

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Denise Aparecida Oliveira da Silva**

**A manifestação da responsabilidade enunciativa e da autoria  
em produções escritas de alunos do 1ºano do Ensino Médio Formativo**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÃO PAULO**

**2022**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Denise Aparecida Oliveira da Silva**

**A manifestação da responsabilidade enunciativa e da autoria  
em produções escritas de alunos do 1ºano do Ensino Médio Formativo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi.

**SÃO PAULO**

**2022**

5586

Silva, Denise Aparecida Oliveira da  
A manifestação da responsabilidade enunciativa e  
da autoria em produções escritas de alunos do 1º ano  
do Ensino Médio Formativo / Denise Aparecida  
Oliveira da Silva. -- São Paulo: [s.n.], 2022.  
133p ; cm.

Orientador: Sueli Cristina Marquesi.  
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós  
Graduados em Língua Portuguesa.

1. Ponto de vista. 2. Responsabilidade  
Enunciativa. 3. Autoria. 4. Ensino Médio Formativo.  
ETEC. I. Marquesi, Sueli Cristina. II. Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo, Programa de  
Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. III.  
Título.

CDD 469

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

*Dedico este trabalho à honra e glória do Nosso Senhor Jesus Cristo, pois, se cheguei até aqui, foi porque Ele nunca me faltou; aos meus pais, Maria Aparecida e Antônio Augusto, meus maiores incentivadores e educadores da fé; aos meus irmãos, Gabriel e César, fiéis companheiros de jornada; aos amigos e irmãos de fé, que me estenderam a mão sempre que precisei; aos meus alunos, pelo caminho inspirador que trilhamos juntos; a todos aqueles que acreditam ser possível realizar sonhos que parecem distantes, pois, para Deus, nada é impossível!*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 – nº do processo 88887.473618/2020-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001 – process nº 88887.473618/2020-00.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai amado, que derrama sobre nós, todos os dias, a sua misericórdia, as suas graças e nos acolhe e ampara com seu amor, mesmo diante das nossas faltas e limitações.

A Jesus Cristo, meu amigo, irmão e intercessor, a quem entrego todas as minhas lutas e com quem venço todas as minhas batalhas. Ele é a palavra que me alimenta todos os dias.

Ao Espírito Santo, meu amigo, luz da minha vida e paz para minha alma, que me trouxe serenidade e sabedoria e me consolou quando as circunstâncias, o tempo, os compromissos me fizeram pensar que não iria conseguir. Obrigada, Divino amigo, aqui estou! Conseguimos! Permaneça comigo para sempre, pois preciso de Ti, meu eterno pacificador, consolador!

À Nossa Senhora Aparecida, minha mãe e amiga intercessora, que sempre cobre a mim e aos meus com o seu manto sagrado.

À minha família: meus pais, Maria Aparecida e Antônio Augusto, por serem meus anjos, amigos e companheiros de fé, sinais da benção de Deus na minha vida, por orarem por mim e comigo, por acreditarem – às vezes mais que eu mesma – nos meus sonhos, por me inspirarem. Esta conquista é nossa! Obrigada por perseverarem comigo e por não me deixarem desistir. Eu os amo muito; ao meu irmão, Gabriel Augusto, pela companhia fiel nesta jornada, alegrando meus dias e partilhando o avançar das horas para escrever a dissertação; ao meu irmão, César Augusto, e à minha cunhada, Juliana Herane, por me tirarem do universo intelectual para passear e me divertir um pouco, o que fez toda a diferença! Amo todos vocês, sinais da presença de Deus em minha vida também! Família, vocês são a luz da minha vida! Louvado seja Deus para sempre! Para sempre seja louvado.

A todos os meus tios, tias, primos, primas e avós, obrigada por todo o carinho e zelo.

Aos meus irmãos de fé e amigos das Comunidades Católicas Shalom e Canção Nova, Mônica Ribeiro, Cláudia Freire, Silmara Domingues, Paulo Sérgio e todos aqueles que intercederam por mim nesta caminhada.

Aos amigos Milton Lacerda, Albino Schwengber e Renan Censi, pelo apoio diante dos momentos em que me faltava ânimo para prosseguir, estimulando-me sempre a ir adiante, a perseverar com fé, alegria e coragem, com os olhos fixos em Jesus Cristo. Muito obrigada!

Aos amigos que fiz ao longo da jornada do mestrado: Amanda Muniz, Estela Lia, Sorhaya Chediak, Liana Sousa, Márcia Pituba, Matheus William, Eduardo Moreira, Madson Estevam e Karla Stéphaney por partilharem seus conhecimentos, dialogarem com os desafios e conquistas deste caminho e estenderem os limites da sala de aula, constituindo, hoje, uma bela

amizade. Agradeço também a todos os demais colegas que não estão citados aqui, mas que trilharam junto conosco esse percurso tão gratificante.

À amiga e querida orientadora Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, por seu profissionalismo, empenho, empatia e compreensão com meu caminhar ao longo do mestrado, tanto como aluna quanto como orientanda ou participante no Grupo de Pesquisa “Texto, Escrita e Leitura”. Como um anjo, é um sinal de benção de Deus em minha vida, pois com suavidade e sabedoria soube emergir, em meio às minhas fragilidades, a potencialidade, a fim de me fazer amadurecer como profissional e pessoa. Foi Deus quem a escolheu para trilhar este caminho de orientação de mestrado profissional comigo! Obrigada por tudo! Seu carinho e exímio profissionalismo fizeram toda a diferença nesta trajetória, ajudaram-me a perseverar. Esta conquista é nossa, Professora!

À querida Professora Doutora Maria das Graças Soares Rodrigues, pelas riquíssimas contribuições na Banca de Qualificação. Mesmo com toda autoridade no assunto, aproxima quem ouve pela gentileza com que fala; tão simples, mas ao mesmo tempo tão profunda e clara.

À cara Professora Doutora Marilena Zanon que, com zelo e doçura, contribuiu de forma valorosa na Banca de Qualificação. Muito obrigada!

Aos estimado Professor Doutor Luiz Antônio Ferreira, pessoa com coração gigante e um profissional inesquecível pela clareza e simplicidade com que nos leva a compreender o universo da Retórica. Obrigada pela atenção ao meu projeto de pesquisa inicial, pelas contribuições na edição do meu primeiro livro com meus alunos, “Aos nossos pés”, pelo aprendizado no Grupo de pesquisa “Estudos Retóricos e Argumentativos” (ERA) e por todos os conhecimentos adquiridos.

À inspiradora Professora Doutora Lílian Maria Ghiuro Passarelli que, com seu carinho, gentileza, dedicação e profissionalismo, ajudou-me a aprimorar o olhar sobre o ensino de leitura e a enxergar a avaliação como um processo. Nunca esquecerei como me tratou no dia em que cheguei à Universidade; sem me conhecer, foi muito gentil, cordial e generosa com suas observações ao ler o projeto que realizei com meus alunos! Voltei para casa tão feliz, mas tão feliz que espalhei essa felicidade para todos que estavam à minha volta – meus pais, meus alunos. Eles ficaram com os olhos brilhando de alegria! Graças a Deus! A senhora é luz!

Ao caro Professor Doutor João Hilton Sayeg de Siqueira que, com sua alegria e competência, ajudou-me a olhar a Língua Portuguesa por caminhos desconhecidos, enriquecendo minha prática docente. Seus ensinamentos me fizeram perceber que o percurso de aprendizagem pode ser leve, apesar das dificuldades.

À estimada Professora Doutora Dieli Vesaro Palma, pelo acolhimento na trajetória acadêmica, com doçura e compreensão.

À querida Professora Doutora Ana Rosa Ferreira Dias, por me iniciar nos estudos sobre Conversação de um modo tão amistoso, suave e consistente.

À amiga e revisora Professora Doutora Andréa Pisan, que com tamanho profissionalismo, dedicação, compreensão e empatia indicou, por meio do processo de revisão, como posso aprimorar minha escrita. Ela também uma pessoa muito especial e que faz parte desta conquista.

A todos os colaboradores da PUC-SP, sempre solícitos para esclarecer minhas dúvidas e pelo suporte a todas as questões administrativas ao longo do Mestrado.

À CAPES, pelo financiamento deste estudo, dando-me condições de realizar uma pesquisa acadêmica em uma Universidade de qualidade e contribuir para o ensino de Língua Portuguesa.

À toda equipe da Escola Técnica Dra. Ruth Cardoso, pelo apoio concedido para a realização desta pesquisa. Nossa escola é inspiradora! Amo o que faço! Amo onde estou! Obrigada por acreditarem neste trabalho.

Aos meus queridos, amados alunos e alunas, pelas trocas que geram bons frutos. Encontrá-los em minha trajetória é um presente Divino. Obrigada por me inspirarem. Esta conquista também é de vocês! Chegamos juntos! Conquistamos juntos! Vencemos juntos! Aprendemos que podemos sim fazer o que amamos e sermos felizes e bem-sucedidos, graças a Deus! Nunca deixem de lutar pelos sonhos de vocês! *Tudo é possível àquele que crê* (Marcos: 9, 23).

*Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos. Provérbios 16:3*

## RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa, do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema a responsabilidade enunciativa e a autoria em produções escritas de alunos ingressantes no Ensino Médio Formativo da Escola Técnica Dra. Ruth Cardoso, instituição de ensino integrante da Rede do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. A pesquisa se justifica em virtude da dificuldade que os alunos ingressantes no Ensino Médio geralmente enfrentam na produção de textos, em particular, nas produções autorais, que demandam a exposição de seu ponto de vista e defesa de posicionamento em relação a determinado fato ou situação. As perguntas de pesquisa que nos orientam neste estudo são: 1) Como a manifestação do ponto de vista contribui para a responsabilidade enunciativa nos textos produzidos pelos estudantes? 2) Como a responsabilidade enunciativa ocorre nos textos analisados? 3) Que relações podem ser estabelecidas entre a responsabilidade enunciativa e a constituição da autoria? Para respondermos a essas questões, estabelecemos como objetivo geral: verificar como a responsabilidade enunciativa ocorre em textos produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo. Os objetivos específicos são: a) identificar, descrever, analisar e interpretar as marcas linguísticas que revelam o ponto de vista dos alunos em textos por eles produzidos; b) examinar a relação entre o ponto de vista expresso e a responsabilidade enunciativa nos textos analisados; c) refletir sobre a relação entre a responsabilidade enunciativa e autoria nos textos produzidos. No que se refere ao aporte teórico sobre responsabilidade enunciativa, apoiamos-nos nos pressupostos de Adam (2011 [2008]), Rabatel (2008, 2009, 2011, 2015, 2016), Nølke (2001, 2009), Nølke, Fløttum e Norén (2004), Guentchéva et al. (1994), Guentchéva (1994, 1996, 2011, 2014), Rodrigues (2017), Rodrigues, Silva Neto e Passeggi, (2018), Passeggi et al. (2010) e Rodrigues e Marquesi (2020). Quanto ao conceito de ponto de vista, tomamos por base os estudos de Rabatel (2004, 2015, 2016, 2017) e de François (2015). Sobre autoria, fundamentamos-nos, especialmente, nos estudos de Adam (2011 [2008]), Foucault (2009), Bakhtin (1997, 2016), Possenti (2001, 2002) e Léniz e Gómez (2021). Metodologicamente, esta dissertação é de abordagem qualitativa, de base descritiva e interpretativista, e baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental. O *corpus* é composto por cinco textos do gênero carta aberta, selecionados entre 40 textos produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo. Os resultados indicam que os estudantes manifestam um ponto de vista e assumem a responsabilidade enunciativa articulada a uma voz autoral.

**Palavras-chave:** Ponto de vista. Responsabilidade Enunciativa. Autoria. Ensino Médio Formativo. ETEC.

## ABSTRACT

This dissertation is part of the line of research on Reading, writing and teaching of Portuguese Language, of the Graduate Program in Portuguese Language by the Pontifical Catholic University of São Paulo. Its theme is the enunciative responsibility and authorship in written productions of students entering High School at the Technical School Dr. Ruth Cardoso, educational institution that is part of the network of the State Center of Technological Education Paula Souza. The research is justified by the difficulty that students entering high school usually face in the production of texts, in particular, in the authorial productions, that require the exposure of their point of view and defense of positioning in relation to a given fact or situation. The research questions that guide us in this study are: 1) How does the expression of the point of view contribute to the enunciative responsibility in the texts produced by the students? 2) How does the enunciative responsibility occur in the analyzed texts? 3) What relationships may be established between the enunciative responsibility and the constitution of authorship? To answer these questions, we established as a general objective: to verify how the enunciative responsibility occurs in texts by produced students of the 1st year of Formative High School. The specific objectives are: a) to identify, describe, analyze and interpret linguistic marks that reveal the students' point of view in texts produced by them; b) to examine the relationship between the expressed point of view and the enunciative responsibility in the analyzed texts; c) to reflect on the correlation between the enunciative responsibility and authorship in the texts produced. With regard to the theoretical contribution on enunciative responsibility, we rely on the assumptions of Adam (2011 [2008]), Rabatel (2008, 2009, 2011, 2015, 2016), Nølke (2001, 2009), Nølke, Fløttum and Norén (2004), Guentchéva et al. (1994), Guentchéva (1994, 1996, 2011, 2014), Rodrigues (2017), Rodrigues, Silva Neto and Passeggi (2018), Passeggi et al. (2010) and Rodrigues e Marquesi (2020). As for the point of view, we take as a basis the studies of Rabatel (2004, 2015, 2016, 2017) and François (2015). On authorship, we are based especially on the studies of Adam (2011 [2008]), Foucault (2009), Bakhtin (1997, 2016), Possenti (2001, 2002) and Léniz and Gómez (2021). Methodologically, this dissertation is qualitative, descriptive and interpretive base, and is based on bibliographic and documentary research. The corpus is composed of five texts of the open letter genre, selected from 40 texts produced by students of the 1st year of High School. The results indicate that the students express a point of view and assume the enunciative responsibility articulated to an authorial voice.

Keywords: Point of view. Enunciative Responsibility. Authorship. High School. ETEC.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Competências gerais da Educação Básica.....                                                                                                   | 20  |
| Quadro 2 – Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias.....                                                                        | 22  |
| Quadro 3 - Campos de atuação e habilidades específicas de Língua Portuguesa alinhados às competências específicas de Linguagens para o Ensino Médio..... | 25  |
| Quadro 4 – Gêneros previstos na BNCC, organizados conforme as capacidades de linguagem dominantes.....                                                   | 28  |
| Quadro 5 – Matriz Curricular do Ensino Médio – Itinerário Formativo com ênfase em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde.....                          | 35  |
| Quadro 6 – Matriz curricular do componente de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional – Centro Paula Souza.....                         | 36  |
| Quadro 7 – Traços definidores da proposição-enunciado.....                                                                                               | 52  |
| Quadro 8 – Grau de responsabilidade enunciativa: categorias e marcas linguísticas....                                                                    | 58  |
| Quadro 9 – Categorias e marcas linguísticas encontradas na Carta aberta 1.....                                                                           | 86  |
| Quadro 10 – Categorias e marcas linguísticas encontradas na Carta aberta 2.....                                                                          | 90  |
| Quadro 11 – Categorias e marcas linguísticas encontradas na Carta aberta 3.....                                                                          | 96  |
| Quadro 12 – Categorias e marcas linguísticas encontradas na Carta aberta 4.....                                                                          | 100 |
| Quadro 13 – Categorias e marcas linguísticas encontradas na Carta aberta 5.....                                                                          | 107 |

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Competências gerais para o Ensino Médio.....                      | 21 |
| Figura 2 – Níveis ou planos da análise do discurso e da análise textual..... | 50 |
| Figura 3 – Elementos que compõem a proposição-enunciado.....                 | 56 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 – Ocorrências observadas na Carta aberta 1.....                        | 83  |
| Gráfico 2 – Ocorrências observadas na Carta aberta 2.....                        | 87  |
| Gráfico 3 – Ocorrências observadas na Carta aberta 3.....                        | 92  |
| Gráfico 4 – Ocorrências observadas na Carta aberta 4.....                        | 97  |
| Gráfico 5 – Ocorrências observadas na Carta aberta 5.....                        | 102 |
| Gráfico 6 – Dados comparativos das ocorrências observadas nas cartas abertas.... | 108 |

## **LISTA DE SIGLAS**

**ATD** – Análise Textual dos Discursos

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**e2** – Enunciador segundo

**L1/E1** – Locutor enunciador primeiro

**LT** – Linguística Textual

**ORarg** – Orientação argumentativa

**PDV** – Ponto de vista de acordo com os estudos de Alain Rabatel

**pdv** – Ponto de vista de acordo com os estudos da ScaPoLine

**PdV** – Ponto de vista de acordo com os estudos de Jean Michel-Adam

**RE** – Responsabilidade Enunciativa

**Rd** – Representação discursiva

**ScaPoLine** – Teoria Escandinava da Polifonia Linguística

**s-d** – seres discursivos

## SUMÁRIO

|                                                                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>                                                                         | <b>17</b>  |
| <b>1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS .....</b>                                      | <b>19</b>  |
| 1.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....                                                                   | 19         |
| 1.2 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES PARA A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS<br>TECNOLOGIAS.....             | 21         |
| 1.3 O NOVO ENSINO MÉDIO – ITINERÁRIOS FORMATIVOS .....                                                      | 31         |
| 1.4 A ESCOLA TÉCNICA DOUTORA RUTH CARDOSO.....                                                              | 34         |
| 1.5 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....                                                                     | 38         |
| 1.6 O GÊNERO CARTA ABERTA.....                                                                              | 40         |
| <b>2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                                                                       | <b>43</b>  |
| 2.1 A LINGÜÍSTICA TEXTUAL EM PERSPECTIVAS .....                                                             | 43         |
| 2.2 ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS .....                                                                     | 49         |
| 2.3 NOÇÕES SOBRE RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA .....                                                         | 54         |
| 2.3.1 Jean-Michel Adam.....                                                                                 | 55         |
| 2.3.2 Alain Rabatel.....                                                                                    | 59         |
| 2.3.3 Henning Nølke, Kjersti Fløttum e Coco Norén.....                                                      | 61         |
| 2.3.4 Zlatka Guentchéva.....                                                                                | 63         |
| 2.3.5 Maria das Graças Soares Rodrigues.....                                                                | 65         |
| 2.4 PONTO DE VISTA.....                                                                                     | 70         |
| 2.5 NOÇÕES SOBRE AUTORIA .....                                                                              | 73         |
| <b>3 METODOLOGIA, ANÁLISE DO CORPUS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS...80</b>                                     | <b>80</b>  |
| 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE .....                                               | 80         |
| 3.2 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....                                                                          | 82         |
| 3.2.1 Carta aberta 1.....                                                                                   | 82         |
| 3.2.1.1 Análise.....                                                                                        | 82         |
| 3.2.2 Carta aberta 2.....                                                                                   | 87         |
| 3.2.2.1 Análise.....                                                                                        | 87         |
| 3.2.3 Carta aberta 3.....                                                                                   | 91         |
| 3.2.3.1 Análise.....                                                                                        | 91         |
| 3.2.4 Carta aberta 4.....                                                                                   | 96         |
| 3.2.4.1 Análise.....                                                                                        | 97         |
| 3.2.5 Carta aberta 5.....                                                                                   | 101        |
| 3.2.5.1 Análise.....                                                                                        | 102        |
| 3.3 ANÁLISE COMPARATIVA DAS OCORRÊNCIAS .....                                                               | 108        |
| 3.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA .....                                              | 110        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                            | <b>119</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                     | <b>123</b> |
| <b>APÊNDICE A – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DA CARTA ABERTA .....</b>                                              | <b>129</b> |
| <b>APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<br/>DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE .....</b> | <b>131</b> |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa, do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema a responsabilidade enunciativa e a autoria em produções escritas de alunos ingressantes no Ensino Médio Formativo da Escola Técnica Dra. Ruth Cardoso, instituição de ensino integrante da Rede do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

A pesquisa se justifica em virtude da dificuldade que os alunos ingressantes no Ensino Médio geralmente enfrentam na produção de textos, em particular, nas produções autorais, que demandam a exposição de seu ponto de vista e a defesa de um posicionamento em relação a determinado fato ou situação.

As perguntas de pesquisa que nos orientam neste estudo são: 1) Como a manifestação do ponto de vista contribui para a responsabilidade enunciativa nos textos produzidos pelos estudantes? 2) Como a responsabilidade enunciativa ocorre nos textos analisados? 3) Que relações podem ser estabelecidas entre a responsabilidade enunciativa e da autoria?

Para respondermos a essas questões, estabelecemos como objetivo geral: verificar como a responsabilidade enunciativa ocorre em textos produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo. Os objetivos específicos são: a) identificar, descrever, analisar e interpretar as marcas linguísticas que revelam o ponto de vista dos alunos em textos por eles produzidos; b) examinar a relação entre o ponto de vista expresso e a responsabilidade enunciativa nos textos analisados; c) refletir sobre a relação entre a responsabilidade enunciativa e autoria nos textos produzidos.

No que se refere ao aporte teórico sobre responsabilidade enunciativa, apoiamos-nos nos pressupostos de Adam (2011 [2008]), Rabatel (2008, 2009, 2011, 2015, 2016), Nølke (2001, 2009), Nølke, Fløttum e Norén (2004), Guentchéva et al. (1994), Guentchéva (1994, 1996, 2011, 2014), Rodrigues (2017), Rodrigues, Silva Neto e Passeggi, (2018), Passeggi et al. (2010) e Rodrigues e Marquesi (2020). Quanto ao conceito de ponto de vista, tomamos por base os estudos de Rabatel (2004, 2015, 2016, 2017) e de François (2015). Sobre autoria, fundamentamos-nos, especialmente, nos estudos de Adam (2011 [2008]), Foucault (2009), Bakhtin (1997, 2016), Possenti (2001, 2002) e Léniz e Gómez (2021).

Do ponto de vista metodológico, esta dissertação é de natureza qualitativa de base descritiva e interpretativista, uma vez que nos permite identificar, descrever, analisar e

interpretar o fenômeno linguístico da responsabilidade enunciativa, e baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental.

O *corpus* é composto por cinco textos do gênero carta aberta, selecionados entre 40 textos produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo.

No que se refere à organização, este trabalho apresenta três capítulos, além destas Considerações iniciais, das Considerações finais e das Referências. No primeiro capítulo, contextualizamos a pesquisa, constituímos o *corpus* e tratamos do gênero carta aberta; no segundo, discorremos sobre os fundamentos teóricos que apoiam as análises e as reflexões delas advindas; no terceiro, descrevemos a metodologia de pesquisa, analisamos o *corpus* e discutimos os resultados. Nas considerações finais, tecemos algumas reflexões, considerando os objetivos estabelecidos, e apresentamos perspectivas para o ensino.

## 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Neste capítulo, de modo a contextualizarmos esta pesquisa, que aborda o ensino de Língua Portuguesa, tratamos inicialmente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial, das competências e habilidades para a área de Linguagens e suas Tecnologias. Em seguida, discorreremos sobre o Novo Ensino Médio e sobre a proposta dos Itinerários Formativos. Posteriormente, apresentamos a Escola Técnica Doutora Ruth Cardoso, bem como o Ensino Médio Formativo com ênfase em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde oferecido por essa instituição. Por fim, procedemos à constituição do *corpus*, composto por cinco textos do gênero carta aberta produzidos pelos alunos.

### 1.1 A Base Nacional Comum Curricular

Ao longo dos anos, a formação escolar com foco no protagonismo juvenil, na autonomia do estudante e no mundo do trabalho foi tema de numerosos debates sobre educação no país. Como exemplo, podemos citar o Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio, em 2013, a 2ª Conferência Nacional da Educação, organizada pelo Fórum Nacional de Educação, em 2014, o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015. Este último evento culminou na primeira versão da BNCC, divulgada em 2015, à época, documento ainda preliminar que, mediante consulta pública nas escolas brasileiras, resultou na elaboração da segunda versão, disponibilizada em 2016.

Posteriormente, entre 23 de junho a 10 de agosto de 2016, ocorreram 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação. Só então, passou-se a redigir, de forma colaborativa, a terceira versão. Como resultado das discussões, em 6 de abril de 2017, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação a versão final da BNCC, entendida como “um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 8). Tais aprendizagens norteiam-se por 10 competências gerais, explicitadas no Quadro 1, que devem estar presentes nos currículos escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Quadro 1 – Competências gerais da Educação Básica

|    | COMPETÊNCIAS                                     | DEFINIÇÃO                                                                                                                                                                                             | FINALIDADE                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | <b>Conhecimento</b>                              | Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.                                                                                    | Para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.                                                                                                                                |
| 2  | <b>Pensamento científico, crítico e criativo</b> | Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade                               | Para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.                                                                                            |
| 3  | <b>Repertório cultural</b>                       | Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais                                                                                                                                            | Para fruir e participar das práticas diversificadas da produção artístico-cultural.                                                                                                                                                                                      |
| 4  | <b>Comunicação</b>                               | Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica | Para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.                                                                                                        |
| 5  | <b>Cultura digital</b>                           | Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).             | Para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.                                                                                                             |
| 6  | <b>Trabalho e projeto de vida</b>                | Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências                                                                                                | Para que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.                                            |
| 7  | <b>Argumentação</b>                              | Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns.                                                           | Para que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.                                         |
| 8  | <b>Autoconhecimento e autocuidado</b>            | Compreender-se na diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros.                                                                                                                       | Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, com autocritica e capacidade para lidar com elas.                                                                                                                                                     |
| 9  | <b>Empatia e cooperação</b>                      | Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.                                                                                                                              | Fazer-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. |
| 10 | <b>Responsabilidade e cidadania</b>              | Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.                                                                                              | Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.                                                                                                                                                                       |

Fonte: elaborado pela autora com base no *site* Sae Digital<sup>1</sup>.<sup>1</sup> Disponível em: <https://sae.digital/base-nacional-comum-curricular-competencias/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

As competências gerais permitem que a aprendizagem nos âmbitos cognitivo e intelectual bem como o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes sejam estimulados. Assim, contribuem para que os alunos, pautados na mobilização de conhecimentos e no conjunto de habilidades, atitudes e valores, aprendam a atuar como protagonistas na resolução de problemas da vida cotidiana, no exercício da cidadania e no mundo do trabalho.

Nesse sentido, o objetivo da BNCC é balizar a qualidade da educação no país por meio de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. O intuito é formar o cidadão de maneira integral, que seja autônomo, capaz de reconhecer e valorizar seus dons, de modo que possa contribuir de forma significativa para a sociedade.

A fim de contemplar o que propõe, a BNCC se organiza por áreas do conhecimento, conforme estabelecido nos artigos 35 e 100 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Dessa forma, define as competências específicas para cada área do conhecimento, a fim de orientar a construção dos itinerários formativos a elas relacionados e de ligar cada uma das competências às habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de cada etapa.

## 1.2 Competências específicas e habilidades para a área de Linguagens e suas Tecnologias

Na BNCC, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, contempla quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e um componente (Língua Portuguesa), além dos Itinerários Formativos, conforme consta na Figura 1.

Figura 1 – Competências gerais para o Ensino Médio



Fonte: Brasil (2018, p. 469).

Nessa etapa, o objetivo é criar condições que melhor atendam às especificidades e aos anseios dos alunos, por isso o documento se organiza a partir das competências gerais que orientam a elaboração das competências específicas por área. Para cada competência específica, há um conjunto de habilidades, também por área, que compõem as aprendizagens que devem ser garantidas aos estudantes.

Em relação à área de Linguagens e suas Tecnologias, as competências previstas são as apresentadas no Quadro 2. É importante observar que o currículo orientado por competências evidencia as ações de aprendizagem a serem contempladas, a fim de que sejam mobilizadas as habilidades previstas em cada área, ou seja, os conhecimentos, valores e atitudes que o estudante utilizará para atingir determinada competência.

Quadro 2 – Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.                                        |
| 2 | Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. |
| 3 | Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.                                                                 |
| 4 | Compreender as línguas como fenômenos (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.                                                                                                                              |
| 5 | Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.                                                                                                                                                                                                                    |
| 6 | Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.                                             |
| 7 | Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.                                                                                                                 |

Fonte: Brasil (2018, p. 490).

Cada uma das competências amplia as várias habilidades gerais e específicas que devem ser desenvolvidas para evidenciar as aprendizagens adquiridas nas competências específicas elencadas para determinado conteúdo. Cada habilidade tem um código correspondente em referência à etapa de formação que, nesse caso, é o Ensino Médio (EM), à seriação, do 1º ao 3º ano (13), à área do conhecimento – Linguagens (LG), ao âmbito da habilidade, se geral (G) ou específica (E), ao número da competência (1) e ao número da respectiva habilidade (01). Nesta pesquisa, as habilidades gerais contempladas são apresentadas a seguir, conforme as competências 1, 2, 3, 4, 6 e 7<sup>2</sup>:

a) Competência 1, mobiliza a habilidade geral de Linguagens:

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

b) Competência 2, mobiliza as habilidades gerais de Linguagens:

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

c) Competência 3, mobiliza as habilidades gerais de Linguagens:

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

---

<sup>2</sup> Como a competência 5 diz respeito às práticas relacionadas à linguagem corporal, não a destacamos por não ser esse o foco desta pesquisa.

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

d) Competência 4, mobiliza as habilidades gerais de Linguagens:

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

e) Competência 6, mobiliza as habilidades gerais de Linguagens:

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

f) Competência 7, mobiliza a habilidade geral de Linguagens:

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Quanto às habilidades específicas de Língua Portuguesa, contemplamos as elencadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Campos de atuação e habilidades específicas de Língua Portuguesa alinhados às competências específicas de Linguagens para o Ensino Médio

| CAMPO DE ATUAÇÃO | HABILIDADES ESPECÍFICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | COMPETÊNCIAS CORRESPONDENTES |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| SOCIAL           | (EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.                                                                                                              | 2                            |
|                  | (EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). | 1                            |
|                  | (EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.                                                                                                                                                                                                                                                                     | 1                            |
|                  | (EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.                                                                                                                                                                                                                                                                           | 1                            |
| SOCIAL           | (EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.                                                                                                                                         | 3                            |
|                  | (EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.                                                                                                                                                                                                                                        | 1                            |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |      |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|                               | (EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.                                                | 1    |
|                               | (EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.                                                                                                                                                                                                                                                                     | 1    |
|                               | (EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 1, 7 |
|                               | (EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. | 1, 3 |
| VIDA PESSOAL                  | (EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 2, 3 |
| VIDA PÚBLICA                  | (EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 1    |
|                               | (EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 3    |
| PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | (EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 3, 7 |

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |   |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
|                        | (EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas. | 7 |
| JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO | (EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e <i>sites</i> checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas ( <i>fake news</i> ).                                                                                                                                         | 7 |
| ARTÍSTICO-LITERÁRIO    | (EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.                                                                                                                                                                                     | 6 |

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2018, p. 506-525).

Esse quadro evidencia a interligação entre os conhecimentos específicos que devem ser desenvolvidos no ensino de Língua Portuguesa para concretizar o indicado nas competências específicas pertinentes a cada habilidade específica. Notamos também que, ao elencarmos as habilidades que devem ser colocadas em prática, explicitamos em que campo essa aprendizagem refletirá na vida do estudante.

Conforme proposto no documento, o aluno do Ensino Médio deve participar de forma significativa de práticas sociais que envolvam a linguagem e o levem a dominar certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos variados campos de atuação: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, sem indicação de seriação. O objetivo é ampliar o rol de situações que permitam ao estudante tomar decisões e sustentá-las, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, norteadas por valores da sociedade democrática e do estado de direito.

Os eixos propostos para integrarem esses campos são as práticas de linguagem do Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção) e análise linguística/semiótica –, as quais, no Ensino Médio, tornam-se mais complexas e enfatizam as habilidades relativas a análise e síntese, compreensão dos efeitos de sentido, apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas dos textos).

Tais práticas devem possibilitar ao estudante adquirir as aprendizagens essenciais que lhe permitam fazer a leitura da realidade, enfrentar os desafios contemporâneos e tomar decisões éticas e fundamentadas, o que requer um ensino que englobe escuta, tomada de nota, leitura e fala.

No que se refere, especificamente, aos gêneros orais e escritos indicados na BNCC para o currículo escolar do 1º ao 3º ano do Ensino Médio Formativo, sua abordagem exige do estudante o estabelecimento de conexões com as práticas de linguagem, para que desenvolva uma escrita significativa. No Quadro 4, a seguir, temos a sistematização dos gêneros a serem abordados, considerando seus aspectos tipológicos, os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem dominantes. Embora muitos dos gêneros elencados ocorram em situação de leitura/escuta, no Ensino Médio, eles são propostos também em situação de produção.

