

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

TAYNARA ALCÂNTARA CANGUSSÚ

**ENDEREÇAMENTO E RELAÇÕES INTERGENÉRICAS EM ENUNCIADOS
ESCRITOS POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

MARINGÁ – PR

2016

TAYNARA ALCÂNTARA CANGUSSÚ

**ENDEREÇAMENTO E RELAÇÕES INTERGENÉRICAS EM ENUNCIADOS
ESCRITOS POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, com requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Carneiro Capristano

MARINGÁ – PR

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C212e Cangussú, Taynara Alcântara

Endereçamento e relações intergenéricas em enunciados escritos por crianças do ensino fundamental I/ Taynara Alcântara Cangussú: - Maringá: UEM, 2016. 155 p.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Carneiro Capristano. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação, área de concentração: Estudos Linguísticos, 2016.

1. Aquisição da escrita 2. Gênero discursivos 3. relações intergenéricas. Universidade Estadual de Maringá. II.Título.

(21. ed.) CDD: 372.24

Bibliotecária Responsável
Dalva Oliveira Cabral
CRB 9/1656

TAYNARA ALCÂNTARA CANGUSSÚ

**ENDEREÇAMENTO E RELAÇÕES INTERGENÉRICAS EM ENUNCIADOS
ESCRITOS POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, com requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Cristiane Carneiro Capristano

Aprovada em 27 de Junho de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Cristiane Carneiro Capristano
Presidente da Banca – Orientadora

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a Dr^a Fabiana Cristina Komesu
Universidade Estadual Paulista- UNESP/São José do Rio Preto- SP

“O começo de todas as ciências é o espanto
de as coisas serem o que são”. (Aristóteles)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus, por ter me dado forças para não desistir no caminho;

Aos meus pais, Elson e Lourdes, que contribuíram com minha formação financeiramente e, principalmente, espiritualmente, com todas as orações e palavras de força;

À minha orientadora, Cristiane Carneiro Capristano, que me adotou como sua orientanda desde a minha entrada na universidade e, sabendo dosar perfeitamente os puxões de orelha e os elogios, ensinou-me, para além de conteúdos linguísticos, valores que, hoje, me constituem;

A meus irmãos, Tatiane e Elson Thiago, que me ajudaram compartilhado dos meus momentos de felicidade e angústias;

Aos meus sobrinhos, Victor e Murilo, que concentram em seus sorrisos a força de me fazer continuar a lutar;

Ao meu marido, Felipe Tavares Aguiar, por ter “colorido” minha vida durante todo esse tempo;

À Giordana Ticianel, uma companheira de pesquisa e de vida que não mede esforços em ajudar o outro;

À Fabiana Komesu, a quem agradeço por ter participado como professora de minha formação e a quem tenho o prazer de agradecer pela participação como banca desta dissertação (quando no papel de banca, leu este texto e fez, muito gentilmente, contribuições valorosas para a pesquisa). Obrigada!

Ao Edson Carlos Romualdo (quem me inspira constantemente na prática docente pelo amor evidente que tem pela profissão) por ter gentilmente gastado um pacote de postiches, fazendo apontamentos de reescrita do texto da qualificação. Obrigada!

Ao Adelino, pelas conversas durante a sua pausa para o cigarro;

Às minhas companheiras de pesquisa (em especial: Tatiane Machado, Viviane Notari, Érica Kalinovski) que foram pacientes o bastante para ouvir minhas angústias e me confortar nos momentos de desespero acadêmico;

A todos os professores que, direta ou indiretamente, passaram pela minha formação;

A todos os colegas de trabalho, de graduação e de mestrado, que se dispuseram a discutir teorias linguísticas comigo;

Aos meus amigos, Jonathan, Heber e Haíse, que, desde o início de minha trajetória acadêmica, emprestaram seus ombros amigos para os momentos de choro;

Ao CNPQ por ter financiado minha iniciação científica e à CAPES por ter financiado esta pesquisa.

RESUMO

Taynara Alcântara Cangussú
taynara.cangussú@ifpr.edu.br

Na aquisição da escrita, sobretudo na escola, as crianças são constantemente chamadas a produzirem enunciados escritos que atendam a propostas de produção de gêneros diversos. Capristano e Oliveira (2014), ao lançar olhar para sete enunciados escritos por crianças a partir de uma dessas propostas, observaram que os escreventes direcionavam um mesmo enunciado para mais de um Outro/destinatário. Ao fazer essa observação, elas consideraram que marcas que indiciam essa oscilação no endereçamento poderiam ser tomadas como pistas de relações intergenéricas e, conseqüentemente, da constituição histórica dos enunciados. Partindo dessa hipótese, decidimos investigar marcas linguísticas que indiciaríamos o endereçamento de enunciados escritos por crianças do Ensino Fundamental I, analisando o funcionamento dessas marcas enquanto pistas de relações intergenéricas e, conseqüentemente, da constituição histórica e dinâmica desses enunciados. Esse objetivo mais geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: (a) examinar se a oscilação no endereçamento (linguisticamente mostrada) seria uma regularidade dos enunciados infantis produzidos nesse período ou apenas uma particularidade de alguns enunciados e (b) investigar possíveis motivações (linguísticas, pragmático-enunciativas e/ou discursivas) para a emergência dessas oscilações. Para tanto, foram analisados 274 enunciados infantis, recolhidos a partir de seis propostas aplicadas na antiga quarta série no Ensino Fundamental I. Essa análise foi pautada em um referencial teórico que contempla, principalmente, os trabalhos de Bakhtin (2011), Corrêa (2004, 2006, 2011, 2013), Authier-Revuz (1982) e Capristano e Oliveira (2014) e foi direcionada pelos princípios teórico-metodológicos do paradigma indiciário, como proposto por Ginzburg (1986, 1993, 2007). A partir dela, pudemos observar que: (a) em uma quantidade significativa dos enunciados examinados (66%), existiam marcas que apontavam para um endereçamento complexo, envolvendo dois ou mais Outros/destinatários em um mesmo enunciado; (b) numa direção oposta, em parte dos enunciados examinados (34%), não foi possível observar, na dimensão estritamente linguística deles, marcas que apontassem para um endereçamento complexo, ou seja, esses enunciados constituíam-se, pelo menos de forma aparente, como monologicamente endereçados; (c) a oscilação no endereçamento dos enunciados analisados envolviam Outros/destinatários diferentes, a depender, sobretudo, da proposta de produção textual, ou seja, a proposta de produção é um fator importante na maior ou menor incidência de oscilação; (d) a instituição escolar motivava as oscilações tanto enunciativo-pragmaticamente, quanto discursivamente; (e) as marcas linguísticas que indiciam a oscilação no endereçamento apontavam também para a circulação do escrevente por práticas orais/letradas, faladas/escritas, principalmente, das esferas publicitária, escolar, televisiva e cotidiana; (f) as oscilações no endereçamento podem estar atreladas ao fato de esse aspecto dos gêneros discursivos ser um presumido social (cf. Corrêa, 2011).

Palavras-chave: Aquisição da Escrita. Gêneros discursivos. Endereçamento. Relações Intergenéricas.

ABSTRACT

Taynara Alcântara Cangussú
taynara.cangussú@ifpr.edu.br

During writing acquisition, especially in school, children are constantly called to produce written statements that respond to the proposal of diverse genres' production. Capristano and Oliveira (2014), by taking a look at seven statements written by children based on one of those proposals, observed that writers directed the same statement to more than one Other/receiver. By doing this observation, they considered that marks that indicate this oscillation on addressing could be taken as clues to intergeneric relations and, consequently, to the historical constitution of the statements. Under this assumption, we decided to investigate linguistic marks that would indicate the addressing of written statements by children from elementary school, analyzing the functioning of those marks as clues of intergeneric relations and, consequently, of the historical and dynamical constitution of the statements. This most general objective was divided into the following specific objectives: (a) to examine whether the oscillation in addressing (showed on the linguistic surface) would be a regularity of children's statements produced on this period or just a peculiarity of some statements and (b) to investigate possible motivations (linguistic, pragmatic-enunciative, and/or discursive) for the existence of such oscillations. To do so, 274 children's statements were analyzed. They were taken from six proposals implemented in the fourth grade from elementary school. This analysis was based on a theoretical support that includes studies such as Bakhtin (2011), Corrêa (2004, 2006, 2011, 2013), Authier-Revuz (1990) and Capristano and Oliveira (2014) and it was directed by theoretical and methodological principles from the evidential paradigm, as proposed by Ginzburg (1986, 1993, 2007). From the analysis, we could observe that: (a) there were marks that indicated a complex addressing which involved two or more Others/receivers for the same statement in a significant amount of the analyzed statements (65,7%); (b) on the other hand, for some of the statements examined, it was not possible to observe, in their strictly linguistic dimension, marks that would indicate a complex addressing, that is, these statements were constituted, at least apparently, as monologically addressed; (c) the oscillation in addressing of the analyzed statements involved different Others/receivers depending, especially, on the textual production proposal, that is, the production proposal is an important factor for a greater or not occurrence of oscillation; (d) the educational institution motivated the oscillations both enunciative-pragmatically and discursively; (e) the linguistic marks that indicated the addressing oscillation also pointed out the writer's circulation through oral/literate, spoken/written practices, mainly from the advertising, educational and daily spheres; (f) the oscillations in addressing may be linked to the fact that this aspect of discursive genres is a social presumption (see Corrêa, 2011).

Keywords: Language Acquisition. Discursive Genres. Addressing. Intergeneric Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: enunciado 1 exemplo da oscilação entre instituição escolar e mulheres que apreciam felicitações.....	59
Figura 2: enunciado 2 exemplos da oscilação entre instituição escolar e mulheres que apreciam felicitações.....	61
Figura 3: exemplo de enunciado de homenagem ao Dia Internacional das Mulheres	61
Figura 4: enunciado exemplo da oscilação entre instituição escolar e telespectador de TV	63
Figura 5: oscilação entre público da esfera jornalística e instituição escolar	65
Figura 6: exemplo de enunciado com a expressão "EXTRA EXTRA"	66
Figura 7: enunciado exemplo da ausência de oscilação na proposta 2	Erro! Indicador não definido.
Figura 8: enunciado exemplo da importância do cabeçalho na incidência de oscilações.....	68
Figura 9: enunciado exemplo da divisão enunciativa do Outro/destinatário público potencial. 71	
Figura 10: enunciado exemplo da convivência do endereçamento à instituição escolar e ao cliente potencial	73
Figura 11: enunciado exemplo da convivência do endereçamento à mãe do escrevente e ao cliente potencial	75
Figura 12: exemplo de anúncio.....	75
Figura 13: exemplo de enunciado oscilante entre cliente potencial e professora/colega.....	77
Figura 14: exemplo de oscilação com público de entidades filantrópicas	78
Figura 15: exemplo de pedidos de ajuda de entidades filantrópicas.....	80
Figura 16: enunciado não-oscilante. Proposta 3	83
Figura 17: exemplo de oscilação entre instituição escolar e professora/colega.....	84
Figura 18: exemplo da divisão enunciativa da professora/colega.....	87
Figura 19: exemplo de oscilação entre professora/colega e telespectador de TV.....	90
Figura 20: exemplo de enunciado flutuante entre professora colega x participante de jogos como “caça ao tesouro”.....	91
Figura 21: exemplo de enunciado sem cabeçalho.....	94
Figura 22: exemplo de enunciado em que o cabeçalho é interpretado como parte da carta	94
Figura 23: exemplo de oscilação entre autor da novela e instituição escolar.....	95
Figura 24: exemplo de oscilação entre autor da novela e instituição escolar II.....	96
Figura 25: marcas que podem se confundir entre pista da instituição escolar e do endereçamento previsto.....	98
Figura 26: enunciado direcionado somente à instituição escolar.....	98
Figura 27: enunciado dissertativo, considerado pista do endereçamento à instituição escolar	100
Figura 28: exemplo de oscilação entre instituição escolar e público da esfera esportiva	102
Figura 29: enunciado exemplo da oscilação entre instituição escolar e público da esfera esportiva	103
Figura 30: exemplo de oscilação instituição escolar x professora/colega devido à presença do título	108
Figura 31: oscilação entre instituição escolar e professora/colega	111
Figura 32: oscilação entre professora/colega e instituição escolar.....	112
Figura 33: exemplo de oscilação professor/colega x público potencial.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Temas das propostas do corpus	47
Tabela 2: Descrição das propostas (adaptada de CAPRISTANO, 2007, p. 184-185)	47
Tabela 3: Síntese dos Outros/destinatários atuantes nas propostas	114
Tabela 4: Síntese dos possíveis gêneros que estabelecem os Outros/destinatários como destinatários típicos	115
Tabela 5: Reapresentação da tabela 3	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Oscilação no endereçamento.....	53
Gráfico 2: Oscilação no endereçamento (sem o cabeçalho).....	54
Gráfico 3: Oscilação no endereçamento (com cabeçalho): proposta 1	58
Gráfico 4: Oscilação no endereçamento (com cabeçalho): proposta 2	67
Gráfico 5- Oscilação no endereçamento(sem cabeçalho): proposta 2.....	70
Gráfico 6- Oscilação no endereçamento (com cabeçalho) proposta 3	82
Gráfico 7: Oscilação no endereçamento (sem cabeçalho). Proposta 3.....	84
Gráfico 8: Oscilação no endereçamento (com cabeçalho). Proposta 4.	92
Gráfico 9: Oscilação no endereçamento (sem cabeçalho). Proposta 4.....	93
Gráfico 10: Oscilação no endereçamento (com cabeçalho). Proposta 5.	101
Gráfico 11: Oscilação no endereçamento (com cabeçalho). Proposta 6.	106
Gráfico 12: Oscilação no endereçamento. (sem cabeçalho). Proposta 6.....	106
Gráfico 13: Quantidade de marcas linguísticas eleitas como pista de Outros/ destinatários. ..	123
Gráfico 15: Oscilação no endereçamento (com e sem cabeçalho) em todas as propostas	129

Sumário

INTRODUÇÃO	13
Capítulo 1: O Outro/ destinatário	19
1.1. Endereçamento	19
1.2 A atuação do Outro/destinatário no funcionamento do enunciado	27
1.2.1. Os gêneros do discurso e o endereçamento	32
1.3 O endereçamento como pistas das relações intergenéricas	38
Capítulo 2: Material e metodologia	45
2.1 Material	45
2.2 A pesquisa qualitativa com base no paradigma indiciário	48
2.3 Categorização e contagem dos dados	51
Capítulo 3: Outros/ destinatários e relações intergenéricas	53
3.1 Oscilação no endereçamento dos enunciados infantis e relações intergenéricas	53
3.2 A oscilação no endereçamento nas seis propostas do <i>corpus</i>	55
3.2.1 A oscilação no endereçamento: proposta 1	57
3.2.2 A oscilação no endereçamento: proposta 2	66
3.2.3 A oscilação no endereçamento: proposta 3	81
3.2.4 A oscilação no endereçamento: proposta 4	92
3.2.5 A oscilação no endereçamento: proposta 5	97
3.2.6 A oscilação no endereçamento: proposta 6	104
3.3. Oscilação no endereçamento, relações intergenéricas e heterogeneidade constitutiva da escrita	114
3.4 Oscilação no endereçamento e constituição dinâmica do enunciado	116
Capítulo 4: Oscilação no endereçamento: possíveis motivações	120
4.1 Regularidades na oscilação no endereçamento	120
4.1.1. A instituição escolar como fator motivador das oscilações do endereçamento: partilha da cena enunciativo-pragmática	124
4.1.2. A instituição escolar como fator motivador das oscilações do endereçamento: força discursiva na representação do escrevente sobre o que é escrever na escola	127
4.2 Características das propostas como fator motivador das oscilações do endereçamento .	129
4.3 Oscilação no endereçamento: reflexão voltada para as práticas pedagógicas	138
Considerações finais	141
Referências	145

INTRODUÇÃO

Desde a disseminação das obras de Bakhtin no Brasil, pesquisadores do campo da ciência da linguagem têm demonstrado amplo interesse em questões relacionadas aos gêneros do discurso. Por esse motivo, as pesquisas que envolvem esse conceito multiplicaram-se significativamente nos últimos anos.

No âmbito da aquisição da escrita, esse interesse aparece, no geral, em pesquisas que se preocupam em investigar soluções didático-pedagógicas para o trabalho com os gêneros durante os primeiros anos das séries iniciais. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Fuza e Menegassi (2008a; 2008b), Hila (2009a; 2009b), Leite et. al. (2006), Azevedo (2010), Aparício (2009), Koerner (2005, 2009), Rossi (2014), Costa-Hübes (2009), Fiad (2004, 2007) e outros. Essas pesquisas, de maneiras diferentes, refletem sobre e/ou buscam práticas de ensino mais eficazes para facilitar a inscrição dos alunos do Ensino Fundamental I no funcionamento convencional da escrita por meio do trabalho com os gêneros do discurso.

Embora de forma não tão recorrente, outras pesquisas, com preocupações diferentes, veem o processo de aquisição da escrita como um campo fértil para investigações a respeito do próprio funcionamento dos gêneros. Abaurre et. al (2003), por exemplo, lançam olhar para enunciados de um escrevente, acompanhando-o desde os momentos iniciais da aquisição da escrita até sua entrada na universidade a fim de investigar “a emergência do estilo ao longo de histórias individuais”¹.

Nessa análise, por meio de um olhar indiciário, as autoras verificaram que o escrevente tinha uma preferência pelo estilo *nonsense*, humorístico e irônico. Esse estilo, apesar de ter oscilado entre aparecer mais ou menos ao longo de sua trajetória, permaneceu até os últimos textos produzidos pelo escrevente, de forma que, até mesmo em gêneros em que essas características seriam consideradas inesperadas, ele deixava “escapar” marcas dessas preferências (cf. ABAURRE et. al. 2003, p. 310). Essas observações levaram as autoras à considerarem que as aparentes contradições do estilo

¹ Esse interesse pode estar atrelado às reflexões já apresentadas por Possenti (1993) em “estilo e aquisição da escrita”, um esboço em que o autor critica a atuação da escola (no que tange ao seu olhar para o estilo da escrita infantil sempre direcionado pela tentativa de homogeneização) e defende que o estilo seja entendido não como criatividade, mas como um trabalho que contempla “um operar na organização dos discursos que circulam” (POSSENTI, 1993, p. 204).

nonsense em gêneros em que ele, a priori, não seria esperado, “*servem para confirmar o caráter maleável e flexível dos gêneros, mesmo daqueles que podem ser considerados menos flexíveis*” (ABAURRE et. al. 2003, p. 312 grifos nossos).

Koerner (2003), com preocupações semelhantes às de Abaurre et.al. (2003) das autoras, propõe um trabalho longitudinal, em que analisa produções de um mesmo sujeito, com o objetivo de “verificar o modo como uma criança em fase de aquisição da linguagem escrita inscreve sua produção em diferentes gêneros discursivos e, nesse processo, manifesta algum estilo individual” (KOERNER, 2003, p. 08). Nessa análise, a autora observou que o sujeito apresentava uma tendência estilística de natureza metaenunciativa que se marcava no modo como ele organizava a própria heterogeneidade dos diversos discursos pelos quais circulava e também no modo como ele orquestrava as diferentes vozes com as quais se manifesta em diferentes gêneros do discurso. Ao fazer essas observações, a autora considerou que a singularidade do sujeito surge justamente nesses diferentes modos de ele organizar a heterogeneidade dos discursos e gêneros pelos quais circula (cf. KOERNER, 2003, p.08).

Buin (2013), em análise a enunciados escritos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, observou ocorrências que, segundo ela, “chamam atenção para a heterogeneidade constitutiva da escrita” (BUIN, 2013, p. 169). Os enunciados analisados pela autora são fruto de um trabalho com uma sequência didática em que os alunos teriam de criar uma personagem e, assumindo o papel das personagens criadas por eles, deveriam trocar cartas com um parceiro, formando, com essas cartas, uma narrativa epistolar. Ao analisar esses enunciados, as autoras observaram que, na maior parte das vezes, os escreventes não conseguiam imergir na situação de produção de uma carta, pois deixavam marcas, principalmente na noção de espaço/ tempo do enunciado, que apontavam para um conflito “entre conhecimentos do letramento escolar e conhecimentos adquiridos pela mudança situacional dada pela nova tecnologia” (BUIN, 2013, p. 191). Esse conflito, segundo a autora, se marcava no enunciado por meio do que ela chama de um “mix” entre características do gênero “carta” e de gêneros como “postagem do *facebook*” e “mensagens de celular”. Ao fazer essas observações, a autora considera que a “mixagem de gêneros” e, conseqüentemente, de práticas orais/ letradas, apesar de, comumente, ser vista como “um equívoco” na produção do gênero ou uma inadequação ao proposto na atividade de produção textual, seria, na verdade, uma evidência da constituição heterogênea da escrita e do caráter movente dos gêneros do discurso.

Como se pode observar, essas autoras, por caminhos diferentes, lançam luz à dinamicidade do funcionamento dos gêneros discursivos em análises de enunciados escritos por crianças. Abaurre et. al. (2003) e Koerner (2003) elegem o aspecto *estilo* para fazer essas observações, enquanto Buin (2013), embora não delimite um aspecto específico, atém-se, principalmente, à *situação social*. Nenhuma delas, porém, volta-se diretamente ao aspecto *endereçamento* do gênero para fazer essas reflexões. Encontramos um único trabalho que se dispõe a realizar tal tarefa: o de Capristano e Oliveira (2014).

Neste trabalho, as autoras se propõem a “refletir sobre a circulação imaginária das crianças por representações sobre gêneros discursivos”, investigando, para tanto, especificamente o modo “como a circulação por essas representações mostra-se na projeção que a criança faz de um (ou mais) *destinatário* (s) para o (seu) enunciado” (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014, p. 347 grifos nossos). Tendo recortado o aspecto *destinatário* para a investigação, em um *corpus* composto por sete enunciados infantis, as autoras observaram que havia uma não univocidade e flutuação no endereçamento desses enunciados. Mais detalhadamente, elas observaram que, quando produziram seus enunciados, as crianças não se dirigiam a um único outro/destinatário, mas eram “afetadas, ao mesmo tempo, por diferentes endereçamentos”, uma vez que direcionavam seus enunciados, concomitantemente para

outro/destinatário representado pela instituição escolar, para o outro/destinatário representado pelo ‘participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano’, para o outro/destinatário pesquisador e/ou a professora, dentre outros endereçamentos (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014, p. 367)

Tendo identificado a presença desses múltiplos outros/destinatários a partir de marcas linguísticas identificadas nos enunciados das crianças, as autoras consideraram que essas marcas poderiam ser entendidas como “ecos”, “lembranças”, “ruínas” – no sentido atribuído por Corrêa (2006) – de outros gêneros. Sendo assim, o fato de haver, em um mesmo enunciado, “ruínas” de diferentes gêneros levou as autoras a considerarem, em um momento da análise, que a oscilação nos outros/destinatários “colocam em cena a heterogeneidade, a complexidade [do] enunciado e [de] sua constituição *fundada em relações (sempre dialógicas) intergenéricas*”, uma observação que parece suscitar a hipótese de que o endereçamento ou, mais especificamente, a oscilação entre dois ou mais endereçamentos poderia ser tomada como pista das relações intergenéricas e,

consequentemente, da constituição histórica dos enunciados (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014, p. 355 grifos nossos).

Partindo dessa hipótese, propomos esta pesquisa com o objetivo de investigar marcas linguísticas que indicariam o *endereçamento* de enunciados escritos por crianças do Ensino Fundamental I, analisando o funcionamento dessas marcas enquanto pista das relações intergenéricas e, consequentemente, da constituição histórica e dinâmica dos enunciados produzidos pelas crianças. Esse objetivo mais geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- (a) examinar se a oscilação no endereçamento (linguisticamente mostrada) seria uma regularidade dos enunciados infantis produzidos nesse período ou uma particularidade de alguns enunciados;
- (b) investigar possíveis motivações (linguísticas, pragmático-enunciativas e/ou discursivas) para a emergência dessas oscilações.

Para alcançarmos e desenvolvermos esses objetivos, foram analisados 274 enunciados infantis, elaborados por diferentes crianças e recolhidos a partir de seis diferentes propostas de produção textual aplicadas na antiga quarta série no Ensino Fundamental I. Essa análise foi guiada por princípios teórico-metodológicos do Paradigma Indiciário, como proposto por Ginzburg (1986, 1993, 2007). Esses princípios são condizentes com os objetivos propostos, porque regem um tipo de pesquisa qualitativa que atém-se à indícios, detalhes, sem, por isso, negar a importância de regularidades. Como afirma Saussuna (2008, p.364) o paradigma indiciário “se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam ‘decifrá-la’, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais”.

Vale pontuar que a escolha por propor esta investigação a partir de uma hipótese já levantada não ocorreu aleatoriamente, mas porque vimos, na exploração dela, um caminho possível para atender a um interesse de pesquisa antigo, construído ao longo de uma trajetória de leituras e participação em grupos de pesquisas²: o de entender melhor o funcionamento dinâmico e heterogêneo dos enunciados infantis e, consequentemente, dos gêneros discursivos nos quais eles se organizam.

² Principalmente, dos grupos de pesquisa (CNPq) *Estudos sobre a linguagem*, coordenado pelo professor Prof^o Dr^o Lourenço Chacon e *Estudos sobre a aquisição da escrita*, coordenado pela Prof^a Dr^a Cristiane Carneiro Capristano.

Essa escolha está atrelada a uma das justificativas deste trabalho, pois, acreditamos que a possibilidade de entender melhor esse dinamismo pode ser uma contribuição pertinente para a ciência linguística, uma vez que, ao somar-se a outros que também têm tido esse tipo de preocupação, ele pode contribuir para a criação de um arcabouço sólido de conhecimentos em relação ao funcionamento dinâmico e heterogêneo dos gêneros e da linguagem e, desse modo, auxiliar na constante tentativa de outros pesquisadores pela desconstrução de uma visão simplista e estática dos gêneros do discurso. Nesse sentido, supomos que este trabalho pode contribuir, inclusive, com as reflexões de Capristano e Oliveira (2014), uma vez que o fato de lidarmos com um *corpus* maior, oriundo de propostas de produção diferentes, permite-nos olhar para regularidades que, talvez, não puderam ser vistas pelas autoras. Consequentemente, há a possibilidade de consolidar suas reflexões (ou contrapô-las) em um panorama que compreende um recorte maior do processo de aquisição da escrita.

Embora esta pesquisa não tenha preocupações diretamente pedagógicas, acreditamos que ela também pode contribuir com os profissionais da educação, pois, ao entender melhor sobre como o escrevente é afetado pelo endereçamento em suas produções escritas na escola, esses profissionais podem trabalhar em busca de práticas pedagógicas mais eficazes para auxiliar o escrevente a lidar com os diversos Outros/destinatários que os afetam durante a produção escrita de seus enunciados. Uma possibilidade de contribuição mais direta desta pesquisa, nesse sentido, seria a de auxiliar esses profissionais a não mais entenderem a oscilação no endereçamento do enunciado como “erro”, “desvio”, “não-adequação” e, portanto, como um comportamento deficitário do escrevente, mas enfrentá-la como uma condição constitutiva da linguagem.

Esta pesquisa organiza-se em quatro capítulos. No primeiro (*O Outro/destinatário*³), fazemos alguns balizamentos teóricos, apresentando conceitos que fundamentam a pesquisa realizada. Nele, apresentamos, em um primeiro momento, uma caracterização do destinatário bakhtiniano, colocando-o em diálogo com a noção de Outro proposta por Authier-Revuz (1990). Em seguida, tentamos mostrar a atuação do que definimos como Outro/destinatário na constituição histórica dos enunciados e, consequentemente, no desenvolvimento dos gêneros do discurso. Depois, fazemos uma

³ Adiante, lançaremos mão de um espaço desta dissertação para justificar a escolha por referir-nos ao destinatário como Outro/destinatário.

caracterização dos gêneros do discurso e, por fim, apresentamos uma discussão sobre as relações intergenéricas, trazendo, nesse momento, as contribuições de Corrêa (2006).

No segundo capítulo (*Material e metodologia*), apresentamos o material e, em seguida, fazemos uma breve discussão sobre o paradigma indiciário, perspectiva teórico-metodológica que assumimos para a realização desta pesquisa. Por fim, apresentamos os passos que nos levaram à quantificação e organização dos dados.

No terceiro capítulo (*A oscilação no endereçamento do enunciado como pista das relações intergenéricas*), descrevemos e discutimos os resultados referentes às regularidades na oscilação no endereçamento dos enunciados em cada uma das propostas analisadas.

No quarto capítulo (*A oscilação: possíveis motivações*), por fim, recuperamos os resultados apresentados no capítulo 3, para discutir sobre alguns motivos pelos quais haveria oscilação no endereçamento dos enunciados do *corpus* constituído para esta pesquisa.

Acreditamos que, com as reflexões apresentadas nesses quatro capítulos, esta pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão do processo de aquisição da escrita e, conseqüentemente, possa incitar reflexões que visem um aprimoramento das práticas que envolvem o trabalho com a escrita em salas de aula do Ensino Fundamental I, principalmente no que tange ao modo de lidar com as oscilações no endereçamento. Esperamos, de modo especial, que as reflexões feitas aqui direcionem essas práticas para um enfrentamento das oscilações no endereçamento de modo a não negligenciá-las, mas reconhecê-las como pista das relações intergenéricas e, portanto, como característica constitutiva da linguagem. De modo mais amplo, esperamos também que, as reflexões apresentadas nesta dissertação possam fortificar reflexões de outros pesquisadores a respeito do caráter movente/dinâmico/ heterogêneo da linguagem.

Capítulo 1: O Outro/destinatário

Neste capítulo, faremos uma discussão sobre o referencial teórico utilizado nesta pesquisa. Para tanto, em um primeiro momento, discutimos a noção de Outro/destinatário, apropriando-nos tanto das contribuições de Bakhtin (2011), quanto das de Authier-Revuz (1990). Essa discussão se faz necessária para esclarecer o que estamos compreendendo por Outro/destinatário. Em seguida, discutimos a atuação desse Outro/destinatário no processo de constituição dinâmica dos enunciados e justificamos a opção por entender, como Corrêa (2013), que enunciado escrito é um acontecimento. Após isso, tratamos da relação intrínseca e constitutiva que o endereçamento mantém com os gêneros discursivos, assim como entendidos por Bakhtin (2011). Adiante, recorreremos ao modo como Corrêa (2006, 2013) interpreta o funcionamento dos gêneros discursivos para consolidar a hipótese de que a oscilação no endereçamento dos enunciados das crianças poderia ser vista como pista de relações intergenéricas. Por fim, justificamos a escolha da noção de “ruínas” como forma de apreensão das relações intergenéricas, bem como a possibilidade de pensá-la como forma de heterogeneidade mostrada, com o intuito de esclarecer como as marcas linguísticas que indiciam o endereçamento nos enunciados infantis são interpretadas neste trabalho.

1.1. Endereçamento

Para compreender melhor o conceito de endereçamento nas obras de Bakhtin, julgamos necessário fazer uma leitura de suas obras, buscando entender como, de maneira mais ou menos marcada, ele aparece e/ou constrói-se nos principais trabalhos do autor. Nessas leituras, observamos que, nas obras do círculo, é unânime a colocação de que toda palavra e/ou enunciado é direcionado a alguém. Esse “alguém”, porém, é abordado nos trabalhos do círculo de diversas maneiras. Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, por exemplo, Bakhtin e Volochínov (1976) referem-se a ele como “pessoa”, como “interlocutor”, como “ouvinte” e como “receptor”. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, esses mesmos autores priorizam os termos “interlocutor” e “receptor”, ao longo de todo o texto. Somente no capítulo “Os Gêneros do Discurso” é que Bakhtin

(2011) mantém o termo “outro” ao longo do texto, alternando com “destinatário”, quando trata especificamente do endereçamento do enunciado.

A priori, consideramos que a diferença entre todos esses usos se daria devido à autoria dos textos, tendo em vista que, nos dois primeiros, de autoria de Bakhtin e Volochínov (1976 e 1986), predominam “interlocutor” e “receptor”, enquanto que, nos de autoria apenas de Bakhtin (2011), predominam “outro” e “destinatário”. No entanto, em leitura mais minuciosa, interpretamos que essa flutuação no modo de nomear aquele a quem toda palavra é direcionada, não seria aleatória, mas, antes, ocorreria devido à nuances conceituais – às vezes tênues, às vezes um tanto discrepantes – carregadas por cada um desses termos e que merecem aqui serem discutidas.

A começar pelo termo “pessoa”, utilizado por Bakhtin e Volochínov (1976 e 1986), o qual carrega uma noção conceitual que assume “pessoa” como o ser empírico, participante direto do diálogo cotidiano. Prova disso é que ele aparece, no geral, quando os autores tratam da situação imediata, como acontece no trecho a seguir:

este contexto imediato pode ter um escopo maior ou menor. No nosso exemplo, o contexto é extremamente estreito: ele é circunscrito pela sala e pelo momento da ocorrência, e o enunciado é inteligível apenas para as duas **pessoas** envolvidas (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1986, p. 9, grifos nossos)

Esse status de participante de uma situação imediata do termo “pessoa” em muito se confunde com as noções de “ouvinte”, “receptor” e “interlocutor”, visto que essas noções ora ou outra também são apresentadas nas obras dos autores para fazer referência aos participantes diretos do diálogo cotidiano.

O termo “ouvinte”, por exemplo, é utilizado, muitas vezes, em Bakhtin e Volochínov (1976), como ser empírico participante direto da comunicação discursiva, a quem as palavras são direcionadas. O ouvinte é tratado, também, como portador de um papel discursivamente ativo, pois “co-seleciona” as palavras, como se pode observar no trecho a seguir: “(...) determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo **ouvinte**” (BAKHTIN, 1976, p.15, grifos nossos). Esse papel é ainda mais explorado, quando o “ouvinte” é abordado como um “influenciador” do trabalho dos falantes, visto que, como afirma Bakhtin e Volochínov (1976, p. 15), esse falante “trabalha constantemente em conjunção com a simpatia, com a concordância ou discordância de seus ouvintes”.

Apesar de existir essas nuances que tendem a caracterizar o ouvinte de “Discurso na Vida e Discurso na Arte” como ativo, no breve texto *Metodologia das Ciências Humanas*, Bakhtin (2011, p. 405) critica o conceito de ouvinte, afirmando que ele não seria nem o ser empírico, “nem uma concepção psicológica de uma imagem de ouvinte na alma do autor”, mas sim “uma formação abstrata”. Essa crítica do autor advém da concepção saussureana de ouvinte que é retomada no capítulo “Os gêneros do discurso”, para também ser objeto de críticas. Na discussão que faz, o autor define o ouvinte como “receptor do discurso” e critica o fato de a linguística estruturalista tratá-lo como um “entendedor” de um “processo passivo de recepção e compreensão do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Daí o motivo do afastamento de Bakhtin (2011) desse termo em “Os gêneros do discurso”.

Assim como acontece com o “ouvinte”, Bakhtin e Volochínov (1976 e 1986) também usam os termos “interlocutor” e “receptor” (utilizados por eles numa relação sinonímica) com nuances conceituais que apontam para uma participação ativa deles no processo de produção do discurso. Evidências para essa interpretação podem ser encontradas na própria tese firmada por eles de que “a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, a qual coloca em cena essa participação ativa, uma vez que a existência do enunciado só se daria no seio da relação entre dois indivíduos: um locutor e um interlocutor (cf. BAKHTIN, 2011, p. 270).

A atuação do “interlocutor/receptor”, porém, não parte somente de seu empirismo e individualismo, mas também do modo como se organiza socialmente, ou seja, da classe à qual pertence, de sua alocação em um grupo social, do título que possui etc. É por isso que, segundo Bakhtin e Volochínov (1986, p. 116), “a palavra variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, etc.)”. Note-se, assim, que a participação ativa do “interlocutor/receptor” ocorre a partir de um lugar que ocupa na sociedade, ou melhor, da relação que ele, nesse lugar social, mantém com a classe, o título, a organização social do locutor, visto que, como postula os autores, “a palavra é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 1986, p. 119). Essas relações são construídas ideologicamente, uma vez que elas se edificam em meio a relações de força construídas por uma “psicologia social”.

Vale lembrar também que, ao tratar de interlocutor, os autores fazem questão de enfatizar a inexistência de um interlocutor abstrato como seria o “ouvinte” de Saussure. Segundo eles, no geral, existe um locutor real, mas “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1986, p. 116). Em outras palavras, é possível dizer que o interlocutor, apesar de ser “compreendido e significado em uma situação concreta”, não necessariamente se faz presente como ser empírico, podendo materializar-se como uma idealização (cf. KESKE, 2008, p. 13). Daí eles considerarem a possibilidade de existência de um interlocutor ideal, o qual, segundo eles, longe de ser uma mera abstração, define-se a partir das fronteiras de uma classe e da época: “(...) em todo caso, o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem-definidas” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1986, p. 116).

Com o exposto até aqui, excetuando-se o termo “pessoa”, os termos “ouvinte”, “receptor” e “interlocutor”, apesar de terem raízes em vertentes estruturalistas, são abordados em Bakhtin e Volochínov (1976 e 1986) de maneira diferente, visto que o tratamento dado a esses termos pelos autores repousa numa perspectiva que entende a linguagem e os sujeitos como sócio, histórica e ideologicamente constituídos. Parece, então, que, em todos os casos, as reflexões dos autores caminham na direção de alocar esse “alguém” a quem a palavra se dirige em um lugar mais complexo do que meramente o lugar de participante na produção do enunciado. Essa questão, porém, só é mais diretamente discutida no capítulo “Os gêneros do Discurso”, quando Bakhtin (2011), reiterando uma reflexão feita também em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, instaura o “outro” como ponto de partida para defender a tese de que o enunciado deveria ser o objeto da linguística.

Bakhtin (2011) defende essa tese, porque, segundo ele, esse outro “ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso”, não o faz passivamente, mas “ocupa, simultaneamente, em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (cf. BAKHTIN, 2011, p. 302). Justamente por isso, o outro participa ativamente da produção do enunciado, visto que o falante constrói o seu enunciado à medida que vai recebendo e/ou projetando a atitude responsiva do outro. O outro de Bakhtin (2011) é, desse modo, o motor do jogo dinâmico que pressupõe a inserção dos enunciados na cadeia

da comunicação discursiva, já que é ele que determina a atualização/ materialização do enunciado.

Como esses “outros”, no geral, cristalizam-se historicamente como o determinante típico de um ou outro tipo relativamente estável de enunciado⁴, eles passam a ser nomeados por Bakhtin (2011) também de “destinatários”. O destinatário seria, então, um “outro” reconhecido socialmente como aquele a quem um enunciado se dirige e que já está previsto nos próprios gêneros discursivos. É o caso, por exemplo, do destinatário telespectador de TV (determinante típico do gênero projetado por uma das propostas analisadas nesta dissertação) que é reconhecido socialmente como destinatário típico de gêneros como propagandas televisivas, novelas, telejornais etc.

A participação desse outro/destinatário⁵ no funcionamento do enunciado, porém, não se dá somente devido a sua atitude responsiva (de discordância, concordância, dúvida etc.), mas, como antecipado, em muito está ligada também à quem ele é, pois, como comenta Bakhtin (2011, p. 301), ele pode ser:

uma coletividade de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido.

Como se pode observar, esse outro/destinatário, além de ser amplo e, portanto, não passível de categorizações limitadoras, é sempre produto de relações sociais. Ou seja, de acordo com o autor, o outro/destinatário, mesmo quando equivale a um falante empírico, pode “dividir-se em papéis sociais” (o de mãe, de professor, de irmão etc.) e essa divisão atua diretamente na produção de enunciados. É por isso que o enunciado (e, conseqüentemente, o tipo relativamente estável de enunciado) não é o mesmo se proferido para uma professora, para um pai, para um marido etc.

⁴ Ao logo desta dissertação, alternaremos entre referir-nos aos gêneros do discurso por “gêneros do discurso” ou por “tipos relativamente estáveis de enunciados”. A escolha por essa alternância não é aleatória, mas tem por intuito reforçar a ideia de que os gêneros do discurso têm fundamento dinâmico e heterogêneo, além de pretender também afastar-se do risco de confusões entre “gêneros do discurso” e “gêneros textuais”. Reitera-se, contudo, que essa oscilação não significa que há diferenças conceituais entre os dois termos. Ao contrário disso, tomamo-los como sinônimos nas vezes em que os mencionamos.

⁵ O termo “outro” está registrado com letras minúsculas neste trecho da dissertação, porque ainda é o “outro” de Bakhtin (2011) tomado como sinônimo de “destinatário”. Somente adiante, quando atrelarmos esse conceito ao de Authier-Revuz (1990), passaremos a nos referir a ele em letra maiúscula (Outro/destinatário). Neste caso, não em relação de sinonímia, mas de todo/parte.

Além do papel social, Bakhtin (2011) postula ainda que “o título e o peso do destinatário” também possuem influência ativa nos enunciados. Segue-se, desse modo, que os enunciados e, conseqüentemente os tipos relativamente estáveis de enunciado, ganham diferenciação em função “da categoria, da patente, do peso da fortuna e do peso social, da idade do destinatário e da respectiva posição social do próprio falante (ou de quem escreve)” (BAKHTIN, 2011, p. 303).

Essas colocações põem em relevo a construção ideológica desse outro/destinatário, pois, devido ao fato de se constituir a partir de uma “consciência social”⁶, desenvolve-se em meio a uma relação de forças estabelecida entre o falante e o outro/destinatário, cristalizada nessa consciência. Para exemplificar a questão, o autor traz em nota de rodapé uma observação de Gógol, que aqui reproduzimos:

Entre nós existem sabichões que falam com fazendeiros donos de duzentos camponeses de um modo inteiramente diferente daquele com que falam com fazendeiros donos de trezentos camponeses, e com estes donos de trezentos não irão falar do mesmo jeito com que falam com aqueles que possuem quinhentos, e com estes possuidores de quinhentos não irão falar do mesmo jeito com que falam com os que possuem oitocentos (“Almas Mortas”, cap. 3 apud BAKHTIN, 2011, p. 303)

Como é possível notar, a citação demarca a surpresa do autor ao perceber o quanto nossos enunciados são determinados pelo outro/destinatário. Na observação que fez, intrigou-o o fato de os enunciados proferidos pelos chamados “sabichões” mudarem mesmo quando as mudanças do outro/destinatário eram bastante tênues. Apesar de esse autor ter entendido tal fato como uma “esperteza” argumentativa dos “sabichões”, essas mudanças, na perspectiva de Bakhtin (2011), são previstas pelo funcionamento da linguagem, tendo em vista que, quando se considera que o outro/destinatário é quem determina o enunciado, é esperado que qualquer mudança nele acarrete em mudanças também no todo do enunciado. O interessante dessa passagem, porém, é que ela é um exemplo bastante claro de que essas mudanças no outro/destinatário não são neutras, mas se marcam ideologicamente pela relação de poder (nesse caso, econômico e social) que se instaura entre os sabichões e os fazendeiros: uma relação que se desenvolve na medida

⁶ Segundo Faraco (2003, p. 46), nos textos do círculo, a palavra ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito humano”, chamado também de formas da “consciência social”. Assim, ideologia, para o Círculo de Bakhtin, abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, religião, ética, política.

em que o poder aquisitivo do fazendeiro e, conseqüentemente, seu poder em relação ao sabichão, aumenta.

