

Trata-se de uma especificação interacional atribuída ao referente que ocorreu, aqui, mais do que em qualquer outro *corpus*. Apesar de ter surgido em todos os demais grupos de redações, destacou-se por sua quase unanimidade (sete produtores selecionaram esse valor). Nos demais grupos, a ocorrência deu-se na média de quatro a cinco redações (Vidigal, Ipanema e Irajá foram os únicos que relacionaram drogas e amizade em seis redações).

Isso pode ter resultado da junção dos dois subgrupos. Assim, não poderia descartar que a ocorrência pode ter sido pela relação dos grupos em um ambiente comum: o escolar.

Abordar a escola da Barra da Tijuca é abordar outro aspecto contextual: a escola diferencia-se pela disciplina e pelos projetos. Salas e corredores limpos e arrumados, e, além disso, participação ativa dos pais. Segundo relato oral da então coordenadora, essa participação diferencia-se pelos locais em que se inserem esses pais: por trabalharem diretamente para empregadores de alto padrão social e por verem como os filhos destes se relacionam com a educação formal e a formação profissional, por conseguinte, querem o mesmo futuro para seus próprios filhos, considerando a escola como um meio para isso e apoiando, por fim, as ações escolares.

Se no aspecto textual o grupo não se destacou, como o fizeram grupos como Ipanema, Irajá, Madureira e Gávea, destacou-se no valor interacional (foi um dos que mais pronta e totalmente aceitou participar da pesquisa e debruçou-se, com afinco, sobre ela). Foi um dos poucos grupos que parecia, ademais, reconhecer a importância acadêmica daquela interação alunos-doutoranda e de sua participação em um trabalho que tinha algum valor para além de sala de aula (isso ocorreu, de forma semelhante, apenas nos grupos da Gávea e de Ipanema). Nos demais grupos, houve muita recusa, incompreensão, ou aceitação da participação por relacionar a geração de dados e uma função opressora e sem sentido (embora se tenha deixado claro a não obrigatoriedade da participação e a função social da tese).

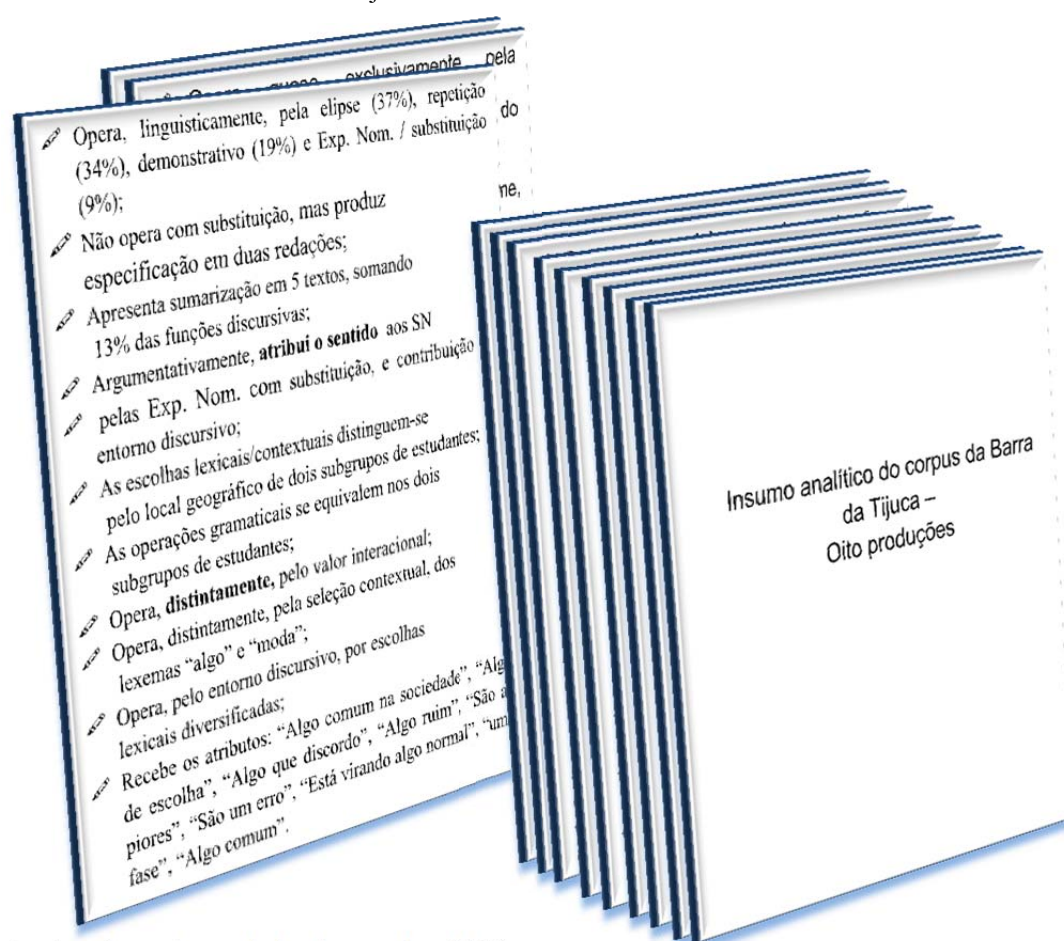
O próprio interesse científico apresentado pela equipe gestora parece ser um fator que acolhe essa receptividade dos estudantes – visto que algumas gestões não apresentaram interesse por essa perspectiva acadêmica do seu fazer ou pelos resultados das análises.

Foi, portanto, na semelhança e dissemelhança de aspectos gramaticais, lexicais e discursivos que o *corpus* da Barra sugere algumas apreensões. A primeira, que aponta a escola como parte do modelo sociocultural do estudante, tanto no nível formal do ensino

quanto na propiciação de relações interpessoais diversas, parece caber no contexto de produção deste *corpus* (observado pela semelhança dos aspectos formais do texto e certas escolhas lexicais). A segunda, que aponta para o ambiente de convivência inicial do estudante, sua comunidade, que aporta várias outras aprendizagens sociais e culturais do adolescente, também, parece caber à interpretação dos dados (as dissemelhanças nos valores sociais relacionados ao referente e a dissemelhanças nas escolhas gramaticais e discursivas).

Entendo, ainda, que nem o modelo escolar de educação integral ou as ações pedagógicas puderam apagar completamente as marcas contextuais dos textos dos estudantes. Nesse sentido, ao menos nos textos em análise, elas também não foram suficientes para ajudar os estudantes a elaborarem um projeto de dizer argumentativo que se desenvolvesse mais amplamente – não pelos aspectos mecânicos, geralmente atribuídos a uma dissertação escolar, mas, prioritariamente, pelos aspectos imanentes do texto que vise envolver o outro.

Figura 14 – Insumo analítico: Barra da Tijuca



Fonte: A autora, baseada nos dados da pesquisa, 2018

### 5.2.9 Corpus gerado na Maré

No *corpus* da Maré, 28% das cinquenta retomadas forjaram-se por meio de repetições em núcleo de Exp. Nom., as quais emergiram de todas as produções. Em seguida, por meio das elipses, que somaram 26% das anáforas; e, por fim, 20% deram-se por meio do pronome demonstrativo, e 2% pelo pronome pessoal/reto. As retomadas resultaram no mais alto índice de manutenção dos *corpora* (78%), acompanhado por Costa Barros (75%), Santa Cruz (74%) e Gávea (73%). Neste *corpus* não houve explicação, especificação e metaenunciação.

Para prosseguir a apresentação, representarei os dados na forma da Tabela 17.

Tabela 17 – Mapeamento das anáforas: Complexo da Maré

MAPEAMENTO ANALÍTICO DO CORPUS DA MARÉ												
		RED_01	RED_02	RED_03	RED_04	RED_05	RED_06	RED_07	RED_08	TOTAL	%	
CATEGORIAS DE ANÁLISE DO SN DROGA(S)	NÍVEL LÉXICO-GRAMATICAL	PRON. RETO							1	1	2%	
		PRON. OBLÍQUO										
		PRON. DEMONST		1		1		1	4	3	10	20%
		PRON. RELATIVO										
		PRON. INDEFINIDO										
		ADVÉRBIO										
		ELIPSE	2	4	2	1	1	1	1	1	13	26%
		REPETIÇÃO	1		2	2	1		3	3	12	24%
		SUBSTIT										
		EXP. NOM. REPET	2	2			2	1	1	2	10	20%
		EXP. NOM SUBST			1		2	1			4	8%
		TOTAL	5	7	5	4	6	4	9	10	50	
%	10%	14%	10%	8%	12%	8%	18%	20%	100%			
NÍVEL DISCURSIVO	SUMARIZAÇÃO		2	1	1			1	1	6	12%	
	AVALIAÇÃO			1						1	2%	
	METAENUNCIÇÃO											
	METAFORIZAÇÃO					2	1			3	6%	
	MANUTENÇÃO	5	5	3	3	4	3	8	8	39	78%	
	ESPECIFICAÇÃO								1	1	2%	
	EXPLICAÇÃO											
	TOTAL	5	7	5	4	6	4	9	10	50		
%	10%	14%	10%	8%	12%	8%	18%	20%	100%			
SEMÂNTICO-DISCURSIVO	REC LEXICAL			1		2	1			4	8%	
	REC COG		2	1	1			1	2	6	12%	
	MANTÉM	5	5	3	3	4	3	8	8	40	80%	
	TOTAL	5	7	5	4	6	4	9	10	50		
	%	10%	14%	10%	8%	12%	8%	18%	20%	100%		

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os 8% de substituições lexicais resultaram na metaforização (duas redações, 6% das funções) e na avaliação (uma redação, 2% das funções). Vejamos, sobre isso, (171).

(171) Drogas..., muitas pessoas perdendo familiares, amigos, um assunto muito triste de todos os sentidos.

Garotos que trocou os estudos, o futebol, os verdadeiros amigos por uma palavra de seis letras que também destroi uma família (RED\_02\_MARÉ).

A Exp. Nom. indefinida de (171), a única que surge em todos os *corpora*, retoma o referente e emite uma avaliação sobre ele: destruidor de família. Já no exemplo (172), que segue, a Exp. Nom. “dessa vida” retoma o elemento fonte, colocando-o em nível metafórico.

(172) Alguns adolescentes consegue deixar as drogas é voltar ao estudos, quando agente vê esses rapazes saindo dessa vida ficamos muito feliz pois ele não vai se perde no mundo. (RED\_05\_MARÉ).

Depois da manutenção, a função discursiva mais presente foi a sumarização (12% das cinquenta retomadas). Apesar de ser uma função complexa – que demanda tanto do produtor quanto do leitor, ela não vem carregada, *per se*, de posicionamento, mas, conforme já antecipado, possibilita predicação em torno do fragmento encapsulado.

(173) Além disso você perdera amigos e acabara perdido no mundo, Trocara as coisas mais preciosa para você por uma Droga que não te faz bem apenas te mata por dentro, por isso que devemos evitar as drogas. (RED\_08\_MARÉ)

Além de ter operado pelo demonstrativo, a sumarização manifestou-se pela elipse. Esse fenômeno resultou no que venho interpretando como uma recategorização de nível exclusivamente cognitivo. Vejamos isso no exemplo (174).

(174) O que seria dos jovens que usam drogas hoje em dia? Não sabemos [0].  
Só eles mesmo que podem mudar sua propria vida. (RED\_03\_MARÉ)

Diferentemente da forma como emergiu nos demais grupos, que apresentou um índice maior de recategorização pela elipse, no *corpus* da Maré, a elipse operou majoritariamente para a manutenção do referente: das treze elipses presentes no *corpus*, apenas duas serviram à interpretação de recategorização exclusivamente cognitiva – quando cumpriu a função de sumarizar. Nas demais aparições, a elipse elidia “drogas”, conforme se vê no exemplo (175).

(175) Ajuda com Adultos para orientalos dar seus concelhos escutalos com Atenção cuidar dessas pessoas que são viciados [0], porque eles não precisam de maus tratos mais sim de carinho e amo! (RED\_04\_MARÉ)

Esse comportamento da elipse nos dados parece apontar para a necessidade de se preencher o espaço anaforizante, sem, contudo, precisar repetir, ainda mais, o elemento fonte. Sugere, ainda, a ausência de recursos da léxico-gramática que permitissem que os produtores deste contexto realizassem um trabalho com e sobre a língua.

O *corpus* possibilitou a construção do referente, também, por meio de sua associação às pistas discursivas presentes no entorno discursivo. Foram-lhe aferidos valores interacionais

(quatro redações), familiares (quatro redações), político-sociais (três redações), emocionais (uma redação), políticos (duas redações), bioquímicos (uma redação), vitais (três redações), comportamentais (três redações), educacionais (uma redação) e cognitivos (uma redação). O exemplo (176) mostra como essas associações foram efetivadas.

(176) O uso de drogas na adolescência, para mim é algo errado. Muitos adolescentes perdem suas vidas se afundando nisso, nesse mundo, e acabam com seu futuro (VALOR VITAL).

Muitos criam uma visão ruim da pessoa, se afastam (VALOR INTERACIONAL), e pensam aonde está os pais desse adolescente. Além disso, [0] piora mais o ensino (VALOR COGNITIVO) desses adolescente, e daqui à uns anos esse adolescente estará na rua, morando na rua (VALOR POLÍTICO-SOCIAL), e todos os conhecidos, amigos (VALOR INTERACIONAL), familiares desapareceram (VALOR FAMILIAR) da vida desse adolescente.

As drogas acabam com sua vida, principalmente com adolescentes. No fim disso, o adolescente não terá um futuro, uma profissão, ou os estudos (VALOR VITAL). (RED\_06\_MARÉ)

Esses textos são um exemplo de que os valores representacionais associados ao referente não se efetivam exclusivamente pelo desenvolvimento dos argumentos (no sentido formal do texto argumentativo). O que se entende é que o entorno discursivo, operado especificamente pelas predicções, dá conta de inserir argumento (mesmo que de forma “listada”) e possibilitar, ao menos de forma embrionária, o projeto de dizer desse produtor.

Outra forma representacional foi a biomédica. O valor emergiu em seis textos, tornando o grupo o que mais relacionou o referente à saúde:

(177) Muitos adolescentes usam drogas e prejudicam sua própria saúde, as drogas nunca devem ser legalizadas porque [0] faz mal pra saúde (VALOR BIOMÉDICO). (RED\_05\_MARÉ)

(178) Drogas na adolescência um tema muito polêmico por que quando eu venho andando vejo muito garotos, alunos, adultos, e ect...[0]

Eu sou contra as drogas por que [0] causa muitos danos cerebrais, doenças (VALOR BIOMÉDICO) e também deixa a pessoa muito auterado. (RED\_02\_MARÉ)

Conforme os dados vêm revelando, as escolhas lexicais parecem ter relação com uma parte marcante do contexto dos estudantes, integrando uma operação mais ideológica ao referente. Ao pesquisar sobre possíveis causas para essa representatividade, passei por dois caminhos de elocubração. Um ajudou-me a relacionar o contexto da Maré com o contexto de Costa Barros e Pavuna: o atual aumento da Maré de violência e de confrontos entre policiais e o tráfico. Se, em 2017, a comunidade vivia tempos de guerra menos visíveis, no primeiro semestre de 2018, a Maré vivia um contexto de intensa violência, e foi alvo de operações do Estado contra o tráfico (a semana em que os dados foram gerados foi marcada pela morte do



estudante de treze anos, alvejado quando da incursão policial no complexo). Isso me levou a relacionar o contexto social e a representação das drogas tecida pelos estudantes.<sup>100</sup>

Contudo o fato não colaborou para apreender a relação droga-saúde encontrada nas redações, estando o referente mais associado aos malefícios pessoais do que aos seus resultados sociais. Assim, iniciei uma pesquisa sobre o contexto da escola. Por se tratar de uma escola de fácil acesso, recebe vários projetos sociais. A *Rede da Maré*, por exemplo, grupo que trabalha ativamente no complexo, realiza encontros no local. Ademais, como uma escola-modelo, a unidade trabalha temas diversificados a favor da formação integral. Nesse contexto, pois, os estudantes haviam se relacionado com debates sobre os males que as drogas causam, e como ela compromete a saúde. Assim como em Ipanema e Madureira, essa relação aponta para a escola como coadjuvante dos demais contextos do adolescente. Aponta para a escola como propiciadora do desenvolvimento discursivo e da criticidade do estudante.

No caso específico da Maré, foi pelo contexto que os participantes se disseram e representaram, ideologicamente, o referente. Contudo, os dados apontam para a expectativa de que se a mesma ação conscientizadora e integradora ocorrer a favor do desenvolvimento linguístico-textual, os estudantes poderão, também, elaborar sentidos através de elementos anaforizantes, ampliando mobilização argumentativa. No *corpus* em tela, esse despertar da léxico-gramática não parece ter sido plenamente efetivado, conforme o Quadro 19.

Quadro 19 – Mapeamento das respostas às perguntas culturais: Maré

Experiências culturais	Bairro →	Maré
Leitura	1 livro ao ano	02
	2-5 livros ao ano	04
	5-10 livros ao ano	02
Teatro	Nunca fui	03
	Uma vez	01
	Poucas vezes	03
	Uma ou duas / ano	01
Cinema	Uma vez ao mês	02
	Várias vezes ao ano	03
	Raramente	03
Shopping	Uma vez ao mês	05
	Várias vezes ao ano	02
	Semanalmente	01
Praia	Semanalmente	01
	Mensalmente	04
	Uma vez ao ano	02
	Poucas vezes na vida	01

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

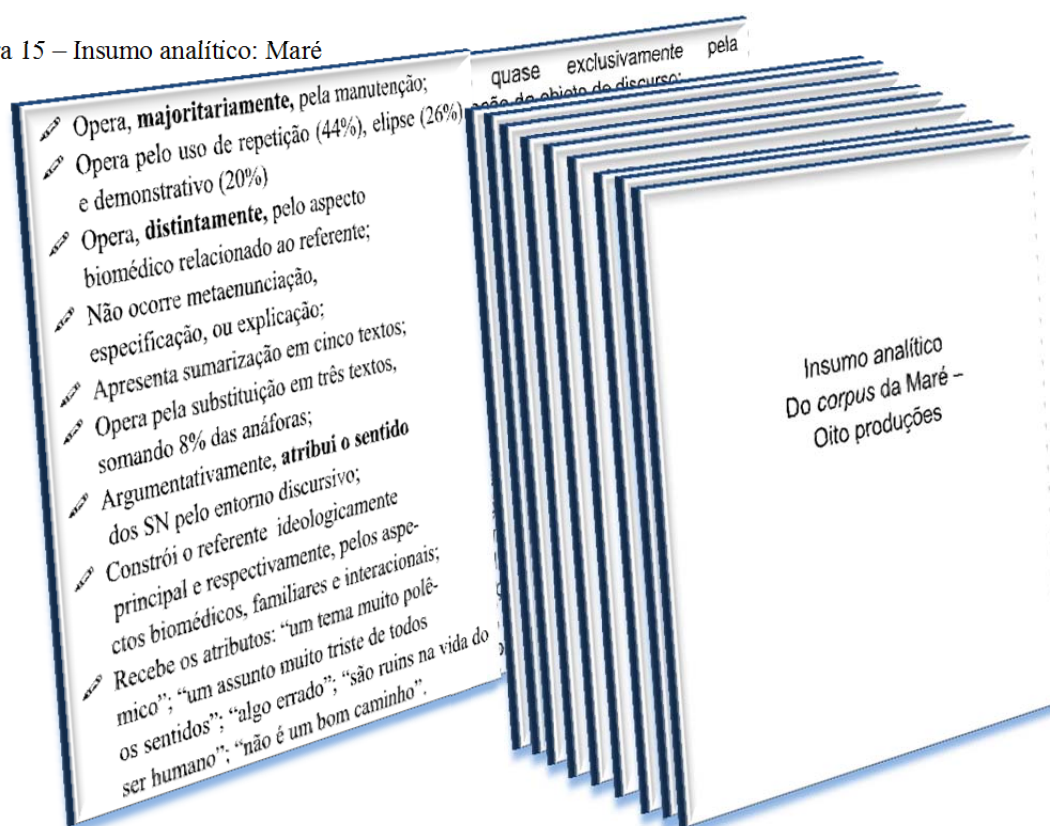
<sup>100</sup> A realidade contextual de 2018, com a nova turma, traz à tona uma relação droga/criminalidade que não havia nos dados gerados no ano anterior (dados estes não utilizados pela falta de TCLE assinados pelos responsáveis).

Também, na Maré, a escrita foi considerada como parte do contexto. Dos oito sujeitos, metade respondeu que considera que o trabalho com produção tem sentido, mas a maioria deles (05) associou-o à ortografia. Nesse contexto de escrita, dois participantes disseram produzir um texto por bimestre, quatro disseram escrever três, e um respondeu produzir dois. Quando instados sobre seu conhecimento do gênero dissertação-argumentação, seis disseram terem-no estudado e dois disseram não se lembrar de o haver estudado na escola. O conhecimento do gênero, contudo, não contribuiu amplamente para um texto com argumentos claros e bem desenvolvidos, como em Madureira, por exemplo.

Também outras práticas foram observadas: teatro, *shopping* e cinema e, constata-se, a média equivale, no geral, às médias dos demais grupos, conforme o Quadro 19. Por fim, passando à música, três estudantes ouvem um gênero (eletrônica; rap; k-pop). Dois ouvem dois gêneros (*Rap* e *Funk*; clássica e *twist*); três variam. Pela via do questionário, portanto, não fica clara a relação texto-contexto. O que ressoa, pois, é a relação dos sujeitos com a escola a partir de palestras/aulas/projetos sobre a saúde.

Por fim, os resultados do *corpus* da Maré se resumem na Figura 15.

Figura 15 – Insumo analítico: Maré



Fonte: A autora, baseada nos dados da pesquisa, 2018

### 5.2.10 Corpus gerado no Vidigal

Iniciarei a discussão do *corpus* gerado no Vidigal com algumas informações contextuais, que começam com a aplicação da pesquisa, realizada duas vezes: a primeira, de 2017, não foi utilizada devido à falta de retorno das assinaturas dos TCLE. A segunda aplicação ocorreu em junho de 2018, contando com a presença de onze estudantes em sala.

O alto índice de ausência deveu-se a uma operação policial realizada no dia agendado para a pesquisa. Na rua da escola, havia cápsulas de armas pesadas, e, ao fundo, sons de helicópteros que sobrevoavam o lugar. Os poucos estudantes que foram à escola chegaram atrasados, e o grupo completou-se no segundo tempo de aula.

Os servidores presentes disseram-se aliviados pelo fato de uma pesquisadora poder observar, de fato, a realidade que todos da unidade enfrentam, para além do alto índice de carência de professores na escola (marcada tanto pela difícil realidade escolar quanto pela dificuldade de acesso ao Vidigal no início da manhã, visto que parte da estrada principal fica interditada para a realização de mão única para o centro da cidade).

A unidade vivia, também, um tempo de restrição alimentar, provocada pela suspeita de hepatite. Por isso, a caixa d'água estava bloqueada e a merenda suspensa até que os exames laboratoriais fossem conclusos (frutas foram entregues à unidade escolar). Outra característica apontada pelos servidores é a identidade dos estudantes. Vidigal é, reconhecidamente, uma comunidade que atrai o turismo para seu interior. É, notoriamente, uma comunidade que investe no desenvolvimento cultural dos seus moradores – isso porque o foco de resistência do Vidigal são as artes e os esportes, e o encaminhamento de crianças e de adolescentes nessa direção é bastante corriqueiro na comunidade (citem-se artistas e atletas reconhecidos oriundos do Vidigal; cite-se o famoso projeto cultural “Nós do Morro”).

Talvez, essa identidade cultural espontaneamente erigida tenha surgido como eco de resistência popular, que não permitiu a remoção da favela, nos anos de 1970. Essa característica resulta na conseqüente convivência dos moradores com a diversidade cultural, mesmo em seu interior, com o turismo internacional, com as luzes da mídia e com orgulho de sua identidade.

Essa imagem representativa parece causar dois impactos diretos na escola visitada: o primeiro é a familiaridade. Como todos os estudantes moram no Vidigal, os pais e os estudantes se conhecem entre si. Conseqüentemente, conflitos externos adentram e espalham-

se pela unidade escolar, minimamente, em forma de discurso (os servidores dizem sentir, também, que essa unidade comunitária leva os estudantes a sentirem-se como “donos” do espaço). O segundo é o identitário: foi relatado que o foco midiático recebido pela comunidade e seu *status* de “comunidade chique” e com tantos projetos de inserção levam os estudantes a representarem-se superiores. Esses são dois fatores que, segundo relatos, prejudicam ações disciplinares na escola, o que resulta em alto índice de desorganização disciplinar do ambiente – somado a isso, a carência de professores, que faz toda a equipe de direção e coordenação assumir turmas, parece piorar ainda mais essa cena cotidiana.

Estes dois apontamentos, carência e investimento, marcam contraste: foi nesse contexto que participaram dois atletas profissionais (uma, com a carreira temporariamente interrompida, devido à gravidez; outro, no auge dos treinamentos) e um estudante de teatro profissional. Todavia é nesse mesmo contexto que os estudantes operam pela falta de horas totais de aulas previstas. Será a partir da análise linguística, operada pelas setenta e três anáforas, conforme Tabela 18, que voltarei a essa relação mais contextual dos resultados.