Quadro 4 – Gêneros previstos na BNCC, organizados conforme as capacidades de linguagem dominantes

| <b>GÊNEROS PREVISTOS NA BNCC</b><br><br><b>(Para o ensino de Língua Portuguesa do 1º ao 3º ano do Ensino Médio)</b> | <b>ASPECTOS TIPOLÓGICOS</b>                                                   |                                                                               |                                                                  |                                                              |                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
|                                                                                                                     | <b>NARRAR</b>                                                                 | <b>RELATAR</b>                                                                | <b>ARGUMENTAR</b>                                                | <b>EXPOR</b>                                                 | <b>DESCREVER</b>                         |
|                                                                                                                     | <b>DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO</b>                                        |                                                                               |                                                                  |                                                              |                                          |
|                                                                                                                     | <b>Cultura literária ficcional</b>                                            | <b>Documentação e memorização das ações humanas</b>                           | <b>Discussão de problemas sociais controversos</b>               | <b>Transmissão e construção de saberes</b>                   | <b>Instruções e prescrições</b>          |
|                                                                                                                     | <b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES</b>                                    |                                                                               |                                                                  |                                                              |                                          |
|                                                                                                                     | <b>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</b> | <b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</b> | <b>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</b> | <b>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</b> | <b>Regulação mútua de comportamentos</b> |
| <b>Abaixo-assinado</b>                                                                                              |                                                                               |                                                                               | X                                                                |                                                              |                                          |
| <b>Almanaque</b>                                                                                                    |                                                                               |                                                                               |                                                                  | X                                                            |                                          |
| <b>Anúncio (de campanhas variadas)</b>                                                                              |                                                                               |                                                                               |                                                                  | X                                                            |                                          |
| <b>Artigo científico</b>                                                                                            |                                                                               | X                                                                             |                                                                  |                                                              |                                          |
| <b>Artigo de divulgação científica</b>                                                                              |                                                                               |                                                                               |                                                                  | X                                                            |                                          |
| <b>Artigo de opinião</b>                                                                                            |                                                                               |                                                                               | X                                                                |                                                              |                                          |
| <b>Ata</b>                                                                                                          |                                                                               | X                                                                             |                                                                  |                                                              |                                          |
| <b>Canções</b>                                                                                                      | X                                                                             |                                                                               |                                                                  |                                                              |                                          |
| <b>Carta aberta</b>                                                                                                 |                                                                               |                                                                               | X                                                                |                                                              |                                          |
| <b>Carta de reclamação</b>                                                                                          |                                                                               |                                                                               | X                                                                |                                                              |                                          |
| <b>Cartaz</b>                                                                                                       |                                                                               |                                                                               |                                                                  | X                                                            |                                          |
| <b>Charge</b>                                                                                                       |                                                                               |                                                                               | X                                                                |                                                              |                                          |
| <b>Charge digital</b>                                                                                               |                                                                               |                                                                               | X                                                                | X                                                            |                                          |
| <b>Cirandas</b>                                                                                                     | X                                                                             |                                                                               |                                                                  |                                                              |                                          |
| <b>Comentário</b>                                                                                                   |                                                                               |                                                                               | X                                                                |                                                              |                                          |
| <b>Cordéis</b>                                                                                                      | X                                                                             |                                                                               |                                                                  |                                                              |                                          |

|                               |   |   |   |   |   |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|
| Crônica                       | x | x |   |   |   |
| Currículo web                 |   | x |   |   |   |
| Debate                        |   |   | x |   |   |
| Documentário                  |   |   |   | x |   |
| Edital                        |   |   |   |   | x |
| Editorial                     |   |   | x |   |   |
| Enquete                       |   |   |   | x |   |
| Ensaio                        |   |   | x |   |   |
| Entrevista                    |   | x |   | x |   |
| Esquema                       |   |   |   | x |   |
| Estatuto                      |   |   |   |   | x |
| Fanzine                       | x |   |   |   |   |
| Foto-denúncia                 |   |   |   | x |   |
| Fotorreportagem               |   | x |   |   |   |
| Gif biográfico                |   | x |   |   |   |
| Infográfico                   |   |   |   | x |   |
| Jingle                        | x |   |   |   |   |
| Manifesto                     |   |   | x |   |   |
| Mapa comentado e dinâmico     |   |   |   | x |   |
| Meme                          |   |   |   | x |   |
| Mesa-redonda                  |   |   |   | x |   |
| Miniconto                     | x |   |   |   |   |
| Monografia                    |   |   | x |   |   |
| Nanoconto                     | x |   |   |   |   |
| Notícia                       |   | x |   |   |   |
| Palestra                      |   |   |   | x |   |
| Parecer                       |   |   | x |   |   |
| Perfis variados               | x | x |   | x |   |
| Petição on-line               |   |   | x |   |   |
| Podcast                       |   |   |   | x |   |
| Post                          |   | x |   |   |   |
| Postagem em vlog              |   | x |   | x |   |
| Projeto cultural              | x |   |   |   | x |
| Projeto de intervenção social |   |   | x |   | x |
| Projeto de lei                |   |   |   |   | x |
| Propaganda                    |   |   |   | x |   |
| Proposta                      |   |   |   | x |   |
| Quadrinhos                    | x |   |   |   |   |
| Recurso administrativo        |   |   | x |   |   |
| Regimento                     |   |   |   |   | x |

|                                                                                                                                                                              |   |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Relato (multimidiático) de campo                                                                                                                                             |   | x |   |   |   |
| Relato autobiográfico                                                                                                                                                        |   | x |   |   |   |
| Relatório                                                                                                                                                                    |   |   |   | x |   |
| Reportagem de divulgação científica                                                                                                                                          |   | x |   |   |   |
| Reportagem multimidiática                                                                                                                                                    |   | x |   |   |   |
| Requerimento                                                                                                                                                                 |   |   | x |   |   |
| Resenha crítica                                                                                                                                                              |   |   | x |   |   |
| Revista                                                                                                                                                                      |   |   |   | x |   |
| Revista digital                                                                                                                                                              |   |   |   | x |   |
| Spot                                                                                                                                                                         |   |   |   | x |   |
| Texto didático                                                                                                                                                               |   |   |   | x | x |
| Tweet                                                                                                                                                                        |   | x |   |   |   |
| Verbete de enciclopédia digital colaborativa                                                                                                                                 |   |   |   | x |   |
| Versos                                                                                                                                                                       | x |   |   |   |   |
| Videocurrículo                                                                                                                                                               |   | x |   |   |   |
| Videominuto                                                                                                                                                                  |   |   |   | x |   |
| Vídeos diversos de divulgação científica                                                                                                                                     |   |   |   | x |   |
| Vlog científico                                                                                                                                                              |   |   |   | x |   |
| Vlog cultural                                                                                                                                                                | x |   |   |   |   |
| Vlog de opinião                                                                                                                                                              |   |   | x |   |   |
| Vlog noticioso                                                                                                                                                               |   | x |   |   |   |
| Entre outros textos e enunciados variados, que potencializam a participação e estão relacionados na BNCC.<br>Os gêneros não se esgotam no que está apresentado neste quadro. |   |   |   |   |   |

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2018) e em Schneuwly e Dolz (2004, p. 51-52).

O quadro nos permite visualizar alguns dos gêneros que se enquadram no aspecto tipológico do “Argumentar”, no domínio social da comunicação denominado “Discussão de problemas sociais controversos”, permeados pela capacidade de linguagem dominante da “Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” (indicados na cor verde), entre os quais está a carta aberta, gênero cujos textos produzidos por estudantes do 1º ano do Ensino Médio Formativo compõem o *corpus* desta pesquisa. Destacamos que contemplamos o domínio “Discussão de problemas sociais controversos” porque ele leva o aluno a manifestar seu ponto de vista em relação a uma situação-problema que faz parte da realidade social em que vive, no nosso caso, referente à ETEC Dra. Ruth Cardoso.

É importante observar que as mudanças ocorridas no Currículo do Estado desde 2018, como aquelas advindas das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), têm se refletido nas práticas pedagógicas, conforme indicam tanto alguns dos termos constantes no

quadro anterior – por exemplo, *web*, multimidiática e *on-line* –, os quais remetem ao ambiente tecnológico-digital, quanto a denominação de alguns dos gêneros – por exemplo, documentário, enquête, foto, *gif*, infográfico, *spot*, *tweet*, videocurrículo, videominuto e *vlog*.

A articulação dos gêneros discursivos com as tecnologias digitais, segundo a BNCC, pode constituir um recurso de aprendizagem ou suporte para construção de conhecimento sobre o uso das TDIC, utilizando elas mesmas, de modo a promover novas formas de aprendizagem – conectadas ao dia a dia dos estudantes – e contribuir para que os professores implementem metodologias ativas de ensino, com vistas a alinhar o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e engajá-los em todas as etapas da Educação Básica.

Dessa forma, busca-se desenvolver as competências e habilidades necessárias relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais de maneira transversal e direcionada, como rege a competência geral 5: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

No documento, também estão elencados gêneros que contribuem para estimular o desenvolvimento da autonomia, da colaboração, do protagonismo e da autoria na vida pessoal e coletiva. Como exemplos, temos o artigo de opinião, a carta aberta, a carta de reclamação e o projeto de intervenção social, os quais envolvem determinados comportamentos, como respeitar os direitos e deveres do cidadão e ampliar a participação social crítica, ética e solidária em defesa dos pontos de vista e do respeito mútuo.

### **1.3 O Novo Ensino Médio – Itinerários Formativos**

Diante das várias modificações pelas quais passou o Ensino Médio, englobando revisão, ampliação e criação de diversos documentos normativos, os marcos legais que norteiam a proposta do Novo Ensino Médio foram de grande importância para regular as mudanças na oferta de ensino, atenuar as fraquezas do ensino básico e oferecer condições para a formação do cidadão autônomo, crítico, responsável e protagonista.

De acordo com Barros et al. (2020), os marcos legais que contribuíram para a constituição da BNCC, especialmente em relação ao Ensino Médio, são os seguintes:

- **Constituição Federal de 1988:** define que a Educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania, bem como à promoção da formação para o trabalho e da formação humanística;
- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):** estabelece como finalidade do Ensino Médio o desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes, e indica a necessidade de se construir uma base de ensino que contemple aprendizagens comuns e obrigatórias;
- **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):** trazem como um de seus princípios o desenvolvimento tanto das capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, como das capacidades de aprender, criar e formular, em vez do simples exercício de memorização por parte do aluno;
- **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN):** definem que o currículo do Ensino Médio seja composto por formação geral básica e itinerário formativo, sendo que a formação geral básica deve se organizar por áreas de conhecimento e ser composta por competências e habilidades articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social;
- **Plano Nacional de Educação (PNE):** determina, entre outras medidas, a universalização progressiva do atendimento escolar a jovens de 15 a 17 anos e a renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis, além da ampliação da oferta da educação de tempo integral, com estratégias para aumentar a carga horária e adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência dos estudantes na escola.
- **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** visa a assegurar equidade e qualidade na educação, de forma a garantir a todos os estudantes direitos de aprendizagem iguais.

Considerando esses documentos, o Ensino Médio foi reformulado com base em três vertentes:

1. O desenvolvimento do protagonismo dos jovens estudantes e a definição de seu projeto de vida, com base no que almejam e projetam para si ao longo de sua trajetória;
2. A valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária curricular;
3. A garantia de direitos de aprendizagem a todos os estudantes, visando à sua capacidade de leitura da realidade, ao enfrentamento dos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e à tomada de decisões éticas e fundamentadas (BARROS et al., 2020, p. 324).

Nesse sentido, o estudante passa ao centro da vida escolar e a ser visto como sujeito ativo e participante, inserido na dinâmica social, estimulado a ser protagonista em seu próprio aprendizado, capaz de fazer escolhas com autonomia e responsabilidade.

Da parte da escola, ela assume o compromisso de assegurar a educação formativa, ou seja, responsabiliza-se por oferecer ao estudante a oportunidade de alinhar sua aprendizagem aos próprios projetos, talentos e história de vida, abordagem que converge para o que orienta a BNCC em relação à necessidade de o jovem “definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 463).

As mudanças envolvem a ampliação da carga horária das escolas, de 2.400 para 3.000 horas por ano de estudo, e a alteração do currículo, que passa a ser composto por Formação Geral, com aprendizagens essenciais definidas pela BNCC, e por Itinerários Formativos, organizados com base na oferta de diferentes eixos curriculares, considerando-se a necessidade de satisfazer a demanda local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

Os Itinerários Formativos, que se dividem em Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, visam a aprofundar e ampliar as aprendizagens, consolidar a formação integral, promover valores universais e desenvolver habilidades. Eles correspondem à parte flexível do Novo Currículo do Ensino Médio, uma vez que os estudantes podem escolher os itinerários em conformidade com seus interesses, aptidões e objetivos.

Dessa perspectiva, a proposta pedagógica do Novo Ensino Médio busca atender “às especificidades locais e à multiplicidade de interesse dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (BRASIL, 2018, p. 468). Estabelece-se, assim, o compromisso com a formação integral, cidadã, significativa e relevante, e com o desenvolvimento humano em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, como preconiza a BNCC:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesse, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos (BRASIL, 2018, p. 472).

Os Itinerários Formativos possibilitam ao estudante a base para desenvolver habilidades imprescindíveis à sua própria vida, à vida em sociedade e ao mundo do trabalho, tais como: cooperar, defender ideias, entender e fazer uso adequado das tecnologias, respeitar e analisar o mundo ao redor, de modo a tomar decisões éticas e fundamentadas.

#### 1.4 A Escola Técnica Doutora Ruth Cardoso

Localizada em São Vicente (SP), a Escola Técnica Doutora Ruth Cardoso (ETEC Dra. Ruth Cardoso) é uma das 224 escolas técnicas estaduais da rede do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia do governo estadual, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo. Além dessas unidades escolares, o Centro também administra 73 Faculdades de Tecnologia (Fatec) no estado.

A referida escola tem como objetivo suprir as demandas local e regional no que se refere à oferta de educação básica e profissional de qualidade a jovens e adultos, para que esses possam se inserir no mercado de trabalho. Nesse sentido, mantém, além do Ensino Médio, cursos com habilitações técnicas nos eixos de Gestão e Negócios, Ambiente e Saúde, Infraestrutura e Informação e Comunicação, conforme rege seu Projeto Político Pedagógico e o Plano Plurianual de Gestão 2021-2025 (SÃO PAULO, 2021b).

Cabe ressaltar que, em 2021, não houve oferta de Ensino Médio Regular, já o Ensino Médio Formativo em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais foi ofertado pelo segundo ano consecutivo, dessa vez, com mais do que o dobro de candidatos/vaga em relação ao ano anterior. Isso revela a boa aceitação dos munícipes quanto à nova modalidade de ensino oferecida pela instituição.

O Itinerário Formativo em Ciências Biológicas Agrárias e da Saúde, por sua vez, teve a primeira oferta no 1º semestre de 2021, com 40 alunos ingressantes, entre 14 e 16 anos (97,44%); apenas um deles tinha entre 17 e 21 anos; 23 estudantes (64%) provinham de escola pública e 17 (36%) de escola particular. Ressaltamos que consideramos as produções dos estudantes desse Itinerário a fim de evidenciar que alunos de qualquer curso ou Itinerário Formativo, e não apenas aqueles da área de Linguagens, são capazes de desenvolver a voz autoral.

Esse itinerário foi implantado em atendimento à lei nº 13.415/2017, que estabeleceu em seu artigo 35A, parágrafo 1º, o que segue: “A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 2017). Assim, buscou corresponder às necessidades socioculturais, econômicas, históricas e ambientais da região da Baixada Santista, especialmente, da cidade de São Vicente.

A Matriz Curricular do Ensino Médio relativa ao Itinerário Formativo com ênfase em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 – Matriz Curricular do Ensino Médio – Itinerário Formativo com ênfase em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde

| MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO COM ITINERÁRIO FORMATIVO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, AGRÁRIAS E DA SAÚDE                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                |                             |          |          |       |                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------|----------|-------|------------------------|
| Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Lei 13415, de 16-2-2017; Resolução CNE/CEB 4, de 13-7-2010; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004; Decreto 8.268, de 18-6-2014; Parecer CNE/CEB 5, de 4-5-2011. Plano de Curso aprovado pela Portaria Cetec 1583, de 1-2-2019, publicada no Diário Oficial de 2-2-2019, Poder Executivo – Seção I – página 87. |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                |                             |          |          |       |                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Áreas de Conhecimento                                                                                                                                                                                           | Componentes Curriculares                                       | Carga Horária em Horas-aula |          |          |       | Carga Horária em Horas |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                | 1ª SÉRIE                    | 2ª SÉRIE | 3ª SÉRIE | Total |                        |
| Base Nacional Comum Curricular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Linguagens e Suas Tecnologias                                                                                                                                                                                   | Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional | 80                          | 80       | 80       | 240   | 200                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                 | Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional       | 120                         | 80       | 160      | 360   | 300                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                 | Língua Estrangeira Moderna – Espanhol                          | -                           | -        | 80       | 80    | 67                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                 | Arte                                                           | 80                          | -        | -        | 80    | 67                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                 | Educação Física                                                | 80                          | 80       | -        | 160   | 133                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Matemática e Suas Tecnologias                                                                                                                                                                                   | Matemática                                                     | 120                         | 80       | 160      | 360   | 300                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Ciências da Natureza e Suas Tecnologias                                                                                                                                                                         | Física                                                         | -                           | 80       | 80       | 160   | 133                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                 | Química                                                        | 80                          | 80       | -        | 160   | 133                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                 | Biologia                                                       | 80                          | 80       | -        | 160   | 133                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas                                                                                                                                                                            | Filosofia                                                      | 40                          | -        | -        | 40    | 33                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                 | Sociologia                                                     | 40                          | -        | -        | 40    | 33                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                 | Geografia                                                      | -                           | 80       | 80       | 160   | 133                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                 | História                                                       | -                           | 80       | 80       | 160   | 133                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Total da Base Nacional Comum Curricular                                                                                                                                                                         |                                                                |                             | 720      | 720      | 720   | 2160                   |
| Itinerário Formativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Estudos Avançados em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde                                                                                                                                                   |                                                                | 240                         | 240      | 240      | 720   | 600                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Práticas de Empreendedorismo – Atitude Empreendedora (para o itinerário Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde)                                                                                               |                                                                | 40                          | -        | -        | 40    | 33                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Práticas de Empreendedorismo – Comunidade Empreendedora (para o itinerário Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde)                                                                                            |                                                                | -                           | 40       | -        | 40    | 33                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Práticas de Empreendedorismo – Empreendedorismo para o Mundo (para o itinerário Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde)                                                                                       |                                                                | -                           | -        | 40       | 40    | 33                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Laboratório de Investigação Científica (para o itinerário Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde)                                                                                                             |                                                                | 200                         | -        | -        | 200   | 167                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Laboratório de Processos Criativos (para o itinerário Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde)                                                                                                                 |                                                                | -                           | 200      | -        | 200   | 167                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Laboratório de Mediação e Intervenção Sociocultural (para o itinerário Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde)                                                                                                |                                                                | -                           | -        | 200      | 200   | 167                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Total do Itinerário Formativo                                                                                                                                                                                   |                                                                | 480                         | 480      | 480      | 1440  | 1200                   |
| TOTAL DO ENSINO MÉDIO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                | 1200                        | 1200     | 1200     | 3600  | 3000                   |
| Aulas semanais                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                | 30                          | 30       | 30       | -     | -                      |
| Observações                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 1. Horas-aula de 50 minutos (a carga horária não contempla o intervalo).<br>2. Componentes curriculares (projetos) do Itinerário Formativo com aulas práticas (100% da carga horária prática – em laboratório). |                                                                |                             |          |          |       |                        |

Fonte: SÃO PAULO (2021a, p. 10).

O perfil formativo desse público visa à integralidade do ser cidadão, englobando aspectos físicos, intelectuais, emocionais, morais, tanto no âmbito da vida pessoal quanto no âmbito da vida pública.

Quanto às competências específicas de Linguagens e às habilidades de Língua Portuguesa, o componente de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional tem como Matriz Curricular o que ilustramos no Quadro 6.

Quadro 6 - Matriz curricular do componente de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional – Centro Paula Souza

| <b>LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E COMUNICAÇÃO PROFISSIONAL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Função:</b> Representação e Comunicação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Atribuições e Responsabilidades</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Comunicar-se em língua portuguesa, utilizando a terminologia técnico-científica da área, com autonomia, clareza e precisão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Valores e Atitudes</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Estimular a comunicação nas relações interpessoais.<br>Respeitar as manifestações culturais de outros povos.<br>Estimular o interesse na resolução de situações-problema.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Competência</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Habilidades</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1. Analisar a língua portuguesa enquanto língua materna, geradora de significado e integradora da organização do mundo e da própria identidade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 1.1 Utilizar a linguagem como meio de interação social nas situações comunicativas e de acordo com os seus múltiplos objetivos.<br>1.2 Identificar e selecionar estilos e formas de expressar-se, na modalidade oral ou escrita, adequados aos contextos sociocomunicativos.<br>1.3 Utilizar o discurso literário como instrumento de interpretação e intervenção no imaginário coletivo.<br>1.4 Utilizar terminologia e vocabulário específicos a cada situação.<br>1.5 Elaborar textos relacionados aos principais gêneros discursivos que circulam nas esferas |
| <b>Conhecimentos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Níveis de linguagem oral aplicados a situações formais e informais;</li> <li>Elementos da oralidade: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ planejamento; intencionalidade do locutor; escuta; regras de comportamento social.</li> </ul> </li> <li>Gêneros da oralidade: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ seminário, sarau literário, peças de teatro, contação de histórias de tradição oral, aula expositiva, entrevista, atendimento ao público, entre outros.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Leitura e Análise textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aspectos fundamentais: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ pistas do texto; conhecimento prévio; marcas linguísticas; operadores argumentativos; seleção lexical; recursos gráficos;</li> </ul> </li> <li>Etapas da leitura: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ decodificar; contextualizar; interpretar; apreender;</li> </ul> </li> <li>Gêneros textuais da leitura: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ romance, poema, anúncio publicitário, contrato social, ata, contrato de trabalho, anúncio de jornal, entre outros.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Tipologias textuais e seus aspectos estruturais e gramaticais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sequência textual dialogal;</li> <li>Sequência textual narrativa;</li> <li>Sequência textual descritiva;</li> <li>Sequência textual injuntiva ou institucional/prescritiva;</li> <li>Sequência textual explicativa ou expositiva;</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequência textual argumentativa.</li> </ul> <p>Movimentos literários e seus contextos históricos e sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto como representação do imaginário coletivo;</li> <li>• A linguagem como construção do patrimônio cultural linguístico.</li> </ul> <p>Elaboração e apresentação de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos estruturais:             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ contexto comunicativo, intencionalidade, circulação, escolha lexical, organização do gênero, publicação, níveis de formalidade, papel social do produtor, noções das normas da ABNT, entre outros.</li> </ul> </li> <li>• Gêneros a serem produzidos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ redação escolar, comunicação nas redes sociais, redação de propostas comerciais, ata, memorando, entre outros.</li> </ul> </li> </ul> <p>Terminologias técnicas e científicas e vocabulários específicos da área de atuação técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura morfossintática e semântica do vocabulário técnico;</li> <li>• Significados dos termos técnicos.</li> </ul> |
| <b>Carga horária (horas-aula): 120</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Todos os componentes curriculares preveem prática, expressa nas habilidades, relacionadas às competências. Para este componente curricular, não está prevista divisão de classes em turmas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>A relação de profissionais habilitados a ministrar aulas neste componente (disciplina) curricular é definida pela Indicação CEE N.º 157/2016</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Fonte: São Paulo (2021a, p. 14-15).

Podemos notar que, diferentemente da BNCC, que traz várias competências específicas, o Currículo do Centro Paula Souza apresenta apenas uma competência: “Analisar a língua portuguesa enquanto língua materna, geradora de significado e integradora da organização do mundo e da própria identidade”. Entendemos que essa competência pode ser relacionada com as competências expressas na BNCC, expostas no Quadro 2.

Consideramos, ainda, que as habilidades específicas apresentadas no Plano de curso do Centro Paula Souza (SÃO PAULO, 2021a) articulam-se às competências dispostas na BNCC e à competência enunciada pela rede de ensino no documento mencionado, uma vez que as competências de 1 a 7 da BNCC mobilizam as seguintes habilidades específicas, elencadas no Currículo do Centro Paula Souza:

- 1.1 Utilizar a linguagem como meio de interação social nas situações comunicativas e de acordo com os seus múltiplos objetivos.
- 1.2 Identificar e selecionar estilos e formas de expressar-se, na modalidade oral ou escrita, adequados aos contextos sociocomunicativos.
- 1.3 Utilizar o discurso literário como instrumento de interpretação e intervenção no imaginário coletivo
- 1.4 Utilizar terminologia e vocabulário específicos a cada situação.
- 1.5 Elaborar textos relacionados aos principais gêneros discursivos que circulam nas esferas acadêmicas e sociais (SÃO PAULO, 2021a, p.14-15).

Notamos, assim, que a organização curricular proposta pelo Centro Paula Souza contempla as diretrizes da BNCC, ainda que haja adequações.

É importante observar que as habilidades estão entrelaçadas com os conhecimentos organizados pelo Centro Paula Souza para o 1º ano do Ensino Médio Formativo. A Matriz Curricular do componente de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional baseia-se no estudo das sequências textuais e orienta-se pela perspectiva sociocognitivo-interacional, especialmente em relação a “Oralidade: elementos da oralidade” e “Leitura e análise textual: aspectos fundamentais e etapas da leitura”, que demandam conhecimentos prévios do locutor e envolvem planejamento, intencionalidade, escuta, regras de comportamento social, pistas do texto, marcas linguísticas, contexto, entre outros. No conhecimento “Elaboração e produção de textos”, considera-se, além do contexto comunicativo e da intencionalidade, o papel social do locutor e a organização do gênero, fatores balizadores do ensino de Língua Portuguesa, como defendem estudiosos do campo da Linguística Textual, a exemplo de Marcuschi (2008), Koch (2015), Koch e Elias (2021 [2016]), Koch e Elias (2022 [2006]).

Diante do exposto, destacamos que o alinhamento entre o Plano de curso do 1º ano do Ensino Médio Formativo do Centro Paula Souza e a BNCC permite o trabalho com o gênero carta aberta, com vistas a tornar o ensino de Língua Portuguesa significativo para os alunos, uma vez que possibilita sua participação na sociedade e a construção da própria identidade.

### 1.5 Constituição do *corpus*

A fim de constituirmos o *corpus*, inicialmente, elaboramos uma atividade de produção textual do gênero carta aberta baseada na proposta de redação do Vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) de 2014. Fizemos essa opção em virtude de a referida universidade, comumente, apresentar ao vestibulando propostas que envolvem situações comunicativas concretas e que demandam a manifestação da voz autoral.

Dessa maneira, na atividade que elaboramos, apresentamos quatro textos de apoio: Texto I – “Um pouco sobre a história da ETEC DRA. RUTH CARDOSO”; Texto II – “Estatuto da Juventude”; Texto III – “O que é patrimônio histórico tombado”; e Texto IV – “Definição da palavra ‘Tombamento’”.

É importante salientar que reconhecer a cultura e valorizar o patrimônio histórico da região são princípios relacionados ao objetivo do Itinerário Formativo com ênfase em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde. Esse itinerário visa a atender a necessidade de se viver em harmonia com o meio ambiente, tanto nos aspectos históricos quanto nos aspectos

contemporâneos, e de buscar o desenvolvimento sociocultural e econômico de forma consciente, que valorize o protagonismo do sujeito.

A proposta de atividade de produção de carta aberta, gênero de teor reivindicatório, alinha-se ao objetivo do Itinerário Formativo mencionado, que é propiciar o “estudo dos efeitos das atividades humanas sobre os ecossistemas” e a “**análise do meio ambiente e seus fatores físicos, químicos, biológicos, econômicos, sociais e culturais**”, estimulando o aluno a “**argumentar com base em fatos e fontes diversas, cuidar da saúde física e emocional e agir com flexibilidade nos campos de atuação social**” (SÃO PAULO, 2021a, p. 10, grifo nosso). No nosso entendimento, essa produção textual permite que o aluno perceba o meio ambiente ao redor e o papel da participação social no tratamento de problemas da vida cotidiana.

Apresentada a proposta, solicitamos aos 40 alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo – Itinerário em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde, a produção textual individual de um texto do gênero carta aberta, direcionada ao Governador do Estado de São Paulo, bem como à Superintendente do Centro Paula Souza, com o intuito de reivindicar a manutenção do prédio escolar, edificação tombada pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (Condephaat), em 19 de dezembro de 2019, como patrimônio material paulista<sup>3</sup>.

Para selecionarmos as produções que seriam objeto de análise nesta dissertação, consideramos os seguintes critérios: 1) textos cujos autores atenderam à proposta, 2) textos em que foram observados os elementos estruturais característicos do gênero e 3) textos em que foram empregadas, com mais predominância, marcas linguísticas expressivas do posicionamento do produtor em relação à manutenção do prédio escolar. Com base nesses critérios, selecionamos cinco produções, as quais analisamos no Capítulo 3.

As categorias de análise selecionadas advêm do conjunto de oito categorias propostas por Adam (2011 [2008]), reiteradas por Passeggi et al. (2010), indicadoras do grau de responsabilidade enunciativa:

1. índices de pessoas,
2. dêiticos espaciais e temporais
3. tempos verbais,
4. modalidades;
5. diferentes tipos de representação da fala;
6. indicações de quadros mediadores,

---

<sup>3</sup> O tombamento deu-se pela Resolução SC – 44, de 19 de dezembro de 2019 (SÃO PAULO, 2019).

7. fenômenos da modalização autonímica e
8. indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados.

Excetuando-se as categorias de números 3, 5 e 7, correspondentes a tempo verbal, diferentes tipos de representação da fala e fenômenos da modalização autonímica, respectivamente, adotamos as demais categorias em nossa análise.

## 1.6 O gênero carta aberta

A escolha do gênero carta aberta se justifica por se tratar de um texto que aborda uma situação-problema e, assim, leva o aluno, no percurso de sua produção, à reflexão e à assunção de um posicionamento, como sujeito capaz de ler e compreender o mundo onde vive e de buscar soluções para questões que envolvam a vida pública e o entorno. Além disso, requer que o estudante se comunique com autoridades e demais interlocutores sociais, o que demanda adequações do vocabulário à situação comunicativa.

Köche, Boff e Marinello (2014, p.11) afirmam que “na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituído ao longo da história pela prática social, e não somente por meio de tipologias textuais [...]”.<sup>4</sup> Dessa forma, é importante que o estudante compreenda a funcionalidade dos diversos gêneros, a fim de que saiba reconhecer o momento de uso e até os modifique. Como observam os autores, “o produtor pode valer-se dos gêneros que circulam socialmente e modificá-los conforme a situação comunicativa em que serão utilizados, ou até mesmo criar um novo gênero a partir de um já existente” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 12). Esse conhecimento torna o estudante mais competente do ponto de vista comunicativo e permite que ele seja bem-sucedido nos diversos contextos sociais de que participa.

Lembramos que, segundo Bakhtin (2016, p. 28), “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. Logo, a elaboração do gênero se dá pelos sujeitos que estão inseridos na situação comunicativa. No caso do gênero carta aberta, sua produção decorre

---

<sup>4</sup> Como nos esclarece Rojo (2005), duas são as vertentes de estudo dos gêneros: a vertente da teoria de gêneros do discurso, centrada nas situações de produção de enunciados ou textos e em fatores socio-históricos, e a teoria de gêneros textuais, centrada na materialidade textual, ambas advindas da releitura da abordagem bakhtiniana.

da prática social que envolve a reivindicação; trata-se de uma forma comunicativa de caráter público, expresso pelo adjetivo “aberta”, e seu teor é argumentativo. Por isso, alguns autores a denominam como carta argumentativa.

Dessa perspectiva, Köche, Boff e Marinello (2014, p. 45) esclarecem que a

[...] carta argumentativa é um gênero textual no qual o emissor se dirige a um receptor específico para reclamar, solicitar algo ou emitir uma opinião. No primeiro caso, o sujeito envia uma carta para falar sobre um problema; no segundo, a fim de pedir providências na resolução do problema já relatado ou solicitar a concessão de algum benefício. Em ambas as situações, normalmente a carta é endereçada a uma autoridade. No terceiro caso, para emitir uma opinião, o emissor expressa seu ponto de vista e tenta persuadir um interlocutor específico de que ele está equivocado, buscando argumentos para convencê-lo de que a sua posição é a correta.

Assim, entendemos que a carta aberta, no âmbito da atividade que propusemos aos alunos, compreende três funções comunicativas: reclamar um direito que não está sendo garantido plenamente, solicitar mudanças e emitir opinião a respeito da deterioração do prédio da ETEC Dra. Ruth Cardoso, tombado como patrimônio material paulista.

Köche, Boff e Marinello (2014, p. 45), ao retomarem o estudo de Vigner (1988), afirmam que “a argumentação consiste no conjunto de procedimentos linguísticos utilizados a nível do discurso, a fim de sustentar uma afirmação, obter adesão ou justificar a tomada de uma posição”. Assim, o enunciador emprega os argumentos valendo-se de recursos linguísticos e extralinguísticos para defender um posicionamento e obter a adesão do interlocutor.

Quanto à linguagem, ela pode ser comum ou cuidada, “a depender do destinatário da carta e do objetivo do emissor. [...] O tempo verbal comumente empregado é o presente do indicativo, pois esse gênero aborda questões vinculadas ao seu contexto de produção” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 45).

Segundo os autores, a carta argumentativa apresenta estrutura característica, composta pelos seguintes elementos:

- a) **Local e data:** constam no início da carta, à esquerda, e especificidade, dia, mês e ano da emissão da carta (Bento Gonçalves, 19 de fevereiro de 2019).
- b) **Vocativo:** apresenta o tratamento adequado ao receptor (Prezado Senhor, Magnífico Reitor, Ilustríssimo Diretor).
- c) **Corpo do texto:** em um parágrafo inicial, coloca o assunto e a finalidade da carta, de modo objetivo e direto. Após, em novo(s) parágrafo(s), segue a explicação do que foi exposto. Nesta parte, o emissor vale-se de argumentos consistentes para convencer o receptor.
- d) **Despedida:** é sempre cordial. Em uma carta de solicitação, ela é afetuosa para manter interlocução mais efetiva com o receptor (na certeza de sermos atendidos, agradecemos; contando com seu pronto atendimento; esperando contar com sua compreensão; no aguardo de sua resposta, desde já agradeço etc.).
- e) **Assinatura:** consta o nome completo do emissor, seguido de sua identificação profissional (acadêmico da UCS, professor, advogado etc.) (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 45).

Considerando esses itens, elaboramos a proposta de produção textual do gênero carta aberta, porém com uma adaptação: não solicitar a assinatura completa, apenas as iniciais do nome do produtor, a fim de não particularizar a comunicação, mas fazer dela uma reivindicação comunitária. Isso porque, após o processo de escrita, análise e reescrita, os textos que contemplassem a proposta seriam selecionados, por meio de votação aberta à ETEC Dra. Ruth Cardoso, para representarem a comunidade escolar e, em seguida, serem encaminhados às referidas autoridades.

Neste capítulo, abordamos os aspectos da BNCC relacionados à área de Linguagens e suas Tecnologias e ao Novo Ensino Médio, apresentamos a ETEC Dra. Ruth Cardoso, explicitamos constituição do *corpus* e, por fim, discorremos sobre as características do gênero carta aberta. Na sequência, explicitamos o aporte teórico que nos subsidia na análise dos textos selecionados.