Outro exemplo disso, como apresenta Bakhtin (2011, p. 303), é o que acontece no regime de classes e, particularmente, de castas, onde é possível observar “uma excepcional diferenciação de gêneros do discurso e dos respectivos estilos em função do título, da categoria, da patente, do peso da fortuna e do peso social, da idade do destinatário e da respectiva posição do próprio falante (ou de quem escreve)”. Entende-se, desse modo, para além de uma simples participação outro/destinatário na produção do enunciado, tem-se uma participação ativa carregada de marcas ideológicas, as quais, à medida que determinam o enunciado, marcam-se nele, contribuindo, assim, para não-neutralidade que, de acordo com Bakhtin (2011), é sempre constitutiva do enunciado.

Com a discussão feita até aqui a respeito do outro/destinatário, delineamo-lo como bastante semelhante com o que a pouco caracterizamos como “interlocutor”, tendo em vista que este também pressupõe uma organização sócio, história e ideológica dos indivíduos. Julgamos, porém, que a principal diferença entre esses conceitos reside na noção de representação (ou “sensação”, “compreensão”, “concepção”) embutida no conceito de outro/destinatário, como abordado em Bakhtin (2011). Essa noção, embora não tão discutida pelo autor, é abordada por ele: (a) quando ressalta o interesse e a importância de analisar como o falante “*representa* para si os seus destinatários”; (b) quando ele assume que o falante tem “determinada *sensação* e *compreensão* do destinatário”; ou ainda (c) quando ele assume a existência de diferentes “*concepções* típicas” de destinatário (cf. BAKHTIN, 2011, p. 301-305, grifos nossos).

Independentemente de ser uma “representação”, “sensação”, “compreensão” ou ainda “concepção” de outro/destinatário (termos que interpretamos como usados por Bakhtin em relação de sinonímia), o que o autor busca por em relevo nas reflexões em que esses termos aparecem é que esse outro/destinatário não atua na construção do enunciado pelo que possui de físico/empírico, mas, sim, pelo modo como é representado pelo sujeito falante/escrevente.

Neste trabalho, assumimos essa noção de outro/destinatário. Por lidarmos com produções textuais escritas em ambiente escolar (sala de aula), entendemos que os enunciados produzidos pelas crianças não se direcionam exclusivamente para o outro/destinatário empírico (como o professor), mas, sim, para um outro/destinatário

representado/sentido/compreendido ou, ainda, concebido pelos falantes/escreventes. Vale destacar, além disso, que esse outro/ destinatário representado não só determina os enunciados mais imediatos do sujeito, como também constitui todo o seu arcabouço discursivo (os já-ditos que o constituem discursivamente), uma vez que, como pontua Bakhtin e Volochínov (1976, p.86), “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”, por isso, “todos os nossos enunciados são pleno de palavras dos outros”. Em outras palavras, podemos dizer que o outro/ destinatário bakhtiniano atua (em forma de representação) tanto na realização enunciativa do projeto de dizer do falante/escrevente, quanto na própria formação dos enunciados históricos que o constitui dialogicamente como sujeito discursivo.

Capristano e Oliveira (2014) atrelam essa noção de outro/destinatário com a noção de Outro de Authier-Revuz (1990)⁷, afirmando ser possível pensar esse outro/destinatário bakhtiniano como um dos diversos “outros” (que constituem o “Outro”) com os quais os sujeitos precisam negociar durante a produção do enunciado. Desse modo, assim como o outro “língua”, o outro “registro”, o outro “discurso”, etc. (outros que constituem o Outro de Authier-Revuz (1990)), o outro “destinatário” seria também uma alteridade que, a depender da forma de negociação estabelecida pelo sujeito, pode ou não ser especificada em fragmentos do seu dizer.

Por concordar que essa associação feita pelas autoras, neste trabalho, apropriamos dela. Por isso, assumimos que o outro/destinatário bakhtiniano seria apenas uma parte do Outro de que trata Authier-Revuz (1990). Com essa proposição, pretendemos esclarecer que o endereçamento é só uma das diversas alteridades constitutivas do dizer de um sujeito. Sendo assim, a partir de agora, deixamos o “outro” bakhtiniano que, até então, contemplava a expressão outro/ destinatário para substituí-lo pelo “Outro” de Authier-Revuz (1990) que, em uma relação metonímica (todo/parte) passará a constituir a expressão Outro/destinatário.

⁷ Authier-Revuz (1990, p. 29. grifos da autora) afirma que “**constitutivamente** no sujeito e no seu discurso está o “Outro”. Esse Outro, em linhas gerais, é formado por um “exterior” que é considerado por Authier-Revuz (1990, p. 30) como constitutivo por “interferir na cadeia do discurso em enunciação sob a forma de um ponto de heterogeneidade”. Dentre esses pontos de heterogeneidade, a autora destaca: (a) outro “língua”; (b) o outro “registro discursivo”; (c) o outro “discurso”; (d) o outro “modalidade de consideração do sentido”; (e) o outro “palavra” e (f) o outro “interlocutor” (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 30-31). Na reflexão de Capristano e Oliveira (2014), o destinatário bakhtiniano seria também um desses pontos de heterogeneidade ou um desses diversos “outros” que constituem a alteridade.

Nas discussões feitas nesta parte do capítulo, pudemos observar que o Outro/destinatário a quem o enunciado se dirige é bastante amplo, podendo ser concebido, simultaneamente, tanto na forma mais enunciativa-pragmática (a partir da qual ele seria identificado em uma situação concreta, muito embora assumisse um papel social e fosse concebido sob a forma de representação), quanto na forma mais discursiva (em que ele seria um dos “outros” que atuaria constitutivamente, sob a forma de já-ditos, na produção dos enunciados e, portanto, mais um *outro* com o qual sujeito negocia na produção de seu dizer). O que buscamos enfatizar em toda a discussão, porém, é que, seja em um ou em outro âmbito, esse Outro/destinatário tem sempre participação ativa na constituição/ produção do enunciado

1.2 A atuação do Outro/destinatário no funcionamento do enunciado

Como afirmamos, o enunciado foi eleito por Bakhtin e seu círculo como objeto da linguística, constituindo-se em lugar de análise para que o autor sustentasse a tese de que a linguagem não deveria ser vista nem como um objeto abstrato (como previam os estruturalistas), nem como fruto de uma psicologia individual (como previam os subjetivistas), mas teria funcionamento dinâmico apreendido sempre na inter-relação dela, do homem e da sociedade. Dada essa importância do enunciado, as discussões que giram em torno de seu funcionamento aparecem na maior parte dos trabalhos do círculo.

Nessas discussões⁸, sobressai-se a ideia de que o enunciado não se desenvolve de maneira solitária, apenas no imediatismo previsto na cena enunciativo-pragmática da enunciação, mas pressupõe um fundamento dinâmico, desenvolvido sócio, histórica e ideologicamente. Esse fundamento é movido pelo Outro/destinatário, tendo em vista que, como afirmam Bakhtin e Volochínov (1976, p. 117, grifos dos autores), “toda palavra comporta duas *faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém”.

⁸ Dentre as quais, destacam-se as presentes nos capítulos 5 e 7 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e a presente no capítulo “Os gêneros do Discurso” de *Estética da Criação Verbal*.

Observa-se, pois, que o Outro/destinatário é o motor desse fundamento dinâmico que faz com que o enunciado seja considerado por Bakhtin (2011) como um “elo” na cadeia da comunicação verbal. Em outras palavras, pode-se dizer que, para que o enunciado funcione como um “elo”, é necessário que Outro/destinatário atue tanto em movimento retrospectivo, sob a forma de repetição ou de resposta aos enunciados anteriores, quanto em movimento prospectivo, sob a forma de antecipação da atitude responsiva do Outro/destinatário e da suscitação de uma réplica: o enunciado não está “ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Ele atuaria retrospectivamente sob a forma de “repetição”, na constituição do enunciado, porque, como afirma Bakhtin (2011, p. 300) “o falante não é um Adão Bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome ainda pela primeira vez”, ou seja, o falante não “cria” enunciados inéditos a cada vez que os profere, mas, ao invés disso, “repete” enunciados de “outros” (já proferidos à Outros/destinatários). E, além disso, atuaria sob a forma de “resposta”, porque, como também pontua esse autor, “todo enunciado sempre responde de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam” (cf. BAKHTIN, 2011, p. 300). Por isso, Bakhtin (2011) considera que todo enunciado deve ser sempre entendido como uma réplica de outro enunciado.

Além dessa atuação retrospectiva, o Outro/destinatário atuaria projetivamente na constituição do enunciado, posto que, como aponta Bakhtin (2011, p. 273), o enunciado é produzido levando em conta a “compreensão ativamente responsiva do outro”, o que significa dizer que o falante produz seu enunciado à medida em que vai recebendo/projetando/antecipando as respostas do Outro/destinatário. Simultaneamente a essa antecipação, ocorre a suscitação de uma réplica, pois, como também defende Bakhtin (2011), todo enunciado, quando produzido, além de responder um outro, ou seja, além de ser uma réplica, suscita uma nova, uma vez que só ganha acabamento de sentidos nessa nova réplica, a réplica do Outro/destinatário. A cada vez que o enunciado – cumprindo esses movimentos dialógico de idas e vindas – ganha acabamento, ele se insere como um “elo” na cadeia histórica da comunicação discursiva e, a cada uma dessas “entradas”, ele reestrutura essa cadeia, atualizando-a.

Pressupondo esse funcionamento dinâmico/dialógico do enunciado, em análise ao funcionamento da escrita, Corrêa (2004) defende a tese de que a escrita, longe de ser um produto estático – como tradicionalmente é concebida –, deve ser vista como “um modo de enunciação”. Conseqüentemente, os textos produzidos seguindo esse modo de enunciação seriam concebidos também como enunciados. Por assumirmos essa concepção de escrita, nesta dissertação, optamos por nos referir às produções escritas das crianças como “enunciados”. Essa escolha, porém, não engloba apenas uma mudança de termos, mas sim uma mudança no modo de olhar para as produções escritas que compõem nosso *corpus*, pois, a nosso ver, assumi-las como enunciados permite-nos encará-las não como produtos prontos/acabados, mas como parte de um processo.

Essa forma de entender os enunciados escritos é ainda mais explorada por Corrêa (2004, 2013a, 2013b). Aliando essa noção do dialogismo bakhtiniano – que fundamenta o processo dinâmico de constituição do enunciado – à concepção discursiva de linguagem – uma concepção ancorada nos trabalhos de Pechêux (1997) e Authier-Revuz (1990) – e, também, fazendo uso das contribuições de Street (1984), Corrêa (2004) defende que “o ato particular de apropriação da escrita, ao estabelecer-se na ligação de um discurso com o (s) outro (s) discurso (s), mostra a sua vinculação a uma prática social” (cf. CORRÊA, 2004, p. 229). Em outras palavras, segundo o autor, no processo de produção do enunciado escrito, atuam discursos que constituem o sujeito, ou seja, atua um “já-dito” que, segundo o autor, constitui-se a partir da circulação do sujeito por práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas de uso da linguagem. Mais especificamente, tendo em vista o fato de essas práticas se estabelecerem tanto no modo de enunciação falado, quanto no escrito, essa constituição discursiva, isto é, o “já-dito” seria formado tanto por um já-falado, já ouvido, quanto por um já-escrito, já lido.

Com base nessa reflexão e considerando os “textos, em geral, como produtos desse já-dito”, o autor postula a tese de que os enunciados escritos são constituídos heterogeneamente por um entrecruzamento de práticas orais/faladas e letradas/escritas, pois o enunciado escrito seria produto não só de outros já-escritos, como também dos já-falados – tese que desconstrói a visão estereotipada de fala e escrita como pertencentes a

dois polos opostos. Esse entrecruzamento é o que funda a sua concepção de escrita como heterogeneamente constituída⁹.

Além de possibilitar entender a escrita como heterogeneamente constituída por práticas orais/ faladas e letradas/ escritas, a concepção de escrita de Corrêa (2004) que a prevê como um modo de enunciação possibilitou que o autor entendesse o enunciado escrito como um “acontecimento”, retomando, parcialmente, a noção de acontecimento delineada em Pechêux (1997).

Como proposto por Pechêux (1997), o acontecimento é entendido como um encontro de uma atualidade e de uma memória. Para exemplificar como se daria esse encontro, Pêcheux (1997) analisa o funcionamento discursivo do enunciado “On a gagné” [Ganhamos], repetido insistentemente na Praça da Bastilha em Paris em 10 de maio de 1981, após a vitória da esquerda francesa com François Mitterand, nas eleições presidenciais daquele ano. Esse enunciado, segundo o autor, circulava historicamente no campo esportivo e, por isso, carregava uma memória discursiva que remetia a esse campo. Pode-se dizer que, na atualização do enunciado “On a gagné” (naqueles gritos repetitivos da Praça da Bastilha), irrompeu a memória desse enunciado (sob a qual ela ecoaria um discurso esportivo), reformulando-a, à medida que essa atualização adicionou a ela a novidade (teor político) daquele acontecimento. A noção de acontecimento, como proposta por Pechêux (1997), pressupõe um ineditismo histórico, pois, para que, de fato, em um enunciado, irrompa uma memória, é necessário que ele se atualize em um evento inédito (como é o caso do ajuntamento na Praça da Bastilha).

A forma como Corrêa (2006, 2013) apropria-se da noção de acontecimento pecheuxtiana, porém, não prevê esse ineditismo, mas, diferentemente, segundo Corrêa (2006), o acontecimento seria entendido como uma “experiência”, uma vez que “a novidade não está na virtualidade do enunciado, mas no seu modo singular de inscrição em uma memória” (CORRÊA, 2013, p. 206). Essa “experiência” é entendida “tanto no sentido da novidade que toda rerepresentação da experiência traz, quanto no sentido de

⁹ A heterogeneidade constitutiva da escrita, em linhas gerais, tal como proposta por Corrêa (2004), pressupõe que o entrecruzamento oral/falado letrado/escrito não pode ser entendido como algo acessório, que se marca **na** escrita, mas, sim, algo constitutivo **da** escrita, tendo em vista que, segundo o autor, a escrita se constitui em meio a circulação do escrevente não só por práticas letradas/escritas, mas também pelas orais/faladas.

retomada do já experimentado, o que permite entender experiência também como memória” (CORRÊA, 2013, p. 204).

Em outras palavras, segundo Corrêa (2013), o próprio ato de apropriação da escrita (a atualidade) já seria uma experiência. Para que essa experiência se efetive, contudo, as experiências anteriores do sujeito com a linguagem (o já-experimentado nas práticas orais/letradas pelas quais o sujeito passou) são chamadas a atuar sob a forma de “apagamentos”, “lembranças”, “reestruturações” etc., fato que a permite ser tomada como uma memória (cf. BRANDÃO, 1995). Esse “já-experimentado”, essa “memória” – em que se incluem os “já-falado/ouvido”, “já-escrito/lido” –, com bem pontua Corrêa (2013, p. 204), “não é simplesmente a memória do já-vivido empírico”,

mas podem ser pensadas, por exemplo, como feixes de enunciados [já-falados/ já-escritos] que, de idades e de espaços díspares, se cruzam e atuam, por recorrência ou apagamento, sobre a dispersão das lembranças para compor uma memória (CORRÊA, 2013, p. 204)

Ou seja, de acordo com o autor, esse “já-experimentado” não engloba todos os enunciados com os quais os sujeitos entraram em contato integralmente, mas, apenas “feixes”, que, constituídos por “apagamentos”, formam a memória que é chamada a operar na atualização do enunciado, juntamente com a novidade da cena enunciativo-pragmática em que ele se efetiva.

Essa concepção de escrita, proposta/desenvolvida por Corrêa (por exemplo, 2004, 2006 e 2013) e assumida neste trabalho, permite-nos: (a) compreender que os enunciados produzidos pelas crianças, apesar se materializarem no modo de enunciação escrito, têm sua constituição fundada na circulação dessas crianças por práticas sociais (orais e letradas) de uso da linguagem; (b) interpretar as marcas de atuação do Outro/ destinatário nos enunciados produzidos pelas crianças como uma memória, formada pelos “feixes” do “já-experimentado” (experiências anteriores com a linguagem) dessas crianças; e (c) supor, , nesse sentido, que a escrita dessas crianças poderia ser compreendida como atualização de memórias e, portanto, constituiria parte de um processo e não um produto pronto/acabado.

Na subseção seguinte, discutimos o conceito de gênero discursivo, como proposto por Bakhtin (2011), outro conceito importante que fundamenta esta pesquisa.

1.2.1. Os gêneros do discurso e o endereçamento

Como mencionamos, os gêneros do discurso são entendidos por Bakhtin (2011, p. 262) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, constituídos, a priori, por três elementos típicos que, segundo o autor, estão “indissoluvelmente ligados no todo do enunciado”: a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo. Devido ao fato de Bakhtin (2011) não ter incluído o “endereçamento” nessa clássica definição dos gêneros, esse elemento é, no geral, pouco comentado. Nesta parte do capítulo, fazemos uma caracterização dos outros aspectos constitutivos do gênero, mostrando como eles podem estar relacionados ao endereçamento.

A começar pela *situação social*, podemos dizer que não só o endereçamento, como todos os outros elementos constitutivos dos gêneros nascem no seio de uma situação social, uma vez que, como afirma Rodrigues (2005, p. 151), todos eles “apresentam certos traços (regularidades) constituídos historicamente a partir das/nas atividades humanas, em uma determinada situação de interação relativamente estável”. Por assim ser, como interpreta Rojo (2005, p. 199), a análise dos gêneros dos discursos deve sempre partir da situação social. Por situação social, conforme postula Bakhtin (2011), entendemos, não apenas a situação físico-temporal que envolve os participantes da comunicação discursiva, mas também, todo o entorno sócio-histórico-ideológico do qual insurge essa situação.

Mais especificamente, ao considerarmos, por exemplo, o lugar social “escola” (lugar social em que o *corpus* desta pesquisa foi coletado), a partir da interpretação que fazemos dos trabalhos do círculo, entendemos que, ao mesmo tempo em que ele se marca como um espaço físico (com a disposição das cadeiras enfileiradas no interior de uma sala), ele é também constituído sócio, histórica e ideologicamente, pois existe um conhecimento constituído a respeito da função que esse espaço exerce na sociedade: no caso de uma escola, essa função é a de acomodar situações de interação em que, tem-se, por exemplo, um interlocutor individual (o professor etc.) que interage com uma coletividade (alunos).

Essas determinações sócio-histórica-ideológicas não eximem, porém, a necessidade de considerarmos também determinações mais imediatas e individuais dessa situação, pois, como bem explana Bakhtin e Volochínov (1986, p. 118), “a situação se

integra ao enunciado como parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação da enunciação”, pois permite com que seus participantes compartilhem de uma série de informações, sem as quais o enunciado não pode ter sentido.

No que possui de físico, essa situação possibilita que o falante/escrevente e o Outro/destinatário partilhem de um horizonte espacial – nomeado por Bakhtin e Volochínov (1986) de “unidade do visível” –, que desencadeia um “conjuntamente visto” importante para a constituição do sentido do enunciado. No caso de uma sala de aula, esse “conjuntamente visto” poderia ser, por exemplo, as cadeiras, os cartazes colados nas paredes, a paisagem da janela etc. Ademais, segundo o autor, essa situação imediata ainda possibilita um “conhecimento e compreensão comum da situação” que desencadearia um “conjuntamente sabido” o qual também constitui o sentido dos enunciados. Para exemplificar a questão, Bakhtin e Volochínov (1986) trazem o exemplo do enunciado “bem”, proferido em uma conversa, quando ambos os interlocutores olhavam para a janela e viam que começava a nevar. Nesse caso, havia, segundo o autor, um “conhecimento e compreensão comum” de que “já era maio e que já era hora de chegar a primavera” e de que, conseqüentemente, não deveria mais estar nevando. Esse conhecimento fica presumido na constituição do sentido do enunciado (cf. BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1986, p. 07).

Todos os aspectos desse englobante físico-temporal são fruto de uma finalidade: no caso de uma aula, por exemplo, o que mobiliza toda a situação social que a engendra (a sala, ocupada, geralmente, por alunos e um professor) é a produção de conhecimento. A finalidade é, então, um aspecto sócio-histórico-ideológico que não só engloba a situação social como também a mobiliza.

Ademais, como adiantamos, nessa situação social, estão os participantes da comunicação discursiva – falante e o Outro/destinatário – que proferem seus enunciados com finalidades específicas. Tais participantes, como também já comentamos, para Bakhtin e Volochínov (1986), ocupam papéis, novamente, sócio, histórica e ideologicamente constituídos que são representados pelos falantes/escreventes. No caso da sala de aula, por exemplo, teríamos, por um lado, o papel social de professor, ocupado por um único sujeito que possui um conhecimento a ser transmitido e, por outro, o papel social dos alunos, ocupado por uma coletividade que anseia por esse conhecimento. Há, pois, um saber sócio historicamente constituído de que o papel social de professor é

aquele que permite, na maior parte das vezes, a detenção da palavra e do conhecimento. Sabe-se, igualmente, que o papel social dos alunos é o daquele que ouve o professor a fim de angariar algum conhecimento e que cumpre tarefas estipuladas por ele.

Nessa relação sócio historicamente construída dos papéis sociais “professor” e “alunos”, instaura-se uma relação de forças ideologicamente marcada por uma dissimetria, uma vez que o professor, no geral, é socialmente conhecido como detentor do conhecimento, ao mesmo tempo em que os alunos, ao posicionarem-se como alunos são destituídos desse poder, à medida em que ocupam a posição de quem precisa desse conhecimento. Todos esses papéis, porém, como já mencionamos, são representados pelos sujeitos.

Tais representações sobre as posições sociais atuam diretamente na formação dos outros elementos que tipicamente constituem os gêneros do discurso, uma vez que, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 283), a própria “diversidade dos gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação”. Em outras palavras, isso significa dizer que o modo de interação entre os participantes da comunicação discursiva, feita a partir dessas representações sobre os papéis sociais ocupados por eles no seio de uma situação social específica, determina os elementos que constituem indissolivelmente os gêneros do discurso; a saber: a construção composicional, o conteúdo temático, o estilo e o endereçamento.

A construção composicional é frequentemente interpretada como o elemento mais estável do gênero, pois é ela que, segundo Bakhtin (2011), constitui a “forma” na qual o falante adapta os enunciados proferidos. Essas “formas”, de acordo com o autor, são “às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (BAKHTIN, 2011, p. 282). Para exemplificar, o autor cita gêneros como ofício que possuem uma forma mais rígida, em contraposição às conversas cotidianas que possuem formas mais flexíveis. A aparente estabilidade da construção composicional, porém, é, em seu todo, ilusória, pois, por estar indissolivelmente ligada aos outros elementos dos gêneros, assim como eles, também sofre mudanças.

Além dessa possibilidade de mutação histórica, a construção composicional pode sofrer também mudanças na individualização do enunciado, devido à organização criativa do sujeito. Quanto a isso, Sobral (2009) comenta que, apesar de existir uma forma

idealizada a respeito do gênero que permite seu reconhecimento, existe também diferentes “formas arquitetônicas”, as quais, na interpretação que ele faz dos trabalhos do círculo, podem ser entendidas como os diferentes modos pelos quais os sujeitos mobilizam os recursos de dada forma relativamente fixa a fim de organizar seus enunciados em função de seus projetos discursivos. Como exemplo, o autor cita a possibilidade de uma mesma narrativa ser contada por dois sujeitos e, nesse caso, apesar de apresentarem elementos comuns, como espaço, tempo, personagens etc., podem, também, possuir organizações diferentes.

Essas diferentes formas de organização também estão indissolúvelmente ligadas a outros elementos constitutivos dos gêneros (conteúdo temático e estilo), pois afetam e são afetadas por eles; atemo-nos ao conteúdo temático.

O conteúdo temático é, de acordo com Bakhtin e Volochínov (1986, p. 133), “o sentido da enunciação completa” e “apoia-se sobre certa estabilidade da enunciação”, motivo pelo qual Sobral (2009), considera-o como o tópico discursivo como um todo, pois o conteúdo temático, a seu ver, atuaria como eixo norteador dos sentidos. Essa abrangência do tema faz com que a significação da palavra a torne dependente dele, pois, como julgam os autores, seria “impossível designar a significação da palavra sem fazer dela o elemento de um tema” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, p. 134). É por isso que, na interpretação de Cereja (2005), para identificar o tema de um enunciado, é preciso considerar o sentido que os signos assumem nesse englobante temático, emergente na situação concreta de uso da linguagem.

Ademais, Bakhtin e Volochínov (1986, p. 134) acrescentam que o tema possui “ligação indissolúvel com a história concreta”, por isso ele está também diretamente ligado às esferas da comunicação verbal e às situações sociais mais específicas. É devido a essa ligação que, por exemplo, não seria socialmente previsto que o tema “filmes pornográficos” fosse tratado em um jantar de família ou na esfera escolar, por exemplo.

É válido ressaltar também que, quando essa questão é trazida para a escola, em especial, para as atividades de produção escrita nas quais as situações sociais são, no geral, ficcionais, a previsibilidade ou não de uma temática em muito vai depender das demandas dessa proposta ou, mais detalhadamente, do que socialmente se espera de uma temática aceita na situação social que a professora tenta criar/ encenar na proposta de produção. No caso de uma proposta que demande dos escreventes a criação de uma loja

que venda produtos para o dia das mães (uma das propostas do *corpus* desta pesquisa), por exemplo, não é socialmente previsto que o enunciado produzido em resposta a ela trate da vida pessoal do escrevente, por exemplo, já que, socialmente, espera-se que uma propaganda trate de produtos¹⁰.

Bakhtin e Volochínov (1986, p. 134) acrescentam ainda que o tema “não pode ser segmentado”, daí a distinção de Sobral (2009) entre o que considera “tema” o que classifica como “assunto”. Para Sobral (2009), diferentemente do tema, o assunto seria segmentável, uma vez que, segundo ele, é possível abordar vários assuntos em um só tema. Por exemplo, se uma proposta de produção requer do escrevente que ele “fale sobre o dia Internacional das Mulheres” (como é o caso de uma das propostas analisadas nesta dissertação), para atender a essa demanda, ele pode tratar dessa temática abordando diversos assuntos que, de uma forma ou de outra, gire em torno desse eixo temático, por exemplo: pode contar sobre o presente que comprou para sua mãe; sobre a comemoração que seu pai preparou para parabenizar sua mãe; sobre a importância da professora em sua vida; sobre o quanto admira a irmã, etc.

Santana (2012, p. 45) lembra ainda que, devido ao fato de a temática estar ligada à circulação social do enunciado, cada gênero, em função de suas particularidades e do contexto sócio-histórico-ideológico em que está inserido, além de definir *o que* pode ser dito, ou seja, as temáticas possíveis, define ainda *o quanto* pode ser dito a respeito desse tema, pois sofre um tratamento exaustivo que, segundo Bakhtin e Volochínov (1986), é, no geral, relativo, já que seria impossível tratar de todo o objeto em um só gênero. Além disso, apesar de, como já mencionamos, todos os elementos do gênero estarem indissolúvelmente ligados, Bakhtin (2011, p. 266) enfatiza que o conteúdo temático mantém relação mais estreita com o estilo, já que, para ele, “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas”.

O estilo é definido por Bakhtin (2011, 261) como “a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos, e gramaticais da língua”. Tal seleção, na interpretação de Duran (2011, p. 59), é o que possibilita a realização dos gêneros do discurso enquanto enunciados que

¹⁰ Ocorrências como essas, no geral, não são bem aceitas nas práticas escolares, tendo em vista que a fuga temática denunciaria que o escrevente não teria sido capaz de enunciar a partir da situação social encenada. Neste trabalho, porém, o que a escola chama de “fuga temática” pode ser interpretada como uma pista de outro endereçamento e, portanto, uma pista da constituição histórica do enunciado. Essa interpretação será desenvolvida no Capítulo 3.

realizam o projeto de discurso do falante. Devido ao fato de essa seleção ser mobilizada pelo sujeito, o estilo é muito comumente interpretado como um elemento somente individual. No entanto, embora seja inegável esse caráter individual, não se pode esquecer que, como todos os elementos que constituem o enunciado, o estilo possui também caráter social, pois essas escolhas, como mencionamos, são feitas a partir da relação de interação entre sujeitos que assumem posições sócio, histórica e ideologicamente constituídas, a partir das representações que fazem delas.

Bakhtin (2011, p. 266) também enfatiza a importância dos participantes da comunicação discursiva para a formação do estilo, pois, segundo ele, o estilo também é indissociável “de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 266). Daí a ênfase de Bakhtin (2011, p. 304) na premissa de que “sem levar em conta a relação do falante com o outro de seus enunciados (presentes e antecipáveis) é impossível compreender o gênero ou o estilo do discurso”. Assim o é porque, como bem destaca o autor, “*a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada*” (BAKHTIN, 2011, p. 306, grifos nossos). Ou seja, a formação do estilo depende, antes de tudo, do *endereçamento* do enunciado, pois ele se delinea a partir da projeção da atitude responsiva do Outro/ destinatário.

Assim como a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo, o endereçamento, como antecipamos, é entendido aqui, como um dos elementos constitutivos dos gêneros do discurso. Diferentemente desses três elementos, porém, ele não possui um terreno próprio, para o qual pudéssemos buscar algum contorno (mesmo que relativo). Ao contrário disso, entendemos que o endereçamento está presente na constituição de todos esses elementos, podendo ser analisado tanto sob a base da construção composicional, quanto do conteúdo temático e do estilo. O endereçamento está, pois, imbricado constitutivamente no todo do enunciado.

Há de se destacar que, em alguns gêneros mais padronizados, o endereçamento aparece mais claramente delineado em um ou outro desses elementos. É o caso, por exemplo, da carta, em que o Outro/destinatário é explicitamente marcado como parte fundamental de sua construção composicional. Em outros gêneros, no entanto, a marcação explícita do Outro/destinatário não é um requisito (como, uma aula, uma

propaganda, uma instrução, por exemplo¹¹), podendo ele estar mais ofuscado e se fazer presente em um, outro, ou em todos esses elementos. Nesses casos, cabe ao analista buscar os “vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância do sujeito do discurso, etc.” tanto na construção composicional, quanto no conteúdo temático, quanto no estilo do enunciado (cf. BAKHTIN, 2011, p. 306).

Essa abrangência do endereçamento ocorre devido ao fato de todos os elementos que compõem os tipos relativamente estáveis de enunciado serem determinados em prol do Outro/ destinatário a quem se direciona, uma vez que, como enfatiza Bakhtin (2011, p. 301, grifos nossos) “cada gênero do discurso, em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário *que determina o gênero*”. O Outro/ destinatário, ao determinar os tipos relativamente estáveis de enunciado, marca-se neles, criando um englobante de vestígios (entendidos, nesta dissertação, como “marcas linguísticas”) para os quais olhamos em busca de pistas do endereçamento e, em caso de oscilação, de relações intergenéricas.

1.3 O endereçamento como pistas das relações intergenéricas

A hipótese que norteia esta pesquisa é a de que a eventual oscilação no endereçamento dos gêneros discursivos poderia ser tomada como pista das relações intergenéricas. Para justificá-la, porém, fazemos, antes, uma digressão em função de caracterizar o que concebemos como “relações intergenéricas”.

A expressão “relações intergenéricas” não aparece originalmente nas obras do círculo de Bakhtin. Pode-se dizer que ela surge quando as reflexões apresentadas nessas obras passaram a ser apropriadas com finalidades didático-pedagógicas, pela linguística textual. Nessa apropriação, a linguística textual propôs o conceito de relações intergenéricas (ou a também chamada “intergenericidade”) como um entrecruzamento

¹¹ Esses exemplos não foram escolhidos aleatoriamente. Todos eles aparecem (explícita ou implicitamente) nas propostas de produção textual que deram origem aos enunciados que examinaremos nesta dissertação.

entre formas e funções. Como define Marcuschi (2008, p. 163), esse conceito poderia ser entendido como um fenômeno que ocorre quando “um gênero tem a forma de outro”. Assim, as relações intergenéricas ocorreriam de forma mais evidente em casos, por exemplo, em que um convite de casamento é feito na forma de uma receita, uma publicidade na forma de uma bula de remédio etc.

Apesar de essa adaptação didático-pedagógica feita pela linguística textual fincar raízes nos trabalhos de Bakhtin, as discussões feitas nas obras do círculo caminham em direção diferente (mais ampla, talvez) da apresentada nessa proposta. Segundo Corrêa (2006), as relações intergenéricas podem ser pensadas a partir da noção de dialogismo que permeia as discussões em torno dos gêneros do discurso feitas nos trabalhos do círculo¹².

Apoiando-se nas discussões dos trabalhos do círculo, Corrêa (2006) retoma a expressão “relações intergenéricas” e defende que ela deve ser entendida, como afirmamos, numa relação de aproximação com a noção de dialogismo de Bakhtin. Para justificar essa aproximação de conceitos, o autor faz, antes, uma retomada crítica do trabalho de Marcuschi (2001).

Nesse trabalho, Marcuschi (2001) organiza os gêneros textuais em um *continuum* a partir de duas modalidades: os que são produzidos na base semiótica da fala e os que são produzidos na base semiótica da escrita. Sob o parâmetro das formas típicas, esses gêneros são sobrepostos de modo a evidenciar o quanto alguns deles, mesmo sendo produzidos sob uma base semiótica, apresentam características do que tradicionalmente se concebe como típico da outra. Um exemplo seria o gênero “exposição acadêmica”, que, mesmo produzido sob a base semiótica da fala, apresenta uma série de características

¹² Apesar de, pela aproximação com a noção de dialogismo, a intergenericidade permear toda a obra do círculo, de modo mais evidente, essa noção aparece nos trabalhos de Bakhtin (2011), quando o autor defende que gêneros primários e secundários possuiriam uma relação de imbricação pelo fato de, no processo de formação, os gêneros secundários “incorporarem e reelaborarem diversos gêneros primários (...)”. É também possível entender melhor esse conceito, quando o autor reflete sobre a constituição histórica e dinâmica dos gêneros discursivos, pois, nessa reflexão, ele afirma que, assim como os enunciados, os gêneros também nunca são inéditos, pois se formam na relação dialógica que estabelecem com outros gêneros já existentes, à medida que vão surgindo outras necessidades, outros propósitos, outros grupos sociais, etc. Exemplo disso são as conversas de WhatsApp, as quais, devido às mudanças nas esferas da atividade humana (surgimento da internet, por exemplo), emergem da imbricação de gêneros como carta, telegrama, telefonema, e-mail, etc.

que, tradicionalmente, se concebe como típicas da base semiótica da escrita (a saber: a formalidade, o planejamento etc.).

Sem negar a contribuição dessa proposta, Corrêa (2013, p.10) considera que ela “abre caminhos para mostrar a heterogeneidade que constitui os gêneros do ponto de vista da relação entre fala e escrita”, mas, os reduz à homogeneidade, na medida em que enfatiza diferenças entre os gêneros pelas relações de “vizinhança” estabelecidas por eles num *continuum*. Mais especificamente, a crítica de Corrêa (2013) volta-se para a exposição dos gêneros em um *continuum*, exposição que ressaltaria a “exterioridade de uns em relação aos outros, menosprezando, assim, a heterogeneidade que os constitui internamente” (cf. CORRÊA, 2013, p. 81). Tal proposta, segundo ele, apesar de ser, aparentemente, uma solução didática eficaz, “tem, equivocadamente, levado à assunção dos gêneros textuais como categoricamente fixados (passando a ser normatizados pela escola)” (CORRÊA, 2006, p. 03).

O autor pontua que toda essa incapacidade de abordar a heterogeneidade internamente constitutiva dos gêneros está diretamente relacionada com a própria noção de gêneros que subjaz ao trabalho de Marcuschi (2001), já que esse autor, de acordo com Corrêa (2013, p. 87), apoia-se em uma abordagem pragmático-enunciativa dos gêneros textuais, segundo a qual os enunciados concretos “poderiam ser lidos como produtos da ação de enunciar”. Desse modo, os gêneros seriam vistos, por essa abordagem, apenas como uma materialidade textual, desconsiderando, portanto, a sua fundação sócio histórica.

Contrapondo-se a essa abordagem pragmático-enunciativa, Corrêa (2006, 2013) defende que, para fugir de interpretações que nos guiem ao entendimento dos gêneros como fixos e imutáveis, devemos pautar-nos na noção de gêneros do discurso, tal como propõe Bakhtin (2011), ou seja, como “tipos relativamente estáveis de enunciados” constituídos sócio historicamente em esferas da atividade humana, o que significa dizer, na interpretação de Corrêa (2013), que os gêneros teriam fundamento dinâmico e seriam constituídos nas relações intergenéricas.

De acordo com o autor, ao assumir a proposta de Bakhtin (2011), deixamos de conceber o enunciado como produto da ação de enunciar, para, a partir de um olhar histórico-discursivo, entendê-los como “marcados tanto pelas ações particulares da enunciação de um sujeito quanto pelas determinações do já dito” (CORRÊA, 2013, p.

88). Com isso, as relações intergenéricas passariam a ser entendidas como o próprio fundamento dinâmico dos gêneros ou, mais especificamente, elas demarcariam a própria heterogeneidade constitutiva destes, pois a formação dos gêneros dependeria tanto da ação dos vários outros gêneros que englobam o arcabouço do “já-dito”, quanto do modo como o gênero que está sendo produzido é afetado por eles e, ainda, do modo como ele convive, sincronicamente, com os outros gêneros de sua esfera. Ancorado nessa ótica, Corrêa (2006, p. 207) afirma que

os *gêneros discursivos* não cessariam de se redefinir em função de relações intergenéricas que, por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas.

Em outras palavras, podemos dizer que, na interpretação de Corrêa (2006), os gêneros seriam formados a partir do constante diálogo com os outros gêneros – quer no processo de sua constituição (a partir da recuperação dos já-ditos), quer em sua atualização sincrônica, a partir da convivência com os outros gêneros da esfera à qual se vinculam (daí a aproximação do autor entre a noção de dialogismo e a de relações intergenéricas). Por esta razão, os gêneros redefinir-se-iam toda vez que se atualizassem¹³ na concretude do enunciado.

Com base nessa reflexão, Corrêa (2013) propõe ser possível “observar os gêneros textuais em seu aspecto dialógico, aproximando-os da noção de ‘gênero do discurso’” e justifica que isso é possível, porque as matrizes híbridas dos gêneros textuais,

– que definiríamos como extratos formalizados da vida de um gênero na história dos seus acontecimentos –, captam o caráter dinâmico marcado pela novidade de seu “acontecimento discursivo” ao mesmo tempo em que preservam temporalidades, diferentes vozes, ecos de diferentes gêneros, que definem, portanto, a sua heterogeneidade (CORRÊA, 2013, p. 85).

Nessas palavras, Corrêa (2013) defende que a materialidade textual do enunciado absorve o processo dialógico que pressupõe as relações intergenéricas como constitutiva

¹³ É devido a essa “atualização” do gênero que Corrêa (2006, 2013) opta por conceber o enunciado concreto como um “acontecimento”. Mais especificamente, o autor defende que o enunciado concreto deve ser concebido como um acontecimento, porque ele não é um “evento isolado no tempo”, mas funciona como uma espécie de “atualização”, como um rompimento histórico, que, ao mesmo tempo em que preserva partes da história, “ecos de diferentes gêneros”, “diferentes vozes”, etc., abriga as novidades do momento enunciativo em que se realiza (CORRÊA, 2013, p. 491).

dos gêneros, pois as ações particulares da enunciação do sujeito envolvem tanto as especificidades do momento enunciativo, quanto preserva “temporalidades, diferentes vozes, ecos de diferentes gêneros” dos “já-ditos” (CORRÊA, 2013, p.85).

O fato de o enunciado “captar o caráter dinâmico” do processo de constituição dos gêneros não significa, porém, que ele se marque linguisticamente como um amontoado de todos esses gêneros. Ou seja, devido ao fato de todos esses gêneros que englobam o arcabouço das relações intergenéricas (dos já-ditos) participarem constitutivamente da atualização do enunciado concreto, a maioria deles, segundo Corrêa (2006), se perdem no fio do discurso e não aparecem na materialidade textual-enunciativa. Apesar disso, porém, sobram, nela, uma série de “vestígios”, “resquícios” ou “ruínas”, nos termos de Corrêa (2006), que mostram a atuação desses gêneros no processo da constituição histórica do gênero que se atualiza no enunciado.

Essas “ruínas” são entendidas por Corrêa (2006, p.05) “não em uma acepção negativa, isto é, como o sentido de ‘gêneros em estado de destruição’”, mas como “partes mais ou menos informes de gêneros discursivos, que quando presentes em outro gênero, ganham estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas– da constituição de uma fala ou de uma escrita”. Assim, as “ruínas” poderiam ser entendidas como “pistas”, “indícios” da atuação das relações intergenéricas na constituição histórica dos gêneros, pois elas ecoariam os gêneros que tiveram participação na fundação do enunciado.

Essas “ruínas” se configuram, pois, como um lugar privilegiado de análise das relações intergenéricas, uma vez que, estando na base textual-enunciativa, elas permitem ao analista ao menos levantar hipóteses sobre a constituição histórica dos enunciados, já que, como pontua Corrêa (2006), é impossível “a busca, no passado, de referências textuais precisas, que, como origens de outros dizeres, possam ser descritas, datadas e classificadas como fundadoras (cf. CORRÊA, 2006, p. 208)”. Ou seja, é impossível identificar/recuperar no arcabouço de já-ditos todas as materialidades textuais-enunciativas dos gêneros que participaram da constituição histórica do enunciado.

Assumindo a proposta de Corrêa (2006; 2013) – tanto no que tange à concepção de relações intergenéricas, quanto do que tange à noção de ruínas –, neste trabalho, assim como em Capristano e Oliveira (2014), defendemos que a flutuação no endereçamento dos enunciados infantis pode se constituir em “ruínas” de outros gêneros, pois, à medida que denunciam endereçamentos não familiares à tipicidade do gênero, denunciam,

simultaneamente, a atuação de outros gêneros na constituição histórica do enunciado, tornando-se, desse modo, “ruínas” e, conseqüentemente, pistas das relações intergenéricas.

Com vistas ao exposto, julgamos ser possível entender que essas “ruínas” podem ser entendidas também como marcas de heterogeneidade mostrada, tal como proposta por Authier-Revuz (1990). Esse conceito de heterogeneidade mostrada é proposto por Authier-Revuz (1990) quando, ao discutir a complexidade enunciativa, a autora defende a tese de que o sujeito, na produção do enunciado, negocia com uma série de “outros” (os outros que, como já mencionamos, constituem o “Outro”) que atuam constitutivamente nele e no seu dizer, mas tem essa atuação negada devido à ilusão narcísica do sujeito que o faz acreditar ser dono de seu dizer.

Afetado por essa ilusão narcísica, durante essa negociação, de acordo com a autora, o sujeito, muitas vezes, circunscreve partes de seus enunciados como pertencentes ao Outro e, à medida que o faz, denega o fato de seu dizer ser constituído de dizeres alheios, ou seja, denega o fato de que “**constitutivamente**, [em si] e no seu discurso, está o **Outro**” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29 grifos da autora). Essas partes circunscritas, segundo ela, podem ser tomadas como marcas de heterogeneidade mostrada, pois denunciam a negociação do escrevente com essa heterogeneidade que lhe é constitutiva.