Tabela 18 – Mapeamento das anáforas: Vidigal

MAPEAMENTO ANALÍTICO DO CORPUS DA VIDIGAL												
		RED_01	RED_02	RED_03	RED_04	RED_05	RED_06	RED_07	RED_08	TOTAL	%	
CATEGORIAS DE ANÁLISE DO SN DROGA(S)	NÍVEL LÉXICO-GRAMATICAL	PRON. RETO				1				1	1%	
		PRON. OBLÍQUO				1				1	1%	
		PRON. DEMONST		1	3	3	3		3		13	18%
		PRON. RELATIVO										
		PRON. INDEFINIDO										
		ADVÉRBIO										
		ELIPSE	3	3	8	4			4	5	27	37%
		REPETIÇÃO			1	2	1	2		2	8	11%
		SUBSTIT										
		EXP. NOM. REPET		1			6		3		10	14%
		EXP. NOM SUBST	1	5	1	2	1	3			13	18%
		TOTAL	4	10	13	12	12	5	10	7	73	
		%	5%	14%	18%	16%	16%	7%	14%	10%	100%	
		NÍVEL DISCURSIVO	SUMARIZAÇÃO			4	1			3		8
AVALIAÇÃO			2							2	3%	
METAENUNCIÇÃO			3		1					4	5%	
METAFORIZAÇÃO	1			1		1	3			6	8%	
MANUTENÇÃO	3		4	4	9	11	2	7	7	47	64%	
ESPECIFICAÇÃO			1	4						5	7%	
EXPLICAÇÃO					1					1	1%	
TOTAL	4	10	13	12	12	5	10	7	73			
%	5%	14%	18%	16%	16%	7%	14%	10%	100%			
SEMÂNTICO-DISCURSIVO	REC LEXICAL	1	5	2	2		3			13	18%	
	REC COG		1	9				3		13	18%	
	MANTÉM	3	4	3	10	11	2	7	7	47	64%	
	TOTAL	4	10	13	12	12	5	10	7	73		
	%	5%	14%	18%	16%	16%	7%	14%	10%	100%		

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Se, por um lado, tem-se um grupo que parece inserir-se em variadas atividades culturais, por outro, um grupo com alguma defasagem, tanto nos aspectos formais da escrita quanto no desenvolvimento peculiar do gênero dissertativo-argumentativo, conforme se vê no exemplo a seguir, em que a tese de que as drogas não são apropriadas e legais não se desenvolve pelos argumentos, que se concentram na experiência pessoal do produtor.

(179) Eu sou contra pois não é apropriado e também não é legal. Eu vejo muita gente se drogando e se perdendo nesse mundo.

Bom eu não fumo mas também não critico quem fuma. Porém eu conheço pessoas que fuma e eu peço para parar.

Eu acho deplorável e um pouco ridículo, por que gente pra que se droga? Pra que fazer isso não a necessidade de fazer isso tantas coisas pra fazer

Bom e isso que eu acho (RED\_03\_VIDIGAL)

Imerso na dicotomia forma/discurso, tem-se, de uma ponta, um grupo que opera pela falta e, de outra, que opera pelas Exp. Nom. com substituição (um dos maiores índices: 18% das setenta e três anáforas). Isso resultou especialmente na metaforização.

(180) No meu ponto de vista, é errado a utilidade de drogas na adolescência, prejudica o corpo, a forma de tudo na vida, fica roubando para conseguir dinheiro para comprar mais e mais, atrai doenças e muito mais moram na rua outras coisas. Uns perde juisos perdem casas viram moradores de rua.

Mais a maioria não teve o apoio dos pais ou tinham pais e se perdem no caminho das drogas, ou amizades erradas, ou os próprios pais influenciado.

Tem outros que são pegos e são levados para uma clínica para se tratar alguns conseguem outros não. (RED\_01\_VIDIGAL)

No primeiro parágrafo de (180), o produtor lista os males causados pelas drogas, em um único encadeamento (prejudica o corpo, leva ao roubo, atrai doenças, leva a morar nas ruas). Já no segundo, ele lista as possíveis causas do vício (falta de apoio e influências). Por último, aponta possíveis saídas das drogas. Apesar da limitação do desenvolvimento argumentativo, e de deficiências nas estruturas sintáticas, o produtor utiliza recursos cognitivos para metaforizar. Embora a metáfora se forje no agrupamento lexical fixado pelo senso comum, trata-se de um recurso que demanda habilidade linguajeira mais complexa.

Viu-se metaenunciação (dois textos, 5% das anáforas), conforme (181); avaliação (um texto, 3% das anáforas) e explicação (um texto, 1% das anáforas), conforme (182) e (183).

(181) Falar sobre esse assunto hoje em dia já tornou-se normal, já que a maioria dos jovens acham isso uma diversão e consomem algum tipo de intorpecente. A maioria ao falar do assunto, criticam os pais e julgam os jovens, já que ajudar é bem mais difícil do que falar, não é mesmo? (RED\_02\_VIDIGAL)

No exemplo (181), “esse assunto” retoma o referente e o metaenuncia. Já em (182), a seguir, a Exp. Nom. “a pior opção” retoma, avaliando. No mesmo (182), “esse tipo de problema que mata” retoma a fonte, acrescentando-lhe valor explicativo.

(182) Para nós jovens de comunidade o é muito mais fácil. E entre parecer careta ou ser descolado entre os amigos que não são tão amigos assim, acabam escolhendo a pior opção as vezes por já ter histórico de alguém na família, momento de diversão ou ate mesmo falta de instrução. Uma das soluções para esse tipo de problema que mata, e tira muitos jovens da escola e das suas famílias seriam programas sociais com atividades esportivas, psicológicos e até mesmo uma atenção especial. (RED\_02\_VIDIGAL)

Esse valor explicativo é encontrado também em (183), por meio da Exp. Nom. “esse vício que não faz bem em nada”.

(183) Não gosto, não faço, não pretendo fazer, e me sinto mal por saber que pessoas que eu gosto se estragam desse jeito. Na real, nunca entendi porque as pessoas que consomem drogas, o fazem sabendo que pode ter algum problema de saúde com esse uso. Não percebem que estão se matando aos poucos, a cada dia perdendo a chance de ser alguém melhor, largar esse vício que não faz bem em nada, o maximo que isso pode fazer é te matar e consequentemente, deixar pessoas próximas ao mesmo tempo se sentindo mal, por não poder ajudar ou ter ajudado antes. (RED\_04\_VIDIGAL)

O índice de substituições em Vidigal resulta em uma das mais variadas seleções, com produtividade discursiva singular. Escolhas de lexemas como “deplorável”, em (179), e “intorpecente”, em (181) exemplificam isso. Também, foi neste *corpus* que se viu a única anáfora metaforizante que se soltou de expressões lexicais fixas, conforme o excerto (184).

(184) Fiz PROERD e isso abriu a minha mente, sobre medo e todos tento aconselhar as pessoas sobre as ruínas que as drogas podem fazer na vida. Somos livres, salvos, sem precisar, se afundar na escuridão! (RED\_05\_VIDIGAL)

Apesar de apenas quatro redações apresentarem título, tem-se um grupo de títulos autorais, como “drogas na adolescência: como lidar” (RED\_02\_VIDIGAL), “Não!” (RED\_04\_VIDIGAL), “adoledrogas” (RED\_05\_VIDIGAL) e “As drogas” (RED\_08\_VIDIGAL). Essa autoria foi vista, também, no desenvolvimento de algumas redações. Embora distintamente de Madureira (onde o projeto discursivo integrou-se ao desenvolvimento linguístico-textual), em Vidigal, há um dizer-se que representa, ideologicamente, o referente. Vejamos, como exemplo disso (185).

(185) Eu sou a favor da liberação das drogas pois pessoas passam necessidade de remédio para vários tipos de doenças e as drogas podem ajudar as pessoa com isso se o nosso governo pensasse mas ele veria a quantidade

de pessoas que precisa disso ele sairia no lucro eles poderiam colocar a droga nas farmacias e quem precisar so levar o atestado para pagar a droga e com isso o governo não iria ficar no vermelho e as pessoa na daria o lucro para os traficantes. Conheso um amigo que usa muinto ele gasta muinto so que ele que a legalização para que as pessoa não de dinheiro para o trafico. (RED\_07\_VIDIGAL)

O exemplo (185) não marca fuga ao tema – marca, antes, o contrário do que se tem visto nos *corpora*: uma voz de defesa que se coaduna aos discursos de resistência. Os argumentos orientam-se em uma pauta política: os benefícios da legalização das drogas. Apesar de não deixar clara a relação entre drogas ilícitas e saúde, como em “Eu sou a favor da liberação das drogas pois as pessoas passam necessidade de remédio para vários tipos de doenças” (tendo em vista que as drogas farmacêuticas já cuidam das doenças), não posso presumir o tipo de conhecimento enciclopédico do produtor: se trata-se de um conhecimento equivocado, ou se ele apenas não conseguiu expressá-lo textualmente. Porém está clara a defesa sobre quem deve ser beneficiado com a venda: o Governo, e não o tráfico.

Não apenas essa redação marca uma resistência de cunho mais social, distintamente dos demais grupos, mas também (RED\_02\_VIDIGAL), cujo excerto destaca-se em (186).

(186) Para nós jovens de comunidade o acesso é muito mais fácil. E entre parecer careta ou ser descolado entre os amigos que não são tão amigos assim, acabam escolhendo a pior opção; as vezes por já ter histórico de alguém na família, momento de diversão ou até mesmo falta de instrução. Uma das soluções para esse tipo de problema que mata, e tira muitos jovens da escola e das suas famílias; seriam programas sociais com atividades esportivas, psicológicos e até mesmo uma atenção especial.

Alguns de nós só precisam se sentir diferentes se sentir especial, ser tirado da sua realidade de guerra e conflito, familiar e também de sua comunidade violenta. Claro, não descartamos os que não querem ser ajudados, mas, o que nos torna humanos é a vontade de nunca desistir e nunca parar de sentir compaixão pelo próximo que sofre. E se não cuidarmos da nossa juventude, quem será o futuro do país? Não terá ninguém para cuidar do que nos foi prometido ter por pessoas que lutaram! (RED\_02\_VIDIGAL)

Esse discurso de luta, conforme em “foi prometido ter por pessoas que lutaram!”, marca os produtores do Vidigal como os que tornam algo possível. Essa pode ser uma via volitiva para que os participantes tenham ditado mais vezes uma relação comportamental para o referente (seis redações, marcando maior índice de relação referente-cotexto dos *corpora*).

Das seis ocorrências, três relacionam o envolvimento com as drogas a uma escolha; dois o relacionam ao comportamento de respeitar os usuários (que teriam escolhido esse caminho) e um o relaciona à mudança de comportamento dos usuários – que passam a roubar.

Diferentemente dos demais grupos textuais, em que a repetição do lexema “vício” é recorrente, Vidigal apresenta-se como o único *corpus* que o seleciona apenas uma vez.

(187) Não percebem que estão se matando aos poucos, a cada dia perdendo a chance de ser alguém melhor, largar esse vício que não faz bem em nada, o maximo que isso pode fazer é te matar e consequentemente,

deixar pessoas próximas ao mesmo tempo se sentindo mal, por não poder ajudar ou ter ajudado antes. (RED\_04\_VIDIGAL)

Nenhuma outra menção explícita é feita ao termo, ou a seus derivados, no *corpus*. As duas menções que se fazem ao vício (relação mais comum para o referente) são inferenciais e se encontram em (RED\_01\_VIDIGAL), que seleciona “clínica de recuperação”, e em (RED\_02\_VIDIGAL), que utiliza o termo “dominem”, conforme (188) e (189).

(188) Tem outros que são pegos e são levados para uma clinica para se tratar alguns conseguem outros não. (RED\_01\_VIDIGAL)

(189) Não deixe que as drogas dominem. (RED\_02\_VIDIGAL)

O segundo valor mais selecionado no entorno discursivo é o interacional (seis redações) e, em seguida, aparece o biomédico (quatro redações). O valor interacional não difere o *corpus* do Vidigal dos demais, visto ter sido comum essa ocorrência. Assim, também, o valor biomédico não distingue o *corpus*, visto ter surgido menos do que surgiu em outros grupos de redações. Ainda assim, é passível de observação o fato de apenas o valor cognitivo não ter sido eleito por este grupo.

(190)

Adoledrogas

Não uso drogas pois, sei que isso não é uma boa alternativa e uma escolha parra a minha vida. As drogas são muitas vezes uma forma de desespero e ódio pelas pessoas, que devem ser sofrido ou sofrem em casa ou na rua e etc... (VALOR EMOCIONAL), e buscam as drogas como uma solução de esquecimento, ou se desligar do mundo (VALOR EMOCIONAL).

As drogas estão cada vez mais, tendo dimensão no mundo, somos capazes de superar os conflitos na vida, sem que, precisassem se esconder no mundo. Mas as vezes as pessoas se esquecem que aquilo faz mal para a sua própria saúde (VALOR BIOMÉDICO), e isso pode acabar afetando a sua vida social (VALOR INTERACIONAL), conflitos na família (VALOR FAMILIAR), perda de amigos e etc...(VALOR INTERACIONAL), porém muitas vezes usam as drogas como uma forma de diversão.

Fiz PROERD (VALOR POLÍTICO-SOCIAL) e isso abriu a minha mente, sobre medo e todos tento aconselhar as pessoas sobre as ruínas que as drogas podem fazer na vida (VALOR VITAL). Somos livres, salvos, sem precisar, se afundar na escuridão!

Temos um mundo lindo a nossa frente. Poder mudá-lo é uma escolha incrível a se fazer, então sou contra as drogas. porém vivemos e convivemos com todo dia. (RED\_05\_VIDIGAL)

Não apenas os aspectos cotextuais, o exemplo (190) aponta para a diversificação lexical do *corpus*, também, pelos atributivos. No predicativo “uma forma de desespero e ódio pelas pessoas”, são atribuídos, às drogas, valores emocionais que se desenvolverão como causas que levam ao seu uso, mas, também, aponta para a força do ser humano para se desvencilhar delas (“somos capazes de superar os conflitos na vida”, segundo parágrafo).



A lexicalização manifestou-se ainda nas Exp. Nom., gerando diferentes funções no *corpus*: avaliação (“a pior opção”, “esse tipo de problema”), explicação (“esse vício”) e metaforização (“nessa “Vida”, “no caminho das drogas”, “nesse mundo”, “na escuridão”).

A produtividade dos participantes parece estar mais associada a conhecimento lexical do que gramatical. Todavia os demais mecanismos, como pronome e elipse, emergiram, igualmente, de forma significativa: foram localizados, neste *corpus*, os pronomes reto e oblíquo. Ainda que tenham emergido em um texto, cada, trata-se de pronomes pouco identificados nos demais grupos como promotores de retomada. Vejam-se (191) e (192):

(191) Na real, nunca entendi porque as pessoas que consomem drogas, o fazem sabendo que pode ter algum problema de saúde com esse uso. (RED\_04\_VIDIGAL)

(192) Temos um mundo lindo a nossa frente. Poder muda-lo é uma escolha incrível a se fazer, então sou contra as drogas, porém vivemos e convivemos com ela todo dia. (RED\_05\_VIDIGAL)

A discursividade não se promove unicamente pela escrita (cinco disseram produzir um texto; dois disseram produzir dois, e um disse produzir mais de três textos por bimestre). Isso porque, as produções igualam-se às relatadas nos demais grupos. Vejamos o Quadro 20.

Quadro 20 – Mapeamento das respostas às perguntas culturais: Vidigal

Experiências culturais	Bairro →	Maré
<b>Leitura</b>	1 livro ao ano	02
	2-5 livros ao ano	05
	Mais de 10 ao ano	01
<b>Teatro</b>	Nunca fui	02
	Poucas vezes	03
	Semanalmente	03
<b>Cinema</b>	Semanalmente	01
	Mensalmente	03
	Raramente	03
	Várias vezes ao ano	01
<b>Shopping</b>	Uma vez ao mês	05
	Uma vez ao ano	02
	Semanalmente	01
<b>Praia</b>	Semanalmente	04
	Mensalmente	03
	Uma/duas vezes/ ano	01

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

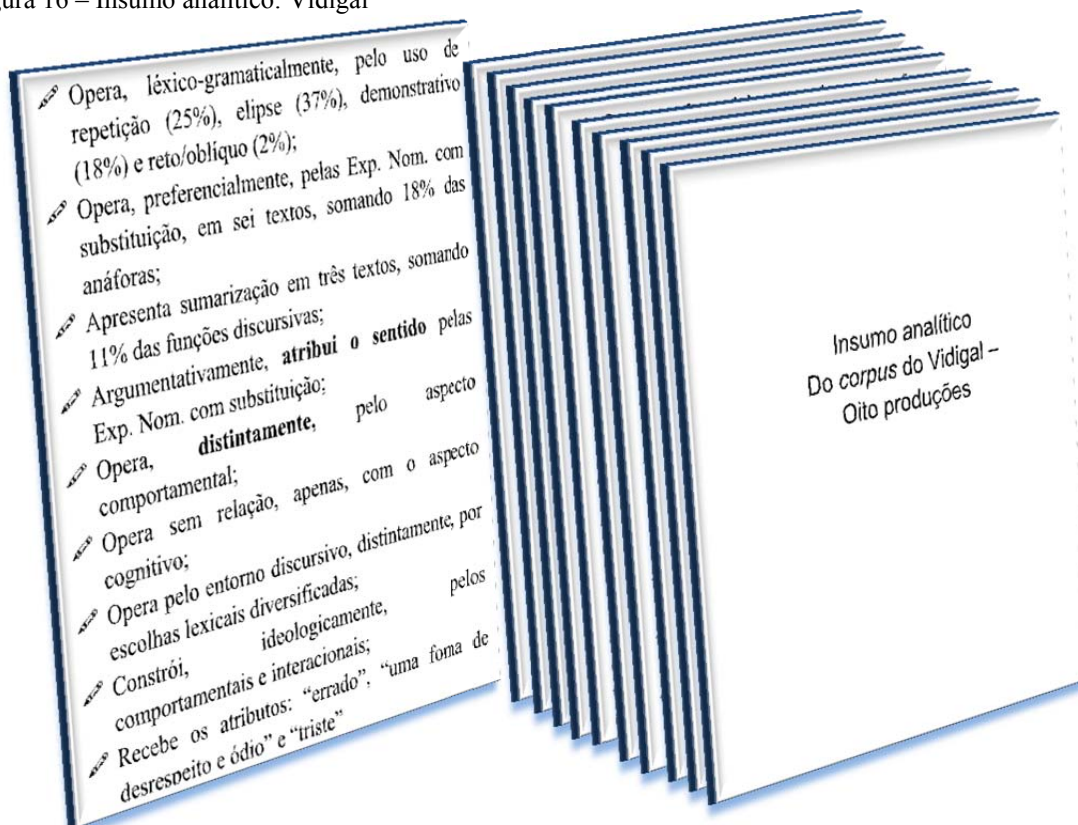
Três produtores disseram considerar o trabalho de escrita sem sentido (ou por considerarem ser feito apenas para gerar nota; ou por considerarem que o professor não ensina detalhadamente a passar as ideias para o papel). Também, sete sinalizaram receber suas

redações com os erros marcados, e um com bilhetes explicitando os erros. Quanto à reescrita, dois responderam não o fazer. Cinco revelaram limitar-se a corrigir as palavras erradas marcadas. Apenas um respondeu que reescreve para tentar melhorar as ideias do texto.

A prática de leitura equivaleu-se à dos grupos que mais produziram anáforas recategorizadoras: Gávea, Madureira e Ipanema – sendo esse último o que mais se destacou. Apesar de Irajá ter apresentado maior índice de substituição, o índice de leitura é menor. Além disso, outros aspectos culturais merecem destaque: a ida à praia e ao teatro. Apesar de dois participantes terem dito que nunca foram ao teatro, três estudantes não apenas frequentam o teatro, como também fazem aulas. Outros três vão poucas vezes.

Além do teatro, a praia também é visitada com mais frequência – apenas um participante disse ao ir semanal, ou mensalmente, à praia. Essas respostas sugerem que a prática cultural extraescolar, possibilitada pelo próprio agenciamento comunitário e pela localização geográfica é mais forjadora da discursividade textual dos participantes do que aquelas propiciadas pelo contexto escolar – e, ao que parece, a própria comunidade escolar reconhece isso e clama por ajuda, nesse sentido. Resuma-se isso na Figura 16.

Figura 16 – Insumo analítico: Vidigal



Fonte: A autora, dados da pesquisa, 2018.

### 5.3 Discussão dos resultados

Na seção, relaciono os aspectos microtextuais – pela via, especificamente, dos elementos referenciais – e os aspectos macrotextuais – por meio, principalmente, dos saberes linguístico-educacionais antecipados no capítulo segundo. Essa relação será mediada pelo contexto de produção dos *corpora* e tomará, por base, as subseções em que analisei os grupos de redações. Em outras palavras, a relação texto-contexto pretendida emergirá do estudo das anáforas em cada *corpus* e abordará distinções, mas, também, as semelhanças entre as oitenta produções, assim, resultando na discussão mais abrangente dos dados.

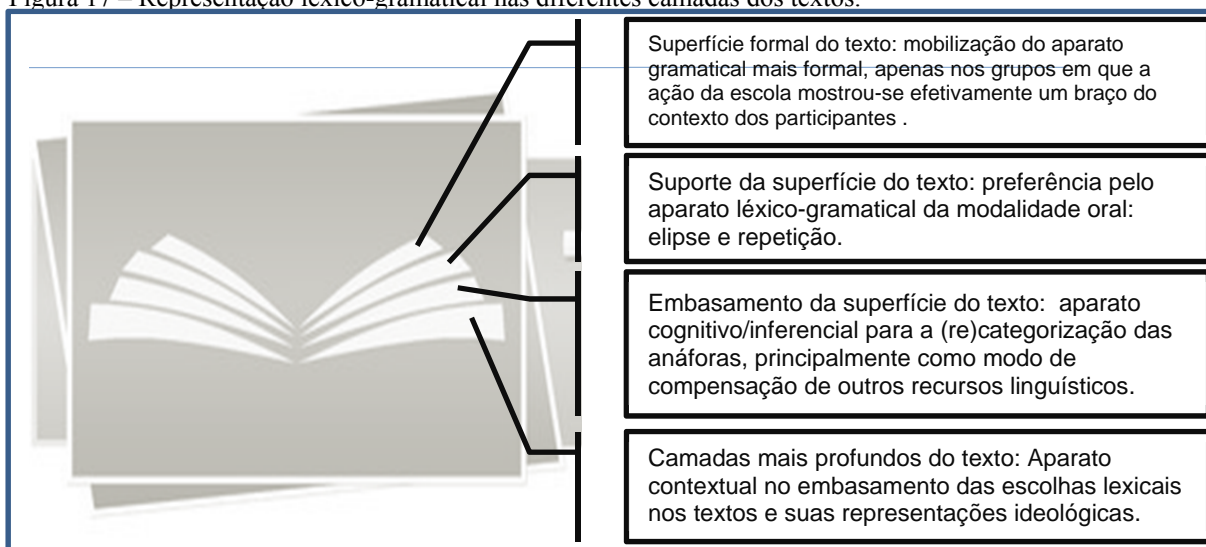
Somente por haver estudado cada grupo, em separado, posso discutir essa relação mais ampla, resultando na possibilidade de comparar as escolas/bairros. Essas, apesar de integrarem a mesma rede de ensino, apresentam muitas características que as distinguem, o que resulta, portanto, em padrões anafóricos também distintos, além daqueles que as fundem. As seiscentas e oitenta e seis retomadas analisadas nas oitenta redações permitem concluir que as estratégias anafóricas se apresentaram mais diversificadas nos grupos de redações gerados em escolas localizadas em subcentros externos a comunidades, mesmo atendendo moradores dessas comunidades. Conquanto o grupo da Barra seja uma exceção neste sentido linguístico, o resultado das análises do grupo não pôde ser comparado aos dos grupos mais periféricos, como Costa Barros, Pavuna e Maré, tendo em vista que, no *corpus* da Barra, houve variedade maior de funções discursivas operadas pelas anáforas.

- O resultado das análises, no contexto da pesquisa, revela que os textos que mais retomam por Exp. Nom. com substituição apresentam progressão textual mais fluída do que aqueles que utilizam mais repetições na Exp. Nom. Esses últimos resultaram em textos mais cortados, com períodos mais justapostos.
- A análise dos aspectos referenciais resulta que as retomadas por substituição pura não estão relacionadas ao conhecimento enciclopédico dos participantes; antes, neste contexto de pesquisa, relacionam-se ao projeto de dizer dos estudantes: em textos, cujo projeto concentrava-se no objeto de discurso enquanto substância, as retomadas pautavam-se na substituição, resultando na especificação do referente.
- Nos oitenta textos, quando o projeto argumentativo se concentrava no aspecto conceptual do referente, houve índice mais elevado das Exp. Nom., fossem com substituição, fossem com repetição nuclear.

- Embora a repetição tenha resultado na manutenção da função discursiva mais utilizada, todos os grupos promoveram recategorização, tanto lexical quanto cognitiva.
- O maior índice de substituição resultou, radialmente, nos menores índices de manutenção – Irajá, Madureira, Ipanema e Vidigal.
- Apesar de as anáforas do grupo da Gávea terem apontado um dos mais altos índices de manutenção (73% das sessenta e oito anáforas), juntamente com Costa Barros, Santa Cruz e Barra da Tijuca, as retomadas por substituição fizeram com que o *corpus* da Gávea se distinguisse dos demais, visto que eles operaram menos pela substituição.
- Os textos de Irajá apresentaram maior índice de retomada por substituição, contudo eles não revelaram organização formal nos textos como paragrafação, ou título, como o fizeram os produtores de Madureira, da Gávea e de Ipanema.
- As recategorizações ocorrem em nível exclusivamente cognitivo em todos os grupos, apontando para um aparato cognitivo sobre a relação entre referenciação e progressão, com isso, sinalizando a compreensão dos estudantes sobre o conceito de texto.

Conquanto sejam muitas as variáveis que impedem a uniformização dos achados, penso que permitem depreender que cada grupo de textos se forjou em camadas sobrepostas, tanto no nível micro quanto no macro, seguindo a dinâmica ilustrada na Figura 17.

Figura 17 – Representação léxico-gramatical nas diferentes camadas dos textos.



Fonte: A autora, com imagem de livro adaptada de pesquisa no *Google*.