## 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que nos orientam nesta pesquisa. Inicialmente, dissertamos sobre a Linguística Textual em seus vários momentos, ao longo dos quais a noção de texto foi sendo modificada, como pontuam Adam (2022), Koch (2015), Koch e Elias (2021 [2016]), Koch e Elias (2022 [2006]), Marcuschi (2008). Em seguida, tomando como base o estudo de Adam (2011 [2008]), tratamos da Análise Textual dos Discursos, em particular dos níveis de análise propostos pelo autor. Posteriormente, focamos na responsabilidade enunciativa, considerando os trabalhos de Adam (2011 [2008]), Rabatel (2008, 2009, 2011, 2015, 2016), Nølke (2001, 2009), Nølke, Fløttum e Norén (2004), Guentchéva et al. (1994), Guentchéva (1994, 1996, 2011, 2014), Rodrigues (2017), Rodrigues, Silva Neto e Passeggi (2018), Passeggi et al. (2010) e Rodrigues e Marquesi (2020). Por fim, trazemos os estudos de Rabatel (2004, 2015, 2016, 2017) e de François (2015) sobre ponto de vista, e de Adam (2011 [2008]), Foucault (2009), Bakhtin (1997, 2016), Possenti (2001, 2002) e Léniz e Gómez (2021) sobre autoria.

### 2.1 A Linguística Textual em perspectivas

Ao longo do tempo, a depender do enfoque dos estudos linguísticos, o conceito de texto passou por várias transformações, como expomos a seguir.

Adam (2022, p. 16) esclarece que o termo “linguística textual”, introduzido por Coseriu (1955-1956), na obra *Determinación y entorno: dos problemas de una lingüística del hablar*, envolvia o conceito de texto apresentado como “um primeiro conceito da linguística em conformidade com o princípio anunciado por Saussure<sup>5</sup>”. O autor, em sua explanação, apresenta alguns conceitos de texto adotados por estudiosos, a exemplo de Weinrich (1994, p. 308), para quem os “textos de uma língua não estão [...] no final ou mesmo muito além da gramática, mas em seu ponto de partida”, de Bronckart (2008, p. 39), que defende a noção de que os textos “constituem realizações empíricas primeiras da ordem linguística”, e de Rastier (1989, p. 5), que toma o texto “não apenas [como] objeto empírico, [mas também como] objeto real da linguística” (ADAM, 2022, p. 16-17). Tais perspectivas revelam diferentes formas de conceber o texto, as quais influenciaram no modo como era compreendido e analisado.

---

<sup>5</sup> Esse princípio é o seguinte: “[...] o valor de uma forma está inteiramente no texto em que ela ocorre, isto é, no conjunto das circunstâncias morfológicas, fonéticas, ortográficas, que o circundam e esclarecem” (SAUSSURE, 1922, p. 514, apud ADAM, 2022, p. 14).

Especificamente no campo da Linguística Textual, Koch (2015) observa que as mudanças ocorridas na ciência linguística marcaram três momentos importantes, os quais influenciaram na concepção de texto. A autora menciona vários estudos, de abordagem interfrástica, em que o texto era considerado segundo uma base gramatical, ou seja, como “frase complexa”, “signo linguístico primário” (HARTMANN, 1968), “cadeia de pronominalizações ininterruptas (HARWEG, 1968), “sequência coerente de enunciados” (ISENBERG, 1971), e na abordagem das gramáticas de texto, como “unidade linguística hierarquicamente mais elevada”, como postulado por Weinrich (1964, 1971, 1976), Petöfi (1973) e van Dijk (1972) (KOCH, 2015, p. 22).

O objeto da análise linguística não era o texto, mas a gramática da frase, mediante o percurso interno da frase para o texto, a partir de um “múltiplo referenciamento” e da “concatenação pronominal ininterrupta” (KOCH, 2015, p. 19). O estudo dessas relações era restrito ao processo correferencial (anafóricos e catafóricos), entretanto, ainda na segunda metade das décadas de 1960 e 1970, pesquisadores como Isenberg (1968) e Vater (1979) passaram a considerar a referência anafórica do tipo associativo, como exemplificado a seguir:

- (1) Ontem houve um casamento. A *noiva* usava um longo vestido branco. (Isenberg, 1968)
- (2) Pedro me molhou todo. A *água* me escorria pelo corpo abaixo. (Isenberg, 1968)
- (3) Era um belo povoado. A *igreja* ficava numa colina. (Vater, 1979) (KOCH, 2015, p. 20)

Naquele momento, as pesquisas se concentravam nos estudos de coesão e de coerência, esta entendida, até então, como “mera propriedade ou característica do texto” (KOCH, 2015, p. 21).

Já no momento das gramáticas de texto, passou-se a considerar, à semelhança da competência chomskyana, a competência textual, ou seja, a capacidade de o falante de determinada língua diferenciar um texto coerente de um aglomerado incoerente de palavras. Pela primeira vez, o texto foi tomado como objeto de estudo, assim, os pesquisadores buscaram identificar as “espécies” de texto e os critérios que o constituíam (KOCH, 2015).

Koch (2015, p. 24), retomando o estudo de van Dijk (1972), um dos percussores da Linguística Textual, explica que, para o autor, esse momento da gramática textual priorizava “especificar as estruturas profundas a que denomina macroestruturas textuais”, uma vez que são elas as responsáveis pela “significação do texto como um todo”. Essa perspectiva de análise foi muito importante na evolução do conceito de coerência nos anos seguintes.

Em meados da década de 1970, com base em pressupostos da Psicologia da Linguagem e da Filosofia da Linguagem, a língua passou a ser compreendida como “uma forma específica

de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano” (KOCH, 2015, p. 28), abordagem da qual decorreu a ideia de texto como um meio de realização da comunicação verbal.

Posteriormente, no início da década seguinte, a perspectiva pragmático-enunciativa consolidou a amplitude da noção de coerência, esta um “fenômeno [...] que se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional” (KOCH, 2015, p. 12). A partir de então, o processamento cognitivo do texto ganhou destaque, especialmente com os estudos de van Dijk e Kintsch (1983), na Europa, e de Marcuschi (1983), Koch (1987, 1989, 1992), Fávero e Koch (1983), Koch e Travaglia (1989, 1990), Fávero (1991) e Bastos (1985), no Brasil. Esse momento constituiu-se como a virada pragmática.

Com o progresso das pesquisas, o texto passou a ser entendido como um processo cognitivo, tanto em relação à sua produção quanto em relação à sua compreensão. Nesse sentido, Koch (2015, p. 32), fundamentada em van Dijk, esclarece que

[...] a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que a coerência não se estabelece sem que se leve em conta a interação, bem como as crenças, os desejos, as preferências, as normas e os valores dos interlocutores. Assim, o conceito de coerência que era compreendido apenas como fator sintático-semântico passa a considerar o contexto e a pragmática como aspectos englobados na construção do sentido do texto.

Para a linguista, “não existem sequências de enunciados incoerentes entre si, visto que, numa interação, é sempre possível construir um contexto em que a sequência aparentemente incoerente passe a fazer sentido” (KOCH, 2015, p. 33). Essa visão reflete o importante avanço nas pesquisas, agora enfocando o papel do contexto na interação como elemento que contribui para a coerência textual.

O texto deixou de ser visto como um produto acabado e passou a ser considerado um objeto em constante construção, presente na interação e, assim, em funcionamento, e não como dependente de um conjunto de regras. Dessa perspectiva, o texto vincula-se a uma série de processos mentais que ativam conexões com diversas fontes de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e contribuem para a construção de seu sentido global durante a interação verbal.

Segundo essa abordagem, que representa a virada cognitivista, “os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade seja coroada de sucesso” (KOCH, 2015, p. 34).

Esses saberes acumulados colaboram para a compreensão e produção de textos, de modo que cada agente da ação é capaz de ativar os saberes integrantes da sua própria trajetória de vida e alcançar, como efeito, uma compreensão e produção de texto singulares no processo comunicativo.

Marcuschi (2008 p. 76, grifo do autor), ao refletir sobre o conceito de texto no campo da Linguística Textual, afirma que o “texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos. Assim, para o autor, o texto se constrói mediante processos enunciativos que, na perspectiva sociointeracionista, tem como cerne a relação dos indivíduos e a situação discursiva.

O autor faz uma comparação entre a noção de texto na abordagem sociointerativa e uma partida de futebol. No esporte, dentro de um conjunto de normas iguais para ambos os lados e com cada um querendo vencer a partida, todos devem colaborar para um mesmo fim: jogar.

Do mesmo modo, o texto envolve atividades conjuntas, ou seja, em sua produção os falantes/escritores devem trabalhar para a construção mútua dos sentidos dos enunciados proferidos e inferidos, pois a “produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas” (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Marcuschi observa, ainda, que “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. [...] ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Assim, compreendemos que o texto não é formado apenas pela estrutura, mas também, especialmente, por sua funcionalidade, e o leitor tem a capacidade de reconstruir o que já existe movido pela necessidade de compreender o contexto enunciativo.

Para Koch e Elias, o texto é o lugar onde ocorre a interação e a constituição dos sujeitos, estes considerados “[...]atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – **dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**”, o que dá lugar aos implícitos que podem ser lidos no contexto cognitivo, assim, “**o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação” (KOCH; ELIAS, 2022 [2006], p. 10-11, grifo das autoras).

Nessa direção, entendemos que a linguagem é diálogo, ou seja, é uma ação interativa e contextualizada que tem como requisitos conjuntos de saberes e habilidades individuais, os quais são ativados nos eventos comunicativos dos quais os sujeitos participam. Assim, a linguagem envolve a relação entre o sujeito e a realidade interacional.

Koch (2015, p. 35) retoma o estudo de Heinemann e Viehweger (1991) para distinguir quatro grandes sistemas de conhecimento – conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou de mundo, conhecimento interacional e conhecimento acerca de

superestruturas ou modelos textuais globais –, os quais são responsáveis pelo processamento textual:

- a) *Conhecimento linguístico*: corresponde ao conhecimento do léxico e da gramática, responsável pela escolha dos termos e da organização do material linguístico na superfície textual, inclusive dos elementos coesivos;
- b) *Conhecimento enciclopédico ou de mundo*: diz respeito às informações armazenadas na memória de cada indivíduo. O conhecimento do mundo compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos do mundo ('O Brasil é uma república federativa') e o conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência ('Não dá para encostar o dedo no ferro em brasa.').

Quanto a esses sistemas, Koch e Elias (2022 [2006]) esclarecem que o conhecimento linguístico é fator relevante para a compreensão dos textos, pois é por meio dele que reconhecemos, por exemplo, se o elemento coesivo estabelece uma ideia coerente no texto.

Já o conhecimento enciclopédico ou de mundo exige que sejamos bons leitores das práticas cotidianas, da atualidade, dos fatos do dia a dia para que consigamos acessar, em nossa memória, informações que não estejam explícitas no texto, na enunciação, mas sim no nosso conhecimento adquirido mediante as experiências vividas, atreladas ao que vemos, ouvimos, lemos e estudamos.

Essas formas de conhecimento remetem ao que Koch (2015, p. 34) apresenta como “saberes acumulados”, nos quais se encontram modelos cognitivos organizados por relações de categorias.

Ao falarmos ou escrevermos sobre um dado tema, como *show*, por exemplo, ativamos na memória vários conhecimentos associados, a exemplo de ingresso, cantor, música, banda, plateia, e logo lembramos dos demais. Essa rede de relações permite tanto ao leitor quanto ao produtor construir sentidos sobre o que leem ou escrevem, e reconhecerem outros textos que já fazem parte do próprio conhecimento.

Os outros dois sistemas são:

- c) *Conhecimento interacional*: relaciona-se com a dimensão interpessoal da linguagem, ou seja, com a realização de certas ações por meio da linguagem. Divide-se em:
  - ✓ **conhecimento ilocucional**: referente aos meios diretos e indiretos utilizados para atingir um dado objetivo;
  - ✓ **conhecimento comunicacional**: ligado ao anterior, relaciona-se com os meios adequados para atingir os objetivos desejados;
  - ✓ **conhecimento metacomunicativo**: refere-se aos meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação (procedimentos de atenuação, paráfrases, parênteses de esclarecimento, entre outros).
- d) *Conhecimento acerca de superestruturas ou modelos textuais globais*: permite aos usuários reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo (HEINEMANN; VIEHWEGER, 1991, apud KOCH, 2015, p. 36-37).

Koch e Elias (2022 [2006]) explicam que o conhecimento interacional corresponde aos conhecimentos adquiridos por meio das interações que fazemos utilizando a linguagem, entre os quais, o conhecimento ilocucional, relacionado à capacidade de reconhecermos os propósitos e a intenção de quem fala; o conhecimento comunicacional, referente à adequação da linguagem ao contexto – seja no que diz respeito à variação linguística, seja no que diz respeito à adequação do gênero textual à situação comunicativa; o conhecimento metacomunicativo, concernente às estratégias linguísticas selecionadas pelo locutor para assegurar a compreensão do texto por parte do interlocutor, como por exemplo, tamanho da letra, realce e comentários sobre o próprio discurso no interior do texto.

No que concerne o conhecimento das superestruturas ou modelos textuais, as autoras afirmam que corresponde ao conhecimento de ordem textual e de sequências textuais relacionadas ao contexto e aos propósitos comunicativos, como reconhecer a estrutura de uma receita culinária em uma revista, por exemplo, pela ordem das informações, pelos recursos linguísticos e pelo tempo verbal.

Koch (2015), ainda com base em Heinemann e Viehweger (1991), reitera que cada um desses sistemas de conhecimento corresponde a um conhecimento específico sobre como colocá-lo em prática:

Este conhecimento funcionaria como uma espécie de ‘sistema de controle’ dos demais sistemas, no sentido de adaptá-los ou adequá-los às necessidades dos interlocutores no momento da interação. Tal conhecimento engloba, entre outros, o **saber sobre as práticas peculiares ao meio social em que vivem os interactantes, bem como o domínio de estratégias de interação, como preservação das faces, representação positiva do *self*, polidez, negociação, atribuição de causas a mal-entendidos ou fracassos na comunicação, entre outras**. Concretiza-se através de estratégias de processamento textual. O processamento textual é, portanto, estratégico. As estratégias de procedimento textual implicam a mobilização *on-line* dos diversos sistemas de conhecimento. **Para efeito de exposição, tais estratégias podem ser divididas em cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras** (HEINEMANN; VIEHWEGGER, 1991 apud KOCH, 2015, p. 37, grifo nosso).

De modo a entrelaçar as áreas de conhecimento, é necessário estabelecer conexões com diversas fontes de saberes, linguísticos e extralinguísticos, para que se possa adotar estratégias eficientes para que a interação se efetive e o sujeito seja bem-sucedido no ato de comunicação.

A linguista observa que para os referidos autores, a construção do sentido só ocorre em um dado contexto, visto que o processamento textual não depende apenas das características internas do texto, mas também dos conhecimentos dos usuários da língua.

Para Koch e Elias (2021 [2016], p. 223), o sentido é construído com base nas pistas, linguísticas e não linguísticas, como figuras e cores, presentes no texto e que se constituem de forma situada, assumindo “funções como focalizar um segmento textual, marcar o gênero

textual, orientar argumentativamente etc. Quando não constituídas adequadamente, as sinalizações podem gerar problemas para a compreensão de texto”. Dessa forma, ao participarmos de uma interlocução, situamo-nos em um dado contexto e ativamos os conhecimentos que temos arquivados na memória para construirmos o sentido sobre o enunciado.

Nesse sentido, o contexto colabora para a compreensão leitora, uma vez que abrange não apenas o cotexto (relacionado aos aspectos linguísticos, como léxico, estruturas sintáticas, sinais de pontuação, entre outros) como também os elementos extralinguísticos, a situação de interação e o contexto cognitivo dos interlocutores.

Essa visão acerca de texto, contexto e interação é resultante das contribuições advindas dos estudos realizados no campo das ciências cognitivas, filosóficas e biológicas, isto é, a perspectiva de análise não encontra mais barreiras entre o exterior e o interior, entre fenômenos mentais, físicos e sociais. Há, na verdade, um contínuo entre cognição e cultura, uma vez que esta é aprendida socialmente, mas armazenada individualmente.

Como podemos notar, a evolução da noção de texto permitiu aos estudiosos explorarem novas possibilidades de análise, a exemplo de Adam, que propõe um aparato teórico-metodológico denominado Análise Textual dos Discursos, abordada em detalhes a seguir.

## **2.2 Análise Textual dos Discursos**

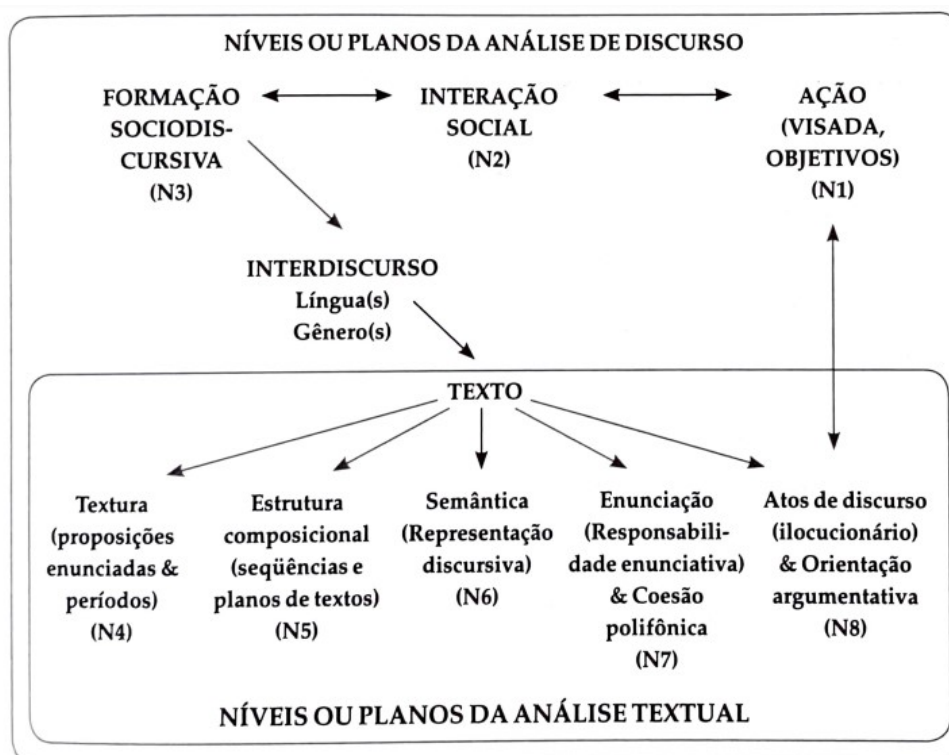
A Análise Textual dos Discursos corresponde a uma proposta teórico-metodológica de estudo do texto e do discurso concernente à articulação de duas áreas: Linguística Textual e Análise do Discurso. Segundo Adam (2011 [2008], p. 23-24), a linguística textual é “uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos”, procedimento denominado Análise Textual dos Discursos, que ao propor “[...] pensar o texto e o discurso em novas categorias, situa decididamente a linguística textual no quadro mais amplo da Análise do Discurso”.

Além dessas disciplinas, o autor, com a finalidade de fundamentar sua proposta, vale-se dos estudos sobre enunciação, especialmente aqueles desenvolvidos por Benveniste, que trata do aparelho formal da enunciação.

Assim, propõe analisar a materialidade linguística dos textos, de modo a identificar as relações de sentido que podem ser estabelecidas, considerando o contexto e os aspectos socio-históricos e cognitivos. Com o intuito de estudar os fenômenos linguísticos, elabora um

esquema em que demarca os níveis ou planos de análise de discurso e da análise textual (Figura 2).

Figura 2 – Níveis ou planos da análise do discurso e da análise textual



Fonte: Adam (2011 [2008], p.61).

Nesse esquema, temos oito níveis de análise. Desses, três níveis estão relacionados à Análise do Discurso: (1) ação visada; (2) interação social; e (3) formação sociodiscursiva, que leva à noção de interdiscurso e gênero. Os outros cinco níveis são concernentes à análise textual, que envolve os seguintes elementos: (4) textura; (5) estrutura composicional; (6) semântica; (7) enunciação e (8) atos do discurso. Dados esses níveis, o autor evidencia a articulação entre a Análise do Discurso e a Linguística Textual.

A ação visada (N1) indica que todo discurso tem um objetivo, uma intenção, em uma dada situação comunicativa, esta sempre ligada à interação social (N2) e às formações sociodiscursivas (N3), ou seja, ao lugar social ocupado pelos sujeitos da relação enunciativa, no uso específico da língua. Para Adam (2011 [2008], p. 63), qualquer “ação de linguagem se inscreve, como se vê, em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação sociodiscursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua (socioleto) e a gêneros do discurso”.

Em N4, N5, N6, N7 e N8, o foco são os elementos envolvidos na análise do texto. No N4 e no N5, ocorre a análise textual global no que diz respeito à textura e à estrutura composicional, “proposições enunciadas [...] que formarão as sequências ou planos de texto” (RODRIGUES; PASSEGGI; SILVA NETO, 2010, p. 152). O N6, nível semântico, apoia-se “na noção de representação discursiva e em noções conexas (anáforas, correferências, isotopias, colocações), que remetem ao conteúdo referencial do texto”; o N7, nível enunciativo, baseia-se “na noção de responsabilidade enunciativa, que corresponde às ‘vozes’ do texto, à sua polifonia”; por fim o N8, nível argumentativo, fundamenta-se na orientação argumentativa do texto. Por meio dos níveis propostos, o linguista defende uma análise detalhada dos dados evidentes na “realidade material” do texto (ADAM, 2011 [2008], p. 10).

Cabe ressaltar que, na proposta teórico-metodológica de Adam, a noção de *frase*, no que diz respeito aos domínios linguísticos, não se mostra adequada como unidade de análise textual, uma vez que seus limites não são verificáveis, ou seja, é pouco precisa. Ele destaca, ainda, que se “a frase não é uma unidade tão regrada como o sintagma, o lexema ou o fonema, a questão da frase vai além da teoria sintática, que faz dela a última unidade integrativa [...]” (ADAM, 2011 [2008], p. 104).

Tendo em conta essa constatação, o autor propõe uma unidade textual mínima de sentido, a qual denomina “proposição-enunciado” (N4), e esclarece que não se trata de uma unidade tão virtual como a proposição dos lógicos ou a dos gramáticos, mas uma unidade textual de base, efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação, portanto, com um “*enunciado mínimo*” (ADAM, 2011 [2008], p. 106, grifo no original).

De forma mais específica, o autor explica que essa unidade textual

[...] compreende três dimensões complementares, às quais se acrescenta o fato de que não existe enunciado isolado: mesmo aparecendo isolado, um enunciado elementar liga-se a um ou a vários outros e/ou convoca um ou vários outros em resposta ou como simples continuação. Essa *condição de ligação* é, em grande parte, determinada pelo que chamaremos orientação argumentativa (ORarg) do enunciado. As três dimensões complementares de toda proposição enunciada são: uma *dimensão enunciativa* [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um *conteúdo referencial* [A] e dá-lhe uma certa *potencialidade argumentativa* [ORarg] que lhe confere uma *força ou valor ilocucionário* [F] mais ou menos identificável. A modalização enunciativa, trabalhada em profundidade pela argumentação, explica a extrema diversidade de realização desse valor ilocucionário dos enunciados (ADAM, 2011 [2008], p. 109, grifo no original).

A proposição-enunciado ganha *status* de “*produto de um ato de enunciação*”, uma vez que é “enunciada por um enunciador inseparável de um co-enunciador” (ADAM, 2011 [2008], p. 108, grifo no original). Na reflexão que propõe, com base em Benveniste, o linguista define a enunciação como coenunciação:

O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos [...]. Mas, imediatamente, assim que se declara locutor e assume sua língua, ele introduz o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que atribua ao outro toda enunciação é, explícita ou implícita, uma alocução, ela postula um alocutário (BENVENISTE, 1974 [1970], p. 82, apud ADAM, 2011 [2008], p. 108).

Com base nos estudos de Adam (2011) e de Rodrigues (2016, 2017), Bernardino (2015) aborda as proposições-enunciados como elementos que contribuem para o ensino de produção textual na graduação, uma vez que evidenciam as microunidades enunciativas nos textos. Os traços definidores das proposições-enunciados são apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Traços definidores da proposição-enunciado

|                               |                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A proposição-enunciado</b> | É uma unidade textual mínima;                                                                                                                                                   |
|                               | É o produto de um ato de enunciação, pois é proferida por um enunciador e supõe um coenunciador;                                                                                |
|                               | Tal como a proposição clássica, liga um objeto de discurso ao que é dito a seu respeito por intermédio de um predicado verbal ou nominal, ou ainda monorrema;                   |
|                               | Liga-se a um ou a vários outros enunciados elementares; convoca um ou vários outros enunciados em resposta a eles ou como simples continuação;                                  |
|                               | Apresenta três dimensões complementares: uma dimensão enunciativa, um conteúdo referencial e uma potencialidade argumentativa que lhe confere uma força ou valor ilocucionário; |
|                               | Está sujeita a uma condição de verdade (verdadeiro ou falso/mentiroso) e de ficcionalidade (nem verdadeiro nem falso).                                                          |

Fonte: Bernardino (2015, p. 48) com base em Adam (2011 [2008]).

Esse quadro-síntese possibilita-nos ter uma visão das características da proposição-enunciado: é uma unidade textual mínima, produto de um ato de enunciação que funciona como elo entre um objeto do discurso e o que se fala sobre ele; correlaciona-se com outros enunciados, tem três dimensões, enunciativa, referencial e argumentativa; e sujeita-se a condições de verdade e de ficcionalidade. Notamos que as proposições formam unidades textuais maiores, gerando as estruturas composicionais (N5) responsáveis pelo plano de texto e pelas sequências.

Destacamos que o plano de texto e as sequências textuais são conceitos de grande relevância nos estudos desenvolvidos por Adam, iniciados ainda na década de 1980 e reformulados ao longo do tempo. Para o autor, “os planos de texto desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido”, podendo ser convencionais, fixados “pelo estado histórico de um gênero ou subgênero do discurso”, como um soneto, ou ocasionais, “inesperado, deslocado em relação a um gênero ou subgênero de discurso”, como uma canção (ADAM, 2011 [2008], p. 258).

A mediação entre texto e discurso ocorre através do gênero, prática discursiva materializada, que funciona como elemento que integra os demais elementos dispostos nos diversos níveis.

Marquesi (2011, p. 18), ao refletir sobre os esquemas elaborados por Adam, o que inclui o esquema apresentado na Figura 2, ressalta que o autor, por meio deles, “indica diferentes relações internas, em cada um desses níveis, assim como entre os diferentes níveis, valorizando as construções linguísticas de proposições-enunciados e períodos/sequências para a compreensão da produção e leitura dos discursos”.

Quanto ao plano de texto, Marquesi (2016) pontua que ele tem a função de organizar as informações apresentadas por meio das sequências textuais, para que, assim, as intenções do produtor sejam alcançadas e materializadas.

As sequências textuais, por sua vez, são definidas como

- uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto) (ADAM, 2011 [2008], p. 204).

No estudo de 2017, Marquesi propõe uma aproximação das categorias do descritivo, apresentadas em seu trabalho de 2004, em relação ao nível de análise da estrutura composicional (ADAM, 2011 [2008]), especialmente no que diz respeito à progressão textual no âmbito das sequências textuais. A estudiosa analisa e discute a relação das sequências descritivas com as formas de progressão no plano de texto do gênero anúncio, com foco no N5.

Esse diálogo é possível, segundo a autora, porque “uma vez que o produtor de um texto orienta sua progressão, em consonância com a orientação argumentativa, manifestada pelas escolhas lexicais e sintáticas, para qualificar, localizar, situar o ser/objeto, em função de querer dizer” (MARQUESI, 2017, p. 285).

Ela destaca, ainda, que para Adam “a atribuição mínima de um predicado a um sujeito constitui a base de um conteúdo proposicional, **revelando essa atribuição sempre à posição do sujeito enunciator e, nesse caso, qualquer enunciado descritivo revela a atitude subjetiva do seu enunciator**” (MARQUESI, 2017, p. 284, grifo nosso). Essa afirmação evidencia a importância de atentarmos para as escolhas que o produtor faz ao elaborar seus textos, pois elas nos permitem identificar e analisar a atitude subjetiva do enunciator na produção de textos concretos.

Em seu estudo de 2018, ressalta que “as escolhas linguísticas feita pelo escritor, por meio dos substantivos, adjetivos, advérbios, para nomear, qualificar e situar, reafirmam a construção do objeto descrito pelo olhar do descritor” (MARQUESI, 2018, p. 120) visam a atender os objetivos do texto, sua finalidade e sua orientação argumentativa, visão que põe em relevo as escolhas feitas pelo produtor do texto e a importância de atentarmos a elas nas análises de textos.

Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 16), por sua vez, explicam que a composição das sequências se dá por “um número limitado de enunciados que se organizam em combinações pré-formatadas; tais combinações correspondem a diferentes tipos de sequência”, denominadas narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

As sequências desempenham um papel fundamental na composição relacional, indicando a organização do todo textual. Marquesi e Rodrigues (2021, p. 71) defendem que as sequências possibilitam uma abordagem que leva em consideração “não só a organização interna, mas também o discurso e o contexto, ou seja, as condições de produção, recepção e de interpretação”, evidenciando o próprio objeto de estudo da Análise Textual dos Discursos, que são textos autênticos.

Dessa forma, entendemos que o plano de texto e as sequências textuais são indissociáveis na composição de qualquer texto e, em conjunto, concorrem “para que o texto constitua um todo com sentido” (MARQUESI, 2016, p. 116).

Já no estudo de 2018, Marquesi trata do N5 e propõe perspectivas de estudo, com diálogo entre os níveis 5 e 7.

A seguir, de modo a complementarmos a fundamentação teórica que nos subsidia na análise do *corpus*, tratamos da responsabilidade enunciativa.

### **2.3 Noções sobre Responsabilidade enunciativa**

A noção de responsabilidade enunciativa (RE) foi concebida inicialmente por Culioli, na obra *Rubriques de linguistique de l'Encyclopédie Alpha*, de 1971. Culioli (1971, p. 4031) defende que “toda enunciação supõe a responsabilidade enunciativa do enunciado por um enunciador”, ou seja, o simples fato de falar configura a existência de um enunciador, perspectiva que, segundo Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), não é consensual.

O conceito de responsabilidade enunciativa vem sendo estudado por diversos pesquisadores, entre eles, Adam (2011 [2008]), que admite a RE como um nível de análise da Análise Textual dos Discursos; Rabatel (2008, 2009, 2011, 2015, 2016), Nølke, Fløttum e

Norén (2001, 2004, 2009), Guentchéva et al. (1994) e Guentchéva (1994, 1996, 2011, 2014), que desenvolvem pesquisas no campo da enunciação. No universo de pesquisadores brasileiros, destacamos Rodrigues (2017), Rodrigues, Silva Neto e Passeggi, (2018), Passeggi et al. (2010) e Rodrigues e Marquesi (2020) que têm investigado a convergência dos trabalhos dos autores citados anteriormente a fim de aprofundar a abordagem da RE e abrir perspectivas para pesquisas relacionadas à LT e à ATD.

A seguir, apresentamos alguns dos estudos realizados por esses estudiosos.

### **2.3.1 Jean-Michel Adam**

Adam (2011 [2008], p. 119) considera que a RE “permite dar conta do desdobramento polifônico” dos enunciados. Para o autor, texto e discurso são vistos de maneira articulada, o que permite considerar o aspecto linguístico sem desconsiderar o discursivo.

O autor explica que, materialmente, a RE pode ser sinalizada por meio de elementos linguísticos como índices de pessoas, dêiticos espaciais e temporais, tempos verbais, modalidades, diferentes tipos de representação da fala, indicações de quadros mediadores, fenômenos de modalização autonímica, indicações de um suporte de percepções e de pensamentos.

Como já pontuamos, a RE, no quadro teórico-metodológico da ATD, situa-se no N7, que trata da enunciação. Outro elemento importante explicitado por Adam é a proposição-enunciado, que expressa uma unidade textual mínima de sentido, é “resultado de um ato de enunciação” (ADAM, 2011 [2008], p. 108) e comporta três dimensões complementares:

- 1) Representação discursiva (Rd), construída pelo conteúdo proposicional, ou seja, a representação discursiva que se faz “ao mundo, às palavras, à própria situação de enunciação e aos coenunciadores” (ADAM, 2011 [2008], p. 115);
- 2) Responsabilidade enunciativa da proposição (RE), ou seja, o ponto de vista (PdV), como a própria dimensão sugere, cujo objetivo é evidenciar os diversos pontos de vista e vozes presentes no texto;
- 3) Valor ilocucionário, resultante das potencialidades argumentativas dos enunciados, entendido como a força de orientação argumentativa que busca afetar o interlocutor.