Considerando o fato de que as “ruínas” de gêneros discursivos podem ser concebidas como pistas das relações intergenéricas, acreditamos que elas também poderiam ser tidas como marcas de heterogeneidade mostrada, por exporem a negociação do escrevente com diversos outros gêneros (e, conseqüentemente, “outros destinatários”, “outros registros”, “outros sentidos” etc.) que atuam constitutivamente na formação do gênero que se atualiza em seu enunciado.

No caso específico desta dissertação, esse conceito de “ruínas” – no estatuto de pista das relações intergenéricas e, simultaneamente, no de marca de heterogeneidade mostrada – é bastante produtivo, porque nos dá a possibilidade de apreender, na dimensão linguística do enunciado, marcas que indiciam, de maneira simultânea, o (ou um dos) endereçamento (s) do enunciado e os outros gêneros que o constituem dialogicamente e/ou com os quais o sujeito negocia durante a produção de seu dizer. Esse conceito auxilia, portanto, a conceber essas marcas como pistas das relações intergenéricas.

Como essas “ruínas” estão, no geral, diluídas¹⁴ no todo do enunciado, para apreendê-las na dimensão linguística do enunciado – circunscrevendo-as como pista do (ou de um dos) endereçamento (s) dos enunciados das crianças – fizemos algumas escolhas teórico-metodológicas que serão descritas e discutidas no capítulo a seguir.

¹⁴ Aqui, entende-se “diluídas” no sentido de que não há indicações explícitas, nem parâmetros pré-determinados, que delimitem uma “ruína”. A apreensão das “ruínas” no enunciado, portanto, depende do “faro”, “golpe de vista”, “intuição” do pesquisador, assunto sobre o qual trataremos no capítulo a seguir.

Capítulo 2: Material e metodologia

Neste capítulo, apresentamos o material que constitui o *corpus* desta pesquisa e os passos metodológicos que cumprimos para analisá-lo. Na primeira parte do capítulo, descrevemos e justificamos os recortes necessários até a constituição do *corpus*. Na segunda, apresentamos a perspectiva teórico-metodológica do paradigma indiciário, proposta por Ginzburg (1989) e utilizada como suporte para o processo de eleição das marcas linguísticas que indiciariam o (s) endereçamento (s) dos enunciados analisados. Nessa apresentação, buscamos esclarecer que, apesar de esta pesquisa ter caráter prioritariamente qualitativo, o próprio paradigma indiciário prevê que resultados quantitativos podem/devem ser utilizados quando estes favorecem a análise qualitativa. Por fim, descrevemos os passos que seguimos para organizar e analisar os dados.

2.1 Material

O *corpus* sobre o qual lançamos nosso olhar para a realização desta pesquisa é composto por 274 enunciados infantis, elaborados no ano de 2004, por crianças que cursavam a antiga quarta série do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede pública de ensino. Esses enunciados compõem parte de um banco de produções textuais sobre a aquisição da escrita infantil pertencente aos Grupos de Pesquisa (CNPq) *Estudos sobre a Linguagem* e *Estudos sobre a aquisição da escrita*. Esse banco é formado por aproximadamente 3000 enunciados infantis, recolhidos, quinzenalmente, ao longo de quatro anos (entre 2001 e 2004), a partir de 55 propostas de produção textual diferentes, em dois colégios da rede pública de ensino, localizados na cidade de São José do Rio Preto, SP.

Os 274 enunciados que compõem o *corpus* desta pesquisa foram coletadas a partir de seis dessas 55 propostas aplicadas. Para chegar a esse montante, fizemos alguns recortes, fundamentando-nos em alguns critérios de exclusão. O primeiro deles foi o que considerava a legibilidade das produções textuais. Por considerar que a impossibilidade de atribuição de leitura aos enunciados poderia prejudicar nosso trabalho, optamos lidar apenas com as produções recolhidas no último ano de coleta, 2004, quando os escreventes

estavam cursando a antiga 4ª série. Fizemos essa escolha, por, em um olhar geral para o banco, termos notado que, nos anos finais do Ensino Fundamental I, enfrentaríamos menos dificuldades de atribuição de leitura aos enunciados produzidos pelas crianças.

Excluímos também as propostas que possibilitavam cópias de trechos da lousa¹⁵, por preferirmos lidar com enunciados produzidos de maneira mais espontânea. Com esse critério, quatro das 14 propostas aplicadas no ano de 2004 foram excluídas. Além dessas quatro, excluímos a proposta “o que aconteceu comigo ontem? História com neologismos” pelo fato de ela requerer do escrevente a criação de neologismos¹⁶ que, quando presentes nos enunciados das crianças, no geral, não foram compreendidos por nós.

Por termos optado por selecionar propostas que previam endereçamentos diferentes, excluímos as propostas “narração de uma história de suspense” e “narração de uma história com algumas palavras determinadas”, tendo em vista que ambas, por requererem do escrevente a produção de uma narrativa escolar, embora não delimitassem, previam o mesmo endereçamento: a instituição escolar.

Por fim, excluímos a proposta “relato de sonho alheio e interpretação” (uma proposta que requeria do escrevente que ele relatasse um sonho ouvido de um colega durante uma conversa e desse uma interpretação possível a esse sonho) devido à dificuldade de delimitar, em alguns dos enunciados produzidos em resposta a essa proposta, os locais de relato e os locais de interpretação do sonho.

Feitas essas exclusões, restou-nos as seis propostas¹⁷ que constituem o *corpus* desta pesquisa. Essas propostas requisitavam dos escreventes a produção de enunciados que, idealmente, deveriam ser direcionados para Outros/destinatários diferentes. Além da diversidade de endereçamentos, a escolha dessas seis propostas foi também equilibrada entre as que julgamos darem maior margem para flutuação (como é o caso da proposta “criação de loja e venda de produtos”) e as que dariam menor margem para isso (como é

¹⁵ A título de exemplo, tomemos o caso da proposta “o que significam os provérbios”, durante aplicação da qual, a professora anotou quatro provérbios na lousa e pediu que as crianças os utilizassem como síntese de uma história que elas escrevessem.

¹⁶ Nos enunciados produzidos em resposta a essa proposta, apareciam com frequência neologismos como “gabigei”; “ogomia”; “gabati”, os quais, no geral, prejudicavam a compreensão da progressão semântica do enunciado.

¹⁷ Essas propostas foram aplicadas por uma pesquisadora que participava de projeto que supunha a sua entrada na sala de aula a cada 15 dias para coletar produções. Embora ela não fosse a professora da turma, entendemos que essa pesquisadora poderia também assumir esse papel quando estivesse coletando as produções.

o caso da proposta “O Dia Internacional das Mulheres”), tendo em vista que também pretendíamos discutir essa questão nos resultados¹⁸. Apresentamo-las a seguir:

Propostas de produção textual	
01	Dia Internacional das Mulheres
02	Criação de loja e venda de produtos
03	Como chegar na minha casa?
04	Como gostaria que acabasse a novela?
05	Preparar uma aula sobre olimpíadas
06	Carta de despedida

Tabela 1 – Temas das propostas do corpus

Essas propostas foram coletadas por uma pesquisadora que descreveu o modo como elas foram aplicadas em um breve relato feito em um de seus trabalhos. No quadro a seguir, recuperamos esses relatos que, por ora, consideramos suficientes para a caracterização das propostas, já que discussões a respeito das propostas serão feitas, quando necessárias, nos próximos capítulos:

	Tema	Descrição
1	Dia Internacional das Mulheres”	Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças escolhessem o tema sobre o qual gostariam de escrever. Elas sugeriram alguns temas e após uma votação optaram pelo tema <i>O Dia Internacional da Mulher</i> .
2	Criação de loja e venda de produtos	Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças inventassem uma loja que deveria vender produtos e mercadorias para o dia das mães. Destacou que eles deveriam inventar um nome para a loja, falar dos produtos e preços que a loja comercializaria e das promoções.
3	Como chegar à minha casa?	Nesse dia, o pesquisador contou para as crianças como elas deveriam proceder para chegar até a sua casa (falou dos ônibus, das ruas e dos pontos de referência) e, também, o que elas encontrariam se fossem visitá-lo (falou sobre como a casa era dividida, com quantas pessoas ele morava etc.). Em seguida, pediu que elas produzissem um texto contando como o pesquisador deveria proceder para chegar até a casa delas. Durante a produção do texto, as crianças perguntaram se poderiam fazer um “mapa” e/ou um desenho da casa e o pesquisador autorizou-as.
4	Como gostaria que acabasse a novela?	Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças escrevessem uma carta para o Gilberto Braga, autor da novela <i>Celebridade</i> , fazendo sugestões sobre como deveria terminar a novela.
5	Preparar uma aula sobre olimpíadas	Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças imaginassem que elas seriam professoras e iriam dar uma aula para a primeira série sobre o tema <i>Olimpíadas</i> . Destacou que elas deveriam descrever seria essa aula.
6	Carta de despedida	Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças escrevessem uma carta de despedida, opinando, principalmente, sobre a participação delas na construção do Banco de dados.

Tabela 2: Descrição das propostas (adaptada de CAPRISTANO, 2007, p. 184-185)

¹⁸ Uma discussão a respeito da margem de flutuação da proposta é feita no Capítulo 4.

Da aplicação dessas seis propostas, emanaram os 274 enunciados que compõem o *corpus* desta pesquisa - uma quantidade que consideramos suficiente, dado o espaço de tempo que dispúnhamos para desenvolvê-la.

2.2 A pesquisa qualitativa com base no paradigma indiciário

Para investigar a possível oscilação no endereçamento desses 274 enunciados infantis, assumimos como aporte teórico-metodológico o paradigma indiciário por, assim como Corrêa (2004), Duarte (1998), Abaurre et. al. (1995), Capristano (2007) e outros, julgarmos que a adoção desse paradigma poderia ser “mais produtiva do que a adoção de um paradigma inspirado nos modelos galileanos que governam a investigação no domínio das chamadas ciências exatas (...) para a investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem” (ABAURRE et. al. 1997, p. 14).

O paradigma indiciário é um modelo epistemológico desenvolvido pelo historiador Carlos Ginzburg (1989; 2002) que foi primeiramente apropriado para os interesses da Linguística (ou, mais especificamente, das pesquisas que lidam com escrita infantil) por um projeto coordenado pela professora Maria Bernadete Marques Abaurre, intitulado *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*.

Para propor esse paradigma, Ginzburg (1989) retoma a comparação feita por Castelnovo entre Morelli, um historiador da arte, e Sherlock Holmes, uma personagem criada por Arthur Conan Doyle, que atua como investigador. Ao fazer essa comparação, Castelnovo (*apud* GINZBURG, 1986, p.150) chama atenção para o fato de que Morelli e Holmes obtinham sucesso em suas profissões por exercer práticas que, segundo Ginzburg (1986), já estariam em nossa sociedade há milênios: as práticas do homem caçador de “farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba” (GINZBURG, 1986, p. 151). No caso de Morelli, ao exercer essas habilidades, percebeu que, para identificar a autoria de uma obra de arte com sucesso, era preciso não olhar apenas para a superfície da pintura, mas dar atenção à detalhes, como os lóbulos das orelhas, unhas etc. Da mesma forma, Sherlock Holmes defendia que, para obter pistas que permitissem levantar hipóteses sobre a ação de um crime – e, conseqüentemente, chegar ao criminoso–, seria necessário que o investigador utilizasse essas mesmas

habilidades em função de observar detalhes pequenos, ou, o que ele chama de “insignificâncias”. Foi, então, nesse exercício do “faro”, do “registro”, da “interpretação”, da “classificação” etc., que ambos consideraram dados tidos como “marginais” como reveladores, já que seriam justamente esses dados que permitiriam a eles terem acesso a eventos não diretamente experimentáveis pelo observador, ou, em outras palavras, seriam essas “insignificâncias” que lhes permitiriam chegar o mais próximo possível da história de constituição dos dados¹⁹.

Ao recuperar essas observações e comparações, Ginzburg (1986, p. 152) percebe que já havia, nessas práticas, um modelo epistemológico fundado no “detalhe, no resíduo, no episódico, no singular”, muito embora não “se registrasse a preocupação com a definição de um paradigma de investigação epistemologicamente coerente com esses pressupostos” (ABAURRE, et. al, 1995, p. 6). Ciente dessa lacuna, Ginzburg (1986) investe justamente no desenvolvimento desse paradigma, a que chama de “indiciário”, preocupando-se em definir “princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade” (ABAURRE, et. al, 1995, p. 6).

Abaurre et. al. (1995, p. 6)²⁰, interessados em estudar dados que consideram “singularidades” na aquisição da escrita, veem nesse paradigma um caminho metodológico coerente para investigar, em produções textuais infantis, “fatos concernentes a relação sujeito-linguagem” e trazem-no para o campo da Linguística, propondo o projeto supracitado, com o intuito de tornar “teoricamente significativas, no âmbito de uma teoria de aquisição de linguagem, as manifestações de comportamento episódicos e singulares dos sujeitos, por eles indiciados” (ABAURRE, et. al, 1995, p. 06).

Um dos objetivos desse projeto, como destaca Abaurre et. al. (1995, p. 06 grifos nossos), foi a “definição de princípios metodológicos gerais que devem *orientar a própria relação a ser estabelecida entre o investigador e os dados*, na busca daqueles que se podem constituir em indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender”. O trabalho de Abaurre et. al. (1995) nos interessou justamente por ter essa preocupação em buscar uma melhor compreensão da relação investigador/dados, pois, já em um primeiro

¹⁹ Isso acontece em nosso trabalho na medida em que, muitas vezes, buscamos pistas sobre a história de constituição dos dados em marcas linguísticas que poderiam passar despercebidas.

²⁰ Como afirmam os autores, este trabalho canaliza preocupações que já se marcavam implicitamente nos trabalhos anteriores desse grupo.

contato com o *corpus*, percebemos que a categorização de um dado como indício ou marca do Outro/destinatário depende dessa relação.

Quanto a isso, ao retomar as reflexões de Ginzburg (1989), Abaurre et. al. (1995) lembram que o fato de a identificação desses dados “singulares” de aquisição da escrita estarem vinculados à relação pesquisador/dado faz surgir a necessidade de um percurso metodológico diferente dos apregoados pelas metodologias experimentais. Para lidar com esses tipos de dados seria necessário, portanto, assumir uma postura científica que se direciona pelo que Ginzburg (1986) nomeia de “rigor flexível”. Abaurre et. al. (1995) destacam um trecho do trabalho de Quartarolla (1994) – uma das integrantes do projeto mencionado – que define bem esse tipo de rigor. Retomamo-lo aqui:

No interior desse “rigor flexível” (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a *intuição do investigador* na observação do singular, do idiossincrático, bem como *sua capacidade de*, com base no caráter iluminador desses dados singulares — tal como propõe o paradigma indiciário — *formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios* (QUARTAROLLA, 1994, *apud* ABAURRE et. al, 1995, p. 6 grifos nossos)

Observe-se, pois, que, ao estabelecer o que chama de “rigor flexível”, Ginzburg (1986) chama atenção para a necessidade de fundar a classificação intuitiva de um dado como indício na possibilidade de o pesquisador, com base na sua história de relação com os dados, a partir deles, levantar hipóteses explicativas que remontem à sua constituição e que, portanto, justifiquem o seu caráter revelador.

Essa postura metodológica foi adotada por nós, principalmente, durante o processo de eleição de marcas linguísticas²¹ que julgamos indiciarem²² mais claramente a presença do Outro/destinatário atuante na constituição do enunciado. Nesse processo, assim como prevê o “rigor flexível”, a cada marca que interpretávamos intuitivamente

²¹ Segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 682), “qualquer elemento pode ser estudado enquanto marca linguística, ou ‘marca de discurso’”. Desse modo, entendemos por “marcas linguísticas”, desde um sinal de pontuação, uma palavra, uma forma de organização linguística, um desenho, um enunciado inteiro, o conteúdo do enunciado, até a ausência de um tipo de marca linguística específica.

²²Ao também olhar para marcas linguísticas, Corrêa (2004), retoma Abaurre (1994) para lembrar que não é necessário que o pesquisador analise todas as marcas, mas sim que “privilegie para observação aqueles aspectos relativos à modalidade escrita da língua que *adquirem saliência* [...]” (ABAURRE, 1994, p. 49 grifos nossos).

como pista do endereçamento do enunciado, buscávamos levantar hipóteses explicativas que a justificassem como tal.

É ainda fundamental destacar que o fato de esta pesquisa ter caráter qualitativo não desconsidera a possibilidade de lidarmos também com dados quantitativos, pois, como também defende esse paradigma, a busca indiciária pelos dados “não implica (uma) exclusão absoluta da regularidade”, mas, ao contrário, prevê que a resolução de um problema pode passar pela remissão a essas regularidades, uma vez que, como lembra Capretini (1991, p.162) “os ‘pequenos fatos’ são a chave para o relacionamento local/global”. No caso desta pesquisa, acreditamos que o olhar para marcas linguísticas presentes nos enunciados de cada criança pode nos levar à regularidades que nos auxiliem a entender melhor a forma como as crianças, em geral, são afetadas pela atuação do/de Outro (s) /destinatário (s) em seus enunciados. A busca por regularidades, nesse sentido, não é feita na forma de apagamentos das particularidades, mas surgem delas e a elas retomam sempre que se vê na relação local/global possibilidades de contribuição para um melhor entendimento da relação sujeito x linguagem.

2.3 Categorização e contagem dos dados

Ancorados no modelo epistemológico do paradigma indiciário, percorremos uma trajetória de análise em função de cumprir com os objetivos propostos. Como mencionamos, em um primeiro momento, olhamos para todos os enunciados produzidos, buscando, a partir de “faro”, “golpe de vista”, intuição”, elegez marcas linguísticas que poderiam ser justificadas como pistas do endereçamento do enunciado. Essa busca foi feita proposta por proposta, pois, devido às peculiaridades de cada uma, as marcas linguísticas que indiciavam o endereçamento tinham características muito distintas, fato que requirava do pesquisador um redirecionamento do olhar à medida que mudavam as propostas.

Junto a esse levantamento das marcas linguísticas, fizemos também um levantamento de quantos endereçamentos puderam ser constatados em cada enunciado. A partir desse levantamento, classificamos os enunciados analisados entre os que chamamos de “oscilantes” e os que chamamos de “não-oscilantes”. Os enunciados

“oscilantes” seriam aqueles nos quais pudemos notar a atuação de mais de um Outro/destinatário em sua dimensão linguística. Já os enunciados “não-oscilantes” seriam aqueles nos quais, na interpretação que fizemos, as marcas linguísticas indiciavam apenas um endereçamento.

É válido destacar que, nesse momento da análise, enfrentamos dificuldades em saber se deveríamos ou não considerar a marca linguística “cabeçalho” (interpretada como pista do endereçamento à instituição escolar), pois, devido à sua presença na maior parte dos enunciados, no geral, ela era um fator motivador das oscilações, já que, na maioria das vezes, concorria com marcas que se direcionavam para o Outro/destinatário previsto pela proposta ou, em alguns casos, com endereçamentos também não previstos. A consideração dessa marca, nesse caso, poderia levar a uma quantidade mais alta de enunciados “oscilantes” do que poderíamos obter, caso a desconsiderássemos.

Cientes da importância dessa marca na própria constituição heterogênea do enunciado, mas também interessados em investigar a possibilidade de oscilações mesmo desconsiderando o cabeçalho, decidimos fazer dois levantamentos: um que incluía o cabeçalho e outro que não o incluía. Desse modo, criamos mais duas categorias: (a) a dos enunciados oscilantes que consideram o cabeçalho e (b) a dos enunciados oscilantes que não incluem o cabeçalho. Novamente, essa divisão foi feita, em um primeiro momento, incluindo os resultados das propostas e, em seguida, quando necessário, singularizada para cada uma delas.

Feitos esses levantamentos, passamos a discutir os dados por meio de um trabalho analítico das marcas eleitas como pista do endereçamento em cada uma das propostas. Nessa discussão, buscamos analisar o funcionamento dessas marcas como pistas das relações intergenéricas e da circulação do escrevente por práticas orais/letradas, faladas/escritas.

Com base nos resultados obtidos por meio desses passos metodológicos (resultados que serão apresentados no Capítulo 3) passamos a discutir, no Capítulo quatro, os motivos pelos quais haveria oscilação no endereçamento dos enunciados do *corpus* constituído para esta pesquisa.

Capítulo 3: Outros/ destinatários e relações intergenéricas

Neste capítulo, descrevemos e discutimos os resultados referentes às oscilações (ou não) no endereçamento dos enunciados analisados. Essa discussão visa atender ao objetivo de examinar se a oscilação no endereçamento (linguisticamente mostrada) seria uma regularidade dos enunciados infantis produzidos durante o processo de aquisição da escrita e, em caso afirmativo, examinar o seu funcionamento enquanto pista das relações intergenéricas. Em um primeiro momento, apresentamos os resultados gerais e, em seguida, os resultados relativos a cada uma das propostas que examinamos.

3.1 Oscilação no endereçamento dos enunciados infantis e relações intergenéricas

Após fazermos o levantamento das marcas linguísticas que julgamos indiciar o endereçamento dos enunciados e classificá-los entre “oscilantes” e “não-oscilantes”, chegamos ao seguinte resultado:

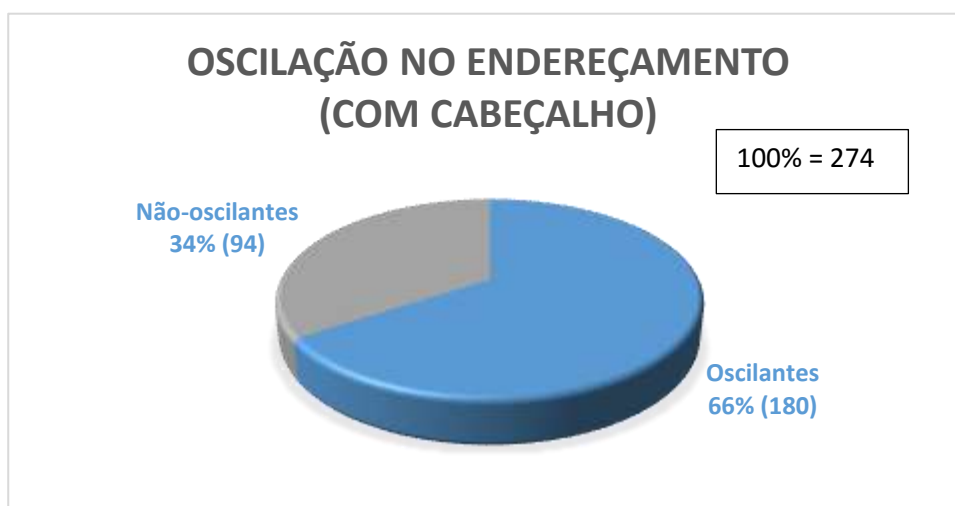


Gráfico 1: Oscilação no endereçamento

O gráfico 1 apresenta números que evidenciam uma quantidade de enunciados em que houve oscilação no endereçamento maior do que os que se mantiveram sob a atuação de um mesmo Outro/destinatário, tendo em vista que a quantidade de enunciados

oscilantes foi de 66% (equivalente a 180), enquanto a quantidade de enunciados não-oscilantes foi de 34% equivalente a 94, uma diferença de 32% (86) entre ambos os resultados. Esses valores, a nosso ver, fortalecem as observações de Capristano e Oliveira (2014, p. 367), segundo as quais “na produção de seus enunciados, as crianças não se dirigem a um único outro/destinatário, ou seja, elas são afetadas, ao mesmo tempo, por diferentes endereçamentos”. Em outras palavras, esses resultados apontam para a existência de uma tendência de os enunciados infantis serem marcados pela atuação de mais de um Outro/destinatário.

A observação dessa tendência nos permite constatar que a oscilação no endereçamento do enunciado não é uma ocorrência idiossincrática, mas parece, ao contrário, ser um fenômeno recorrente no processo que envolve a escrita de crianças na escola. Os resultados que nos levam a fazer essa afirmação (apresentados no gráfico “um”), contudo, consideram a marca linguística “cabeçalho” na categorização e contagem dos enunciados entre “oscilantes” e “não-oscilantes”. Por termos observado que a marca “cabeçalho” estava presente na grande maioria dos enunciados, supomos que ela poderia distorcer os resultados quantitativos referentes à classificação dos enunciados entre oscilantes e não-oscilantes – visto que, muitas vezes, um enunciado só é considerado oscilante, devido à presença do cabeçalho – e, por isso, decidimos fazer também uma contagem desconsiderando essa marca. Desse modo, quando essa marca foi desconsiderada, os resultados mostrados no gráfico 1 se apresentaram em movimento diferente. O gráfico a seguir demonstra essa mudança:



Gráfico 2: oscilação no endereçamento (sem o cabeçalho)

No gráfico, podemos analisar que os valores que apontavam para mais enunciados oscilantes se apresentaram em movimento diferente, tendo em vista que a

quantidade de enunciados oscilantes do primeiro gráfico (180, equivalente a 66%) cai para 129 (equivalente a 47% dos enunciados) no segundo, uma diferença que corrobora as previsões de que o cabeçalho, interpretado como pista do endereçamento à instituição escolar, poderia influenciar quantitativamente na análise da possível flutuação do enunciado.

O interesse em comparar esses resultados (com a inclusão ou não do “cabeçalho”) não era, porém, apenas o de corroborar essas previsões, mas, sim, o de analisar se, para além do cabeçalho, também haveria oscilação no endereçamento no restante do enunciado. Desse modo, esses resultados nos permitem afirmar que a oscilação no endereçamento é, de fato, uma tendência nos enunciados infantis, pois, mesmo desconsiderando essa marca (que, supostamente, seria a que mais motivaria as oscilações), essas oscilações permanecem ocorrendo significativamente no interior do enunciado (47%). A mudança quantitativa (de 66% para 47% no que diz respeito aos enunciados “oscilantes”), observada por meio da comparação dos dois gráficos, portanto, não contradiz a hipótese –levantada por Capristano e Oliveira (2014)²³ e averiguada aqui – de que a oscilação no endereçamento seria uma tendência nos enunciados infantis, mas, ao contrário, a corrobora.

Tanto nos resultados em que o cabeçalho foi considerado, quanto nos em que ele não foi, o funcionamento e predominância ou não dos enunciados “oscilantes” diferiram a depender da proposta da qual emergiam. Por isso, os discutiremos de modo a considerar as peculiaridades de cada proposta.

3.2 A oscilação no endereçamento nas seis propostas do *corpus*

Como afirmamos, nesta parte do capítulo, passaremos a apresentar as marcas consideradas indiciárias do endereçamento do enunciado e discuti-las enquanto pista das relações intergenéricas. Antes de iniciarmos as discussões, porém, gostaríamos de elucidar que, apesar das diferenças existentes entre cada proposta, todas são

²³ Capristano e Oliveira (2014) também consideram o cabeçalho como uma marca linguística que indicia o endereçamento à instituição escolar.

compreendidas como diferentes tipos do “gênero atividade escolar”, tendo em vista que todos os enunciados foram produzidos e coletados em uma situação tipicamente escolar²⁴.

Essa postura se assemelha a de Corrêa (2011), quando esse autor, ao analisar enunciados produzidos para atender propostas do vestibular da FUVEST/2006, considera que “os textos (...) têm sido tomados, no contexto do vestibular, como diferentes tipos produzidos na qualidade de ‘gênero redação de vestibular’” (CORRÊA, 2011, p. 43, grifos do autor). Nessas palavras, o autor chama atenção para o fato de que o deslocamento de gêneros (como cartas, resumos, relatórios, etc.) para uma situação institucional não deve ser visto apenas como um deslocamento, mas sim como uma mudança de gênero; por isso prefere considerar que, independentemente de a proposta pedir a produção de uma “carta”, um “relato”, um “convite” etc., o gênero vai ser sempre uma “redação de vestibular”, tal como, neste trabalho, serão sempre “atividades escolares”. As diferenças entre uma e outra proposta surgiriam, nesse sentido, dos diferentes “tipos” de atividades escolares (“atividade escolar que pede a escrita de uma carta”; “atividade escolar que pede a escrita de uma propaganda”, etc.).

Salientamos, porém, que, apesar do caráter institucional das “atividades escolares” analisadas aqui, paradoxalmente, não era esperado pela professora/pesquisadora que o escrevente enfrentasse essa atividade, de fato, como uma atividade escolar, mas, sim como os gêneros solicitados nas propostas (uma carta, uma propaganda, uma aula etc.). Em outras palavras, para que o escrevente, idealmente, atendesse ao esperado pelas propostas (e pela professora/ pela instituição escolar), era necessário que ele entrasse no jogo enunciativo delineado em cada uma delas, o que conseqüentemente, demandaria dele a habilidade de não deixar, em seu enunciado, marcas que o identificasse como uma atividade escolar (e, portanto, produzida na escola para um professor/instituição). Quanto a isso, Buin (2013 p. 191) afirma que:

Não são raros os relatos de professores que dizem que os alunos não fizeram o que era esperado. É comum os resultados não corresponderem à expectativa de quem aplica e/ou formula uma atividade.

Esse discurso de “não correspondência” ou “não-adequação” parece sempre trazer com ele uma ideia negativa, que nos faria julgar marcas que não atendem a essas expectativas como “erros” ou “distorções”. Assumindo que o resultado de uma proposta

²⁴ Em salas de aula, com a presença de alunos e professora e/ou pesquisadora (que poderia assumir o papel de professora ou ser representada pelos alunos como tal).

de produção escrita, como coloca Buin (2013, p. 191), “é sempre uma ‘caixa de surpresas’”, não compactuaremos com a ideia de erro ou distorção, mas, ao contrário disso, lançaremos um olhar²⁵ para essas “surpresas” a partir do qual, assim como Capristano e Oliveira (2014, p. 367), não buscaremos “evidências de adequação dos enunciados das crianças ao solicitado pelo pesquisador, mas, sim pistas da constituição histórica desses enunciados (...)”.

Feitas essas ponderações, passamos a discutir os resultados referentes à proposta de número um.

3.2.1 A oscilação no endereçamento: proposta 1

A proposta de número um, aplicada no dia oito de março de 2004, e intitulada “O dia Internacional das Mulheres”, como apresentamos na metodologia, requeria da criança que ela escrevesse um texto sobre “O Dia Internacional da Mulher” (cf. CAPRISTANO, 2007, p.184).

Nessa proposta, diferentemente do que ocorre com o restante das que constituem o *corpus*, a professora não cria uma situação hipotética, que delinearía um jogo enunciativo que exigiria do aluno, por exemplo, um deslocamento da posição de aluno e o direcionamento de seu enunciado a um Outro/destinatário diferente da professora. Ao contrário disso, essa proposta apenas requeria do aluno que ele *dissertasse* sobre um tema, já que apenas pede ao aluno que fale sobre o Dia Internacional das Mulheres. É, pois, uma proposta que lembra as tradicionais “dissertações”, um gênero tipicamente escolar, em que o aluno é chamado a dissertar sobre um tema, com o propósito de cumprir com uma atividade escolar, geralmente, avaliativa. Logo, o Outro/destinatário previsto nessa proposta seria a própria instituição escolar ou a professora, quando representada pelos escreventes como uma canalizadora das demandas dessa instituição.

²⁵ Um olhar construído pela perspectiva teórica que assumimos, pela postura teórico-metodológica do paradigma indiciário e pela própria concepção enunciativo-discursiva de linguagem que perpassa este trabalho.

Talvez seja justamente devido à ausência da necessidade de deslocamentos de posições enunciativas, que constatamos uma menor quantidade de enunciados oscilantes do que de não-oscilantes nessa proposta. O gráfico a seguir apresenta esses resultados²⁶:

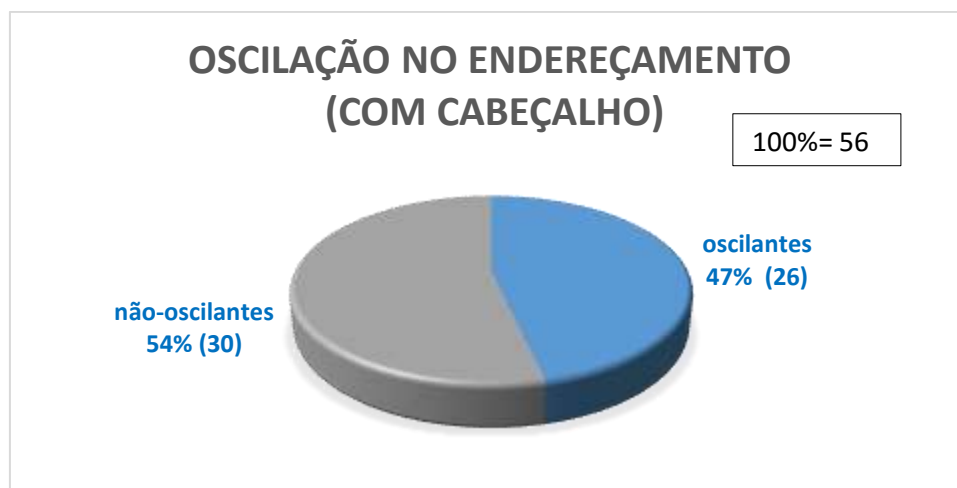


Gráfico 3: oscilação no endereçamento (com cabeçalho): proposta 1

Como é possível observar no Gráfico 3, a diferença quantitativa entre ambos os resultados não foi significativa: apenas 7% (4 enunciados, em números absolutos). Essa pouca diferença contrariou as expectativas desta pesquisa, pois supúnhamos que, devido ao fato de essa proposta não prever um deslocamento de posições, os escreventes se deixariam afetar menos por Outros/ destinatários diferentes da instituição escolar (que, por sinal, é um destinatário muito presente nas experiências históricas desses escreventes com a linguagem) e, portanto, haveria pouca ou nenhuma oscilação nos enunciados recolhidos a partir dela.

Isso, no entanto, não aconteceu, como apontam os resultados do gráfico. Em olhar mais atento aos dados, notamos que a frequente oscilação no endereçamento desses enunciados se devia ao fato de, principalmente, os seguintes Outros/destinatários atuarem, conjuntamente à instituição escolar: (a) mulheres como um público genérico que apreciariam felicitações referentes ao Dia Internacional das Mulheres; (b) professora representada pelo escrevente como colega; e (c) telespectador de TV (ora genérico, ora

²⁶ Devido ao fato de a marca “cabeçalho” ser considerada uma pista do endereçamento também à instituição escolar, especialmente nessa proposta, ela não alterou quantitativamente os resultados, por isso, não se fez necessária a apresentação de outro gráfico para marcar essa diferença.

especificado como as próprias mulheres que receberiam homenagens, ora como o público que deveria homenagear as mulheres).

O enunciado a seguir é um exemplo representativo do primeiro tipo de ocorrência:

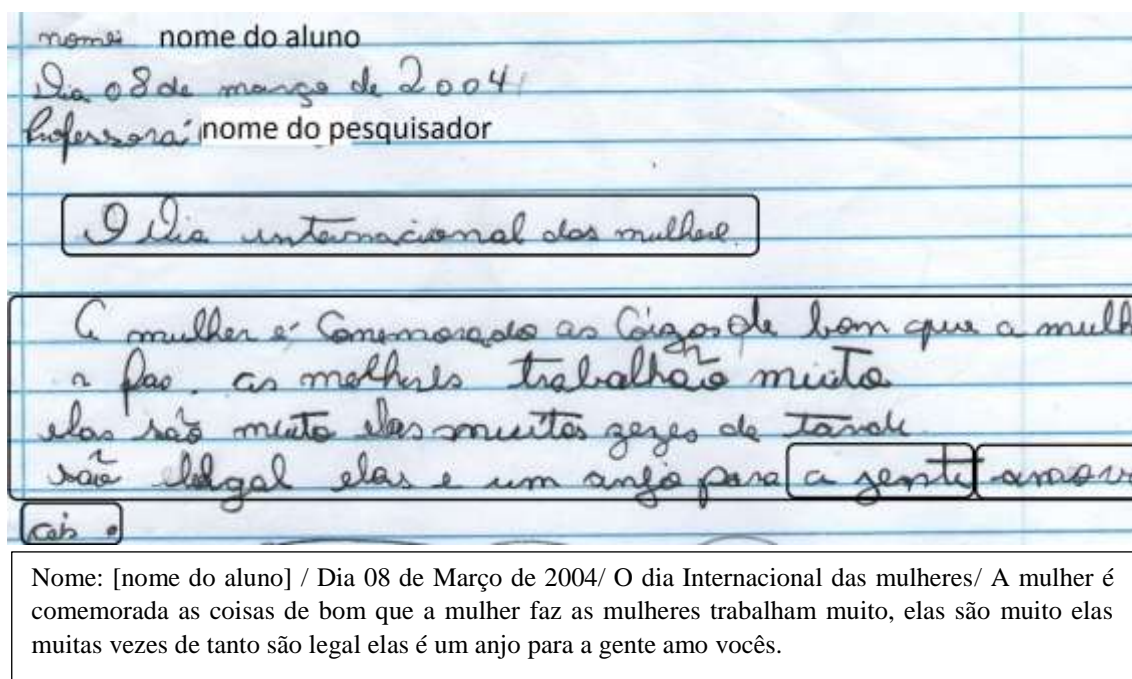


Figura 1: enunciado 1 exemplo da oscilação entre instituição escolar e mulheres que apreciam felicitações

No exemplo, além do cabeçalho²⁷, elegemos quatro marcas que interpretamos como sendo pistas do endereçamento deste enunciado: (1) o título; (2) marcas valorativas que justificam o feriado; (3) o sintagma nominal “a gente” e (4) a expressão afetiva “amo”, junto ao pronome pessoal de 2ª pessoa do plural “vocês”²⁸.

O título foi interpretado como uma marca de endereçamento à instituição escolar, por lembrarem as tradicionais redações escolares (dentre as quais está a dissertação), gênero escolar do qual o “título” é uma marca constitutiva e cobrada pela escola. Da mesma forma, o próprio conteúdo marcado por valorações e o modo como ele se organiza

²⁷ A marca “cabeçalho”, composto por nome do aluno, nome da professora, data etc., tanto nessa proposta quanto nas propostas restante, será, na maior parte das vezes, interpretada, neste trabalho, como uma pista do endereçamento à instituição escolar, já que, como apontam Capristano e Oliveira (2014, p. 354) “como sabemos, iniciar redações escolares com esse tipo de cabeçalho é uma prática comum, incentivada e cobrada pela escola”.

²⁸ “Feliz dia das mulheres”; “parabéns mulheres”; “parabéns para todas as mulheres”; etc. são marcas análogas a essa e recorrentes em enunciados nos quais convivem esses mesmos Outros/destinatários.

no enunciado pode ser tomado como pista desse endereçamento, pois, como é possível observar em (a) “a mulher é comemorado as coisas de bom...” e (b) “tão legal”, “trabalham muito” e “é um anjo”, o enunciado se desenvolve como uma tentativa de explicar o feriado e ainda justificar a sua existência, deixando implícita a ideia de que o fato de as mulheres terem qualidades é o que justifica a existência de uma data comemorativa para elas. Esse comportamento atende à demanda da proposta de “falar sobre o Dia Internacional das Mulheres” e, conseqüentemente, à demanda da instituição escolar de cumprir com o que se pede, tanto nessa, quanto em qualquer atividade proposta em sala de aula.

Logo em seguida, porém, quando a expressão “amo vocês” se marca linguisticamente no enunciado, esse Outro/destinatário sai de cena para dar lugar à atuação de um Outro/destinatário representado pelo escrevente como as mulheres que apreciariam essas homenagens (público que preencheria, nesse caso, o “vocês” da expressão). Mesmo sendo referidas genericamente pelo sujeito como “vocês”, esse Outro/destinatário poderia ser pensado como aquelas mulheres que participaram da vida desse escrevente, ocupando posições sociais como as de mãe, professora, tia etc. Por colocar em cena um endereçamento distinto da instituição escolar, essa marca foi interpretada por nós como uma “ruína” de tipos relativamente estáveis de enunciado que possuem como destinatário típico um público que apreciaria homenagens e estabeleceria com o enunciador uma relação de proximidade afetiva, como é o caso, por exemplo, de cartões de felicitações, cartas pessoais, bilhetes etc. Em outras palavras, entendemos que a expressão “amo vocês” se comporta, nesse caso, como “partes mais ou menos informes” desses gêneros. Por isso, é considerada uma “ruína” e, conseqüentemente, uma pista da convivência intergenérica desses gêneros no enunciado da criança (CORRÊA, 2006, p. 05).

Esse endereçamento às mulheres, representadas como um público que apreciaria receber felicitações para o Dia Internacional das Mulheres, fica também evidente em enunciados como o que segue:

E.M. Dr. Wilson Romano Calil
 08/03/04.
 nome:
 08/03/04/Dia Internacional da mulher

' É tão difícil entender uma mulher
 quando escuta falar isso ela deixa marcado
 com um beijo.

E oferece seu ombro como reconcílio, e
 pensa com o coração e faz com a emoção.

E.M. Dr Wilson Romano Calil/ 08/03/04/nome:/08/03/04/ Dia Internacional da Mulher/ É tão difícil entender uma mulher quando escuta falar isso ela deixa marcado com um beijo/ E oferece seu ombro como reconcílio e pensa com o coração e faz com a emoção.