Esses resultados permitem uma interpretação basilar das análises linguísticas: a construção anafórica realiza-se para a elaboração da coesão/coerência, em sua constituição de

nível mais cognitivo, o que ultrapassa a formalização do texto. Assim sendo, os produtores manipulam o seu conhecimento linguístico, seja mais elaborado e formal, seja mais inferencial e contextual, de modo a efetivar seu projeto de dizer.

A grande questão, portanto, é: esse estudante é levado a ter um projeto de dizer? Tem ambiente propício para ter o que dizer, a quem dizer, por que dizer e como dizer (GERALDI, 2103)? A pesquisa responde que, de forma geral, estes produtores não têm. Principalmente, aqueles alunos moradores de periferia, cuja escola também pertence a esse lugar.

Acredito que os aspectos referenciais mais desenvolvidos nas escolas centrais estejam relacionados ao contato maior dos estudantes com a língua escrita. Essas escolas efetivam seus projetos educacionais sem a necessidade de fecharem suas portas pelos conflitos, ou ausência de recursos básicos (como água e energia elétrica). Nelas, a margem de ausência dos alunos por causa das crises em suas comunidades é inferior às demais, em que isso acontece. E quando a periferia está no “centro” da cidade?

Conforme antecipado no Aporte Geográfico, Gávea e Ipanema são bairros que congregam os moradores com mais recursos financeiros, as mais altas formações acadêmicas da cidade, o acesso aos bens simbólicos tidos como os mais importantes e garantia à educação, saúde e saneamento básico, o que resulta em um dos mais altos escalonamentos do IDH: 0,970 e 0,967. Essas características dão aos bairros, respectivamente, o primeiro e o quarto lugares no *ranking* carioca. Além deles, Barra da Tijuca é um referencial de *status* e coloca-se em um dos mais altos índices de IDH do Rio: 0,959 (8ª colocação).

As escolas municipais localizadas nesses lugares, por sua vez, têm por característica atenderem, basicamente, aos filhos dos moradores da região: a) com menos recursos financeiros; b) que exercem um determinado tipo de profissão (prestação de serviços); e que c) se enquadram em certo nível de escolaridade (mais baixas). O contexto escolar carioca é um vasto campo, pois, para que se tente frutificar resultados mais positivos, tanto relacionados a questões formais do ensino quanto às dificuldades contextuais dos estudantes, conhecer esse contexto torna-se fundamental, assim como aceitar a voz desses estudantes, para instrumentalizá-los na superação de suas demandas.

Uma preocupação inicial foi o fato de os modelos educacionais das escolas-participantes discreparem. Algumas delas (Pavuna, Barra, Maré, Irajá) são escolas-modelos, vistas como referencial pedagógico considerado mais eficiente que as tradicionais. Contudo a decisão por manter essa diversificação pautou-se na crença de que a escola é parte integrante do contexto sociocultural do estudante, o que, por conseguinte, poderia levar essas diferenças

a materializarem-se nos textos. Diferentemente dessas expectativas, não foi visível um padrão anafórico que pudesse ser claramente associado à variável “modelo pedagógico”.<sup>101</sup>

Estas primeiras informações co(n)textuais são importantes porque ajudam a dimensionar os aspectos referenciais analisados: ainda que pertencentes à mesma classe socioeconômica dos demais geradores dos *corpora* da pesquisa, os estudantes das escolas localizadas na Zona Sul poderiam ter, ao menos teoricamente, mais possibilidades de acesso a uma representação ideológica distinta daquelas suburbanas. Ainda, convivendo em seus próprios contextos de moradia (no caso dos estudantes que residem nas favelas do entorno da Barra e Zona Sul), eles podem representar em seus textos a famosa segregação morro-asfalto (ou o famoso “tão perto e tão longe”). Como todas essas questões emergiriam dos textos em análise (mediante as escolhas dos mecanismos anafóricos, essenciais para representar um objeto de discurso) foi a pergunta que embasou tudo o mais.

Ao ampliar a contextualização, destaco que uma das características cariocas é o turismo, sendo esta uma das principais cidades turísticas brasileiras, atraindo visitantes de várias regiões e países. Esse turismo manifesta-se, principalmente, nas praias da Zona Sul, onde se situam os bairros de Ipanema e da Gávea – turismo esse também presente na região da Barra da Tijuca. Ir à praia significa mais do que estar cercado pela beleza natural da cidade. E ir frequentemente corresponde a ter acesso a diferentes idiomas, culturas, esportes na areia e no mar, fazer novas amizades, tornar-se mais pertencente àquela cultura e “apossar-se” daquele lugar que também é “seu”. Assim sendo, a periodicidade com que o estudante da rede municipal frequenta a praia pode sugerir muito mais valores simbólicos do que a pergunta do questionário revela. Porém as respostas aos questionários demonstram que nem os estudantes moradores do subúrbio carioca, nem os de comunidades da Zona Sul (na média das respostas) dizem ir à praia com frequência. A resposta desses últimos pode incidir, mais uma vez, sobre a famosa divisão discursivo-ideológica morro *versus* asfalto. Porém, destacando-se nessa média, surgem os estudantes do Vidigal que, parecendo corresponder a uma voz de resistência, proferida pelos moradores nas últimas décadas, parecem ser o grupo que mais se apropria de seu local geográfico, indo mais frequentemente à praia.

---

<sup>101</sup> Uma queixa ouvida em uma das escolas-participantes é que, em alguns casos, a escola tem seu modelo pedagógico modificado, mas não apresenta estruturas satisfatórias para cumprir um programa inovador de qualidade – alocação de professores em ações teoricamente não dominadas por eles, falta de interesse para a migração para 40 horas semanais, e estrutura física/material da unidade foram alguns quesitos relatados. Essas considerações contribuiriam para observar se esse modelo pedagógico era realmente o diferencial para determinada comunidade.

Ainda que a (não) ida à praia possa estar relacionada a gostos pessoais, as respostas mostraram um padrão da ausência desse tipo de lazer na vida da maioria desses participantes. E, ainda que se julgue que este tipo de lazer não se relacione diretamente à forma de escrita dos estudantes, reitero que é um meio de ter acesso a uma cultura da cidade e, também, de ter contato com outras classes sociais que frequentam essas praias da Zona Sul.

O mesmo caminho conjectural eu teço sobre o teatro. As casas de espetáculos mais importantes da cidade encontram-se na Zona Sul e no Centro. De um ponto de vista mais espacial, os moradores dessa região seriam aqueles com mais acesso aos espetáculos. Além disso, por residirem próximos da cultura do teatro e de outras manifestações artísticas, poderia esperar-se, desse grupo de estudantes, um acesso maior a esses lugares. Entretanto todos os grupos mantiveram a média no sentido de ir poucas vezes ao teatro, ao longo da vida, e, no geral, isso se deveu ao fato de suas escolas os terem levado. Essa resposta pressupõe uma cultura familiar que não fomenta a cultura da arte, dos conhecimentos gerais, ou por não poder (tendo em vista a média geral alta dos valores dos ingressos dos espetáculos), ou por não ter assimilado essa cultura. Contudo, mais uma vez, o grupo do Vidigal destacou-se, não apenas em idas ao teatro, como, também, em sua participação efetiva em grupos teatrais.

Não desconsidero que a pesquisa seja composta por adolescentes e, naturalmente, seu interesse esteja relacionado a saídas a *shoppings* e idas a cinemas – e, corroboram os questionários, as idas a esses últimos são mais frequentes entre os grupos de participantes. Ainda assim, os dados de Zona Sul mostram que as idas ao cinema não são tão frequentes. Já os moradores do subúrbio responderam ir ao cinema ao menos uma vez ao mês, ou várias vezes ao ano. Um dado que pode contribuir para esse resultado é o fato de os ingressos para os cinemas do subúrbio carioca serem menos onerosos do que os ingressos na Zona Sul. Destaquei-o, porque os alunos da Zona Sul dizem não ir ao cinema com frequência, mas, frequentemente, vão a *shoppings*. Embora eles tenham direito à gratuidade no cinema, não se pode descartar o fato de suas famílias/responsáveis nem sempre poderem acompanhá-los.

Além disso, não posso deixar escapar que os participantes residem nos entornos da Barra e Zona Sul, lugares em que o IDH é igual ou mais baixo do que muitos bairros suburbanos. A Rocinha, por exemplo, tem IDH inferior ao de Irajá e de Madureira, o que poderia explicar menos condições financeiras, por exemplo, para idas ao teatro ou ao cinema.

Outro dado contextual, também relacionado à cultura, está voltado para a leitura. Trata-se de adolescentes com relação superficial com a leitura e com a escrita. Mesmo quando os estudantes referem, no questionário, gostar de ler e de escrever, o próprio questionário

revela que o cotidiano deles não insere leitura/escrita (a não ser aquela praticada nas redes sociais que, logo, apresentam informalidade e grafia peculiares ao suporte).

Enfatizo que não cabe no trabalho julgamento de características culturais; o que cabe é pensar que os aspectos lexical e gramatical das ações culturais podem contribuir para uma ampliação e aplicação do conhecimento enciclopédico do sujeito. E, nesse sentido, vale destacar que, embora não faça desenvolver habilidades escritoras (por serem modalidades diferentes e exigirem competências distintas), a leitura contribui para a ampliação de conhecimento de mundo e, conseqüentemente, pode enriquecer um projeto de dizer.

Até mesmo a diversificação dos gêneros musicais ouvidos parece relacionar-se à ampliação do saber textual-discursivo. Os grupos que mais ampliaram o projeto gramático-lexical responderam ouvir gêneros musicais mais diversificados: os grupos da Gávea, Irajá, Ipanema, Barra disseram ouvir uma média de quatro diferentes estilos; Pavuna e Madureira, uma média de três estilos; Costa Barros e Maré, uma média de dois diferentes estilos.

Para iniciar uma relação entre as escolhas anafóricas pelo entorno discursivo e o contexto discursivo, faço menção à escolha do tema da proposta de redação, que resultou na seleção do objeto de discurso analisado (“drogas”). Trata-se de um tema de relevância social. Além de ter surgido da proposta do estudo-piloto, conforme detalhamento encontrado no capítulo metodológico (4), trata-se de um problema social que envolve pessoas de todas as idades e classes sociais. No contexto específico do Rio de Janeiro, em perspectiva ampla, as drogas atravessam toda a sociedade e voltam contra ela em forma de conseqüências – o que marca, novamente, o veio social da pesquisa. Assim, esperar que a escola aborde a temática nos temas transversais, ou pelos textos ordinários trabalhados em sala, não seria uma proposta inovadora. Por sua vez, perceber, nos dados, que o tema foi apagado do contexto escolar da maioria desses produtores tem muito a dizer sobre representação ideológica mobilizada nas/pelas escolas, conforme passarei a detalhar, também pela proposta de Van Dijk (2012).

Um primeiro caminho analítico pode ser feito a partir da escolha verbal que permeia os textos – “usar” drogas. Militantes contra a dependência química das drogas veem equívoco neste tipo de expressão. Para eles, é mais coerente falar em “dependentes químicos”, em vez de “drogados” ou “usuários”, expressões essas pejorativas e que, também, transportam o tema a um campo discursivo equivocados (o da política de segurança, por exemplo, e não o da saúde pública, como defendem esses militantes)<sup>102</sup>. Contudo, ainda que os produtores não tenham realizado escolhas linguísticas ideologicamente marcadas pela militância contra as drogas

<sup>102</sup> Um estudo mais específico sobre dependência química permitiria assegurar o uso da expressão “toxicômano”; contudo, concentrar-me-ei nas expressões utilizadas pelos participantes e nas mais difundidas na sociedade.



(emergindo, nos *corpora* de Costa Barros, a expressão “cracudo”, e, nos demais *corpora*, a expressão “drogado” e “usuários”), o entorno discursivo aponta para um *status* de “doença” por parte do dependente (“tira a vida”; “gera dependência”). Além disso, marca-se um valor semântico para o “uso” bastante peculiar, nos dados, intercambiado com o “uso continuado”.

Ao manifestar discursivamente os motivos que levariam os adolescentes a debutarem nas drogas, todos os grupos relacionam o referente às amizades. Vários deles apontam para questões internas, psicológicas, familiares... Existe, pois, um apagamento ideológico de que fatores bioquímicos predisõem os adolescentes a tornarem-se dependentes.

Aqui, pois, posso retomar a tese postulada por Van Dijk (2012). Para o teórico, conforme anteriormente desenvolvido, o lugar onde se manifesta e reitera-se um determinado discurso compõe uma espécie de “modelo mental” que será reproduzido pelos falantes do lugar – ponto esse que, assim como Silva, Cavalcante e Lima (2015), considero ser manifestável mediante a referenciação. Para van Dijk (2012), os discursos difundidos pelas mídias (discursos homogêneos que encetam/reproduzem dado valor simbólico/ideológico a um fato social) ganham sentido e conseqüente reprodução aos ouvintes desses discursos. É dessa dinâmica que se percebem, nos dados, uma fala e um silenciamento. A fala promove a manifestação das experiências vividas por aqueles sujeitos; já o silenciamento mostra que os participantes não foram expostos a experiências de contradiscurso.

Assim como o Estado trata das drogas como um problema de segurança pública, relacionando-as ao tráfico e à conseqüente criminalidade, também, nos dados, viu-se essa reprodução: não encontrei neles um (contra)discurso que relacionasse drogas e programa amplo e acessível de combate à dependência química; ou um projeto de dizer que associasse o tema aos interesses dos grandes cultivadores e negociadores que veem nas drogas o lucro de um grande comércio; tampouco, uma tese que se fundasse nos grandes grupos de adolescentes afetados pelas drogas mais pesadas e em simultânea situação de rua – ainda que algo do tipo fosse visto no mesmo nível de argumentatividade embrionária destes participantes. Embora se possa entender este projeto de dizer como demasiadamente complexo para adolescentes de quatorze e quinze anos, defendo que se o discurso fosse naturalizado, emergiria nos dados de forma tão fluída quanto emergiram as escolhas linguísticas mapeadas.

Também, os textos propiciam um olhar contextual-discursivo em conformidade com Van Dijk (2012). O dizer(-se) na relação texto-contexto sugere que a maioria dos participantes apresenta o mesmo tipo de silenciamento: o que opera a favor das representações ideológicas favoráveis ao enriquecimento de produtores/empresários/políticos pelas drogas.

Outrossim, os dados sugerem uma representação discursiva do referente, na maioria dos *corpora*, diferente daquela encontrada nos alunos de Costa Barros e Pavuna. Nesse mapeamento, os produtores de lugares mais afetados pela violência parecem demonstrar uma relação discursiva um pouco mais visceral com o tema do que os estudantes que convivem com a pacificação, o que me leva a associar o contexto discursivo e o contexto geográfico.

Essas observações são representadas pela Tabela 19, que aponta o número de redações em que os valores representacionais aferidos às drogas emergiram de cada *corpus*.

Tabela 19 – Valores representacionais do entorno discursivo<sup>103</sup>

	C. Barros	Pavuna	Maré	Irajá	Madureira	Ipanema	Gávea	Vidigal	Barra	Sta. Cruz
Interacionais	5	4	4	6	4	6	4	6	6	4
Familiares	5	4	4	2	7	4	7	3	5	2
Políticos	7	5	2	0	2	3	2	3	4	1
Emocionais	2	1	1	1	4	2	5	3	4	4
Bioquímicos	3	0	1	3	2	6	2	1	6	5
Biomédicos	4	3	6	5	3	2	3	4	3	3
Vitais	3	3	3	6	2	2	3	2	3	0
Comportamentais	0	0	3	4	3	4	5	6	2	1
Educacionais	1	0	1	0	7	2	0	1	0	0
Político-sociais	3	1	3	1	1	2	0	2	0	2
Político-educacionais	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0
Cognitivos	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A análise dos dados dá-se pelas anáforas diretas, mas, conforme antecipado no Aporte Teórico, essa noção está redimensionada na tese, bem como considerada a partir de uma relação direta com o entorno discursivo (CIULLA E SILVA, 2008). Nesse sentido mais contextual, os resultados analíticos listam-se assim:

- As associações lexicais do entorno discursivo parecem ter mantido consonância com as experiências empíricas dos participantes: nos lugares geográficos em que a presença e os conflitos com o tráfico são mais acirrados (como Costa Barros e Pavuna), lexemas

<sup>103</sup> Devo salientar que a forma como apresento estes resultados pode induzir a uma leitura mais estática dos resultados desses valores representacionais. Contudo, acho crucial destacar que uma apresentação destes mesmos resultados em forma de gráficos comparativos (o que os limites espaciais da tese não permitiram) autorizariam ampliar ainda mais os vieses interpretativos da discussão. Ajudariam a jogar luz sobre a sobreposição (e não uma simples hierarquização) desses valores e conseqüente debate sobre as diversas relações imanentes a cada lugar, o que torna a discussão ainda mais complexa e inconclusiva – o que pretendo abordar em trabalhos futuros.

relacionados à marginalidade foram mais presentes, estando o referente mais associado a questões políticas.

- Os grupos de redações gerados em Madureira e em Ipanema foram os que mais diversificaram os valores representacionais encontrados no entorno discursivo. O que esses grupos apresentaram em comum foi uma organização formal dos textos, com títulos e com parágrafos subdivididos, claramente, em tese e argumentos, permitindo a interpretação de que o papel social da escola e as interações nela permitidas possibilitam construção identitária de um objeto de discurso.
- O *corpus* de Madureira foi o que mais apresentou relação do referente com valores educacionais, corroborando a interpretação de que os aspectos contextuais da interação escolar são parte integrante do contexto de formação do ser – que, no contexto específico de Madureira, vivencia uma ampla gama de projetos educacionais, destacando-se, por isso, em sua coordenadoria regional.
- Barra, Vidigal, Ipanema e Irajá foram os que mais associaram o referente e questões interacionais, sugerindo que os participantes destacam os aspectos inerentes à adolescência (insegurança, imaturidade, necessidade de aceitação...), porém, simultaneamente, cada um desses grupos relaciona o referente a valores de uma segunda natureza (bioquímico, comportamental, bioquímico e vital, respectivamente).
- A relação droga/interação promovida por Barra, Vidigal, Ipanema e Irajá sugere que, mesmo que o valor interacional seja o motivador para experimentar as drogas, há valores outros que representam ideologicamente o referente, o que pode estar associado a algum aspecto contextual próprio de cada grupo: a) Barra: questões bioquímicas (vide a proximidade geográfica dos participantes à Santa Cruz); b) Irajá: relação com o futuro (vide relação da escola com promoção de conscientização sobre oportunidades na vida); c) Vidigal: valores comportamentais (vide relação da comunidade com a resistência); e d) Ipanema: fatores bioquímicos (não tenho acesso a uma informação clara que me leve a interpretar a associação feita por este grupo).

Conquanto, em sua maioria, os estudantes de Ipanema venham de favelas do entorno do bairro (Rocinha, Vidigal, etc.), eles moram em lugares então “pacificados”<sup>104</sup>; ou seja, lugares onde o poder público operou para a diminuição dos índices de tomada de poder do

---

<sup>104</sup> Ainda no processo de aplicação desta pesquisa, no ano de 2017, houve vários confrontos sérios na Rocinha e também no Vidigal, o que inviabilizou, inclusive, que outras duas escolas participassem desta pesquisa, devido à suspensão das aulas nesses lugares, resultante da violência.

tráfico. Nessa relação Estado-Zona Sul, que remonta àquela historiografia apresentada no Aporte Geográfico, vê-se, mais uma vez, os bairros periféricos do subúrbio carioca como receptáculos de toda a violência, tráfico e marginalidade que debandou da Zona Sul e região central – resultando em seu fazer discursivo, o que surge como resposta a uma das perguntas iniciais (“A relação contextual dos estudantes interferiria nas produções escritas por eles? Em caso de resposta afirmativa, em que medida alteraria seu repertório linguístico-discursivo?”).

Enveredar-me pela proposta de Van Dijk (2012) remete-me às considerações do autor atinentes aos tipos de poderes exercidos na sociedade (VAN DIJK, 2010). Conforme também antecipei no Aporte Linguístico-Educacional, poderes políticos, médicos, educacionais e familiares não são poderes confrontáveis, desde que não operem a partir da dominação (o que equivale ao poder desigualmente distribuído na sociedade).

Esses poderes necessários podem ser associados ao que a escola deveria possibilitar aos estudantes: a promoção da criticidade, a formação para a igualdade do saber entre os diversos grupos minoritários – a ação para um mundo mais justo e igualitário... Nesse sentido, uma escola que dissemine um contradiscurso, nos moldes teóricos de Van Dijk (2012), seria uma escola que, de fato, a) participaria da organização do modelo mental dos estudantes; e b) verteria contra o discurso de dominação, até porque os adolescentes do contexto da pesquisa estão muito mais vulneráveis à complexidade sociopolítica da dependência química do que aqueles de classes sociais mais elevadas.

O papel da escola não se restringe, pois, às questões “formais” da língua, ou dos gêneros, conforme apontei no Aporte Linguístico-Educacional. Porém deve estar associado à inserção ao mundo do pensamento, a uma ruptura de repetições que oprimem. Esse papel resultaria em um texto que materializasse tais representações. Sobre esse texto forjado na/pela escola, temos, nos dados de Madureira, Gávea e Ipanema, uma representação mais estrutural-formal que, contudo, é, também, importante, em termos de educação linguística.

Percebe-se, nesses dados, a marcação dos parágrafos, bem como a escolha de um título na maioria dos textos. Igualmente, observa-se a extensão dos textos: média mínima de quinze linhas (contrapondo-se a certos grupos, que entregavam redações com duas, quatro, ou menos de dez linhas). Isso tudo, sem que os participantes recebessem orientações prévias, para que se possibilitasse o resgate dos conhecimentos de fato adquiridos em sua educação linguística formal. Entretanto esses textos não represaram todas as possibilidades linguísticas dos participantes – vide o grupo do Vidigal, que apresentou uma produtiva participação discursiva, e o grupo de Irajá, que mais apresentou variedade de recursos anafóricos.

Essa consideração leva-nos aos Quadros 3 e 4 (seção 2.3 da tese). Pelos descritores de coerência/coesão da SME/RJ<sup>105</sup>, vemos a relevância de um trabalho da/na língua para fins discursivos, principalmente sob a perspectiva de D2, no Quadro 3, que espera que o produtor estabeleça relações entre as partes do texto, de modo a reconhecer as contribuições das repetições/substituições na progressão do texto, e de D7 e D8, que esperam que o estudante consiga identificar a tese no texto e relacioná-la aos argumentos que a sustentam. Com um trabalho prático que relacione gramática e fins discursivos, os estudantes conseguiriam, de fato, operar sobre a língua mais efetivamente, a favor de sua argumentatividade.

Segundo o Quadro 4 (ainda na seção 2.3), uma das habilidades previstas para o nono ano é o estabelecimento de certas articulações, como fato e opinião, conflito e solução, anterioridade e posterioridade, causa e consequência, comparação e oposição. Um trabalho em sala, todavia, que não leve o estudante a pensar essas relações e a discorrer sobre elas, justificando-as, terá, provavelmente, seu texto argumentativo defasado.<sup>106</sup>

Isso em tela, a pergunta que não quer ser respondida na tese, permanece(rá): nas condições práticas em que atua parte dos professores da SME/RJ (turmas lotadas, aulas muitas vezes suspensas, falta de interesse/motivação dos estudantes e de apoio da família, indisciplina), e, muitas vezes, com defasagem e adoecimento psicológico de muitos professores<sup>107</sup>, eles conseguem efetivar um bom trabalho?

Também o Quadro 4, que resume as orientações curriculares da Língua Portuguesa, com foco em habilidades voltadas para (re)escrita e gênero(s), distingue alguns objetivos para o grupo em foco: espera-se que o egresso do nono ano empregue os mecanismos coesivos, de acordo com a possibilidade de cada gênero. Para atingir o alvo, porém, tem-se de desenvolver os gêneros sob o enfoque do trabalho *com* e *sobre* o texto, em sua própria materialidade, não da perspectiva metalinguística. Trabalhar, pois, o gênero dissertativo-argumentativo solto dos recursos linguísticos que possibilitem sua evolução textual-discursiva não colabora para a apropriação do gênero por parte dos estudantes.

Ainda no Quadro 4, elencam-se os recursos gráficos do texto como uma das habilidades a serem desenvolvidas no Fundamental II. Paragrafação, título e outros recursos

<sup>105</sup> Sendo os elencados na tese: D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

<sup>106</sup> Esta reflexão resultou dos debates provocados por minha orientadora no curso de graduação, em 2018/1, acompanhadas em meu período de estágio.

<sup>107</sup> Estatística recente mostra o crescimento do índice de docentes da rede afastados pela psiquiatria.

cumprem importância no nível de ensino. Também, o desenvolvimento da revisão e reescrita textual como um processo, e a observância do tipo de leitor que lerá seu texto são habilidades propostas para o grupo. Habilidades, contudo, que não foram vistas em plenitude nos *corpora*, conforme voltarei a abordar ainda nesta seção.

Além dessas considerações, que apontam certo apagamento do saber formal trabalhado na escola, temos o fato de a pesquisa ter evocado outro tipo de silenciamento. Como antecipei no capítulo 2, o papel social da escola deveria vindicar a instrumentalização dos alunos para o desenvolvimento de um texto que, de verdade, diga. Ao contrário, os textos parecem ratificar a premissa de que, na escola, escreve-se pouco, estrita e equivocadamente para a relação aluno-professor, sem distanciamento/esfriamento do texto original e sem reescrita. Além disso, nenhum dos oitenta participantes questionou o tempo que teria para a produção (destinando, eles, inclusive, mais tempo para a resposta ao questionário). A grande maioria iniciou o texto à caneta, diretamente na folha oficial recebida, sem demonstrar preocupação com o rascunho/reescrita. Muitos dos convidados deixaram de participar, ou demoravam para iniciar a atividade, argumentando não estarem “inspirados”.