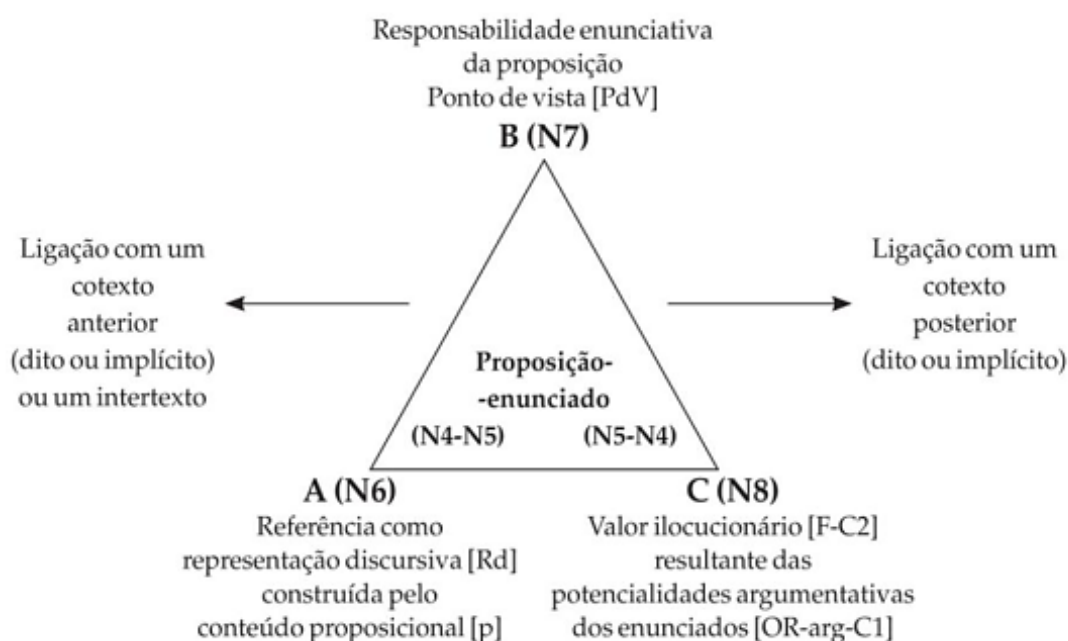
Notamos, assim, que a ATD considera a validade do enunciado mediante a combinação de representação discursiva, ponto de vista e valor argumentativo. A RE, por sua vez, como proposição-enunciado, estabelece a conexão entre o que foi dito anteriormente (Rd) e o que será dito (valor ilocucionário).

Adam (2011 [2008]) trata da RE de duas perspectivas:

- 1) como dimensão indispensável da unidade textual elementar: proposição-enunciado; (texto concreto);
- 2) no escopo dos marcadores da responsabilidade enunciativa (marcas discursivas).

A RE, como uma das dimensões que constituem a proposição-enunciado, admite o que foi enunciado e o que será enunciado. Essa articulação, representada na Figura 3, evidencia-se na relação de complementaridade entre N6, N7 e N8.

Figura 3 – Elementos que compõem a proposição-enunciado



Fonte: Adam (2011 [2008], p. 111).

Dessa maneira, podemos considerar que para cada proposição-enunciado existem relações com a representação discursiva [A], com a responsabilidade enunciativa [B] e com o valor argumentativo [C].

A dimensão [A], relacionada ao nível semântico [N6], faz referência à representação discursiva [Rd], interpretada a partir do conteúdo proposicional, conforme esclarece Adam (2011 [2008], p. 113):

**[...] toda representação discursiva [Rd] é a expressão de um ponto de vista [PdV] (relação [A] – [B]) [...] o valor descritivo de um enunciado [A] só assume sentido na relação com o valor argumentativo desse enunciado [C1]. O sentido de um enunciado (o dito) é inseparável de um dizer, isto é, de uma atividade enunciativa significante que o texto convida a (re)construir. [...] Toda proposição enunciada possui um valor descritivo. A atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável. Esse microuniverso semântico apresenta-se, minimamente, como um tema ou objeto de**

discurso posto e o desenvolvimento de uma predicação a seu respeito. É o interpretante que constrói a Rd a partir dos enunciados (esquematização), em função de suas próprias finalidades (objetivos, intenções) e de suas representações psicossociais da situação do enunciador e do mundo do texto, assim como de seus pressupostos culturais. [...] Com a escolha da expressão “construção de uma representação discursiva, pretende-se dar a entender que a linguagem faz referência e que todo texto é uma proposição de mundo que solicita do interpretante (auditor ou locutor) uma atividade semelhante, mas não simétrica, de (re)construção dessa proposição de (pequeno) mundo ou Rd (grifo no original).

Desse modo, a representação discursiva [Rd] relaciona-se ao fato de que, sabendo que a comunicação é falha, uma vez que a língua não pode dizer tudo, os sujeitos podem fazer referência para além das palavras, à própria situação de enunciação, ao contexto e aos coenunciadores.

Quanto à dimensão enunciativa [B], ela está situada no campo da enunciação [N7]. A partir dela, Adam (2011 [2008]) representa verbalmente um conteúdo referencial e demonstra como ocorre a inserção e o funcionamento de diferentes pontos de vista, ou vozes, presentes nos textos, e a identificação do locutor com um ou outro PdV.

No que diz respeito à dimensão de valor ilocucionário e orientação argumentativa [C], ela se refere aos atos de discurso [N8], que indicam que a enunciação dá ao conteúdo referencial “certa potencialidade argumentativa [ORarg] que lhe confere uma força ou valor ilocucionário”, este advém “da orientação argumentativa [que] é inseparável do vínculo entre o sentido de um enunciado e uma atividade enunciativa significativa (relação [C1]-[B])<sup>6</sup>” (ADAM, 2011 [2008], p.113).

O autor considera, ainda, que o “grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua” (ADAM, 2011 [2008], p. 117), as quais são apresentadas no Quadro 8.

---

<sup>6</sup> Relação entre a orientação argumentativa e a representação discursiva.

Quadro 8 – Grau de responsabilidade enunciativa: categorias e marcas linguísticas

| Ordem | Categorias                                                        | Marcas linguísticas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01    | Índices de pessoas                                                | <i>meu, teu/voosso, seu</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 02    | Dêiticos espaciais e temporais                                    | Advérbios ( <i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i> )<br>Grupos nominais ( <i>esta manhã, esta porta</i> )<br>Grupos preposicionais ( <i>em dez minutos</i> )<br>Alguns determinantes ( <i>minha chegada</i> )                                                                                                                                                                                                                           |
| 03    | Tempos verbais                                                    | Oposição entre presente e o futuro do pretérito<br>Oposição entre presente e o par pretérito imperfeito e pretérito perfeito                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 04    | Modalidades                                                       | Modalidades sintático-semânticas maiores:<br>Téticas (asserção e negação)<br>Hipotéticas (real)<br>Ficcional e<br>(4) Hipertéticas (exclamação)<br>Modalidades objetivas<br>Modalidade intersubjetivas<br>Modalidade subjetivas<br>Verbos e advérbios de opinião<br>Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos                                                                                                                   |
| 05    | Diferentes tipos de representação da fala                         | Discurso direto (DD)<br>Discurso direto livre (DDL)<br>Discurso indireto (DI)<br>Discurso narrativizado (DN)<br>Discurso indireto livre (DIL)                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 06    | Indicações de quadros mediadores                                  | Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i><br>Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito<br>Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i><br>Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i><br>Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y</i> etc.                                                             |
| 07    | Fenômenos de modalização autonímica                               | Não coincidência do discurso consigo mesmo ( <i>como se diz, para empregar um termo filosófico</i> )<br>Não coincidência entre as palavras e as coisas ( <i>por assim dizer, melhor dizendo, não encontro a palavra</i> )<br>Não coincidência das palavras com elas mesmas ( <i>no sentido etimológico, nos dois sentidos do termo</i> )<br>Não coincidência interlocutiva ( <i>como é a expressão? Como você costuma dizer</i> ) |
| 08    | Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados | Focalização perceptiva ( <i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i> )<br>Focalização cognitiva ( <i>saber ou pensamento representado</i> )                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Fonte: Passeggi et al. (2010, p. 300-301).

É importante notar que, para o linguista, locutor e enunciador são duas instâncias diferentes; o locutor é a pessoa física, que fala, e só passa a ser enunciador quando assume um ponto de vista. É a partir desse momento que locutor e enunciador podem coexistir. Dessa forma, a RE está interligada a um PdV, situando-se no campo da polifonia. Logo, todo enunciado tem um ou mais ponto(s) de vista. Adam (2011 [2008]) afirma que a RE e o PdV podem ser materializados no texto por meio de marcas linguísticas, como as elencadas no Quadro 8.

Quanto ao grau de responsabilidade enunciativa, entendemos que está associado ao número de unidades linguísticas representadas pelas marcas linguísticas e identificadas pelas categorias elencadas no Quadro 8. Dessa forma, quanto maior o número de marcas linguísticas apresentadas no texto concreto, maior é o grau de engajamento do ponto de vista do locutor enunciador e, respectivamente, mais notável é a assunção da responsabilidade enunciativa em relação ao conteúdo proposicional enunciado.

### 2.3.2 Alain Rabatel

No âmbito da Linguística da Enunciação, Rabatel (2011) defende que o dialogismo ressalta a hierarquização das vozes e a polifonia. O autor entende haver uma igualdade entre elas – ambas complementares, são utilizadas constantemente no fenômeno enunciativo. A relação estabelecida entre textos diversos aponta para a polifonia. Já a dinâmica dos sujeitos representa suas percepções e pensamentos pelo discurso e evidenciam a dialogicidade da linguagem.

Para o autor, a ocorrência da responsabilidade enunciativa se dá a partir do momento em que os conteúdos proposicionais são assumidos pelo locutor enunciador primeiro, que os julga como verdadeiros. Assim, o estudioso considera o locutor como primeira instância, aquela que produz materialmente o enunciado. De forma mais específica, explica que

[...] o locutor não é apenas a fonte de origem do discurso, é, sobretudo, aquele que se responsabiliza pelos conteúdos proposicionais que enriquecem seu discurso, ou que imputa pontos de vistas a outras fontes, que são de um ponto de vista (PDV) que não foi proferido (RABATEL, 2011, p. 3).

O responsável pelo enunciado é o próprio enunciador, ainda que seja um segundo, pois, em relação ao primeiro enunciador, exprime seu ponto de vista como locutor da enunciação.

Rabatel (2009, p. 85) propõe “a noção de ‘quase-RE’ para os enunciadores segundos, aos quais pode-se imputar um PDV, mesmo que eles não tenham dito nada”, e registra uma diferença entre a ocorrência da responsabilidade enunciativa, em que os conteúdos proposicionais são assumidos pelo primeiro locutor/enunciador (L1/E1), porque ele os julga verdadeiros, e a ocorrência de casos em que há imputação da RE em relação aos conteúdos proposicionais que L1/E1 atribui a um segundo enunciador (e2).

Nesse sentido, o locutor pode valer-se de marcas linguísticas que evidenciem seu engajamento ou afastamento em relação à responsabilidade sobre o enunciado. Quando do afastamento, o locutor pode fazer uso de diversas vozes, que o levam a uma conjuntura textual mediada pela polifonia. Desse modo, responsabiliza-se pelo conteúdo enunciado e, ainda que

não seja a fonte primária, assume seu papel na enunciação, nesse caso, como enunciador segundo (e2).

Para Rabatel (2008, p. 59), o enunciador primeiro é “aquele que assume a responsabilidade dos PDV aos quais ele adere, aquele a quem se atribui um grande número de PDV, redutíveis a um PDV geral e a uma posição argumentativa global [...]”, ou seja, assume para si os PDV de outros, bem como é responsável pelo seu próprio pensar materializado no dizer. Trata-se, então, do “sujeito responsável pela referenciação do objeto [...] exprime seu PDV tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referenciação, ou seja, através da seleção, combinação, atualização do material linguístico”.

Rabatel (2016) afirma que para localizar o enunciador é necessário identificar o posicionamento de L1/E1, de modo que seja possível identificar se o enunciador está em acordo, em desacordo ou se há neutralidade em relação ao enunciado.

Entendemos que o locutor, ao emitir um PDV, considera tanto os interlocutores quanto a situação concreta do discurso, sem necessariamente estar de acordo com o que foi proferido por outrem. Segundo o autor, “todo enunciado pressupõe uma iminência que se responsabiliza pelo que é dito, seguindo os quadros de referência, o dictum, o sintagma, o conteúdo proposicional, a predicação, conforme o esquema mínimo da enunciação ‘EU DIGO’ (‘O que é dito’)” (RABATEL, 2009, p. 71). Ele exemplifica isso com o enunciado “eu não gosto dessas questões de Responsabilidade Enunciativa” (RABATEL, 2009, p. 78), em que *eu* é o material linguístico que marca, valida o conteúdo proposicional, confirmando-o como verdadeiro, ou seja, é a fonte imediata, a origem do PDV.

O estudioso esclarece ainda que:

O locutor (L) é a primeira instância que produz materialmente os enunciados. É por isso que o conceito de locutor pode ser aproximado ao conceito de vozes. Ela é proferida (ou escrita) por um locutor (ou escritor), dotada de uma materialidade, subordinada pela experiência sensorial.

O enunciador (E) é a instância que se posiciona em relação aos objetos do discurso aos quais ele se refere, e ao fazer é que ele toma a responsabilidade para si. O conceito de enunciador corresponde a uma posição (enunciativa) que adota o locutor, em seu discurso, visando os fatos, os conceitos, sob tal ou PDV por sua responsabilidade ou por outrem (RABATEL, 2011, p. 5).

Nesse contexto, considera a existência de um locutor como aquele que materializa a fala e um enunciador como aquele que se torna responsável pelo enunciado, bem como pelo PDV emitido pelo locutor, de forma que a RE também é atribuída ao enunciador.

O estudioso discute também as posturas enunciativas que podem ser assumidas pelo locutor enunciador primeiro e a ocorrência de mudanças de postura, a depender dos objetivos enunciativo-argumentativos que se pretende atingir.

Rabatel (2015, p. 127) afirma que “[...] as posturas remetem ao fato de que o intrincamento dos conteúdos, nos planos representacional e argumentativo, é mais do que um fenômeno polifônico (entrelaçamento de vozes) ou dialógico (entrelaçamento dos PDV): um jogo interacional de posicionamento em relação aos outros, com os proveitos que lhe são associados”. Assim, consideramos que as posturas enunciativas estão interligadas às intenções comunicativas do locutor enunciador primeiro, aspecto que abordamos na seção sobre ponto de vista.

Na sequência, apresentamos os estudos desenvolvidos no âmbito da ScaPoLine, teoria escandinava da polifonia linguística, a respeito do fenômeno da RE.

### 2.3.3 Henning Nølke, Kjersti Fløttum e Coco Norén

Nølke (2009, p. 15-16) esclarece que a Teoria Escandinava da Polifonia Linguística – ScaPoLine – é uma “teoria enunciativa, semântica, discursiva, estruturalista e instrucional” que “surge com o objetivo de criar uma teoria formal que seja capaz de prever e especificar as restrições propriamente linguísticas que governam a interpretação polifônica”.

Ao explicar os pressupostos dessa teoria, Gomes (2014, p. 79) observa que ela pode constituir “um aparelho heurístico que possibilite as análises operatórias não apenas em enunciados individuais, mas também em textos com vários enunciados”, visão que atesta a amplitude dessa abordagem teórica em relação ao tratamento dos enunciados.

De acordo com Nølke, Fløttum e Norén (2004), “assumir a responsabilidade enunciativa é ser a fonte do enunciado, é estar na origem, é assumir a paternidade”, ou seja, o ser do discurso (s-d) está conectado a um ponto de vista (pdv).

Nølke (2001, p. 2) afirma que “os pontos de vista (abreviado em pdv) são entidades semânticas portadoras de uma fonte que é dita ter o pdv. As fontes são variáveis”, ou seja, o pdv provém das relações do locutor com os diferentes discursos. Segundo o autor, “todo texto apresenta uma pluralidade de vozes e o locutor se posiciona a partir dos discursos de outros locutores reais ou imagináveis que ele faz falar através do seu texto” (NØLKE, 2009, p. 12).

Conforme a concepção desenvolvida pela ScaPoLine, o pdv é classificado em três tipos, de acordo com sua estrutura interna:

- a) pdv simples – são pdv independentes de outros pdv; consistem em elementos atômicos da construção polifônica. Qualquer enunciado contém pelo menos um pdv simples que expressa um conteúdo semântico e um julgamento sobre esse conteúdo. O conteúdo pode ser propositivo, argumentativo ou de outro tipo;
- b) dois tipos de pdv complexos:

- i. pdv hierárquico – consiste na representação de pontos de vista organizados de forma simples ou complexa em uma estrutura hierárquica. Assim, o pdv hierárquico pode fazer julgamentos (externos) em outros julgamentos.
- ii. pdv relacional – trata-se da ligação de formas simples ou complexas. Esse tipo de pdv participa de enunciados que tenham conectores (NØLKE, 2001, p. 3).

Com o intuito de especificar os níveis de análise da polifonia, Nølke (2009, p. 18) distingue “a **estrutura polifônica** (denominada **estrutura-p**)” da **configuração polifônica** (denominada **configuração**) e afirma que “a estrutura-p se compõe das instruções que marcam os elementos da configuração” Nølke (2001, p. 2, grifo no original). O autor esclarece que a

[...] estrutura-p fornece as instruções relativas à interpretação polifônica, ou mais precisamente, às interpretações possíveis da enunciação. O resultado desse procedimento é a criação da configuração polifônica [...] que se compõe de quatro elementos fundamentais:

O **Locutor enquanto construtor (LOC)**: assume a responsabilidade da enunciação. Os **pontos de vista (pdv)** são entidades semânticas portadoras de uma fonte da qual se diz ter o pdv. As fontes são variáveis. Elas correspondem aos enunciadores de Anscombe e Ducrot.

Os **seres discursivos (s-d)** são entidades semânticas suscetíveis de saturar as fontes. Os **elos enunciativos (elos)** unem os s-d aos pdv (NØLKE, 2009, p. 18-19, grifo no original).

Assim, LOC é quem assume a responsabilidade enunciativa à medida que constrói os elementos que contribuirão para dar sentido ao enunciado, por isso

[...] o locutor está sempre presente na configuração [...] Ele pode ser marcado por diferentes formas linguísticas como os pronomes de primeira pessoa, certas expressões modais, etc. O locutor é possuidor de um certo número de propriedades: ele tem uma história, um conhecimento enciclopédico, etc., que pode ser usado em seu trabalho de construtor de sentido. Sua propriedade essencial e constitutiva é, no entanto, ser o autor da enunciação, vista como um evento histórico, associada a uma situação enunciativa com tudo que isso implica (NØLKE, 2001, p. 3).

Ao passo que os locutores são os responsáveis pela enunciação, os enunciadores são os responsáveis pelo pdv, ou seja, pela polifonia que compõe a enunciação.

Nølke, Fløttum e Norén (2004) explicam que alguns enunciados podem apresentar mais de um pdv, como no discurso indireto, por exemplo, quando o locutor é responsável pelo julgamento de um outro pdv, de forma que o enunciador reportado assume a responsabilidade sobre o conteúdo proposicional.

Passamos, a seguir, ao estudo de Guentchéva a respeito do quadro mediativo, que evidencia como ocorrem as mediações do PDV.

### 2.3.4 Zlatka Guentchéva

Guentchéva é a pesquisadora responsável pela proposição do termo “quadro mediativo”, que designa a percepção sobre o processo de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.

Em determinadas situações enunciativas nas quais, segundo a autora, a fonte é responsável pelo dizer, notamos a assunção da responsabilidade pelo que foi dito. Em outras, no entanto, quando o enunciador se distancia da fonte do dizer e o imputa a outra instância enunciativa, evidencia-se que ele não é a fonte primeira do discurso, ou seja, o discurso já foi pronunciado por outras vozes. Essa percepção originou o que Guentchéva denomina de quadro mediativo, ou quadro gramatical mediativo, pelo qual, descrevendo as marcas linguísticas, é possível marcar o afastamento ou o engajamento do enunciador em relação ao que foi dito. Nesse sentido, a autora esclarece:

Numerosas línguas tipologicamente diferentes possuem procedimentos gramaticais mais ou menos específicos [...] que permitem ao enunciador significar os diferentes graus de distância que ele toma com respeito às situações descritas, já que ele as distinguiu de maneira mediata. Em outros termos, o enunciador indica de forma explícita que ele não é a fonte primeira da informação, porque os fatos:

- a) constituem conhecimentos geralmente admitidos ou transmitidos pela tradição;
- b) foram levados ao seu conhecimento por uma terceira pessoa ou por ouvir dizer;
- c) foram inferidos a partir de índices observados;
- d) são o resultado de um raciocínio.

Nas línguas em que um tal sistema gramatical específico existe, o enunciador é então obrigado a marcar formalmente, no seu próprio ato de enunciação, se ele se envolve ou não se envolve nos fatos enunciados. Resulta daí um jogo sutil de valores que se estruturaram de maneira diferente conforme as línguas em uma categoria gramatical que nós propomos chamar de mediativo (GUENTCHÉVA, 1994, p. 8, tradução nossa).

A autora apresenta as possíveis condições que levam o enunciador a se distanciar ou a se aproximar do dizer, tendo como elemento norteador os procedimentos gramaticais existentes na língua. Percebemos que o possível distanciamento pode acontecer em virtude do conhecimento admitido ou adquirido por tradição, que leva o enunciador a considerar a práxis do ato comunicativo sociocultural, distanciando-se da fonte do dizer. Além disso, considera os conhecimentos transmitidos “por uma terceira pessoa ou por ouvir dizer” (GUENTCHÉVA, 1994, p. 8) ou, ainda, por ser resultado de um raciocínio.

Quanto ao engajamento, a linguista observa que, quando há um sistema gramatical específico, “o enunciador é então obrigado a marcar formalmente seu próprio ato de enunciação” (GUENTCHÉVA, 1994, p. 8) por meio das marcas linguísticas que mediam a assunção da responsabilidade enunciativa.

Oliveira (2019, p. 73), com base no estudo de Guentchéva (2011), explica que

[...] a enunciação mediatizada é entendida como um ato enunciativo complexo subjacente a toda enunciação e que pode se manifestar pelas marcas explícitas integradas no sistema gramatical da língua. O mediativo é identificado, principalmente, por meio de marcadores, também citados entre as oito categorias que marcam a responsabilidade enunciativas propostas por Adam (2011). Nos termos de Guentchéva (1994;1996), a categoria gramatical do mediativo não se limita ao posicionamento assumido pelo enunciador, diante do enunciado; abrange, também os aspectos epistemológicos e cognitivos da mensagem enunciada nos discursos produzidos nos vários domínios.

Para Guentchéva (2011), ser enunciador não significa exatamente estar na fonte do dizer, uma vez que pode haver graus variados de distância. Quando não ocorre a assunção da responsabilidade enunciativa, cria-se o distanciamento da informação dita e estabelece-se o quadro mediativo, que apresenta três valores fundamentais:

- 1) **Fatos relatados:** correspondem às situações “geralmente conhecidas” ou “admitidas por todos”, ou se baseiam na fala de outras pessoas com tom de dúvida, desconfiança, ironia, indignação ou rejeição (GUENTCHÉVA et al., 1994, p. 140);
- 2) **Fatos inferidos:** dizem respeito ao dizer já anunciado ou confirmado. (GUENTCHÉVA, 1994, p. 17);
- 3) **Fatos de surpresa:** referem-se a casos em que “o estado do sujeito da relação predicativa é considerado pelo enunciador como uma descoberta inesperada, em alguns contextos, uma forma mediativa permite exprimir o espanto ou a surpresa” (GUENTCHÉVA, 1994, p. 20).

Gomes (2014, p. 93), fundamentado no estudo de Guentchéva (1994), elenca quatro graus de responsabilidade enunciativa que um ponto de vista pode apresentar, com o objetivo de compreender o grau de engajamento do enunciador:

1. PDV mediatizado ou grau zero de engajamento enunciativo: o locutor não assume o PDV e o imputa a outra instância enunciativa;
2. PDV impessoal: o locutor não explicita a fonte nem se compromete com o enunciado, deixando-o sem um referente expresso;
3. PDV parcial ou quase-RE: o locutor assume o PDV, mas atribui a fonte a outra instância enunciativa;
4. PDV total ou assunção da responsabilidade enunciativa: o locutor assume o PDV e se coloca na fonte do enunciado.

Dessa forma, entendemos que os enunciados mediativos relacionam-se a uma situação de enunciação. Silva e Rodrigues (2018, p. 40) afirmam que a “situação de enunciação mediada introduz um ponto de vista mediado em relação aos processos isolados ou aos processos sucessivos de uma enunciação ou uma narração”. Assim, o ato de dizer, seja por L1/E1 ou não,

bem como a construção do ponto de vista estão permeados por uma série de fatores contextuais e interacionais presentes na situação enunciada.

Na seção a seguir, apresentamos os trabalhos de Rodrigues sobre PDV, posturas enunciativas e responsabilidade enunciativa.

### 2.3.5 Maria das Graças Soares Rodrigues

No Brasil, Rodrigues é a principal pesquisadora quando se trata de Responsabilidade Enunciativa. A linguista se dedica a desenvolver estudos no campo da ATD sobre gêneros discursivos/textuais acadêmicos, políticos, midiáticos, muitos dos quais com foco na RE. Entre seus trabalhos estão aqueles que contemplam os procedimentos analíticos preconizados por Adam, no tratamento da responsabilidade enunciativa e do ponto de vista, por Rabatel, na abordagem da enunciação, e por Guentchéva, no que se refere às categorias de mediação.

Entre os estudos da autora, destacamos três, em virtude da importância que têm no campo da ATD no Brasil. Primeiro, tratamos do artigo “Linguística Textual e responsabilidade enunciativa”, publicado em 2017. Ao discutir alguns dos dispositivos de relevância para os estudos enunciativos, entre eles, ponto de vista, posturas enunciativas e (não) assunção da responsabilidade enunciativa (evidencialidade e mediatividade), a autora amplia o entendimento sobre os respectivos conceitos.

Em relação à responsabilidade enunciativa esclarece que

[...] organiza linguisticamente os gêneros discursivos/textuais disponíveis na memória discursiva dos usuários das diferentes línguas, desde os gêneros mais simples do cotidiano, como, por exemplo, a conversa em família, entre amigos, em situações informais no ambiente de trabalho, até os gêneros mais elaborados dos vários domínios: acadêmico, midiático, político, jurídico, religioso, entre outros. A relevância desse fenômeno é tamanha que ele permite ao interlocutor compreender se o locutor e/ou enunciadador é/são responsável(eis) ou não pelo conteúdo proposicional do enunciado veiculado. (RODRIGUES, 2017, p. 300)

Assim, esse fenômeno se faz presente em todas as esferas discursivas e, por meio dele, identificamos se o locutor enunciadador se responsabiliza pelo conteúdo proposicional emitido ou não.

A autora afirma que para se estudar a RE é necessário partir do PDV<sup>7</sup>, entendimento que explica com base em Rabatel, para quem

[...] analisar um ponto de vista é recuperar, de uma parte, os contornos de seu conteúdo proposicional e, de outra, sua fonte enunciativa, inclusive quando esta é implícita, a partir de atribuição dos referentes e dos agenciamentos das frases em um texto. Em uma tal abordagem, enunciação e referência pertencem a uma problemática comum, considerada de dois pontos de partida opostos, mas que se juntam no discurso: a enunciação parte dos traços do sujeito enunciadador para ir até englobar as

<sup>7</sup> A autora adota a sigla PDV, conforme Rabatel (2016).

escolhas de construção dos referentes, enquanto a referenciação liga-se à construção dos objetos de discurso, e recupera aí escolhas que remetem a um enunciador determinado, ou a vários (RABATEL, 2016, p. 71, apud RODRIGUES, 2017, p. 301).

Percebemos que para identificar um ponto de vista é necessário considerar o conteúdo proposicional apresentado e a fonte enunciativa, seja ela explícita, evidenciada pelos objetos que constroem o discurso, seja ela implícita, formada pelos traços que constituem o sujeito enunciador. Logo, para reconhecer o ponto de vista, não basta considerar o conteúdo enunciativo, deve-se levar em conta também os traços implícitos do enunciador que justificam suas escolhas para a manifestação de um PDV.

Rodrigues (2017, p. 302) esclarece que há diversas maneiras de se construir um texto, tendo em vista que “um locutor pode convocar para seus enunciados a voz de enunciadores outros e até mesmo de outros locutores”, por isso pode haver locutores enunciadores segundos (l2/e2), locutores segundos (l2) e enunciadores segundos (e2). A estudiosa lembra que para Guentchéva (1996), o enunciador não é necessariamente quem está na fonte do discurso, uma vez que ele pode manifestar diferentes graus de distância em relação ao que enuncia, sem haver obrigatoriamente engajamento em relação ao conteúdo proposicional enunciado.

Tomando como base os postulados de Rabatel (2016) sobre PDV e os de Guentchéva (1996) sobre o quadro mediativo, Rodrigues busca identificar o responsável pela informação nos dizeres de uma testemunha redigidos por um escrivão por ocasião de um processo-crime, sendo a transcrição assinada tanto pela testemunha quanto pelo escrivão. A fim de analisar a particularidade presente nos exemplos, propõe uma nova categoria de análise que denomina Locutor Testemunha (L-T), para fazer referência à testemunha, enquanto utiliza o termo Enunciador para fazer referência ao escrivão. Segundo a autora, “o Enunciador não se pronuncia nem sobre a verdade, nem sobre a falsidade desse conteúdo proposicional, mas se engaja por ter transcrito os dizeres do Locutor-Testemunha, tais como ele havia enunciado (RODRIGUES, 2017, p. 304).

Em relação aos achados sobre os dispositivos enunciativos, Rodrigues (2017) afirma que, nas situações de interação, o PDV pode assumir diversas posturas enunciativas, as quais elenca tendo por base Rabatel (2015):

- (1) coenunciação, que é a coprodução de um PDV comum e partilhado por L1/E1 e um E2;
- (2) sobrenunciação, que é coprodução de um PDV que é modificado por L1/E1; e
- (3) subenunciação, que é a coprodução de um PDV dominado, em que L1/E1 se distancia. (RODRIGUES, 2017, p. 308)

A autora esclarece que a postura enunciativa sofre variadas influências, do propósito comunicativo, do interlocutor, da modalidade da língua e do gênero discursivo, que pode ser

mais ou menos formal, como pontua Adam (2011), conferindo às posturas determinada visada argumentativa.

Quanto à assunção da RE, enfatiza que está estreitamente relacionada com a definição de evidencialidade, categoria proposta por Guentchéva (2014, p. 64) para “diferenciar a atitude do enunciador em relação à informação transmitida” e identificar a assunção da responsabilidade enunciativa.

Rodrigues (2017, p. 312) ainda observa que, por uma questão teórico-metodológica, “o estudo da responsabilidade enunciativa depende da identificação e da interpretação do(s) PDV do L1/E1, assim como do(s) PDV do(s) e2”, perspectiva que consideramos na análise do *corpus*.

O segundo estudo, em coautoria com Silva Neto e Passeggi, intitula-se “Ponto de vista e responsabilidade enunciativa: o caso da declaração da presidenta Dilma, após a aprovação da abertura do seu processo de *impeachment* pelo Senado Federal” e foi publicado em 2018. Nele, os autores analisam e interpretam como se constrói o PDV e como se manifesta a responsabilidade enunciativa na declaração da presidenta Dilma Rousseff à imprensa, em 2016, em virtude da aprovação da abertura do processo de *impeachment* pelo Senado Federal.

Rodrigues, Silva Neto e Passeggi (2018, p. 165) postulam que a noção de PDV é um procedimento enunciativo de base para analisar um objeto discursivo, considerando, inicialmente, tanto a fonte enunciativa do conteúdo proposicional quanto o próprio conteúdo proposicional. Assim, após identificarem a postura apresentada pelo L1/E1, nesse caso, a presidenta Dilma Rousseff, explicam como se constitui o conteúdo proposicional dos enunciados e destacam que os “elementos linguísticos [...] permitem ao interlocutor identificar a fonte do dizer, ter clareza de quem é o L1/E1” (RODRIGUES; SILVA NETO; PASSEGGI, 2018, p. 166). Os estudiosos dão destaque ao uso de formas verbais na primeira pessoa do singular e de lexemas avaliativos para indicar uma avaliação, exprimir o PDV e evidenciar a manifestação da responsabilidade enunciativa.

O terceiro estudo, escrito conjuntamente por Passeggi, Rodrigues, Silva Neto, Sousa e Soares, intitula-se “A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido” e foi publicado em 2010. Nele, os autores apresentam, detalhadamente, os pressupostos da ATD: os níveis de análise do texto (nível discursivo e textual), as unidades textuais correspondentes (proposições, períodos, sequências e planos de texto) e a responsabilidade enunciativa (marcas linguísticas e identificação do enunciador e do locutor). Quanto a esse último item, retomam as oito categorias que indicam o grau de responsabilidade

enunciativa (ADAM, 2011 [2008]) e as sintetizam em um quadro, em que as relacionam com as respectivas marcas linguísticas, conforme apresentamos no Quadro 8.

Os estudiosos destacam três contribuições da ATD:

- a primeira contribuição refere-se à “a redefinição da relação texto/discurso e suas consequências para as tarefas e objetos da Linguística Textual e da análise de discurso” (PASSEGGI et al., p. 308), verificando, assim, que texto e discurso “se sobrepõem e se cruzam em função da perspectiva de análise escolhida” (ADAM, 2011 [2008], p. 52);

- a segunda contribuição diz respeito ao fato de a ATD oferecer “um conjunto articulado e fundamentado de categorias teóricas e descritivas: os níveis de análise textual, as unidades textuais que os constituem e as operações sobre os enunciados”. Por meio dessas categorias a ATD articula diferentes perspectivas teóricas, áreas e outros dados, que originam novas categorias, mantendo esse procedimento-metodológico em constante evolução e aberto a complementações e aprofundamentos;

- a terceira contribuição envolve as análises empíricas, às quais vão ao encontro do pensamento de Adam (2011 [2008], p. 23), segundo o qual, a teoria co(n)textual de produção de sentido “deve fundar-se na análise de textos concretos”. Essa abordagem constitui “uma metodologia consistentemente aplicada de análise minuciosa [...] um procedimento heurístico constitutivo da ATD que, via de regra, é tão rico teórica e metodologicamente quanto a própria exposição conceitual e abstrata das categorias” (PASSEGGI et al., 2010, p. 309).

Rodrigues, juntamente com Marquesi, realizaram estudo intitulado “Responsabilidade enunciativa em gêneros discursivos acadêmicos”, publicado em 2020. Nesse trabalho, as pesquisadoras abordam a produção escrita, considerando a manifestação da responsabilidade enunciativa em gêneros discursivos acadêmicos.