Figura 2: enunciado 2 exemplos da oscilação entre instituição escolar e mulheres que apreciam felicitações

Observe-se no enunciado que, novamente, a atuação da instituição escolar se marca na presença do cabeçalho e do título. No restante do enunciado, porém, um Outro/destinatário diferente é o que parece tomar a cena: um público não necessariamente conhecido pelo escrevente, mas que se delinea como mulheres que apreciam homenagens em celebração ao Dia Internacional das Mulheres. Como é possível perceber no enunciado, trechos como “ela deixa marcado com um beijo”, “oferece seu ombro como reconcílio” e “pensa com o coração e faz com a emoção” lembram gêneros como poesias que evidenciam a fragilidade/sensibilidade das mulheres e são constantemente utilizadas em cartões ou mensagens e em homenagens com o fim de celebrar do Dia Internacional das mulheres, como o que segue:

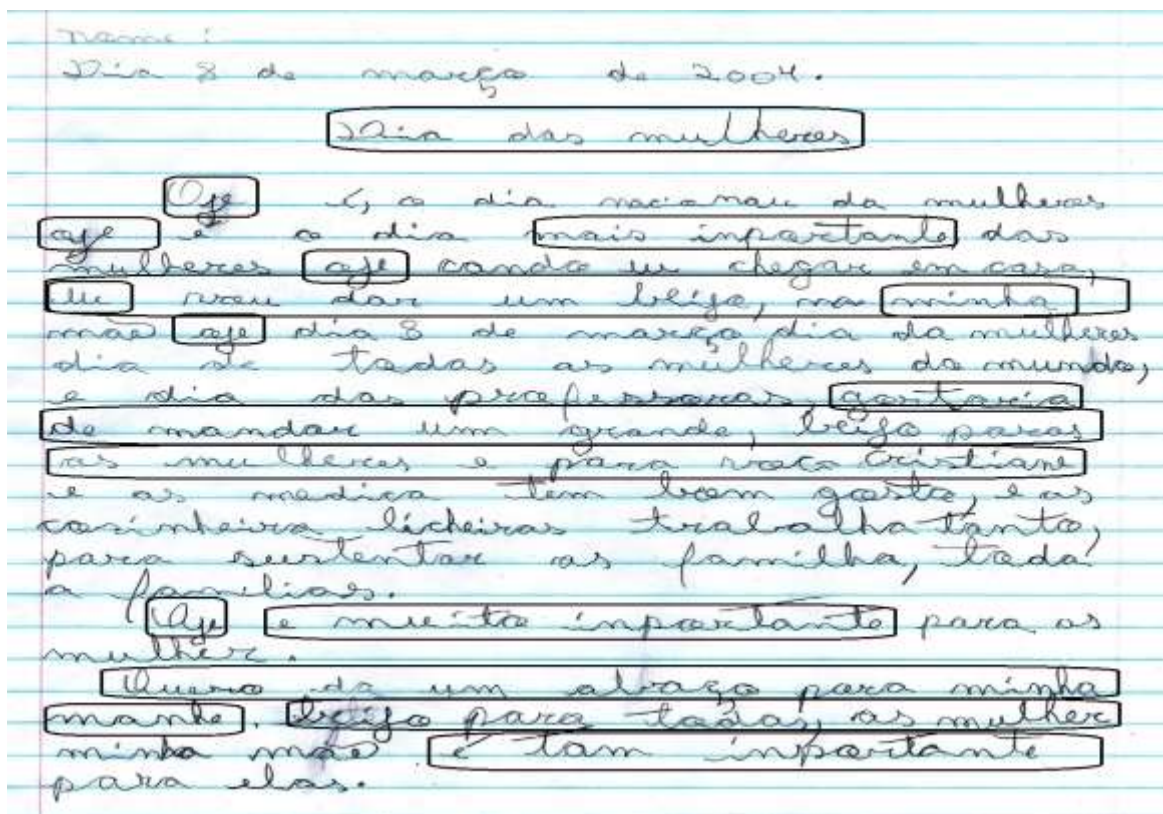


Figura 3: exemplo de enunciado de homenagem ao Dia Internacional das Mulheres

As expressões valorativas que exaltam a sensibilidade e beleza da mulher nesse enunciado – o uso de marcas como *a mais bela e perfumada flor...*, *de todas a mais linda*, etc. – são bastante semelhantes às utilizadas pelo escrevente no enunciado anterior, que foi tomado como representativo de vários outros do *corpus*, já que esse tipo de marca foi recorrente²⁹. Por esse motivo, interpretamos marcas como essas como pista do endereçamento a esse público. Consequentemente, interpretamo-las também como “ruínas” de gêneros como mensagens/homenagens, veiculadas, por exemplo, nas antigas “telemensagens”, em blogs, em cartões, chamadas televisivas, propagandas, etc.

Outros endereçamentos que, de forma frequente, concorreram com a instituição escolar na constituição dos enunciados oriundos dessa proposta foram: (a) a professora/pesquisadora representada pelo escrevente como *colega*; e (b) o telespectador de TV, que, ora não era especificado, ora se especificava como a professora/colega, como mãe ou, ainda, como as mulheres em geral. O enunciado a seguir é um exemplo que reúne marcas que indiciam todos esses endereçamentos:

²⁹ Expressões como “a mulher é importante”; “a mulher é guerreira”; “a mulher é como uma flor” foram recorrentemente identificadas nos enunciados.



Nome: [nome do aluno]/ dia 8 de março de 2004/ Dia das mulheres/ Hoje é o dia nacional das mulheres. Hoje é o dia mais importante das mulheres hoje quando eu chegar em casa, eu vou dar um beijo, na minha mãe hoje dia 8 de março dia das mulheres dia de todas as mulheres do mundo, e dia das professoras, gostaria de mandar um grande, beijo para as mulheres e para você [nome da pesquisadora] e as medica tem bom gosto, e as cozinheiras, lixeiras trabalham tanto, para sustentar as famílias, toda a família. Hoje, é muito importante para toda a mulher. Quero dar um abraço para minha mãe. Beijo para todas, as mulheres minha mãe é tão importante para elas.

Figura 4: enunciado exemplo da oscilação entre instituição escolar e telespectador de TV

No exemplo, além do cabeçalho, elegemos cinco marcas que julgamos indiciar os endereçamentos deste enunciado: (1) o título; (2) a informação pessoal “eu vou dar um beijo na minha mãe hoje³⁰”; (3) as expressões “gostaria de mandar um grande beijo” e “beijos”; (4) a preposição “para”, acompanhado da expressão “minha mãe”; e (5) o pronome pessoal de 2ª pessoa do singular, preenchido pelo nome da pesquisadora.

Como nos enunciados anteriores, nesse, o cabeçalho e o título também colocam em cena a atuação da instituição escolar. Além dessas duas marcas, em alguns poucos momentos do enunciado, há marcas da tentativa do escrevente de atender ao comando da proposta, como é o caso de “hoje dia 8 de março dia das mulheres dia de todas as mulheres

³⁰ Além de informações sobre a vida pessoal do escrevente, marcas como “beijos [apelido da pesquisadora]” e “beijos” no interior de desenhos como coração também foram recorrentes no *corpus* e, quando apareceram, foram interpretadas como pista do endereçamento à professora/colega.

do mundo” e “hoje é muito importante para toda a mulher”, que indiciam uma tentativa, por parte do escrevente, de explicar o que seria o feriado. São, portanto, marcas interpretadas como pistas do endereçamento à instituição escolar.

Esse endereçamento, porém, não protagoniza a constituição desse enunciado, mas, ao contrário, convive com vários outros. Um deles (indiciado pela informação pessoal “quando eu chegar em casa, eu vou dar um beijo em minha mãe”) pode ser a própria professora/pesquisadora, representada pelo escrevente, nesse momento de seu projeto de dizer, como uma colega, haja vista que a partilha dessa confiança sobre o que faria quando chegasse em casa é aqui interpretada como um indício de que o escrevente representa o Outro/destinatário a quem se dirige como alguém disposto a saber de suas experiências pessoais e, portanto, próximo afetivamente. Essa hipótese parece se sustentar quando, mais adiante, aparece o nome da professora/pesquisadora, precedido da preposição “para” e do pronome pessoal “você” (em “e para você [nome da pesquisadora]”), formando uma marcação explícita do direcionamento do enunciado à professora/colega naquele momento de seu projeto de dizer.

Há de se destacar, porém, que, apesar de, nos dois casos, atuar um mesmo Outro/destinatário (a professora/pesquisadora representada como colega), há diferenças no modo como ele é representado pelo escrevente. O enunciado que indicia a partilha de informações não deixa pistas do lugar onde ele é veiculado, enquanto a marca “e para você [nome da pesquisadora]”, ao funcionar como um preenchimento da matriz “gostaria de mandar um grande beijo”, parece indicar que a professora/pesquisadora, representada pelo escrevente como colega, assumiria também a posição enunciativa de telespectadora de TV.

Essa outra divisão enunciativa da professora/colega se dá pelo fato de a marca “gostaria de mandar um grande beijo” ter sido interpretada por nós como uma “ruína” de gêneros da esfera televisiva que estabelecem como destinatário típico um telespectador de TV íntimo de quem enuncia na esfera televisiva, como acontece, por exemplo, em programas que convidam participantes não-famosos e dão a eles a possibilidade de mandar saudações para familiares e amigos.

Essa divisão enunciativa do Outro/destinatário é, a nosso ver, reflexo da própria divisão enunciativa do escrevente que, ora se posiciona como aluno, ora como colega da professora/pesquisadora, ora como participante de programa televisivo e ainda, como se

pode observar por meio da marca “quero dar um abraço para minha mãe”, como um participante desse tipo de programa.

Essas oscilações, como adiantamos, não são vistas aqui como “inadequações” ou “erros”, mas, ao contrário, assim como Capristano e Oliveira (2014, p. 355), acreditamos que elas “colocam em cena a heterogeneidade, a complexidade d[os] enunciado[s] e sua constituição fundada em relações (sempre dialógicas) intergenéricas, uma vez que cada uma d[as] pistas pode[m] ser interpretadas como uma ‘ruína’ de um gênero discursivo”.

Por fim, vale destacar que, além desses Outros/destinatários mais recorrentes, em um enunciado específico, chamou-nos a atenção a atuação de um Outro/destinatário bastante particular: o público leitor de textos jornalísticos. Segue-o:



E.M. Dr Wilson Romano Calil/ Data 08/03/04/ Nome: EXTRA-EXTRA/ Mulheres estão tendo um dia internacional para elas, e também tudo o que o homem faz a/ mulher também faz. Por isso, elas recebem menos do/ que eles tem que receber, então criaram/ o dia internacional da mulher EM TODO/ MUNDO./ Se a mulher não existisse nós também/ não íamos existir, por isso a mulher é tão/ importante na vida o mundo

Figura 5: oscilação entre público da esfera jornalística e instituição escolar

As seguintes marcas foram eleitas como índices dos endereçamentos desse enunciado: (a) expressão “extra-extra” e (b) operador explicativo “por isso”.

A parte do cabeçalho, a expressão “EXTRA-EXTRA”, especialmente pelo modo como se apresenta (disposta no centro da folha, em caixa alta e na cor verde), constitui uma pista do endereçamento a leitores de textos jornalísticos, pois, como sabemos, esse

tipo de expressão é comum em gêneros como jornais e revistas que, no geral, utilizam-na na primeira capa para chamar atenção do leitor à leitura do conteúdo do veículo que se pretende inédito, como no exemplo a seguir:



Figura 6: exemplo de enunciado com a expressão "EXTRA EXTRA"

Ao longo do primeiro parágrafo, esse endereçamento parece se manter, pois o tom marcado pelo uso do sujeito “mulheres” funcionado como um sujeito ativo e pelo verbo no presente “estão tendo”, demarcando uma atualidade de um fato (em “mulheres estão tendo um dia...”), é também bastante característico de gêneros noticiosos.

Nos parágrafos seguintes, porém, marcas como o operador explicativo “porém” e o conclusivo “então” parecem indiciar uma mudança no direcionamento do enunciado, pois, juntos, eles gerenciam argumentos, discorridos em teor mais dissertativo, que visam à explicar e/ou à justificar a existência do feriado (como em “então criaram o Dia Internacional das Mulheres” e “por isso a mulher é tão importante”). Com essa estratégia textual, o escrevente acaba por atender à demanda da proposta de “falar sobre o Dia Internacional das Mulheres”.

3.2.2 A oscilação no endereçamento: proposta 2

A proposta dois, aplicada no dia três de maio de 2004, e intitulada “Criação de loja e venda de produtos”, como apresentamos na metodologia, requeria do escrevente que ele “inventasse uma loja que deveria vender produtos e mercadorias para o dia das mães”, devendo (a) “criar um nome para a loja”; (b) falar dos produtos e preços que a loja comercializaria e (c) falar das promoções.

Apesar de o comando não delinear posicionamentos a serem representados pelo escrevente tanto para si quanto para o Outro/destinatário a quem o enunciado deveria se direcionar, as demandas apresentadas nele nos levam a pensar que o tipo relativamente estável de enunciado esperado pela professora/pesquisadora nessa proposta circularia na esfera comercial/publicitária. Logo, diferentemente do que acontece na proposta anterior, nesta, para que o escrevente imergisse no jogo enunciativo proposto, seria idealmente esperado que ele se deslocasse da posição de aluno para assumir alguma posição social dessas esferas (a de “vendedor”, “publicitário”, “dono de loja” etc.) e, conseqüentemente, direcionasse seus enunciados para Outros/destinatários também dessas esferas (clientes potenciais para comprar produtos para o dia das mães, por exemplo, filhos, maridos etc.). O verbo “inventar”, que introduz o comando “pediu que inventassem uma loja...”, abre ainda a possibilidade de o escrevente situar seu enunciado no universo narrativo/ficcional. Caso optasse por esse caminho, ele deveria se manter na posição de aluno e estabelecer como Outro/destinatário a instituição escolar.

Talvez seja justamente devido à possível necessidade de deslocamento de posições dada por essa proposta que a quantidade de oscilação no endereçamento tenha sido significativamente alta nos enunciados oriundos dela. O gráfico a seguir explicita esse resultado:

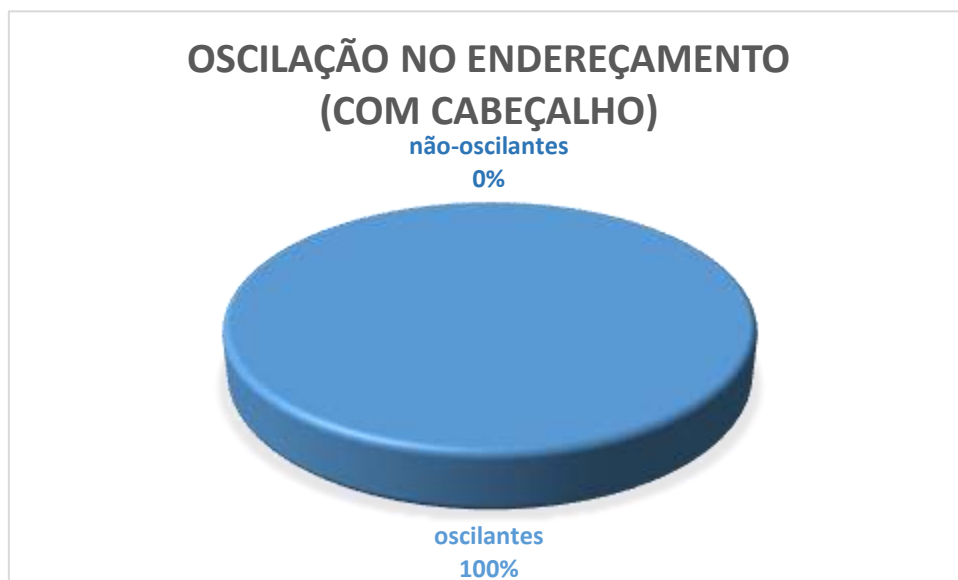
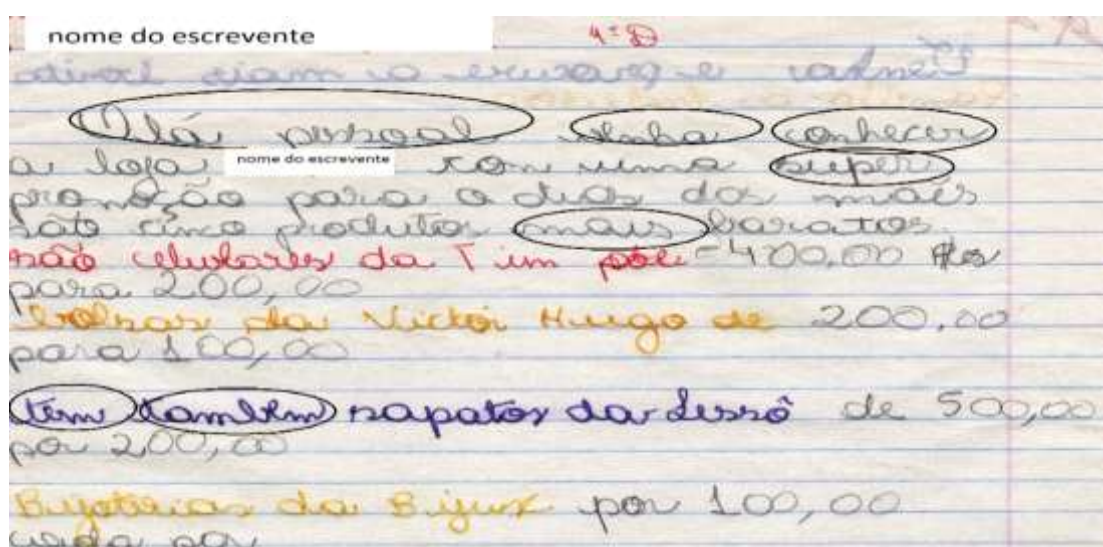


Gráfico 4: Oscilação no endereçamento (com cabeçalho): proposta 2

Observe-se, no gráfico, que todos os enunciados dessa proposta (100%) foram considerados “oscilantes”.

Uma parcela significativa desses enunciados, porém, somente foi considerada “oscilante” porque havia uma única marca que, a nosso ver, poderia ser interpretada como pista de um endereçamento diferente do esperado pela proposta: o “cabeçalho”. Por indiciar o endereçamento à instituição escolar, essa marca coloca em cena a convivência do Outro/destinatário instituição escolar com o endereçamento previsto pela proposta (cliente potencial para comprar produtos para o dia das mães). O enunciado a seguir é um exemplo desse tipo de ocorrência:



nome do escrevente 4^oD/ Olá pessoal, venha conhecer a loja [nome do escrevente] com uma super/ promoção para o dia das mães./ São cinco produtos mais baratos./ São celulares da tim de 400,00 R\$/ para 200,00/bolsas da Victor Hugo de 200,00/ para 100,00/ tem também sapatos da Lessô de 500,00/ por 200,00/ Bijouterias da Bijux por 100,00/ cada par.

Figura 7: enunciado exemplo da importância do cabeçalho na incidência de oscilações

Pode-se observar que o enunciado em questão se desenvolve, principalmente, devido à atuação do endereçamento a um público potencial para comprar produtos dos Dias das mães. Essa atuação é plasmada no enunciado pelas seguintes marcas: (a) interlocução direta estabelecida pelo escrevente com o público potencial (“olá pessoal”, “venha conhecer”, etc.); (b) advérbios de intensidade; e (c) expressões características do discurso publicitário.

No início do enunciado, a marca de interlocução direta “Olá pessoal” parece se constituir como pista do endereçamento a um cliente telespectador de TV, pois o substantivo “pessoal” circunscreve um público plural/genérico e desconhecido do

enunciador, tal como ocorre em propagandas televisivas, por exemplo. O posicionamento desse público na esfera comercial/publicitária fica ainda mais evidente quando essa interlocução é feita por meio de locuções verbais no imperativo (como em “venha conhecer”), já que esse tipo de interlocução é característica de enunciados dessa esfera, como propagandas em que o destinatário típico é um cliente potencial para comprar o produto vendido e o publicitário utiliza verbos no imperativo com o intuito de incitá-lo a comprar os produtos.

Esse direcionamento se reforça quando marcas características de enunciados da esfera publicitária/comercial, como advérbios de intensidade (“super”, “mais”), de inclusão (“também”) e, ainda, expressões como “super promoção” e “de para” / “de por”, prototípicas de propagandas, também aparecem no enunciado.

Note-se, pois, que, não fosse a marca do cabeçalho (nesse caso, composto pelo “nome do escrevente” e “série (4ªD)”), interpretaríamos esse enunciado como direcionado à apenas um Outro/destinatário (o cliente potencial previsto na proposta) e, portanto, “não-oscilante”. A presença desse cabeçalho, contudo, deixa pistas da atuação do Outro/destinatário “instituição escolar” no enunciado, uma vez que o cabeçalho seria por nós interpretado como “ruína” de gêneros da esfera escolar. Logo, ele colocaria em cena a convivência, na sincronia do enunciado, de dois endereçamentos: a instituição escolar e o cliente potencial para comprar produtos para o dia das mães. Apontaria, pois, para a convivência histórica dos vários gêneros discursivos que estabelecem esses dois endereçamentos como destinatários típicos, tais como: “tarefas do caderno”, “trabalhos escolares”, “conteúdo escrito na lousa” (no caso do cabeçalho) e “propagandas”, “folhetos”, etc. (no caso das marcas que indiciam o cliente potencial).

Nota-se, portanto, que essa atuação conjunta de mais de um Outro/destinatário na dimensão enunciativo-pragmática do enunciado nos permite pensar que todos esses gêneros o constituem historicamente, visto que as marcas que indiciam seus destinatários típicos indiciam, igualmente, suas presenças históricas na trajetória do sujeito com a linguagem, ou, mais especificamente, nos já-falados/ já-escritos/ já-experimentados que compõem o arcabouço de já-ditos no qual os sujeitos buscam seus dizeres (cf. CORRÊA, 2013).

Outros 17 enunciados, assim como esse, foram classificados como “oscilantes” apenas devido ao aparecimento da marca “cabeçalho”. Se incluídos na análise quantitativa como “não-oscilantes”, teríamos o seguinte:



Gráfico 5- oscilação no endereçamento(sem cabeçalho): proposta 2

Por meio da comparação do Gráfico 4 com o Gráfico 5, podemos observar que uma quantidade significativa de enunciados (18 ou 37,5%) somente foram considerados “oscilantes” devido à presença do cabeçalho, já que, quando essa marca é desconsiderada, eles passam a ser classificados como “não-oscilantes”.

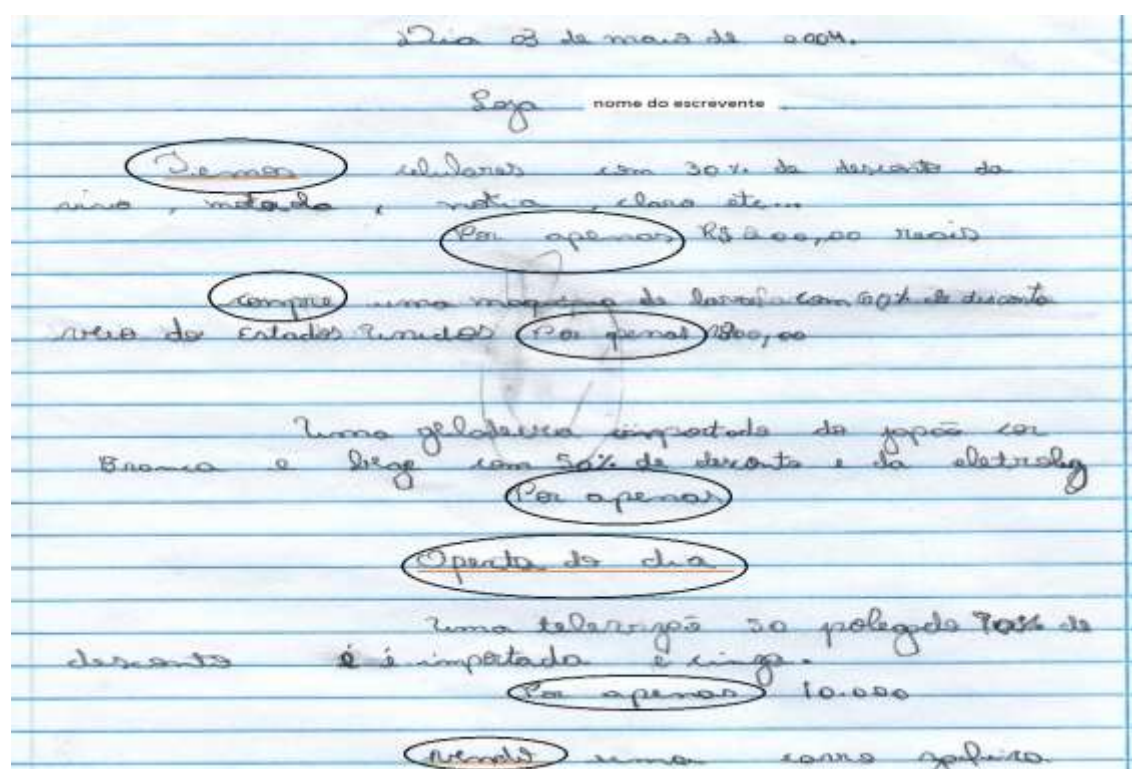
Essa observação nos leva a pensar, por um lado, que há uma resistência, por parte das crianças, de se distanciarem totalmente do papel de alunos para assumirem o papel previsto no jogo enunciativo delineado na proposta (de publicitário, dono de loja, vendedor etc.)³¹. O fato de a atuação da instituição escolar aparecer tão somente na marca “cabeçalho”, contudo, permite-nos pensar que, nesses 18 enunciados, essa resistência não é tão forte assim, tendo em vista que, excetuando-se a parte do cabeçalho, no restante de todos eles, o direcionamento se mantém apenas para o Outro/destinatário previsto na proposta (o público potencial para comprar presente para o dia das mães).

Essa observação nos possibilita considerar que, apesar de a proposta não explicitar o endereçamento previsto, em uma parte significativa dos enunciados (17 ou 35%), não houve dificuldades, por parte dos escreventes, de estabelecer o Outro/destinatário previsto nela, nem de manter seus enunciados sob a atuação desse mesmo Outro/destinatário. Essa facilidade, a nosso ver, pode estar atrelada à frequente circulação desses escreventes por práticas orais/letradas faladas/escritas da esfera comercial/publicitária, nas quais gêneros como “propagandas”, “folhetos”, “anúncios”

³¹ Essa resistência, no entanto, justifica-se pelo fato de os enunciados, como mencionados, serem produzidos na escola e, portanto, serem, antes de tudo, “atividades escolares”. Exploraremos mais essa reflexão no capítulo 4.

(que estabelecem como destinatário típico um cliente potencial para comprar um produto ofertado) circulam.

Essa facilidade de endereçar seus enunciados para um Outro/destinatário da esfera comercial/publicitária pode ser vista também em parte dos enunciados restantes (30 ou 62,5%), tendo em vista que alguns deles foram classificados dessa forma não porque conviviam, no enunciado, Outros/destinatários diferentes do previsto na proposta, mas porque esse Outro/destinatário previsto se dividia enunciativamente no mesmo enunciado: ora ele atuava como um cliente telespectador de TV, ora como um cliente fisicamente presente e, ainda, às vezes, como leitor de anúncios escritos. O enunciado a seguir é um exemplo em que isso acontece:



celulares com 30% de desconto da vivo, motorola, nokia, claro, etc./ por apenas R\$ 200,00 reais/ Compre máquina de lavar com 60% de desconto/ veio dos Estados Unidos/ Por apenas 1800,00/ Uma geladeira da do japão cor/ branca e bege com 50% de desconto e da eletrolux/por apenas/ oferta do dia/ uma televisão 30 polegadas 90% de desconto e é importada e cinza/ Por apenas 10.000./ Vendo um carro zafira/ ano 2004 flex

Figura 8: enunciado exemplo da divisão enunciativa do Outro/destinatário público potencial

Novamente, podemos observar uma série de marcas que ecoam gêneros da esfera comercial/publicitária. Dentre elas, destacam-se (a) “por apenas” (repetida quatro vezes); (b) o verbo no imperativo “compre” e ainda (c) as caracterizações valorativas dos produtos, como “importada do Japão”, “veio dos Estados Unidos”; “é importada”, “50

polegadas” etc. Por serem características de gêneros dessa esfera (como propagandas, por exemplo), interpretamos que essas marcas se constituem em pistas do endereçamento típico desses gêneros, isto é: de um cliente potencial para comprar os produtos ofertados (no caso, produtos para o Dia das Mães).

As marcas “temos”, “oferta do dia” e “vendo”, em contrapartida, colocam em cheque a situação enunciativo-pragmática em que esse Outro/destinatário se encontra. A primeira, um verbo conjugado na segunda pessoa do plural, aponta para uma situação em que o escrevente assume a posição de vendedor/publicitário³² de uma loja (ao assumir, por meio da pluralidade do verbo “temos”, um discurso coletivo, a partir do qual os produtos ofertados não se marcariam como dele, vendedor, mas como de uma coletividade que poderia ser interpretada como a instituição comercial “loja”) e estabelece como Outro/destinatário um cliente genérico/desconhecido, uma vez que não há marcas que denunciavam, por exemplo, se esse cliente está próximo ou distante fisicamente desse vendedor/publicitário.

A marca “oferta do dia”, por lembrar enunciados comumente escritos em cartazes de supermercados e de restaurantes, parece apontar para uma situação enunciativo-pragmática em que o Outro/destinatário se faz presente fisicamente no estabelecimento em que o produto está sendo vendido.

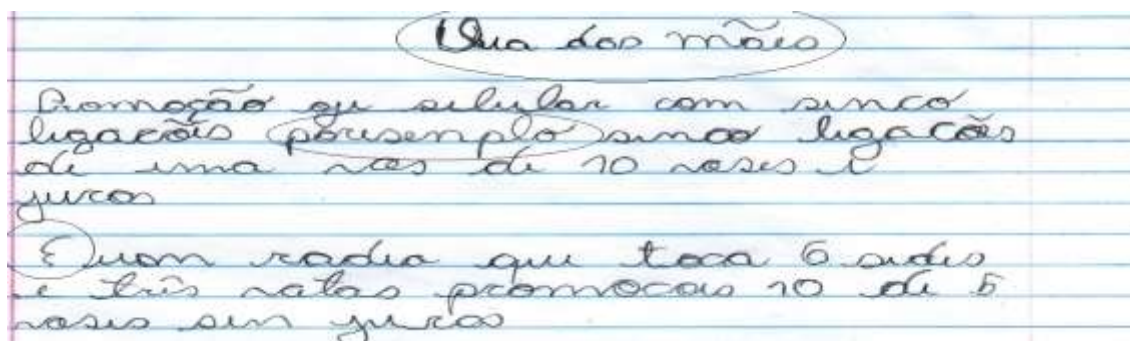
Essa posição enunciativa do escrevente e, conseqüentemente, do Outro/destinatário a quem se direciona, muda novamente quando o verbo “vender” é conjugado na primeira pessoa do singular. Nessa mudança, o sujeito escrevente se distancia da coletividade da instituição comercial que até então representava e à qual atribuía a pertença dos produtos (em “temos”) para assumir uma posição individual, característica de anúncios feitos em jornais (ex: “vendo um terreno”), placas (ex: “vendo esta casa”) e adesivos colados em veículos (ex: “vendo/fone:”), gêneros em que o sujeito anuncia a venda de um produto dele (e não de uma instituição): aos passantes da rua (no caso de placas), aos motoristas (no caso de adesivos colados em veículos), aos leitores de sites de anúncios, jornais, grupos em sites de relacionamento, etc. (no caso de anúncios).

³² Optamos por nos referir a essa posição enunciativa como vendedor/publicitário, porque interpretamos que esses papéis, na vida, possuem diferenças muito tênues, difíceis de serem percebidas fora da situação enunciativo-pragmática em que o enunciado se realiza, visto que, em ambos os casos, o enunciador ressalta as qualidades do produto, com o intuito de persuadir o cliente a comprá-lo.

Logo, a marca “vendo” pode ser indício da atuação desses endereçamentos na constituição do enunciado.

Observe-se, desse modo, que, em um mesmo enunciado, há a convivência de um mesmo Outro/destinatário que se divide enunciativamente como pertencente a diferentes cenas enunciativo-pragmáticas. Essa observação, novamente, parece se constituir em pistas da circulação do escrevente por práticas diversas da esfera comercial/publicitária, posto que ele se deixa afetar por destinatários típicos de diferentes gêneros dessas esferas: anúncios de jornais, cartazes, panfletos, propagandas diversas, etc. A oscilação no endereçamento, portanto, é o que nos leva a pensar na atuação histórica de todos esses gêneros na constituição dos já-ditos que são chamados a atuar na construção linguística do enunciado, daí a possibilidade de pensá-la como pista das relações intergenéricas.

Vale destacar que, excetuando-se o caso do primeiro enunciado analisado nesta seção, em todos os outros, pudemos eleger marcas que indiciavam o endereçamento a esse cliente potencial previsto na proposta. Em alguns deles, como mencionamos, esse cliente atuava em quase seu todo (excetuando-se a parte do cabeçalho), sem se dividir enunciativamente; em outros, como o que acabamos de discutir, ele se dividia enunciativamente em vários, acarretando na oscilação no endereçamento. Nos enunciados a seguir, observaremos que, em alguns casos, ele também convive com Outros/destinatários diferentes. Dentre eles, destacam-se (a) a instituição escolar, indiciada por marcas diferentes do cabeçalho; (b) a mãe do escrevente e (c) a professora assumindo papel de colega. O enunciado a seguir é exemplo de sua convivência com a instituição escolar:



Dia das mães/ promoção hoje celular com cinco/ ligações por exemplo cinco ligações/ de uma vez de 10 vezes e/ juro/ e um rádio que toca 6cds e três rádios promoções 10 de 5/ vezes sem juro

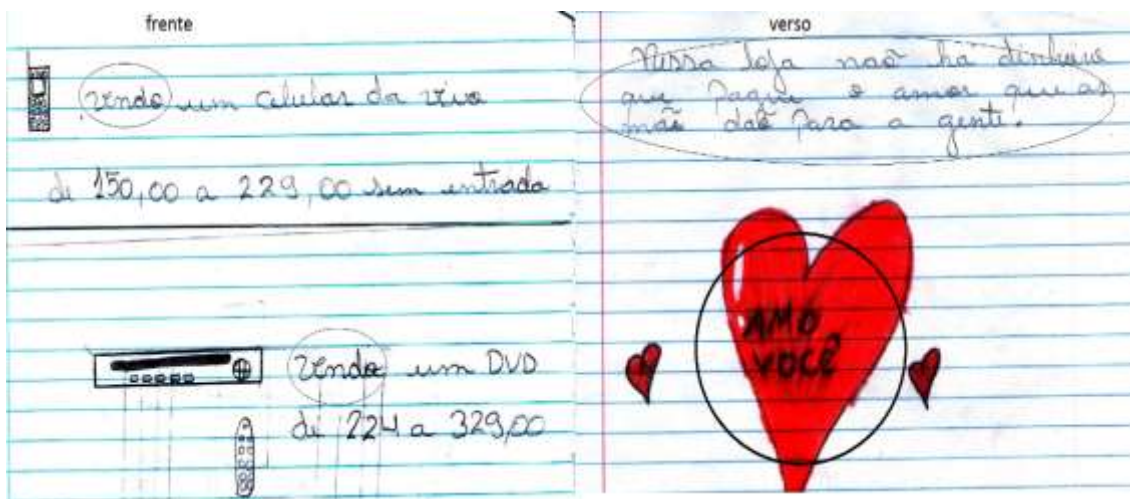
Figura 9: enunciado exemplo da convivência do endereçamento à instituição escolar e ao cliente potencial

Enunciados como esse nos chamaram a atenção, porque, mesmo desconsiderando a marca do cabeçalho, pudemos observar a atuação da instituição escolar em outras marcas linguísticas que os compõem. No caso desse enunciado, interpretamos que essa atuação é plasmada no (a) título e na expressão (b) por exemplo³³. Ambas as marcas, a nosso ver, podem ser interpretadas como “ruínas” de gêneros tipicamente escolares: no caso do título, “ruínas” das tradicionais redações escolares; já no caso do “por exemplo”, “ruína” de gêneros mais explicativos, como aulas e explicações de livros didáticos.

Essas marcas, porém, não constituem, sozinhas, o enunciado, mas convivem com outras que apontam para o destinatário previsto na proposta (cliente potencial). Por exemplo: a expressão “promoção”; as caracterizações com valoração positiva do produto “celular com cinco ligações”, “toca 6 CDs” e a repetição da expressão “vezes/sem juro” (bastante prototípica de gêneros da esfera comercial/publicitária). Essas marcas, portanto, juntas ao título e à expressão “por exemplo”, lançam luz à relação complexa estabelecida entre os gêneros na constituição histórica do enunciado, uma vez que, cada uma delas ecoa gêneros dos quais os endereçamentos indiciados por elas são destinatários típicos.

Embora não tenha sido tão frequente, encontramos enunciados “oscilantes” nos quais elegemos marcas que apontavam para a atuação do Outro/destinatário “mãe do escrevente”, como o que segue:

³³ Vale destacar aqui que essas marcas, para além de indiciar o endereçamento do enunciado, foram consideradas “salientes”, porque elas parecem indiciar também a representação que essas crianças tomam para si sobre o que é escrever na escola: a presença recorrente de títulos (tanto nos enunciados oriundos dessa proposta quanto nos de outras) parece apontar que o imaginário de que *textos escritos na escola devem necessariamente ter títulos* circula por essa representação; já a presença da expressão explicativa “por exemplo” (menos recorrente que os títulos), nos leva a pensar que, nesse momento do projeto de dizer do escrevente, prevalece nessa representação o imaginário de que caracterizações (no caso do exemplo, a caracterização do produto) devem ser feitas ou seriam mais prestigiadas se feitas com o uso da expressão “por exemplo”. Essa hipótese é melhor explorada no capítulo 4.



Frente/ vendo um celular da vivo/ de 150,00 a 229,00 sem entrada/ vendo um DVD/ de 224 a 329,00/
Nessa loja não há dinheiro/ que pague o amor que as/ mães dão para a gente

Figura 10: enunciado exemplo da convivência do endereçamento à mãe do escrevente e ao cliente potencial

Esse enunciado foi escrito em três laudas³⁴. As duas primeiras eram similares à parte “frente” do exemplo, enquanto a última é a que se apresenta na parte “verso”. Nas duas primeiras laudas, elegemos as seguintes marcas como pistas do endereçamento do enunciado: (a) o verbo “vender”, conjugado na primeira pessoa do singular (utilizado cinco vezes no enunciado) e (b) a expressão “apenas” (utilizada duas vezes). Ambas as marcas foram interpretadas como pista do endereçamento a um cliente potencial leitor de anúncios, devido ao fato de a conjugação do verbo “vender” na primeira pessoa, como mencionamos, ser prototípica de anúncios como os que circulam em jornais, placas ou em adesivos que são comumente colados em veículos, como o do exemplo a seguir:



Figura 11: exemplo de anúncio

Após os anúncios de vários produtos, nas duas primeiras laudas, na terceira, aparece o trecho “nessa loja não há dinheiro que pague o amor que as mães dão para a gente”. Pela forma como é exposto e organizado no enunciado (no final do enunciado),

³⁴Não reproduzimos todas aqui, por considerarmos desnecessário e por julgarmos que ocuparia muito espaço.

parece funcionar como um slogan de propaganda. Se analisado nesse ponto de vista, podemos observar uma mudança na posição enunciativa assumida pelo escrevente, pois, nesse momento de seu projeto de dizer, ele se distancia do papel de um autônomo que anuncia a venda de um produto particular para se integrar em uma loja (“nessa loja...”), consequentemente, o cliente potencial para o qual endereça seu enunciado também muda de posição, pois passa a ser representado pelo escrevente como um cliente genérico/desconhecido que poderia ir até a loja comprar seu produto.

Quando nos atemos ao conteúdo temático desse possível *slogan*, interpretamos que o tom afetivo expressado em “não tem dinheiro que pague o amor...” poderia ser interpretado como pista do endereçamento do enunciado à mãe do escrevente, já que esse tom é característico de atividades tradicionalmente feitas na escola para homenagear o dia das mães e que são, de fato, entregues para as mães, como bilhetes, cartas etc. Esse endereçamento parece se marcar de maneira mais evidente, quando o sintagma “a gente” é selecionado para a construção do enunciado.

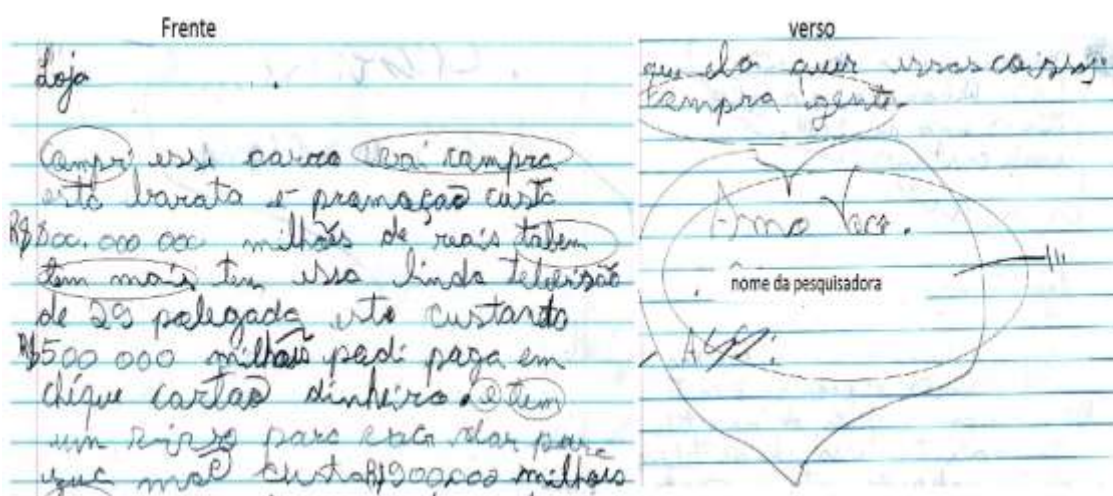
O sintagma “a gente”, por funcionar como o pronome pessoal “nós” – que, como mencionamos, incluiria o “eu” que enuncia e um “tu” – torna-se pista de uma outra mudança da posição enunciativa assumida pelo sujeito escrevente, pois, nesse momento de seu projeto de dizer, ele parece se distanciar do papel de vendedor para assumir o papel que representa para si como o de filho. Essa mudança no endereçamento do enunciado fica mais evidente quando, logo em seguida, observamos o registro de um desenho de um coração com a expressão “amo você”, em que o pronome “você” aparece no singular, possivelmente, fazendo referência à mãe do escrevente.

Observe-se, desse modo, que esse enunciado é dividido, pelo menos, em dois momentos enunciativos: no primeiro, que contempla as duas primeiras laudas, o enunciado se endereça para um cliente potencial, enquanto no segundo, esse endereçamento se volta para a mãe do escrevente. Capristano e Oliveira (2014, p. 364), ao analisar um enunciado como esse, retomam uma análise de Soares (2003), quando essa autora observa que divisões como essa:

Deixa[m] claro que ela [a criança] percebe que são duas escritas diferentes: a escrita escolar, com a função instrumental de demonstrar que aprendeu a escrever o que lhe ensinaram a escrever, e a escrita não escolar, com funções pessoal e interacional (SOARES, 2003, p.76)

Nesse caso, segundo a autora, a criança oscilaria entre o que ela *deveria* e o que ela *queria* dizer, por isso, a nosso ver, também oscila entre endereçar seu enunciado para o Outro/destinatário delineado pela proposta (deveria) e a sua mãe (queria). Assim como também consideraram Capristano e Oliveira (2014, p. 365), entendemos que essa oscilação é o que determina as escolhas lexicais, estilísticas e gráficas realizadas pela criança para construir o enunciado. Daí o aparecimento de marcas linguísticas tão distintas nos dois momentos do enunciado: no primeiro, marcas que apontavam para a circulação do escrevente por gêneros da esfera comercial/publicitária; no segundo, marcas que apontam para a circulação do escrevente por gêneros da esfera cotidiana, em que a relação de afetividade fica marcada, como bilhetes, cartas, etc.