Ainda em uma dimensão contextual, os resultados sugeriram, também, que os participantes, no geral, tiveram seu texto prejudicado pela falta de conhecimento de mundo, o que se vê ao aterem-se às generalizações sobre o referente “drogas”, restringindo o tema e sua argumentação sobre ele. Essa pode parecer uma inferência óbvia, mas resgatá-la da materialidade dos textos desses alunos comprova a tese de vários teóricos sociais.

Ainda resvalando o conhecimento de mundo, é imperativo destacar um acionamento atinente à política: apenas um produtor evoca um valor político em voga na cidade, à época da aplicação da pesquisa: as vultuosas obras realizadas pelo então prefeito Eduardo Paes a fim de sediar a Copa do Mundo-2014 e as Olimpíadas-2016.<sup>108</sup> Este aspecto é socialmente importante, não apenas pelas questões mais visíveis (os torneios em si e o aumento da empregabilidade de mão de obra mais essencial), mas, principalmente, pelas questões mais essenciais: a discussão, no campo político-ideológico, sobre o novo processo de exclusão das classes mais baixas, por meio da nova “limpeza” realizada no centro da cidade.<sup>109</sup>

Esse olhar texto-contexto possibilitou, além das demais análises, relacionar as retomadas e o tipo de argumento que os participantes empreendem nos textos. Olhar as produções, pois, sob a ótica teórica da argumentação e dissertação leva a certas considerações.

<sup>108</sup> Na tese, o exemplo está registrado em (159): “deveria ser proibido, deveria ter policiamento em becos de algumas comunidades. O governo deveria se preocupar com isso, não com obras. (RED\_01\_BARRA)”.

<sup>109</sup> As obras resultaram em vários estudos nos campos da Geografia, das Ciências Sociais e da História. Não localizei estudos no campo da Linguística que apontassem essa relação discurso/política de exclusão.

A primeira delas está relacionada ao cerne da argumentação. Conquanto o propósito central de um texto argumentativo seja defender um ponto de vista a fim de conquistar a adesão do interlocutor, a construção dos argumentos que desenvolveriam a tese desses alunos é bastante frágil, *quando* ela surge. O que posso assumir, dessa perspectiva, é que não se tratam de textos argumentativos, no sentido pleno, mas sim de textos com *alguma* argumentatividade. Nesse sentido, trabalhar a tipologia argumentativa, ainda que desdobrada nos diversos gêneros argumentativos, apenas ao longo do nono ano, não seria capaz, a meu ver, de levar os estudantes a desenvolverem as habilidades e as competências específicas para essa tarefa – conforme o estudo das recategorizações nos dados parece atestar.

Outra consideração possível é a proposta de que o estudante seja inserido na realidade da argumentação ao longo dos quatro anos do Fundamental II, conforme Bernardo (2007) sugere. Também, conforme sugerem outros teóricos, o caminho da referenciação é bastante produtivo para essa relação tese/argumento (TEDESCO, 2002; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2015).

Todas essas observações, iluminadas pelos apontamentos iniciados no Aporte Teórico, levam a perceber quão distante está a prática escolar daqueles objetivos pretendidos: desenvolver competências discursivas como saber selecionar um determinado gênero para as situações de uso, dominar as estruturas relativamente estáveis atinentes ao gênero selecionado, promover textualização dentro desse ato discursivo, mobilizar saberes aprendidos, aplicar os saberes em função do discurso pretendido, distinguir as vozes sociais/institucionais e saber como direcionar a elas o discurso. Essa é uma atividade muito mais complexa do que aprender determinadas regras gramaticais soltas do uso – ou mesmo aprender características principais de um determinado gênero.

Nesse sentido, os textos não parecem adequar-se totalmente a esses objetivos: veem-se, no geral, textos sem domínio discursivo pleno.<sup>110</sup> Não que se deseje nível de produção além do possibilitado pelo amadurecimento cognitivo dos estudantes. Ao contrário, as expectativas são possíveis a estudantes da faixa etária participantes e estão baseadas nos PCN/LP e na deliberação pedagógica da SME/RJ: Para os PCN/LP, espera-se que o egresso do Fundamental II tenha o potencial de escolher entre diferentes registros, dos mais aos menos formais, de acordo com o projeto de dizer e com a situações de uso. Porém percebe-se amplo uso da linguagem informal nos dados. Ainda que esse fato linguístico não seja o objeto de estudo da pesquisa, a relação mais ampla texto-contexto não pode ignorar as evidências

---

<sup>110</sup> Digo pleno, pois não se viu fuga ao tema, nos dados selecionados, marcando o entendimento do tema.

iniciais de que os participantes da pesquisa não tinham domínio pleno da escrita formal (no sentido pretendido pelos documentos oficiais) – informação esta também contextual.

Construir um discurso carregado de intencionalidade é outro desafio, ao lidar com adolescentes que têm interesses bastante peculiares e que realizam, apenas, a partir do desejo, da vontade – visto tratar-se de uma fase que se luta contra as formas de controle e testa-se autonomia. O texto solicitado em sala de aula, sem função discursiva, sem efetividade social, não desperta interesse desses adolescentes. Para além disso, algo que se peça por um representante (o professor) do poder, por eles, muitas vezes, rechaçado (a escola), delibera ainda mais contra a atividade. E isso se viu nas respostas aos questionários: boa parte dos participantes diz não ver sentido na atividade textual, tampouco na atividade de reescrita (segundo boa parte das respostas, eles não recebem retorno sobre o que escreveram).

Observar os textos revela, também, que parte dos grupos parece dominar o gênero escolar em nível mais rudimentar. Como o comando da redação foi bastante abrangente (“Escreva um texto sobre o tema drogas na adolescência, defendendo um ponto de vista e argumentando sobre o assunto”), ele possibilitaria uma “falha”: o participante poderia optar por escrever uma carta argumentativa, ou um artigo de opinião sobre o tema (gêneros estudados no nono ano). Porém nenhum texto analisado (nem mesmo os que não foram utilizados) recorreu a essas escolhas (e nenhum participante perguntou sobre o gênero pretendido para a pesquisa). Os dados sinalizam que, mesmo depois de anos estudando a partir de gêneros, os representantes da Rede não demonstraram ter apreendido sua organicidade e objetivos – ou a distinção gênero-tipologia, ainda que fosse para atuar para a subversão. Conhecer essa distinção é mais do que escrever para a escola, ou reproduzir metalinguagem; é possibilitar que os diversos gêneros estudados sejam, factualmente, ação no “mundo real” – e no contexto da pesquisa isso não parece ter ocorrido, visto que, no “mundo real”, com uma doutoranda, não souberam o que fazer discursivamente. Assim, conforme descrito em 2.6, há que haver uma ruptura entre o ensino de redação, para a ensinagem (no sentido processual) da produção textual.

Devo salientar, ainda, que esse “não saber o que fazer com o conhecimento” pode, também, ser ideológico. Resistência pode ser a palavra-chave para o caso de os participantes não demonstrarem ter visto sentido na produção de texto por mim solicitada e terem visto sentido em mostrar que/se sabem ou não argumentar. A disposição interna desse aluno também tem muito a contribuir para a pesquisa.



Essa disposição viu-se em vários aspectos. Desde o início da participação dos estudantes, puderam-se perceber representações ideológicas sendo ativadas na geração dos dados, conforme os fatores elencados a seguir:

- 1) diversos alunos optaram por não participar da pesquisa, mesmo conscientes de que os resultados poderiam converter-se em ganhos para a própria comunidade;
- 2) vários alunos decidiram fazer redações curtas, mesmo demonstrando saber sobre os padrões de extensão de uma redação escolar;
- 3) a grande maioria dos geradores dos dados não devolveu os TCLE assinados, mesmo com a informação de que sem eles sua participação seria inviável.

Fatores como os elencados desvelam não apenas representações ideológicas que permeiam as ações dos participantes, como também os revelam como sujeitos “de suas ações” – que decidem por estas, e não por outras atitudes, e geram possibilidades interpretativas que não seriam possíveis se a pesquisa fosse forjada em contexto de imposição. E olhar o contexto da ótica que tenho feito é permitir uma análise das anáforas como fruto de todas as observações contextuais possíveis e analisá-las em diferentes perspectivas: a textual-discursiva e a cognitivo-discursiva, elevadas ao nível contextual-ideológico. Essas são ferramentas que fazem entender como, na dinâmica interacional, alunos de diferentes periferias mobilizam saberes teóricos, práticos e subjacentes e como retomam o referente..

O fato, por exemplo, de o grupo de Irajá ter sido o que mais diversificou os elementos gramaticais e lexicais não significa, necessariamente, que tenha sido o único a conseguir expressar uma relação social mais ampla para o referente. É nesse sentido que ele não ganha significação exclusivamente pela Exp. Nom. ou pela substituição lexical. O *corpus* de Madureira, outro exemplo, apesar de não fazer tanta substituição, evoca mais vezes as questões educacionais. Apesar de Irajá relacionar droga e futuro/perda do futuro, o grupo de Madureira evoca, mais explicitamente, uma solução para que não se perca esse futuro: uma orientação para evitar as drogas. Porém, este saber é sempre fruto de algo mais contextual.

Algo não descrito na seção analítica de Madureira, mas fruto de minha interação com sujeitos sociais que atuam na unidade, após estes terem lido o capítulo analítico, relaciona-se ao fato de o grupo haver se destacado nos valores educacionais. Dois conhecimentos contextuais frutos desse *feedback* são importantes aqui. O primeiro relaciona-se à já mencionada atuação da escola com os estudantes. O grupo que gerou os dados participa de

projetos oferecidos pela escola, especificamente, o de produção textual para concursos, com professores voluntários, aos sábados. Interpreto, a partir disso, que, de forma distinta de várias escolas participantes, estes produtores estavam habituados ao gênero solicitado na pesquisa e, também por isso, talvez, seu repertório lexical estivesse mais aproximado das questões educacionais. Por sua vez, reitero, neste mesmo grupo, não se viu tanta variação dos mecanismos anafóricos, como ocorreu nos dados de Irajá, o que pode levar a se pensar sobre a forma de trabalho dos professores com que tiveram contato com o par Irajá-Madureira.

Ainda a partir do *feedback*, ressalto que os projetos oferecidos na escola de Madureira não alcançam toda a comunidade escolar, mas direcionam-se aos estudantes neles interessados – caso da turma-participante da pesquisa. Assim sendo, se, embora na mesma unidade escolar, o público gerador das redações fosse outro, provavelmente, os resultados seriam bastante diferentes (esta distinção entre resultados possíveis dentro de uma mesma unidade remete à heterogeneidade dos professores que atuam nas escolas).<sup>111</sup>

A segunda menção na interação pós-análise relaciona-se à representatividade da escola. Segundo relato de um integrante da comunidade escolar, há diferença do olhar externo sobre a escola (estudantes de outras unidades relatavam a imagem dos estudantes dali). O relato coloca que há, também, mudança no comportamento com as estratégias humanistas da atual equipe gestora. Os relatos falam a favor de mudanças que contribuíram para o trabalho dos professores que desejassem interações transformadoras, apesar de os estudantes virem de diferentes periferias. Falam, principalmente, de os próprios sujeitos sociais que atuam na unidade saberem que os resultados obtidos na pesquisa não representam a totalidade da escola, mas, sim, a força empreendida nesse processo, que, ainda, segundo o *feedback*, mostra que “lutar contra a maré” gera algum resultado positivo.

Ainda sobre as anáforas construídas pela substituição lexical no núcleo das Exp. Nom., e o que elas têm a representar do contexto, passamos à sua representação e contribuição: a conotação possível pelas Exp. Nom. deu-se por meio de três metáforas, basilares em todos os *corpora*: droga enquanto “mundo”, droga enquanto “vida” e droga enquanto “caminho”. Pensar a metaforização como função discursiva das anáforas é, igualmente, pensar na complexidade autoral do produtor e o que ele desvela em seu discurso. No contexto desta pesquisa, é sabido que as metáforas utilizadas são de uso comum em nossa sociedade: podemos entendê-las, pois, como expressões lexicais fixas. Provavelmente, quem assim metaforizou, teve mais influência do contexto social do que, necessariamente, do

---

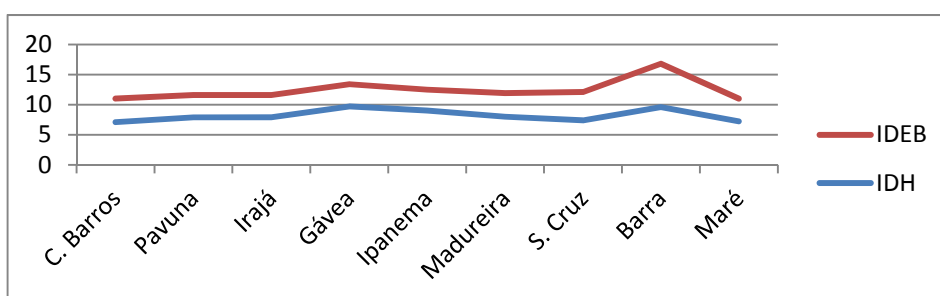
<sup>111</sup> Esses fatos levam a reforçar o bojo da pesquisa qualitativa: a não generalização dos dados, mas a relevância de se pensar em outras vivências aproximadas das vivências estudadas.

amadurecimento do aspecto linguístico-cognitivo. A única aparição descolada dessa expressão fixa ocorreu no Vidigal, onde o referente foi comparado a uma “escuridão”, exatamente o local que mais emerge a questão cultural e de resistência popular.

Nesse contexto mais social, podemos pensar, ainda, nos aspectos argumentativos postos nos textos – neste caso, o apagamento. A íntegra dos textos permite pensar que quando o contexto social é tão violento, ou marcado por questões políticas mais contundentes, apaga-se a adolescência como tópico discursivo. Já nos textos produzidos em contextos mais brandos, a adolescência aflora mais nos tópicos discursivos.

Essa discussão ajuda a pensar em uma das perguntas de pesquisa: que saberes gramaticais foram acionados para efetivarem-se as anáforas? Ou: a escola contribui em que medida para esses resultados? Conforme se reconhece empiricamente, o índice do IDEB está estreitamente relacionado ao índice do IDH. No contexto da pesquisa, as escolas localizadas em locais com IDH mais elevado (conforme o Quadro 1) parecem contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento discursivo dos estudantes: estes parecem sofrer menos com as imposições sociais vivenciadas no interior das comunidades. Já os textos de produtores que estudam e moram em bairros com IDH mais baixos soaram menos produtivos, no sentido formal, o que parece denunciar textos forjados em situação de segregação das políticas educacionais e, conseqüentemente, de ideologia e de poder. Esta interpretação pode ser vista no Gráfico 4, que compara os resultados do IDEB e do IDH.

Gráfico 4 – Relação IDH/IDEB



Fonte: INEP; DATA-RIO

A apresentação gráfica resulta do cruzamento das informações sobre o IDH, constantes do Quadro 1, na seção 1.6, e o resultado do IDEB-2017, qual seja: Costa Barros, Pavuna (3.7), Irajá (5.5), Gávea (5.9), Santa Cruz (4.7), Barra (7.2) e Maré (3.8); e o resultado do IDEB-2015, qual seja: Ipanema (3.5), Madureira (3.9), e Vidigal (4.7). A relação geral desse cruzamento é de Maior IDH, maior IDEB, e vice-versa.

Duas considerações, ainda, são importantes. A primeira relaciona-se ao fato de a investigação não pretender generalizar os dados, principalmente pelo fato de a Prova Brasil ser uma avaliação de larga escala que, além da investigação socioeconômica, investiga as habilidades leitoras. Portanto, a relação aqui feita é interpretativa. A segunda relaciona-se, especificamente, aos grupos da pesquisa: apesar de terem sido consideradas escolas de subcentros, as unidades de Madureira e de Ipanema não alcançaram a meta proposta pelo IDEB – Ipanema ficou abaixo da média prevista e Madureira não teve quórum suficiente. Este resultado mostra que são unidades escolares que, no geral, têm dificuldades em seus contextos de atuação, tendo em vista que um dos critérios de soma da média é o índice de aprovação?

Não pretendo responder, porém, se o fato de os participantes das duas escolas terem apresentado textos com anáforas mais produtivas e com estruturas textuais adequadas sugere algum sucesso metodológico de seus educadores linguísticos desses estudantes. Isso é relevante, aqui, para sinalizar que, muitas vezes, o processo de escrita é desenvolvido com os alunos de modo bastante solitário e estanque de outras formas de aprendizagem, o que pode gerar resultados para mais ou para menos. No caso específico das escolas localizadas no interior dessas periferias, com o IDH mais baixo, o resultado do IDEB sempre foi para menos.

Além desses, há outros achados a considerar, conquanto não integrem os *corpora*. Conforme antecipado no Aporte Metodológico, na escola da Maré e do Vidigal, a pesquisa foi aplicada em 2017 e, por falta de TCLE assinados, repetida em 2018, em outra turma 1901. Assim, a discussão dos resultados está carregada de saberes integrados aos dados autorizados.

Embora os dois grupos fossem compostos de estudantes da mesma unidade, oriundos do mesmo bairro, as retomadas anafóricas e outros aspectos linguísticos-discursivos distinguiram-se. No caso da Maré-2017 (sem autorização), foi o grupo que mais selecionara aspas para sinalizar expressões estrangeiras, técnicas e gírias, o que pode ser mais uma amostra da posição da escola como fio condutor da formação linguística do estudante. Conquanto, no *corpus* oficial da Maré, vejamos um grupo que relaciona referente e valores bioquímicos, a turma do ano anterior relacionou-o mais vezes a valores interacionais. Contudo, ambos os grupos evocaram, igualmente, o seu contexto social em suas redações.

Não apenas o *corpus* da Maré, mas também o de Vidigal, foi precedido por outra aplicação, em 2017, não utilizada pela falta dos TCLE. Apesar desse grupo de 2017 não ter apresentado a mesma produtividade linguística e discursiva (estrutura formal do texto, evocação das questões culturais e dos valores comportamentais...), o grupo destacou-se por duas especificidades. Percebeu-se, em primeiro lugar, o tom irônico da maior parte dos textos,

que defendia teses como não haver drogas na localidade e os adolescentes serem proibidos de experimentá-las. Além disso, alguns produtores denunciavam a relação da polícia com os moradores, e mesmo a violência desses representantes do Estado contra os residentes do local.

Também no grupo não selecionado do Vidigal, alguns alunos preencheram o espaço destinado para a produção com imitação de letras, com linhas sinuosas ou com letras extrema e propositadamente ilegíveis. A relação negativa dos estudantes com a professora (que havia pedido para eles colaborarem com a pesquisa), ou mesmo a corroboração da fala da professora, de que aqueles seriam maus alunos, são apenas hipóteses sobre a motivação dessa ação. Embora com essas dissemelhanças, os dois grupos tenham evidenciado atitudes de resistência – ou pelas escolhas léxico-gramaticais, ou pelas atitudes.

A geração do *corpus* da Rocinha (realizado na Gávea, em 2017) foi precedida por uma aplicação, dentro da comunidade, em 2016 (descartada por falta de autorizações). Porém são textos que contribuem para esta discussão: apesar de a unidade escolar localizada no interior da Rocinha ser reconhecidamente inovadora, a ponto de receber vários pesquisadores, os textos ali gerados não soaram textualmente tão produtivos quanto o da Gávea (ao menos neste contexto de pesquisa). Apesar disso, as representações do referente localizadas no entorno discursivo foram semelhantes nos dois grupos, especialmente o valor familiar. Além disso, a função de especificar o SN foi igualmente encontrada no grupo do ano anterior (do interior da Rocinha), e no grupo de 2017 (de estudantes na Gávea, os quais integram a pesquisa).

Há que se notar, ainda, outro traço encontrado nas redações não selecionadas para a tese. Trata-se, desta vez, das redações de Olaria, outro grupo não adicionado aos *corpora*. Parte dos estudantes que produziu os textos mora na Cidade Alta, local conhecido pela violência e guerra entre diferentes facções do crime organizado. Aquele foi o único grupo de redações (dentre os selecionados ou não), que agregou ao referente os valores encontrados em Costa Barros e na Pavuna. Havia, também, no grupo, redações elaboradas por moradores da Maré, os quais assumiam, nos textos, discursos parecidos com os encontrados no Complexo. Mantendo em vista esta característica mais ideológica, chamou atenção a organização formal e linguística dos produtores. O grupo de Olaria compunha-se de estudantes moradores de diferentes localidades e, apesar desse fator, as mais de vinte redações tinham em comum a estrutura textual mais formal e as escolhas da léxico-gramática, que mostrava a escola de Olaria como fio que alinhavava aqueles diferentes contextos e unificava-os no nível escolar. Tinha-se em comum, naquele contexto escolar, a presença de uma professora que demonstrava bastante envolvimento com seus estudantes e preenchia um espaço de dizer que

preconizava à mudança prática da vida dos alunos. Essa última informação, do olhar positivo do professor, parece contribuir no mesmo sentido que prega o estudo de Burges (2009).

Essas considerações conduzem-me a tocar nas ofertas desiguais emanadas por uma mesma rede. Levam a ponderar quem são os professores das turmas de escolas localizadas no interior das comunidades mais perigosas e por que estão dispostos a conviver com o armamento pesado, com a violência, com adolescentes sendo aliciados ao crime, com o desrespeito... E quem são os professores das escolas situadas em locais privilegiados?

Dois são os conhecimentos compartilhados sobre essa questão. O primeiro relaciona-se ao investimento pessoal/educacional dos professores, que acaba levando-os a outros níveis de atuação profissional, ou, a lugares que deem ao docente algum retorno e possibilidade de aplicar o conhecimento desenvolvido – afinal, estudam para aplicá-lo, de alguma forma. Outro se refere às concepções preestabelecidas sobre os lugares de segregação: como o adoecimento psicológico de centenas de professores que vivem em contextos de violência afeta seu trabalho? Ou, ainda, como as crenças desse profissional remetem-se ao grupo?

São perguntas que não pretendem respostas na tese, mas uma problematização. O já mencionado estudo sociológico sobre escola e favelas do Rio de Janeiro (BURGES, PAIVA, 2009) concluiu que a fala dos professores relaciona a pobreza dos estudantes e o baixo desempenho escolar deles, de forma a idealizar a favela como um local socioeconomicamente homogêneo (o que resulta de um preconceito sobre a diversidade econômica e cultural dos lugares de segregação). Isso se relaciona à pesquisa no sentido de poder marcar, pelas crenças do professor, medidas metodológicas mais relacionadas ao contexto desses estudantes.

Ademais, o estudo sinaliza que a forma pessimista como os entrevistados consideram os alunos necessita de uma problematização, visto que pode resultar, nos estudantes, a corroboração de que só lhes resta o fracasso escolar que deverá acompanhá-los.

Nesse sentido, sugere Burges, (2012, s/p):

No caso das escolas das Zona Sul, Norte e Centro, que atendem basicamente a alunos moradores de favelas, o trabalho a ser feito é o de transformar o padrão de relação que essas instituições têm com as favelas. Este padrão tem agravado a situação de segregação urbana que caracteriza a relação da cidade com essas áreas.

Seja qual for a motivação do professor ao forjar o discurso que propaga, ou mesmo sua presença em uma e não em outra escola (o que pode ser fruto da tendência de os professores academicamente mais bem preparados poderem morar em centros que possibilitem trabalharem em escolas de centro, ou mesmo sua possibilidade de migrar para outras redes de

ensino), fato é que a escola é um braço do contexto dos estudantes de periferias, e as pessoas com quem eles convivem (e seus discursos) contribuem para sua formação.

No contexto da pesquisa, tem-se a mesma proposta pedagógica, nas diferentes escolas, que, entretanto, dinamiza-se em diferentes práticas – seja pela impossibilidade material que alcança mais uma escola do que outras, seja pelo tipo de competência administrativa, seja pelo tipo de engajamento dos profissionais, seja pela impotência do professor frente aos desafios que enfrenta, seja pela falta de autonomia da escola...

Neste sentido, o papel do professor pode representar essa ruptura pela via do contradiscurso – principalmente por sua formação continuada. Na pesquisa, ao pedir *feedback* dos professores das turmas, sobre a pesquisa, os três professores que responderam sobre o comando da redação (Irajá, Costa Barros e Santa Cruz) disseram que, com comandos específicos, a pesquisa teria observado resultados melhores. Contudo apenas o professor de Santa Cruz ressalta que esse resultado seria melhor, apenas, porque os estudantes usariam o comando como uma espécie de “cola” para seu próprio texto. Para um professor chegar a enxergar essas nuances, precisa de um olhar bastante apurado sobre o real texto do seu aluno.

A leitura prévia deste estudo das anáforas, por parte de algum representante das escolas-participantes, contribuiu, ainda, para se perceber, na prática, o que postula Fairclough (1997, 2001, 2003) sobre a linguagem como prática social (uma delas, a ação social de uma análise discursiva, quando levada aos seus produtores, de forma que estes se ouçam em seus próprios discursos e, por meio de conscientização desse discurso, possa ser possibilitada sua modificação). No caso da pesquisa, não foram os estudantes que tiveram contato com o resultado da pesquisa, mas os atores sociais que trabalham com esses produtores. Nesse sentido, o retorno da gestora do Vidigal sobre o capítulo analítico soou relevante.

Achei bastante interessante e me fez refletir na forma como podemos considerar o mosaico de ideias dos nossos alunos composto de tantas especificidades e complexidades. Sobretudo na forma de como podemos contribuir na organização e na qualidade da escrita de seus pensamentos, sentimentos e valorização do que trazem de percepção de mundo. Penso em compartilhar com os professores para ouvir outras perspectivas de trabalho com a produção de texto e compartilhar com os alunos a expressão dos jovens moradores de outros bairros. Acho bacana refletirem sobre a realidade e diversidade de experiência. O mundo vai mais além do que o Vidigal e precisam se apropriar dessa perspectiva para alcançarem voos mais audaciosos. Costumo dizer para eles que podemos ser águas. Caso você tenha alguma sugestão de outras abordagens com o seu material de pesquisa fico muito agradecida.