Por meio da análise do *corpus*, composto por textos elaborados por alunos de pós-graduação, constataram, em algumas das produções, o posicionamento da instância enunciativa como autor, na assunção da responsabilidade enunciativa sobre o conteúdo proposicional; em outras produções, observaram que o PDV do locutor se distancia do conteúdo proposicional, de modo a ancorar o dizer em um enunciador segundo (e2), configurando uma postura de subenunciação, como proposto por Rabatel (2015).

Rodrigues também orienta pesquisas no contexto de pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Entre as várias pesquisas desenvolvidas, destacamos duas.

A primeira pesquisa, uma dissertação, é de autoria de Estevam (2019) e intitula-se “A (não) assunção da responsabilidade enunciativa em redações nota mil do Exame Nacional do

Ensino Médio – Enem”. Nela, o autor descreve o plano de texto do gênero redação do Enem e analisa as marcas linguísticas que evidenciam a manifestação da responsabilidade enunciativa em redações nota mil, bem como o emprego de vozes alheias nesses textos.

Ele constata que o L1/E1 dos textos se utiliza de vozes alheias para embasar posicionamentos sobre os conteúdos proposicionais. Com isso, tende a assumir a responsabilidade enunciativa sobre o dito, posicionando-se com ênfase, a fim de evidenciar o conhecimento enciclopédico nas formações sociodiscursivas, filosófica, sociológica e jurídica. Estavam observa, ainda, que o plano de texto das redações vem mudando ao longo do tempo.

A segunda pesquisa, uma tese, é de autoria de Bernardino (2015) e intitula-se “A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes: contribuições para o ensino da produção textual na graduação”. Nela, a autora analisa as marcas linguísticas que assinalam a responsabilidade enunciativa, os posicionamentos assumidos pelo L1/E1 em relação a PdV<sup>8</sup> imputados a e2 e as marcas linguísticas que indicam a formulação de PdV próprios.

Por meio da análise que realiza, observa que os PdV são gerenciados de duas maneiras. A primeira, mediante a imputação da responsabilidade a outrem, por meio de discursos diretos, indiretos, discursos diretos com “que”, e da não coincidência do discurso consigo mesmo. A pesquisadora observa a frequente imputação seguida de acordo (explícito ou não), uma indicação de que as vozes alheias são utilizadas para defender um dizer próprio. A segunda, mediante a responsabilização, observada pelos indícios de formulação de um PdV próprio, resultante das constatações teóricas assumidas pelo pesquisador iniciante, o que revela *como* ele interpretou o dito, expressando-se com mais autonomia e sem recorrências a um enunciador segundo.

O estudo de Bernardino (2015), de acordo com a pesquisadora, contribui para entender como o pesquisador iniciante articula as vozes enunciativas presentes nos aportes teóricos e como, no olhar sobre os dados, apresenta-se como um pesquisador/autor no campo científico. Ademais, aponta sugestões para um tratamento textual-discursivo das operações de citações no texto acadêmico-científico, considerando um contexto de ensino que seja atento ao desenvolvimento de habilidades comunicativas do pesquisador iniciante e que contribua para que esse seja inserido e consiga interagir no campo científico.

Esses estudos desenvolvidos por Rodrigues têm especial relevância em nossa pesquisa, uma vez que nos possibilitam ampliar o entendimento acerca dos conceitos de ponto de vista,

---

<sup>8</sup> A autora adota a sigla PdV, conforme Adam (2011 [2008]).

responsabilidade enunciativa e postura enunciativa e sua análise e aplicação em vários contextos, incluindo o contexto do ensino de língua portuguesa.

A seguir, abordamos detalhadamente a noção de ponto de vista, que tem relação com a manifestação da RE.

## 2.4 Ponto de vista

Em sua abordagem sobre ponto de vista, Rabatel (2004, p. 43) afirma ser ele “um dado objetivo anterior a qualquer julgamento” (tradução nossa), ou seja, trata-se do material linguístico apresentado antes de o enunciador sobrepor sua interpretação dos fatos, personagens ou lugar. De modo mais específico, esse elemento se refere a

[...] todo enunciado que predica informações sobre não importa que objeto do discurso, dando não somente informações sobre o objeto (relativos à sua denotação), mas também sobre a forma que o enunciador observa o objeto, expressando, assim, um PDV. O sujeito pode ser um indivíduo, um coletivo, um anônimo, e pode exprimir PDV singulares ou coletivos, originais ou estereotipados (RABATEL, 2017, p. 43).

No entendimento do autor, o ponto de vista (PDV) se define por meio dos elementos linguísticos e o sujeito é responsável por considerar tudo o que compõe o ponto de vista, não apenas de modo denotativo, mas considerando o contexto em que ele se encontra (RABATEL, 2016). Assim, o ponto de vista é constituído tendo em vista objeto enunciado somado à interpretação do locutor enunciador primeiro, que passa a assumir a responsabilidade sobre o enunciado.

Rabatel (2016, p. 30) ressalta a presença de outras vozes nos discursos que proferimos, fenômeno fundamental na teoria que propõe, pois “[...] as línguas são todas atravessadas, em um grau ou outro, pela heterogeneidade enunciativa, isto é, pelo intrincamento das vozes dos outros, em seu próprio discurso”. Segundo o estudioso, o PDV pode ser classificado de três formas:

- a) **Ponto de vista representado:** expressa as percepções pessoais, os pensamentos associados [...] o leitor se encontra diante das ‘frases sem fala’.
- b) **Ponto de vista narrado:** narração tão objetiva quanto possível. As falas pessoais são mascaradas.
- c) **Ponto de vista assertado:** apoia-se, explicitamente, em atos de fala, em julgamentos mais ou menos construídos que remetem, explicitamente, a uma origem identificável [...]. Tenta pôr em ação mecanismos para definir os limites da interpretação ou para dar aos julgamentos pessoais um traço ‘objetivo’, ‘científico’, etc. (RABATEL, 2016, p. 165, grifo nosso).

Diante dessa perspectiva, compreendemos que o ponto de vista representado é admitido a partir das percepções do locutor. A representação da situação enunciada ocorre mediada pelos recursos sintáticos e semânticos. O ponto de vista narrado enuncia a visão do locutor e não

necessariamente o que ele pensa – ocorre, assim, o distanciamento do locutor. Já o ponto de vista assertado remete à real perspectiva do locutor, ou seja, ele emite uma opinião com engajamento.

Assim, quando o sujeito atua na instância enunciativa, é possível identificar posturas enunciativas, que segundo Rabatel (2015, p. 127) podem ser de:

- 1) Coenunciação: coprodução de um PDV comum e partilhado por L1/E1 e um enunciador segundo (e2); [...]
- 2) Sobre-enunciação: coprodução de um PDV que se sobressai, quando o L1/E1 reformula o PDV, parecendo dizer a mesma coisa, modificando por conta própria o domínio de pertinência do conteúdo ou sua orientação argumentativa;
- 3) Subenunciação: coprodução de um PDV “dominado”, L1/E1, o subenunciador, retomando com reserva, distância ou precaução um PDV que vem de uma fonte a que L1/E1 confere um *status* proeminente.

Dessa perspectiva, podemos melhor compreender como o engajamento do enunciador vai sendo construído na enunciação. Observamos que o sujeito não só expressa um ponto de vista, mas também assume uma postura em relação ao que diz, seja ela de coenunciação, pela qual colabora com a(s) voz(es) alheia(s), partilha do mesmo PDV, e aciona a voz de um enunciador segundo a fim de reforçar seu posicionamento; de subenunciação, pela qual a enunciação se mantém sob o ponto de vista e sob as instruções de outrem; ou, ainda, de sobre-enunciação que, ao contrário da anterior, é a voz de comando do ponto de vista, a que se sobrepõe e tem peso na interpretação, sugerindo que o enunciador está em lugar social de destaque.

A respeito da noção de ponto de vista, o estudo do linguista François (2015, p. 2) contribuem para entendermos que “concerne tanto ao que exprimem os textos que vamos considerar quanto ao que vamos dizer a respeito deles. Trata-se, portanto, de explicitar ‘formas de ver’, tentar compará-las, sem pretender dizer uma verdade definitiva sobre o ponto de vista”<sup>9</sup>.

Nessa direção, o texto não tem apenas o concordo ou discordo, pois por ele circulam várias inter-relações de sentido, tendo em vista que o leitor tem sempre “uma forma mais ou menos própria de receber ou compreender” um texto (FRANÇOIS, 2015, p. 4). Além disso, o leitor é capaz de resgatar um texto lido ou de reagir a ele, sem que saiba o que é propriamente do texto ou o que é dele mesmo, diante do modo de compreender o lido, ou ainda, quem fala por meio dele ao compreender e reagir ao enunciado do outro.

---

<sup>9</sup> A tradução do texto de François (2015) está no prelo. Uma versão preliminar, ainda sem título em português, nos foi disponibilizada, para fins deste estudo, pela Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues. Na lista de referências, apresentamos os dados originais da obra.

No entendimento desse estudioso, assumir um ponto de vista não se trata de enunciar uma verdade, mas sim de “elucidar, de ressurgir o que parece ir além de si, para um, para outro ou para todos, em suma, ter pontos de vista sobre os pontos de vista” (FRANÇOIS, 2015, p. 6). Para ele, o ponto de vista não representa uma verdade absoluta, mas sim as possíveis óticas a respeito de uma cena discursiva.

A posição assumida por um sujeito é singular, a ponto de nenhum outro enunciador poder fazê-lo da mesma forma, uma vez que cada sujeito traz sua própria bagagem. Assim, cada indivíduo posiciona-se mediante a escolha de um ponto de vista que esteja mais alinhado às suas experiências e intenções discursivas. Ter um ponto de vista sobre os pontos de vista é entrelaçar discursos e se posicionar diante deles.

Na abordagem do ponto de vista, acreditamos ser importante estabelecer relações com a responsabilidade enunciativa. Para tanto, retomamos a ideia de que não se separa RE de PdV (ADAM, 2011 [2008]), uma vez que esses mecanismos se situam no âmbito da polifonia. Os PdV podem ser assumidos ou não pelo locutor-narrador, assim, o sujeito só manifesta a RE quando ele assume o ponto de vista do enunciado. De forma a exemplificar isso, Adam apresenta o trecho de um artigo científico, em que é possível identificar o início e o fim de um PdV, bem como a orientação argumentativa do enunciador:

[P1] **Segundo** a teoria geral da relatividade, o espaço **poderia ser** muito encurvado, com um raio da ordem do comprimento de Plank, qual seja, de 10 elevado à potência de 35 metros. [P2] **No entanto**, observamos que o Universo é plano sobre as distâncias de 10 elevado à potência de 26 metros (o raio da parte observável do Universo). [P3] Esse resultado de observação difere das previsões teóricas em mais de 60 ordens de grandeza! (ADAM, 2011 [2008], p. 116)

Como observa Adam (2011 [2008], p. 116), o marcador **segundo** e a modalização no futuro do pretérito **poderia ser** indicam que a P1 do texto não é assumida pelo locutor; “ela é atribuída ao PdV1 de um outro enunciador e a uma outra fonte do saber: a teoria da relatividade”. Em seguida, explica que o conector **no entanto**, no início da P2, “indica o fim do efeito de **segundo** e a introdução de um novo PdV ou mudança de quadro (PdV), introdutor de um outro movimento argumentativo”. Já a P3 “rompe radicalmente no sentido da rejeição de P1, dando ao texto, assim, sua orientação argumentativa de refutação, reforçada pela modalidade exclamativa. Essa modalização manifesta a presença avaliativa de um enunciador e, portanto, de seu PdV2”.

Para o autor, o locutor pode assumir a RE de forma mediada: “Essas formas exemplares do que se chama *o mediativo*, desde os trabalhos de Zlatka Guentchéva (1994; 1996), marcam uma zona textual sob dependência de uma fonte do saber (mediação epistêmica) ou de percepção (mediação perceptiva). Os enunciados podem, assim, não ser assumidos pelo

locutor-narrador” (ADAM 2011 [2008], p. 115). Nesse caso, esses PdV são marcados por introdutores como *segundo, de acordo com, para*, entre outros.

Essa análise trazida por Adam nos leva a entender como se dá o grau de engajamento do enunciador e a perceber quando este assume um ponto de vista e quando se distancia. Entendemos também a importância de identificar e descrever as marcas linguísticas propostas pelo estudioso e utilizadas pelo enunciador. Diante das oito categorias propostas por Adam (2011 [2008]), escolhemos adotar nesta pesquisa seis delas por serem as que predominam nos textos selecionados como *corpus* desta pesquisa: os índices de pessoas, os dêiticos espaciais e temporais, os tempos verbais, as modalidades, as indicações de quadro mediadores e as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos.

Ao analisar as cartas abertas, adotamos a concepção de Adam (2011 [2008], p. 113), segundo a qual, **“toda representação discursiva [Rd] é a expressão de um ponto de vista [PdV]”** (grifo no original). Sabendo que expressar um ponto de vista é representar o dizer por uma ótica singular, passamos a apresentar algumas noções sobre o conceito de autoria a fim de buscarmos compreender sua relação com manifestação da responsabilidade enunciativa.

## 2.5 Noções sobre autoria

Segundo o *Dicionário Priberam* (2022, s. p.), o verbete *autor* significa “aquele que cria ou produz (apenas por faculdade própria); a pessoa que escreve uma obra; o artista que faz um trabalho; aquele que inventa ou é causa primeira de uma coisa”. Do latim *auctor, auctoris*, tem a mesma raiz das palavras autoridade, autorizar, ou seja, *autor*<sup>10</sup> é aquele que atribui autoridade ao texto que escreve.

Historicamente, ter um texto associado ao seu *autor* nem sempre foi comum. Na Idade Média, por exemplo, havia gêneros, como trovas, cantigas, contos e narrativas, que circulavam oralmente sem indicação de autoria.

Léniz e Gómez (2021, p. 29) explicam que, na Antiguidade, os textos eram divulgados oralmente e, assim, passavam de pessoa para pessoa, sem que se soubesse quem eram seus autores:

Com a evolução da escrita, os símbolos passam a se referir para além de contas e mercadorias, permitindo que o ser humano deixe registradas suas vivências, sua história, seus pensamentos. Dessa forma, numerosas civilizações antigas escreveram sobre pessoas e fatos marcantes da sua história, deixando para as próximas gerações o registro das dinastias de imperadores e reis que as governaram, guerras que combateram e heróis que as defenderam. [...] Convém afirmar que o trabalho de

<sup>10</sup> Optamos por grafar o termo *autor* em itálico para indicar o responsável pela produção enunciativa, de forma distingui-lo do termo “autor” em referência aos teóricos em que nos embasamos nesta pesquisa.

documentar por escrito a mensagem da tradição oral não coube a uma única pessoa. Ao se tratar de um registro de valores presentes na identidade profunda do povo, conhecidos por todos, vários escritores se dedicaram, em diversas épocas à tarefa. Por causa disso, é difícil identificar com exatidão quem escreveu, de próprio punho, os textos.

Naquela época, os autores não tinham a importância que têm hoje, pois, além da educação regular ser mais restrita, a impressão ainda não existia. Foi no século XV que Gutenberg (1398-1468) desenvolveu a primeira máquina de impressão, permitindo aprimoramento dos registros escritos.

No entanto, nem todos os textos traziam a verdadeira autoria, pois muitos deles se distanciavam cronologicamente ou sofriam alterações literárias e culturais. Como explicam Léniz e Gómez (2021, p. 32), apesar de inúmeros textos serem atribuídos a certas pessoas pela tradição oral,

[...] em muitos casos, não [era] possível conferir a dado autor a escrita do texto. Isso por diversos elementos, como a evidente distância cronológica, elementos literários e culturais que não [correspondiam] com o autor em questão, entre outros. Em casos como esses, a mensagem continuava sendo imputada à pessoa, embora fosse evidente que o texto não havia sido escrito por ela. Desta maneira, muitas vezes, o nome com o qual se intitulam certos textos não corresponde, do ponto de vista histórico à pessoa que escreveu o documento [...]; antes, faz referência ao autor da mensagem ou a quem se lhe atribui a comunicação desta (LÉNIZ; GÓMEZ, 2021, p. 32-33).

Um exemplo dessa afirmação são os textos literários que, mesmo sem autoria, já foram valorizados apenas por sua antiguidade. Todavia, nos tempos atuais, esses discursos carecem da evidência da função *autor*, já que, segundo o filósofo francês Foucault (2009, p. 50) “a função *autor* desempenha, atualmente, um papel preponderante nas obras literárias”.

Foucault (2009, p. 53) define *autor* como “uma espécie de foco de expressão, que, sob formas mais ou menos acabadas, se manifesta da mesma maneira, com o mesmo valor nas cartas, nas resenhas, nos fragmentos, etc.”. Para Munhoz (2014, p. 32), “a função *autor*, no entanto, não é uma simples reconstrução que se faz em segunda mão com base em um texto inerte, porque o texto apresenta certo número de signos que reencaminham o *autor*”. No entendimento de Foucault (2009, p. 54), alguns desses signos são “os pronomes pessoais, os advérbios de tempo e de lugar, a conjugação verbal”.

Assim, se segundo o filósofo a função *autor* é predicada por símbolos – que em Adam (2011 [2008]) são as marcas linguísticas –, ela emite uma postura enunciativa do sujeito do discurso. Nesse sentido, ele afirma que “a função *autor* representa o sujeito do discurso e é o discurso que funda o sujeito, ou seja, quem existe é o sujeito do discurso. A função *autor* legitima os textos, na medida em que o *autor* é quem confere autoridade ao texto”

(FOUCAULT, 2009, p. 55). Como observa, a fim de constituir a função *autor*, o sujeito deve ser o enunciador do discurso.

Enquanto Foucault (2009) traz a noção de *autor* relacionada a um ser discursivo, Bakhtin (1997, p. 221) distingue *autor-criador* de *autor-pessoa* em sua reflexão sobre a relação entre o autor que cria a obra e o autor que, como pessoa, fala e pensa sobre o que vê, lê ou vive.

Bakhtin (1997) nos permite entender que há uma complementaridade entre *autor-criador* e *autor-pessoa* na produção de textos, uma vez que, como *autor-pessoa*, o sujeito utiliza a linguagem para atingir um objetivo comunicativo e mobilizar saberes cognitivos, sociais, culturais, históricos, e como *autor-criador*, lapida a estética do texto por meio de recursos lexicais e estruturais, de modo a compor seu próprio estilo.

Possenti (2001), por sua vez, ressalta que quando o *autor* constitui a autoria, relacionando-a apenas à escrita de determinada obra ou a uma discursividade, “deixa completamente em aberto [...] a questão da autoria” (p. 17), uma vez que não imprime na escrita a sua singularidade como sujeito que escreve e traz referências ancoradas na memória e nas próprias experiências, de modo a conferir sentido ao que escreve; ele estabelece apenas uma relação com a ação de criar a obra esteticamente, o que dialoga com a expressão *autor-criador* proposta por Bakhtin. Quando o autor afirma que “a questão da autoria fica em aberto”, entendemos que faltou ao locutor deixar claro o sentido que aquela escrita tem para ele.

De acordo com Possenti (2021, p. 15), a autoria é redefinida ao ser conjugada com a enunciação e com o estilo do discurso,

[...] de modo que o conceito não se aplique apenas a personalidades (os próprios autores), ou seja, para que não funcione apenas em determinada relação autor-obra, por um lado, e que não seja concebido apenas como idiossincrasia, por outro; finalmente, requer-se uma enunciação tal que se possa dar conta simultaneamente da produção de discurso a partir de uma posição (institucional, por exemplo) e como acontecimento irrepetível, marcado eventualmente por algum traço ‘pessoal’, a ser tratado possivelmente no domínio que se tem chamado, em mais de um lugar, de singularidade.

Assim, considerar a autoria de um texto é conjugar a escrita com o papel social e com a singularidade do escritor, que não necessariamente deve ser o autor de uma obra; pode ser, por exemplo, um estudante que escreve uma redação sobre o seu contexto escolar, cujo texto não deve se pautar no rigor estrutural ou ortográfico – não que esses não sejam importantes, só não devem ser os únicos aspectos a caracterizarem um bom texto –, mas sim na presença do indivíduo no texto, no que escreve e nos efeitos que produz. Nessa direção, vale ressaltar que “por mais que uma palavra seja forçada a referir uma entidade ou uma função histórica, não deixa de conotar pessoa, indivíduo, unidade, ‘eu’” (POSSENTI, 2001, p.17).

Com base nos pressupostos da Análise do Discurso, Possenti elenca três elementos fundamentais para repensar a noção de autor:

[...] por um lado, **deve-se reconhecer que**, tipicamente, **quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita**; em segundo lugar, **não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em seus discursos**, ou seja, em domínios de ‘memória’ que façam sentido; por fim, creio que **nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeiramente a hipótese de uma certa pessoalidade, de alguma singularidade** (POSSENTI, 2001, p. 17, grifo nosso).

Considerando essa perspectiva, observamos que não se pode atribuir a noção de autoria sem que o *autor* reconheça a manifestação de sentido inscrita no discurso do qual faz parte e a singularidade que ele apresenta no enunciado.

Quanto à relação da autoria com o estilo, explica-se tratar de

[...] um certo modo de organizar uma sequência (de qualquer extensão), focando-se como fundamental a relação entre essa organização e um determinado efeito de sentido [...] no que se refere ao estilo, a escolha é uma categoria constitutiva [...], é uma necessidade estrutural [...] é um efeito de multiplicidade dos recursos, que competem entre si a todo instante. Esta apropriação poderia agradar até mesmo os que aceitam que tudo é efeito da linguagem, desde que pensem a língua e sua relação com o ‘mundo’ de maneira não simplória (POSSENTI, 2001, p. 15).

Assim, o estilo conjuga-se à autoria na medida em que, a partir das escolhas linguísticas e estruturais, o sujeito indica o efeito de sentido que pretende causar no interlocutor e, por isso, faz a escolha também do gênero em razão da necessidade já compreendida e significada para determinada ocasião. O contexto discursivo, portanto, contribui consideravelmente para a constituição do estilo do *autor* a fim de causar o efeito de sentido esperado para a enunciação.

O posicionamento do sujeito é marcado pelas “condições de produção específicas” em que os sujeitos enunciam, ou seja, a partir das realidades em que vivem e dos papéis que ocupam socialmente. Assim, é importante conjugar autoria e enunciação, pois

[...] trata-se de não desprezar o próprio processo de inscrição do sujeito, naquilo que ele tem efetivamente de processo (como, por exemplo, o processo de escolarização), ou ainda, trata-se de não deixar de analisar como se se tratasse de uma questão menor, o fato de que alguém que escreve (ou tenta escrever) é homem ou mulher (menino ou menina, no caso da escolarização), é mais ou menos conservador, pobre ou negro, é marcado por um sotaque e não por outro (o que interfere na aquisição de aspectos da escrita), já foi ou não perseguido pela polícia ou pertence ou não a uma família de alguma forma desajustada, sonha ou não ser jogador de futebol ou pagodeiro, pelas milhares de razões que levam alguém a vislumbrar essas e não outras saídas, etc. Ou seja, trata-se de postular não uma espécie de média estatística entre o social e o individual, mas de tentar captar, através de instrumentos teóricos e metodológicos adequados, qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito (POSSENTI, 2001, p. 18).

O autor defende que o sujeito deve ser considerado como indivíduo singular, que assume a autoria em razão do histórico que traz para a enunciação. Isso explica, segundo ele, o reconhecimento e a valorização do retorno das narrativas históricas, pois elas colocam em cena

novamente “os acontecimentos e os agentes, por oposição à estrutura” (POSSENTI, 2001, p. 18).

Com base nessas considerações, entendemos que o *autor* é um enunciador que profere dizeres suscitados nas próprias vivências, a fim de lhes conferir significado, e faz escolhas estruturais correspondentes às necessidades de comunicação para mobilizar valor argumentativo ao que diz.

Em estudo posterior, Possenti (2002, p. 105) defende que “a autoria é um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa”, o que nos remete às abordagens de Adam (2011 [2008]) e de Foucault (2009): enquanto para o primeiro a função *autor* relaciona-se à RE e para o segundo relaciona-se ao posicionamento do enunciador – ambas noções atreladas às marcas linguísticas –, Possenti argumenta que, além desse posicionamento do enunciador, existe um efeito de sentido que é articulado com base no ser histórico que escreve, logo, não importa apenas o que é escrito, mas também e, especialmente, como é escrito o enunciado. Essa questão também interessa a Adam (2011 [2008]) e pode ser relacionada ao valor argumentativo da proposição-enunciado (ver Figura 3), que abordamos na seção 2.3.1.

De acordo com Possenti (2002, p. 109),

[...] um texto do qual se diga que é bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão (muito menos, é claro, a partir de categorias da gramática, especialmente quando se trata apenas de ranço). Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. Isto que dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição (grifo no original).

O autor afirma, ainda, que não basta um texto atender a exigências de ordem gramatical e textual, é necessário considerar a subjetividade que o *autor* apresenta em seu discurso. Assim, juntamente com Possenti (2002), consideramos que um texto de verdade conta uma história nas entrelinhas, traz sentido, traz significado – não é regido apenas pela gramática ou pela textualidade, um texto de verdade traz vida e sabor.

O linguista esclarece também que o sujeito se torna *autor* quando assume (sabendo ou não) atitudes que ele nomeia como indícios de autoria, elencadas a seguir:

- Caracterização mínima de objetos e lugares, o que implica atribuir densidade ao texto;
- Conexões com elementos culturais, outros discursos ou crenças;
- Conhecimento enciclopédico, de mundo;
- Marcas coesivas que agregam avaliação, tomada de posição;

- Intertextualidade;
- Marcas da ordem do discurso, que denotam historicidade sobre as personagens e ações da cena enunciativa.

O autor amplia a relação dos indícios ao chamar a atenção para outros dois aspectos:

- **Dar voz explicitamente a outros:** um dos recursos disponíveis para mencionar outros discursos é fazê-lo através de uma diversidade de léxicos avaliativos que impliquem uma tomada de posição sobre o discurso citado, pois a “variação só é interessante quando obedece a tomadas de posição ou se faz sentido de outra forma” (POSSENTI, 2002, p. 117).
- **Manter distância em relação ao texto:** um dos recursos para se distanciar do texto é usar aspas, de forma a atribuir a mensagem a outrem ou, ainda com aparente neutralidade, citar o discurso do outro valendo-se de verbos em 3ª pessoa, tais como “dizem” “descobriram” e “afirmam”, atribuindo a fala aos respectivos enunciadores, mas de maneira que se apresente uma avaliação sobre o ponto de vista do outro. Nesse caso, os sujeitos podem retomar opiniões correntes por meio de eventos, situações que supõem fazer parte da memória mínima do leitor e, assim, assumir um lugar social comum. Possenti (2002, p. 114) ressalta que para “usar um lugar comum, o discurso do Locutor/enunciador é atravessado pelo do outro. No entanto, há algo do autor: é o jeito, o ‘*como o autor*’ profere o discurso”. Ele afirma, ainda, que “Locutores/enunciadores constituem-se enquanto tais, em boa medida por marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores”<sup>11</sup> (POSSENTI, 2002, p. 114), ou seja, ao interromper o discurso narrado para fazer explicar, traduzir, analisar ou intervir no discurso do outro, ainda que não produza outra mensagem, pois está avaliando a linguagem do sujeito discursivo, o locutor evidencia sua singularidade, originalidade, “na medida em que não se trata de uma intervenção de todos os sujeitos que estão na mesma posição” (POSSENTI, 2002, p. 115).

---

<sup>11</sup> Para Possenti (2002, p. 107), o conceito de autoria pode se mostrar mais consistente quando considerados o conceito de “*locutor* (expressão designa o ‘falante’ enquanto responsável pelo que diz) e o de *singularidade* (na medida, em que, de algum modo, serve para chamar a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto; talvez uma noção revitalizada de estilo fosse aqui necessária)”.

Assim, para Possenti (2002), autoria e estilo se conjugam quando o locutor/enunciador articula as vozes alheias e distancia-se do próprio texto por meio de escolhas lexicais variadas e valorativas, de modo a *temperar, dar sabor* à escrita, tornando-a autoral, pois para ele, não basta ser um texto que satisfaça às exigências de ordem gramatical ou textual, como já pontuamos, é preciso fazer sentido; caso contrário, corre o risco de ser *insosso*, ainda que coeso e coerente. O *autor* pode fazer uso de seus conhecimentos de mundo e enciclopédicos para relacioná-los outros discursos, à memória social, entre outros elementos, para *vivificar* o texto.

As noções de autoria propostas por Foucault, Bakhtin e Possenti nos servem para ampliar entendimento desse conceito, mas para fins desta pesquisa, a perspectiva de Adam (2011 [2008]) mostra-se mais adequada, pois comporta a noção de *autor* no âmbito enunciativo.

Como já abordamos, Adam relaciona a noção de *autor* à de responsabilidade enunciativa, ou seja, ao produzir um texto, o sujeito se configura como *autor* de enunciados em que manifesta as próprias impressões, articulando a linguagem de acordo com seus objetivos.

As marcas linguísticas presentes nos textos permitem-nos identificar a fonte do ponto de vista, bem como reconhecer o responsável pela enunciação e atribuir-lhe a função de *autor*. Considerando que para Adam a noção de *autor* está relacionada ao conceito de responsabilidade enunciativa, assumimos que para adotar a função de *autor*, o sujeito deve fazer escolhas linguísticas que evidenciem o grau de engajamento com o que enuncia, de modo que quanto maior o grau de comprometimento com a enunciação, mais autoridade o sujeito revela no texto produzido e demonstra, além da responsabilidade enunciativa, a autoria sobre o dizer proferido.

De acordo com Adam (2011 [2008]), o *autor*, na dimensão enunciativa, emite dizeres a fim de manifestar seu ponto de vista, o que ocorre por meio das marcas linguísticas (Quadro 8), que conferem maior ou menor comprometimento com o que enuncia.

Uma vez exposto o aporte teórico que orienta este estudo, passamos, no próximo capítulo, à apresentação da metodologia, ao que se seguem a análise do *corpus* e a discussão dos resultados.

### 3 METODOLOGIA, ANÁLISE DO CORPUS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos, em um primeiro momento, os procedimentos metodológicos e as categorias de análise selecionadas. Em seguida, identificamos e descrevemos as marcas linguísticas presentes nas cartas abertas produzidas pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo do Itinerário de Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde, a fim de analisarmos a constituição dos pontos de vista e sua relação com a manifestação da responsabilidade enunciativa e, conseqüentemente, com a autoria.

#### 3.1 Procedimentos metodológicos e categorias de análise

No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, que conforme Córdova e Silveira (2009, p. 32), busca a “objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno”. Logo, ela nos permite identificar, descrever, analisar e interpretar a manifestação do ponto de vista e a relação do fenômeno linguístico da responsabilidade enunciativa com a autoria nos textos selecionados para compor o *corpus*.

Quanto aos procedimentos metodológicos, adotamos os seguintes:

1. pesquisa bibliográfica, que, segundo Fonseca (2002, p. 32), se dá pelo levantamento de referências teóricas publicadas, por exemplo, em livros, capítulos de livros e artigos científicos, de modo que seja possível verificar o que já foi estudado sobre a temática. Nesse sentido, realizamos a pesquisa em obras físicas e digitais, que nos possibilitaram construir o conhecimento necessário para desenvolvermos este trabalho;
2. pesquisa documental, que envolve fontes diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, entre outros (FONSECA, 2002). Nesse caso, valemo-nos dos documentos oficiais relativos ao ensino de Língua Portuguesa: Base Nacional Comum Curricular, Plano de Curso e Matriz Curricular da rede de ensino Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Plano Plurianual de Gestão da ETEC Doutora Ruth Cardoso. Esses documentos permitiram a identificação das necessidades de aprendizagem no componente de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio Formativo e a elaboração da proposta de produção textual que resultou nos textos apresentados como *corpus* desta pesquisa;

3. levantamento e constituição do *corpus*;
4. definição das categorias de análise e suas respectivas ocorrências nos textos;
5. descrição das marcas linguísticas identificadas em cada uma das Cartas abertas;
6. análise dos textos selecionados conforme as categorias analíticas;
7. discussão dos resultados obtidos na análise.

Quanto às categorias de análise, selecionamos, entre as oito categorias dispostas no Quadro 8, cinco, a saber: índices de pessoas, dêiticos espaciais e temporais, modalidades, indicações de quadros mediadores, indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados.

Na análise dos textos, a cada categoria estão relacionadas as respectivas ocorrências, destacadas nas seguintes cores: azul (índices de pessoas), lilás (dêiticos espaciais e temporais), verde (modalidades), vinho (indicações de quadros mediadores) e rosa (indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados). Quando determinada marca linguística for analisada mais de uma vez, na mesma ou em mais de uma categoria, a destacamos primeiro com a cor correspondente à primeira categoria, em seguida, com um sublinhado na cor da segunda categoria analisada.

Para explicitarmos a ocorrência das referidas categorias nos textos, elaboramos gráficos (de 1 a 6), de modo a permitir a leitura comparativa entre os textos.

Ao final de cada carta aberta analisada, apresentamos um quadro (quadros 9 a 13), em que reunimos as categorias e marcas linguísticas correspondentes encontradas.

## 3.2 Análise do *corpus*

### 3.2.1 Carta aberta 1

Carta Aberta ao Governo do Estado de São Paulo e à Superintendência do Centro Paula Souza.

São Vicente, 10 de dezembro de 2021.

Carta aberta ao Governo do Estado de São Paulo e à Superintendência do Centro Paula Souza.

Eu, *estudante* do 1º ano do Ensino Médio com Itinerário Formativo em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde, da *Etec Doutora Ruth Cardoso*, *venho* por meio desta, *apresentar as reivindicações* dos estudantes, concernentes às ações de manutenção e *melhoria* da estrutura da sede escolar, sendo essa um patrimônio tombado historicamente por sua relevância para a população vicentina *desde 1893*.

Diante dos *deterioramentos* estruturais cada vez mais evidentes, os quais *podem oferecer riscos à segurança dos estudantes e funcionários* da instituição, e do *descaso* e da *despreocupação* dos órgãos públicos quanto à *preservação da história e cultura material presente* neste prédio, *nós, estudantes*, *comprometemo-nos* a *analisar* a situação e *evidenciar* o *papel do estado* acerca das *medidas a serem tomadas* para manter *este patrimônio tão importante*.