Divisão semelhante a essa ocorreu também em enunciados que oscilavam entre se direcionar para um cliente potencial e para a professora representada pelo escrevente como colega. O enunciado a seguir é representativo desse tipo de ocorrência:



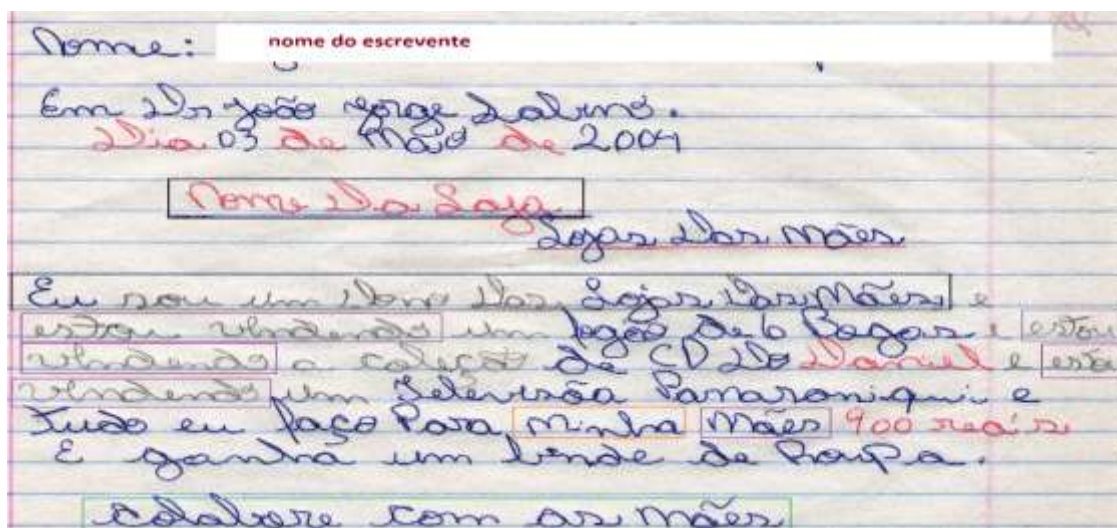
Loja: [nome do escrevente] compre esse carro vai compra/ esta barato é promoção custa/ R\$ 800.000,00 milhões de reais também/ tem mais tem essa linda televisão/ de 25 polegadas esta custando R\$ 500.00 milhões pode paga em/ cheque cartão dinheiro e tem/ um vivo para você dar para/ sua mãe custa R\$ 900,00 milhões/ que ela quer essas coisas/ compra gente. Amo você. [nome da pesquisadora]. Ass:

Figura 12: exemplo de enunciado oscilante entre cliente potencial e professora/colega

Como é possível observar, esse enunciado também se divide em dois momentos. No primeiro, marcas como (a) o verbo “comprar” no imperativo (“compre”; “vai comprar”; “compra”); (b) interlocução por meio do substantivo “gente” e (c) advérbios

de inclusão “também tem mais”, “e tem” parecem apontar que, nesse momento do enunciado, o escrevente entra no jogo enunciativo proposto e o direciona para um cliente potencial. No segundo momento, contudo, o desenho do coração com a expressão “amo você [nome da pesquisadora]” indicia uma mudança nesse endereçamento, já que o nome da pesquisadora explicita o direcionamento daquele momento do enunciado. O fato de esse nome estar no interior da marca gráfica de um coração e acompanhado da expressão “amo você” constitui-se em indícios de que, nesse momento, a pesquisadora é representada pelo escrevente como uma colega, uma vez que essas marcas são características de gêneros como cartas, recados (principalmente infantis), em que se estabelece uma relação afetiva entre o enunciador e o Outro/destinatário a quem se dirige.

Por fim, outro enunciado nos pareceu singular por possuir marcas que indiciavam a atuação de um Outro/destinatário diferente dos demais: um público potencial para fazer doações a entidades filantrópicas. Segue-o:



Nome: [nome do escrevente]. Em Dr João Jorge Sabino/ Dia 03 de Maio de 2004/ Nome da Loja/ Lojas Das Mães/ Eu sou um Dono das Lojas das mães e/ estou vendendo um fogão de 6 bocas e estou /vendendo a coleção de CD do Daniel e estou/ vendendo uma televisão Panasonic e/ tudo eu faço para minha mãe 900 reais/ e ganha um brinde de roupa/ colabore com as mães.

Figura 13: exemplo de oscilação com público de entidades filantrópicas

Julgamos que as seguintes marcas sinalizariam os Outros/destinatários deste enunciado: (1) o cabeçalho; (2) a expressão metaenunciativa “nome da loja”; (3) o enunciado que demarca apresentação pessoal “eu sou o dono das lojas das mães”; (4) a repetição da locução verbal “estou vendendo” (3x); (5) a alternância entre singular e

plural do pronome possessivo “minhas” e do substantivo “mães”; e (6) a sentença que finaliza o enunciado: “colabore com as mães”.

A partir dessas seis marcas, identificamos a atuação de quatro Outros/destinatários: (1) a instituição escolar; (2) a professora que assume papel de colega; (3) o público potencial para comprar presentes do dia das mães (mais supostamente esposos e filhos) e, por fim, (4) um público potencial para fazer doações a entidades filantrópicas.

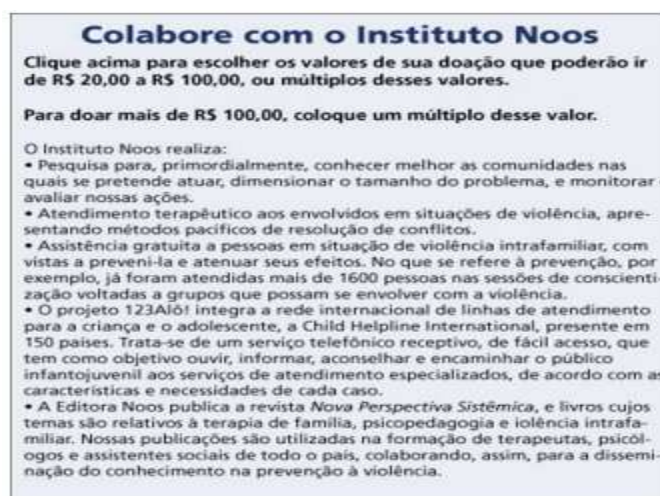
O endereçamento à instituição escolar, além de se marcar no cabeçalho, mostra-se também na sentença “eu sou dono das lojas das mães” e na expressão metaenunciativa “nome da loja”. Na primeira, percebemos a atuação desse endereçamento, porque ela representa a tentativa do escrevente de explicitar o cumprimento de uma das demandas da proposta: a de se deslocar da posição de aluno para assumir alguma posição que representa para si como da esfera comercial/publicitária (nesse caso, de dono da loja). Na segunda marca, percebemos a atuação do endereçamento à instituição escolar pelo teor catafórico da expressão “nome da loja”, mostrado no uso dos dois pontos. Essa construção funciona como uma espécie de expansão do cabeçalho. Em outras palavras, a expressão, a nosso ver, tem funcionamento parecido com um recurso utilizado no cabeçalho, em que o termo “nome:”, por exemplo, é utilizado para indicar o que deve ser preenchido em seguida ou, ainda, com exercícios em que se precisa preencher as lacunas. A expressão “nome da loja:”, portanto, constitui-se em “ruínas” desses gêneros que, por sua vez, estabelecem como destinatários típicos a instituição escolar.

Feitas essas marcações explícitas de atendimento aos requisitos da proposta, o escrevente parece começar a entrar no jogo enunciativo da proposta ao repetir diversas vezes a locução verbal em primeira pessoa “estou vendendo”, objetivando, assim, marcar seu ato enunciativo como voltado para o objetivo de vender produtos para o Dia das Mães. Nesse caso, apesar de a marca linguística também apontar para a inegável preocupação em atender à demanda da proposta (a loja teria de *vender produtos do dia das mães*), ela parece mostrar, simultaneamente, a atuação do Outro/destinatário “público potencial leitor de anúncios”, visto que a marcação em primeira pessoa do verbo “vender” é bastante característica de anúncios que circulam em jornais.

Mais especificamente, como já mencionamos, entendemos que é comum que uma loja funcione a partir da coletividade (já que o seu desenvolvimento depende de várias

peças: funcionários, patrão, clientes etc.) e, por isso, é também comum que vendedores e outros integrantes desses tipos de estabelecimentos comerciais utilizem a primeira pessoa do plural ao assumir a posição enunciativa (daí expressões como “estamos em promoção”, “estamos vendendo”). No enunciado da criança, no entanto, não é isso o que acontece. Logo, apesar da tentativa de marcar explicitamente uma posição enunciativa com a marca linguística “dono da loja”, ao deixar, no seu enunciado, a marca de primeira pessoa do verbo vender, ele assume a posição enunciativa de anunciante individual de produtos, posição a partir da qual os enunciados se direcionam para clientes leitores de anúncios, como os de jornais.

Esse Outro/destinatário parece atuar ao longo de quase todo o enunciado até que este ganha um teor de conclusão com a expressão “colabore com as mães”. Consideramos que, nesse expressão ecoam gêneros que têm como característica um Outro/destinatário que foi por nós nomeado como *público potencial para fazer doações*, como é o caso de rifas entre amigos ou, até mesmo, pedidos de ajuda de entidades filantrópicas³⁵, como o que segue:



Colabore com o Instituto Noos

Clique acima para escolher os valores de sua doação que poderão ir de R\$ 20,00 a R\$ 100,00, ou múltiplos desses valores.

Para doar mais de R\$ 100,00, coloque um múltiplo desse valor.

O Instituto Noos realiza:

- Pesquisa para, primordialmente, conhecer melhor as comunidades nas quais se pretende atuar, dimensionar o tamanho do problema, e monitorar e avaliar nossas ações.
- Atendimento terapêutico aos envolvidos em situações de violência, apresentando métodos pacíficos de resolução de conflitos.
- Assistência gratuita a pessoas em situação de violência intrafamiliar, com vistas a preveni-la e atenuar seus efeitos. No que se refere à prevenção, por exemplo, já foram atendidas mais de 1600 pessoas nas sessões de conscientização voltadas a grupos que possam se envolver com a violência.
- O projeto 123AÍÓ! integra a rede internacional de linhas de atendimento para a criança e o adolescente, a Child Helpline International, presente em 150 países. Trata-se de um serviço telefônico receptivo, de fácil acesso, que tem como objetivo ouvir, informar, aconselhar e encaminhar o público infantojuvenil aos serviços de atendimento especializados, de acordo com as características e necessidades de cada caso.
- A Editora Noos publica a revista *Nova Perspectiva Sistemica*, e livros cujos temas são relativos à terapia de família, psicopedagogia e violência intrafamiliar. Nossas publicações são utilizadas na formação de terapeutas, psicólogos e assistentes sociais de todo o país, colaborando, assim, para a disseminação do conhecimento na prevenção à violência.

Figura 14: exemplo de pedidos de ajuda de entidades filantrópicas

Por fim, julgamos que a alternância entre singular e plural do pronome possessivo “minha” e do substantivo “mães” poderia constituir pista de um momento de conflito do escrevente em relação ao endereçamento do enunciado. Enquanto a concordância de número no singular do pronome possessivo “minha” parece denunciar a atuação do

³⁵ Exemplos mais populares de instituições que fazem esse tipo de pedido são o Criança Esperança e o Teleton.

Outro/destinatário *professora/colega* (a quem o escrevente se sente confortável para compartilhar informações pessoais sobre o que ele faz para sua mãe no dia das mães), o plural do substantivo “mães” aponta para um Outro/destinatário que seria o *público potencial* para comprar presente para o dia das mães, já que os produtos da loja teriam como destino final outras mães e não apenas a sua. Essa mudança repentina de Outros/destinatários denuncia a também repentina mudança da posição da qual enuncia: enquanto ao utilizar o pronome possessivo “minha” no singular, ele parece enunciar a partir da posição de *aluno que mantém uma relação de proximidade com a professora*, quando utiliza o substantivo “mães”, no plural, parece voltar a assumir a posição de *vendedor* prevista no jogo enunciativo pressuposto na proposta.

3.2.3 A oscilação no endereçamento: proposta 3

A proposta três, intitulada “como chegar à minha casa”, requeria do escrevente que ele “escrevesse um texto contando como o pesquisador deveria proceder para chegar até a sua casa”. Esse comando foi apresentado aos escreventes após a professora/pesquisadora ter também contado a eles sobre como eles deveriam fazer para chegar até a casa dela. Além disso, ela descreveu a sua casa, falando sobre como era dividida e com quantas pessoas ela morava.

O fato de, nessa interlocução, o pesquisador ter exposto uma série de informações de sua vida pessoal, bem como o fato de ter pedido para que as crianças também compartilhassem com ele esse tipo de informação, fez com que se desenvolvesse, nesse cenário, um ambiente de proximidade afetiva, o qual poderia desencadear e um deslocamento da posição assumida pela pesquisadora de professora/pesquisadora (com as demandas institucionais canalizadas nessa figura) para a posição de “amiga”, “colega” ou alguém com quem as crianças mantivessem uma relação afetiva, tal que houvesse a possibilidade de essa pessoa vir a visitá-los. As crianças, em contrapartida, poderiam também deslocar-se da posição de aluno (com os distanciamentos institucionais também pressupostos na constituição dessa figura) e posicionar-se no lugar de um “amigo” ou “conhecido” que estaria disposto a receber a professora/pesquisadora em sua casa.

Por essas razões, podemos conjecturar que era idealmente esperado pela professora/pesquisadora que as escolhas linguísticas feitas pelos escreventes para compor seus enunciados marcassem um distanciamento do evento escolar do qual emergiam e uma aproximação (mesmo que imaginada) de uma situação enunciativo-pragmática da qual os participantes não ocupariam mais os papéis de professora/aluno, mas sim de colegas. Logo, o Outro/destinatário a quem o escrevente deveria direcionar seu enunciado seria a professora/pesquisadora ocupando o papel de colega do escrevente.

Em 98% (45) dos enunciados oriundos dessa proposta, pudemos observar ao menos alguma marca linguística que, a nosso ver, teria sido selecionada pelo escrevente devido à atuação desse Outro/destinatário. Em todos esses casos, porém, também observamos marcas que pareciam ser fruto da atuação de Outros/destinatários diferentes. Essa atuação conjunta em todos esses enunciados é o que desencadeou o seguinte resultado:

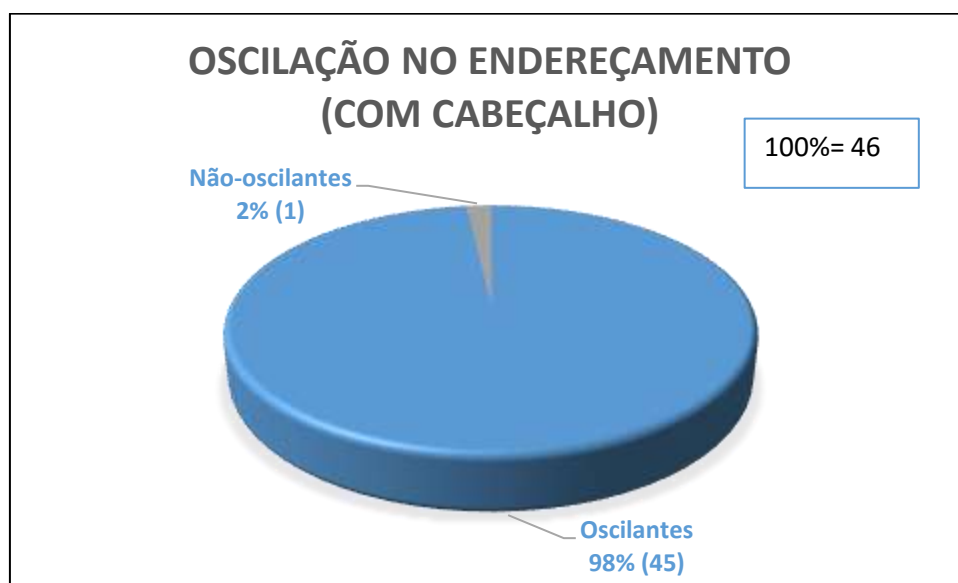
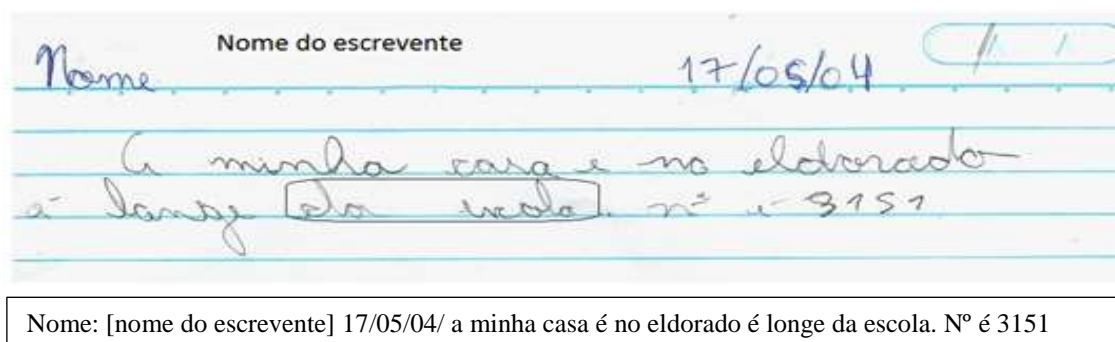


Gráfico 6-oscilação no endereçamento (com cabeçalho) proposta 3

Como é possível observar no gráfico, 98% (45) dos enunciados foram considerados “oscilantes” por terem sido produzidos sob a atuação de mais de um Outro/destinatário, havendo apenas um em que isso não ocorreu, o que segue:



Nome: [nome do escrevente] 17/05/04/ a minha casa é no Eldorado é longe da escola. Nº é 3151

Figura 15: enunciado não-oscilante. Proposta 3

Em análise às marcas linguísticas que compõem esse enunciado, interpretamos que elas têm sua constituição ancorada na negação de marcas que seriam determinadas pelo Outro/destinatário previsto na proposta. Evidência desdisse seria principalmente a ausência de instrução e de detalhes do caminho para que a professora/colega pudesse chegar até a casa do escrevente. Essa ausência indicia que o sujeito escrevente não se deixou afetar pelo Outro/destinatário professora/colega, ou melhor, indicia que o escrevente não imerge ou não representa para si uma situação em que a professora/colega, de fato, tivesse interesse de ir visitá-lo e, por isso, constrói seu enunciado com a finalidade apenas de cumprir com uma atividade escolar (e não de instruir a professora/colega a ir à sua casa). Conseqüentemente, endereça-o à instituição escolar ou à professora representada por ele como uma canalizadora das demandas dessa instituição.

Nos 100% (46) dos enunciados restantes, em ao menos algum momento do projeto de dizer do escrevente, ele se deixa afetar pelo Outro/destinatário previsto pela proposta. Esse endereçamento, porém, não foi o único a que todos esses enunciados se direcionavam. Em todos esses casos, elegemos também marcas linguísticas que pareciam ter sido fruto de escolhas determinadas pela atuação de Outros/destinatários diferentes. A mais recorrente delas foi o cabeçalho, que, como já discutimos aqui, coloca em cena a atuação da instituição escolar.

Desses 45 enunciados, 13 (28%) apenas foram considerados “oscilantes”, devido à presença dessa marca. Quando a desconsideramos, vemos uma mudança na quantidade

de enunciados considerados “oscilantes” e “não-oscilantes”. O gráfico a seguir apresenta essa mudança:

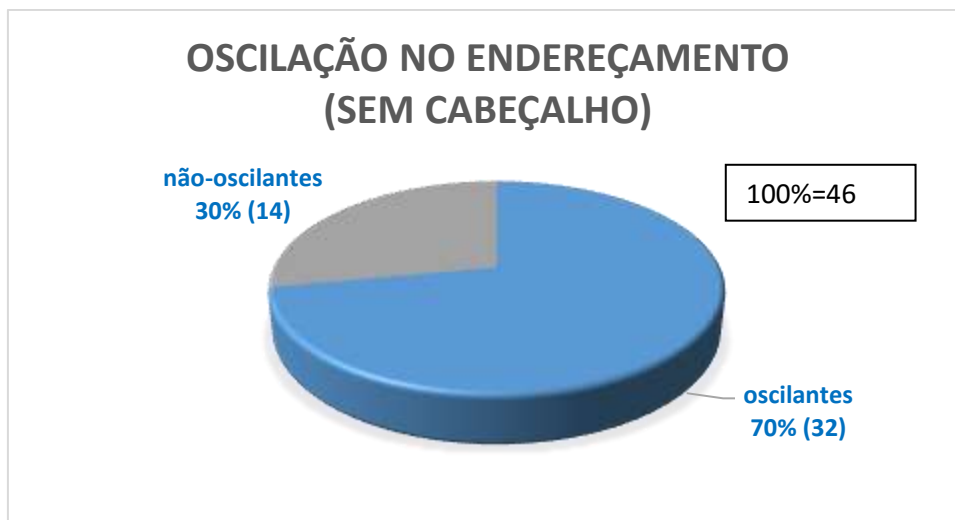
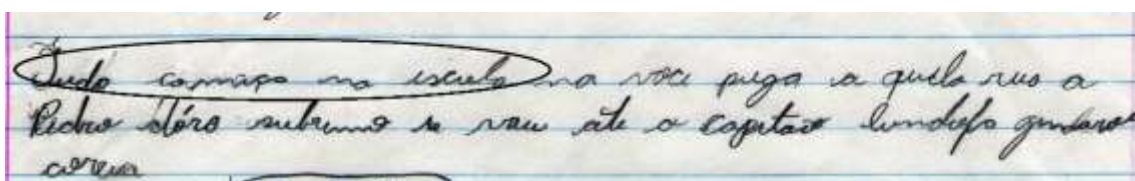


Gráfico 7: Oscilação no endereçamento (sem cabeçalho). Proposta 3

Novamente, esse resultado parece apontar que o cabeçalho é uma das marcas linguísticas que mais influenciam na incidência de oscilação no endereçamento. Apesar de sua inegável recorrência nos enunciados das crianças, em olhar mais atento aos dados, observamos que, nesses enunciados, ela não é a única marca que apontaria para o Outro/destinatário “instituição escolar”, pois, mesmo quando o cabeçalho foi desconsiderado, 70% (32) dos enunciados continuaram sendo “oscilantes” devido à atuação conjunta da instituição escolar com o endereçamento previsto na proposta (professora representada como colega). Essa atuação, porém, se plasmava no enunciado por meio de marcas linguísticas diferentes do cabeçalho. O enunciado a seguir é um exemplo representativo desse tipo de ocorrência:



Tudo começa na escola na você pega aquela rua a Pedro dóro subindo e vai até a capitão Lindolfo Gonçalves Corrêa (...)

Figura 16: exemplo de oscilação entre instituição escolar e professora/colega

Em análise a esse enunciado, chamou-nos a atenção o fato de ele se dividir estilisticamente em dois momentos. No primeiro, o escrevente elege a expressão “tudo começa...” para iniciar o enunciado, marcando um estilo característico de gêneros da esfera narrativa (como, por exemplo, histórias de suspense). Em seguida, porém, passa a selecionar marcas linguísticas que, compõem, comumente, enunciados de caráter prioritariamente instrucional, como é o caso do pronome pessoal “você” (que indicia interlocução direta com o Outro/destinatário professora/colega) e do verbo “vai” funcionando como imperativo.

Em investigação a uma proposta que, assim como esta, requeria do escrevente a produção de um enunciado prioritariamente instrucional, Capristano e Oliveira (2014, p. 365) observaram uma ocorrência semelhante a essa. No enunciado analisado pelas autoras, o escrevente utiliza a expressão “era uma vez” para iniciá-lo. Ao analisar essa ocorrência, elas consideraram que “a criança dialoga com histórias populares – geralmente orais – e/ou histórias de livros infantis que, em um número significativo de vezes, iniciam-se com a estrutura canônica "Era uma vez...". Apesar de iniciar com essa marca, as autoras observaram que o restante do enunciado era formado por elementos linguísticos que lhe atribuía um caráter instrucional. Segundo as autoras, essa “descontinuidade” indicaria que a criança “não consegue seguir com o “projeto de dizer” projetado pela expressão “era uma vez” (análoga à expressão “tudo começa na...”), o que significa que:

a criança estaria oscilando entre contar uma história à moda dos contos de fadas ou seguir a solicitação do pesquisador (...). Ela estaria, pois, na fronteira entre o relatar e o contar. Nessa oscilação, vemos, novamente, pistas do duplo endereçamento desse enunciado, voltado, ao mesmo tempo, para o outro/destinatário representado pela instituição escolar (escrever, na escola, é escrever histórias para “a professora”) e para o outro/destinatário representado pelo “participante interlocutor” direto da criança, o pesquisador (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014, p. 366-367)

Assim como as autoras, entendemos que as marcas “tudo começa na...”, ao dividir o espaço sincrônico do enunciado com as marcas “você” e “vai”, mostram um duplo endereçamento do enunciado: ora se direciona para a instituição escolar (ou para a professora canalizando as demandas dessa instituição), ora se direciona para a professora

representada como colega. Esses dois endereçamentos, por serem também destinatários típicos de gêneros diversos (“narrativas de suspense”, “atividades escolares” e diferentes gêneros instrucionais), colocam em cena a atuação conjunta, dialógica, intergenérica desses gêneros na história de constituição desse enunciado.

Recuperando as reflexões de Corrêa (2013), poderíamos pensar que essa presença simultânea das marcas selecionadas em função de Outros/destinatários diferentes em um mesmo enunciado nos possibilita pensá-lo como um acontecimento, à medida que cada uma dessas marcas pode também ser interpretada como “feixes” que, constituídos por apagamentos, formam memórias de gêneros que são chamadas a agir na atualização desse enunciado como uma novidade de seu acontecimento discursivo³⁶ (cf. CORRÊA, 2013, p. 85).

Além da atuação da instituição escolar (seja marcada pela presença do cabeçalho, seja por outras marcas linguísticas) ter contribuído para que uma parte significativa dos enunciados dessa proposta oscilasse, novamente, assim como na proposta anterior, a divisão enunciativa do Outro/destinatário previsto pela proposta contribuiu para esse número elevado de oscilações. No caso dessa proposta, essa divisão se deu entre (a) a professora representada pelo escrevente como colega que divide o mesmo espaço sócio geográfico que o escrevente e (b) a professora representada pelo escrevente como colega que não divide o mesmo espaço sócio geográfico que o escrevente. O enunciado a seguir é um exemplo que representa esse tipo de ocorrência:

³⁶ Uma reflexão mais aprofundada disso é feita na seção 3.4 deste capítulo.

Você sai da escola sobe a rua que tem a farmácia na esquina aí o que você subiu/ você vira a direita e vai reto aí tem uma avenida aí você para aí tem construção e nessa construção do lado tem o postinho/ aí tem o mercado em frente do postinho e você vai reto aí tem o parquinho e tem uma sorveteria e vai reto e reto aí lá em frente tem um cabelereiro que chama VAL/ você tem que ir reto aí tem a farmácia do lado tem a bicicletaria você vai reto e tem um ponto de ônibus/ você vai reto aí tem a floricultura da JÉSSICA é de esquina um quarteirão/ no 2 quarteirão você desce número da casa é 150 Rua: Maria Sacarolina/ frente está escrito cabelereiro aí você chegou

Você sai da escola sobe a rua que tem a/ farmácia na esquina aí o que você subiu/ você vira a direita e vai reto aí tem uma/ avenida aí você para aí tem construção/ e nessa construção do lado tem o postinho/ aí tem o mercado em frente do postinho/ e você vai reto aí tem o parquinho e tem uma sorveteria e vai reto e reto/ aí lá em frente tem um cabelereiro que chama/ Val você tem que ir reto aí tem a / farmácia do lado tem a bicicletaria você/ vai reto e tem um ponto de ônibus/ você vai reto aí tem a floricultura da/ Jéssica é de esquina um quarteirão/ no 2 quarteirão você desce número da casa é 150 Rua: Maria Sacarolina/ frente está escrito cabelereiro aí você chegou.

Figura 17: exemplo da divisão enunciativa da professora/colega

Em análise a esse enunciado, interpretamos que, excetuando-se o cabeçalho, todo ele se desenvolve por meio da atuação do mesmo Outro/destinatário: a professora/pesquisadora representada pelo escrevente como colega, tal como previsto pela proposta. As seguintes marcas foram interpretadas como evidências disso: (a) a quantidade de referências que detalham o caminho a ser percorrido; (b) a recorrência de interlocução com esse Outro/destinatário, por meio do pronome “você” (que aparece nove vezes ao longo do enunciado); e (c) a recorrência de interlocução estabelecida também por meio dos verbos que funcionam como imperativo como “sai”, “vai”, “vira”, etc. As marcas “a” e “b” são as que nos possibilitam preencher o aspecto dêitico do pronome “você” (a marca “c”) como o Outro/destinatário professor/colega.

No primeiro caso, a marca descrita em “a” parece ser pista da relação de proximidade afetiva entre o escrevente e o Outro/destinatário estabelecido por ele, pois o fato de o escrevente ter lançado seus esforços em detalhar o caminho pode indicar a sua crença de que o professor/pesquisador pudesse ir visitá-lo efetivamente e, portanto, indica também a sua entrada no jogo enunciativo proposto. Desse modo, entendemos que a

possibilidade de pensar nessa relação de proximidade nos permite preencher o aspecto dêitico do pronome “você” como o Outro/destinatário professor/colega.

As marcas de interlocução por meio do uso de imperativos também nos dão essa possibilidade. Em análise a marcas compostas por verbos no imperativo, Capristano e Oliveira (2014) recuperaram reflexões de Scherre (2005, 2007) sobre o uso desse verbo. Nessas reflexões, Scherre (2005, 2007) explica que, em regiões como o sudeste, pode haver tanto o uso do imperativo conjugado como “pegue” e “deixe” quanto como “pega” e “deixa”. A oscilação entre esses usos, segundo as autoras, dependeria da natureza dos eventos discursivos em que as formas imperativas aparecem, de forma que, eventos de fala menos formais e de natureza mais dialogal favoreceriam o aparecimento de formas como “deixa” e “pega”, enquanto que, eventos mais formais favoreceriam o aparecimento de formas como “deixe” e “pegue”. (cf. CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014, p. 359). No caso do enunciado do escrevente, aparecem apenas as formas mais usadas em eventos menos formais, o que nos permite pressupor que a cena enunciativa representada pelo escrevente contaria com a participação de um Outro/destinatário próximo a ele, com quem não haveria a necessidade de se dirigir formalmente. Por essas razões, entendemos essas marcas como pistas do direcionamento do enunciado a um professor/colega.

Essas mesmas marcas, somadas a outras presentes no enunciado, podem ser pensadas como pistas da divisão enunciativa do sujeito escrevente. O uso dos verbos imperativos nas formas “vai”, “pega” etc., por colocar o enunciado em uma cena enunciativa de natureza mais informal, pode ser pensado, segundo Capristano e Oliveira (2014), como “ruínas” de gêneros com natureza mais dialogal, como diálogo face a face, em que os participantes do evento discursivo dividem a mesma cena enunciativo-pragmática. Esses verbos, portanto, a nosso ver, seriam indícios de que a professora/colega, nesses momentos do projeto de dizer do escrevente, seria representada como alguém que compartilhasse do mesmo espaço sócio geográfico que o escrevente. Essa hipótese se fortalece quando observamos, no enunciado, uma oscilação no uso de artigos definidos e indefinidos para fazer referências a lugares que deveriam ser tomados como ponto de referência por essa professora/colega, por exemplo, “**a** farmácia na esquina” e “**um** cabelereiro que chama...”.

O artigo “a”, segundo Câmara Jr (1970, p. 122), tem a função de “tornar definido um ser que sem ele fica indefinido”. No plano textual, ele tem ainda a função de fazer

referência a alguma informação já especificada pelo falante/escrevente na dimensão textual ou a alguma informação compartilhada pelo falante/escrevente com seu Outro/destinatário. Por exemplo, se o escrevente e a professora estavam na escola, seria pressuposto que ambos compartilhariam de informações sobre espaço sócio geográfico em que a escola se inseria, portanto, referências de lugar como “da escola” seria uma evidência dessa partilha.

O interessante, contudo, é que essa partilha não se restringe à escola. Ao longo do enunciado, o uso do artigo definido para mencionar a outros lugares que funcionam como ponto de referências parece ser indício de que o escrevente pressupõe esses lugares como conhecidos pelo Outro/destinatário a quem se dirige, como acontece em “a farmácia da esquina”; “a farmácia do lado”; “a floricultura”, etc.

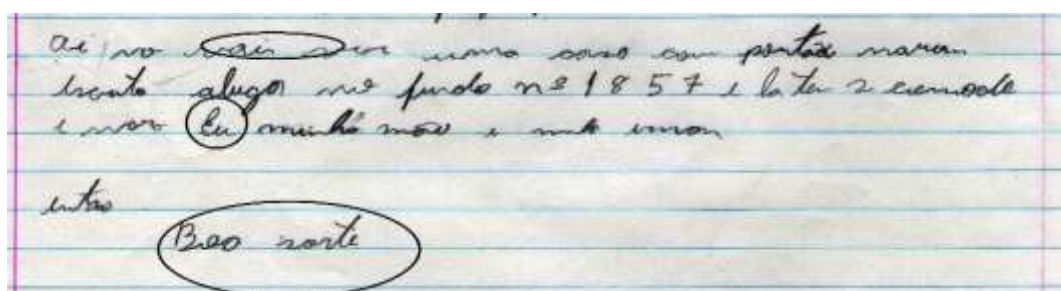
Essa suposta partilha de conhecimentos sócio geográficos é também indiciada pela ausência de referências de espaço e distância em diversos momentos do enunciado, como, por exemplo, quando o escrevente instrui a professora/colega a “ir reto” (“vai reto”), mas não especifica o quanto. Logo, a ausência também poderia ser tomada como pista do endereçamento a um Outro/destinatário que divide o mesmo espaço sócio geográfico que o escrevente.

Em meio a essas suposições de partilha, em alguns momentos de seu projeto de dizer, o escrevente deixa marcas que parecem apontar para um distanciamento dos dois sujeitos da enunciação em relação à partilha do espaço sócio geográfico. Esse distanciamento se marca, principalmente, pelo uso de artigos indefinidos para fazer referência à lugares (como em “**uma** avenida” e “**um** ponto de ônibus”) e pelas caracterizações das referências que lhe atribuem um caráter de precisão (como em “cabelereiro **que chama Val**”; “**no 2** quarteirão você vira”). A oscilação entre o uso do artigo definido e do indefinido, bem como entre a ausência x presença de referências precisas de distância e lugar incidem, portanto, na oscilação da posição enunciativa que o escrevente atribui ao Outro/destinatário que representa para si: ora esse Outro/destinatário partilha do mesmo espaço geográfico que o escrevente, ora não.

A oscilação entre essas duas posições enunciativas, a nosso ver, pode ser interpretada como pista da atuação intergenérica, na constituição histórica do enunciado, de (a) gêneros instrucionais mais informais, como pedidos de informações orais sobre lugares em ruas, e (b) gêneros instrucionais mais formais, como mapas e instruções sobre

como chegar ao lugar de algum lugar (como aqueles anexados a convites de eventos, por exemplo).

Por fim, vale destacar que, apesar de menos frequentemente, mesmo sem considerar o cabeçalho, alguns enunciados foram considerados oscilantes devido à atuação conjunta do Outro/destinatário professora/colega com um Outro/destinatário que classificamos como “participantes de jogos”. O enunciado a seguir é um exemplo desse tipo de ocorrência:



Aí você vai ver uma casa com portão marrom/escrito aluga no fundo nº1857 e lá tem 2 cômodos/ e mora eu minha mãe e minha irmã/ então/ boa sorte

Figura 18: exemplo de oscilação entre professora/colega e telespectador de TV

Nesse caso, a marca “boa sorte” foi interpretada como “ruínas” de gêneros, por exemplo, da esfera esportiva, em que um dos participantes da situação enunciativa se coloca na posição de torcedor e usa a expressão “boa sorte” para motivar o competidor do jogo. Nesse caso, essa “ruína”, além de ser pista da atuação histórica de gêneros como esse na constituição do enunciado, parece ser pista da circulação do escrevente por práticas linguísticas que circulam nessas esferas, uma vez que os feixes de memórias (“boa sorte”) que são chamados a atuar na sincronia desse enunciado podem ter sido constituídos por experiências tidas pelo sujeito durante sua circulação por essas práticas.

A hipótese de que um Outro/destinatário de gêneros da esfera esportiva poderia atuar nos enunciados dessa proposta parece se endossar quando observamos enunciados como o que segue:

Para chegar na minha casa passa por: a avenida Alberto Andaré, ao José munia passa na frente do veterinário/ banho e tosa, passa pelo rever-lar, verdurão, locadora avini, padaria e farmácia.

Aí chega na pizzaria da sogra, vira à direita e segue reto.

Então vai ter o condomínio Green Village I, vai berrá na casa n. 30.

Na minha casa você vai encontrar:

Você entra pela sala, do lado esquerdo tem o lavabo e a escada. Ainda um pouco tem a cozinha e depois a sala de estar e de jantar.

Para chegar na minha casa passa/ por: a avenida Alberto Andaré, ao José munia passa na frente do veterinário/ banho e tosa, passa pelo rever-lar, verdurão, locadora avini, padaria e farmácia. Aí chega na pizzaria da sogra, vira à direita e segue reto. Então vai ter o condomínio Green Village I, vai sser lá na casa n 30. Na minha casa você vai encontrar:/ você entra pela sala, do lado/ esquerdo tem o lavabo e a escada. /Anda um pouco tem a cozinha e/ depois a sala de estar e de jantar.

Figura 19: exemplo de enunciado flutuante entre professora colega x participante de jogos como “caça ao tesouro”

Esse enunciado divide-se em um momento mais instrucional e outro mais descritivo. Em ambos os momentos, o escrevente parece estabelecer como Outro/destinatário o professora/colega. No primeiro, é a predominância de referências precisas de lugar, como nome dos comércios e de avenida, que aponta para essa direção. No segundo, é a descrição sem exagero de caracterizações e a interlocução por meio do pronome “você” que o faz. A frase “na minha casa você vai encontrar”, que divide ambos esses momentos, porém, parece chamar a atuar um Outro/destinatário diferente desse, já que, principalmente a locução verbal “vai encontrar”, faz lembrar gêneros em que existe um desafio e passos a serem cumpridos para se chegar ao final do desafio, como é o caso de jogos como “caça ao tesouro” e alguns jogos de tabuleiro.

Novamente, consideramos que essa marca poderia se constituir em “ruína” desse tipo de gênero, haja vista que ela também poderia ser interpretada, nesse enunciado, como “parte mais ou menos informe” de gêneros como “jogos de caça ao tesouro” que, quando presente no enunciado do escrevente, torna-se fonte histórica de constituição dessa escrita, pois indicia a circulação do escrevente por representação de gêneros como os que envolvem jogos de “caça ao tesouro” e “tabuleiro” (Cf. CORRÊA, 2006, p.2009).

3.2.4 A oscilação no endereçamento: proposta 4

A proposta quatro, intitulada “como eu gostaria que acabasse a novela” requeria do escrevente que ele escrevesse uma carta para Gilberto Braga, autor da novela “Celebriedades”³⁷, fazendo sugestões sobre como ele gostaria que a novela acabasse. Observe-se que, diferentemente do que acontece nas propostas anteriores, nesta, o comando da atividade delinea mais precisamente os contornos do gênero previsto, já que, nela, há marcadamente o nome do gênero esperado (uma carta) e, além disso, o endereçamento do gênero é explicitamente marcado: a carta deveria ser direcionada ao Gilberto Braga, autor da novela.

A cena enunciativa delineada na proposta pressuporia, então, a atuação do aluno a partir de uma situação imaginária, da qual participaria, por um lado, o escrevente ocupando o lugar social de telespectador da novela e, por outro, Gilberto Braga, ocupando o lugar representado pelo escrevente como sendo do autor de novela.

Apesar de essa proposta, assim como a anterior, também prever um deslocamento de posições por parte do escrevente, devido ao fato de ela apresentar contornos mais precisos a respeito do gênero previsto – explicitando, inclusive, seu endereçamento –, não esperávamos um número alto de oscilações. Ao agruparmos os resultados, observamos que não foi isso o que aconteceu, como se vê no gráfico a seguir:

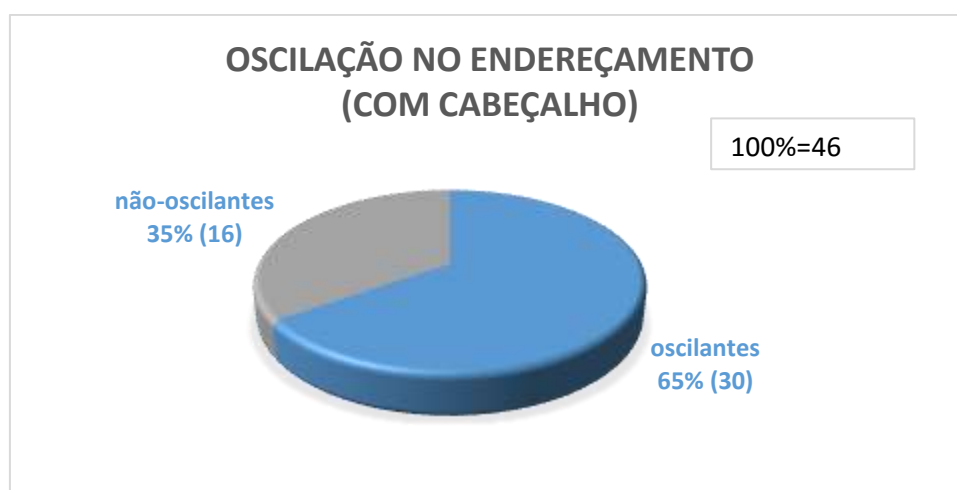


Gráfico 8: Oscilação no endereçamento (com cabeçalho). Proposta 4.

³⁷ Novela que passava no horário das nove horas, em 2004, na TV Globo.

Como é possível observar no gráfico 8, apesar de haver uma quantidade significativa de enunciados não-oscilantes, a quantidade de enunciados considerados oscilantes se sobressaiu (65%). Diferentemente do que aconteceu nas duas propostas anteriores, observamos que essa quantidade significativa de enunciados oscilantes não teria sido influenciada pela recorrente presença do cabeçalho, pois, como se pode notar no gráfico a seguir, quando desconsideramos essa marca, os resultados não mudaram significativamente:

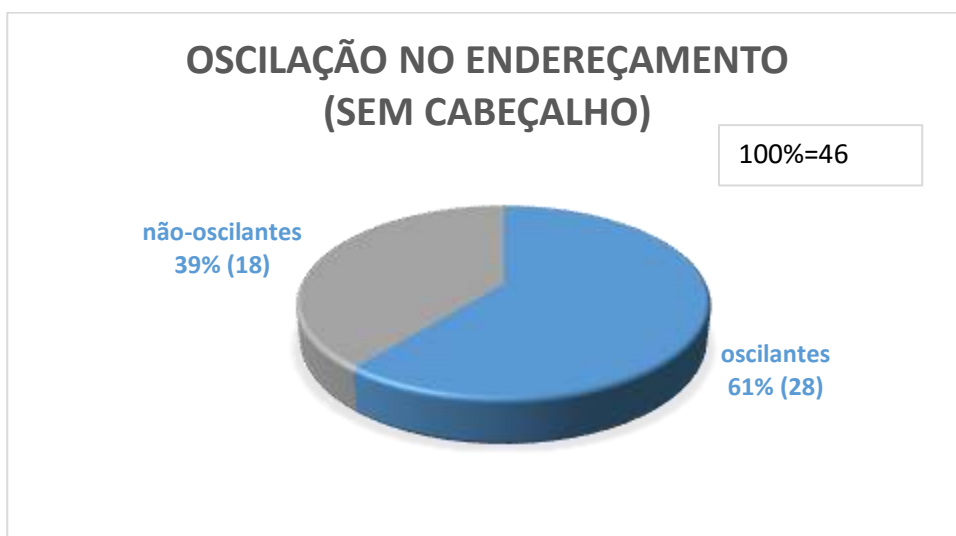
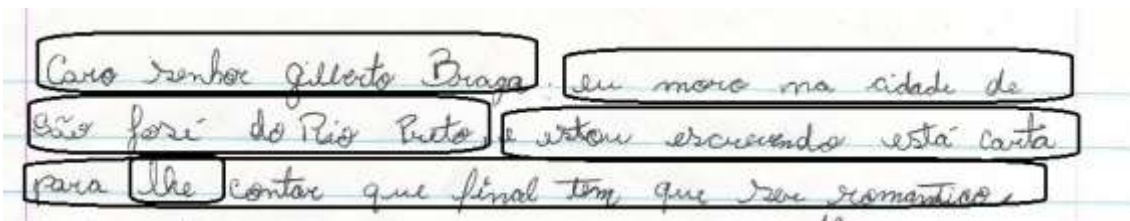


Gráfico 9: Oscilação no endereçamento (sem cabeçalho). Proposta 4.