Essa possibilidade de olhar o discurso e olhar(se) no discurso contribui para a conscientização do papel da escola como um importante meio de mudança dos estudantes de

periferias. Porém não se pode reduzir esse papel às práticas pedagógicas, tendo em vista todo o mecanismo político e ideológico que o interpela. Por isso mesmo, todo o exposto leva a ratificar que o tema é amplo e complexo e não permite, simplesmente, culpabilizar os professores ou os estudantes. Contudo, também, é fato que a educação linguística destes alunos precisa ser debatida em nível de cada contexto e da referida oferta desigual, especialmente se o contexto político-social é da manutenção do *status quo* de uma educação para a exclusão, para a manutenção dos poderes e da relação dual das classes.

Essas discussões retomam, de igual modo, a noção de lugar trabalhada em 1.1. Os dados foram pensados no aspecto da relação dos sujeitos da pesquisa com o espaço em que (com)vivem, quando se relacionou texto-contexto. Isso a partir da defesa de Santos (2005) de que o sujeito, a partir do (seu) lugar, pode assumir consciência ativa do mundo. Viu-se essa propriedade identitária dos lugares dos participantes nas escolhas lexicais acopladas aos objetos de discurso analisados e viu-se, também, a possibilidade de vislumbrar esses sujeitos a partir da teoria de sujeitos sociais – não desenvolvida, mas provocada na pesquisa.

A pesquisa, portanto, oportuniza visibilidade aos contextos de exclusão.<sup>112</sup> Os olhares midiáticos e empíricos, para os grupos pertencentes e formadores de favelas e de outros tipos de periferias, sempre, apontam para “um todo” representado pela marginalidade, esperteza, criminalidade, desonestidade, etc. Tudo isso resultado de uma construção discursiva *sobre* esses lugares, e não *a partir* desses lugares. Contrariando essa visão, há estudos que apontam que um percentual bastante mínimo da população favelada relaciona-se à marginalidade, estando, pois, atribuídos valores de trabalho, luta e sobrevivência à maior parte desses moradores – discurso este pouco representado.

Um trabalho engajado pela perspectiva de Van Dijk possibilita olhar as formas de abuso de poder para que, a partir dele, os discursos ratificados possam ganhar espaço de transformação. Olhar, pois, para esses textos por meio de sua potencialidade é olhar para além da segregação: é vislumbrar os participantes como sujeitos sociais que falam de um lugar linguístico, que não representam plenamente a norma padrão, mas que têm um projeto de dizer; é olhar para a forma *como* a riqueza, a diversidade e a criatividade inerentes à língua(gem) manifestam-se nos textos e contribuem para a pesquisa linguística. Assim, olhar para além da prescrição coaduna-se com essa medida ideológica – sem perder o foco na descrição a partir da materialidade linguística.

---

<sup>112</sup> Nesse sentido, representada em diferentes níveis. Cite-se, por exemplo, a deferência por certas periferias: a SME/RJ orientou-me a evitar trabalhar com estudantes da 2ª CRE, visto que muitas pesquisas concentram-se na região, e poucas concentram-se em outras CRE.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CEASM<sup>113</sup>, por sua vez, tem mais de 100 alunos estudando na sua sede no Morro do Timbau, com aprovação de pelo menos 40%. Ao todo, somando os dois pré-vestibulares, mais de 1.600 moradores da Maré chegaram à universidade. Todo esse movimento criou uma cultura universitária na Maré. Os moradores de lá que estão ou estiveram no mundo acadêmico são como luzes a apontar que o sonho de ir mais longe é possível. Uma dessas luzes era Marielle Franco, a vereadora do PSOL, covardemente assassinada por criminosos que até hoje a polícia não descobriu quem são.

*Jornal do Brasil, Abril de 2018.*

O desenvolvimento da tese apresentada fundamentou-se em uma observação empírica: apesar de atuar como docente em diferentes lugares de segregação socioeconômica, os grupos de estudantes desses diferentes lugares tinham em comum a seleção de certos itens gramaticais para operar as retomadas dos elementos fontes. Todavia tratava-se de construções anafóricas que não condiziam com o nível de operações gramaticais trabalhado com eles nessas escolas que, simultaneamente, assemelhavam-se mesmo estando eles em distintas inserções do modelo pedagógico.

A observação levou-me às perguntas que procurei responder no trabalho: “há algum padrão na escolha das estratégias coesivas dos alunos, mesmo inseridos em diferentes lugares geográficos?”; e “caso haja um padrão coesivo, ele registra uma marca que pode vir a ser denominada de marca do lugar socioespacial em que eles se inserem?”. Essas perguntas levaram-me aos objetivos gerais e específicos da pesquisa, quais foram, de forma resumida, analisar os textos pelo recorte da referenciação, comparando as escolhas anafóricas entre as diferentes realidades socioculturais das periferias selecionadas, acoplando a essa análise o entorno discursivo como pista semântica das anáforas, chegando, pois, à relação texto/contexto e seus desdobramentos ideológicos pela abordagem de Van Dijk (2012).

---

<sup>113</sup> Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré

Essas perguntas e esses objetivos organizaram-se em algumas expectativas que, com a efetivação do estudo, foram ampliadas, confirmadas e mesmo negadas, de acordo com a topicalização que as retoma e responde:

- ✓ Expectativa 1: encontrar uma seleção semelhante em relação às estratégias anafóricas, mesmo nos diferentes lugares de produção: a expectativa foi confirmada. No geral, os oitenta produtores selecionaram mecanismos anafóricos semelhantes, independentemente dos contextos sociais em que se inseriam.
- ✓ Expectativa 2: encontrar seleções lexicais que se assemelhassem, internamente, em cada grupo de redações, mas que se distinguissem em relação aos demais grupos. Esta expectativa confirmou-se apenas na análise que considerou as seleções lexicais do entorno discursivo. Na relação direta anáfora-fonte, não houve distinções significativas no total dos grupos de anáforas analisados, o que se confirmou, inclusive, com o alto índice de repetição em todos os grupos.
- ✓ Expectativa 3: observar uma compensação das dificuldades textuais discursivas, ancorada no cotexto. A expectativa se confirmou, tendo em vista as escolhas lexicais estudadas nos cotextos das produções.
- ✓ Expectativa 4: relacionar as substituições e o conhecimento de mundo do produtor pela via do questionário sociocultural. A expectativa não se confirmou, principalmente, porque as respostas aos questionários assemelharam-se, mesmo quando as escolhas anafóricas e conseqüente progressão textual distinguiram-se.
- ✓ Expectativa 5: relacionar as representações ideológicas e o contexto social do produtor. A expectativa confirmou-se nas escolhas pareadas em cada grupo de redações, distintas dos demais grupos. Mas o resultado ampliou esse relacionamento inicial esperado, visto que alguns grupos se assemelharam entre si, quando em nuances contextuais semelhantes, dando-se especialmente por ter considerado o entorno discursivo.

Se, por um lado, as principais expectativas foram concretizadas, ainda, outros resultados gerais, não antecipados, enriqueceram a pesquisa. Tais resultados: a) mostraram que as construções anafóricas dão-se com os recursos da oralidade quando a escola não cumpre um papel formador adequado, dessa forma, agregando pistas do entorno discursivo e ampliando as recategorizações cognitivas; b) revelaram que as construções anafóricas são mais recategorizadoras por meio das Exp. Nom., quando há um papel mais efetivo da escola,

ou quando o grupo interage em ambiente cultural mais diversificado; e c) apontaram que as escolhas lexicais são realizadas por meio do braço contextual mais efetivo na vivência dos participantes. Foram achados que levaram a concluir que, independentemente da forma como as anáforas são operadas, ambos os grupos, com maior ou menor proficiência, fazem progredir o texto por meio da referenciação.

Conforme desenvolvido ao longo da investigação, os bairros em que se inserem as escolas-participantes não são, necessariamente, periféricos. Contudo, ainda que localizadas em âmbito central, foi condicionante o fato de elas receberem estudantes oriundos de periferias. Assim sendo, a investigação observou os textos pela via de quatro variáveis: estudantes de periferias que estudam em escolas localizadas dentro de lugares periféricos; estudantes que saem de seu contexto sociocultural para estudar em escolas localizadas em lugares mais centrais; modelos curriculares diferenciados (o tradicional e o experimental); modelos aplicados tanto dentro como fora de lugares periféricos. Dessa forma, a escola, como parte do contexto, pode ser vista em suas diferentes possibilidades de promoção do saber formal.

Desse ponto metodológico, a tese responde, simultaneamente, a dois aspectos centrais dos estudos sobre referenciação. Primeiramente, porque, no contexto de estudo em que se insere de estudantes de Ensino Fundamental que vêm sendo apresentados a um modelo de gramática, muitas vezes, estanque de situações de uso, pretendeu-se observar como os produtores utilizariam os recursos gramaticais com fins textuais/discursivos. Assim, observei os textos pelo viés fonte-anáfora e a partir dos aspectos léxico-gramaticais dela imanentes.

Por sua vez, a investigação responde a uma questão mais cognitivo-discursiva da recategorização, ao aceitar outras pistas presentes no contexto como contribuintes, em nível cognitivo, para a sua recategorização. Partindo dessa propriedade do estudo, as análises da superfície textual possibilitaram uma visão cognitivo-funcional das elipses e dos pronomes, que, analisados em conjunto com as pistas linguísticas encontradas no entorno discursivo, foram assumidos a partir de uma possível função discursiva recategorizadora.

Para além desses achados de cunho mais linguístico, ter assumido o redimensionamento das anafóricas e acoplado, às análises, o entorno discursivo, possibilitou-me um olhar mais potencializador das anáforas. Não no sentido que justificasse os “erros” gramaticais, mas no sentido que possibilitasse perceber o viés catalizador das retomadas em apreciação mais cognitivo-discursiva. Desse ponto de apoio, os textos apresentaram novo

horizonte discursivo. E foi desse horizonte que eles revelaram uma representação mais ideológica para o referente “drogas”, apresentando um projeto de dizer mais argumentativo.

Pela via da comparação entre os *corpora*, cumpro o propósito de observar se os textos desses diferentes lugares apresentariam algum comportamento anafórico comum e se a distinção dos lugares geográficos (consequentemente, as experiências neles vivenciadas, como nível de violência, tipo de mercado de trabalho, inserção aos meios de cultura mais letrados, etc.) alteraria o mapeamento anafórico, mais especificamente, cognitivo-discursivo (ou se, por fim, o que se apresenta é uma característica da SME/RJ, de forma geral).

Em vista dessa pauta e pondo lupa sobre a análise das anáforas e dos respectivos contextos, cheguei às compreensões listadas:

- Os dados revelam um padrão anafórico mais geral do referente “droga/s”: a elipse foi o mecanismo mais selecionado em todos os *corpora* da pesquisa, o que, contudo, não possibilita a mesma interpretação motivacional para cada um dos grupos que a seleciona. Em alguns grupos, essa escolha parece estar relacionada à ausência de mobilidade lexical (como em Costa Barros, em Santa Cruz e na Pavuna, por exemplo); em outros, essa escolha parece estar relacionada à possibilidade funcional possível aos diferentes recursos anafóricos (como em Irajá, em Madureira, em Ipanema e na Gávea, por exemplo).
- Os dados mostram uma tendência à repetição do SN, tanto na forma pura quanto na integração da Exp. Nom. que não pode generalizar os dados, visto que alguns dos grupos, como Irajá e Ipanema, utilizaram esta, mas, também, a substituição do SN.
- Os dados denotam deferência da retomada por meio de itens gramaticais mais formais, como o pronome oblíquo e o possessivo. Apesar de o oblíquo emergir nos grupos de Irajá e do Vidigal, e de o possessivo emergir no *corpus* da Gávea, a ocorrência foi excepcional.

A pesquisa confirma a existência de um padrão na escrita dos estudantes moradores de diferentes periferias, de algumas formas possíveis, conforme a listagem que segue.

- Diferentemente das expectativas iniciais, que vislumbravam um padrão linguístico forjado pelo lugar geográfico, a pesquisa mostra tratar-se de um padrão promovido (ou alimentado) no/pelo lugar epistemológico a que se filia a equipe escolar. Em outras palavras, as pistas linguísticas que operam a anáfora sugerem que a escola é o braço contextual que mais opera o (não)desenvolvimento gramatical e textual de todos os grupos

de participantes, provavelmente, pela (in)eficiência possibilitada por seus vários níveis, extra e intraescolares, o que leva a alguns dos padrões observados.

- O pronome relativo opera, quase exclusivamente, a favor da sumarização. Essa ocorrência sugere uma construção herdada da modalidade oral, e não do trabalho a favor da discursividade na escrita. A operação sugere uma tendência geral do formador linguístico a não observar os recursos léxico-gramaticais para um encapsulamento consciente, textual e discursivamente produzido, um padrão encontrado em todos os grupos de textos.
- A Exp. Nom., fosse pela repetição ou pela substituição, emergiu em todos os dados. Apesar de a escolha lexical ter sido analisada em ambiência própria (no âmbito do conhecimento enciclopédico), esse achado testemunha a favor da maturidade cognitiva dos estudantes. Apesar de a maior parte das Exp. Nom. preencher-se pela estrutura artigo + SN, ou demonstrativo + SN, trata-se, ainda assim, de uma construção cognitiva complexa.

A investigação revela, pela materialidade das anáforas, que esses sujeitos periféricos têm projeto de dizer: e eles dizem. O que os dados denunciam é uma falta de conhecimento da norma gramatical, padrão, para que eles digam da forma como é prescrito – ou a forma ideal. No contexto da pesquisa, para viabilizarem seu dizer, os participantes levam o elemento-fonte a evoluir, não apenas pela retomada por SN, recategorizando-o: esses sujeitos usam elementos vários da língua, como o advérbio e o indefinido; e mesmo a elipse e o pronome com fins a recategorizar em nível inferencial como amostra de eles terem o que dizer – ou a forma real.

Nesse sentido, a descrição das anáforas assinala que o ideal, organizado nos PCN e nas orientações da SME/RJ, não foi plenamente trabalhado para uma transposição discursiva. Entretanto os participantes dessas diferentes periferias, especialmente aqueles que estudam em escolas localizadas dentro delas, usam seu arsenal cognitivo em sua relação real com a escrita.

Outras conclusões foram, ainda, possíveis mediante a análise das anáforas:

- as Exp. Nom. com substituição do SN parecem estar mais relacionadas ao contexto geocultural dos participantes, e de sua idiossincrasia, do que do fazer pedagógico, o que não foi antecipado em minhas expectativas;
- todos os grupos de participantes, ao operar escolhas lexicais no entorno discursivo, selecionaram lexemas que conclamavam para o discurso às suas vivências contextuais/geográficas específicas, ocorrências que se relacionaram às expectativas iniciais;

- para além da expectativa da pesquisa, as escolhas lexicais encontradas no entorno discursivo tornam os grupos únicos, mas, também, pares – caso de Costa Barros e da Pavuna, que operam escolhas ligadas à política; caso, também, da Barra e de Santa Cruz, que elencaram os valores bioquímicos; caso, ainda, de Ipanema e de Madureira, que elencaram *todos* os valores encontrados nos demais *corpora*.

Ainda que tenha destinado parte da pesquisa a estudar o comportamento gramatical para a efetivação da anáfora, não o fiz sem associação ao fim discursivo dos textos analisados. Conquanto a investigação não intente – e não tenha recursos amplos de análise, como os estudos etnográficos, para responder pela motivação desse uso. Portanto, falta de mobilização do conhecimento de mundo pela insuficiência de consciência linguístico-textual, desinteresse, falta de conhecimentos formais, falta de base para movimentar aparato cognitivo são algumas possibilidades que ficarão apenas em âmbito de problematização.

Os oitenta textos potencialmente argumentativos são ricos em suas possibilidades analíticas – e outras vertentes de análise soariam também bastante produtivas. Porém a escolha por estudá-los sob a ótica da referenciação, por meio das anáforas, justifica-se na sua relação com a produtividade argumentativa, especialmente pela via das Exp. Nom. Ademais, os achados contribuem para que se pese a importância de as anáforas serem estudadas em sala e em sua relação direta com a progressão textual e o projeto de dizer argumentativo – em outras palavras, elas estão diretamente ligadas à competência textual do produtor.

Observar essas anáforas possibilitou-me detectar que a produtividade da recategorização lexical está relacionada a contextos de vivências e de produção mais envolvidos com o papel funcional e social da escola e da diversidade cultural do lugar em que se vive. Essa análise provoca a reflexão de que o papel do professor está mais imbuído de responsabilidade discursiva do que se possa pensar. Se foi dada ênfase ao contexto social dos participantes, se este contexto se faz nas/pelas interações e se o texto é fruto dessas interações, é porque a partir desse prisma que as anáforas fazem sentido. Essas categorizações resgatam e assumem valores contextuais, revelam se os conhecimentos oferecidos na escola ganham relevo em suas construções anafóricas e, inclusive, dão-se pelas inferências.

O que efetivei, enfim, foi a relação texto/contexto pela perspectiva das possibilidades, mas não do sentenciamento: pesquisa com outros grupos, em outros anos, com contato com outros professores e outros pares, certamente, mudariam toda a tese. Apesar disso, os resultados do entrecruzamento dos grupos participantes possibilitam interpretar que o ensino

da coesão, com fins discursivos e autonomamente produzidos, não foi suficiente ou eficiente nesse contexto. Isso se deu porque a repetição e a elipse, recursos da modalidade oral, foram as mais selecionadas em *detrimento* de outras possibilidades.

O recorte analítico deu-se pela referência, mas essa análise não pode ocorrer, ao menos no contexto qualitativo da pesquisa, de modo isolado. Trata-se de retomadas em determinado contexto de produção – o texto argumentativo no modelo dissertativo escolar. Sendo observados desse modo, os textos em sua forma e função sugerem ainda outras possibilidades de discussão dos resultados. Resultados esses que anunciam que a apresentação da argumentação como “conteúdo” (e isolado) no nono ano de escolaridade não é suficiente para desenvolver a habilidade argumentativa dos alunos, fruto, provavelmente, de uma prática restrita ao conteúdo formal do texto argumentativo: o gênero dissertativo-argumentativo. Isso se refletiu na maior parte dos *corpora*, quando apenas um grupo de redações desenvolve, de forma mais plena, sua tese, em seu bojo estrutural e argumentativo (*corpus* de Madureira).

Também, outros grupos apresentaram a estrutura básica do texto – título e parágrafos, como Gávea, Ipanema, Vidigal e Santa Cruz. Contudo uma parte significativa dos textos tem formação estrutural que não apresenta o domínio sugerido pelos descritores da SME/RJ. Mais do que isso, é significativo o número de textos que nem sequer apresentam essa estrutura básica – o que ficou mais evidente em Costa Barros, mas surge nos dados da Maré e de Irajá.

Conhecer a constituição anafórica dos alunos dessas zonas de exclusão pode jogar luz sobre um tipo de exclusão que perpassa os demais: a exclusão do aluno frente à possibilidade de escrever um texto coeso/coerente – deficiência essa que acaba dificultando o seu acesso a outras esferas socioculturais, financeiras e mesmo acadêmicas. Ademais, os resultados podem viabilizar materialidade didático-metodológica, o que possibilitará aos alunos inserção real nas diversas formas de intervir e participar do mundo pelas vias do discurso.

Por fim, destaco, que a pesquisa se forjou pelo olhar de um pesquisador e que, apesar de todo o cuidado com as pesquisas, tanto bibliográficas como linguísticas, perpassou-se pela subjetividade. Defende-se, no paradigma qualitativo, um pesquisador integrado à pesquisa, cuja voz não é neutra, não é unívoca e, tampouco, está acima da realidade pesquisada. Assim também, defende-se que as vozes da realidade pesquisada interpenetram na pesquisa e podem, ainda, assumir o comando em certos momentos da apresentação da pesquisa. Por conseguinte, trata-se de uma epistemologia que assume as ideologias que transpassam não apenas o mundo pesquisado, mas, igualmente, o mundo do pesquisador.

Nasci e fui criada em uma das definições de periferia classificadas no Aporte Geográfico: na cidade de Belford Roxo, atualmente, um município emancipado na Baixada Fluminense – um lugar longe do centro. Nesse contexto, conheci valas com esgoto a céu aberto, ruas e estradas sem asfalto, dificuldades de locomoção para o centro da cidade (e mesmo entre os bairros e municípios próximos), a imbricação entre diferentes meios de transporte – a convivência entre carroças e meios de transportes mais desenvolvidos. Conheci, ainda, o distanciamento para os hospitais de referência e a falta de suporte básico à saúde da comunidade; bem como a dificuldade de acesso a certas produções simbólicas da cultura e do lazer, como teatro, cinema, praias e mesmo *shoppings centers* – que começaram a ser implantados na Baixada Fluminense apenas na década de 1990.

Conviver com a falta de estrutura básica e perceber a escola como suporte para vislumbrar outros mundos – passeios culturais, provocação à leitura (esta, em consonância com o estímulo e o exemplo que recebia/via de meus pais), inserção às diferentes formas de produzir a arte, por exemplo, foi um fator essencial para pensar a escola como promotora de saber(es), e não apenas como (re)produtora de um certo saber formal. Assim, professores como o Eduardo Jorge, de geografia, que trabalhava geopolítica; Maria Célia, que trabalhava artes musicais; White Abrahão, que apresentava questões filosóficas, foram importantes instigadores para um saber crítico e contextualizado. E foi assim que presenciei a Rio-Eco/92, debati a queda do muro de Berlin, conheci o *Green Peace*, ouvi *Chopin*, acompanhei o primeiro *impeachment* no contexto brasileiro, ouvi outros idiomas “ao vivo”, li romances, vi a vida “lá fora”, após acompanhá-la, de casa, pelas rádios e TV, junto à minha mãe “antenaada”.

Foi uma vivência que, anos depois, possibilitou, a mim, escolher entre os cursos de odontologia, psicologia e letras; mas que me arrastou para essa última área do saber, por entendê-la como forma igualmente importante de cuidar do outro. Não apenas isso: vivenciar a escola e assumi-la por este recorte apresentou-me a uma lente do cuidado que pode oportunizar transformação social. Não a transformação romanceada, de ruptura abrupta de um sistema, mas a que me insere na perspectiva da palavra-enquanto-ação, que cria e recria no dizer – a mesma perspectiva da linguagem pelo sociointeracionismo, conforme eu estudaria mais tarde (VAN DIJK, 2010). Assim, falo do lugar de empatia com a periferia.

Um segundo aspecto que configura minha identidade (no sentido também hibridizado evocado por Hall, 2006, que prefere aplicar a essa ideia o termo “identificação”) é o de professora. Não apenas professora, mas professora em um lugar profissional e emocionalmente situado: a rede de ensino carioca. Apesar de ter passado por escolas da rede



privada, de ter sido convocada em outros concursos públicos e de ter uma segunda matrícula em outra rede pública, tenho com esta rede um lugar de pertença: com ela envolvi-me, desenvolvi relação de prioridade, fiz amigos, apliquei conhecimentos adquiridos, desenvolvi-os e desejei produzir novos saberes na forma de uma pesquisa. É um lugar de engajamento.

Por vezes, esse engajamento faz-se no âmbito político-ideológico – sempre, que há uma agenda que lute pela autonomia do professor, por melhores condições de trabalho junto aos alunos, e mesmo pelo plano de carreira do funcionalismo; outras vezes, a luta faz-se no âmbito ideológico-filosófico – sempre, que envolve questões de exclusão ou reprodução dos saberes limitadores das ações. Mas, em todos os momentos, procuro atuar na luta diária contra questões práticas que tentam impedir o envolvimento dos alunos com o saber: indisciplina, superlotação das salas, falta de base quanto aos saberes formais, falta de recursos materiais, falta de motivação por parte dos alunos (que não deixa de ter cunho político, ideológico e filosófico)... Enfim, falo a partir da crença em uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Para além dessa construção de longo prazo, os conhecimentos adquiridos recentemente também acresceram saberes que se agregaram a essa não neutralidade. Enquanto pesquisadora, todas as formas de saber que me acompanharam até aqui ajustam meu olhar; e uma delas é o conhecimento das produções textuais que foram geradas, mas que não puderam compor os *corpora* da pesquisa. Isso ocorreu porque dois pré-requisitos para divulgar os textos não foram obedecidos: um, a falta de retorno dos TCLE assinados pelos responsáveis dos produtores (o critério legal para a utilização); e outro, o mínimo de oito redações autorizadas por unidade escolar (critério percentual de representação de uma turma).

Conquanto a não observação desses critérios tenha me levado a excluir dezenas de textos e também outros bairros, ter conhecido textos que apresentavam maior índice de oblíquos, ou compostos por maior índice de Exp. Nom. recategorizadoras (“esse mal”; “esse mundo alucinante”; “esse malefício desnecessário”, por exemplo), apurou meu olhar e levou-me a discutir os resultados analíticos com outra visão crítica. Aquelas redações excluídas ajudaram a forjar-me enquanto pesquisadora e aumentaram a complexidade desta pesquisa.

Os três eixos (o pessoal, o profissional e o acadêmico) perpassam, portanto, minha voz ideológica, enquanto pesquisadora: a que fala a partir de um conhecimento prático sobre periferia; a que fala de dentro da rede de ensino que ora investiga; e a que fala a partir do conhecimento de outros textos, além dos selecionados para comporem a tese. Esse contexto esclarece que os pontos investigados e os resultados aos quais se atinge com a pesquisa, desde os mais positivos até os mais críticos e desafiadores, estão carregados de comprometimento

*com* a Rede, e não carregados de apontamento *contra* a rede. De igual modo, a visão ideológica da pesquisadora sobre a periferia não está carregada de preconceitos, de exclusivismo; mas, sim, carregada da crença de que a periferia é um lugar cujos integrantes deveriam ter o mesmo potencial dos integrantes de quaisquer outras localizações geográficas, que, contudo, passam pelo desafio da falta, que, em muitos casos, tolhe esse potencial.