*De acordo com* a lei nº 4.741 de dezembro de 1985, referente ao tombamento de Bens para a integração no Patrimônio Histórico, o Patrimônio Cultural consiste nos bens de interesse cultural e, consequentemente, *é suscetível* à proteção e vigilância do Poder Público Estadual e, por isso, *deve ser conservado*.

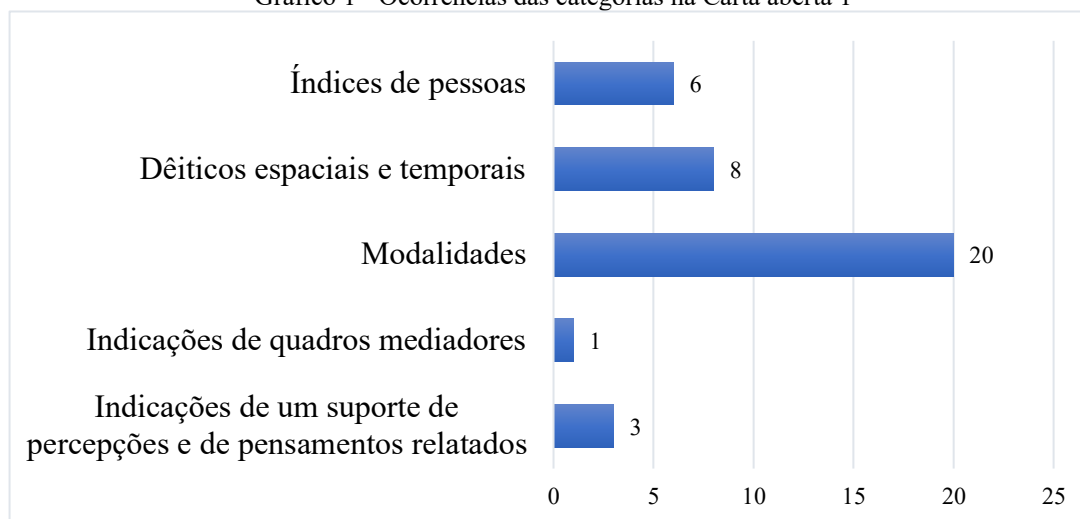
Ressalto que o ocorrido na ETEC Escolástica Rosa, um patrimônio histórico que por consequência da *falta de zelo*, teve de ser interditado por oferecer risco à segurança pública *pode representar* o futuro *desta instituição de ensino*.

Em síntese, o problema *só* será resolvido *quando* o poder público *arcar com* sua responsabilidade, exposta por lei, de preservar o patrimônio histórico e cultural e *garantir* a segurança, por meio de restaurações e manutenções periódicas, *pensando* nas futuras gerações e na população vicentina a *ser beneficiada*.

#### 3.2.1.1 Análise

Na Carta aberta 1, identificamos as categorias de índices de pessoas, dêiticos espaciais e temporais, modalidades, indicações de quadros mediadores e indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados. As respectivas ocorrências estão indicadas no Gráfico 1, após o qual procedemos à análise.

Gráfico 1 - Ocorrências das categorias na Carta aberta 1



Fonte: elaborado pela autora.

### ✓ Índices de pessoas

A instância enunciativa assume a RE ao utilizar o pronome pessoal “Eu”, 1ª pessoa do singular, no início da Carta, acompanhado do substantivo “**estudante**”, que faz referência ao papel que exerce no ambiente escolar, seguido pela locução verbal, na 1ª pessoa do singular, “**venho [...] apresentar**”, depois, ao utilizar o pronome pessoal “**nós**”, 1ª pessoa do plural, ao longo da Carta, acompanhado do termo “**estudantes**” e da forma verbal, na 1ª pessoa do plural, “**comprometemo-nos**”. Em outras palavras, ele assume seu lugar de locutor enunciativo da Carta, para, em seguida, marcar a voz coletiva “**nós**”, atribuindo o posicionamento não somente a si mesmo, mas a todos os que representa: os estudantes.

O posicionamento de reivindicação ocorre, nesta e nas demais cartas, em relação aos interlocutores, que são o Governo do Estado de São Paulo e a Superintendência do Centro Paula Souza.

### ✓ Dêiticos espaciais e temporais

O L1/E1 assume a RE ao se valer dos dêiticos espaciais e temporais para informar o interlocutor acerca do contexto da enunciação: “**São Vicente, 10 de dezembro de 2021**”, “**Estado de São Paulo**”, “**Centro Paula Souza**”, “**Etec Doutora Ruth Cardoso**”. O ambiente de ensino é indicado por meio de grupos nominais que remetem ao espaço físico da edificação “**neste prédio**”, “**este patrimônio**”, e de grupos preposicionais “**desta instituição**”, “**desde 1893**”, que remetem à sua importância e à sua existência no tempo, de modo a colocar em evidência o

foco da reclamação, o edifício escolar tombado. Os dêiticos espaciais e temporais auxiliam na construção da força argumentativa do lugar de pertença do enunciador, atestando a orientação argumentativa e criando representações discursivas do espaço.

### ✓ Modalidades

No que concerne à categoria modalidades, a mais recorrente, identificamos que o L1/E1 se posiciona ao demonstrar, por meio do lexema avaliativo e axiológico “as **reivindicações**”, um posicionamento sobre a situação do prédio escolar, de forma que assume a responsabilidade enunciativa sobre a insatisfação com o estado do local e apresenta o objetivo da comunicação por meio dos lexemas avaliativos: reivindicar “ações **de manutenção**” e “**melhoria** da estrutura”. Em seguida, reforça esse posicionamento ao avaliar as reais condições do edifício, com o uso dos lexemas avaliativos em “Diante dos **deterioramentos**”, “**descaso**” e “**despreocupação** [...] dos órgãos públicos”.

Desde o início do texto, o estudante marca seu ponto de vista sobre o descaso público em relação às condições da edificação e assume a responsabilidade enunciativa, por meio da modalidade hipotética real, no trecho “Diante dos deterioramentos estruturais [...] os quais **podem oferecer** riscos à segurança dos estudantes e funcionários”. Ele se vale de outra instituição como exemplo, o que caracteriza a tética de asserção. Trata-se também de um patrimônio público que, por “**falta de zelo**” do poder público, não recebeu a devida manutenção e teve de ser interditada. O autor usa esse exemplo para expor o que pode acontecer com o prédio da ETEC “Ruth Cardoso” caso passe pela mesma situação: “**pode representar** o futuro desta instituição de ensino”. Por meio da modalidade hipotética real alerta para a possibilidade de consequências semelhantes para o prédio, caso não ocorra a devida manutenção. Os respectivos trechos ressaltam a avaliação do enunciador a respeito dos fatos enunciados e as marcas linguísticas contribuem para L1/E1 expor seu ponto de vista.

Identificamos também a modalidade subjetiva em “o problema ‘**só** será resolvido **quando**’ o poder público arcar com sua responsabilidade”, que, além de apresentar uma hipótese, enuncia algo que deve ser feito “o poder público **arcar com** sua responsabilidade”, uma modalidade objetiva que indica dever, fazer, ser preciso.

O enunciador manifesta seu ponto de vista e assume a RE no trecho “comprometemo-nos a analisar a situação e evidenciar o papel do estado acerca das medidas a serem tomadas para manter este patrimônio tão importante”. Os verbos “**comprometemo-nos**”, “**analisar**” e “**evidenciar**” reforçam o engajamento do enunciador com o dito por meio de lexemas

avaliativos. Ademais, o advérbio “tão” erve para anfatizar o conteúdo semântico do adjetivo “importante”, que qualifica o substantivo “patrimônio”, objeto da reivindicação, e deixa claro seu posicionamento.

A modalidade objetiva expressa nos trechos “deve ser conservado”, “papel do estado”, “as medidas a serem tomadas para manter este patrimônio” e “é suscetível à proteção e vigilância do Poder Público Estadual” enfatiza as ações que devem ser tomadas para sanar o problema estrutural da edificação e atesta o ponto de vista assertado do L1/E1.

### ✓ Indicações de quadros mediadores

Há a indicação de um quadro mediador quando o L1/E1 utiliza o marcador “De acordo com” para estabelecer concordância com a informação proferida pelo enunciador segundo (e2), o legislativo, a quem compete a lei nº 4.741, de dezembro de 1985, no que diz respeito ao tombamento de Bens para a integração no Patrimônio Histórico, sinalizando, por meio de um argumento de autoridade, que a reivindicação proposta na Carta aberta é um direito que deve ser resguardado. Diante desse aspecto, o L1/E1 assume uma postura de coenunciação, em que partilha um PDV com um e2.

### ✓ Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados

Temos um enunciador que assume a RE a partir da focalização perceptiva presente nos trechos “Diante dos deterioramentos estruturais [...] os quais podem trazer riscos à segurança dos estudantes e funcionários”, “do descaso e da despreocupação dos órgãos públicos quanto à preservação da história e cultura material presente neste prédio” e “por meio de restaurações e manutenções periódicas”, que indicam a percepção do enunciador sobre as consequências da falta de manutenção bem como o que deve ser feito para regularizar as condições estruturais do prédio, e no trecho “[...] pensando nas futuras gerações e na população vicentina a ser beneficiada”, que revela seus conhecimentos prévios, arquivados na memória, sobre a importância de se cuidar do patrimônio histórico e cultural, não apenas para a geração atual, mas também para as futuras gerações, o que reforça o valor sociocultural e histórico do prédio.

Nessa Carta, o enunciador apresenta o ponto de vista assertado (RABATEL, 2016) com ocorrência predominante da manifestação da responsabilidade enunciativa, ainda que tenhamos identificado uma zona textual de mediatividade (GUENTCHÉVA, 2011, 2014), na qual

observamos um ponto de vista partilhado entre o L1/E1 e o e2, atestando a postura de coenunciação (RABATEL, 2015).

A categoria mais frequente é Modalidades, uma vez que o L1/E1 se engaja para manifestar seu ponto de vista predominantemente por meio de marcas linguísticas objetivas e de lexemas avaliativos, demonstrando uma avaliação sobre o conteúdo proposicional e marcando a subjetividade na produção de sentido.

Desse modo, o L1/E1 atribui sentido ao enunciado, por meio das relações de significado que estabelece a partir de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais (KOCH; ELIAS, 2022 [2006]), de modo a constituir um PDV e assumir a responsabilidade enunciativa (ADAM, 2011 [2008]). Ao constituir a própria voz, estabelece autoria sobre o seu dizer, o que nos permite considerá-lo *autor* do texto, uma vez que apresenta uma representação discursiva sobre o conteúdo proposicional, organizada argumentativamente para manifestar e defender seu ponto de vista.

A seguir, no Quadro 9 sistematizamos as marcas linguísticas identificadas em cada categoria.

Quadro 9 – Categorias e marcas linguísticas encontradas na Carta aberta 1

| Ordem | Categorias                                                        | Marcas linguísticas encontradas                                                           |   |
|-------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 1     | Índices de pessoas                                                | <i>meu, teu/vosso, seu</i>                                                                | X |
| 2     | Dêiticos espaciais e temporais                                    | Advérbios ( <i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i> )                                            |   |
|       |                                                                   | Grupos nominais ( <i>esta manhã, esta porta</i> )                                         | X |
|       |                                                                   | Grupos preposicionais ( <i>em dez minutos</i> )                                           | X |
|       |                                                                   | Alguns determinantes ( <i>minha chegada</i> )                                             |   |
| 4     | Modalidades                                                       | Modalidades sintático-semânticas maiores                                                  |   |
|       |                                                                   | Téticas (asserção e negação)                                                              | X |
|       |                                                                   | Hipotéticas (real)                                                                        | X |
|       |                                                                   | Ficcional e                                                                               |   |
|       |                                                                   | (4) Hipertéticas (exclamação)                                                             |   |
|       |                                                                   | Modalidades objetivas                                                                     | X |
|       |                                                                   | Modalidades intersubjetivas                                                               |   |
|       |                                                                   | Modalidades subjetivas                                                                    | X |
|       |                                                                   | Verbos e advérbios de opinião                                                             |   |
| 6     | Indicações de quadros mediadores                                  | Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos                                               | X |
|       |                                                                   | Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i>                                      | X |
|       |                                                                   | Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito                                |   |
|       |                                                                   | Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i>                     |   |
|       |                                                                   | Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i>                 |   |
| 8     | Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados | Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i> |   |
|       |                                                                   | Focalização perceptiva ( <i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i> )                 | X |
|       |                                                                   | Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)                                  |   |

Fonte: elaborado pela autora.

### 3.2.2 Carta aberta 2

Carta Aberta ao Governo do Estado de São Paulo e à Superintendência do Centro Paula Souza.

São Vicente, 10 de dezembro de 2021.

Carta aberta ao Governo do Estado de São Paulo e à Superintendência do Centro Paula Souza.

Eu, estudante do primeiro ano da Etec Doutora Ruth Cardoso, no Ensino Médio com Itinerário Formativo em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde, trago esta reivindicação sobre a falta de manutenção pública e consequentemente os problemas estruturais.

A Etec Doutora Ruth Cardoso é um patrimônio tombado, ou seja, não pode sofrer alterações em sua estrutura, porém, observamos vários pontos que necessitam de manutenção e restauração, tal como: pontos de infiltrações nos tetos, a falta de piso e revestimento nas áreas externas, pintura, entre outras. Bem como a conservação e melhoria das partes íntegras da edificação.

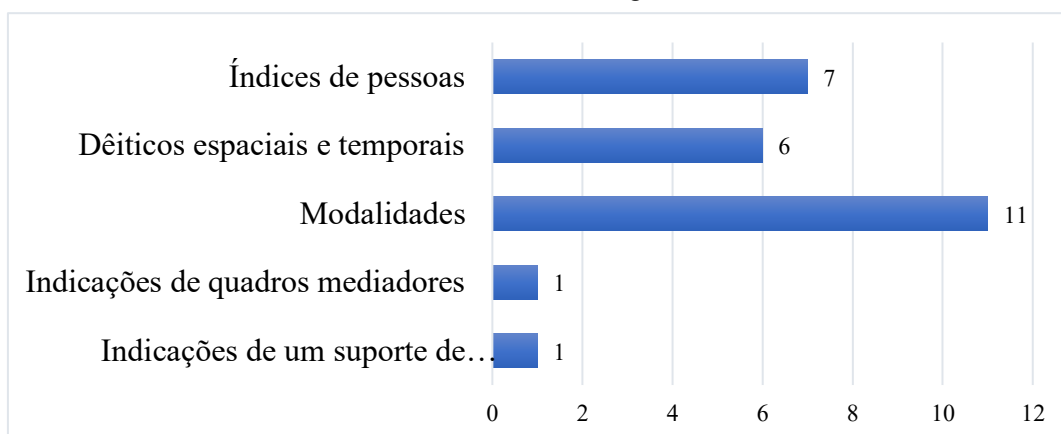
Dessa forma, ressalto esta reivindicação para não acontecer o mesmo com a nossa escola o que aconteceu com a Etec Escolástica Rosa, em Santos/SP, que teve de mudar de prédio para continuar as aulas, por conta da falta de manutenção e assistência pública.

Levando em conta o artigo 5º, dos Direitos dos Jovens: “É dever do poder público incentivar a livre associação dos jovens”, por isso, neste documento, reivindicamos ações efetivas para a melhoria da escola como patrimônio tombado.

#### 3.2.2.1 Análise

Na Carta aberta 2, identificamos as categorias de índices de pessoas, dêiticos espaciais e temporais, modalidades, indicações de quadros mediadores e indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados. As respectivas ocorrências estão indicadas no Gráfico 2, após o qual procedemos à análise.

Gráfico 2 - Ocorrências das categorias na Carta aberta 2



Fonte: elaborado pela autora.

### ✓ Índices de pessoas

O enunciador assume a RE ao utilizar o pronome “Eu”, 1ª pessoa do singular, no início da Carta, acompanhado do termo “**estudante**”, que faz referência ao seu papel no ambiente escolar. Notamos também o emprego dos verbos “**trago**” e “**ressalto**”, 1ª pessoa do singular, que reforçam o comportamento enunciativo do locutor como enunciador primeiro. Em seguida, o L1/E1 utiliza os verbos “**observamos**” e “**reivindicamos**”, 1ª pessoa do plural, e o pronome possessivo “**nossa**” para marcar a voz coletiva expressa no texto.

### ✓ Dêiticos espaciais e temporais

O L1/E1 assume a RE ao se valer tanto dos dêiticos espaciais e temporais “**São Vicente, 10 de dezembro de 2021**”, “**Estado de São Paulo**”, “**Centro Paula Souza**”, “**Etec Doutora Ruth Cardoso**”, para informar o interlocutor acerca do contexto da enunciação, como dos grupos nominais “**esta reivindicação**” e “**neste documento**”, para revelar a proximidade enunciativa entre os interlocutores e salientar a importância do assunto em questão que está sendo reivindicado por meio de um documento oficial.

### ✓ Modalidades

A categoria modalidades, predominante no texto, constitui um recurso para o L1/E1 buscar o engajamento do interlocutor ao posicionamento de que um patrimônio tombado, apesar de não poder sofrer alterações, deve ser preservado. L1/E1 se posiciona sobre a situação ao informar que o ato reivindicatório corresponde à “**falta de manutenção**” e “**consequentemente**” aos problemas estruturais. Para orientar a argumentação, o L1/E1 se utiliza de um lexema avaliativo e de um advérbio de opinião, respectivamente.

O enunciador assume a responsabilidade enunciativa por meio da marca linguística de tética de asserção, ao afirmar que o prédio para o qual reivindica restauração “**é um patrimônio tombado**” de valor histórico e sociocultural para a população local.

Na sequência, utiliza a tética de negação “**não pode sofrer alterações em sua estrutura**” para esclarecer que reconhece as limitações da intervenção. No entanto, mesmo ciente das restrições, o L1/E1 defende que algo deve ser feito, por isso se posiciona por meio da modalidade objetiva ao enunciar que vários pontos “**necessitam de manutenção e restauração**”, e indica, por meio de um quadro mediador, a quem isso compete: “**É dever do poder público**”.

Podemos reconhecer esse posicionamento por meio dos lexemas avaliativos, caracterizados pelo emprego dos verbos “ressalto” e “reivindicamos”, que modalizam o discurso do L1/E1 sobre as consequências da atual situação e sobre a necessidade de mudança.

Ele enfatiza, ainda, mediante a marca linguística de tética de negação “para não acontecer o mesmo”, que ocorreu a mesma situação com o prédio ocupado por outra Etec. Tendo isso em vista, solicita, por meio de lexemas avaliativos, “ações efetivas” para se conservar um “patrimônio tombado”.

#### ✓ **Indicações de quadros mediadores**

Nessa categoria, o trecho “Levando em conta o artigo 5º” contribui para fundamentar o enunciado proferido por L1/E1 por meio de um enunciador segundo (e2), representado pela referida lei, decretada pelo Legislativo. O uso da expressão “Levando em conta” indica a associação do enunciado de L1/E1 ao conteúdo proposicional exposto na legislação, por isso, consideramos que a instância enunciativa a utiliza como argumento de autoridade, com o intuito de embasar seu enunciado.

#### ✓ **Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados**

O enunciador assume a RE ao fazer uso de marcas linguísticas de um suporte de percepções e de pensamentos relatados, como a focalização perceptiva que ocorre quando o L1/E1 indica sua percepção sobre o fato sem depender de conhecimentos específicos do assunto, como ocorre no trecho em que aponta para a situação do edifício: “observamos vários pontos que necessitam de manutenção e restauração”, tal como: pontos de infiltrações nos tetos, a falta de piso e revestimento nas áreas externas, pintura, entre outras. Bem como a conservação e melhoria das partes íntegras da edificação”. O verbo “observamos” revela a percepção do L1/E1 e do coletivo, esta representada pelo uso da voz na 1ª pessoa do plural. Em seguida, L1/E1, em conjunto com o coletivo, faz uma avaliação da realidade percebida “vários pontos necessitam de manutenção e restauração”.

Nessa Carta, assim como na Carta aberta 1 o enunciador manifesta o ponto de vista assertado (RABATEL, 2016) com ocorrência predominante da assunção da responsabilidade enunciativa, ainda que tenhamos identificado no texto uma zona textual de mediatividade

(GUENTCHÉVA, 2011, 2014), na qual observamos um ponto de vista partilhado entre o L1/E1 e o e2, atestando uma postura de coenunciação (RABATEL, 2015).

A categoria mais frequente é a Modalidades, uma vez que o L1/E1 se engaja para manifestar seu ponto de vista predominantemente por meio de marcas linguísticas de lexemas avaliativos, demonstrando uma avaliação sobre o conteúdo proposicional e marcando a subjetividade na produção de sentido.

Desse modo, o L1/E1 manifesta sentido sobre o enunciado, por meio das relações de significado que estabelece a partir de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais (KOCH; ELIAS, 2022 [2006]), de modo a constituir um PDV e assumir a responsabilidade enunciativa (ADAM, 2011 [2008]). Ao constituir a própria voz, estabelece autoria sobre o seu dizer, o que nos permite considerá-lo *autor* do texto, uma vez que apresenta uma representação discursiva sobre o conteúdo proposicional, organizada argumentativamente para manifestar e defender seu ponto de vista.

A seguir, no Quadro 10, sistematizamos as marcas linguísticas identificadas em cada categoria.

Quadro 10 – Categorias e marcas linguísticas encontradas na Carta aberta 2

| Ordem | Categorias                                                        | Marcas linguísticas encontradas                                                           |   |
|-------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 1     | Índices de pessoas                                                | <i>meu, teu/vosso, seu</i>                                                                | X |
| 2     | Dêiticos espaciais e temporais                                    | Advérbios ( <i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i> )                                            |   |
|       |                                                                   | Grupos nominais ( <i>esta manhã, esta porta</i> )                                         | X |
|       |                                                                   | Grupos preposicionais ( <i>em dez minutos</i> )                                           |   |
|       |                                                                   | Alguns determinantes ( <i>minha chegada</i> )                                             |   |
| 4     | Modalidades                                                       | Modalidades sintático-semânticas maiores                                                  |   |
|       |                                                                   | Téticas (asserção e negação)                                                              | X |
|       |                                                                   | Hipotéticas (real)                                                                        |   |
|       |                                                                   | Ficcional e                                                                               |   |
|       |                                                                   | (4) Hipertéticas (exclamação)                                                             |   |
|       |                                                                   | Modalidades objetivas                                                                     | X |
|       |                                                                   | Modalidades intersubjetivas                                                               |   |
|       |                                                                   | Modalidades subjetivas                                                                    |   |
|       |                                                                   | Verbos e advérbios de opinião                                                             |   |
| 6     | Indicações de quadros mediadores                                  | Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos                                               | X |
|       |                                                                   | Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i>                                      | X |
|       |                                                                   | Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito                                |   |
|       |                                                                   | Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i>                     |   |
|       |                                                                   | Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i>                 |   |
| 8     | Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados | Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i> |   |
|       |                                                                   | Focalização perceptiva ( <i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i> )                 | X |
|       |                                                                   | Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)                                  |   |

Fonte: elaborado pela autora.

### 3.2.3 Carta aberta 3

Carta Aberta ao Governo do Estado de São Paulo e à Superintendência do Centro Paula Souza – Pela manutenção da estrutura da ETEC Doutora Ruth Cardoso.

São Vicente, 10 de dezembro de 2021.

Carta Aberta ao Governo do Estado de São Paulo e à Superintendência do Centro Paula Souza – Pela manutenção da estrutura da ETEC Doutora Ruth Cardoso.

Eu, aluna do Ensino Médio Formativo com ênfase em Biológicas, da ETEC Doutora Ruth Cardoso, venho, por intermédio desta carta, requerer atitudes que causem uma melhora significativa nos problemas estruturais presentes no prédio escolar.

Por conta do valor histórico, as construtivas originais não podem ser mudadas, mas, pelo mesmo motivo, devemos ter a consciência de que esse patrimônio precisa ser valorizado e preservado, afinal, remete à história, memória e identidade do nosso povo. Depois de uma pesquisa de campo feita por nós, estudantes, percebemos problemas como pintura desbotada e falta de reparo nos telhados e nos pisos, todos em demasia.

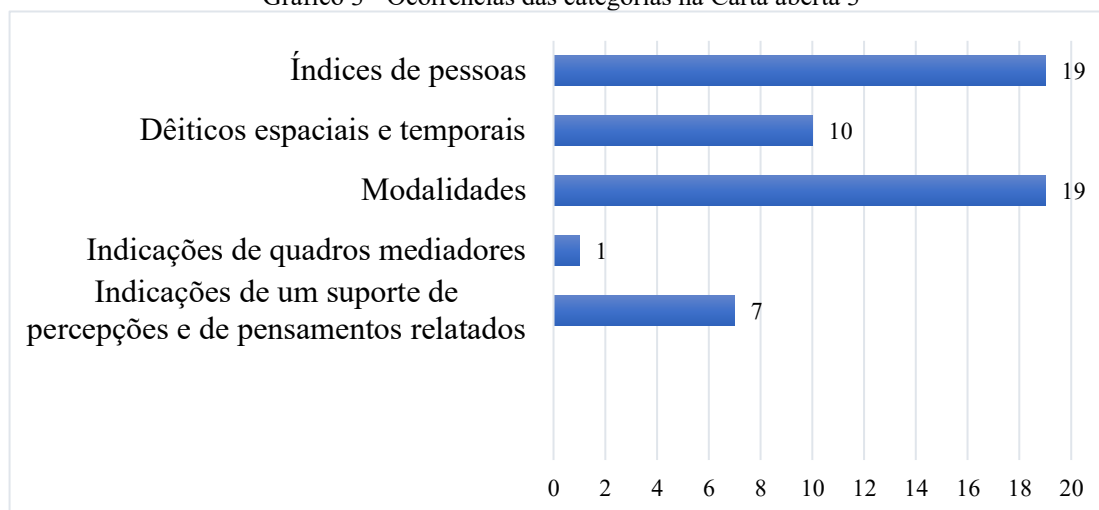
É evidente que a carência de verba, direcionada para a manutenção correta deste bem está contribuindo para uma futura fragmentação, desfiguração, degradação e perda da autenticidade de um dos patrimônios tombados constituintes da história de São Vicente. Eu, que usufruo diariamente das instalações da instituição, juntamente com meus colegas de classe, temos a necessidade de pedir mais atenção e solidariedade com a nossa escola.

Nós, como cidadãos e jovens, temos, de acordo com o Art. 4º do Estatuto da Juventude, direito ao envolvimento ativo em ações desse cunho, se elas nos beneficiarem. Sendo assim, utilizando o exemplo da ETEC Dona Escolástica Rosa, que está se deteriorando por falta de manutenção, reforço que não podemos permitir que o mesmo aconteça no nosso estabelecimento de ensino.

#### 3.2.3.1 Análise

Na Carta aberta 3, identificamos as categorias de índices de pessoas, dêiticos espaciais e temporais, modalidades, indicações de quadros mediadores e indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados. As respectivas ocorrências estão indicadas no Gráfico 3, após o qual procedemos à sua análise.

Gráfico 3 - Ocorrências das categorias na Carta aberta 3



Fonte: elaborado pela autora.

### ✓ Índices de pessoas

O enunciador assume a RE ao demonstrar um posicionamento como estudante individual e como representante de um grupo por meio das marcas de 1ª pessoa do singular: “Eu”, “aluna”, “venho [...] requerer”, “Eu” [...] “usufruo”, “meus colegas de classe”, “reforço”; e marcas de 1ª pessoa do plural: “devemos ter”, “temos a necessidade de [...]”, “nosso”, “nós”, “estudantes”, “percebemos”, “temos [...] direito”, “nossa escola”, “nós”, “podemos”, “nosso estabelecimento de ensino”.

Esses termos revelam o engajamento do locutor enunciador primeiro, ora como autor da reivindicação, ora como parte do grupo de alunos; em ambos os casos, espera que a solicitação seja atendida, uma vez que o estabelecimento de ensino “remete à história, memória e identidade do **nosso** povo”; trata-se de uma causa de valor social e cultural para a população local à qual pertence àquele patrimônio.

Entendemos, assim, que o L1/E1 interpreta a situação vivenciada e se apoia em valores da comunidade para fundamentar seu ponto de vista em prol de uma intervenção e assumir a RE.

### ✓ Dêiticos espaciais e temporais

No que concerne aos dêiticos espaciais, identificamos que, assim como nas Cartas abertas anteriores, L1/E1 se vale tanto dos dêiticos espaciais e temporais “São Vicente, 10 de dezembro de 2021”, “Estado de São Paulo”, “Centro Paula Souza”, “Etec Doutora Ruth

Cardoso”, para informar o interlocutor acerca do contexto da enunciação, como do grupo preposicional “**desta carta**”, para estabelecer a proximidade enunciativa e enfatizar o contexto enunciativo selecionado para reivindicar oficialmente a manutenção do prédio escolar às respectivas autoridades. Além disso, os grupos nominais “**no prédio escolar**” e “**esse patrimônio**”, e o grupo preposicional “**deste bem**” são usados por L1/E1 para fazer referência à localização do prédio.

Há, ainda, o emprego do advérbio de tempo “**diariamente**”, utilizado para expressar com que frequência se utiliza o espaço escolar.

### ✓ Modalidades

Como nos textos anteriores, a categoria modalidades foi a mais frequente. O L1/E1 se posiciona desde o início ao proferir, por meio de lexema avaliativo, “requer **atitudes**”, assim, manifesta um PDV assertado e assume a RE ao declarar o que pretende com a reivindicação. Em seguida, qualifica como deve ser a melhoria da situação do prédio escolar e para isso faz uso do adjetivo destacado em “melhora **significativa**”. Dessa forma, assume a responsabilidade enunciativa e deixa claro que mudanças momentâneas não bastam, uma vez que não resolverão o problema; as mudanças devem ser significativas.

Em seguida, utiliza uma tética de negação para mostrar ao interlocutor que tem consciência das limitações do prédio em virtude de se tratar de um patrimônio tombado: “**as construtivas originais não podem ser mudadas**”.

Com o uso da modalidade objetiva, fortalece a carga semântica do conteúdo enunciado na proposição anterior ao afirmar que “**esse patrimônio precisa ser valorizado e preservado**”.

O L1/E1 assume a responsabilidade enunciativa sobre o enunciado por meio de lexemas avaliativos, ao utilizar as locuções verbais “**devemos ter**”, “**precisa ser**”, além do emprego do adjetivo em destaque nas expressões “pintura **desbotada**”, “manutenção **correta**” e “envolvimento **ativo**”, da locução adjetiva “**falta de reparo** nos telhados e nos pisos”, e do advérbio “**todos em demasia**”.

Ele utiliza também a tética de asserção “**É evidente que a carência de verba [...] está contribuindo para** uma futura fragmentação, desfiguração, degradação e perda de autenticidade” para destacar que a falta de verba é o principal motivo pelo qual o prédio chegou a tamanho estado de precariedade. Nesse mesmo trecho, mostra seu engajamento ao expressar itens de lexemas avaliativos em “**fragmentação, desfiguração, degradação e perda de autenticidade** de um dos patrimônios tombados constituintes da história de São Vicente”,

ênfatizando, mediante a progressão gradativa, a que ponto o edifício tombado e com valor histórico pode chegar se não houver manutenção. O uso do advérbio de modo “**juntamente**” é empregado com força argumentativa para ênfatar que não utiliza o espaço sozinho, mas, sim, com os colegas.

Além disso, expressa sua opinião ao considerar que o envolvimento “ativo” deve acontecer, especialmente, “**se elas [ações] nos beneficiarem**”, o que expressa avaliação em relação à condição para participar ativamente das manifestações reivindicatórias. Essa avaliação baseia-se nas crenças e nos valores do enunciador, por isso podemos considerar a ocorrência da modalidade subjetiva.

O ponto de vista do L1/E1 fica explícito também por meio da marca linguística de tética de negação, no trecho: “reforço que **não podemos permitir [...]**”, em que ênfata que ele e os demais colegas não consentirão que o edifício chegue ao mesmo estado de deterioração da escola tomada como exemplo anteriormente.

#### ✓ **Indicações de quadros mediadores**

Quanto às indicações de quadros mediadores, temos a utilização do marcador em destaque “**de acordo com** o Art. 4º do Estatuto da Juventude”, que serve para indicar a concordância do L1/E1 com o conteúdo proposicional expresso na legislação. O L1/E1 faz menção à legislação com a finalidade de embasar o enunciado proferido em um argumento de autoridade, assumindo, assim, um ponto de vista partilhado com um enunciador segundo, de maneira a constituir uma postura de coenunciação.

#### ✓ **Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados**

Observamos, em diversos momentos na Carta 3, a assunção da RE por parte do locutor enunciador primeiro revelada pelas marcas linguísticas de um suporte de percepções e de pensamentos relatados. Destacamos a focalização perceptiva quando indica que há “**problemas estruturais presentes no prédio escolar**”, mostrando que é capaz de identificar os problemas.

Logo em seguida, qualifica o prédio como “**um dos patrimônios tombados constituintes da história de São Vicente**”, de modo a expressar seu ponto de vista sobre a importância de manter e preservar o edifício. É possível perceber que o L1/E1 manifesta um posicionamento e assume a RE quando, por meio da focalização perceptiva, indica que o prédio tem “**valor**

histórico” que “remete à história, memória e identidade” do povo da região, elementos que enfatizam a justificativa do seu ponto de vista sobre o enunciado anterior.

Mais adiante, reforça o dito por meio de um verbo de percepção, no trecho “percebemos problemas”; isso indica que a percepção não é só dele, mas do grupo, o que reforça o caráter reivindicatório, uma vez que representa a voz coletiva. Nessa direção, apresenta como focalização perceptiva por parte dos estudantes “a necessidade de pedir mais atenção e solidariedade com a nossa escola”, a fim de que não se deparem com “o exemplo da ETEC Dona Escolástica Rosa, que está se deteriorando por falta de manutenção”. Percebemos que nesse último trecho o L1/E1 se vale de um exemplo para reforçar sua solicitação.