Por meio da comparação dos resultados apresentados nos gráficos oito e nove, podemos observar que, no caso desta proposta, o cabeçalho não foi uma marca que influenciou significativamente a incidência de oscilação no endereçamento, pois, apenas dois enunciados foram considerados “oscilantes” unicamente devido à presença dessa marca.

Julgamos que essa independência dos enunciados oscilantes em relação à marca linguística “cabeçalho” ocorreu, porque, os escreventes lidavam com essa marca (e, conseqüentemente, com o Outro/destinatário indiciado por ela) de maneira muito particular nessa proposta, uma vez que, em grande parte dos enunciados analisados, observamos tanto a ausência dessa marca quanto a presença de apenas algumas informações que a compõem. O enunciado a seguir é um exemplo representativo da ausência:

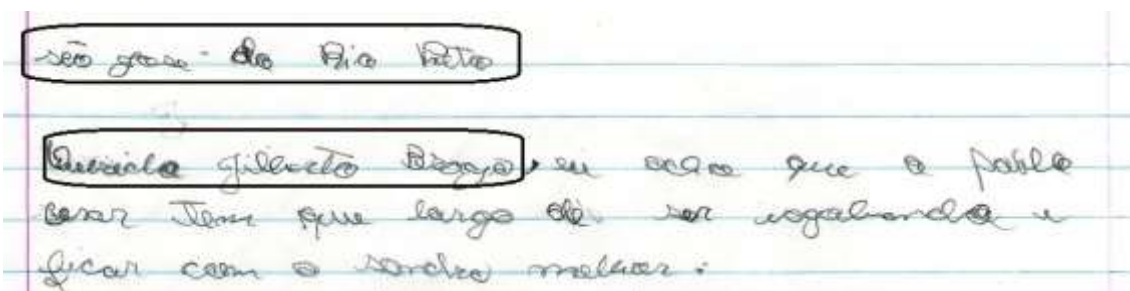


Caro senhor Gilberto Braga, eu moro na cidade de/ São José do Rio Preto e estou escrevendo esta carta/ para lhe contar que final tem que ser romântico (...)

Figura 20: exemplo de enunciado sem cabeçalho

Note-se, no exemplo, que o enunciado se inicia com a interlocução direta estabelecida pelo escrevente com o Outro/destinatário previsto na proposta (Gilberto Braga). Essa interlocução toma a cena das primeiras linhas do suporte (folha de papel) em que o enunciado se materializa, lugar que é habitualmente ocupado pelo cabeçalho nas práticas de escrita na escola. A ausência dessa marca nesse lugar, a nosso ver, seria uma pista de que, nesse momento de seu projeto de dizer, o escrevente denega a atuação do Outro/destinatário instituição escolar, não se deixando afetar por ele.

Observamos também ocorrências nas quais, como mencionamos, para ocupar esse mesmo lugar (primeiras linhas), os sujeitos selecionavam informações (como data e nome da cidade) que, apesar de, em outros contextos, também compõem cabeçalhos, pelo contexto em que se materializavam, levaram-nos a interpretá-las como uma marca constitutiva da construção composicional de uma carta (e não de um cabeçalho). Segue exemplo:



São José do Rio Preto/ Querido Gilberto Braga, eu acho que o Paulo/ Cezar tem que largar de ser vagabundo e/ ficar com o Sandro melhor.

Figura 21: exemplo de enunciado em que o cabeçalho é interpretado como parte da carta

No enunciado em questão, de forma diferente do que os escreventes estão habituados a fazer, o escrevente não apresentou informações como seu nome, nome da escola, nome da professora, deixando apenas uma informação que é prevista também em

cabeçalhos de cartas (parte do endereço: nome da cidade). A negação (apagamento, esquecimento...) dessas informações para compor essa parte de seu enunciado, a nosso ver, indicia, igualmente, a denegação do sujeito, nesse momento de seu projeto de dizer, da atuação do Outro/destinatário instituição escolar, por isso, interpretamos ocorrências como essa como pista do endereçamento previsto na proposta.

A frequência desses dois tipos de ocorrências (ausência de cabeçalho x presença de parte deles) nos enunciados oriundos dessa proposta, a priori, levou-nos a hipótese de que elas poderiam sugerir que os sujeitos teriam mais facilidade para imergir no jogo enunciativo proposto nesta atividade de produção textual, uma vez que não seriam afetados pela atuação do Outro/destinatário instituição escolar em um lugar (cabeçalho) que, até então, teria se mostrado resistente. Essa facilidade poderia ser oriunda do fato de o endereçamento ter sido explicitado na proposta. Ela poderia, também, estar atrelada ao conhecimento, por parte do escrevente, da construção composicional do gênero carta.

Em análise mais atenta aos dados, contudo, observamos que somente a ausência do cabeçalho ou a sua presença marcada como parte constitutiva da construção composicional do gênero carta não eram suficientes para ofuscar ou apagar a atuação da instituição escolar na dimensão linguística dos enunciados, pois, mesmo nos enunciados em que isso ocorreu, observamos de maneira recorrente marcas linguísticas, em outras dimensões, que também pareciam indiciar a atuação da instituição escolar na constituição do enunciado. O enunciado a seguir é um exemplo em que essa oscilação fica evidente:

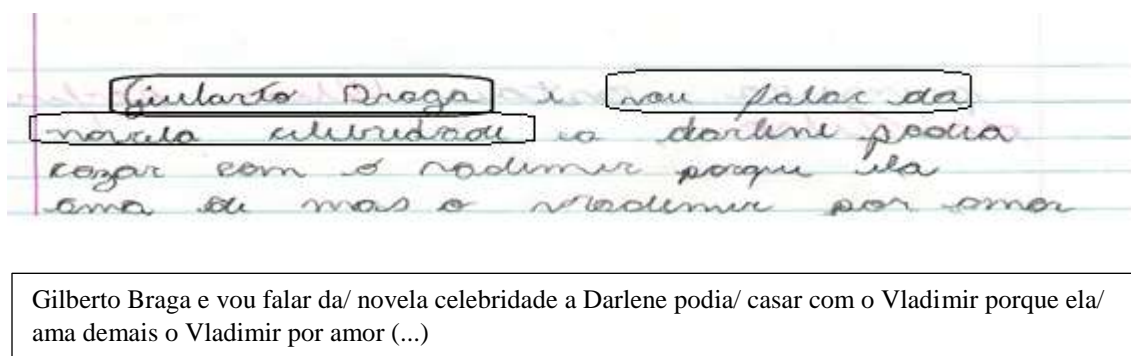


Figura 22: exemplo de oscilação entre autor da novela e instituição escolar

Observe-se que o enunciado não se inicia com a marca linguística cabeçalho, mas, assim como o exemplificado na figura anterior, o faz por meio de uma interlocução direta com Gilberto Braga, a qual se materializa no vocativo, composto pelo nome do autor.

A ausência do cabeçalho somada à presença do vocativo com o nome do autor parecem ser marcas que, juntas, constituem-se em indícios de que, nesse momento do projeto de dizer do escrevente, ele parece ter estabelecido como Outro/destinatário o que ele representa para si como o autor da novela e, portanto, teria entrado no jogo enunciativo da proposta. Logo em seguida, porém, parece que a preocupação em atender à demanda da proposta se torna saliente para o escrevente, e, na ilusão de que cumpre com essa demanda, ele deixa marcas em seu enunciado que, paradoxalmente, não correspondem a ela. Uma dessas marcas é a referência que o escrevente faz ao próprio fazer textual em “eu vou falar da novela...”.

Entendemos que essa marca, pelo seu teor metaenunciativo, indicia a tentativa do escrevente de anunciar à professora/pesquisadora que ele está cumprindo com o que foi pedido na proposta, muito embora uma marcação como essa não fosse prevista no jogo enunciativo delineado nela. Logo, a nosso ver, ela indicaria a oscilação no escrevente entre direcionar seu enunciado para: (a) o Outro/destinatário previsto pela proposta (Gilberto Braga) e (b) a professora/pesquisadora representada por ele como uma canalizadora das demandas da instituição escolar.

Vale ressaltar que nos chamou a atenção o fato de termos observado apenas esses dois Outros/destinatários (instituição escolar e Gilberto Braga) atuando nos enunciados das crianças, seja isoladamente nos enunciados considerados “não-oscilantes”, seja conjuntamente nos enunciados considerados “oscilantes”. As marcas linguísticas consideradas “ruínas” de gêneros que estabelecem esses dois outros como destinatários típicos, porém, foram bastante diversificadas. As marcas “título” e expressão metaenunciativa “fim” foram as mais recorrentes. O exemplo a seguir permite ver essas duas ocorrências:

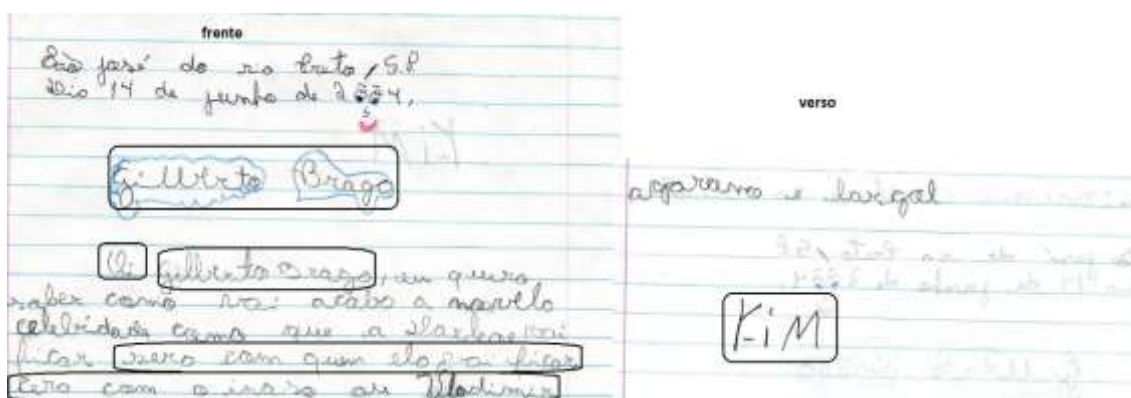


Figura 23: exemplo de oscilação entre autor da novela e instituição escolar II

Frente/ São José do Rio Preto/ SP/ Dia 14 de Junho de 2004/ Gilberto Braga/ Oi Gilberto Braga, eu quero saber como vai acabar a novela/ celebridade como que a Darlene vai ficar/ será com quem ela vai ficar/ será com o Inácio o Vladimir (...)/ agarrando e largou/ FIM.

Esse enunciado chama a atuar na experiência de seu acontecimento dois Outros/destinatários: a instituição escolar e o autor da novela. Nesse caso, porém, observamos que essa oscilação se marca no enunciado por meio de marcas linguísticas diferentes das do enunciado anterior. No caso da instituição escolar, por meio das marcas (a) “título” e (b) expressão metaenunciativa “fim” e, no caso do autor da novela, em todo o restante do enunciado, principalmente quando há marcas de interlocução estabelecida pelo escrevente com esse Outro/destinatário (como em “Oi Gilberto Braga”).

A presença do título e da marca “fim”, nesse sentido, poderiam ser interpretadas como “partes mais ou menos informes” de gêneros da esfera escolar como as tradicionais redações (das quais títulos são partes constitutivas) e narrativas – orais, televisivas e escritas – de histórias infantis (nas quais a expressão “fim” é também comum). Essas “ruínas”, portanto, a nosso ver, podem ser igualmente pensadas como pistas não só da inserção histórica dos sujeitos escreventes nas práticas institucionais (já que isso é um pressuposto aqui), mas do quanto eles são afetados por elas.

3.2.5 A oscilação no endereçamento: proposta 5

A proposta cinco, intitulada “preparar uma aula sobre olimpíadas”, assim como as três anteriores, requeria do escrevente um deslocamento da posição de aluno para a posição que representava para si como de professor. Imaginando-se nessa posição, ele deveria, idealmente, descrever uma aula que daria à primeira série sobre o tema Olimpíadas.

Em análise aos enunciados dessa proposta, chamou-nos atenção o fato de, no geral, os escreventes escolherem dois caminhos distintos para atendê-la: (a) um no qual ele assume a posição que representa para si como de professor e estabelece interlocução com o Outro/destinatário “alunos da 1ª série” e (b) outro no qual o escrevente mantém seu posicionamento como aluno e, conseqüentemente, endereça seu enunciado para a professora/pesquisadora representada como um canalizadora das demandas da instituição. Segue um exemplo de um enunciado como o descrito em “a”:

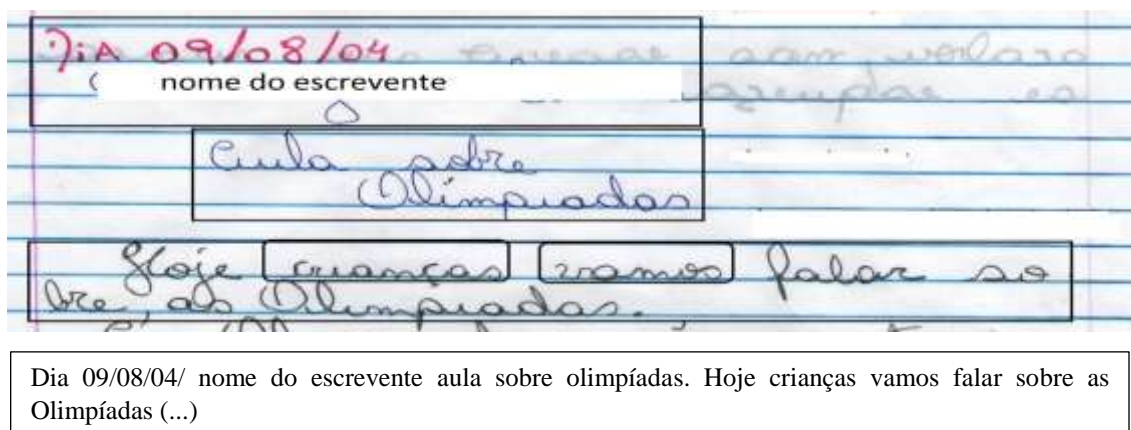


Figura 24: marcas que podem se confundir entre pista da instituição escolar e do endereçamento previsto

No viés analítico que seguimos até aqui, o enunciado em questão poderia ser interpretado como “oscilante” devido à presença do título e do cabeçalho. Não foi, porém, aqui considerado assim, porque, nesse contexto, entendemos que essas marcas podem também funcionar como partes constitutivas do gênero aula, como, por exemplo, quando o professor (a) anota no quadro a data e o título da matéria sobre a qual pretende tratar³⁸. Essa hipótese se endossa quando observamos, no restante do enunciado, indícios do posicionamento do escrevente como professor e, conseqüentemente, o do Outro/destinatário estabelecido por ele como aluno, como acontece, por exemplo, na interlocução estabelecida pelo escrevente por meio do uso do substantivo “crianças”. Considerando que essa interlocução se mantém no restante do enunciado, interpretamos enunciados como esse como “não-oscilantes”.

Nos enunciados como os descritos em “b”, porém, interpretamos essa marca como pistas do endereçamento à instituição escolar pelo fato de toda a parte restante do enunciado ter também esse direcionamento. A seguir, apresentamos um exemplo:

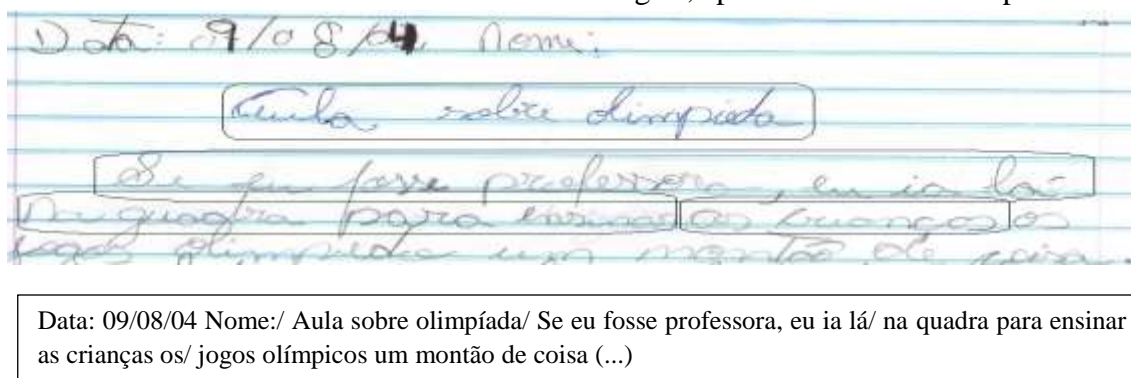


Figura 25: enunciado direcionado somente à instituição escolar

³⁸ Devido ao fato de, especialmente nessa proposta, o “cabeçalho” ser interpretado também como pista do endereçamento previsto na proposta, ele não foi fator motivador de oscilações, por isso, não há, nesta seção, um outro gráfico que apresente resultados em que o cabeçalho é desconsiderado.

Como é possível observar já em um olhar superficial, esse enunciado possui um teor hipotético que se marca, principalmente, na estrutura condicional “se eu fosse”, seguida de verbos conjugados no futuro do pretérito: “eu ia”, em “se eu fosse professora, eu ia lá na quadra...”. Essas marcas guiam todo o direcionamento argumentativo do enunciado, já que todo ele se constrói no tempo verbal do futuro do pretérito. Essa direção argumentativa, a nosso ver, atribui a esse enunciado características de uma resposta, visto que toda a descrição hipotética, somada à ausência de marcas que indiquem o posicionamento do escrevente como professor, parece ser pista de que o enunciado se desenvolve em função de responder a uma pergunta de estrutura condicional, como “o que você faria se...”. Por isso, foi entendido aqui como uma pista do endereçamento à professora/pesquisadora, representada pelo escrevente como canalizadora das demandas da instituição.

Em observação mais atenta a esses dois tipos de enunciados mais recorrentes, consideramos que ambas as escolhas seriam possibilidades abertas pela proposta. Mais especificamente, entendemos que o fato de os escreventes terem tomado caminhos diferentes para atendê-la estaria relacionado ao modo como cada escrevente representa para si o verbo “imaginar”, que orienta o comando “imagine que você é um professor...”. No primeiro caso, parece que “imaginar” significa imergir em uma situação como personagem dela, enquanto, no segundo, “imaginar” seria criar textualmente uma situação hipotética sem, no entanto, sair da posição que ele comumente ocupa (a de aluno/escrevente). Supomos, nesse último caso, que essa representação pode ter sido influenciada pelo verbo “descrever” (deveriam “descrever essa aula...”), também utilizado no comando.

Apesar de, no geral, as crianças responderem às demandas da proposta dessas duas maneiras, identificamos alguns enunciados que, muito embora também se constituíssem sob a atuação do Outro/destinatário instituição escolar, tomaram caminhos diferentes para responder à proposta. É que ocorre no enunciado a seguir:

As olimpíadas / As olimpíadas

As olimpíadas serão feitas em Atenas
 o país dos deuses, as olimpíadas são formadas:
 - por vários esportes como: corrida com
 com obstáculos. Saltos ornamentais, natação, etc.
 Mas os esportes que são menos importantes
 é o futebol, tênis, vôlei.
 Escolheram Atenas porque os deuses moraram
 em Atenas porque lá ficou uma cidade bem
 olímpica porque lá em Atenas o deus mais
 famoso é Hércules que não era exatamente um
 Rei mas é bem famoso.
 Quando começa as olimpíadas a tocha
 olímpica é acesa.

A olimpíadas/As olimpíadas serão feitas em Atenas/ a país dos deuses, as olimpíadas são formadas:/
 - por vários esportes como: corrida com / obstáculos. Saltos ornamentais, natação, etc./ Mas os
 esportes que são menos importantes/ é o futebol, tênis, vôlei./ Escolheram Atenas porque os deuses
 moraram/ em Atenas, por isso, lá ficou uma cidade bem olímpica, porque lá em Atenas o deus mais
 famoso é Hércules que não era exatamente um Rei, mas é bem famoso. Quando começa as
 olimpíadas, a tocha olímpica é acesa.

Figura 26: enunciado dissertativo, considerado pista do endereçamento à instituição escolar

Observe-se que todo esse enunciado se desenvolve em torno de uma série de informações sobre as olimpíadas. Esse teor dissertativo-argumentativo (indiciado por estruturas predicativas como “as olimpíadas são...”, exemplos de categorias, estruturas explicativas como “escolheram Atenas porque”, dentre outras) faz lembrar gêneros tipicamente escolares, como as tradicionais dissertações. A presença do título, também característico desse tipo de gênero, somada à ausência de marcas que indiciassem a mudança de posicionamento do escrevente parecem endossar a hipótese de proximidade desse enunciado ao gênero dissertação escolar, uma vez que tanto as informações que o compõem, quanto essas marcas parecem atender ao comando: “fale sobre as olimpíadas” (prototípico das tradicionais redações) e não ao comando que, de fato, norteia esta proposta.

As pistas de que o escrevente teria interpretado o comando como um pedido para escrever uma dissertação pode também ser pistas: (a) da representação que faz sobre o que é uma aula, a partir da qual “aula” seria representada como um gênero prioritariamente expositivo, em que o enunciatador apenas “fala sobre”; e/ou (b) da

representação que faz sobre o que é um texto escrito na escola, a partir da qual escrever textos na escola seria o mesmo que escrever dissertações.

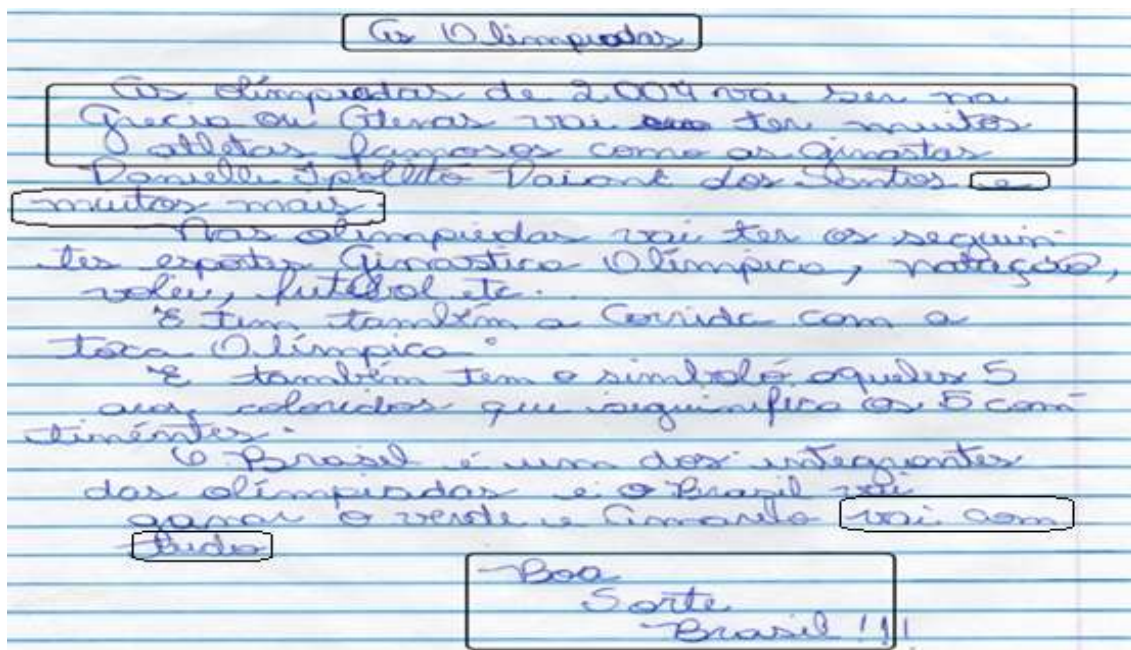
Como mencionamos, quando os escreventes optavam por um desses caminhos, no geral, não encontramos marcas que apontavam para a oscilação entre mais de um Outro/destinatário. Por isso, como podemos ver no gráfico³⁹ a seguir, diferentemente do que ocorreu na maior parte das propostas anteriores, a quantidade de enunciados considerados “oscilantes” foi significativamente menor do que a quantidade de enunciados considerados “não-oscilantes”:



Gráfico 10: Oscilação no endereçamento (com cabeçalho). Proposta 5.

Embora, na maior parte dos enunciados, os escreventes mantiveram o endereçamento de seus enunciados ou à instituição escolar ou ao que representavam para si como alunos da 1ª série, como mencionamos, houve poucos enunciados oscilantes. Em quatro dos cinco classificados dessa forma, atuaram de forma conjunta, principalmente, os seguintes Outros/destinatários (a) instituição escolar; (b) um Outro/destinatário da esfera esportiva e, mais singularmente, (c) o Outro/destinatário “cliente potencial” e (d) o telespectador de TV. Segue uma ocorrência em que três desses quatro destinatários atuam simultaneamente:

³⁹ Como explicamos, pelo fato de a marca “cabeçalho” poder, nesta proposta, ser tanto interpretada como pista do endereçamento à instituição escolar, quanto como pista do endereçamento aos alunos da 1ª série, ela não motivou oscilações. Por isso, apresentamos apenas esse gráfico em que ela foi considerada. Reiteramos, porém, que um novo gráfico não foi apresentado, porque não houve alterações nos resultados



As Olimpíadas de 2004 vai ser na/ Grécia ou Atenas vai ter muitos/ atletas famosos como as ginastas/ Danielle Hipólito, Daiane dos Santos e muito mais./ Nas olimpíadas vai ter os seguin/tes esportes ginástica Olímpica, natação,/ volei, futebol etc./ E tem também a corrida com a tocha olímpica./ E também o símbolo aqueles 5/ arcos coloridos que significa os 5 con/tinentes./ O Brasil é um dos integrantes/ das olimpíadas e o Brasil vai/ ganhar o verde e amarelo vai com tudo. Boa sorte Brasil!!

Figura 27: exemplo de oscilação entre instituição escolar e público da esfera esportiva

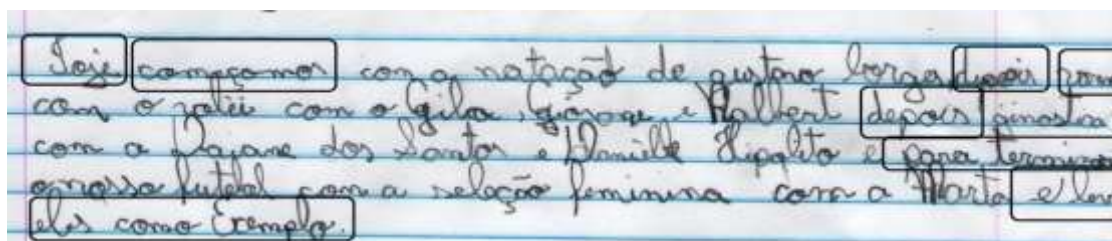
A maior parte desse enunciado, assim como o anterior, desenvolve-se com teor dissertativo, envolvendo uma série de informações que atende ao comando “falar sobre” as Olimpíadas. O título, somado às informações sobre onde vão ser as Olimpíadas e o que acontecerá nelas são marcas que apontam para essa direção. Essas marcas, juntas, por acenarem o caráter prioritariamente dissertativo do enunciado (que o aproximaria das tradicionais redações escolares) são também pistas do endereçamento à instituição escolar.

As expressões “vai com tudo” e “boa sorte”, porém, parecem trazer lembranças de outros gêneros, como por exemplo, a narração de jogos e enunciados proferidos por torcidas em competições esportivas. Logo, podem ser pensadas como “ruínas” que, na presença sincrônica do enunciado, mostram a oscilação de seu endereçamento: (a) à instituição escolar e (b) a um público da esfera esportiva, como competidores, por exemplo.

Observamos ainda outra “ruína” que lança luz à um endereçamento diferente: a marca “e muito mais”. Essa marca possui, ao mesmo tempo, um teor genérico e inclusivo, pois faz referência a um rol de possibilidades que ainda é desconhecida pelo Outro/destinatário. Possui, desse modo, um efeito de suspense que incita o Outro/destinatário a buscar saber/conhecer o que preenche o “mais” a que se refere. Devido a esse efeito, essa marca é comumente utilizada em propagandas (principalmente televisivas), por isso, a consideramos uma “ruína” de gêneros como esse e, conseqüentemente, pista do endereçamento ao destinatário típico desse gênero, que é um cliente potencial. O fato de o escrevente se deixar afetar por esse destinatário, a nosso ver, indicia também a sua frequente circulação por práticas (letradas/orais; faladas/escritas) que envolvem gêneros da esfera comercial/publicitária.

Essa marca, junto às expressões “vai com tudo” e “boa sorte”, portanto, colocariam em cena uma oscilação, na dimensão sincrônica do enunciado, de, pelo menos, três Outros/destinatários (instituição escolar, públicos da esfera esportiva e cliente). Essa oscilação, apesar de poder ser apreendida em marcas linguísticas que se materializam nessa dimensão do enunciado, constituem-se em pistas da atuação desses Outros/destinatários e de todos os gêneros (dos quais são endereçamentos típicos) em sua dimensão histórica, dialógica e constitutiva – uma vez que podem ser pensadas tanto como “ruínas” dos gêneros que atuam intergenericamente nessa dimensão, quanto como pistas da circulação histórica do escrevente por práticas que envolvem esses gêneros.

Além da circulação por práticas da esfera publicitária, em um dos enunciados analisados, observamos pistas da circulação do escrevente por práticas televisivas. Segue um exemplo:



Hoje começamos com a natação de Gustavo Borges, depois vamos/ com o volei com o Giba, Giovane e Ralbert, depois ginástica/ com a Daiane dos Santos e Danielle Hipólito e, para terminar/ o nosso futebol com a seleção feminina com a Marta e leve/ eles como exemplo

Figura 28: enunciado exemplo da oscilação entre instituição escolar e público da esfera esportiva

Esse enunciado foi considerado “oscilante” devido à presença de marcas linguísticas que indicavam um duplo endereçamento para: (a) telespectador de TV (mais especificamente de programas esportivos) e (b) alunos. Podemos perceber a atuação de um deles como determinante típico das escolhas linguísticas do escrevente, ao nos atentarmos para o modo gradativo que o escrevente organiza o tempo de seu enunciado, junto ao fato de ele usar a primeira pessoa do plural (começamos).

Já no início do texto, há essa marcação com a expressão “hoje começamos”, a qual funciona como uma expressão catafórica que anuncia um conteúdo que está por vir. Em seguida, esse enunciado ganha continuidade com os advérbios temporais “depois” (repetidos em “depois vamos com” e “depois ginástica”) e tem seu fim sinalizado por meio da expressão “para terminar”. Essa gradação temporal que apresenta a organização do conteúdo é característica de programas televisivos (por exemplo, os esportivos) em que o apresentador faz uma espécie de “síntese” do programa em seu início com o intuito de prender a atenção do telespectador. O uso da primeira pessoa do plural (começamos) endossa essa hipótese, pois, é comum em programas televisivos que os apresentadores utilizem essa pessoa para enunciar em nome do programa, isto é, da instituição televisiva da qual faz parte.

A expressão “e leve eles como exemplo”, que finaliza o enunciado, contudo, parece indicar que, nesse momento de seu projeto de dizer, o escrevente muda o seu direcionamento, pois a conjugação do verbo no imperativo, em segunda pessoa “leve” denota o direcionamento a um público mais próximo do escrevente, com o qual ele estabelece uma interlocução mais direta. O tom de “conselho” presente nessa expressão parece indicar, assim, que, nesse momento, o escrevente deixa a posição de apresentador de TV e assume a posição de professor de educação física ou treinador que tenta motivar seus alunos. Consequentemente, passa a direcionar seu enunciado para os alunos e não mais para o telespectador de TV.

3.2.6 A oscilação no endereçamento: proposta 6

A proposta seis, intitulada “carta de despedida”, pedia que as crianças “escrevessem uma carta de despedida, opinando, principalmente, sobre a participação

delas na construção do Banco de dados”. Assim como aconteceu na proposta quatro, nesta, a pesquisadora nomeou o gênero a partir do qual os escreventes deveriam enunciar: uma carta (nesse caso pessoal). Embora não estivesse explicitado na proposta, a situação enunciativo-pragmática em que estava sendo produzida deixa implícita o seu direcionamento: a carta deveria ser direcionada à pesquisadora. A própria temática da proposta (despedida), porém, não impõe essa figura como uma canalizadora das demandas da instituição. Ao contrário disso, ela poderia assumir, nessa proposta, o papel de colega dos escreventes, pois o fato de esses sujeitos (pesquisadora e alunos) terem vivido, durante quatro anos, a experiência de participação nesse projeto, fez surgir, entre eles, uma relação de proximidade maior do que se pressuporia em uma relação comum entre professor/ aluno. Acreditamos, inclusive, que seria essa relação de proximidade o fator mobilizador da própria proposta, haja vista que, caso ela não existisse, seria menos provável que a professora/pesquisadora especificasse a carta como “carta de despedida”. Logo, os participantes da cena enunciativa criada na proposta deveriam se distanciar de seus papéis institucionais para assumirem o papel de “colegas”.

Vale destacar, também, que, além desse momento de despedida, o escrevente poderia também dar opinião sobre sua participação no projeto, relatando momentos que teria considerado importante durante sua trajetória, para, em seguida, opinar sobre eles.

Embora, como mencionamos, a proposta previsse um distanciamento das demandas institucionais (já que eles teriam de enunciar como “colegas”), em parte significativa dos enunciados isso não ocorreu, pois observamos marcas que indiciavam a atuação conjunta do Outro/destinatário instituição escolar no enunciado (único Outro/destinatário que concorreu com a professora/colega nos enunciados dessa proposta). Quando isso ocorreu, os enunciados foram considerados “oscilantes”. O gráfico a seguir apresenta os resultados:

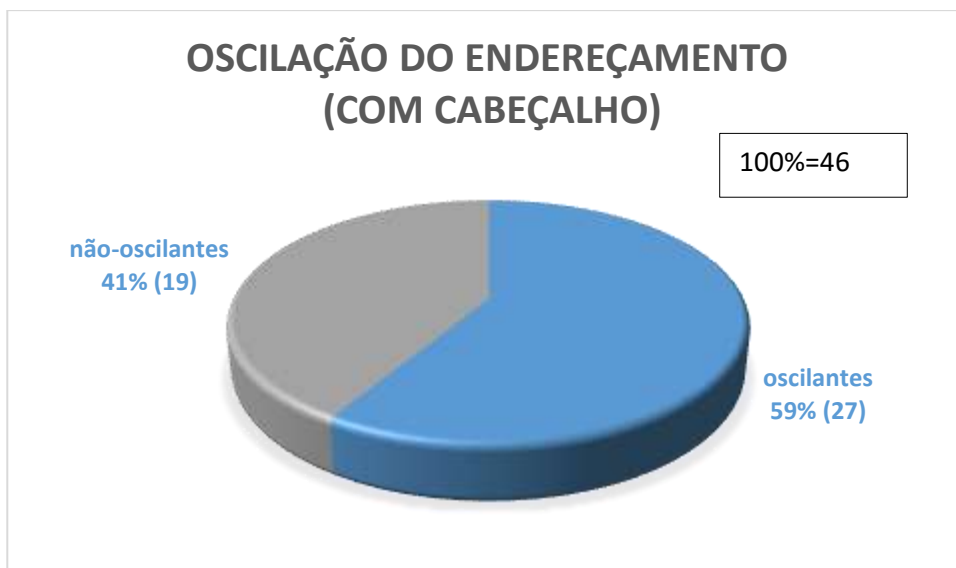


Gráfico 11: Oscilação no endereçamento (com cabeçalho). Proposta 6.

Como é possível observar no gráfico, a quantidade de enunciados considerados “oscilantes” foi 18% maior do que a quantidade de enunciados considerados “não-oscilantes”. Em olhar atento para esses dados, chamou-nos atenção o fato de, na maior parte das vezes, apenas três tipos de marcas motivarem essas oscilações. A mais frequente delas foi o cabeçalho, por isso, ao desconsiderá-la, obtivemos o seguinte resultado:

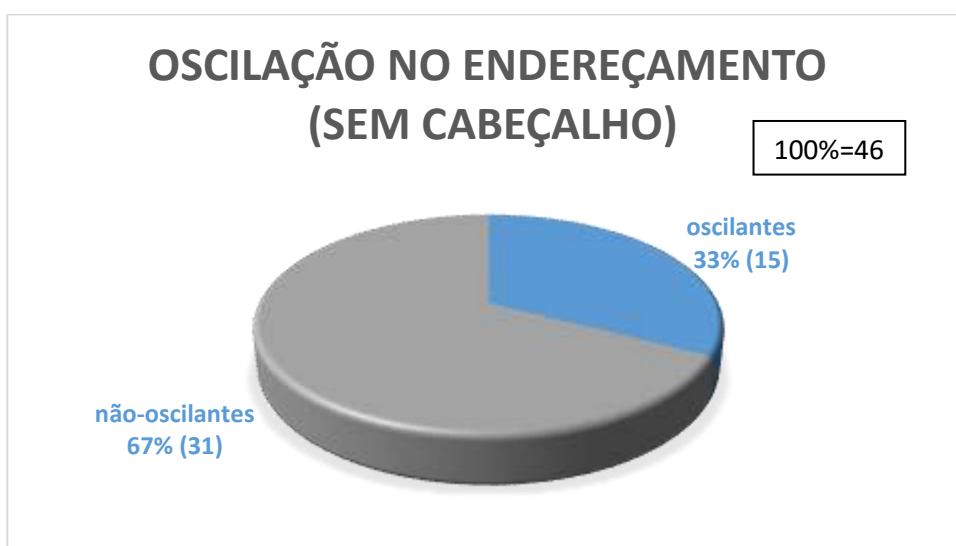


Gráfico 12: Oscilação no endereçamento. (sem cabeçalho). Proposta 6.

Nota-se, por meio dos resultados apresentados nos dois gráficos, que houve uma mudança na quantidade de enunciados “oscilantes” e “não-oscilantes” quando o

cabeçalho foi desconsiderado nas análises. Enquanto, no primeiro, a quantidade de enunciados oscilantes era de 59% (27), no segundo, passa para 33% (15), uma queda de 26% (12).

Apesar dessa queda, vale destacar que, assim como ocorreu na proposta quatro, houve ocorrências de enunciados sem presença do cabeçalho ou enunciados em que o cabeçalho apresentava apenas as informações “nome da cidade” e “data” e, por isso, foram tomados como característica do gênero carta. O fato de, em ambas as propostas, isso ocorrer, a nosso ver, pode indiciar uma maior circulação do escrevente por esse gênero (carta)⁴⁰, já que, mesmo o cabeçalho sendo tão recorrente em todos os outros gêneros, neste, alguns escreventes não se deixam afetar por ele.

A oscilação nesses 33% (15) ocorreu também devido à atuação da instituição escolar, já que, em todos os enunciados, observamos apenas a atuação desses dois Outros/destinatários: (a) instituição escolar e (b) professora/colega. Quando ambos atuavam juntos em um mesmo enunciado, as marcas “título” e “fim” eram, na maior parte das vezes, o que indiciam a atuação desse primeiro endereçamento. O enunciado a seguir é exemplo disso:

⁴⁰O fato de os escreventes, ao longo dos quatro anos, terem participado de quatro coletas de dados em que a proposta pedia uma carta talvez seja indício dessa circulação.

Escola: E.M. "Dr Wilson Romano Calil"
 Data: 02/12/04
 Nome: [redacted]

São José do Rio Preto, dia 02 de Dezembro -
 bro

[redacted]

Nome da pesquisadora

Eu sempre vou lembrar de você!!
 Olá meu amor, como vai você?
 Eu estou muito bem. Espero que você esteja
 também. Você está bem sem mim? Sem a
 minha bagunça, sem a bagunça de todo
 mundo.
 Você lembra de mim, não lembra? Acho
 que lembra sim! Sou aquela aluna que
 te ama tanto e quero ver você logo
 logo, logo tá! Estou com muita saudade.
 Tomara que você não se esqueça de mim.
 Eu te desejo um natal inesquecível
 com seus parentes.
 Te amo muito, mas muito mesmo.
 Nunca vou te esquecer.
 De sua querida aluna:
 para sua querida professora: Nome da pesquisadora

Escola: E. M "Dr Wilson Romano Calil"/ Data 02/12/04/ Nome:/ São José do Rio Preto, dia 02 de Dezembro/bro/ Querida/ nome da pesquisadora!!! / Eu sempre vou lembrar de você!!/ Olá meu amor. Como vai você? Também você está bem. Espero que você esteja/ também você está bem sem mim? Sem a minha bagunça, sem a bagunça de todo mundo./ Você lembra de mim, não lembra? Acho/ que lembra de mim! Sou aquela aluna que/ te ama tanto e quero ver você logo logo tá! Estou com muita saudade. Tomara que você não se esqueça de mim/ Eu te desejo um feliz natal inesquecível/ Nunca vou te esquecer. De sua querida aluna: [nome do escrevente]/ Para sua querida professora: [nome da pesquisadora]

Figura 29: exemplo de oscilação instituição escolar x professora/colega devido à presença do título

Como a maior parte dos enunciados analisados aqui, esse também se inicia com o cabeçalho, que, nesse caso, foi considerado pista do endereçamento à instituição escolar, por apresentar informações normalmente não presentes no cabeçalho de uma carta, como é o caso do nome da escola.

Logo em seguida, porém, quando o escrevente, em uma linha separada, apresenta a informação do local (em cor diferente) e repete a data (já apresentada no cabeçalho anteriormente), notamos que esse endereçamento não se mantém. O modo como ele dispõe essas informações no enunciado, ao contrário, parece indiciar o início de sua entrada no jogo enunciativo da proposta, no qual ele teria de enunciar a partir do gênero

“carta pessoal”, já que é comum que esse gênero se inicie com um cabeçalho composto pelas informações de local e data.

Em seguida, porém, quando a vocativo “querida [nome da pesquisadora]” é disposto no enunciado de maneira centralizada e colorida, tal como funciona um título das tradicionais redações, interpretamos que o Outro/destinatário instituição escolar volta a atuar, devido ao imaginário da criança de que escrever textos na escola seria o mesmo que escrever dissertações/redações. O título, pois, coloca em cena, novamente, a heterogeneidade desse enunciado, fundada na relação entre o gênero carta (da esfera cotidiana) e o gênero redação escolar (da esfera institucional).