Esta visão subjetiva e despida de neutralidade não prescindiu, pois, de outros olhares – o olhar da orientadora, o olhar de especialistas conclamados ao aporte teórico, o olhar dos avaliadores externos, o olhar dos pesquisadores em formação nos diferentes congressos em que parte da pesquisa foi apresentada, o olhar dos “irmãos” de orientação; enfim, o olhar do outro – sem esse olhar, as conjecturas, as probabilidades analíticas não se efetivariam.

Todavia exatamente o espectro subjetivo permite à tese um caráter interpretativista. Esse caráter não elimina, conforme Guba e Lincoln (2006), a ciência que se faz sobre dados dinâmicos (sendo a língua o principal representante desses). Essa imanência permite, ao final de tudo, um chamamento ao diálogo, a outras respostas possíveis a partir de algum evento, linguístico ou contextual, que meu olhar não tenha alcançado – podendo isso ser realizado por mim, na continuidade da pesquisa e das teorias nela e dela emergentes, ou por outros pesquisadores convidados ao diálogo.

## REFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS

- ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, M. A. C. *Coesão textual da linguagem dos pré-adolescentes*. 1980. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Uma introdução de J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Graal, 1985.
- ALVEZ-MAZZOTI, L.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática*. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. Construction de la référence et strategies de designation. Tradução (inédita) de Mônica Magalhães Cavalcante. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (Org.). *Du syntagme nominal aux objects-de-discours*. Neuchâtsh: Université de Neuchâtsh, 1995. p. 227-271.
- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BALTAR, M. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- BASSETTO, L. M. T. *O funcionamento de nomes próprios no processo de referenciação*. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.
- BERNARDO, G. *Educação pelo argumento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). *Introdução*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). *Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. *Caderno de estudos linguísticos*, Campinas, n. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003.

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M. M., BENTES, A. C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125- 149.

CAVALCANTE, M. M. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V; BRITO, M. A. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (Org.). *Estudos do discurso: caminhos e tendências* [Internet]. São Paulo: Paulistana, 2016. Disponível em: <http://cied.fflch.usp.br/sites/cied.fflch.usp.br/files/u31/Livro-CIED-2016-final.pdf>. Acesso em: 05 Jun. 2018.

CAVALCANTI, J. R. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

CIULLA E SILVA, A. *Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos*. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

CONTE, M-E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 177-190.

COSTA, I. B. Gêneros textuais e Tradição escolar. *Revista Letras*, Curitiba, n. 66, p. 177-189, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/5112/3859>. Acesso em: 15 jan. 2016.

COSTA VAL, Redação escolar: Um gênero textual? In: GARCEZ, L. H. C. CORRÊA, V. R. (Org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 73-80

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 2011. 330 f. Tese. (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CUSTÓDIO FILHO, V; SILVA, F. O. O caráter não linear da recategorização. In: CAVANCANTE, M.; DE LIMA, S. M. C. (Org.). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-85.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. S. O. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, I. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, E. et al. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? *Interações*, n. 19, p. 142-155, 2011.

DIJK, T. A. V. *Discurso e poder*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DIJK, T. A. V. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

EAGLETON, T. *Ideologia*. Uma introdução. São Paulo: Boitempo, 1997.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso – uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 77-103.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FARACO, C. Considerações sobre a escola e a mídia impressa. 2010. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibaiti/arquivos/File/Faraco.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2015.

FÁVERO, L; KOCH, I. *Linguística textual - Introdução*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FEITOSA, A. M. G. *Níveis de letramento na escrita: a interseção discurso-gramática*. 2012. 229 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2010.

FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-228.

GEDOZ, D; COSTA-HUBEZ, T. Concepção sociointeracionista de linguagem: Percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. *Revista Trama*, v. 8, n. 16, p. 125-138, 2º semestre, 2012.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GUIMARÃES, S. A. H. Retomadas anafóricas no texto argumentativo do aluno de periferia: Rumo a um projeto de dizer. In: SANTOS, D. S.; CÂMARA, T. M. N. de L (org.). *Estudos de Língua Portuguesa: reflexões* (Textos do Seminário integrado de Língua Portuguesa – 2014). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. p. 162-188.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HAWAD, H. F. Texto ou gramática? Pela superação de um falso dilema. In: FÓRUM DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 10., 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2009. Mesa-redonda: Gêneros Textuais e Ensino.

ILARI, R. Alguns problemas no estudo da anáfora textual. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 103-124.

JAGUARIBE, V. M. F. Os caprichos e as condescendências do discurso literário. In: CAVALCANTE, M. et al. (Org.). *Texto e discurso sob múltiplos olhares*. Referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. v. 2, p. 221-249.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KOCH, I. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, n. 3, p. 31-38, jul./dez. 1997.

KOCH, I.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, n. 14, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 jan. 2016.

KOCH, I. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. *Léxico e progressão referencial: estudos em homenagem ao professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Secção de Linguística Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. v.1.

KOCH, I. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever – estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, S. M. C. *Entre os domínios da metáfora e da metonímia: um estudo de processos de recategorização*. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LIMA, S. M. C.; CAVALCANTE, M. M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVel*, v. 13, n. 25, p. 295-315, 2015.

MANGABEIRA, M. S. Leitura e a produção textual no currículo do 9º ano do fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 20, n. 58, p.133, jan./abr. 2014. Suplemento, Anais do VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 19, p. 65-84. (Coleção explorando o ensino).

MARCUSCHI, L. Anáfora Indireta: O barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 125-149.

MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (org.). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 263-284.

MENEZES, V. M. C. Referenciação, uso do léxico e letramento. 18. ed. *Intersecções*, ano 9, n. 1, p. 81-92, fev. 2016.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MORATO, E. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM F; BENTES C. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999. v. 3, p. 311-351.

NASCIMENTO, P. B. S. A construção da referenciação em redações de alunos da escola pública: um estudo de caso. *Inventário – Revista dos estudantes da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia*, 8. ed. 2011. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/08/A%20construcao%20da%20referenciacao%20corrigido.pdf> f. Acesso em: 29 set. 2013.

- NEVES, M. H. M. Construir o texto com a Gramática. Ou: O inter-relacionamento dos processos de constituição do enunciado. 2. ed. In: *TEXTO e Gramática*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 271-288.
- PERELMAN, C. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- RABAIOLLI, M. Coesão textual em contraste: alunos de escola pública e privada. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 4, n. 6, mar. 2006.
- RIBEIRO, J. *A sequência argumentativa e as categorias de argumento no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio*. 2012. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Leitura, escrita e análise linguística: alguns pressupostos teórico-metodológicos* 2012. Disponível em: <http://bionarede.com.br/wp-content/uploads/2012/04/LP-MET-1201.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- RONCARATI, C.N. *As cadeias do texto – construindo sentidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SAVIOLI, F. P. O percurso das gramáticas nas ações escolares. In: NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. *Gramáticas contemporâneas do português, com a palavra os autores*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 134-153.
- SIGNORINI, I. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1988. p. 139-171.
- SILVA, V. V. da; CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. Referenciação nos Estudos Críticos do Discurso. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVel*, v. 13, n. 25, 2015.
- SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 193-217
- TEDESCO, M. T. V. A. *O processo de referenciação e o texto argumentativo*. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- TEDESCO, M. T. V. A. Mesa redonda: texto e ensino. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2018, Rio de Janeiro. *Anais[...]*. No prelo.
- THOMPSON, J. B. O conceito de ideologia. *Ideologia e cultura moderna*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.



ZABALA, A; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## REFERÊNCIAS GEOGRÁFICAS

ABREU, M. A. Da habitação ao hábitat: a questão da habitação popular no Rio de Janeiro e sua evolução. *Revista Rio de Janeiro*, n. 10, maio/ago. 2003.

ARAÚJO, L. O. L. *Geografia da periferia urbana: lugar de múltiplas representações no entorno do trecho rodoviária Niterói-Manilha, BR 101*. 2014. 247 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BURGOS, M. B; PAIVA, A R. (org.). *A Escola e a Favela*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

CARLOS, A. F. A. Definir o lugar?. *O Lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em: [http://www.controversia.com.br/uploaded/pdf/12759\\_o-lugar-no-do-mundo.pdf](http://www.controversia.com.br/uploaded/pdf/12759_o-lugar-no-do-mundo.pdf). Acesso em: 16 jul. 2018.

CORREIA, R. L. A periferia urbana. *Revista Geosul*, ano 1, n. 2, p. 70-78, 1986. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12551/11859>. Acesso em: 05 maio 2017.

D'ANDREA, T. P. *A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo*. 2013. 295 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013, São Paulo, 2013.

DOMINGUES, A. Qualificação das periferias. *Inforgeo*, jul., 2017, p. 139-143. Disponível em: [http://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo\\_2021.pdf](http://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_2021.pdf). Acesso em: 05 maio 2017.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. *Revista Território*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9, p. 65-83, jul./dez. 2000. Disponível em: [http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/09\\_5\\_ferreira.pdf](http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_5_ferreira.pdf). Acesso em: 05 maio 2017.

LAGO, L. C. Trabalho, moradia e (i)mobilidade espacial na metrópole do Rio de Janeiro, *Cadernos Metrópole*, Rio de Janeiro, p. 275-293, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/viewFile/8738/6485>. Acesso em: 05 maio 2017.

LAGO, L. C.. *Desigualdade e segregação na metrópole: o Rio de Janeiro em tempo de crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

LIMA, E. L. O lugar do sujeito em a natureza do espaço, de Milton Santos. *Revista de Geografia*, v. 3, n. 2, 2013.

MAIA, J. L. A.; CHAO, A. R. T. Subúrbio Carioca: Conceitos, transformações e fluxos comunicacionais da cidade. *Conexão – Comunicação e Cultura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 29, p. 147-165, jan./jun. 2016.

MARTINS, J. S. *A aparição do demônio na fábrica*. Origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Editora 34, 2008.

MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/gidecelle/geografia-pequena-historia-critica-antonio-carlos-robert-moraes>. Acesso em: 02 jun. 2014.

RIBEIRO, L. C. Q. Cidade desigual ou cidade partida? Tendências da metrópole do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (org.). *O futuro das metrópoles: desigualdades e governabilidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p 63-98.

RIBEIRO, L. C. Q. Rio de Janeiro: metamorfoses da ordem urbana da metrópole brasileira: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; RIBEIRO, M. G. (Org.). *Metrópoles brasileiras: síntese da transformação na ordem urbana 1980 a 2010*. Rio de Janeiro: Letra Capital – Observatório das Metrópoles, 2018. p. 252-281.

RITTER, C.; FIRKOWSKI, O. L. Novo conceitual para as periferias urbanas. *Revista Geografar*. Resumos do VII Seminário Interno de Pós-Graduação em Geografia Curitiba, maio 2009.

RODRIGUES, K. O conceito de lugar: a aproximação da geografia com o indivíduo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 11., 2015, Presidente Prudente, SP. *Anais...* São Gonçalo, RJ: ANPEGE, 2015. p. 5036-5047.

SANTOS, Milton et al. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Milton et al. Globalização e meio técnico-científico. In: SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005. p. 119-170.

TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

SOTO, W. H. G. Subúrbio, periferia e vida cotidiana. *Estudos, Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 109-131, 2008.

## JORNAIS

AULAS começaram há dois meses, mas ainda faltam professores nas escolas do Rio. Bom dia Brasil. *O Globo*. Bom dia Rio, Rio de Janeiro, 16 abr. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/aulas-comecaram-ha-dois-meses-mas-ainda-faltam-professores-nas-escolas-do-rio.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BARBON, J. Adolescente de 14 anos morre baleado a caminho da escola no Rio. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 20 jun. 2018. Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/06/adolescente-de-14-anos-e-baleado-e-6-morrem-em-operacao-policia-no-rio.shtml>. Acesso em: 13 ago. 2018

CORREA, H; GOMIDE, R. Complexo do Chapadão, a nova fortaleza do tráfico. *Época*, Rio de Janeiro, 24 maio 2015. Disponível em: <https://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/05/complexo-do-chapadao-nova-fortaleza-do-traffic.html>. Acesso em: 05 maio 2018.

DAFLON, R. Pré-vestibular comunitário da Maré quadruplicou percentual de universitários na favela. *Jornal do Brasil*. 02 abr. 2018. Disponível em: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2018/04/02/pre-vestibular-comunitario-da-mare-quadruplicou-percentual-de-universitarios-na-favela>. Acesso: 13 ago. 2018.

DAFLON, R. PUC traça o perfil de nove escolas públicas. *O Globo*. Rio de Janeiro, 25 dez. 2012. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/puc-traca-perfil-de-nove-escolas-publicas-4068636>. Acesso: 13 ago. 2018.

ESCOLA onde Maria Eduarda foi morta foi fechada 20 vezes por tiroteios em 2016. *GI RIO*. Rio de Janeiro, 10 abr. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/escola-onde-maria-eduarda-foi-morta-foi-fechada-20-vezes-por-tiroteios-em-2016.ghtml>. Acesso em: 05 maio 2018.

LISBOA, V. Quatro escolas reabrem na Rocinha – 16 mil alunos seguem sem aula no Rio. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 27 set. 2017. Educação. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-09/quatro-escolas-reabrem-na-rocinha-16-mil-alunos-seguem-sem-aula-no-rio>. Acesso em: 05 maio 2018.

## ANEXO – Produções Textuais

**(RED\_01\_COSTABARROS)**

O que eu acho:

E realmente tanque para por que as pessoas usa muitas droga principalmente nas festa tipo HAVE e baile FUNK e na ruas ficão com muito cracudos e muito moradores de ruas e os cracudos vão dinheiro nas ruas

minha opinião:as drogas acaba com muita pessoas que levam até a morte e coisa tipo muitas brigas e familhas e até os amigos te leva para o mau caminho muitos adolescênte e assim as drogas leva pro mau caminho eu tinha pena das pessoas que moram nas ruas quaso das drogas os cerumano pedi dinheiro nas ruas e pra sobreviver tenque pratigar assalto

**(RED\_02\_COSTABARROS)**

Drogas e um assunto muito discutiueu, a minha opinião e que drogas deveria existi apenas para a saúde, mesmo que muitas pessoas acham drogas boas para consumo.

As drogas pode acabar com a vida, e com uma familia fazendo com que ninguem fique perto dessa pessoa, droga só deve existi para assunto medicinal, os adolescente estão se perdendo cada vez mais nas drogas sendo influenciados pelos mais velhos.

no meu ponto de vista se a pessoa e usuario de drogas não deve influênca nenhuma pessoa a usar [0] também e sinceramente nunca deve liberar [0] aqui no Brasil.

Tive muitos parente que já usaram drogas é e uma experiência horrível

**(RED\_03\_COSTABARROS)**

Eu acho que para eles tarem ali a uma motivação porque eles veem alguém fazendo e querem fazer também.

Por que quem entra nessa vida para sair [0] é um sacrificio, a pessoa não entra [0] sozinho eles são guiadas por falsas amizades e dessa vida eles podem piora ou melhora.

Mas so porque é dificil sair [0] que não da para sair [0] porque e sou evangélica e pra mim tudo tem jeito é so a pessoa se trata [0] que éla sai dali [0].

**(RED\_04\_COSTABARROS)**

Drogas na adolescência

Todos os dias morre um numero consideravel de jovens por conta de uso de droga, a maioria delas vem da periferia, onde as drogas são facilmente encontrada. Sem duvidas os mais afetados fisicamente e psicologicamente pelo consumo de drogas são os jovens por conta de não ter seu corpo completamente formado.

Muitas vezes a pressão psicologica que ocorre na propria casa é o que leva os jovens ao consumo de drogas, na maioria das vezes esses jovens são de periferia, por conta do fácil acesso as drogas e pela influência que tem no meio onde ele vive o consumo de drogas é a porta de entrada para o mundo do crime.

**CONTINUAÇÃO (RED\_04\_COSTABARROS)**

Algumas das formas de uso de drogas na adolescência ser evitado é a conversa em família, a orientação na escola e no meio onde os jovens convivem.

**(RED\_05\_COSTABARROS)**

Eu acho muito ruim para o futuro, não somente o deles e sim so Brasil, eles vão ficando cada ves mais viciados e sem chance de voltar ao normal.

Eu não concordo com o uso na adolescência porque eles estão indo para um mal caminho e sera ruim para os filhos deles, que certamente nascerão com problema.

Acho que tem como pararprincipalmente com os conselhos dos pais, proibirem a venda de qualquer tipo de droga, e policiais irem as cracolandia tirar todos os tipos de drogas.

**(RED\_06\_COSTABARROS)**

Bom, eu não sou a pessoa mais informada como sempre! Mas... eu tenho um tio que usava drogas, porém adolescente não tenho contato e se tenho contato com adolescentes que usam drogas não sei. Mas vejo muitos que usam [0]na região onde eu moro.

Eu acho que isso de jovens usar drogas não é certo, até porque temos uma vida toda pela frente e depois que usam [0] uma vez é dificil parar [0]e acaba atrapalhando até mesmo sua vida social. Pelo menos minha mãe sempre falou desse assunto comigo pra não aceitar nada mesmo que por brincadeira. Mas talvez as comunidades precisam de uma atenção.

**(RED\_07\_COSTABARROS)**

Eu conheço uma pessoa que usa drogas essa pessoa e meu amigo eu não vejo ele usando [0] pais ele tem respeito a minha familia, mais vejo muitas adolescentes que não conheço usando [0]

Eu acho que a droga não pode ser legalizada porque [0] destroi muitas vidas de adolescentes tipo abandonando os estudos, roubando para arrumar dinheiro para comprar drogas.

A droga pode causar muitas doenças depois da adolescência por isso prefiro não usar [0] na minha adolescência, porque vejo oque acontece com quem usa [0]. O uso da droga pode colaborar com o tráfico de drogas

**(RED\_08\_COSTABARROS)**

"Drogas na Adolescência"

As pessoas que mora na periferia ver muitos traficantes [0] cracudo, roubos de carga, como não tem nenhum projeto para as crianças é quando tem operação no morro da muito tiro as crianças perde o instimo pra ir para escolas e ver os Bandidos ganhado dinheiro moto, carros roubado e mulheres. Eles entra pro crime começa Sendo aviãozinho depois cigurança do morro tem que fica 24 Horas de vigia comos muitos não agueta fica acordado começa a fuma [0] depois chera [0] po-rai vai. As mae-s acha que os filhos estão na escola mais não quando a mae Sabe que o filho viro cracudo tenta tira do crime mais as drogas não deixa. tem muitas pessoas que vedem a casa RouPA o FOGAÕ TUdo pra com drogas e viram moradores de rua muitos vão pra rua e começa a vida na cracolandia as adolecetes começa engravida perde o BeBê por causa craque.

**(RED\_01\_PAVUNA)**

Drogas na adolecência, um assunto bem delicada para falar. no meu ponto de vista. vou falar oque eu penso sobre esse assunto.

Eu acho que não devia nem ter drogas mais infelizmente tem [0], eu acho que não deveria vender drogas para nenhuma criança e nem adolecente as vezes da emprensão que é culpa dos pais porque se um adolecente de 15 ou 13 a 14 anos esta comprando drogas fai porque a mãe liberava eles para sair ficar em esquina fica se misturando com amigos que não são apropriados para um adolecente ficar junto.

Então eu acho horrivel ver uma menina um menino [0] criança praticamente porque nem viveu direito e depois vai começar a roubar e dali quem mas não morre é sorte ja perdi amigos para o trafico, roubo perdi um amigo de 13 anos, triste porque umas pessoas muito novas fazendo essas coisas. diga não a droga. nossa cidade ja está praticamente tomada de drogas e sem contar que isso faz muito mal ao invés de deixarem a droga para fazer remédio como eu estou vendo na televisão casos que vão na justiça e tudo para conseguir a plantação da maconha e a maconha tanto faz mal e tanto faz bem.

E é isso que eu penso [0], tambem tenho familiares que são usuarios [0] e isso é muito triste porque eu ando até a esquina tem um monte de garotos fumando / usando drogas minha mãe até fala "porque vocês não pega essas vontade e vão arruma um emprego". emfim é isso que eu penso [0].

Diga não as drogas na adolecência!!

**(RED\_02\_PAVUNA)**

Drogas tenque acabar

Eu iria adora ser essas drogas acaba-se pra eu vim pra escola eu tenho que pedi lisença pra mim passar por que oque fica de bandido la na porta fumando maconha, mais nois morador não podemos nem reclama [0] por que se você reclama [0] é arriscado você apanhar ou te matar ou até mesmo que te ispulsar da favela.

Eu resor em casa pra mim não perde a cabeça é acabar virando bandido ser você for no chapadão no job, coronel, torre, bomba, cem terra e etc... você so ve bandido pequeno que novo novo ja

**CONTINUAÇÃO (RED\_02\_PAVUNA)**

quer roubar matar estrupar usar drogas etc... meu sonho e ser policial pra eu tentar acabar com esse desculpa a expressão vagabundo.

Eu mesmo fico com medo de uns de meu amigos morre apesar que eu tinha um amigo ele morreu e nome dele era Eduardo pois eu gostava muito dele ele era uns dos melhores amigos passo e antes dele morre eu dava muitos muitos mesmo conselho pra ele sai dessa vida falava que ele não precisava de rouba, matar usa drogas mas ele nunca me escutar e acabou morrendo.

**(RED\_03\_PAVUNA)**

Perda de tempo

Na minha opinião, usar drogas é uma perda de tempo, ainda mais na adolecencia. Se você usa drogas acaba perdendo o foco, seja num trabalho ou na escola.

A adolecencia é uma das fases mais importantes da vida. Nela você conhece amigos novos e aprende coisas mais difíceis, portanto deve-se dar mais atenção a ela. Utilizando drogas você pode perder essa atenção e acabar se prejudicando.

As drogas podem prejudicar o nosso futuro por [0] serem ilegais e viciantes, mas há pessoas que dizem o contrario, dizem que as drogas te ajudam. Eu não vejo desta forma. As drogas podem destruir tanto seu corpo quanto seu cerebro\_

**(RED\_04\_PAVUNA)**

Geralmente o assunto em televisão é drogas, pois eu não gosto [0] pois [0] faz mal pra saude em vez de fazer bem a saúde fáz mal a saúde. Eles os traficantes [0] so ganham dinheiro em cima da sua saúde. ex: pega duensas aids, cancer etc.

Pode entra em coma e com muita quantidade de crack, cocaina, lolo, lança perfume, maconha pó e cigarro e na arquiler.

Drogas é uma coisa ruim pra nossa vida.

**(RED\_05\_PAVUNA)**

No meu ponto de vista isso e o rível pois [0] faz muito mal para a saude pois isto acaba com a sua vida poque se você se vicia perde a sua vida pois vai vender tudo e vira um mendigo e rouba para comprar drogas.

No mundo das drogas e orível para sair também pode morrer de overdose por consumir muitas drogas e perder sua adolecência por isso eu defendo minha o pinião que eu odeio e sempre vou odiar as drogas.

**(RED\_06\_PAVUNA)****DROGAS**

Eu acho que drogas na adolescência desnecessário por [0] leva muitos jovens ao tráfico ou cometer crimes ediondos, como: açassinatos entre outros, [0] leva as pessoas a sair de perto das suas familias viver num lugar sujo, isolado.

Eu acho que não tem nenhuma necessidade de usar isso (antecipa, por isso não contei) com o nome mesmo diz droga.

Também acho que se tivesse mais oportunidades para os jovens eles não tariam quer se enfiar nesse mundo horrível.

Por isso não gosto das drogas isso já levou muitos amigos inclusive adolecentes.

**(RED\_07\_PAVUNA)****Rio de Janeiro terminará em drogas**

De acordo com dados do IBGE(instituto Brasileiro de geografia estatística) a humanidade estar se acabando por causa das drogas e pelos traficantes, o Rio de Janeiro já foi bom mas agora que está sem recursos de verbas, Os trabalhadores com: policiais Militares e policias civis e todos os defensores publicos estão sem receber, a maioria dos trabalhadores estão sem receber por isso estão fazendo, greve, eles estão certos por que ninguém trabalhando sem receber.

A maioria dos cariocas estão sem receber por causa dos políticos corruptos que roubaram as nossas verbas dos trabalhadores, por isso, que á maioria dos jovens e adolescentes estão virando traficante [0] por que não conseguem arrumar um trabalho pelo jovem aprendiz ou até adultos viram traficantes pelo fato que não conseguem arrumar um trabalho por não ter uma escolaridade, não ter um ensino fundamental completo ou nen uma familia para responder por ele.

**(RED\_08\_PAVUNA)****Adolecênte**

Para minha opinião na época em que estamos os adolecêntes usando drogas, hoje em dia é ruim pois eles vão acabando com a propria vida deles sem nem eles perceberem, e além de acabarem com a vida desses adolecêntes, eles ficam sem futuro pois acabam estragando a propria vida deles e tirando que eles vão se separando da família, acaba abandonando os amigos e todos que conviviam ao redor deles eles são obrigados a ficar por ai sem ninguém nessa vida. Além disso tudo ele pode no futuro acabar morrendo, morando nas ruas, ficar se aonde ficar. O pior disso tudo é que quem sofre as consequencias [0] é os pais desse adolecênte que ao invés de aproveitar a vida como devia estragar sua vida [0].

**(RED\_01\_IRAJÁ)**

Eu acho que drogas na adolescência é desnecessário, tem gente que faz essas coisas só por causa de “amigos”, e hoje em dia do jeito que o mundo ta, muitas crianças de 11 a 15, 16 enfim “adolescentes” também usam essa merda para se “mostrar” onde já se viu isso? além de ter merda na cabeça tem merda por toda parte do corpo.

Crianças assim se alguém não consegue ajuda-lo de jeito nenhum tem que apanhar muito. Eu nunca vi a própria pessoa querer mal pra ela mesma, esse negócio nem deveria existir na minha opinião, Graças a Deus eu fiz Proerd, e essas coisas pára algumas pessoas não adiantam de nada, porque todo mundo sabe muito bem oque faz, e tem outros que gostam de praticar o errado, por isso, muitos perdem a vida de bobeira.