Nessa Carta, o enunciador manifesta o ponto de vista assertado (RABATEL, 2016) com ocorrência predominante da assunção da responsabilidade enunciativa, ainda que tenhamos identificado no texto uma zona textual de mediatividade (GUENTCHÉVA, 2011, 2014), na qual observamos um ponto de vista partilhado entre o L1/E1 e o e2, atestando uma postura de coenunciação (RABATEL, 2015).

Diferentemente das Cartas abertas 1 e 2, esta carta apresenta duas categorias predominantes: a primeira, é Modalidades, uma vez que o L1/E1 se engaja para manifestar seu ponto de vista especialmente por meio de marcas linguísticas objetivas e de lexemas avaliativos, demonstrando uma avaliação sobre o conteúdo proposicional e marcando a subjetividade na produção de sentido; a segunda é índices de pessoas. Isso revela que, para o enunciador, a representatividade é um aspecto de singularidade que contribui para fortalecer sua ação reivindicatória, expressa por pronomes e verbos em 1ª pessoa (singular e plural), que servem para apresentar seu posicionamento.

Desse modo, o L1/E1 manifesta sentido sobre o enunciado, por meio das relações de significado que estabelece a partir de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais (KOCH; ELIAS, 2022 [2006]), de modo a constituir um PDV e assumir a responsabilidade enunciativa (ADAM, 2011 [2008]). Ao constituir a própria voz, estabelece autoria sobre o seu dizer, o que nos permite considerá-lo *autor* do texto, uma vez que apresenta uma representação discursiva sobre o conteúdo proposicional, organizada argumentativamente para manifestar e defender seu ponto de vista.

A seguir, no Quadro 11 sistematizamos as marcas linguísticas identificadas em cada categoria.

Quadro 11 – Categorias e marcas linguísticas encontradas na Carta aberta 3

| Ordem | Categorias                                                        | Marcas linguísticas encontradas                                                           |   |
|-------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 1     | Índices de pessoas                                                | <i>meu, teu/vosso, seu</i>                                                                | X |
| 2     | Dêiticos espaciais e temporais                                    | Advérbios ( <i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i> )                                            | X |
|       |                                                                   | Grupos nominais ( <i>esta manhã, esta porta</i> )                                         | X |
|       |                                                                   | Grupos preposicionais ( <i>em dez minutos</i> )                                           | X |
|       |                                                                   | Alguns determinantes ( <i>minha chegada</i> )                                             | X |
| 4     | Modalidades                                                       | Modalidades sintático-semânticas maiores                                                  |   |
|       |                                                                   | Téticas (asserção e negação)                                                              | X |
|       |                                                                   | Hipotéticas (real)                                                                        |   |
|       |                                                                   | Ficcional e                                                                               |   |
|       |                                                                   | (4) Hipertéticas (exclamação)                                                             |   |
|       |                                                                   | Modalidades objetivas                                                                     | X |
|       |                                                                   | Modalidades intersubjetivas                                                               |   |
|       |                                                                   | Modalidades subjetivas                                                                    |   |
|       |                                                                   | Verbos e advérbios de opinião                                                             |   |
| 6     | Indicações de quadros mediadores                                  | Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos                                               | X |
|       |                                                                   | Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i>                                      | X |
|       |                                                                   | Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito                                |   |
|       |                                                                   | Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i>                     |   |
|       |                                                                   | Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i>                 |   |
| 8     | Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados | Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i> |   |
|       |                                                                   | Focalização perceptiva ( <i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i> )                 | X |
|       |                                                                   | Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)                                  |   |

Fonte: elaborado pela autora.

### 3.2.4 Carta aberta 4

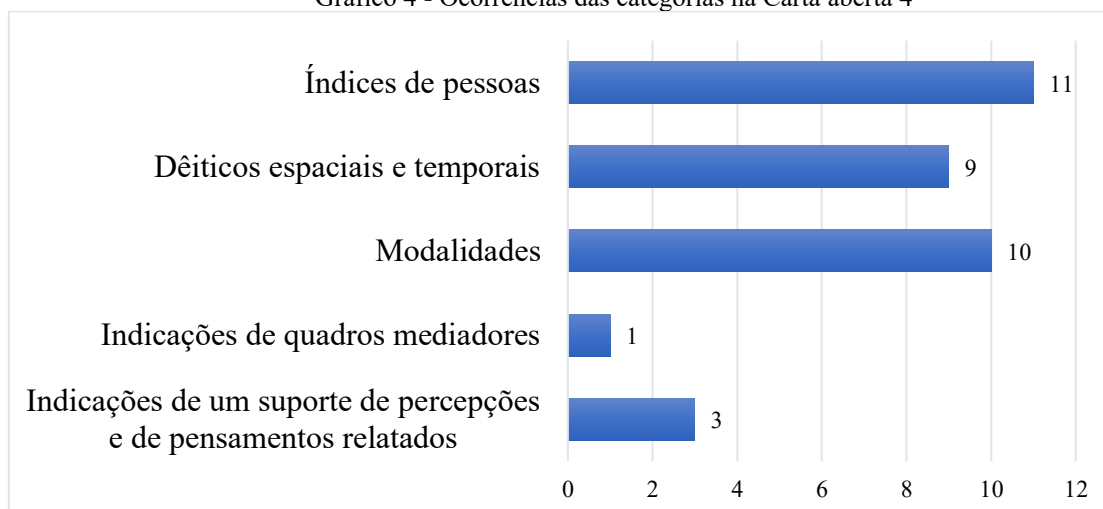
| Carta Aberta ao Governo do Estado de São Paulo e à Superintendência do Centro Paula Souza                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>São Vicente, 10 de dezembro de 2021.</p> <p>Carta Aberta ao Governo do Estado de São Paulo e à Superintendência do Centro Paula Souza</p> <p>Eu, <b>aluna</b> do 1º ano do Ensino Médio com Ênfase em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde, da ETEC Doutora Ruth Cardoso, <b>venho denunciar</b> a situação em que <b>minha</b> instituição de ensino se encontra.</p> <p>A <b>instituição</b> em questão <b>é um patrimônio tombado</b>, presente na cidade <b>desde 1913</b>, <b>com grande valor histórico</b>. Porém, <b>infelizmente</b>, <b>a minha</b> escola está com infiltração, pintura <b>precária</b> e rachaduras.</p> <p>Diante de tais fatores, <b>me</b> apoio nos <b>meus</b> direitos <b>concedidos pelo</b> Art. 4º do Estatuto da Juventude, de poder <b>me</b> envolver <b>ativamente</b> em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o benefício <b>próprio</b> a <b>minha</b> comunidade.</p> |

Desse modo, venho reivindicar ao poder público uma restauração na escola, já que compete ao governo tal função, a fim de conservar este patrimônio para que ele continue sendo um símbolo inspirador aos docentes, alunos e outros funcionários, como também assegurar uma vivência confortável aos que passam seus dias nesta instituição.

### 3.2.4.1 Análise

Na Carta aberta 4, identificamos as categorias de índices de pessoas, dêiticos espaciais e temporais, modalidades, indicações de quadros mediadores e indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados. As respectivas ocorrências estão indicadas no Gráfico 4, após o qual procedemos à análise.

Gráfico 4 - Ocorrências das categorias na Carta aberta 4



Fonte: elaborado pela autora.

#### ✓ Índices de pessoas

O enunciador assume a RE mediante o emprego do pronome “Eu”, 1ª pessoa do singular, no início da Carta, acompanhado do substantivo “aluna”, em referência ao papel que exerce no ambiente escolar, seguido da locução verbal “venho denunciar”, 1ª pessoa do singular, que indica o posicionamento de denúncia. O pronome possessivo nos trechos “minha instituição de ensino” e “minha escola” remetem ao local de estudo; o pronome oblíquo átono no trecho “me apoio” refere-se à pessoa do discurso que faz a reivindicação, tendo em vista os direitos que lhe são garantidos, “meus direitos”. As expressões “me envolver” e “minha comunidade” revelam o engajamento do locutor com o enunciado, reforçado pela expressão “venho reivindicar”, em

benefício da comunidade vicentina, da qual também faz parte. Nesta categoria, há, ainda, a expressão “passam **seus** dias”, que reforça o valor ilocucionário sobre o dito de que o edifício, além de ter um valor histórico importante, é o lugar onde os estudantes convivem por muito tempo, daí a importância de se manter o prédio em boas condições.

### ✓ **Dêiticos espaciais e temporais**

O L1/E1 utiliza os dêiticos espaciais e temporais “**São Vicente, 10 de dezembro de 2021**”, “**Estado de São Paulo**”, “**Centro Paula Souza**”, “**Etec Doutora Ruth Cardoso**”, para informar o interlocutor acerca do contexto da enunciação, e os grupos nominais “**A instituição**”, “**na escola**”, “**este patrimônio**”, “**nesta instituição**”, para revelar a proximidade de interlocução do contexto situacional, bem como colocar em evidência o objeto de reivindicação. No trecho “**a** minha escola”, o uso do determinante “a” indica ao interlocutor que o enunciador não se refere a qualquer escola; fala sobre “a” escola dele, o que justifica recorrer às medidas necessárias. Já o grupo preposicional “**desde 1913**” serve para manifestar o ponto de vista, em referência à importância histórica do prédio mencionado.

A retomada constante dos dêiticos espaciais e temporais contribui para o enunciador demonstrar a assunção da responsabilidade enunciativa a respeito da situação apresentada no ambiente educacional do qual faz parte.

### ✓ **Modalidades**

No que se refere à categoria modalidades, destacamos o lexema avaliativo, formado pela locução verbal “**venho denunciar**”, utilizada pelo L1/E1 para expressar seu ponto de vista e assumir a responsabilidade enunciativa, remetendo ao objetivo da carta aberta.

L1/E1 mantém a manifestação do ponto de vista por meio do lexema avaliativo “**pintura precária**”, indicador da situação do prédio escolar. Em seguida, utiliza a tética de asserção “**é um patrimônio tombado**”, que aponta para um argumento de valor sociocultural – marca linguística que ganha carga avaliativa com o uso do lexema “**com grande valor histórico**”, reforçando o posicionamento do locutor.

Podemos reconhecer a assunção da responsabilidade enunciativa também pelo emprego do advérbio de opinião no trecho “Porém, **infelizmente**, a minha escola está com infiltração” e do lexema avaliativo em destaque na frase “[...] poder me envolver **ativamente** em ações de políticas públicas”. Esses advérbios incidem sobre o dito, respectivamente, de modo a trazer

um julgamento de valor e justificar o ponto de vista de que é possível fazer parte diretamente da reivindicação a que se propõe, uma vez que reivindicar é um direito garantido.

Além disso, o emprego do adjetivo como lexema avaliativo no segmento “o benefício **próprio** da minha comunidade” serve de referência aos beneficiários da reivindicação.

Os adjetivos e advérbios utilizados modalizam o discurso de L1/E1 sobre a atual situação do prédio e sobre a importância do envolvimento ativo do estudante na busca por mudanças.

Por meio da modalidade objetiva, expressa no trecho “**competete ao governo**”, o L1/E1 imputa a responsabilidade ao governo, pois cabe a ele a intervenção, e por meio do lexema afetivo, avaliativo e axiológico, expresso pelo uso de adjetivos, qualifica o prédio no excerto “competete ao governo tal função, a fim de conservar este patrimônio para que ele continue sendo um símbolo **inspirador** aos docentes, alunos e outros funcionários, como também assegurar uma vivência confortável aos que passam seus dias nesta instituição”. Dessa forma, ocorre o engajamento do L1/E1 ao utilizar os adjetivos “inspirador”, para atribuir um valor afetivo à edificação que constitui o ambiente escolar, e “confortável”, ao assumir o ponto de vista de como deve ser a vivência no respectivo local.

#### ✓ **Indicações de quadros mediadores**

Para sustentar a reivindicação, assim como observado nas cartas anteriores, há a inserção de uma voz alheia, representada no trecho “[...] direitos **concedidos pelo** Art. 4º do Estatuto da Juventude”, que serve para fundamentar o enunciado proferido pelo L1/E1. Assim, esse enunciador reforça que a reivindicação está atrelada a um direito que lhe é conferido pelo Estatuto da Juventude, o de “poder me envolver ativamente em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o benefício próprio a minha comunidade”, e assume a responsabilidade enunciativa com postura de coenunciação.

#### ✓ **Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados**

Em relação às marcas linguísticas de um suporte de percepções e de pensamentos relatados, notamos a focalização perceptiva quando o L1/E1 explica que a “**a minha escola está com infiltração, pintura precária e rachaduras**”, uma vez que viu, percebeu a situação do prédio. Ele também assume a responsabilidade enunciativa ao enunciar que a reivindicação visa a conservar o patrimônio para que ele se mantenha como “**um símbolo inspirador**” e possa

“assegurar uma vivência confortável aos que passam seus dias” na instituição. Assim, posiciona-se para além de locutor, como enunciador do conteúdo proposicional, demonstrando sua percepção sobre o prédio escolar.

Nessa Carta, o enunciador manifesta o ponto de vista assertado (RABATEL, 2016) com ocorrência predominante da assunção da responsabilidade enunciativa, ainda que tenhamos identificado no texto uma zona textual de mediatividade (GUENTCHÉVA, 2011, 2014), na qual observamos um ponto de vista partilhado entre o L1/E1 e o e2, atestando uma postura de coenunciação (RABATEL, 2015).

A categoria mais frequente na Carta aberta 4 é a de Índices de pessoas, o que revela a importância da representatividade para o enunciador proferir seu discurso, bem como para demonstrar o valor afetivo de fazer parte do espaço da enunciação. A categoria Modalidade, apesar de não predominar, tem sua expressividade, uma vez que o L1/E1 manifesta seu ponto de vista mais frequentemente por meio de marcas linguísticas objetivas e de lexemas avaliativos, demonstrando uma avaliação sobre o conteúdo proposicional e marcando a subjetividade na produção de sentido.

Desse modo, o L1/E1 manifesta sentido sobre o enunciado, por meio das relações de significado que estabelece a partir de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais (KOCH; ELIAS, 2022 [2006]), de modo a constituir um PDV e assumir a responsabilidade enunciativa (ADAM, 2011 [2008]). Ao constituir a própria voz, estabelece autoria sobre o seu dizer, o que nos permite considerá-lo *autor* do texto, uma vez que apresenta uma representação discursiva sobre o conteúdo proposicional, organizada argumentativamente para manifestar e defender seu ponto de vista.

A seguir, no Quadro 12 sistematizamos as marcas linguísticas identificadas em cada categoria.

Quadro 12 – Categorias e marcas linguísticas encontradas na Carta aberta 4

| Ordem | Categorias                     | Marcas linguísticas encontradas                   |   |
|-------|--------------------------------|---------------------------------------------------|---|
| 1     | Índices de pessoas             | <i>meu, teu/vosso, seu</i>                        | X |
| 2     | Dêiticos espaciais e temporais | Advérbios ( <i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i> )    |   |
|       |                                | Grupos nominais ( <i>esta manhã, esta porta</i> ) | X |
|       |                                | Grupos preposicionais ( <i>em dez minutos</i> )   | X |
|       |                                | Alguns determinantes ( <i>minha chegada</i> )     | X |
| 4     | Modalidades                    | Modalidades sintático-semânticas maiores          |   |
|       |                                | Téticas (asserção e negação)                      | X |
|       |                                | Hipotéticas (real)                                |   |

|   |                                                                   |                                                                                           |   |
|---|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---|
|   |                                                                   | Ficcional e                                                                               |   |
|   |                                                                   | (4) Hipertéticas (exclamação)                                                             |   |
|   |                                                                   | Modalidades objetivas                                                                     | X |
|   |                                                                   | Modalidades intersubjetivas                                                               |   |
|   |                                                                   | Modalidades subjetivas                                                                    |   |
|   |                                                                   | Verbos e advérbios de opinião                                                             | X |
|   |                                                                   | Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos                                               | X |
| 6 | Indicações de quadros mediadores                                  | Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i>                                      | X |
|   |                                                                   | Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito                                |   |
|   |                                                                   | Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i>                     |   |
|   |                                                                   | Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i>                 |   |
|   |                                                                   | Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i> |   |
| 8 | Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados | Focalização perceptiva ( <i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i> )                 | X |
|   |                                                                   | Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)                                  |   |

Fonte: elaborado pela autora.

### 3.2.5 Carta aberta 5

Carta Aberta ao Governo do Estado de São Paulo e à Superintendência do Centro Paula Souza pela restauração do prédio onde opera a ETEC Doutora Ruth Cardoso

São Vicente, 10 de dezembro de 2021.

Carta Aberta ao Governo do Estado de São Paulo e à Superintendência do Centro Paula Souza pela restauração do prédio onde opera a ETEC Doutora Ruth Cardoso

Eu, aluna do 1º ano do Ensino Médio com Itinerário Formativo em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde, venho, por meio desta, reivindicar a realização da restauração do prédio onde a Escola Técnica funciona com o objetivo de melhor atender às necessidades do corpo docente e dos alunos.

Ao longo dos anos de funcionamento da instituição, surgiram rachaduras e outros problemas estruturais, decorrentes da falta de manutenção, que comprometem a segurança dos funcionários e alunos. Essa problemática seria facilmente resolvida caso houvesse a distribuição de verba destinada à preservação do prédio, mantendo sua arquitetura original.

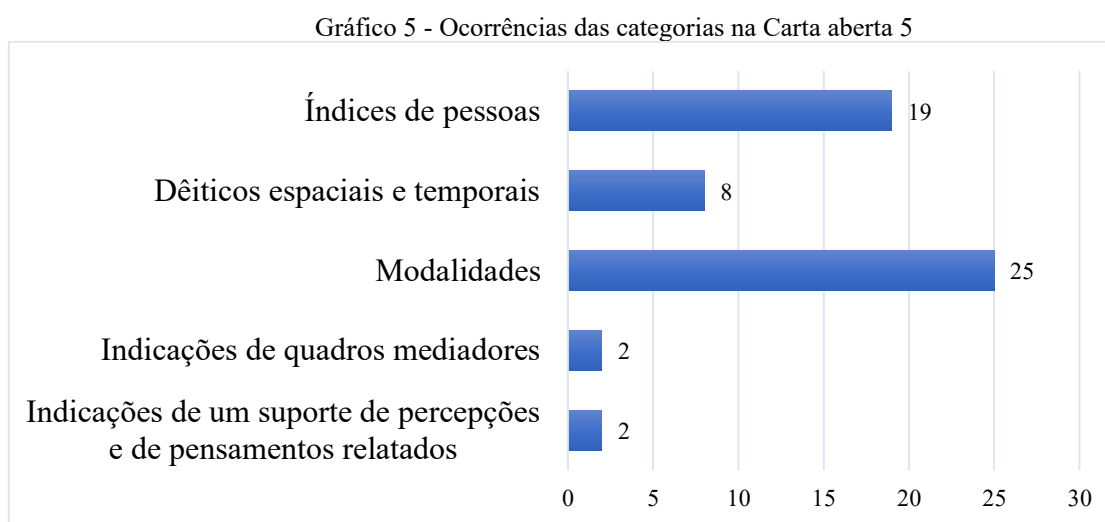
É direito do jovem, segundo o inciso IV, do artigo 4º do Estatuto da Juventude, ser incluído nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto. Portanto, temos como nosso dever usar nossa voz para reclamar o que nos pertence por direito, que é ter um local seguro e apto à realização das atividades propostas pela Base Nacional Comum Curricular.

Como nosso escola é considerada um patrimônio público, é impossível a reforma geral, mexendo, assim, na estrutura original do prédio. Porém, torna-se viável a manutenção da instituição, mediante o envio de verba pelo Governo do Estado de São Paulo à Superintendência para que nosso objetivo seja cumprido.

Não toleraremos nenhuma medida que prejudique nossa escola e nosso aprendizado. Deste modo, reiteramos a necessidade de ação dos órgãos cabíveis e esperamos que sejam atendidos, pois nostros direitos como jovens estudantes brasileiros estão sendo violados.

### 3.2.5.1 Análise

Na Carta aberta 5, identificamos as categorias de índices de pessoas, dêiticos espaciais e temporais, modalidades, indicações de quadros mediadores e indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados. As respectivas ocorrências estão indicadas no Gráfico 5, após o qual procedemos à análise.



Fonte: elaborado pela autora.

#### ✓ Índices de pessoas

O enunciador assume a RE mediante o emprego do pronome “**Eu**”, 1ª pessoa do singular, no início da Carta, acompanhado do termo “**aluna**”, em referência ao papel que exerce no ambiente escolar. Além disso, a locução verbal “**venho [...] reivindicar**”, 1ª pessoa do singular, indica um posicionamento de reivindicação aos destinatários da Carta aberta.

Observamos que o L1/E1 não fala apenas por si só, ele indica uma voz coletiva, além disso, engaja-se com o dito mediante o uso de verbos em 1ª pessoa do plural: “**temos**”, “**não toleraremos**”, “**nossa** escola”, “**reiteramos**”, “**esperamos** que”; da locução verbal na 1ª pessoa do plural, “**sejamos atendidos**”; dos pronomes possessivos, também em 1ª pessoa do plural: “**nosso** dever”, “**usar nossa** voz”, “**nossa** escola”, “**nosso** objetivo”, “**nosso** aprendizado”, “**ossos** direitos”; e do pronome oblíquo átono: “**nos** pertence”. A representatividade da voz do grupo é expressa pelos termos “**jovens**”, “**estudantes**”, “**brasileiros**”, que reforçam a assunção da responsabilidade enunciativa.

O enunciador intensifica a voz do grupo em uma reivindicação que lhe é própria, “nos pertence por direito”, e enfatiza a carga semântica do enunciado por meio do verbo em 1ª pessoa do plural, “não toleraremos”, e de expressões que atribuem um valor de posse ao conteúdo enunciado, “nossa escola”, “nosso aprendizado”.

Em seguida, nos trechos “reiteramos a necessidade de ação dos órgãos cabíveis” e “esperamos que sejamos atendidos”, convoca as autoridades à ação, uma vez que “nossos direitos como jovens estudantes brasileiros estão sendo violados”. Temos, assim, um enunciador que assume a RE por meio do uso acentuado da categoria índices de pessoas.

### ✓ **Dêiticos espaciais e temporais**

O L1/E1 assume a RE ao fazer várias referências ao contexto situacional ao se utilizar, dos dêiticos espaciais e temporais “São Vicente, 10 de dezembro de 2021”, “Estado de São Paulo”, “Centro Paula Souza”, “Etec Doutora Ruth Cardoso” para informar o interlocutor acerca do contexto da enunciação. Na sequência, se vale tanto de grupos preposicionais para remeter ao espaço de localização do enunciador em “do prédio”, como por meio de grupos nominais (temporal e espacial, respectivamente) nos trechos “ao longo dos anos de funcionamento da instituição”, para enfatizar que a instituição funciona no prédio há muito tempo; “sua arquitetura”, para se referir à estrutura do edifício objeto da reivindicação; e “essa problemática”, para fazer alusão à falta de manutenção do prédio.

### ✓ **Modalidades**

O enunciador assume a responsabilidade enunciativa mediante a categoria de modalidades ao empregar o lexema avaliativo, constituído pela locução verbal “venho [...] reivindicar”, para expressar o posicionamento enfocado na Carta aberta, e ao sinalizar com o adjetivo “para melhor atender às necessidades do corpo docente e dos alunos”, também classificado como lexema avaliativo, qualifica a ação de atender, enfatizando que a reivindicação tem por finalidade atender às demandas docente e discente no que diz respeito ao objeto de reivindicação. Essa modalização serve para indicar que o ponto de vista do L1/E1 diz respeito às condições insatisfatórias em que se encontra o prédio.

Logo após, faz uso da tética de asserção em “rachaduras e outros problemas estruturais, decorrentes da falta de manutenção [...] comprometem a segurança dos funcionários e alunos”, justificando seu ponto de vista de que há necessidades que precisam ser “melhor atendidas”.

Na sequência, no excerto “Essa problemática **seria facilmente resolvida, caso houvesse a distribuição de verba**”, assume a RE mediante o uso da modalidade subjetiva em “seria facilmente resolvida”, que marca seu posicionamento considerando uma possibilidade de solução para manter a estrutura da edificação e indica por que a precariedade persiste, ocasionando um problema para quem o frequenta. Ao assumir a postura de que a problemática pode ser resolvida, o L1/E1 utiliza o advérbio de opinião “**facilmente**” para defender que os problemas podem ser sanados caso haja verba para isso.

A tética de asserção “**É direito do jovem [...] ser incluído nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto**” serve para reafirmar que a falta de manutenção do patrimônio público é uma lesão a um direito que deve ser garantido. O L1/E1 reforça esse ponto de vista por meio do trecho “É direito[...] ser incluído”. Há que se destacar, ainda, o uso do lexema avaliativo “**Portanto**”, no trecho seguinte, que retoma a ideia dos enunciados anteriores e introduz a avaliação conclusiva do posicionamento do enunciador: “Portanto, temos como nosso dever usar nossa voz para reclamar o que nos pertence por direito, que é ter um local seguro e apto à realização das atividades propostas pela Base Nacional Comum Curricular”.

Os verbos “**temos**”, “nosso **dever**”, “**usar** nossa voz”, “**reclamar**”, “nos **pertence** por direito”, como lexemas avaliativos, indicam o posicionamento do enunciador diante da situação apresentada na Carta aberta: os estudantes têm o dever de usar sua voz para reclamar o que lhes pertence: um local seguro e adequado para realizar as atividades propostas. Nesse sentido, os adjetivos e lexemas avaliativos “**seguro**” e “**apto**”, contribuem para enfatizar o engajamento do locutor enunciador primeiro, que assume a responsabilidade enunciativa.

Mais adiante, ele também manifesta seu ponto de vista fazendo uso da tética de asserção em dois momentos: primeiro, em “nossa escola **é considerada um patrimônio público**”, para sinalizar com ênfase que o edifício pertence a uma memória social e coletiva e que, por isso, tem algumas restrições; segundo, em “**é impossível** a reforma geral”, em que o adjetivo “**impossível**”, como lexema avaliativo, reforça e dá ênfase à carga semântica da expressão “reforma geral”, esclarecendo a restrição estabelecida aos patrimônios públicos.

Por meio do conector “**Porém**”, o L1/E1 se vale de lexema avaliativo para colocar um contraponto à assertiva, afirmando que, apesar de não ser permitida uma reforma geral, “**torna-se viável a manutenção**”, tética de asserção, o que deixa claro seu posicionamento como enunciador e a assunção da RE a respeito da atual situação do prédio.

O L1/E1 realiza o engajamento também por meio da tética de negação “**não toleraremos nenhuma medida que prejudique nossa escola**”, assumindo a RE e destacando, por meio do uso de lexemas avaliativos, como o advérbio de negação “**não**” e pronome o indefinido “**nenhuma**”,

que qualificam o substantivo “medidas”, a defesa de seu ponto de vista: nenhuma medida que tenha consequências prejudiciais àquele coletivo será aceita, o que é indicado pelo lexema “**toleraremos**”, verbo na 1ª pessoa do plural. Esses elementos identificam o ponto de vista assumido por L1/E1 para defender a necessidade de manutenção na estrutura do prédio escolar.

Em seguida, defende que quando o direito da juventude a manifestar-se não é atendido, ocorre uma violação dos direitos, assim, manifesta seu ponto de vista por meio da tética de asserção em “[...] nossos **direitos** [...] **estão sendo violados**”. O uso do adjetivo “violados”, como lexema avaliativo, deixa claro o ponto de vista do enunciador e colabora para reforçar a assertiva anterior que afirma um descumprimento legal perante os direitos dos jovens.

#### ✓ **Indicações de quadros mediadores**

O quadro mediador serve para sustentar a reivindicação, assim como observado nas cartas anteriores, porém agora se refere a outras duas fontes enunciativas: a primeira, o inciso IV, do artigo 4º do Estatuto da Juventude, introduzido pelo marcador linguístico “**segundo**”; a segunda, a BNCC, estabelecendo uma relação de reafirmação entre o enunciado proferido pelo L1/E1 e o trazido pelos enunciadores segundos (e2), representados por meio dos documentos legais mencionados. O locutor reforça que a reivindicação está atrelada a um direito constante no Estatuto da Juventude e que um lugar seguro colabora para o desenvolvimento das atividades propostas pela BNCC, dessa forma, assume a RE.

#### ✓ **Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados**

Em relação ao suporte de percepções e de pensamentos relatados, o L1/E1 indica que pretende, com a reivindicação, alcançar o objetivo de ter um lugar para “melhor atender às necessidades do corpo docente e dos alunos”. Observamos a focalização perceptiva nos excertos “surgiram rachaduras e outros problemas estruturais, **decorrentes** da falta de manutenção, que comprometem a segurança dos funcionários e alunos”, que expressa o motivo das rachaduras e dos demais problemas de estrutura percebido pelo locutor enunciador primeiro; e “**considerada** um patrimônio público”, que revela que o L1/E1 aciona os conhecimentos prévios, arquivados na memória para favorecer a produção de sentido sobre o contexto enunciado. Assim, L1/E1 faz uso da focalização por meio dos termos “decorrentes” e “considerada”, deixando evidente que se trata de percepções pessoais que contribuem para a constituição do ponto de vista e a assunção da responsabilidade enunciativa com base nelas.

O L1/E1 da Carta 5 manifesta o ponto de vista assertado (RABATEL, 2016) com ocorrência predominante da assunção da responsabilidade enunciativa, ainda que tenhamos identificado no texto uma zona textual de mediatividade (GUENTCHÉVA, 2011, 2014), na qual observamos um ponto de vista partilhado entre o L1/E1 e o e2, atestando uma postura de coenunciação (RABATEL, 2015).

A categoria mais frequente é a Modalidades, uma vez que o L1/E1 manifesta seu ponto de vista predominantemente por meio de marcas linguísticas objetivas e de lexemas avaliativos, demonstrando uma avaliação sobre o conteúdo proposicional e marcando a subjetividade na produção de sentido. Como nas Cartas 3 e 4, o L1/E1 fez uso expressivo da categoria índices de pessoas para manifestar o posicionamento, o que revela a importância da representatividade e do senso de pertencimento ao espaço enunciativo na constituição de seu ponto de vista.

Percebemos, ainda, que esse autor foi o que fez um maior número de escolhas de marcas linguísticas da categoria modalidades, dentro das diversas possibilidades de classificação propostas por Adam (2011 [2008]), o que indica expressividade do ponto de vista.

Desse modo, o L1/E1 manifesta sentido sobre o enunciado, por meio das relações de significado que estabelece a partir de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais (KOCH; ELIAS, 2022 [2006]), de modo a constituir um PDV e assumir a responsabilidade enunciativa (ADAM, 2011 [2008]). Ao constituir sua própria voz, estabelece autoria sobre o seu dizer, o que nos permite considerá-lo *autor* do texto, uma vez que apresenta uma representação discursiva sobre o conteúdo proposicional, organizada argumentativamente para manifestar e defender seu ponto de vista.

A seguir, no Quadro 13 sistematizamos as marcas linguísticas identificadas em cada categoria.

Quadro 13 – Categorias e marcas linguísticas encontradas na Carta aberta 5

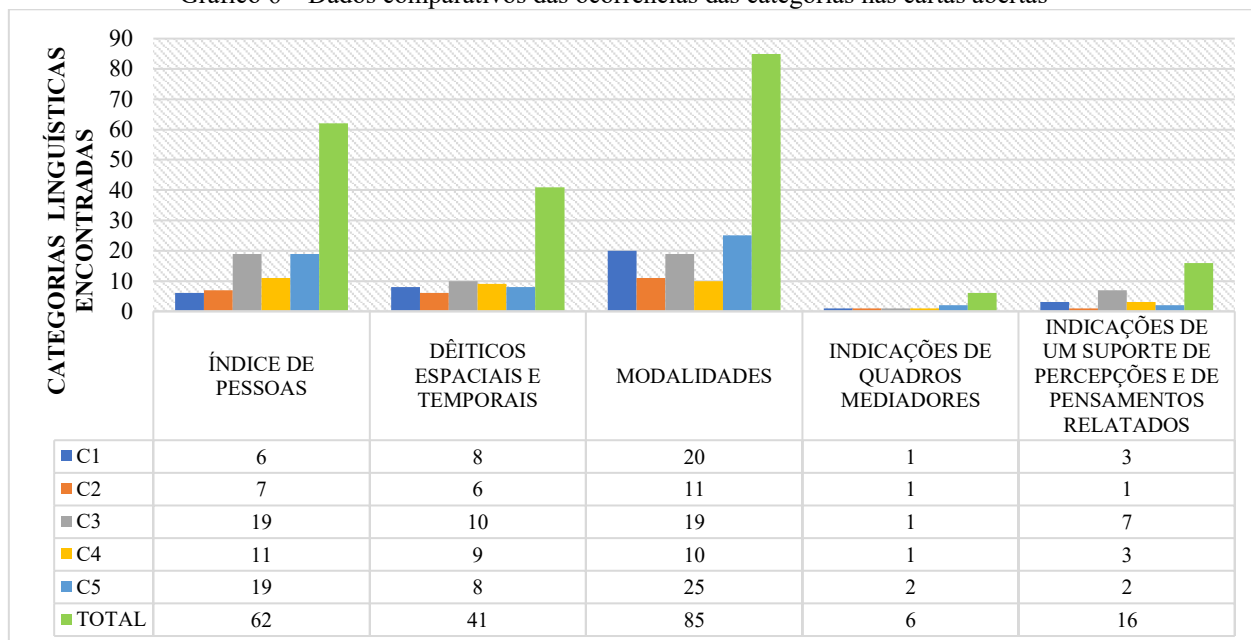
| Ordem | Categorias                                                        | Marcas linguísticas encontradas                                                           |   |
|-------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 1     | Índices de pessoas                                                | <i>meu, teu/vosso, seu</i>                                                                | X |
| 2     | Dêiticos espaciais e temporais                                    | Advérbios ( <i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i> )                                            |   |
|       |                                                                   | Grupos nominais ( <i>esta manhã, esta porta</i> )                                         | X |
|       |                                                                   | Grupos preposicionais ( <i>em dez minutos</i> )                                           | X |
|       |                                                                   | Alguns determinantes ( <i>minha chegada</i> )                                             |   |
| 4     | Modalidades                                                       | Modalidades sintático-semânticas maiores                                                  |   |
|       |                                                                   | Téticas (asserção e negação)                                                              | X |
|       |                                                                   | Hipotéticas (real)                                                                        |   |
|       |                                                                   | Ficcional e                                                                               |   |
|       |                                                                   | (4) Hipertéticas (exclamação)                                                             |   |
|       |                                                                   | Modalidades objetivas                                                                     | X |
|       |                                                                   | Modalidades intersubjetivas                                                               |   |
|       |                                                                   | Modalidades subjetivas                                                                    | X |
|       |                                                                   | Verbos e advérbios de opinião                                                             |   |
| 6     | Indicações de quadros mediadores                                  | Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos                                               | X |
|       |                                                                   | Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i>                                      | X |
|       |                                                                   | Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito                                |   |
|       |                                                                   | Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i>                     |   |
|       |                                                                   | Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i>                 |   |
| 8     | Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados | Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i> |   |
|       |                                                                   | Focalização perceptiva ( <i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i> )                 | X |
|       |                                                                   | Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)                                  |   |

Fonte: elaborado pela autora.