Interessa ressaltar que, logo após o título, novamente, o enunciado passa a ser determinado pela atuação do Outro/destinatário professora representada pelo escrevente como colega. Em análise aos enunciados dessa proposta, chamou-nos atenção o fato de não só esse, mas a maior parte dos enunciados analisados aqui, ter apresentado muitas marcas que indiciavam a atuação do endereçamento previsto na proposta e, conseqüentemente, entrada no jogo enunciativo por ela delineado. No caso do exemplo, desde o vocativo “querida”, até as frequentes interlocuções (por meio de perguntas “como vai você?”; “você lembra de mim não lembra?” e por meio do pronome pessoa “você”), bem como a marca de direcionamento explícito “para sua querida professora” são indícios dessa entrada.

Essa interatividade explicitamente marcada, segundo Koerner (2005), além de ser característica da carta pessoal, é também uma característica constitutiva do bilhete. Ao analisar ambos os gêneros, a partir de enunciados escritos por uma criança em fase de aquisição da escrita, ela pontuou a dificuldade de diferenciar o bilhete da carta, pois, segundo ela, ambos apresentavam muitas semelhanças, dentre as quais, destaca-se esse estabelecimento de interlocução explícita com o Outro/destinatário. Nesse sentido, as interlocuções estabelecidas no enunciado dessa proposta poderiam ser interpretadas como pista do que Corrêa (2013) chama de *relações intragenéricas*, que são relações estabelecidas entre os gêneros não só pelo que possuem de diferenças, mas também pelo que possuem de semelhanças. Ao lançar olhar para as diferenças desses gêneros, porém, a autora observou que a diferença entre ambos estaria na marcação de espaço e tempo que, no bilhete, não aparecia, mas que, na carta, era muito frequente.

Quanto a essa marcação de espaço/tempo da carta, Buin (2013), em análise a cartas escritas por crianças do sétimo ano do Ensino Fundamental I, para atender a uma proposta que pedia delas a escrita de uma narrativa epistolar, observou que elas deixavam marcas, em seus enunciados, que indiciavam o que a autora chamou de “confusão” entre dois espaços/tempos distintos: um próprio do universo online e outro da carta. Mais especificamente, chamou a atenção da autora o fato de, por exemplo, o escrevente dizer “estou a caminho, chego aí daqui cinco minutos”, em um enunciado de um gênero que, supostamente, teria que ser enviado pelo correio e levaria um tempo para ser entregue fisicamente para o Outro/destinatário que o receberia.

Esse tipo de confusão entre os tempos do universo online e o da carta não ocorreu nos enunciados analisados, talvez pelo fato de eles terem sido coletados em 2004, época em que o acesso à internet não tinha as proporções atuais, principalmente, quando se trata de crianças de uma região periférica (como é o caso dos autores dos enunciados analisados aqui). Nesse enunciado do exemplo, contudo, podemos observar uma “confusão” entre dois distanciamentos temporais representados pelo escrevente: um em que a professora/colega estaria muito distante no tempo e outro em que ela estaria próximo ao dia 02/12/2004, data em que foi feita a coleta.

No primeiro caso, observamos marcas como “você lembra de mim?”, que indicia que a professora/colega representada pelo escrevente está distante no tempo, pois poderia, inclusive, já tê-lo esquecido. A marca “eu te desejo um natal inesquecível”, porém, contraditoriamente, parece indiciar uma proximidade temporal dessa professora/pesquisadora, pois, para apreciar as felicitações desejadas pelo escrevente, ela teria de lê-la antes do natal, época festiva que estaria bem próxima ao dia de aplicação da proposta (02/12/2004). Observe-se, desse modo, que o Outro/destinatário professora/colega é dividido enunciativamente pela representação que o escrevente faz do tempo ao qual esse Outro/destinatário pertence.

Vale pontuar que a maior parte dos enunciados dessa proposta foi feita por meio do pronome pessoal você, que, no geral, preenchia seu aspecto dêitico com o nome da pesquisadora. Um enunciado, porém, chamou nossa atenção por fazer referência à professora/colega de outra forma. Segue-o:

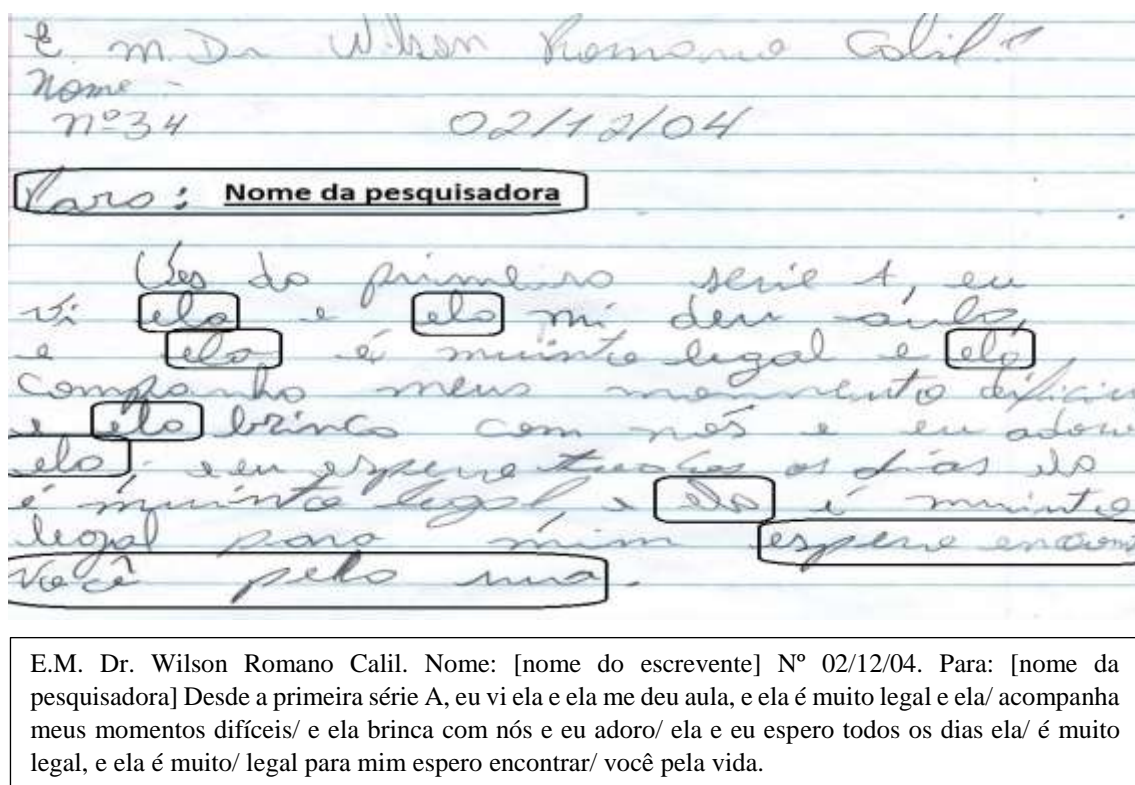


Figura 30: oscilação entre instituição escolar e professora/colega

Note-se, no enunciado, que, apesar de o escrevente deixar uma marca explícita do direcionamento do enunciado já no início dele (“para: nome da pesquisadora”), o modo como ele se refere ao Outro/destinatário, não sustenta esse direcionamento. Diferentemente do que acontece na maior parte dos enunciados dessa proposta, essa referência é feita, nesse enunciado, por meio do pronome pessoal em terceira pessoa, o qual, segundo Benveniste (1995), não faz parte do que ele chama da *instância do discurso*, onde estariam o “eu” que enuncia e o “tu” a quem o “eu” se dirige, mas, ao contrário, estaria no que o autor chama de *instância linguística*, na qual o pronome pessoal ele/ela funciona como não-pessoa ou apenas como um referente, distante, portanto, do “eu” que enuncia. Interpretamos, desse modo, que essa referência à professora/colega em terceira pessoa faria prevalecer uma relação de distanciamento que contradiria à relação de afetividade prevista entre participantes da comunicação discursiva. Logo, interpretamos essa marca como uma pista do endereçamento à instituição escolar.

Apesar de manter esse afastamento na maior parte do enunciado, no final, o escrevente estabelece uma interlocução direta com o Outro/destinatário por meio do pronome pessoal “você”, em “espero encontrar você pela vida”, oscilando entre a terceira

e segunda pessoa para fazer referência ao Outro/destinatário a quem se dirige. Nesse momento, a interlocução direta com esse Outro/destinatário o permite aproximar-se dele, fazendo jus, assim, à relação de proximidade afetiva prevista na proposta. Esse pronome, portanto, deixa pistas da oscilação no escrevente entre (a) entrar no jogo enunciativo que demandaria dele a escrita de uma carta de despedida, com toda a relação de afetividade que isso pressuporia e (b) se deixar afetar pelas demandas da instituição, onde essa carta seria apenas mais uma atividade escolar.

Por fim, outra marca que, recorrentemente, levou os enunciados a serem considerados “oscilantes” foi a expressão metaenunciativa “FIM”, como ocorre no exemplo a seguir:



Nome: [nome do escrevente] nº 30 Data 02/12/04/ Adeus [nome da pesquisadora] por tudo que você fez por nós e/ principalmente por mim./ A e obrigado pelas coisas que você me ensinou/ e me lembrou esse tempo todo também pela nossa/ amizade. FIM. Abraços.

Figura 31: oscilação entre professora/colega e instituição escolar

Observe-se, no exemplo, que, em vários momentos, o escrevente estabelece interlocução com o Outro/destinatário professora/colega. A expressão de despedida “Adeus”, no início do enunciado, o nome da pesquisadora e a repetição do pronome pessoal “você”, além da despedida afetiva “abraços” ao final, parecem ser evidências disso. A expressão “FIM”, tanto pelo seu teor metaenunciativo (que indicaria uma referência do escrevente ao seu próprio fazer textual), quanto pelo fato de ecoar gêneros como as narrativas infantis (tanto orais quanto escritas), indicia uma mudança desse direcionamento do enunciado para a instituição escolar.

Capristano e Oliveira (2014, p. 366), em análise a um enunciado semelhante a esse, também observam a atuação da instituição escolar “visto que é muito comum, nas atividades de produção escrita escolar, priorizarem-se enunciados narrativos, recontos, reescritas de histórias contadas e lidas para as crianças”, o que, segundo as autoras, faz com que, “para boa parte das crianças, escrever para a professora seja equivalente a escrever (narrar) uma história”. Nesse sentido, a marca “fim” seria também pista da circulação dessas crianças por práticas institucionais (orais/faladas, letradas/escritas) nas quais os gêneros narrativos estão sempre presentes. Ademais, sendo pista da atuação da instituição escolar, indicia que as escolhas linguísticas feitas pelo escrevente para a produção desse enunciado foram determinadas por, pelo menos, dois Outros/destinatários, que pertencem a duas esferas distintas da comunicação discursiva: (a) a instituição escolar (da esfera institucional) e (b) a professora/colega (da esfera cotidiana). Logo, essas marcas, tornam-se pistas da atuação intergenérica dos gêneros que circulam nessas esferas e, por isso, tornam-se também pistas da constituição histórica desse enunciado, já que nos permitem levantar hipóteses sobre as experiências históricas dos sujeitos por práticas orais/faladas, letradas/escritas.

Nesta parte do capítulo, apresentamos os resultados gerais que envolviam os enunciados oscilantes e não-oscilantes das seis propostas estudadas. Ao apresentá-los, destacamos que havia diferenças entre os resultados que incluíam e os que não incluíam a marca “cabeçalho”, mas enfatizamos que, mesmo com as diferenças, a quantidade de enunciados “oscilantes” era expressiva em ambos os casos. Em seguida, aprofundamos o olhar para esses resultados, à medida em que discutimos o modo como a oscilação no endereçamento se comportava em cada uma dessas seis propostas. Nessa discussão, apresentamos gráficos que apontavam para uma diferença quantitativa entre os resultados de cada proposta: enquanto algumas apresentavam mais enunciados oscilantes (como as propostas dois e três), outras apresentavam menos (como a proposta cinco e seis). No caso dos enunciados oscilantes, também nos preocupamos em analisar quais eram os principais endereçamentos envolvidos nessas oscilações. Por meio dessas análises, podemos observar que os endereçamentos envolvidos nos enunciados oscilantes, na maior parte das vezes, são bastante distintos a depender da proposta, mas, alguns deles têm sua atuação percebida mais regularmente. Na subseção a seguir, exploraremos mais essa questão.

3.3. Oscilação no endereçamento, relações intergenéricas e heterogeneidade constitutiva da escrita

Com as discussões feitas nas seções anteriores, pudemos observamos que os enunciados oscilantes deixavam-se marcar pela atuação conjunta de diversos Outros/destinatários. A tabela a seguir sintetiza os Outros/destinatários que determinaram as escolhas linguísticas dos escreventes nos enunciados de cada proposta:

Outros/destinatários determinantes das escolhas linguísticas feitas pelos escreventes						
Proposta	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Endereçamento Previsto	<i>Instituição escolar</i>	<i>Cliente potencial para comprar presente para o dia das mães</i>	<i>Professora/ colega (que divide ou não o espaço sócio geográfico com o escrevente)</i>	<i>Gilberto Braga (autor da novela Celebridades)</i>	<i>Alunos</i>	<i>Professora/ colega</i>
Endereçamentos Não-previstos⁴¹	Mulheres que apreciariam homenagens ao Dia Internacional das mulheres	Instituição escolar	Instituição escolar	Instituição escolar	Instituição escolar	Instituição escolar
	Professora/collega	Professora/collega	Participante de jogos		Público da esfera esportiva	
	Telespectador de TV	Mãe do escrevente.			Telespectador de TV	
	Público leitor de textos jornalísticos	Público potencial para fazer doações a entidades filantrópicas			Cliente potencial	

Tabela 3: Síntese dos Outros/destinatários atuantes nas propostas

Observamos, também, que esses endereçamentos distintos são historicamente compreendidos como destinatários típicos de vários gêneros do discurso. Na tabela a

⁴¹ É relevante pontuar aqui que as expressões “previstos” e “não-previstos” não são utilizados aqui como sinônimos de acertos e erros, respectivamente. Longe disso, essa classificação somente é feita como forma de orientar as análises quando, nesta, faz-se necessário mencionar aquele endereçamento que, pela proposta, pudemos supor como mais esperado/ previsto.

seguir, mencionamos alguns que estabelecem os Outros/destinatários apresentados na tabela anterior como destinatários típicos.

Gêneros que estabelecem os Outros/destinatários atuantes como destinatários típicos						
Proposta	P 1	P2	P3	P4	P5	P6
Gêneros que estabelecem como destinatário típico o endereçamento previsto	Atividades escolares, como as tradicionais redações, narrativas, etc.	Propagandas televisivas, panfletos, anúncios, etc.	Instruções orais e escritas sobre caminhos	Cartas de sugestão, bilhetes, resumos de novela, etc.	Aulas;	Bilhetes, cartas,, conversas cotidianas
Gêneros que estabelecem como destinatário típico os endereçamentos não previstos	Cartões de homenagens, bilhetes, cartas pessoais, propagandas de felicitações, etc.	Atividades escolares, como as tradicionais redações, narrativas, etc	Atividades escolares, como as tradicionais redações, narrativas, etc	Atividades escolares, como as tradicionais redações, narrativas, etc	Atividades escolares, como as tradicionais redações, narrativas, etc	Atividades escolares, como as tradicionais redações, narrativas, etc
	Conversa cotidiana, carta pessoal, etc.	Conversa cotidiana, carta pessoal, etc.	Jogos diversos		Treinamento esportivo, competições, jogos, etc.	
	Propagandas e programas televisivos;	Mãe do escrevente.			Programas televisivos, especialmente os esportivos	
	Notícias, manchetes, etc.	Público potencial para fazer doações a entidades filantrópicas			Propagandas	

Tabela 4: síntese dos possíveis gêneros que estabelecem os Outros/destinatários como destinatários típicos

Por indicarem os destinatários típicos desses gêneros, buscamos evidenciar igualmente que as mesmas marcas que foram interpretadas como pistas dos endereçamentos mencionados na primeira tabela são entendidas também “ruínas” dos gêneros mencionados da segunda, uma vez que esses destinatários só são percebidos no enunciado, porque “partes mais ou menos informes” desses gêneros se plasmam nos enunciados analisados. São, portanto, essas “ruínas” que lançam luz à convivência dos vários gêneros apresentados na segunda tabela na constituição do enunciado. Por isso, defendemos que oscilações do endereçamento como as discutidas aqui podem ser compreendidas como pista das relações intergenéricas.

Devido ao fato de esses gêneros conviverem intergenericamente não somente na dimensão enunciativo-pragmática do enunciado (principalmente quando os enunciados são oscilantes), mas também (e principalmente) na sua constituição histórica, acreditamos que essas “ruínas” nos permitem levantar hipóteses sobre as experiências vivenciadas por essas crianças em práticas sociais de uso da linguagem, pois o fato de “partes mais ou menos informes” desses gêneros (e não de outros) aparecerem em seus enunciados poderia estar relacionado com sua circulação por práticas de uso da linguagem nas quais esses gêneros (e não outros) circulam.

Como esses gêneros são tipicamente proferidos tanto no modo de enunciação oral (como é o caso da conversa cotidiana e do programa televisivo), quanto no modo de enunciação escrito (como é o caso da carta, do bilhete, dos folhetos, etc.), essas “ruínas” seriam, a nosso ver, um lugar importante para –conforme as reflexões de Corrêa (2004)– observamos o entrecruzamento fundante de práticas orais/faladas, letradas/escritas na constituição heterogênea da escrita da criança, tendo em vista que, como buscamos destacar, elas seriam frutos dessa constituição.

A possibilidade de levantar hipóteses sobre a circulação do escrevente por práticas de uso da linguagem, a nosso ver, permite-nos, igualmente, lançar um olhar para a constituição histórica do enunciado. Em outras palavras, a oscilação no endereçamento nos permitiria ultrapassar os limites da tecnologia da escrita, para olhá-la em seu dinamismo. Na subseção a seguir, tratamos especificamente sobre a importância dos dados observados neste trabalho para fomentar reflexões sobre a constituição dinâmica do enunciado.

3.4 Oscilação no endereçamento e constituição dinâmica do enunciado

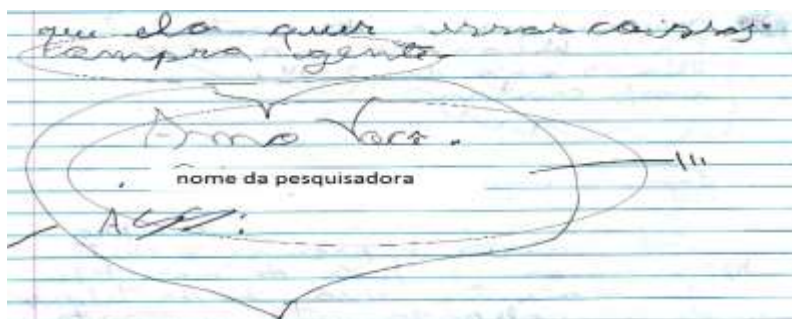
Nas seções anteriores, discutimos o funcionamento de uma série de marcas linguísticas tanto de enunciados considerados “oscilantes”, quanto de enunciados considerados “não-oscilantes”, buscando evidenciar o seu funcionamento enquanto pista das relações intergenéricas (seção 3.2) e enquanto pista da heterogeneidade constitutiva da escrita (seção 3.3). Nesta seção, partindo do pressuposto de que a oscilação no endereçamento seria fruto do funcionamento dinâmico do enunciado, buscamos retomar as discussões feitas até aqui e fechá-las, ressaltando o funcionamento dessas marcas

enquanto pista do dinamismo do enunciado escrito (neste caso, em especial, por crianças), recuperando, para isso, o modo como Corrêa (2013) o concebe: como um acontecimento.

Conforme já pontuamos aqui, Corrêa (2013) defende que o enunciado escrito pode/deve ser concebido como um acontecimento, pois, segundo ele, constitui-se dinamicamente no encontro de uma atualidade (modo singular de inscrição do sujeito em uma memória) e uma memória (formada por apagamentos, feixes de já-falados, já-escritos, já-lidos, que constituem o arcabouço discursivo do escrevente) (cf. CORRÊA, 2013, p. 85)⁴².

Essa noção, segundo o autor, permitiria conceber o enunciado escrito em um dinamismo que rompe as barreiras da tecnologia escrita, afastando-nos, portanto, de uma visão estática a partir da qual o enunciado escrito seria visto como um produto e não como um processo. Os resultados apresentados e discutidos nas seções anteriores são, a nosso ver, frutos desse dinamismo e, por isso, podem ser entendidos como pistas da constituição dinâmica do enunciado.

Para discutir essa questão, recuperamos o exemplo a seguir, já discutido na seção 3.2:



(...) que ela quer essas coisas. Compra gente. Amo você [nome da pesquisadora]. Ass: [nome do aluno]

Figura 32: exemplo de oscilação professor/colega x público potencial

⁴² Essa forma de entender o enunciado escrito dialoga/tem sua gênese fundada no modo como Bakhtin (2011) entende o funcionamento do enunciado (tanto oral quanto escrito). Por isso, consideramos que, nessa perspectiva bakhtiniana, a oscilação no endereçamento também poderia ser considerada pista da constituição dinâmica do enunciado, pois surgiriam de movimentos simultâneos de elos retrospectivos (já que as marcas “ecoam”, “lembram” enunciados já proferidos na história) e de elos projetivos da cadeia discursiva (já que essas marcas são selecionadas pelo escrevente em função da representação/projeção que ele faz do Outro/destinatário a quem se direciona, e, por isso, só ganham acabamento de sentido na réplica que suscitam (cf. BAKHTIN, 1978, p.103).

Neste enunciado, convivem dois endereçamentos: (1) a professora/pesquisadora representada pelo escrevente como colega (endereçamento indiciado pela marca “amo você” [nome da pesquisadora]) e (2) o público potencial para comprar produtos para o dia das mães (endereçamento indiciado, principalmente, pela marca “compra gente”).

Esses endereçamentos, porém, foram percebidos, porque as marcas que os indicaram, apesar de serem apreendidas na dimensão estritamente linguística do enunciado (em sua superfície/no estatuto de registro), só puderam ser interpretadas como pista desses endereçamentos, porque concentram em si “feixes de memórias” de outros enunciados.

No caso da marca “beijos [nome da pesquisadora]”, principalmente devido ao seu teor afetivo, essas memórias seriam de enunciados já-lidos, já-escritos, já-falados, já-ouvidos, em que os participantes envolvidos na comunicação discursiva mantêm uma relação de afetividade, como acontece, por exemplo, em cartas pessoais, conversas pessoais em telefone, mensagens telefônicas, bilhetes, etc. O fato de o escrevente mobilizar justamente essa marca linguística para compor seu enunciado, seria, conforme coloca Corrêa (2013), fruto de sua inserção nessas memórias. Como essas memórias, segundo o autor, seriam constituídas a partir das experiências dos sujeitos em práticas sociais (orais/faladas; letradas/escritas) de uso da linguagem, essas marcas apontariam, em movimento *retrospectivo*, para a história de relação do sujeito com a linguagem.

O fato de a marca “beijos [nome da pesquisadora]” estar disposta em um enunciado que se pretende uma propaganda, contudo, é o que nos permite circunscrevê-la como uma pista de outro endereçamento (diferente do que, até então, determinava o enunciado). Em outras palavras, o fato de essa marca ter sido mobilizada e organizada pelo escrevente (em seu trabalho com a linguagem) no mesmo enunciado em que marcas determinadas pelo Outro/destinatário “público potencial” estavam presentes lança luz à *atualidade* desse enunciado, ou seja, ao modo singular pelo qual o sujeito buscou e organizou linguisticamente essas memórias em um “novo” enunciado escrito. A atualização do enunciado, nesse sentido, se daria no “modo singular de inscrição do sujeito nessa “memória” ou, ainda, no trabalho do escrevente em selecionar essa marca (e não outras) e arranjá-la juntamente com outras em seu enunciado. A presença simultânea da marca “beijos [nome da pesquisadora]” e de outras no enunciado, portanto,

não seriam “erro” ou “inadequação”, mas “um registro pontual e singular, porque histórico, do estado do processo discursivo em que o sujeito se situa (...)” (CORRÊA, 2013, p. 272)

Essa *atualidade* do enunciado não seria fruto de um processo dinâmico apenas porque ela remonta à já-ditos, mas também porque aponta para o que está por vir, tendo em vista que, conforme coloca Corrêa (2013, p. 185), só ganha acabamento de sentido na réplica que o Outro/destinatário a quem esse enunciado se dirige (neste caso, a “professora/colega” e o “público potencial”) pode dar. Nesse sentido, marcas como “beijos [nome da pesquisadora]”, por terem sido selecionadas a partir da representação do escrevente sobre o Outro/destinatário a quem se dirige (professora/colega), seriam também pistas desse movimento projetivo, pois, junto a essa representação, está a antecipação da atitude responsiva do Outro/destinatário a quem o enunciado se dirige.

Observe-se, desse modo, que as marcas que são consideradas pistas da oscilação no endereçamento (e, conseqüentemente, das relações intergenéricas) são também pistas da constituição dinâmica do enunciado, porque, apesar de se materializarem como um registro na superfície linguística do enunciado escrito, têm a gênese fundada em movimentos, ao mesmo tempo, retrospectivos (por ser feixes de memórias), sincrônicos (por atualizar essas memórias de maneira singular) e projetivos (por ter seu acabamento apenas na réplica do Outro/destinatário).

Com base nos resultados apresentados neste capítulo, discutiremos, no seguinte, alguns motivos pelos quais haveria oscilação (linguisticamente mostrada) no endereçamento dos enunciados do *corpus* constituído para esta pesquisa. Com essa discussão, pretendemos cumprir com o objetivo de investigar possíveis motivações (linguísticas, pragmático-enunciativas e/ou discursivas) para a emergência de oscilações no endereçamento em enunciados escritos produzidos por crianças do Ensino Fundamental I.

Capítulo 4: Oscilação no endereçamento: possíveis motivações

No capítulo anterior, preocupamo-nos em apresentar marcas que indiciassem a oscilação no endereçamento dos enunciados infantis, bem como em discutir o seu funcionamento enquanto pistas das relações intergenéricas. Consequentemente, discutimos também o funcionamento dessas marcas enquanto pista da heterogeneidade constitutiva da escrita e enquanto fruto da constituição histórica, dinâmica e heterogênea do enunciado escrito (concebido como um acontecimento).

Neste capítulo, preocupamo-nos, especificamente, em levantar hipóteses sobre possíveis fatores que levariam o escrevente a selecionar marcas determinadas por Outros/destinatários diferentes. Primeiramente, retomamos alguns resultados do capítulo anterior com a finalidade de apresentarmos duas constatações principais que, a nosso ver, podem justificar a existência de oscilações no endereçamento dos enunciados infantis: (a) uma pautada na tese de que a instituição escolar seria um dos principais fatores motivadores dessas oscilações – tanto pela força da cena enunciativo-pragmática em que os enunciados foram produzidos, quanto pela força discursiva que exerce na representação do escrevente sobre o Outro/destinatário a quem o seu enunciado deve dirigir-se; e (b) outra pautada na tese de que a natureza da própria proposta de produção textual daria maior ou menor vazão para a incidência de oscilação no endereçamento. Em seguida, exploramos, em duas seções subsequentes, cada uma dessas constatações.

4.1 Regularidades na oscilação no endereçamento

Vejam, novamente, alguns resultados a que chegamos no Capítulo anterior, sintetizados na Tabela 3 reproduzida novamente a seguir:

Outros/destinatários determinantes das escolhas linguísticas feitas pelos escreventes						
Proposta	P 1	P2	P3	P4	P5	P6
Endereçamento Previsto	<i>Instituição escolar</i>	<i>Cliente potencial para comprar presente para o dia das mães</i>	<i>Professor/ colega</i> <i>(que divide ou não o espaço sócio geográfico com o escrevente)</i>	<i>Gilberto Braga (autor da novela Celebriidades)</i>	<i>Alunos</i>	<i>Professora/ colega</i>
Endereçamentos Não-previstos	Mulheres que apreciariam homenagens ao Dia Internacional das mulheres	Instituição escolar	Instituição escolar	Instituição escolar	Instituição escolar	Instituição escolar
	<u>Professora/ colega</u>	<u>Professora/ colega</u>	Participante de jogos		Público da esfera esportiva	
	Telespectador de TV	Mãe do escrevente.			Telespectador de TV	
	Público leitor de textos jornalísticos	Público potencial para fazer doações a entidades filantrópicas			Cliente potencial	

Tabela 5: Reapresentação da tabela 3

Como é possível observar nos resultados apresentados nessa tabela, os Outros/destinatários que determinam as escolhas linguísticas dos escreventes são, em geral, bastante distintos, a depender da proposta. Na proposta um, por exemplo, percebemos a atuação desde Outros/destinatários típicos de gêneros das esferas mais cotidianas (como é o caso das “mulheres que apreciariam homenagens ao Dia Internacional das Mulheres, da “professora/colega” e do “telespectador de TV”) até Outros/destinatários típicos de esfera jornalística, como é o caso do “público leitor de textos jornalísticos”.

Na proposta dois, igualmente, observamos a atuação de endereçamentos bastante diversos, dividindo-se, no geral, entre aqueles típicos de gêneros mais institucionais (como é o caso de “público potencial para fazer doações a entidades filantrópicas”; “instituição escolar” e “público para comprar presente para o dia das mães”) e aqueles típicos de gêneros mais cotidianos (como é o caso da “professora/colega” e da “mãe do escrevente”).

Essa diversidade se mantém na proposta cinco, proposta na qual observamos a atuação de cinco Outros/destinatários distintos, sendo dois deles típicos de gêneros mais escolares (“aluno” e “instituição escolar”); um de gêneros da esfera esportiva (“público da esfera esportiva”) e dois de gêneros mais próximos da esfera publicitária/comercial (“telespectador de TV” e “cliente potencial”).

Na proposta três, quatro e seis, não houve tanta diversidade entre os Outros/destinatários observados. Na proposta três, além do endereçamento previsto (“professor/collega”), nota-se a atuação da instituição escolar e de um endereçamento bastante distante desses dois “o participante de jogos”, destinatário típico de gêneros da esfera esportiva/cotidiana. Nas propostas quatro e seis, por fim, só observamos a atuação de dois Outros/destinatários, sendo um deles o previsto na proposta e o outro a instituição escolar.

A partir dessas constatações, é possível concluir que os Outros/destinatários atuantes na constituição dos enunciados das crianças são bastantes diversos, já que são reconhecidos por determinarem tipicamente enunciados de esferas distintas da comunicação: comercial, televisiva, publicitária, esportiva, cotidiana, escolar, etc. Essas observações são, a nosso ver, importantes porque indiciam a circulação da criança por gêneros dessas esferas ao longo de sua trajetória de relação com a linguagem.

Apesar dessas diferenças, chamou-nos atenção, contudo, a existência de algumas regularidades entre a participação desses Outros/destinatários nos enunciados das crianças. Uma delas foi a de que a instituição escolar (marcada em negrito na tabela) se fez presente enquanto Outro/destinatário determinante dos enunciados dos escreventes nas propostas. Como se pode perceber na tabela 5, esse endereçamento aparece tanto na proposta em que é previsto (a proposta um), quanto em nas outras em que não o é. Além disso, em análise mais atenta aos resultados referentes à instituição escolar, observamos também que a maior quantidade percentual de marcas linguísticas eleitas como pista de atuação do endereçamento era a de marcas que indiciam a atuação desse endereçamento, como podemos verificar no gráfico a seguir:

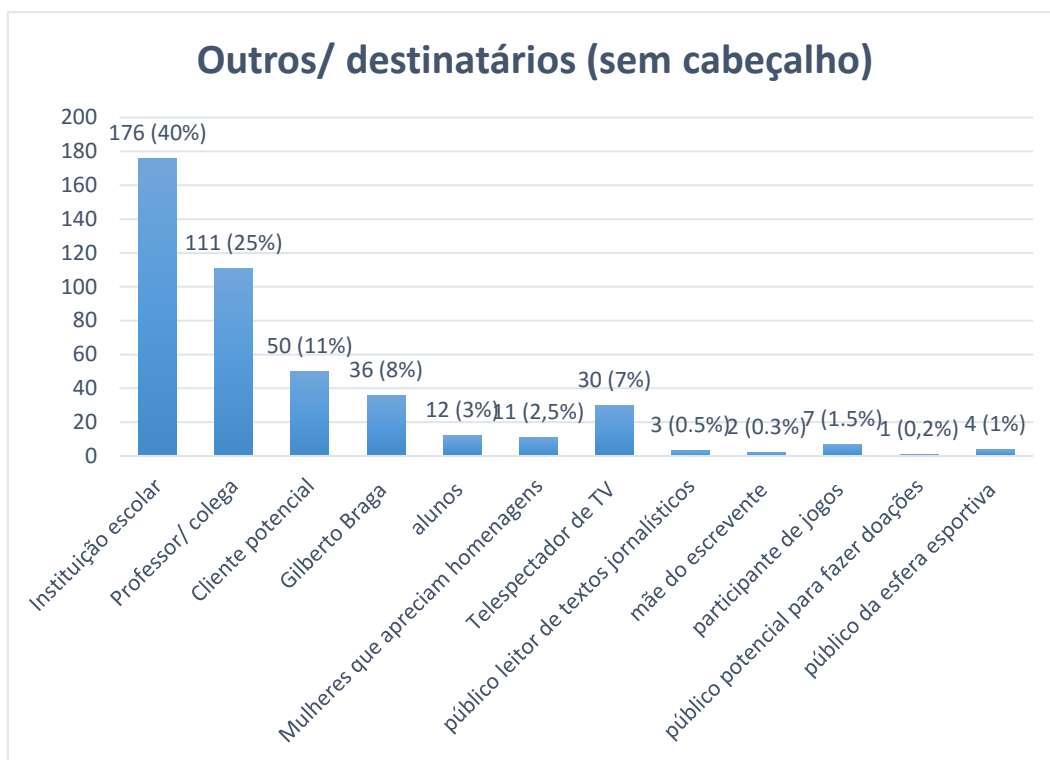


Gráfico 13: quantidade de marcas linguísticas eleitas como pista de Outros/ destinatários.

Observe-se, nesse gráfico, que das 443 vezes⁴³ em que elegemos marcas linguísticas como pista da atuação de algum Outro/destinatário nos enunciados das crianças, mesmo excluindo o cabeçalho⁴⁴ (marca que, como já justificamos, é uma das mais recorrentes pistas da instituição escolar), a instituição escolar foi o endereçamento mais presente, pois teve sua atuação percebida 176 vezes (40%) na dimensão linguística do enunciado.

Tanto a presença da instituição escolar nos enunciados das 6 propostas analisadas, quanto o fato de a maior quantidade de marcas eleitas como pistas do endereçamento indiciarem a atuação dela (evidências correlatas) nos levaram à constatação de que a instituição escolar tem papel fundante para a emergência de

⁴³ Esse número é maior do que o da quantidade de propostas (272), porque, como vimos nos resultados apresentados no capítulo 3, em um mesmo enunciado, podemos averiguar a atuação de um Outro/destinatário (necessariamente), mas também dois, três e até quatro, o que, conseqüentemente, gera um valor maior de Outros/destinatários do que de propostas.

⁴⁴ Apresentamos apenas o gráfico referente aos resultados em que o cabeçalho foi desconsiderado por questão de espaço e também porque não consideramos necessário apresentar o gráfico em que o cabeçalho é considerado, já que a quantidade das marcas que indiciam outros endereçamentos (que não a instituição escolar) não altera e, além disso, a maior quantidade de marcas também são as que indiciam a atuação da instituição escolar (438 vezes, equivalente a 62,2% do total de 705 marcas, já que se somam ao total de 443, 262 marcas de “cabeçalhos”).

oscilação no endereçamento dos enunciados que examinamos. A instituição escolar atua como uma força discursiva que determina as representações que os escreventes constroem sobre o que é escrever na escola, ou seja, ela fundamenta e constitui a imagem que esses escreventes constroem sobre o que é permitido e o que é interdito para os seus enunciados escritos.

Outra regularidade que sustenta essa constatação refere-se à recorrência do Outro/destinatário “professora/colega”: esse destinatário aparece (como é possível ver no Gráfico 13 e na Tabela 5) em quatro das seis propostas. Além disso, ele é o segundo endereçamento mais marcado: 111 vezes (25%). Como destacamos várias vezes no Capítulo anterior, é comum que a “professora/colega” atue, nesses enunciados, como canalizadora das demandas da instituição escolar. Nessas atuações, a sua presença permite ver, também, a força discursiva da instituição escolar atravessando a representação do escrevente sobre o que é escrever na escola.

O fato de tanto a instituição escolar, quanto a professora/colega serem endereçamentos representados em uma única figura (a da professora) que, por sua vez, divide o espaço enunciativo-pragmático da sala de aula com o escrevente, permitiu outra constatação: a de que a instituição escolar atuaria também em prol das oscilações no endereçamento pela partilha da cena enunciativo-pragmática entre o escrevente e a professora – que ora é representada pelo escrevente como colega, ora como canalizadora das demandas da instituição escolar. Essas duas constatações serão exploradas com maior detalhamento nas seções subsequentes, na ordem inversa em que foram apresentadas aqui.

4.1.1. A instituição escolar como fator motivador das oscilações do endereçamento: partilha da cena enunciativo-pragmática

Para entender a partilha da cena enunciativo-pragmática entre o escrevente e o professor como um forte fator motivador das oscilações no endereçamento, consideramos pertinente retomar as palavras de Bakhtin e Volochínov (1986, p. 189), quando eles afirmam que um enunciado não existe por si só, aleatoriamente, mas está sempre vinculado às necessidades da situação que o gerou:

na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.

Nessas palavras, Bakhtin e Volochínov (1986) chamam atenção para o fato de todo enunciado, necessariamente, manter vinculação estreita com o que ele chama de “situação pragmática extraverbal”, pois surgiria dessa situação.

Como já explicamos, a situação pragmática extraverbal da qual os enunciados analisados aqui surgiram é uma situação institucional que envolve a participação tanto da professora/pesquisadora quanto dos alunos no ambiente de uma sala de aula. Devido às condições históricas que englobam essa situação, os enunciados produzidos pelos escreventes seriam recolhidos pela professora/pesquisadora. O fato de tanto o Outro/destinatário “instituição escolar” quanto a “professora/colega” serem os mais recorrentes nos enunciados das crianças, a nosso ver, estaria diretamente relacionado à essa condição que envolve a situação enunciativo-pragmática da qual esses enunciados emergem

Mais especificamente, entendemos que a necessidade⁴⁵ da entrega física do papel em que o enunciado foi registrado à professora/pesquisadora fez com que o sujeito escrevente, na maior parte das vezes, além de estabelecer os endereçamentos idealizados pelas propostas, também estabeleceram como determinantes típicos de suas escolhas linguísticas a professora/pesquisadora, ora representada como canalizadora das demandas da instituição escolar, ora como colega. Acreditamos que ambas as representações podem ser interpretadas como fruto também dessa situação enunciativo-pragmática própria da instituição escolar.

Como já mencionamos, essa situação não é entendida apenas pelo seu imediatismo físico-temporal, mas, para além disso, envolve também todo o entorno sócio-histórico-ideológico do qual insurge esse imediatismo. No caso da escola ou, mais especificamente, da sala de aula onde os enunciados analisados aqui foram produzidos, ao mesmo tempo em que essa sala se marca como um espaço físico (com a disposição das cadeiras

⁴⁵ Uma necessidade historicamente marcada como intrínseca à situação de sala de aula.

enfileiradas, professor de um lado e alunos de outro), ela é também constituída sócio, histórica e ideologicamente, pois existe um conhecimento sociohistoricamente construído a respeito da função que esse espaço exerce na sociedade: no caso de uma sala de aula, essa função é a de acomodar situações de interação em que, por um lado, tem-se, por exemplo, uma figura que ocupa uma posição a partir da qual precisa estabelecer uma série de demandas para atender aos regimentos de uma instituição e, por outro, figuras que ocupam posições a partir das quais precisam cumprir com essas demandas.

Apesar da existência dessas necessidades institucionais, não se pode negar que, por conviverem muito tempo juntos nessa situação, professora/pesquisadora e alunos podem estabelecer relações pessoais/afetivas que transcendem os limites institucionais. Acreditamos que essa dupla relação entre os participantes da comunicação discursiva incide na divisão da representação que os escreventes têm da figura da professora/pesquisadora entre colega e canalizadora das demandas da instituição escolar.

Entendemos, desse modo, que, quando a relação pessoal criada entre professor/pesquisador e alunos tornam-se mais salientes nessa representação, junto às marcas selecionadas em função do Outro/destinatário previsto (ou não) pela proposta, o escrevente selecionaria marcas em função da representação da figura da professora/colega marcada por relação (quase sempre, afetiva). Exemplo disso são as frequentes marcas de despedida afetiva seguida do nome da professora/pesquisadora (“beijos [nome da pesquisadora]”) nos enunciados das crianças.

Igualmente, quando as demandas institucionais canalizadas na figura do professor são mais atuantes nessa representação, junto às marcas determinadas pelo Outro/destinatário previsto (ou não) pela proposta, o escrevente selecionaria marcas linguísticas em função de atender a essas demandas. Exemplo disso seria a marca “nome da loja⁴⁶.” nos enunciados oriundos da proposta dois, tendo em vista que, como discutimos, ela seria selecionada pelos escreventes na tentativa de marcar explicitamente o cumprimento com a demanda da proposta que pedia aos escreventes que dessem nome à loja inventada por eles. Nesse caso, mais especificamente, o fato de captarmos, nas marcas linguísticas dos enunciados das crianças, a finalidade de “cumprir demandas institucionais” seria resquício do vínculo estreito desse enunciado com a situação social escolar da qual emerge, ou, em outros termos,, o vínculo dessas marcas à situação

⁴⁶ Uma análise mais detalhada dessa marca é feita no capítulo 3.

enunciativo-pragmática da qual emergem se evidencia, quando, acreditando estar imerso no jogo enunciativo proposto, o escrevente deixa, subjacente a essas marcas, o não-dito: “cumpri com o que você pediu, professora”.

Esse vínculo – marcado tanto quando o escrevente direciona seu enunciado à professora/pesquisadora representada como canalizadora das demandas da instituição escolar, como quando o faz para a professora/pesquisadora representada como colega – faz com que o escrevente oscile entre produzir uma atividade escolar e produzir o gênero idealizado na proposta, ou melhor, faz com ele chame esses dois gêneros a dialogarem intergenericamente na superfície do enunciado.

Apesar de esse movimento ser comumente não bem-avaliado nas escolas, entendemos que ele não deve ser visto como um comportamento deficitário do escrevente. Ao contrário disso, esses dados nos levam a pensá-lo como evidência da sensibilidade do escrevente para o funcionamento real desse gênero. Mais especificamente, o fato de o escrevente se deixar afetar pela instituição escolar durante a produção dos enunciados analisados não significa uma incapacidade sua, mas, ao contrário, uma sensibilidade para o caráter “escolar” dos gêneros dessas propostas, no plano enunciativo-pragmático, um caráter que, muito embora exista, precisa, paradoxalmente, ser negado pelo escrevente para que este possa imergir no jogo enunciativo (ficcional) da proposta e, assim, ser bem avaliado.