**(RED\_02\_IRAJÁ)**

Na minha opinião eu acho droga uma coisa muito sem graça, além de ser prejudicial a saúde, eu pessoalmente nunca usei [0] e nem tenho vontade de usar [0] , muita gente já me ofereceu [0] mas graças a criação que minha mãe me deu e nunça usei [0] porquê eu sei que essas coisas não vão me ajudar no meu futuro muito pelo contrario [0] so vão me atrapalhar, e eu não quero isso pra minha vida.

Eu conheço muita gente que usa [0] e eu pego como exemplo porquê so se prejudica eu já vi diversas pessoas que perderam a familia por qualsa das drogas e isso é muito ruim tem pessoas que robam as coisas da casa dos familiares para comprar droga e isso não é bom.

sobre o assunto: “drogas na adolescência” é possível afirmar que é um título muito importante e de hoje em dia tem muitos adolecentes que usam drogas, eu conheço varios. drogas não servem pra melhorar em nada, [0] apenas serve pra acabar com um adolescente e deixar ele com olhos vermelhos e ficar magrinho.

**(RED\_03\_IRAJÁ)**

As pessoas pensam que usando drogas eles vão ficar tranquilos mais isso é só uma ilusão, Eles mesmos estão se acabando por dentro e por fora. pra mim os adolescentes ao invés de estar usando drogas eles deveriam só estar se divertindo mas estão se acabando usando isso. eles podiam parar e pensar um pouco, se tocar que fumar maconha , usar drogas etc. não vai levar ninguém a lugar nenhum.

se eu pudesse e tivesse coragem eu tentava influenciar eles a não usar drogas, explicar que eles estão se acabando etc... mais hoje em dia eles seguem os conselhos de outros amigos que já se perderam nesse mundo e acabam se misturando, se tem até criança usando drogas e eu já vi.

**(RED\_04\_IRAJÁ)**

Eu não apoio [0] mas não tenho nada contra quem usa [0]. Acho errado [0], que pode destruir ou matar a pessoa que usa [0] . Porque existem muitos adolescentes que são competentes, que são inteligentes e por conta das drogas acaba largando a escola, perdendo a vida. Eu não tenho nada contra quem usa [0], porque tenho amigos que usam drogas não me influencio por eles, quando digo que as pessoas perdem as oportunidades falo bastante dessas pessoas porque tenho amigos muito inteligentes que por conta das drogas esquece, e perde as oportunidades.

**(RED\_05\_IRAJÁ)**

## Drogas no Brasil

As **Drogas** hoje em dia está muito comuns no Brasil, e também em quase todos os países. As pessoas precisa para de ser drogar pois Maconha, Crack, lolo e etc... Vai estragar com a sua vida, portanto todos tem que se curar e se cuidar com esse vício.

Hoje em dia crianças de 12 e 13 anos pra cima se drogando com maconha se envolvendo com a bandidade, ou em vez de estudar e ser forma para ser alguma coisa boa no futuro.

O Brasil e todos os outros países precisa de ajuda, tem que acabar com esse vício as pessoas deveriam dizer "Não" para tipos de coisa que está acontecendo. droga mata, deixa viciado.

**(RED\_06\_IRAJÁ)**

## {Drogas} Tema

Eu acho que ninguém pode julgar o próximo só por usa droga, e sim tentar ajudar, quem usa droga.

Porque a pessoa pode sair dessa vida, com ajuda do proximo e com tentativa de si mesmo, pois a gente so faz as coisas com ajuda própria da gente.

Quando a gente quer algo não devemos ligar para que os outros fala, porque tem alguns que não querem nem saber o que você passa, só quer saber de julgar e fala que você estar errado(a), mais você tem que dar atenção para aquele que quer seu bem e tentar te ajudar, e pra essa pessoa te ajudar você tem que querer, pois eu acho que ninguém deve julgar o proximo, porque não somos melhor que ninguém, a gente tem que ajudar o proximo e não julgar

**(RED\_07\_IRAJÁ)**

## Drogas na adolescência

Podemos ver que as drogas (cigarro, crack, bebidas, horrori, etc...) vem crescendo absurdamente em nosso planeta, a população que mais usa essas drogas são adolescentes.

Pessoas que se drogam na adolescência estão tendo menos tempo de vida tendo a saúde muito prejudicada, jogando seu futuro fora. Fico horrorizada em ver jovens de 17 pra baixo cherando [0] ficando num ciclo vicioso até mesmo roubando e vendendo os moveis de casa para **saciar** suas vontades [0].

Pra mim qual é a graça de jogar um futuro bom pra se afundar em drogas realmente os jovens de hoje estão precisando acordar pra realidade

**(RED\_08\_IRAJÁ)**

## Drogas na adolescência

Bom, como o nome já diz, "drogas" porque é uma droga, na vida de todos. Distroi familias, acaba com a vida de quem à usa.

Quase sempre são amigos que as oferecem aos adolescentes. Mal sabem que essa pequena coisa, pode acabar com familias, e com a própria pessoa. Algumas até consegue sair do vício, e do mundo das drogas, mas outros se viciam totalmente [0], o que leva até a morte do adolescente. O adolescente que tem a vida entera pela frente, muitos deles tem sonhos, como se médica, advogado e até dentista.

Para ajudar acho que deveriam ter mais agentes sociais, explicando todo o processo e argomentando sobre o assunto .

**(RED\_01\_GÁVEA)**

## Drogas na sociedade

Drogas na adolescência é uma coisa bem comum na sociedade nos dias de hoje.

Hoje em dia muitos adolescentes vão para o mundo das drogas para tentar um meio de "fugir" dos seus problemas, ou até de problemas familiares.

Vários adolescentes também são levados a este meio das drogas, muitas vezes pelos próprios amigos ou pessoas próximas.

As drogas deveriam ser tratado como uma coisa comum na sociedade, pois tantas pessoas já usam. Mas também deveria ser uma coisa "só para adultos", porque nós adolescentes já somos muito "aluanáticos", imagine como devemos ficar sobre o efeito das drogas.

Outro motivo para abortarmos o assunto das drogas, é que se os adolescentes ficarem mais ligados sobre os efeitos [0], evitaríamos muitos mais casos de drogas na adolecência, e muitos procurariam outros modos de "fugir" dos seus problemas

**(RED\_02\_GÁVEA)**

## Más companias

Na minha opinião, (portanto não estou obrigando ninguém a ter a mesma que minha) o que faz os "jovens dinâmicos" terem vontade de experimentar drogas são as más companias adotadas por eles, mas é claro que a influência à droga pode vir de casa, porém o que mais traz influência [0] são aqueles amigos que os adolescentes escolhem ser sem saber se são envolvidos ou não nestes conteúdos ilícitos (as vezes sabe, mas não quer perder a amizade).

Todos estes adolescentes que são envolvidos com tais drogas devem procurar saber sobre elas e o mal que elas trazem para a mentalidade e, até mesmo, para os familiares dos envolvidos [0] (que em vários casos, nem sabem que os filhos utilizam este conteúdo ilícito), então, para você que ainda está sob uso desses conteúdos [0]:

"afaste-se [0] ou terá problemas durante sua vida!"



**(RED\_03\_GÁVEA)**

## Drogados e ameaçados

As drogas são um grande obstáculo para a sociedade. A proibição das drogas causa desentendimentos, morte e destruição de famílias. Muitos adolescentes entram no mundo das drogas por problemas em casa, distração, ou por influência de amigos e colegas.

A maioria dos pais sofrem ao ver que seu filho escolheu esse caminho, um caminho mais fácil para ter dinheiro, mas também um caminho mais fácil para a sua destruição.

Imagino que se as drogas fossem liberadas, controladamente, teria menos pessoas mortas por essa causa, seria o fim do tráfico de drogas e não ocorreriam muitas prisões por portar drogas.

As drogas não atingem só a pessoa que utiliza [0], mas a todos seus familiares, amigos e pessoas que se preocupam com você. Não vejo a droga como uma coisa ruim, mas os problemas que vêm com ela, sim.

Na minha opinião, as drogas não deixam a pessoa que usa [0], agressivo, irritado ou com qualquer sentimento ruim que possa existir, acho que [0] deixa as pessoas despreocupadas com a vida. Se houvesse uma votação sobre a liberação das drogas eu votaria para [0] serem liberadas, pois teríamos muito menos problemas.

**(RED\_04\_GÁVEA)**

## Aprenda a dizer não

A adolescência é uma fase muito complicada na vida. Nossos hormônios estão super agitados. Nosso humor muda toda hora, as vezes estamos bem e as vezes estamos mal. É uma fase da vida que temos vontade de conhecer o mundo, e por esse motivo algumas pessoas acabam indo pro mal caminho. Começamos a querer ir à festas e algumas pessoas começam a usar drogas.

Eu acredito que os outros, digo jovens vão pelo caminho das drogas por falta de educação e carinho. Se os pais ensinassem seus filhos que usar drogas só vai acabar com a vida deles, o número de usuários de drogas diminuiria bastante. Não é só ensinar que [0] é errado. Tem que dar carinho aos seus filhos, acreditar neles, entender eles, escuta-los, e ajuda-los a encarar os problemas da vida.

Eu acredito que as pessoas usam drogas para aliviar a dor e esquecer dos problemas da vida. Se os pais sempre passarem segurança para os filhos e mostra-los o quanto eles são amados e importantes.

Muitas pessoas falam que adolescentes usam drogas por "más influências". Eu acredito que não [0]. Você tem que aprender a dizer não [0]. Eu tenho colegas que usam drogas e nem por isso eu uso drogas. Nunca me ofereceram algum tipo de droga mas se um dia me oferecerem [0] eu vou dizer não.

**(RED\_05\_GÁVEA)**

## Qual será o motivo?

Hoje em dia podemos perceber que muitos jovens acham que o uso de drogas pode melhorar ou resolver problemas do seu dia a dia. Mas a realidade não é bem essa.

Alguns jovens, por sofrerem pressão, seja em casa, na escola, na rua ou no trabalho, se isolam de todos e se escondem nas drogas. Nos últimos anos, vimos notícias de jovens que morreram, pois estavam sob o efeito das drogas. E infelizmente, isso parece algo normal para algumas pessoas, "Ah, usou [0] porque quis!", "Ele está querendo aparecer", são essas algumas das frases que elas costumam dizer. Mas elas não percebem que esses jovens precisam de ajuda, às vezes, eles não conseguem se abrir com a família ou com os amigos, e por isso, acham que as drogas é a única solução.

Vejo algumas pessoas julgarem mal outras que usam drogas, como se elas fossem monstros, como se devessem ser excluídas e jogadas fora. Claro que algumas escolhem isso apenas por diversão, e não pensam nas consequências. Mas chegara um momento em que eles iram perceber que aquilo não faz bem para eles.

Todos nós precisamos de ajuda, mesmo que seja apenas um abraço, pois esse abraço nos mostrara que existem pessoas que se importam com a gente. Jovens que estão usando drogas precisam de ajuda, então não os julgue antes de saber o porquê.

**(RED\_06\_GÁVEA)**

## Amigos nas drogas

Tenho vários amigos que estão nessa situação, amigos mesmo. Nunca tive alguém da minha família nessa... Pra mim, as drogas deveriam ajudar, em remédios. Não para piorar a ponto de matar.

Eu nunca usei [0] e não tenho vontade [0]. Isso pode ser "moda" de outras pessoas. Já vi gente usando [0] só pra usar ou experimentar.

Queria mudar, ajudar, fazer algo pra não piorar. São muitas drogas. Aonde eu moro, tem de tudo. Vejo as pessoas morrendo aos poucos e isso é ridículo.

Minha mãe fala disso sempre que pode. Ela vive pedindo pra não me meter [0], e deixar as pessoas viverem como querem. Se elas acham que as drogas é uma "diversão", então [0] é uma diversão pra eles.

Todos vamos morrer, não importa a hora ou o lugar. Mas, eu não vou morrer mais cedo por um momento de "diversão", drogas e bebidas matam aos poucos. Não usem drogas.



**(RED\_07\_GÁVEA)**

Eu sou um garoto de 15 anos, não sei quase nada da vida, mas tudo que acontece comigo levo como aprendizado, sou uma pessoa muito comunicativa e inseguro sobre minha opinião, porém acho drogas na adolescência muito errado e desnecessário, tantas coisas que se poderia fazer, como conheço muitas pessoas que usam drogas sei porque muitos usam [0], para se divertir, relaxa, eles ficam calmos se sente feliz, parte da vida como a adolescência não é fácil lidar com alguns problemas, as vezes o emocional da pessoa e fraco, algumas além de usar drogas, se cortam por prazer, isso de se cortar e mais as meninas que fazem isso, quando terminam o namoro, ou briga com amigo, com a mãe e vai pro banheiro se cortar até tentar se matar. Li um livro que falava sobre drogas e seus efeitos o que [0] causam e tive a experiência de saber como e, pelas pessoas que usam [0], nunca tive vontade de usar [0], mesmo tendo alguns problemas familiares, outros, me divirto fazendo outras coisas, porque o problema e não ter liberdade, e outros tem e não aproveitam, com liberdade vem a responsabilidade, ja vi pessoas que recuperarão, e paro de usar drogas, e na minha opinião também tem drogas, que deviam ser liberadas e outras [0] proibidas, pensa se uma pessoa for assalta um banco o que eles vão usar, qual droga / álcool bebida alcolica ou maconha.

**RED\_08\_GÁVEA)**

Drogas na adolescência jamais

Percebe-se que alguns adolescentes usam drogas e, na minha opinião, eu não sou a favor disso, porque na adolescência acontece muitas coisas, e é o tempo de quando os hormônios estão “evoluindo”. Além disso, a vulnerabilidade das drogas, tem explicação, serve para muitas pessoas. Na realidade um número alto de pessoas são contra as drogas, a maconha, o crack e vários outros tipos de drogas.

Sinceramente, não acho nenhum problema, um adulto usar drogas, porque ele é definitivamente responsável por ele mesmo, mas já os adolescentes, eu sou totalmente contra o uso de drogas na adolescência, por dois motivos bem simples: primeiro, o adolescente não tem responsabilidade suficiente. Segundo, por causa dos hormônios.

E acho que alguém deve fazer algo sobre “drogas na adolescência”, e quando eu falo “alguém” é o responsável do adolescente.

**(RED\_01\_IPANEMA)**

Drogas na adolescência

Para mim, drogas é um assunto importante a ser falado tanto em casa quanto na escola. Na escola que eu estudo, não falam muito disso, o que eu acho uma pena já que mais da metade moram em lugares em que o consumo de drogas é bem grande.

Drogas na adolescência é uma coisa complicada, a maioria usa [0] por influência de outros. Acham que se usarem [0], se tornarão melhores/ bem aceitos. Na verdade, eu acho que a maioria das coisas ruins que acontecem na adolescência são causadas por causa disso: pressão/ influência.

De qualquer forma, acho que droga é uma coisa ruim. Acho que só deveriam usar [0] para experimentos científicos, medicamentos, etc. Vejo algumas pessoas entrando nesse! e que algumas vezes não tem volta, o que me deixa meio triste.

**(RED\_02\_IPANEMA)**

Drogas na adolescência

Bom, eu não acho certo[0]. Não sou a favor[0]. Onde eu moro vejo varios adolescentes realizando o ato, fico observando e pensando “Como eles foram parar ali?” Eles aparentam ter a minha idade (14), e já estão perdidos. Claramente eles foram influenciados por alguém!, Impossível terem ido sozinhos, Algum parente, amigo ou até mesmo os pais podem ter ajudado.

Já passei por varias vendas de drogas, e muitas das vezes, vio lá algum adolescente fumando ou cheirando[0], e também vendendo[0]. Me coloco no lugar dos pais, imagino o que eles devem sentir ou pensar sobre seus filhos estarem em uma “boca”, Com drogados bêbado, etc.

Eu nunca fumei[0], e também nunca senti vontade[0], sempre fui muito bem influenciado, por meus pais e também por amigos. Meus pais nunca me deram mal exemplo, sempre foram honestos e educados, eu tento seguir esse caminho.

Não consigo me imaginar fumando [0], ou nesse mundo. Eu fiz PROERD! Mas não é por isso que não me interessa[0], é de mim.

**(RED\_03\_IPANEMA)**

“Drogas na adolescência”

Hoje em dia, comenta muito nos jornais, na televisão, nos sites de notícias sobre esse assunto, teve um dia até minha mãe me perguntou sobre isso com que eu achava? como eu me comportava diante dessa situação? Eu respondi que eu não tinha preconceito com isso, eu até conheço amigos que usa [0].

Pra mim eu não usando [0] não tem problema porque eu sei muito bem que [0] faz mal para mim, sei que o povo tem muita consciênciapara usar [0] ou não usar [0], por riso não sou contra nem a favor [0], acho isso errado mais quem sou eu para opinar essa coisa.

Mais muitos jovem hoje em dia vão pela cabeça de outros jovens que usam [0] e começa a usar [0] também, isso acontece muito. Por riso se acabam em drogas muitos perdem até sua família por causa de drogas.

**(RED\_04\_IPANEMA)**

“Drogas na adolescência”

No mundo atual, muitos problemas acontecem, um deles que é as drogas acontece muito no Brasil. Um dos fatores que fazem acontecer bastante isso, é que os vendedores procuram pegar o público jovem para conseguir fazer com que viciem [0] mais cedo assim fazendo com que eles queiram mais [0] e chamem seus amigos [0].

Logo os adolescentes acabam criando em vício [0] que acaba se expalhando para a escola. Nisso as notas dos alunos vão caindo por causa do numero de faltas ou não conseguirem prestar atenção.

Portanto a venda de drogas é algo que prejudica a vida do individuo e [0] deve ser impedida o máximo possível.

**(RED\_05\_IPANEMA)**

## Drogas na adolescência

Então, já começo dizendo que drogas na adolescência é um problema muito comum hoje em dia infelizmente.

Muitos jovens se acham na necessidade de experimentar coisas novas, eu, particularmente, concordo, mas sempre com moderação. Muitos adolescentes experimentam as drogas, é acaba viciando [0], esse sim é problema! Pois cigarros, drogas acabam com vidas, mas todos nós sabemos disso, alguns ignoram [0] outros absorvem esse conhecimento. Aos que ignoram e usam [0] acabam se dando mal e perdem o resto da vida.

Muitos adolescentes são mentes fracas, e só porque amigos apresentam as drogas, eles experimentam [0] e no final acaba mal.

**(RED\_06\_IPANEMA)**

Nunca foi um tema citado em sala de aula, ouvi poucas vezes sobre alguma orientar sobre as drogas, acho que seja um tabu, não sei, mas eu sei o que é o mundo das drogas. já fumei maconha por apresentação de amigos e tenho total noção de como elas desgraçam a vida de alguém.

Droga não esta só no baseado que estou fumando, mas também na cerveja no final do trabalho do meu pai, não acho que maconha seja droga e nem a porta para o mundo das drogas, até por que tudo pode ser uma grande entrada, até o remédio para do de cabeça. Não usei nenhuma droga pesada por consciencia disso de como o vicio [0] pode te estragar.

Eu e alguns amigos usamos [0] apenas quando saímos e as vezes nem uso [0], eles até usam outras [0] e confesso que me preocupo, mas muitos deles só usam [0] quando saem, mas os outros também levam no dia-a-dia. É um assunto a ser debatido, revisto, orientado e dar a condusão certa, de que drogas não são só as proibidas e de que os adolescentes devem ser orientados e não julgados, o julgamento só empurra mais para isso.

**(RED\_07\_IPANEMA)**

Drogas pode ser considerado um meio para o lucro, onde o que importa é o acúmulo do capital e não necessariamente quem está usando [0]. Adolescência para uns é o momento de amadurecimento, e para outros é o momento de curtidão e farra. Também pode ser considerada fase de mudanças e o corpo pedir sempre algo novo e é ai que surge o interesse em drogas e bebidas.

Acho isso tudo uma coisa superficial, se drogar para esquecer os problemas ou até diversão, isso não é uma coisa que o corpo peça e necessite, é daramento o contrario, é só uma ilusão que o ser humano cria. O bom da adolescência é aproveitar de maneira que não seja prejudicial a você e ao seu corpo. Particularmente, eu acho que não é proibido mas nem tudo é importante.

Acredito que com uma supervisão dos pais e um apoio emocional isso pode ser evitado, mas se isso se torna um vício tem que ser acompanhado de perto.

**(RED\_08\_IPANEMA)**

## "Drogas na adolescência"

Muitos jovens hoje em dia está se envolvendo cada vez mais com a droga legalizada o álcool eu por exemplo uso essa droga não diariamente de vez em quando. Já experimentei cigarro e maconha não senti prazer nenhum em fazer aqui, mas como tudo na vida tem sua primeira vez...

Esses adolescentes não usam drogas por acaso ou tem algum problema na vida, em casa, com a família e usa [0] para esquecer o problema. Não sou a favor das drogas pois não é só usuário [0] que sofre com o vicio [0] a família também, a pesso fica violenta, sai do emprego, sai de casa, larga a família e vai viver do vicio nas ruas, cracolândia, grupos, etc. Ai começa a violência, roubos, assaltos.

Os usuários ficam dependente do tal vicio que esquece da própria higiene, suas roupas, etc. Surgem as doenças, uns ficam cegos, sem pernas, os ossos começam a ficar fracos pois não comem comidas ou algo do tipo, ficam desidratados, etc. E por fim morrem.

**(RED\_01\_MADUREIRA)**

## As drogas na vida dos adolescêntes

As drogas na adolescência está se tornando um assunto cada vez mais frequente entre os jovens, prejudicando o desenvolvimento escolar e familiar.

Uma parte dos adolescentes que começam a usar drogas, tem relação com a estrutura familiar ou influências de amigos. Alguns desses adolescentes, por conta do vicio [0] acabam colocando suas vidas em risco, e por falta de orientação também.

A vida de muitos jovens são perdidas por conta das drogas, e se houvesse mais dialogos entre as famílias sobre esse assunto, evitaria um pouco desse problema que afeta não só o adolescênte, e sim a família toda

**RED\_02\_MADUREIRA)**

## Chega de Drogas

A droga é um problema que que há no mundo todo, é uma praga que se alastra cada vez mais, e os mais atingidos [0] são os jovens.

A curiosidade, a falta de orientação e acesso fácil as drogas gera mais adolescentes usuários de drogas. Com a legalização das drogas, a quantidade desses adolescentes tende a crescer.

O governo parece não estar preocupado com isso, então os pais precisam conversar com seus filhos e orientá-los para não cometerem o erro de experimentar a droga, pois ela causa danos à saúde.

As soluções para esse problema são mais palestras orientando os adolescentes, acabar com o tráfico de drogas, diálogo com os pais, não legalizar as drogas.

**(RED\_03\_MADUREIRA)**

## Drogas

O assunto sobre drogas é um dos mais comentados nas ruas e em casa. Os pais costumam dizer que isso é para chamar atenção, mas se for? Qual é atitude que eles tomam? Nenhuma! vivemos em uma sociedade totalmente hipócrita que o único argumento é “precisamos a classe para outros países” que sociedade maldita! Pais que não vêem o que se passa na escola, uma escola que no trancam em um lugar por 12 anos em total humilhação.

Os adolescentes usam isso como forma para se distrair do mundo, cansados de guardar esse sentimento todo para si. não vou escrever tudo que penso [0] se não “provavelmente” vão me julgar. Bjs.

**(RED\_04\_MADUREIRA)**

## Drogas no mundo da adolescência

As drogas é muito prejudicial a saúde e trás problemas na adolescência.

Pode-se dizer que com os problemas da vida, os adolescente acabam encontrando nas drogas uma forma de resolver os problemas, mas [0] não resolve nada e [0] acaba trazendo mais problemas, quanto pra família ou pra si mesmo. O adolescente fala que [0] vai ser só uma vez e acaba ficando viciado [0] na maioria das vezes, as vezes também fazem isso [0] por modinha ou influência de alguém...

Grande parte dos adolescentes estão perdidos nesse mundo das drogas, mas nada está totalmente perdido, pois tem igrejas, palestras, atividades e etc... para tirá-los dessa vida que pode **leva-los** até a morte.

Pode-se resolver isso, proibindo, tendo conversas entre família e os pais ficar sempre atento no comportamento de seus filhos.

**RED\_05\_MADUREIRA)**

## Ao Caminho das Drogas

Grande parte dos jovens estão se encaminhando para as drogas. Muitos [0] por terem falta de orientação. Mas outros [0] por serem influenciados pelos colegas.

A falta de orientação da família sobre os seus filhos. Pode ser considerado uma causa dos jovens se encaminharem para as drogas. Pelos pais não conversarem com eles ou até mesmo os próprios não buscarem se informar sobre o assunto, não possuírem um certo interesse.

Além disso por conta dessa falta de orientação os jovens que tem colegas, que entram no caminho das drogas. Acabam influenciando argumentando que [0] é divertido, dizendo para experimentar [0]. E esses jovens começam se entregando ao mesmo caminho. Que grande parte dos jovens do Brasil estão.

Portanto, a família poderia busca uma forma de orientar os seus filhos até mesmo por uma questão de saúde. Vale lembrar, que os próprios jovens também se interessem pelo assunto

**(RED\_06\_MADUREIRA)**

## Ensinaamentos

Atualmente no Brasil o uso de drogas na adolescência está crescendo cada vez mais, a concientização da família é importante para as crianças obterem um bom desenvolvimento na vida adulta.

Percebe-se que o uso de drogas nesta da vida cresce cada vez mais no Brasil. A conscientização da família é indispensavel. A falta de oportunidade na adolescencia, influencia boa pare dos jovens a usarem drogas. As escolas têm um papel importante na adolescência, quando esses fatores são desenvolvidos de maneira incorreta, acaba sendo mais difícil na adolescência o ensinamento.

Porém, os projetos escolares podem ajudar os jovens a conhecerem coisas boas que o mundo oferece principalmente adquirir seus conhecimentos de vida.