4.1.2. A instituição escolar como fator motivador das oscilações do endereçamento: força discursiva na representação do escrevente sobre o que é escrever na escola

Como a maior parte das marcas (176 ou 40%) eram direcionadas à professora/pesquisadora representada como uma canalizadora das demandas da instituição escolar, supomos que as demandas da instituição seriam mais fortemente atuantes na representação das crianças sobre a figura da professora/pesquisadora do que a própria relação afetiva estabelecida entre eles, uma vez que a quantidade de marcas que indiciavam a professora/pesquisadora representada como colega foi significativamente menor (111 ou 25%). Mais detalhadamente, entendemos que além da partilha da cena

enunciativo-pragmática ser fator motivador das oscilações (como buscamos defender na seção anterior), outro fator que atuaria em favor dessas oscilações do endereçamento seria uma força discursiva que atravessaria a representação do escrevente sobre o que é escrever na escola.

Para explorar melhor a constatação de que questões de ordem discursivas poderiam fortemente motivar oscilações no endereçamento, retomamos as reflexões de Brian Street e Joanna Street (2014), quando consideram a existência de concepções dominantes de letramento que se apoiam em “*uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de escrita e leitura*” (STREET; STREET, 2014, p. 121 grifos nossos).

Conforme coloca os autores, existiria uma “concepção dominante” de letramento formada por uma “força ideológica” que, segundo eles, estaria apoiada no que eles chamam de “pedagogização” do letramento, concepção segundo a qual o letramento fica “associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas (...)”, como, por exemplo, avaliar positivamente a presença de cabeçalhos e títulos nas atividades (cf. STREET; STREET, 2014, p. 122).

Com base nessa reflexão e frente aos dados analisados aqui, é possível afirmar que grande parte das marcas consideradas “ruínas” de gêneros da esfera escolar apareceriam nos enunciados oscilantes devido ao fato de essa “força ideológica” da escolarização ou da instituição escolar atravessar a representação da criança sobre o que é escrever na escola. Em outras palavras, acreditamos que marcas como “cabeçalho” e “título” teriam sido selecionadas pelos escreventes devido à representação que eles teriam de que a escrita na escola deve, necessariamente, apresentar essas marcas – uma representação, a nosso ver, moldada por essa força ideológica da pedagogização do letramento.

Ainda conforme afirmam os autores, essa força ideológica faz surgir um imaginário social de que letramentos não-escolares (como aqueles adquiridos em práticas cotidianas, televisivas, esportivas) são inferiores, marginalizados. Talvez também por isso, os escreventes tenham se deixado afetar muito menos por Outros/destinatários típicos de gêneros que circulam em práticas não-escolares (como “mãe do escrevente”; “participante de jogos”; “telespectador de TV”, etc.) do que pela instituição escolar.

Embora tenham sido menos recorrentes, essas marcas também apareceram nos enunciados dos alunos, o que significa que, apesar da força ideológica e enunciativo-pragmática da instituição escolar, a inserção dos escreventes em práticas não-escolarizadas também é fator motivador da oscilação no endereçamento. Dito de outra forma, acreditamos que o fato de marcas que indiciam um universo não-escolar (como “gostaria de mandar um beijo para..” ou “colabore com as mães”, por exemplo) aparecerem nos enunciados das crianças seria uma pista de que a inserção dos escreventes em práticas sociais não-escolares de uso da linguagem (como a televisiva e cotidiana, por exemplo) também seria um dos fatores motivadores da oscilação no endereçamento do enunciado.

4.2 Características das propostas como fator motivador das oscilações do endereçamento

Como mencionamos, entendemos que as oscilações no endereçamento poderiam também ser motivadas pela própria proposta de produção textual. Essa constatação pôde ser feita a partir da observação dos seguintes resultados:

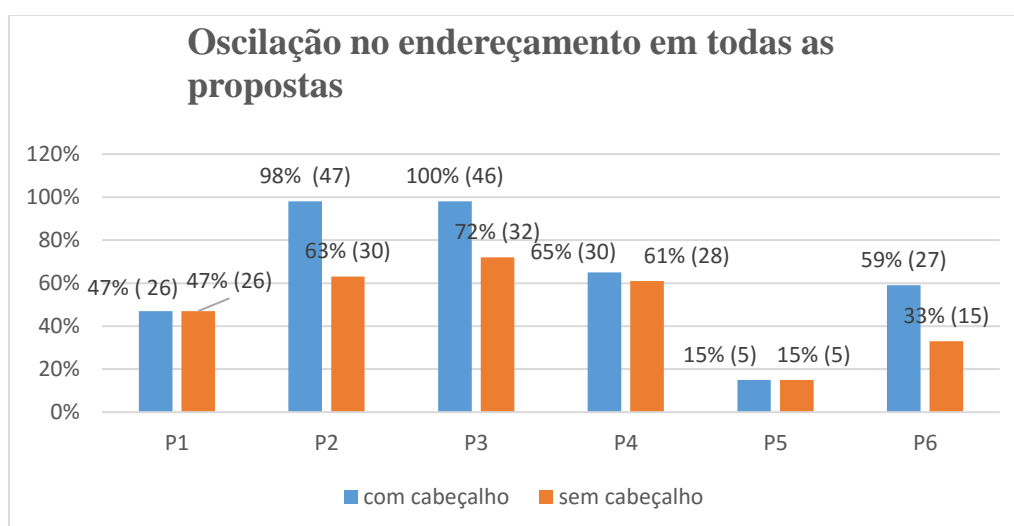


Gráfico 14: oscilação no endereçamento (com e sem cabeçalho) em todas as propostas

O gráfico apresenta a quantidade de oscilação no endereçamento, incluindo e desconsiderando o cabeçalho, proposta por proposta. Com a exposição dos resultados,

podemos observar que, na maior parte das vezes, o cabeçalho alterou significativamente a quantidade de oscilação no interior da proposta (como é o caso da Proposta 3). Quando a comparação dos resultados se dá entre as propostas, porém, o cabeçalho não altera os resultados de forma expressiva, pois o maior ou menor índice de oscilação por proposta se mantém mesmo quando essa marca é desconsiderada. Ou seja, considerando o cabeçalho ou não, as propostas P1, P2, P3 e P4 foram as mais oscilantes, enquanto as propostas P5 e P6 foram as que menos apresentaram oscilações.

Tal fato nos leva a supor que, apesar de o cabeçalho (com o estatuto de indício da atuação da instituição escolar) ser uma marca forte na incidência de oscilações do endereçamento, ele não motiva diferenças na quantidade de oscilações entre as propostas. Essas diferenças, portanto, estariam relacionadas a outros fatores como, por exemplo, características das propostas aplicadas.

Em observação mais atenta à proposta “um” (a qual requeria do escrevente que ele “falasse sobre o Dia Internacional das mulheres”), por exemplo, analisamos que ela é carente de informações que delineiem características do gênero a partir do qual se espera que o escrevente enuncie. Não há, por exemplo, especificações sobre a posição social a partir da qual ele deveria enunciar (se a partir da de aluno ou de outra); sobre características composicionais/estilísticas do gênero; sobre a possibilidade de agenciamento de vozes etc. Não há, inclusive, delimitações a respeito do endereçamento desse gênero.

Como vimos no capítulo três, apesar dessa ausência de informações a respeito do gênero esperado, a maior parte dos escreventes (53%) escreveram enunciados bastantes próximos ao que se conhece pelas tradicionais redações escolares, já que falaram “sobre” o Dia Internacional das Mulheres, buscando, principalmente, justificar sua existência e/ou sua importância (“o Dia Internacional das Mulheres é muito importante”; “existe o Dia Internacional das Mulheres, porque...”). Mesmo sem explicitações sobre o endereçamento típico do gênero idealizado na proposta, todos esses enunciados estabeleceram como Outro/destinatário a instituição escolar e, por isso, não foram considerados “oscilantes”.

Observamos, desse modo, que, apesar de “oculto”, isto é, de não explicitado na proposta, o endereçamento do gênero idealizado nela aparece na maior parte dos enunciados. Tal fato, a nosso ver, estaria relacionado com o reconhecimento, por parte

dos escreventes, do que Corrêa (2011) chama de “presumidos dos gêneros do discurso”, conceito para o entendimento do qual, faremos uma digressão.

Para postular o conceito de “presumidos dos gêneros do discurso”, Corrêa (2011) faz uma apropriação singular do que Street (2009) chama de *aspectos ocultos do letramento* e do que Bakhtin e Volochínov (1986) chamam de *presumido social*. Grosso modo, Street (2009) concebeu a noção de *aspectos ocultos do letramentos*, quando, em análise a ensaios acadêmicos de doutorandos, observou que alguns aspectos de seus trabalhos (como inscrição da voz e do grau de envolvimento de quem escreve etc.), embora fossem cobrados no momento da avaliação, nem sempre eram explicitados no processo de ensino. Essas não-explicitudes seriam, portanto, o que ele concebe como aspectos ocultos do letramento. Corrêa (2011), apropriando-se das reflexões do autor, aproxima essa noção ao conceito de *presumido social*, de Bakhtin e Volochínov (1986). Para fazer essa aproximação, o autor retoma as afirmações de Bakhtin e Volochínov (1986) de que “há um conjunto de presumidos que acompanham o uso da palavra”⁴⁷. Ao fazer essa retomada, Corrêa (2011) reitera que o “presumido social” acompanha toda a produção de sentido e considera, frente a isso, que:

é de esperar que haja, também, algo próximo do que se poderia chamar “presumido dos gêneros do discurso”. A temática em que o gênero se inclui, o quadro institucional em que é produzido e as perspectivas que, de fora do texto, o orientam são fatores que podem, em parte, estar presumidos no gênero, o que explicaria a omissão, nem sempre consciente, de determinadas características do gênero no ensino. Mesmo os seus elementos constitutivos podem ser afetados por esse tipo de presumido (CORRÊA, 2011, p.344, grifos nossos)

Mais especificamente, Corrêa (2011) expande o conceito de *presumido social* de Bakhtin e Volochínov (1986) ao associá-lo à noção de gêneros do discurso. Ao fazer essa associação, o autor busca justificar o fato de algumas características dos gêneros não serem explicitadas no processo de ensino. Segundo ele, essa ausência de explicitações se deveria ao fato de algumas características dos gêneros serem tomadas pelo professor

⁴⁷ Essas afirmações foram feitas quando, ao analisar o enunciado “bem”, proferido em uma conversa, em que ambos os interlocutores olhavam para uma janela e viam que começava a nevar, os autores observaram que havia um “conhecimento e compreensão comum” de que “já era maio e que já era hora de chegar a primavera” e de que, por isso, não deveria mais estar nevando, conhecimento que, segundo os autores, estava *presumido* na constituição do sentido do enunciado “bem” (cf. BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1986, p. 07 grifos nossos).

como “presumidas”, ou seja, como já conhecidas pelos alunos (mesmo que não conscientemente).

O fato de a maior parte dos enunciados dessa proposta estabelecer como Outro/destinatário a instituição escolar, a nosso ver, seria evidência de que grande parte dos escreventes reconheceram o “presumido” da proposta de que o endereçamento de seus enunciados seria a instituição escolar ou, como pontua Corrêa (2011, p. 353), seria indício “de saberes que se dão a ler na opacidade [dessas] escritas”.

Contudo, como também pontua o autor:

para alguém que se inicia num novo ambiente social, é sempre difícil alcançar o presumido da nova esfera de atividade em sua relação com a manifestação linguística correspondente, isto é, com os enunciados concretos de um gênero de discurso (CORRÊA, 2011, p. 354)

Nessas palavras, Corrêa (2011) parece esclarecer que o reconhecimento ou não dos “presumidos” dos gêneros estaria atrelado ao grau de inserção do sujeito em práticas sociais das esferas nas quais enunciados concretos proferidos a partir de um ou outro gênero circulam. Nesse sentido, considerando que os escreventes autores dos enunciados analisados aqui estavam em fase de aquisição da escrita, reconhecemos que a escola ainda seria, para eles, “um novo ambiente social” e, por isso, aspectos de um gênero como a redação escolar, enquanto para alguns escreventes e/ou para o professor/pesquisador poderiam ser “presumidos”, para outros não o seriam – o que explicaria a “dificuldade”, por parte de 47% dos escreventes, de estabelecerem apenas um Outro/destinatário como determinante típico de seus enunciados.

Supomos, portanto, que a ausência de delimitações sobre características do gênero esperado na proposta (dentre as quais se destaca o endereçamento) teria sido um dos fatores motivadores das oscilações no endereçamento. Mais que isso, supomos que essas “lacunas”, “dimensões ocultas” ou “informações presumidas pelo professor” seriam o mote para que os escreventes recorressem aos diferentes Outros/destinatários com os quais já entraram em contato em outras práticas orais/faladas, letradas/escritas. Essa mesma hipótese parece justificar a alta quantidade de oscilações do endereçamento das propostas dois e três.

A proposta dois, como mencionamos no capítulo anterior, pedia aos escreventes que eles “inventassem uma loja que vendesse produtos para as mães”. Um dos fatores que, como também discutimos, poderia ser motivador de oscilações no endereçamento dessa proposta seria a presença do verbo “inventar”, que, por aludir a gêneros do universo ficcional, poderia incitar à produção de enunciados narrativos. O restante do comando (“vendesse produtos para as mães”), porém, aludia à enunciados da esfera comercial/publicitária, devido à presença do verbo “vender” e do substantivo “produtos”.

As informações sobre as características do gênero idealmente esperado pela proposta restringem-se, contudo, a isso. Não se especifica se o gênero pretendido é uma propaganda, uma descrição, uma lista de produtos etc. Não há orientações que auxiliem o escrevente a gerenciar os fatores linguísticos pressupostos para a “criação de uma loja” no suporte de uma folha de papel. Não há especificações sobre como o escrevente deveria organizar seu enunciado, nem sobre quais elementos da língua deveria selecionar para tanto. Não há, enfim, especificações a respeito do endereçamento desse gênero. Essas informações, portanto, foram presumidas, talvez porque (mesmo que inconscientemente) o professor/pesquisador as considerasse como conhecidas pelo escrevente.

Como vimos no capítulo anterior, a maior parte dos enunciados dessa proposta estabeleceram como Outro/destinatário um “cliente potencial”, ou seja, um destinatário típico do universo comercial/publicitário, atendendo, portanto, ao que indicavam o verbo “vender” e o substantivo “produtos” presentes na proposta. A maior parte das oscilações desses enunciados, além de serem motivadas pela atuação da instituição escolar (motivação já explorada na seção anterior), foram também motivadas pela divisão enunciativa do “público potencial” entre o leitor de anúncios, telespectador de TV, passantes da rua (no casos de placas como “vende-se) etc. Em outras palavras, observamos que, em 63% dos enunciados, o escrevente chamava, além da instituição escolar, diferentes Outros/destinatários da esfera comercial/publicitária para atuarem juntos na formação de seu enunciado. Considerando o fato de a proposta não ter delimitado/estipulado um direcionamento unívoco, essas oscilações seriam possibilidades abertas pela própria proposta, muito embora, provavelmente, não seria bem avaliada pela professora/pesquisadora.

Observe-se, desse modo, que a univocidade no endereçamento do enunciado, não só nessa, como na maior parte das propostas, é um aspecto do gênero que muito

comumente é tomado como “presumido”, talvez, porque, mesmo que não conscientemente, o professor/pesquisador o supõe como um conhecido pelos escreventes.

A proposta “três” é um caso semelhante a esse. Essa proposta, como também explicamos no capítulo anterior, requeria do escrevente que ele “contasse ao pesquisador sobre como ele deveria proceder para chegar até sua casa”. Ao contrário das anteriores, nesta, explicita-se o endereçamento do enunciado: o enunciado deveria ser direcionado ao pesquisador. Todavia, não se especifica, por exemplo, a dimensão do conhecimento sócio geográfico desse professor/pesquisador – um saber necessário para a produção do gênero idealizado na proposta, já que, como se sabe, quando instruímos alguém sobre algum caminho, é comum que, antes, procuremos fazer um diagnóstico da dimensão do conhecimento da pessoa a respeito da região (daí perguntas como: “você é dessa cidade?”; “você sabe onde fica...?”).

Como o escrevente não teria a possibilidade de estabelecer esse diálogo em seu enunciado (já que não obteria respostas instantâneas), ele deveria criar um parâmetro que delimitasse o grau de conhecimento sócio geográfico de seu destinatário a respeito da região. Ou seja, a representação do escrevente a respeito do professor/colega a quem seu enunciado deveria se endereçar deveria ser atravessada também por um parâmetro a respeito do conhecimento sócio geográfico desse Outro/destinatário: ele é conhecedor das ruas do bairro onde o escrevente mora? ele não mora na cidade e, portanto, é desconhecedor da região? ele apenas conhece a rua do colégio? A essas possíveis perguntas não são dadas respostas na proposta, posto que essas informações são tidas como presumidas do gênero idealizado nela.

Nos enunciados considerados não-oscilantes, esses presumidos foram reconhecidos pelos escreventes. Na maior parte deles, como vimos no capítulo anterior, os escreventes representavam o professor/colega como desconhecedor do espaço geográfico que compunha o trajeto da escola até sua casa e dava detalhes do percurso (como nome das ruas, quantidade de quadras a serem percorridas, número da casa etc.). Já nos enunciados considerados “oscilantes”, os escreventes alternavam entre endereçar seus enunciados (a) ao professor/colega que dividiria o espaço sócio geográfico do trajeto com ele (não especificando distâncias a serem percorridas, fazendo referência à lugares como se estes já fossem conhecidos pelo professor/pesquisador etc.) e (b) ao professor/colega que não dividiria esse espaço.

Entendemos, desse modo, que, nesses casos, o escrevente não reconhece o presumido de que ele deveria estabelecer apenas um desses Outros/destinatários como o determinante típico de seus enunciados. Esse não-reconhecimento, a nosso ver, é uma possibilidade, já que não há informações explícitas na proposta que estipule apenas um endereçamento para o gênero idealizado.

Com os resultados expostos até aqui, averiguamos que a oscilação no endereçamento pode ser também justificada, a nosso ver, pela presunção, por parte do professor, tanto de que o Outro/destinatário típico do gênero idealizado pela proposta seria já conhecido pelo escrevente, quanto de que os enunciados produzidos deveriam ser direcionados a apenas um Outro/destinatário. Em outras palavras, julgamos que essas oscilações estariam relacionadas ao fato de a esperada univocidade do endereçamento ser tratada, nas escolas, como um presumido do gênero, uma presunção que, segundo Corrêa (2011a, p. 61), “provém da tentativa do professor de se aproximar do que julga ser o estado de conhecimento do seu aluno”.

Uma reflexão como essa pode ser bastante relevante para as práticas pedagógicas, pois nos permite perceber que, muitas vezes, o que se julga como “erro” (como pode ser o caso das oscilações no endereçamento) no produto final escrito pode ter origem “no processo de ensino e aprendizagem, isto é, no próprio intercâmbio entre professor e aluno em sala de aula, não sendo, nesse caso, atribuível apenas ao aluno” (CORRÊA, 2011^a, p. 61).

Há de destacar, contudo, que a hipótese de que a não explicitação de aspectos como o endereçamento do gênero seria um dos fatores motivadores das oscilações não se confirma com a proposta quatro, fato que não a invalida, mas apenas nos leva a pensar que, em alguns casos, outros fatores tenham sido mais salientes na incidência de oscilações.

Essa proposta, intitulada “como eu queria que acabasse a novela”, diferentemente das anteriores, explicita tanto o gênero a partir do qual se pretende que o sujeito enuncie (uma carta), quanto o Outro/destinatário para o qual se pretende que o sujeito direcione seus enunciados: para Gilberto Braga, autor da novela Celebidades. Apesar de essa aparente maior explicitação do gênero esperado pela proposta, a quantidade de oscilações do endereçamento foi quase tão alta (61%) quanto a das propostas anteriores.

Essa observação nos levou a supor que explicitar aspectos como o endereçamento do gênero idealizado na proposta não seria – como, a partir da análise feita até aqui, poderíamos supor – a “solução” para a univocidade do endereçamento. Em outras palavras, os resultados dessa proposta nos fizeram perceber que, apesar de a não explicitação do endereçamento do gênero poder ser um fator motivador de oscilações no endereçamento, é ingênuo supor que apenas explicitar o endereçamento na proposta poderia evitar oscilações, já que diversos outros fatores podem atuar juntos para a incidência dessas oscilações.

A proposta seis, assim como a quatro, também delineava o gênero (carta) e seu endereçamento (pesquisador/colega) era facilmente inferível pela cena enunciativo-pragmática. Embora, em ambas as propostas, essas informações tenham sido “explicitadas”, a quantidade de enunciados oscilantes na proposta quatro foi significativamente superior à quantidade de enunciados oscilantes da proposta seis (uma diferença de 28% nos enunciados em que o cabeçalho foi desconsiderado).

Além disso, nos enunciados oriundos da proposta seis, observamos uma quantidade muito maior de marcas linguísticas que indiciavam o endereçamento ao Outro/destinatário previsto na proposta: enquanto nos enunciados da proposta quatro, interpretamos apenas marcas como vocativo (ex: “prezado amigo Gilberto Braga”) e direcionamento explícito (para Gilberto Braga) como indício do endereçamento previsto, nos enunciados da proposta seis, houve um número significativo e variável de marcas que apontavam para esse endereçamento (o uso do pronome “você” repetidas vezes; despedidas afetivas, ex: “beijos”; perguntas, etc.).

Como Gilberto Braga ocupa um papel distante da realidade dos escreventes e o professor/colega está mais próximo deles afetivamente, supomos que essas diferenças estariam relacionadas à maior ou menor proximidade entre o escrevente e o Outro/destinatário previsto na proposta – outro fator importante que, talvez, também motivaria a oscilação no endereçamento.

Por fim, vale ressaltar que intrigou-nos o fato de a proposta cinco, intitulada “aula sobre olimpíadas”, ter sido a proposta na qual pudemos observar menos enunciados oscilantes. Essa proposta, como descrevemos no capítulo anterior, pedia aos alunos que eles imaginassem ser professores e dessem uma aula para os alunos da 1ª série sobre Olimpíadas. No comando, pedia-se que os alunos *descrevessem* essa aula. Em análise aos

resultados dessa proposta, observamos que a pouca quantidade de enunciados oscilantes ocorreu devido ao fato de o gênero solicitado na proposta “uma aula” ser um simulacro do gênero no interior do qual a própria aplicação da proposta se dava (também uma aula).

Assim, muitas marcas que, nas outras propostas, eram motivadoras da oscilação no endereçamento, nesta, funcionavam como pistas da entrada do escrevente no jogo enunciativo da proposta, como é o caso do título e do cabeçalho, por exemplo. O título, na maior parte das propostas (como nas propostas que pediam o gênero carta) funcionava como pista da atuação da instituição escolar. Nos enunciados dessa proposta, funcionava como índice do endereçamento às crianças da 1ª série, já que ele poderia ser interpretado como parte do simulacro criado pelo escrevente, no suporte da folha de papel, do que seria o conteúdo passado no quadro por um professor.

Além disso, nessa proposta, muitos enunciados não oscilaram, porque, eles escolhiam entre dois caminhos distintos para atender à proposta: quando não enunciavam na posição de professor (estabelecendo interlocução com o que eles imaginavam ser alunos da 1ª série), eles atendiam à proposta de modo a descrever uma situação hipotética, geralmente, iniciando seus enunciados da seguinte forma: “se eu fosse um professor...”. Nesses casos, seus enunciados passaram a funcionar como uma espécie de resposta a uma pergunta não-dita, mas, talvez, presumida, que seria “o que você faria se fosse professor da 1ª série?”. Na maior parte deles, o direcionamento se manteve à instituição escolar e, também por isso, houve pouca oscilação nessa proposta.

Enfim, podemos conjecturar que a maior ou menor quantidade de oscilação no endereçamento dos enunciados oriundos de uma proposta ou outra pode estar relacionada às características da própria proposta. Observamos que uma dessas características mais recorrentes é a ausência de informações explícitas sobre o gênero idealmente esperado nessa proposta, ausência, inclusive, de informações sobre a univocidade do endereçamento do enunciado e do Outro/destinatário que deveria ser estabelecido como típico do enunciado. Observamos, contudo, que apenas a explicitação desse endereçamento não seria uma “solução” para o “problema”, já que, em propostas nas quais o endereçamento foi explicitado, também pudemos observar quantidade significativa de oscilações. Frente a esse dado, é possível, então, supor que diversos fatores (uns levantados aqui outros não) atuam, juntos, em prol dessas oscilações.

4.3 Oscilação no endereçamento: reflexão voltada para as práticas pedagógicas

Com as discussões feitas na seção anterior, buscamos justificar o quanto a oscilação no endereçamento do enunciado pode ser motivada por características (presentes e/ou ausentes) da própria proposta de produção que o origina. Nessas discussões, pontuamos que, muitas vezes, as crianças são penalizadas por essa oscilação, mas não são avisadas de que haveria necessidade de univocidade no endereçamento e, também, de que deveriam endereçar seus enunciados a um Outro/destinatário específico. Mostramos também que apenas explicitar, na proposta, um destinatário único para o gênero nela idealizado não seria a “solução” para que não houvesse oscilação no endereçamento.

Para finalizar as discussões feitas neste capítulo, recuperaremos reflexões de Corrêa (2013) acerca da noção de “adequação” a fim de esclarecer, justamente, que não defendemos a busca de uma “solução” para o apagamento das oscilações, mas, ao contrário, defendemos que essas oscilações não são um problema para os quais seriam necessárias soluções, mas, frutos da condição dinâmica, histórica e heterogênea do enunciado, condição que, a nosso ver, deve ser respeitada e aproveitada nas práticas de ensino-aprendizagem.

Mais detalhadamente, após defender a tese de que o enunciado pode ser pensado como um acontecimento, Corrêa (2013) critica a noção de adequação e, conseqüentemente, o modo como o enunciado é tradicionalmente visto nas escolas e faz uma proposta para que ele possa ser enfrentado em seu dinamismo, em sua heterogeneidade e, portanto, não como um produto, mas como um processo; que ele possa, enfim, ser trabalhado como um *acontecimento*. Ao fazer essa crítica, o autor, pontua que:

A ideia de adequação como recomendação última para os usos da linguagem está intimamente ligada à de eficácia da comunicação. Para que se chegue a obtê-la, costuma-se recomendar que o texto (falado ou escrito) seja funcional em relação às diferentes situações de uso, mais

ou menos formais. A eficácia de um texto seria, pois, uma qualidade que se produziria com base na recusa (ou, pelo menos, na tentativa de controle) de qualquer desvio de estilo (CORRÊA, 2013, p. 272)

Nessas palavras o autor critica a noção de “adequação”, que circula comumente nas escolas; noção a partir da qual o ensino de gênero se desenvolve com o objetivo de auxiliar o aluno a “adequar” seu texto às diferentes situações de uso. Os enunciados produzidos pelos escreventes seriam, desse modo, avaliados pela maior ou menor proximidade com essa situação: quanto mais adequado for esse enunciado à situação, ou ainda, quanto mais o escrevente conseguir negar/apagar marcas linguísticas que indiquem a circulação por outras situações, melhor avaliado será. No caso das propostas analisadas aqui, quanto mais “adequados” os enunciados fossem a uma situação comercial/publicitária (no caso da invenção de uma loja), a uma situação cotidiana (no caso da carta de despedida), etc. e quanto menos tivessem marcas que indicassem oscilações, melhor eles seriam avaliados.

Com isso queremos dizer que, se analisadas nessa perspectiva, as marcas consideradas pistas de um endereçamento diferente do previsto/idealizado nas propostas analisadas, isto é, as “ruínas” apresentadas neste capítulo deveriam ser julgadas como “inadequação”, “erro”, pois não estariam “adequadas” às propostas (propostas que, por sinal, como vimos, também não se poderiam chamar de totalmente “adequadas”). Esse tipo de avaliação, conforme coloca Corrêa (2013, p. 277), negligencia os saberes informais (não escolarizados) associados à circulação do escrevente por práticas diversas de uso da linguagem.

Em direção contrária a essa, o autor propõe que, encarando o enunciado como um acontecimento, em uma perspectiva ideológica de letramento, o professor pode perceber que:

os saberes informais (não escolarizados) ganham legitimidade e passam a ser vistos como tipos de letramento associados a práticas sociais específicas, uma vez que, sejam eles associados, ou não, a práticas tradicionais de escrita, seu domínio contribui, inegavelmente, para o desempenho das rotinas cotidianas (CORRÊA, 2013, p. 277)

A proposta do autor é, então, a de que o professor deixe de negligenciar marcas como as que analisamos aqui, acusando-as de “não-adequadas” e passem a reconhecer a sua importância para o desempenho linguístico dos alunos em rotinas cotidianas. Nessa proposta, marcas que, como as que vimos, são entendidas como “ruínas”, por ecoarem gêneros de esferas diferentes daquele determinado pela proposta, mesmo, não sendo, do ponto de vista da proposta, “adequadas” à situação idealizada nela, deixariam de serem vistas como “erro”, “inadequação” e passariam a ser vistas pelo professor como um campo fértil para trabalhar com as “hipóteses que os alunos fazem, em suas produções textuais, ao estabelecerem relações previstas ou imprevistas entre gênero discursivos”, atentando, assim, “para o *processo* de escrita do aluno e não simplesmente para o *produto* final de sua atividade” (CORRÊA, 2013, p. 277, grifos nossos). Daí a afirmação de Corrêa (2013, p.277) de que essa nova perspectiva, “permite reconhecer o papel das relações intergenéricas, propostas por Bakhtin, no processo de letramento”, que envolve também as práticas de escrita na escola.

Considerações finais

Ao longo desta dissertação, buscamos responder o objetivo geral desta pesquisa que foi o de investigar marcas linguísticas que indicariam o endereçamento de enunciados escritos por crianças do Ensino Fundamental I, analisando o funcionamento dessas marcas enquanto pistas de relações intergenéricas e, conseqüentemente, da constituição histórica e dinâmica desses enunciados.

No Capítulo 3, as análises desenvolvidas permitiram ver, nos enunciados examinados, uma série de pistas de endereçamentos diversos que foram interpretadas como “ruínas”, porque se configuravam como “partes mais ou menos informes” de outros enunciados e, por isso, faziam lembrar gêneros discursivos também diversos. Tanto a convivência sincrônica dessas “partes mais ou menos informes de enunciados” na superfície do enunciado com marcas de outros tipos de enunciados, quanto o fato de elas fazerem lembrar a atuação de outros gêneros em sua dimensão histórica foram interpretadas por nós como argumentos que sustentam a hipótese de que a oscilação no endereçamento pode ser interpretada, sim, como pista das relações intergenéricas.

As análises desenvolvidas no Capítulo 3 abriram caminhos também para a sustentação de outra hipótese que, embora não esteja diretamente atrelada aos objetivos deste trabalho, nem tenha sido construída nele, pode contribuir para entendermos o estatuto histórico e heterogêneo de constituição dessas marcas: a de que a oscilação do endereçamento, por plasmar no enunciado escrito, pistas de endereçamentos de gêneros tipicamente proferidos tanto no modo de enunciação oral (como é o caso de programa televisivo), quanto no modo de enunciação escrito (cartas, bilhetes), lança luz sobre a heterogeneidade constitutiva da escrita, tal como proposta por Corrêa (2004).

As análises desenvolvidas no Capítulo 3, por fim, possibilitaram mostrar o funcionamento das marcas que incidem na oscilação do endereçamento do enunciado enquanto fruto de seu dinamismo. Defendemos, neste Capítulo, que essas marcas poderiam ser pensadas como “feixes de memórias” constituídas (na forma de apagamentos) nas experiências dos sujeitos em práticas de uso da linguagem. A seleção dessas marcas e disposição delas na dimensão linguística do enunciado em convivência com outras marcas seriam, nessa perspectiva, fruto da inserção do sujeito nessa memória,

pois ele recuperaria em suas experiências com a linguagem já-ditos, já-falados, já-escritos para compor seus enunciados. Essa recuperação, porém, seria feita levando em consideração a antecipação, por parte do escrevente, da atitude responsiva do Outro/destinatário.

A oscilação do endereçamento do enunciado escrito (se pensado como um acontecimento), seria, nesse sentido, fruto de seu dinamismo, porque as marcas que a indiciam emanariam de um conjunto simultâneo de movimentos retrospectivos (memórias), sincrônicos (inserção singular do sujeito nessa memória ao selecionar e organizar os elementos linguísticos de seu enunciado) e projetivos (antecipação, por parte do escrevente, da réplica do Outro/destinatário).

Também para cumprirmos com o objetivo mais geral desta pesquisa, postulamos dois objetivos específicos. O primeiro objetivo específico foi o de examinar se a oscilação no endereçamento, linguisticamente mostrada, seria uma regularidade dos enunciados infantis produzidos nesse período ou apenas uma particularidade de alguns enunciados.

Com base nos resultados obtidos na análise desenvolvida também no Capítulo 3, pudemos observar que a oscilação marcada e mostrada no endereçamento não é uma *regularidade* dos enunciados infantis se, por regularidade, se entender uma *constância* – em nosso caso, uma constância de aparecimento, em todos os enunciados, de marcas que indicariam o endereçamento oscilante. Ela também não poderia ser considerada uma particularidade de apenas alguns enunciados, uma vez que, a quantidade de enunciados oscilantes foi expressiva (próximas a 50%). Por isso, consideramos que a presença de marcas de oscilação no endereçamento poderia ser entendida como uma *tendência* dos enunciados infantis.

Quanto aos enunciados considerados “não-oscilantes”, ressaltamos que a não oscilação no endereçamento não significa que esses enunciados são monológicos (lineares e estáticos), tanto do ponto de vista de seu endereçamento, quanto de outros aspectos que o constituem. Ao contrário disso, entendemos que essa oscilação é uma condição da constituição do enunciado, que pode ou não ser mostrada na negociação do sujeito com os Outros/destinatários que o constituem. A classificação como “não-oscilante”, nesse sentido, restringe-se à ausência de marcas explícitas na dimensão estritamente linguística do enunciado, mas não em sua dimensão histórica.

O segundo objetivo específico que postulamos para cumprir com o objetivo mais geral desta pesquisa foi o de investigar possíveis motivações (linguísticas, pragmático-enunciativas e/ou discursivas) para a emergência de oscilações no endereçamento em enunciados produzidos por crianças no Ensino Fundamental I. Os resultados retomados e apresentados no Capítulo 4 visavam ao cumprimento desse objetivo e permitiram-nos chegar a duas conclusões: (A) a instituição escolar é um dos principais fatores motivadores da oscilação (linguisticamente marcada) no endereçamento dos enunciados; e (B) a natureza da própria proposta de produção textual é outro fator determinante para a emergência de oscilações: ela daria maior ou menor vazão para a incidência de oscilação no endereçamento do enunciado.

Com relação à primeira constatação, pudemos observar que a instituição escolar atua de duas maneiras para a emergência de oscilações no endereçamento nos enunciados infantis: tanto pela força da **cena enunciativo-pragmática**, quanto pela **força discursiva** de sua interferência na representação do escrevente sobre o Outro/destinatário a quem se dirige seu enunciado.

Pudemos verificar, no tocante ao que chamamos de **força discursiva** que, parte significativa das marcas consideradas “ruínas” de gêneros da esfera escolar apareceriam em enunciados oscilantes devido ao fato de a representação da criança sobre o que é escrever (de forma adequada, correta...) ser atravessada pelo papel ideológico (STREET; STREET, 2014) desempenhado pela instituição escolar. Mostramos que marcas como “cabeçalho” e “título” teriam sido selecionadas pelos escreventes devido à representação que eles teriam de que a escrita na escola deve, necessariamente, apresentar essas marcas – uma representação que é moldada pela força discursiva que a escola exerce sobre os escreventes e seus enunciados.

Com relação à segunda constatação, pudemos notar que, no geral, as propostas de produção textual deixavam “presumidas” – no sentido atribuído por Corrêa (2011) – uma série de informações sobre o endereçamento do enunciado idealizado. Em algumas das propostas, não havia menção alguma sobre o endereçamento do enunciado. Em outras, delineava-se o Outro/destinatários, mas não características sobre ele que seriam necessárias na produção do enunciado (como é o caso da proposta três, que não delinea a dimensão do conhecimento sócio geográfico do Outro/destinatário). Essas observações, em um primeiro momento, poderia levar a pensar que, talvez, a explicitação do

endereçamento na proposta evitaria oscilações. No entanto, essa expectativa foi desfeita quando observamos que, mesmo nos enunciados oriundos de propostas em que o endereçamento foi explicitamente marcado (como a proposta quatro, por exemplo, da qual os enunciados deveriam ser endereçados ao Gilberto Braga), a quantidade de oscilações ainda foi significativa (61%/28).

Frente a esse resultado, pudemos mostrar que as “ruínas” deveriam ser enfrentadas, pedagogicamente, como um campo fértil para trabalhar com as “hipóteses que os alunos fazem, em suas produções textuais, ao estabelecerem relações previstas ou imprevistas entre gênero discursivos”, atentando, assim, “para o processo de escrita do aluno e não simplesmente para o produto final de sua atividade” (CORRÊA, 2013, p. 277).

Acreditamos que todos os resultados e reflexões apresentados nesta dissertação podem contribuir para uma melhor compreensão do processo de aquisição da escrita, por lançar luz ao funcionamento linguístico, enunciativo-pragmático e discursivo de um aspecto, até então, pouco explorado dos gêneros discursivos: o endereçamento. Além disso, supomos, também, que esta pesquisa pode somar-se a outras que tenham interesses semelhantes, como, por exemplo, a de Capristano e Oliveira (2014), abrindo caminhos de diálogos com pesquisas tanto de interesses mais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, quanto de interesses mais discursivos.

Por fim, vale ressaltar a importância desta pesquisa para desconstruir posturas pedagógicas que enfrentam a oscilação no endereçamento como um “desvio”, “erro” ou índice de déficit do escrevente, tendo em vista que, (reiteramos) em direção contrária a essa postura, buscamos defender que a oscilação do endereçamento é uma condição histórica e constitutiva da linguagem, de modo que, deixá-la transparecer na dimensão linguística do enunciado, longe de ser um “problema”, seria, a nosso ver, pista da sensibilidade do sujeito para essa condição.

Referências

APARÍCIO, A. S. M. O gênero anúncio na alfabetização: uma análise de sequências didáticas elaboradas por alunos de Pedagogia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, 2009, Caxias do Sul. **Anais V SIGET**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2009. 30-45.

AZEVEDO, T. M. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 6, n. 2, p. 198-214, jul./dez. 2010.

ABAURRE, et. al. Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, p. 301-313, jan./jun. 2003.

_____. O caráter singular das operações de refacção nos textos representativos do início da aquisição escrita. **Anais do Seminário do Gel**, Ribeirão Preto, v. 1, 76-83, 1995.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, 1990.

_____. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, p. 6-20, 2011.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. **Rev. Estud. Discurso**, v.11, n.1, São Paulo, jan./apr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2176-457324424>>. Acesso em 12 maio. 2016.

_____. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (1986). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929.

_____. VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.

BRAIT, B. Estilo. In:_____(Org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 152-165.

BUIN, E. B. Mixagem de práticas de escrita na escola. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.) **Interação, Gêneros e Letramento: a reescrita em foco**. Campinas: Pontes, 2013. p. 169-197.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2007.

_____. OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. **Alfa revista de linguística**, São José do Rio Preto, v. 58, n. 2, 347-370, 2014.

CAPRETINI, G. P. “Peirce, Holmes, Popper”. In: ECO, U; SEBEOK; T. A. (Orgs.). **O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce**. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 149-169.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto**, Florianópolis, v.4, n. 15, 679-684, 2006.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-221.

COSTA-HUBES, T. C. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, 2009, Caixas do Sul. **Anais V SIGET**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2009. p. 50-67.

CORRÊA, M. L. G. **O modo Heterogêneo de constituição da escrita**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas**, v. 45, n.2, 205-224, 2006a.

_____. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, 269-286, 2006b.

_____. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Santa Catarina, v. 13, n.3, 481-513, 2013.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônica, n. especial, p. 333-356, 2011b.

_____. Aspectos ocultos do letramento acadêmico e presumido social: sequências narrativas em textos pré-universitários. In: OSORIO, E. M. R. (Org.). **Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011a. p. 41-63.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

DURAN, G. R. **O gênero discursivo questão interpretativa em contexto de formação docente inicial**. 2011, p. 306. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 55-80.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIAD, R. S. A discussão sobre estilo e gênero discursivo na pesquisa em aquisição da escrita. **Letras de Hoje** (Impresso), Rio Grande do Sul, v. 39, Fac. 137, p.193-206, 2004.

_____. O ensino de gêneros discursivos e manifestações do estilo individual: oposição ou complementação? **Filologia**, São Paulo, v. 7, p. 315-325, 2007.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. A responsividade discursiva em produções escritas no ensino fundamental. 2008. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO DISCURSO, 1ª, 2008, Maringá. **Anais JIED**. Universidade Estadual de Maringá, PR, 2008a, p. 181-189.

_____. Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental. **Signótica**. Universidade Federal de Goiás. Goiás, vol. 20, 469-493, jul./dez. 2008b.

GINZBURG, C. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, H.; SEBEOK, T. A. **O signo de três**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983.

_____. C. **O fio e os rastros**: Verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d’Aguilar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, 454p.

_____. C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In _____. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p. 145-179.

HILA, C. A. Contribuição da teoria da atividade de Leontiev para a apropriação de gêneros textuais nas séries iniciais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009a, Caxias do Sul. **Anais SIGET**. Universidade de Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2009a, p. 2-24.

_____. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009b. p.151-194.

KESKE, H. Práticas sociais na vida cotidiana: o processo comunicacional em perspectiva dialógica. **Intexto**, Porto Alegre, v. 2, n. 19, 1-15, 2008.

KOERNER, R. M. **Indícios de um estilo em dados de aquisição da escrita**. 2003. 213 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. A inscrição nos gêneros epistolares em dados de aquisição da escrita. **Revista do Gel**. São Paulo, v. 2, nº 2, p. 145-171, 2005.

_____. A relação entre gêneros discursivos, estilo individual e aquisição da escrita. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v.4, nº 3, p. 526-550, set./dez. 2009.

LEITE, K. M. B. S. et. al. Gêneros textuais e a questão da intertextualidade: mosaicos de leitura In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**, Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 91-111.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2001.

PECHÊUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.

POSSENTI, S. Estilo e aquisição da escrita. In: GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A LINGUAGEM, 22, 1993. **Anais do XXII Seminário do GEL**, Jahu, 1993. p. 202-204.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In.: MEURER; J. L.; BONINI, A.; MOTTA-RUTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 259-272.

ROSSI, M. A. L. A diversidade de gêneros textuais direcionando o ensino de leituras nos anos iniciais do ensino fundamental. **Intersecções**, Centro Universitário Padre Anchieta Jundiá/SP: Unianchieta, 2014.

SANTANA, S. C. **O gênero notícia nas coleções didáticas indicadas pelo programa nacional do livro didático para a educação de jovens e adultos**. 2012. 216 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no português brasileiro. **Alfa**, São Paulo, v.51, n.1, p.189-222, 2007.

_____. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: _____. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 115-143.

SOARES, M. B. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. In: _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 63-84.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

_____.; STREET. J. A escolarização do letramento. Tradução der Marcos Bagno. In: _____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014. p. 121-145.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem**: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.