Portanto, conclui-se, que uma conscientização da família e escola nessa fase da vida é primordial, principalmente quando é levada à sério e com amor aos jovens.

**(RED\_07\_MADUREIRA)**

Alguns adolescentes usam drogas por se sentirem solitários e experimentar coisas novas, mas acabam entrando no mundo das drogas.

Gente me desculpe, mas irei fazer um tema totalmente diferente.

Enquanto falamos de “drogas na adolescência”, muitos negros estão sendo violentados. Negros são violentados por sua pele escura, eu principalmente sou negro com muito orgulho. Meu amigos, familiares não tem vergonha da minha cor.

Existem na sociedade negros sendo mortos e violentados. Para algumas pessoas negros são favelados e brancos pessoas sivilizadas, são tudo ignorante, não se pode julgar ninguém pela sua aparência, as vezes não é o que parece ser. Negros são violentados e estão desempregados por suas origens e cor, mas eles não conhece nosso potencial.

Me desculpem, por eu sair do tema, mas tive que lembrar da realidade de hoje, como à do tema.

**(RED\_08\_MADUREIRA)**

## As drogas

É de conhecimento geral que, uma boa parte dos adolescentes dos Brasil estão usando drogas. Os problemas com a educação pode ser apontado como um dos principais motivos [0], assim como [0] a depressão que muitos deles enfrentam e também tambe como o fato da maioria deles morarem em comunidade.

Aponta-se a falta de educação como um dos principais motivos [0], porque a educação que a criança recebe em sua vida, equivale a muitas de suas atitudes e escolhas futuras. A educação pedagogica também é muito precisa, e a falta dela pode gerar consequências terríveis, como o uso das drogas.

A depressão é uma doença que está presente em muitos dos adolescentes do século XXI , porém, ela não é reconhecida como doença para muitos. Está doença além de fazer os adolescentes

**CONTINUAÇÃO (RED\_08\_MADUREIRA)**

procurarem soluções nas drogas, também é a causa de muitos dos suicídios hoje em dia.

É inegável que a maioria dos usuários [0] moram em comunidades, mas isso não é algo que influencie muito [0], pois, também há muitos que não moram mas usam [0]. Entretanto, a massa de pessoas de comunidades usuárias [0] está crescendo cada vez mais.

Dentre todos estes aspectos, conclui-se que, o uso das drogas é uma das consequências dos erros que se tem na sociedade, e isso pode ser melhorado com mais palestras nas escolas sobre o assunto, e mais orientação dos pais no que tange a depressão.

**(RED\_01\_SANTACRUZ)**

Causas que levam os adolescentes às drogas

Na adolescência, o uso de drogas cresce constantemente. Muitas das vezes, os adolescentes, buscam nas drogas, um refúgio. Talvez por problemas em casa, na escola ou em suas vidas.

Os adolescentes, podem não parecer, mas são bastante fechados quando aos seus sentimentos por receio de serem rejeitados. Os pais destes, tem sempre por tendência, ignorá-los ou até mesmo tratar os problemas dos filhos como insignificante. Porém, há em famílias, que os pais acabam por tratando com atenção e cuidado, sejam quais forem as situações que seus filhos estejam passando.

Apesar de ser bastante prejudicial à saúde, uns usam [0] para se refugiar ou fugir da realidade que vivem e outras usam [0] simplesmente para diversão ou influência de amigos ou mídias.

**(RED\_02\_SANTACRUZ)**

O problema das drogas

A droga é um tipo de substância muito usada pelos adolescentes ultimamente. Eles acham que as drogas servem para "resolver/esquecer dos problemas".

O que leva você a conhecer o "mundo das drogas" são bebidas alcoólicas, cigarros e os amigos também. Existem famosos que conheceram o mundo das drogas mas com ajudas de médico e medicamentos conseguiram largar as drogas, tipo, Justin Bieber, Zayn Malik, Louis Tomlinson e entre outros. Tem também artistas que usavam drogas mas morreram, tipo, Whitney Houston, Amy Winehouse e entre outros.

Eu não conheço muitas coisas para largar as drogas, mas a melhor opção para os usuários de drogas é entrar em uma clínica para ter um bom tratamento e outro tipo de ajuda é se afastar de pessoas que incentivam a usar.

**(RED\_03\_SANTACRUZ)**

O uso das drogas na adolescência

As drogas é um tipo de substância que atrai muito os adolescentes. Ultimamente a maioria dos adolescentes não usam drogas por vício, mais sim para esquecer um pouco dos problemas, mais acabam se viciando.

**CONTINUAÇÃO (RED\_03\_SANTACRUZ)**

Na maioria das vezes os problemas podem ser em casa, na escola, relacionamentos ou em suas vidas.

Os adolescentes são bastante fechados, não demonstram o que sentem, então, eles procuram refúgio e acabam se influenciando, entram no mundo das drogas e se sentem mais aliviados dos problemas que tem.

Na minha opinião, o melhor jeito é se tratar [0], ou seja, procurar uma clínica médica e se abrir mais com os pais sobre o que estão sentindo.

**(RED\_04\_SANTACRUZ)**

O ataque contra as drogas

O uso de drogas na adolescência num mínimo e um caos porque eles se acham "adultos" na casa das drogas você fica viciado, se fosse eu já estava indo para a clínica para mim perder o vício de drogas, os adolescentes sempre falo que vai para de usar drogas mais sempre quando ver os amigos da pesada vai lá falar com eles aí eles oferecem a droga, eles usam [0] e começa a ficar animado, as consequências são ficar com dor de cabeça, olho vermelho, coiciciter.

No Brasil o uso de drogas é enorme mais quando polícia ou melissia pegar adolescentes eles levam para o conselho do telar eles não tequer ficar alguns dias lá até eles mandarem você da o número da sua casa da sua mãe e com mando eles vão mandar da adolescente fazer um plano para parar de usar drogas, então eles vão ficar alguns meses na clínica até você perde o vício [0].

**(RED\_05\_SANTACRUZ)**

Nos dias de hoje muitos adolescentes estão se envolvendo mais e mais com as drogas, e é um número grande

As drogas causam muitos problemas como: problemas cardíacos, cansaço, problemas respiratórios e etc..., As vezes eles se envolvem por problemas familiares ou outros, porém muitos adolescentes fazem [0] por mero prazer.

Existem muitas clínicas que ajudam, os jovens que já foram viciados [0] participando de eventos para ajuda os que são viciados [0] e querem para [0], As vezes muitos deles tem que mora nas ruas por conta das drogas

**(RED\_06\_SANTACRUZ)**

As "drogas na adolescência" é um assunto muito importante a ser discutido, pois os jovens estão se interessando cada vez mais interessados nas drogas.

Hoje em dia os jovens estão se interessando cada vez mais nas drogas por conta das amizades, porque tudo começa com os amigos dizendo: -É só um cigarro, é só uma cerveja."

Mas nunca é só isso para os jovens, os jovens sempre querem mais. Sempre é só um cigarro depois é só uma maconha, depois é só uma pedra de crack, quando você vê. Você está dependente de todas as drogas.

Se os jovens seguissem o que os pais falam, pelo bem deles. Nenhum jovem estaria nas drogas, e o Brasil ou até o mundo, estaria melhor.

**(RED\_07\_SANTACRUZ)**

## Uso de drogas

Hoje em dia o consumo de drogas está excessivo, ainda mas na adolescência, muitos jovens acabam usando drogas por influência de amigos ou até por conta própria só pela curiosidade. Pelo que vemos a maioria aos adolescentes começam o consumo de drogas como modinha passageira, mas muitos não param [0].

Os jovens se perdem no caminho das drogas e muitos não conseguem retomar a vida, além de ficarem magros, feios, desidratados entre outras coisas, também ficam assustados, desconfiados, com medo de tudo e de todos, e muitas das vezes agressivos também, muitos jovens perdem a vida cedo por conta das drogas.

Contudo penso que com uma ajuda médica, o apoio da família, a ajuda dos verdadeiros amigos e a força de vontade do adolescente, ele pode muito bem sair dessa fase ruim. Muitos julgam a vida de um consumidor de drogas porém, não sabem o que passa em sua vida.

**(RED\_08\_SANTACRUZ)**

Existem pesquisas que comprovam, que a folha da maconha contém remédio que pode salvar vidas, têm pessoas que tem doenças que precisam da folha da maconha pra sobreviver, não querendo afirmar que a maconha não seja "droga" mais que dependendo do ponto de vista pra que ela é utilizada.

As drogas são um grande problema. Nos dias de hoje, dentro da sociedade, muitos adolescentes estão se envolvendo com tráfico de drogas, vivendo em situações precárias, muitas das vezes entrando pro tráfico por causa de opções.

O tráfico [0], as drogas, os usuários [0], vêm sendo influenciados por intermédio da crise em questão a falta de trabalho, a falta de emprego tem influenciado muitos em questão do tráfico de drogas...

**(RED\_01\_BARRA)**

Drogas na adolescência, boa parte dos adolescente que são usuário [0], usa [0] para "fugir" ou tentar esquecer problemas familiares (com os pais) ou só por curtição.

As drogas podem acabar com a vida de uma pessoa muito fácil, existe aquele grupo que vicia [0] porque foi influenciado por um "amigo", isso é super ruim, deveria ser proibido, deveria ter policiamento em bicos de algumas comunidades.

O governo deveria se preocupar com isso, não com obras.

**(RED\_02\_BARRA)**

## Módinha

O uso de drogas por parte dos adolescentes é algo comum na atualidade, principalmente em comunidades onde há contato direto com usuários ou traficantes [0]. E os jovens por estarem na fase de crescimento facilmente são influenciados a se envolver com drogas.

Além de pessoas influenciadas há outros que entram nisso por vontade própria. Pois usar drogas te torna "incrível", te dá moral entre os amigos. E quem não usa [0] em meio a esse grupo é careta. Como se destruir sua saúde e sua integridade mental fosse algo bom, tornando superior a quem não faz isso. Para que isso não aconteça os responsáveis devem conscientizar seus filhos e observar com quem eles andam. O governo também deveria fazer essa conscientização com eventos e resolvendo problemas com tráfico de drogas colocando mais policiamento nas comunidades.

Aos usuários de drogas na adolescência devem ser levados a clínicas de reabilitação e deve haver um acompanhamento com um psicólogo. Para acabar com essa "modinha" comecemos pelos adolescentes.

**(RED\_03\_BARRA)**

No meu ponto de vista o uso de drogas devia ser liberado, já que é algo de escolha pois o usuário [0] irá escolher se realmente quer depender daquilo ou só quer experimentar algo novo e vê se era tudo aquilo que falam.

Porém, o fato de [0] ser na adolescência é algo que discordo. Somos muito novos para provar algo que é forte e com certeza ao passar dos anos se continuar a usar [0] irá depender da droga. Por isso os pais devem manter sempre o diálogo com os filhos, sempre explicando que o uso [0] é sim uma escolha e se para alguns jovens seja o certo, que eles sigam o que querem.

Portanto o uso de drogas na adolescência para mim é algo ruim, pois você depende dos seus pais e conseqüentemente, se houver problemas a culpa serão deles. Por isso se for sua escolha usar [0], tente começar essa experiência quando já for maior de idade, pois as conseqüências serão só suas e a escolha também.

**RED\_04\_BARRA)**

Bom, é muito fácil falar sobre o assunto, difícil mesmo é para quem passa por isso.

Adolescência é uma fase muito boa, mas boa para quem sabe aproveitar. Muitos se envolvem com drogas, um passo para fazer da própria vida um inferno.

Ir por pilha de "amiguinhos" na vale a pena, usar droga por modinha não te torna o "legal" dos amigos. Por isso pense bem antes de pesar em usar drogas e acabar com sua vida.



**(RED\_05\_BARRA)**

Muitos na adolescência usa droga por moda. Acho que ela tem que usar [0] porque vc gosta e não porque o seu amigo esta usando [0]. A droga faz bastante mal pra saude, mas se você quiser usar [0], usa [0], ninguém ta te impedindo [0], tenho um amigo de 15 anos e quando ele fuma [0], fica pirado. começa a fazer coisas que não corresponde com a personalidade dele, é horrível ver ele daquele estado.

Não gosto nem de ficar perto dessas pessoas que estão drogados, porque eu me sinto mal vendo elas daquele estado. As vezes me pergunto o porque que eles usam droga? Tem gente que usa [0] porque é solitario e a unica coisa que pode ajuda-la a ficar melhor é a droga.

Vou mentir não teve uma época da minha vida que já pensei em usar droga, tinha compra e tudo, mas na hora não tive coragem [0] porque eu ia estragar a minha vida. E tem muita gente que morre por causa da droga

**(RED\_06\_BARRA)**

A adolescência é uma fase difícil, tem pessoas que começam a usar drogas muito cedo, por motivos de: influência, "problemas" e moda entre outros. Isso atrapalha muito o desenvolvimento da pessoa tanto social quanto na escola, e principalmente na saúde.

As drogas que viciam são as piores porque a pessoa que usa [0] uma vez faz de tudo para usar [0] de novo, roubam coisas, matam pessoas tudo para usar drogas deve ser difícil para os pais, perder seus filhos para as drogas.

As drogas levam os prejuizos que levam a morte. que levam a mais prejuizos. Na minha opinião drogas são um erro para qualquer pessoa principalmente os adolescentes.

**(RED\_07\_BARRA)**

Atualmente, ver jovens utilizando [0] se tornou algo "comum", tanto nas comunidades como em lugares do cotidiano. O adolescente tem mania de ver tudo como problema e tenta resolver isso com drogas ou bebida alcolica.

Desde nova eu morei em comunidade assistia meus amigos e parentes morrerem ou entrar no caminho das drogas. hoje em dia, eu moro em um lugar mais calmo e que não há tanta influencia e mesmo assim ainda há jovens que sofrem com isso.

Jovem sempre vai estar tentando esquecer seus problemas ou até mesmo resolver por outro meio e no final, acaba arrumando mais problema.

**(RED\_08\_BARRA)**

Drogas na adolescência

Drogas na adolescência podem ser e são bem ruins tanto para o adolescente quanto para os pais que acabam por abandonar os filhos, pelo menos quando eles sabem...

Eu não convivo com pessoas que usam [0], porém tenho amigos que já "experimentaram" [0] e tenho certeza, nunca use [0] ou se tiver amigos que passem por isso incentivem a parar [0], peça ajuda, faça p que tiver ao seu alcance pois isso é serio e quanto mais longe você ficar das drogas melhor será para você.

**(RED\_01\_MARÉ)**

Drogas

As Drogas na adolescência prejudica muito ainda mais na vida pessoal na Escola na Família porque Os pais vão ficar muito Preocupado com você.

Na Escola vai atrapalhar muito nos Estudos pois você não vai querer ir para Escola ai você vai faltar com frequencia nas aulas vai correr risco de perde a vaga nos Estudo.

Enquanto dar amigos, alguns não pode usar drogas, Então que usa [0] vai prejudicar eles, é também tem amigos que se afasta de quem usa [0].

Eu acho que as drogas acaba com uma vida de um adolescente.

**(RED\_02\_MARÉ)**

Drogas na adolescência um tema muito polêmico por que quando eu venho andando vejo muito garotos, alunos, adultos, e ect...[0]

Eu sou contra as drogas por que [0] causa muitos danos cerebrais, doenças e também dexa a pessoa muito auterado.

Eles poderiam se preservar se gosta de usar [0] que usace [0] dentro de casa, em lugares fechados.

Diante disso podemos perder familiares pessoas queridas é e isso que eu acho sobre as drogas.

**(RED\_03\_MARÉ)**

Drogas..., muitas pessoas perdendo familiares, amigos, um assunto muito triste de todos os sentidos.

Garotos que trocou os estudos, o futebol, os verdadeiros amigos por uma palavra de seis letras que tambem destroi uma família.

O que seria dos jovens que usam drogas hoje em dia? Não sabemos [0].

Só eles mesmo que podem mudar sua propria vida.

Ja vi muitos jovens usando drogas, fico triste por não ajuda-lo, vicio é uma coisa seria, caso eu ajudar eu sei que vai voltar a usar [0].

Então... só eles mesmo podem mudar a propria vida, apenas uma questão de vontade

**(RED\_04\_MARÉ)**

Os adolecentes de hoje acabam que usando drogas vão se livrar de algum problema acham que os problemas em casa na escola e etc, vão melhorar usando drogas.

Mais não vai eles não percebem que isso pode prejudicalos quanto na saúde quanto fisicamente, os Adolecentes que são viciados em drogas precisam de ajuda.

Ajuda com Adultos para orientalos dar seus concelhos escutalos com Atenção cuidar dessas pessoas que são viciados [0], porque eles não precisam de maus tratos mais sim de carinho e amo!

**(RED\_05\_MARÉ)**

Muitos adolesscentes usam drogas e prejudicam sua propria saude, as drogas nunca devem ser legalizadas porque [0] faz mal pra saude.

Quando voce anda pelas ruas voce ve moradores de rua usando drogas, muitas pessoas tentam ajudar eles, voluntarios levam comida e outras coisas, alguns moradores conseguem sair dessa vida e ter um emprego, uma casa e muitas coisas.

Alguns adolesscentes consegue deixar as drogas e voltar ao estudos, quando agente ve esses rapazes saindo dessa vida ficamos muito feliz pois ele nao vai se perde no mundo.

Temos que ajudar esses adolesscentes para que eles nao se percam nessa vida.

**(RED\_06\_MARE)**

O uso de drogas na adolescencia, para mim e algo errado. Muitos adolescentes perdem suas vidas se aprofundando nisso, nesse mundo, e acabam com seu futuro.

Muitos criam uma visao ruim da pessoa, se afastam, e pensam aonde esta os pais desse adolescente. Alem disso, [0] piora mais o ensino desses adolescente, e daqui a uns anos esse adolescente estara na rua, morando na rua, e todos os conhecidos, amigos, familiares desapareceram da vida desse adolescente.

As drogas acabam com sua vida, principalmente com adolescentes. No fim disso, o adolescente nao tera um futuro, uma profissao, ou os estudos.

**(RED\_07\_MARÉ)****Drogas na adolescencia**

Embora hoje em dia vejo muitos adolescentes usando muitas drogas, fumando pelas escolas e em outros tipos de lugares publicos.

Em tem dias que alguns adolescentes distribuem drogas para outros adolescentes, e eles devem adora isso, achando isso legal. Parando de estudar para ficar usando drogas.

Esses adolescentes nao deveria acha isso bom porque vai deixar voce doente por conta disso, vai causar alguns sintomas dentro de voce.

Pelo que eu acho eles deveriam parar com isso, porque [0] faz mal, as drogas verdadeiramente sao ruins na vida do ser humano.

**(RED\_08\_MARÉ)****Drogas na Adolescencia**

Por que usar drogas sabendo que isso nao tera Futuro Porque? tem muitos casos de adolesscente usando drogas Hoje.

As drogas nao leva a lugar nenhum alem do Trafico, Ela consegue destruir sua vida por completo fazendo voce perde o seu sonho/seu futuro.

Alem disso voce perdera amigos e acabara perdido no mundo, Trocara as coisas mais preciosa para voce por uma Droga que nao te faz bem [0] apenas te mata por dentro, por isso que devemos evitar as drogas.

Ninguem quer perder seus Amigos/Familiares por isso temos que ajudar essas pessoas, dar atencao e conversa com a elas. Mostra para ela que aquilo nao e um bom caminho

**(RED\_01\_VIDIGAL)**

No meu ponto de vista, e errado a utilidade de drogas na adolescencia, [0] prejudica o corpo, a forma de tudo na vida, fica roubando para conseguir dinheiro para comprar mais e mais [0], [0] atrai doencas e muito mais moram na rua outras coisas. Uns perde juisos perdem casas viram moradores de rua.

Mais a maioria nao teve o apoio dos pais ou tinham pais e se perdem no caminho das drogas, ou amizades erradas, ou os propios pais enfluenciado.

Tem outros que sao pegos e sao levados para uma clinica para se tratar alguns conseguem outros nao.

**(RED\_02\_VIDIGAL)**

“Drogas na adolescencia, como lidar?”

Falar sobre esse assunto hoje em dia ja tornou-se normal, ja que a maioria dos jovens acham isso uma diversao e consomem algum tipo de intorpecente. A maioria ao falar do assunto, criticam os pais e julgam os jovens, ja que ajudar e bem mais dificil do que falar [0], nao e mesmo?

Para nos jovens de comunidade o acesso [0] e muito mais facil. E entre parecer careta ou ser descolado entre os amigos que nao sao tao amigos assim, acabam escolhendo a pior opcao; as vezes por ja ter historico de alguem [0] na familia, momento de diversao ou ate mesmo falta de instrucao. Uma das solucoes para esse tipo de problema que mata, e tira muitos jovens da escola e das suas familias; seriam programas sociais com atividades esportivas, psicologicos e ate mesmo uma atencao especial.

Alguns de nos so precisam se sentir diferentes se sentir especial, ser tirado da sua realidade de guerra e conflito, familiar e tambem de sua comunidade violenta. Claro, nao descartamos os que nao querem ser ajudados, mas, oque nos torna humanos e a vontade de nunca desistir e nunca parar de sentir compaixao pelo proximo que sofre. E se nao cuidarmos da nossa juventude, quem sera o futuro do pais? Nao tera ninguem para cuidar do que nos foi prometido ter por pessoas que lutaram!

Nao deixe que as drogas dominem.

Juntos somos melhores.

**(RED\_03\_VIDIGAL)**

Eu sou contra [0] pois [0] nao e apropriado e [0] tambem nao e legal. Eu vejo muita gente se drogando e se perdendo nesse mundo

Bom eu nao fumo [0] mas tambem nao critico quem fuma [0]. Porem eu conheço pessoas que fuma [0] e eu peço para parar [0]

Eu acho deploravel e um pouco ridiculo [0], por que gente pra que se droga? Pra que fazer isso nao a necessidade de fazer isso tantas coisas pra fazer

Bom e isso que eu acho

**(RED\_04\_VIDIGAL)**

Não [0]!

eu sinceramente não gosto de ter muita proximidade de pessoas que fazem uso do tal citado. Na verdade eu acho isso bem ridículo, porque uma pessoa que provavelmente tem uma saúde de ferro, vai usar drogas (muitas das vezes por influência de pessoas que fazem o uso [0]), para se estragar dessa maneira.

Apesar de não gostar de ficar muito próxima, a pessoas que fazem o consumo [0], eu respeito, coisa que muitas das pessoas não fazem.

Não gosto, não faço [0], não pretendo fazer [0], e me sinto mal por saber que pessoas que eu gosto se estragam desse jeito. Na real, nunca entendi porque as pessoas que consomem drogas, o fazem sabendo que pode ter algum problema de saúde com esse uso. Não percebem que estão se matando aos poucos, a cada dia perdendo a chance de ser alguém melhor, largar esse vício que não faz bem em nada, o maximo que isso pode fazer é te matar e consequentemente, deixar pessoas próximas ao mesmo tempo se sentindo mal, por não poder ajudar ou ter ajudado antes.

**(RED\_05\_VIDIGAL)**

Adoledrogas

Não uso drogas pois, sei que isso não é uma boa alternativa e uma escolha parra a minha vida. As drogas são muitas vezes uma forma de desespero e ódio pelas pessoas, que devem ser sofrido ou sofrem em casa ou na rua e etc..., e buscam as drogas como uma solução de esquecimento, ou se desligar do mundo.

As drogas estão cada vez mais, tendo dimensão no mundo, somos capazes de superar os conflitos na vida, sem que, precisassem se esconder no mundo. Mas as vezes as pessoas se esquecem que aquilo faz mal para a sua própria saúde, e isso pode acabar afetando a sua vida social, conflitos na família, perda de amigos e etc..., porém muitas vezes usam as drogas como uma forma de diversão.

Fiz PROERD e isso abriu a minha mente, sobre medo e todos tento aconselhar as pessoas sobre as ruínas que as drogas podem fazer na vida.

Somos livres, salvos, sem precisar, se afundar na escuridão!

Temos um mundo lindo a nossa frente. Poder mudá-lo é uma escolha incrível a se fazer, então sou contra as drogas. porém vivemos e convivemos com todo dia.

**(RED\_06\_VIDIGAL)**

Muitos adolescentes entram nessa "Vida" por ajuda de "Amigos", melhor dizendo inimigos.

É triste quando se tem um amigo no mundo das drogas pois você tenta ajudar só que ele não quer ser ajudado, quando aquilo não sai da sua cabeça e você se preocupa com ele noite e dia porque sabe que lá no fundo ele é especial.

Não sei muito sobre Drogas mas oque eu sei espero ter te ajudado!

Sendo influenciados, acham legal ser igual a quem já está no mundo das drogas.

Drogas na adolescência é triste sim, mas todos nós temos uma escolha e todos nós sabemos o certo e o errado.

**RED\_07\_VIDIGAL)**

Eu sou a favor da liberação das drogas pois as pessoas passam necessidade de remédio para vários tipos de doenças e as drogas podem ajudar as pessoas com isso se o nosso governo pensasse mas ele veria a quantidade de pessoas que precisa disso ele sairia no lucro eles poderiam colocar a droga nas farmácias e quem precisar [0] so levar o atestado para pagar a droga e com isso o governo não iria ficar no vermelho e as pessoas não daria o lucro para os traficantes. Conheço um amigo que usa [0] muito ele gasta muito so que ele que a legalização [0] para que as pessoas não de dinheiro para o trafico [0]

**RED\_08\_VIDIGAL)**

As drogas

Eu acho que de um jeito ou outro as pessoas irão ter que aceitar [0] pois se os adolescentes estão usando drogas é porque eles querem [0]. E não por algum amigo esta pressionando, Sim, ele pode ter usado [0] da primeira vez por curiosidade ou por pressão dos amigos.

Tipo eu, eu não usei [0] por pressão dos amigos e sim por curiosidade, nós adolescentes estamos em uma fase de experimentar coisas novas. Eu apoio os adolescentes usar drogas pois [0] deixa a gente relaxado