### 3.3 Análise comparativa das ocorrências

A fim de procedermos à análise comparativa das ocorrências observadas nas cartas abertas analisadas, apresentamos o Gráfico 6, em que sintetizamos os dados obtidos, com base nos quais tecemos algumas considerações.

Gráfico 6 – Dados comparativos das ocorrências das categorias nas cartas abertas



Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que a categoria de **Modalidades** foi a mais frequente nos textos, com 85 termos e expressões que revelam o posicionamento do L1/E1. Isso sinaliza a assunção da responsabilidade enunciativa em todos os textos analisados, ainda que tenham tido zonas textuais de mediatividade (Guentchéva, 2011, 2014). Nessa categoria, foram empregadas marcas linguísticas téticas, hipotéticas, objetivas, subjetivas e, especialmente, a marca linguística de lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos, elementos essenciais para que os L1/E1 evidenciassem uma avaliação sobre o conteúdo proposicional e manifestassem seus pontos de vista.

Das 210 ocorrências identificadas (somando o total de todas as categorias), apenas seis referem-se ao uso do quadro mediador. Notamos, assim, que a mediação ocorreu para fundamentar o PDV do L1/E1, por meio de um argumento de autoridade.

Quanto à categoria **índices de pessoas**, foi a segunda mais recorrente, o que evidencia um posicionamento por parte do L1/E1 e revela a importância da representatividade na reivindicação, uma vez que ocorre a alternância da voz do L1/E1 entre o singular e o plural,

deixando claro que não reivindica apenas por ele, mas por um coletivo. Nas Cartas abertas 3 e 4 houve, inclusive, equiparidade em relação à categoria modalidades: na Carta aberta 3, identificamos 19 ocorrências na categoria índices de pessoas, e 19 na categoria de modalidades; na Carta aberta 4, identificamos 11 ocorrências na categoria de índices de pessoas e 10 ocorrências na categoria de modalidades; já na Carta aberta 5, notamos 19 ocorrências na categoria índices de pessoas, mas não houve equiparação ao predomínio da categoria modalidades, com 25 marcas linguísticas.

A terceira categoria mais frequente, **dêiticos temporais**, mostrou-se predominante na carta 4, em que notamos 9 ocorrências, o que aponta para o quanto o respectivo enunciador considera relevante estabelecer referências sobre o papel que exerce no ambiente escolar.

A quarta categoria mais utilizada foi **indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados**, com a ocorrência, principalmente, de suporte de percepções no que diz respeito a ver, observar, vivenciar, perceber o prédio escolar e indicar os itens relacionados à sua deterioração. Esse suporte não se deu pela fala de outrem, mas, sim, pela assunção do ponto de vista assertado constituído pelos próprios L1/E1. O maior número de ocorrências nessa categoria, ainda que não tenha sido a predominante, deu-se na Carta 3, com 7 ocorrências.

A quinta categoria mais recorrente, **indicações de quadros mediadores**, serve para sustentar o ponto de vista das instâncias enunciativas, por meio do argumento de autoridade, em um movimento de coenunciação que se estabelece a partir do momento em que o L1/E1 evoca vozes alheias e partilha do mesmo ponto de vista.

Ao compararmos os dados analisados, notamos que cada estudante, a depender da categoria, posicionou-se e modalizou sua voz com clareza por meio das marcas linguísticas evidenciadas. As categorias de modalidades e índices de pessoas contribuíram para os locutores apresentarem a representatividade da qual fazem parte e para defenderem seus pontos de vista de acordo com o que acreditam, imprimindo a singularidade de cada um. Especificamente por meio da categoria modalidades, predominante nos textos, os alunos expressaram maior engajamento a um posicionamento e assumiram a responsabilidade enunciativa com voz autoral, ao passo que formularam uma voz própria na reivindicação.

### 3.4 Discussão dos resultados e a constituição da autoria

Tendo em vista as informações apostas no Gráfico 6, consideramos que, quando o estudante, nos textos analisados, apresenta seu ponto de vista, assume a responsabilidade enunciativa, e, dessa forma, constitui uma voz autoral. Assim, recuperamos o estudo de Adam (2011 [2008]) para justificar que

**[...] toda representação discursiva [Rd] é a expressão de um ponto de vista [PdV] (relação [A] – [B]) e que o valor ilocucionário derivado da orientação argumentativa é inseparável do vínculo entre o sentido de um enunciado e uma atividade enunciativa significante (relação [C1]- [B]). Enfim, o valor descritivo de um enunciado [A] só assume sentido na relação com o valor argumentativo desse enunciado [C1]. O sentido de um enunciado (o dito) é inseparável de um dizer, isto é, de uma atividade enunciativa significante que o texto convida a (re)construir (ADAM, 2011 [2008], p. 113, grifo do autor).**

Com base no autor, entendemos que o locutor assume o ponto de vista a partir do momento em que estabelece relações cognitivas com o contexto discursivo, de modo a atribuir sentido ao que foi dito e reconstruir o seu olhar, a fim de estabelecer valor argumentativo para enunciar algo a alguém. Nesse momento, o ponto de vista do locutor é (re)construído e, ao inserir o valor argumentativo sobre o enunciado, estabelece seu ponto de vista, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade enunciativa como fonte primária do discurso, uma vez que traz as próprias impressões sobre o dito. Por isso, sendo ele o autor empírico do texto, passa a se chamar locutor enunciador primeiro.

Notamos que nos cinco textos analisados há um locutor enunciador primeiro que estabelece valor argumentativo sobre as atividades enunciativas relativas às condições do prédio escolar, engaja-se para manifestar um ponto de vista em relação ao conteúdo proposicional apresentado e o defende, assumindo, assim, a responsabilidade enunciativa.

Em relação aos pontos de vista expressos nas Cartas abertas, que marcam um posicionamento a respeito da situação do prédio escolar, destacamos o seguinte: na Carta aberta 1, o trecho “nós, estudantes, comprometemo-nos a analisar a situação e evidenciar o papel do estado acerca das medidas a serem tomadas para manter este patrimônio tão importante”, revela que o coletivo, os estudantes, representados pelo L1/E1, assumem como responsabilidade identificar as fragilidades e comunicá-las ao poder público para que este tome as providências necessárias à manutenção do edifício, um patrimônio de grande relevância para a cidade. Para engajar-se e manifestar esse ponto de vista, utiliza, por exemplo, marcas de RE, como pronomes e verbos em 1ª pessoa do plural, dêiticos espaciais e lexemas avaliativos, como vimos na seção de análise.

Na Carta 2, L1/E1 marca seu posicionamento no trecho “ressalto esta reivindicação para não acontecer o mesmo com a nossa escola o que aconteceu com a Etec Escolástica Rosa, em Santos/SP, que teve de mudar de prédio para continuar as aulas, por conta da falta de manutenção e assistência pública”, em que deixa claro tanto as possíveis consequências, caso não ocorram melhorias no prédio, como a importância da reivindicação.

Já na Carta 3, no trecho “É evidente que a carência de verba, direcionada para a manutenção correta deste bem está contribuindo para uma futura fragmentação, desfiguração, degradação e perda da autenticidade de um dos patrimônios tombados constituintes da história de São Vicente”, o L1/E1 indica, por meio de suas escolhas linguísticas, com o uso de asserções e lexemas avaliativos, as consequências da carência de verba. Ele marca, assim, o posicionamento de que essa condição afeta não apenas quem usufrui do prédio, mas também o povo vicentino.

Na Carta 4, no trecho “[...] infelizmente, a minha escola está com infiltração, pintura precária e rachaduras. Diante de tais fatores, me apoio nos meus direitos concedidos pelo Art. 4º do Estatuto da Juventude, de poder me envolver ativamente em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o benefício próprio a minha comunidade”, L1/E1 marca seu posicionamento ao expressar sua infelicidade com relação à situação da escola, em que há “infiltração, pintura precária e rachaduras” e opta por inserir uma voz alheia ao seu discurso, a fim de sustentá-lo com propriedade: “me apoio nos meus direitos concedidos pelo Art. 4º do Estatuto da Juventude”. Nesse caso, o uso do advérbio “infelizmente”, dos pronomes pessoais em 1ª pessoa, dos adjetivos que qualificam o estado da escola e a pintura, e a inserção de um quadro mediador permitem que o L1/E1 reforce a argumentação, engaje um posicionamento e defenda seu ponto de vista.

No que diz respeito à Carta 5, notamos um posicionamento com alto grau de engajamento no trecho “Não toleraremos nenhuma medida que prejudique nossa escola e nosso aprendizado. Deste modo, reiteramos a necessidade de ação dos órgãos cabíveis e esperamos que sejamos atendidos, pois nossos direitos como jovens estudantes brasileiros estão sendo violados”. O L1/E1 se vale da marca linguística de negação, utiliza a 1ª pessoa tanto do singular quanto do plural e emprega uma asserção. Essas escolhas contribuem para orientar a argumentação do L1/E1 e deixar claro a representatividade discursiva sobre o tema da Carta aberta: a necessidade de restauração do prédio escolar.

Quanto ao ponto de vista e às posturas enunciativas, como defendido por Rabatel (2015), consideramos que os estudantes, como locutores enunciadores primeiros, apresentaram alto grau de engajamento na enunciação, evidenciando um ponto de vista assertado.

Especificamente no que diz respeito à constituição da autoria, retomando Possenti (2001), entendemos que o locutor enunciador, ao assumir a responsabilidade enunciativa sobre o dito, coloca-se como *autor* da sua enunciação, seja ela escrita ou oral, uma vez que atribui um sentido próprio ao conteúdo proposicional apresentado. Dessa forma, quanto mais o locutor enunciador se engaja para manifestar e defender seu ponto de vista e assumir a RE, mais notável se mostra a constituição da autoria. Logo, consideramos *autor* aquele que assume os enunciados proferidos, atribuindo sentido e singularidade a seu dizer, esta última revelada pelos indícios de autoria, presentes na subjetividade do discurso, e pelas crenças, valores e experiências do locutor enunciador.

Diante do exposto, consideramos possível relacionar algumas das atitudes dos locutores enunciadoreos primeiros das Cartas abertas aos indícios de autoria, conforme Possenti (2002). A fim de exemplificarmos as ocorrências, selecionamos três dos oito indícios de autoria apresentados na fundamentação teórica deste trabalho e que se mostraram predominantes nos textos analisados: a) caracterização mínima de objetos e lugares; b) conexões com elementos culturais, outros discursos ou crenças; e c) marcas coesivas que agregam avaliação. Esses indícios são explicitados a seguir e os trechos a serem analisados estão sublinhados:

**a) Caracterização mínima de objetos e lugares, o que implica atribuir densidade ao texto:**

- ✓ **Na Carta aberta 1**, destacamos os trechos que remetem ao lugar que é objeto da reivindicação: “estudante [...] da Etec Dra. Ruth Cardoso”, “um patrimônio tombado historicamente por sua relevância para a população vicentina desde 1983”. Os locais indicados remetem à construção social que o locutor enunciador traz para o texto, a fim de atribuir sentido ao que reivindica, constituindo, assim, a autoria;
- ✓ **Na Carta aberta 2**, destacamos o trecho “A Etec Doutora Ruth Cardoso é um patrimônio tombado, ou seja, não pode sofrer alterações em sua estrutura [...]”. Notamos que, apesar de ter a mesma referência que o *autor* da Carta 1, o locutor enunciador da Carta 2 não insere o mesmo valor descritivo ao enunciado, uma vez que associa o patrimônio tombado às restrições pertinentes às mudanças no prédio e não faz uma associação histórica como o enunciador anterior, ainda que atribua ao edifício um valor social. Esse aspecto nos permite ressaltar a característica da singularidade, afirmada por Possenti (2002), diante das subjetividades presentes nos textos, o que revela a constituição da autoria no texto produzido.

- ✓ **Na Carta aberta 3**, destacamos o trecho “Por conta do valor histórico [...] devemos ter a consciência de que esse patrimônio precisa ser preservado, afinal, remete à história, memória e identidade do nosso povo”. Nele a constituição da autoria ocorre quando o enunciador confere ao local objeto da reivindicação um valor social e afetivo, constante na “memória” e na “identidade” do povo vicentino. O locutor enunciador expressa sua singularidade a partir dos conhecimentos prévios sobre o valor sociocultural e histórico do prédio: mais do que um bem material da população, a edificação tem valor imaterial, na medida em que constitui a “memória” e a “identidade do povo”, o que remete ao importante papel da preservação e da valorização da história local. Nesse texto, o valor histórico mencionado pelo locutor enunciador é diferente do que observamos na Carta 1, pois ele faz mais que uma comparação de tempos, em busca de valorizar um bem imaterial da cidade.
  
- ✓ **Na Carta 4**, destacamos o trecho “venho denunciar a situação em que minha instituição de ensino se encontra”. Nesse segmento, o locutor enunciador assume, por meio do pronome possessivo “minha”, o valor afetivo que a instituição tem para ele. Não é sobre qualquer instituição que fala, é sobre a instituição dele, “um símbolo inspirador” em que é possível ter uma “vivência confortável”, termos que utiliza para a caracterização mínima do lugar, de modo a produzir sentido e a constituir a autoria; só depois remete ao fato de o prédio ser “um patrimônio tombado [...] desde 1913 [...] com grande valor histórico”. Logo em seguida, no trecho “infelizmente, a minha escola está com infiltração, pintura precária e rachaduras”, traz mais uma expressão afetiva sobre as condições do lugar, reforçando a importância do pedido e o significado que o local tem para ele. O uso dos adjetivos “inspirador” e “confortável”, bem como da locução adjetiva “grande valor histórico”, do advérbio “infelizmente” e do adjetivo “precária”, estabelece, por meio da subjetividade, um lugar que é só dele. Assim, revela sua singularidade, pois o texto adquire um sentido que apenas esse locutor enunciador é capaz de estabelecer.
  
- ✓ **Na Carta 5**, destacamos o trecho “Eu, aluna do 1º ano do Ensino Médio [...] venho [...] reivindicar a realização da restauração do prédio onde a Escola Técnica funciona [...]”. Nesse excerto, o L1/E1 faz, de início, referência ao papel que exerce no ambiente escolar e que o caracteriza como parte integrante do grupo que frequenta o prédio. Em seguida, distancia-se do lugar ao mencionar o local de modo impessoal: “a Escola Técnica funciona”. Entretanto, mais adiante, ao assumir a voz na 1ª pessoa do plural, faz referência ao local por meio do pronome possessivo em “nostra escola”, deixando claro que se vê como parte integrante daquele lugar e

que o objeto da reivindicação dirigida aos interlocutores, aqui representados pelo Governo do Estado de São Paulo e pela Superintendência do Centro Paula Souza, tem um sentido particular, como lugar de pertença. Todos esses aspectos contribuem para a constituição da autoria no texto produzido.

**b) Conexões com elementos culturais, outros discursos ou crenças:**

- ✓ **Na Carta 1**, destacamos o trecho “Ressalto que o ocorrido na ETEC Escolástica Rosa, um patrimônio histórico que por consequência da falta de zelo, teve de ser interditado por oferecer risco à segurança pública, pode representar o futuro desta instituição de ensino”. Nesse segmento, o L1/E1 remete a outro discurso semelhante e busca transmitir a singularidade. Ele faz isso ao avaliar, como *autor* produtor de sentido, que os riscos e a falta de intervenção, que lembram o prédio dado como exemplo, podem conduzir às mesmas consequências no prédio objeto da reivindicação. Esse ponto de vista, que traz uma avaliação sobre o dito, coloca o enunciador em um lugar único e singular.
- ✓ **Na Carta 2**, destacamos o trecho “Dessa forma, ressalto esta reivindicação para não acontecer o mesmo com a nossa escola o que aconteceu com a Etec Escolástica Rosa, em Santos, que teve de mudar de prédio para continuar as aulas, por conta da falta de manutenção e assistência pública”. Nesse excerto, o elemento que serve à exemplificação é o mesmo, a “Etec Escolástica Rosa”, mas a avaliação que se faz dele é diferente. Isso porque o L1/E1 fala sobre a consequência concreta da falta de manutenção pública, ou seja, a mudança de prédio para dar continuidade às aulas, e não sobre a possibilidade de oferecer riscos. A situação avaliada por esse locutor enunciador já é concreta, ao passo que a do *autor* da Carta 1 é hipotética. O modo de dizer constituído pelo enunciador desse texto imprime singularidade e constitui a autoria no texto produzido.
- ✓ **Na Carta 3**, destacamos o trecho “Sendo assim, utilizando o exemplo da ETEC Dona Escolástica Rosa, que está se deteriorando por falta de manutenção, reforço que não podemos permitir que o mesmo aconteça com nosso estabelecimento de ensino”. Nesse caso, o locutor enunciador também se vale da exemplificação para enfatizar seu ponto de vista: “reforço que não podemos permitir que o mesmo aconteça com nosso estabelecimento de ensino”. Ele não faz um julgamento dos acontecimentos, avaliando riscos e consequências, em vez disso, utiliza a exemplificação para enfatizar seu ponto de vista e para afirmar que “a ETEC Dona Escolástica

Rosa, [...] está se deteriorando por falta de manutenção [...]”. Em seguida, convida o interlocutor a uma tomada de posição: “reforço [...] não podemos permitir [...] o mesmo [...]”. Desse modo, produz um sentido específico sobre o seu dizer e constitui, assim, a autoria.

- ✓ **Na Carta 4**, destacamos o trecho “Desse modo, venho reivindicar ao poder público uma restauração na escola, já que compete ao governo tal função, a fim de conservar este patrimônio para que ele continue sendo um símbolo inspirador aos docentes, alunos e outros funcionários, como também assegurar uma vivência confortável aos que passam seus dias nesta instituição”. Esse excerto evidencia o emprego de elementos afetivos que singularizam o enunciado e contribuem para manifestar o ponto de vista, a exemplo da representação do lugar na memória da população como um símbolo inspirador e um ambiente confortável, o que expressa a subjetividade e, conseqüentemente, a autoria do L1/E1.
- ✓ **Na Carta 5**, destacamos o trecho “nossa escola é considerada um patrimônio público”. Nesse excerto, o objeto da reivindicação é apresentado como portador de um valor não apenas pessoal, mas também coletivo e cultural para a população. A assertiva utilizada pelo locutor enunciativo revela como ele vê o prédio a partir de suas vivências, de seus conhecimentos e percepções. Além disso, o uso do pronome na 1ª pessoa do plural em “nossa escola”, evidencia a afetividade do enunciativo para com o objeto da reivindicação, o que revela a singularidade e, por consequência, constitui da autoria no texto.

**c) Marcas coesivas que agregam avaliação, tomada de posição:**

- ✓ **Na Carta 1**, destacamos o trecho “Diante dos deterioramentos estruturais cada vez mais evidentes, os quais podem oferecer riscos à segurança dos estudantes e funcionários da instituição, e do descaso e da despreocupação dos órgãos públicos quanto à preservação da história cultural material presente neste prédio, nós, estudantes, comprometemo-nos a analisar a situação e evidenciar o papel do estado acerca das medidas a serem tomadas para manter este patrimônio tão importante”. Nesse segmento, os elementos coesivos “Diante de [...]”, “os quais”, “quanto à”, “acerca das” remetem ao que o enunciativo se refere. Na sequência, a locução verbal “podem oferecer”, seguida pela expressão “riscos à segurança dos estudantes e funcionários da instituição” e pelos substantivos “descaso” e “despreocupação”, que funcionam como lexemas avaliativos, deixa claro o posicionamento que o enunciativo assume, bem como o sentido implicado diante da situação apresentada. Destacamos, ainda, o uso do pronome

“nós”, seguido pelo substantivo “estudantes”, e o verbo “comprometemo-nos”, complementado pelo segmento “a analisar a situação e evidenciar o papel do estado acerca das medidas a serem tomadas”, que denotam a tomada de decisão do L1/E1, que se constitui *autor* pela construção de sentido que temos no texto. O posicionamento do *autor* fica mais claro ao considerarmos o advérbio “tão”, que serve para enfatizar o adjetivo “importante”, remetendo ao significado do edifício para o enunciador.

- ✓ **Na Carta 2**, destacamos o trecho “A Etec Doutora Ruth Cardoso é um patrimônio tombado, ou seja, não pode sofrer alterações em sua estrutura, porém, observamos vários pontos que necessitam de manutenção e restauração, tal como: pontos de infiltrações nos tetos, a falta de piso e revestimento nas áreas externas, pintura, entre outras”. Nesse excerto, é revelada a avaliação do locutor enunciador a respeito do prédio: por ser um patrimônio tombado, não pode sofrer alterações. O L1/E1 faz uso do conectivo avaliativo “porém” para enfatizar que, mesmo não sendo possível fazer alterações estruturais, é necessário proceder à “manutenção e restauração” dos pontos elencados. Nesse caso, notamos que o enunciador constitui a autoria à medida que revela seu ponto de vista sobre as condições do prédio e reivindica uma intervenção, demonstrando que o lugar é significativo para ele. A produção da Carta aberta, então, é um meio para dar sentido à necessidade de ter um ambiente escolar melhor. Prova disso é o uso do verbo “reivindicamos”, na 1ª pessoa do plural, e do adjetivo na expressão “ações efetivas”, ao final da Carta, que qualifica as ações de intervenção em prol do coletivo que faz a solicitação.
  
- ✓ **Na Carta 3**, destacamos o trecho “Por conta do valor histórico, as construtivas originais não podem ser mudadas, mas, pelo mesmo motivo, devemos ter a consciência de que esse patrimônio precisa ser valorizado e preservado, afinal, remete à história, memória e identidade do nosso povo”. Nesse fragmento, temos o significado social da edificação: por seu “valor histórico”, o L1/E1 entende que a construção original “não pode ser mudada”. Ao empregar o elemento adversativo “mas”, posiciona-se em relação a essa condição: “mas, pelo mesmo motivo, devemos ter a consciência de que esse patrimônio precisa ser valorizado e preservado”. Ele conclui, por meio da marca avaliativa “afinal”, que “a construção remete a história, memória e identidade” de um povo, do qual ele se sente parte, como evidenciado pelo pronome possessivo na 1ª pessoa do plural em “nosso povo”. O significado atribuído pelo enunciador à memória e à identidade do prédio permite conferir ao texto um sentido singular, estabelecido pela constituição do ser *autor*.

- ✓ **Na Carta 4**, destacamos o excerto “A instituição em questão é um patrimônio tombado, presente na cidade desde 1913, com grande valor histórico. Porém, infelizmente, a minha escola está com infiltração, pintura precária e rachaduras”. Neste trecho, o L1/E1 qualifica o edifício como “um patrimônio tombado” que existe “desde 1913” e tem “grande valor histórico”, o que indica a construção de uma memória significativa para ele. Por meio do marcador coesivo “Porém”, expressa que está insatisfeito com a condição atual do prédio, posicionamento que deixa claro ao empregar o advérbio de modo “infelizmente”, um julgamento de valor. Em seguida, indica a relação afetiva com o prédio ao utilizar o pronome possessivo “minha” em “minha escola”, o que revela a proximidade e a importância do local para o *autor*. Mais adiante, afirma que a escola tem “infiltração, pintura precária e rachaduras”, avaliação pela qual indica o que não considera ser positivo para que o prédio se mantenha por mais tempo. Dessa forma, o L1/E1 manifesta o ponto de vista com singularidade e constitui a autoria, apresentando aspectos que, para ele, produzem sentido para elaborar a reivindicação em prol de melhorias para o lugar.
  
- ✓ **Na Carta 5**, em que identificamos mais marcas de engajamento, destacamos dois trechos. No primeiro, “Como nossa escola é considerada um patrimônio público, é impossível a reforma geral, mexendo, assim, na estrutura geral do prédio. Porém, torna-se viável a manutenção da instituição, mediante o envio de verba pelo Governo do Estado de São Paulo à Superintendência para que nosso objetivo seja cumprido”, o locutor enunciador utiliza o pronome possessivo em “nossa escola” para demonstrar a relação afetiva com o ambiente de ensino e apresentar o valor social do local, considerado “um patrimônio público”, o que torna “impossível a reforma geral”. Logo em seguida, utiliza o marcador coesivo “Porém” para apresentar o contraponto a essa avaliação: “torna-se viável a manutenção da instituição, mediante o envio de verba pelo Governo do Estado [...]”. Tal condição viabilizaria o desejo do coletivo, representado pelo pronome possessivo em “nosso objetivo seja cumprido”. Esses destaques expressam o sentido que o L1/E1 produziu ao escrever a Carta, deixando claro que imprimiu singularidade ao texto, de modo a constituir a autoria.
  
- O segundo trecho, “Não toleraremos nenhuma medida que prejudique nossa escola e nosso aprendizado. Deste modo, reiteramos a necessidade de ação dos órgãos cabíveis e esperamos que sejamos atendidos, pois nossos direitos como jovens estudantes brasileiros estão sendo violados”, expressa o ponto de vista do *autor* e a força avaliativa de sua proposta de reivindicação. O segmento “Não toleraremos” indica que ele e as demais pessoas que compõem o coletivo não aceitarão, não permitirão, não consentirão ações que possam prejudicar o

ambiente escolar. O L1/E1 reafirma seu posicionamento por meio do marcador coesivo “Deste modo”, que chama atenção para a situação apresentada anteriormente e conduz à tomada de posição: “reiteramos a necessidade de ação dos órgãos cabíveis e esperamos que sejamos atendidos”. Para finalizar a assertiva, introduz o conectivo “pois” para explicar que esperam ser atendidos, já que “os direitos como jovens estudantes brasileiros estão sendo violados”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos compreender como se manifesta a responsabilidade enunciativa e a autoria em textos produzidos pelos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Formativo da ETEC Dra. Ruth Cardoso. Para tanto, orientamo-nos pelas seguintes perguntas: 1) Como a manifestação do ponto de vista contribui para a responsabilidade enunciativa nos textos produzidos pelos estudantes? 2) Como a responsabilidade enunciativa ocorre nos textos analisados? 3) Que relações podem ser estabelecidas entre a responsabilidade enunciativa e a constituição da autoria?

A fim de respondermos a essas questões, estabelecemos como objetivo geral verificar como a responsabilidade enunciativa ocorre em textos produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo, e como objetivos específicos: a) identificar, descrever, analisar e interpretar as marcas linguísticas que revelam o ponto de vista dos alunos em textos por eles produzidos; b) examinar a relação entre o ponto de vista expresso e a responsabilidade enunciativa nos textos analisados; c) refletir sobre a relação entre a responsabilidade enunciativa e autoria nos textos produzidos.

Consideramos que os objetivos que propusemos foram atingidos. A princípio, identificamos, descrevemos, analisamos e interpretamos as ocorrências das marcas linguísticas presentes nas Cartas abertas, o que nos permitiu observar que os estudantes do 1º ano do Ensino Médio Formativo tendem a manifestar um ponto de vista com predominância da marca linguística de lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos, o que revela produção de sentido sobre o conteúdo proposicional por parte do L1/E1 e, consequentemente, avaliação sobre o dito.

A nosso ver, também respondemos às perguntas de pesquisa. Em relação ao primeiro questionamento, notamos que a apresentação do ponto de vista, construído com base nas escolhas linguísticas de L1/E1, contribui para manifestar a responsabilidade enunciativa, na medida em que, para se posicionar, é necessário que o sujeito ative experiências cognitivas próprias e arquivadas na memória, considere seus valores, princípios, crenças, conhecimentos linguísticos, extralinguísticos e de mundo. Dessa forma, confere singularidade a seu dizer, passando, assim, a assumir a responsabilidade pelo dito.

Essa constatação corrobora a afirmação de Adam (2011 [2008], p. 117), para quem “o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua”. Observamos que, quanto mais marcas linguísticas utilizadas pelos L1/E1 nos textos, mais evidente a subjetividade, a singularidade na apropriação do discurso e, consequentemente, a *autoria*, já que ela se revela pelo sentido que o enunciador

atribui ao enunciado a partir das próprias vivências, a fim de trazer contribuições pessoais sobre o conteúdo proposicional.

Desse modo, compreendemos que o ponto de vista é único, singular. Apesar de ser construído em um contexto de enunciação compartilhado pelos interlocutores, cada um faz inferências com base em suas conexões sociocognitivas e interacionais particulares, o que favorece para intensificar o valor ilocucionário sobre o enunciado.

Quanto ao segundo questionamento, constatamos que os estudantes tendem a assumir a responsabilidade enunciativa organizando o texto e manifestando o ponto de vista por meio de estratégias argumentativas, como: uso de pronomes e verbos em 1ª pessoa do singular, a exemplo de “Eu”, “ressalto”, “venho reivindicar”, e do plural, a exemplo de “nós”, “observamos”, “comprometemo-nos”, elementos que reforçam a apropriação pessoal do dizer e enunciam também uma voz coletiva que marca a representatividade do sujeito; uso de dêiticos espaciais e temporais, como “este prédio”, “esta reivindicação”, “este patrimônio”, “do prédio”, “diariamente”, que evidenciam a aproximação dos enunciadores ao objeto da reivindicação; uso de modalidades, com ênfase nos lexemas avaliativos, como os adjetivos “conservado”, “tombado”, “originais”, “significativa”, “inspirador”, “confortável”, e os advérbios “infelizmente”, “juntamente”; indicação de um suporte de percepções e de pensamentos relatados, como “pensando nas futuras gerações”, “observamos vários pontos [...]”, “um dos patrimônios tombados constituintes da história de São Vicente”, “assegurar uma vivência confortável [...]” e “considerada um patrimônio público”, que serviu para relacionar as percepções dos estudantes, advindas de suas vivências, ao conteúdo proposicional enunciado, de modo a constituir ao ponto de vista uma produção de sentido singular.

Ademais, notamos que os estudantes se valeram da inserção de vozes alheias, por meio de marcadores como “De acordo com [...]”, “segundo [...]”, para indicar concordância com o ponto de vista apresentado pelo legislativo, e sustentá-lo de um modo que revelasse credibilidade. Observamos, ainda, que esse movimento revela uma postura de coenunciação, que ocorreu de modo a fortalecer a argumentação, ao partilhar do mesmo ponto de vista do enunciador segundo para fundamentar o dizer. Esse comportamento corresponde a um ponto de vista assertado, ou seja, apoiado “explicitamente, em atos de fala, em julgamentos mais ou menos construídos que remetem, explicitamente, a uma origem identificável” (RABATEL, 2016, p. 71).

Entendemos, desse modo, que a relação estabelecida entre ponto de vista e responsabilidade enunciativa envolve o gerenciamento das vozes no texto, assim como o resgate dos conhecimentos linguísticos, de mundo e interacionais para construir sua própria voz

e, por meio das escolhas linguísticas, manifestar o ponto de vista e marcar seu posicionamento, a fim de gerar potencialidade argumentativa sobre o dito e atingir o objetivo na comunicação.

Observamos isso, como pontuado na seção de Discussão dos resultados e constituição da autoria, nos trechos: “comprometemo-nos a analisar a situação e evidenciar o papel do estado acerca das medidas a serem tomadas para manter este patrimônio tão importante”, “ressalto esta reivindicação para não acontecer o mesmo com a nossa escola o que aconteceu com a Etec Escolástica Rosa, em Santos/SP, que teve de mudar de prédio para continuar as aulas, por conta da falta de manutenção e assistência pública” e “É evidente que a carência de verba, direcionada para a manutenção correta deste bem está contribuindo para uma futura fragmentação, desfiguração e perda da autenticidade de um dos patrimônios tombados constituintes da história de São Vicente”. Nesses segmentos, o L1/E1 de cada carta se valeu tanto do uso de 1ª pessoa do singular e do plural, como de téticas de asserção e lexemas avaliativos para construir seu ponto de vista, manifestando, assim, a responsabilidade enunciativa e a autoria nos textos analisados.

No que concerne ao terceiro questionamento, observamos que o L1/E1 ativou as conexões sociocognitivas e interacionais, as quais, nos textos, remetem a experiências anteriores e permitem realizar associações e inferências a respeito do conteúdo proposicional. Esse procedimento permite ao locutor enunciar sua representatividade discursiva sobre o assunto em questão e acionar o valor ilocucionário para manifestar seu ponto de vista. Assim, ao estabelecer a representatividade discursiva sobre o enunciado, o locutor enunciador expressa sua subjetividade, ou seja, produz sentido para o conteúdo proposicional e estabelece um fio condutor da singularidade, característica fundamental para a constituição da autoria e para constituição de sua identidade discursiva.

Nas cinco Cartas abertas analisadas, consideramos o L1/E1 de cada texto como *autor*, pois além de manifestar um ponto de vista e assumir a responsabilidade enunciativa sobre o enunciado, demonstrou singularidade em seu dito, de modo a constituir a produção de sentido no discurso.

Diane do que expusemos, entendemos que este trabalho contribui tanto para estudos que empreguem os procedimentos analíticos da ATD, pois explora os fenômenos linguísticos a partir das relações de sentido que podem ser estabelecidas, considerando o contexto e os aspectos socio-históricos e cognitivos, como para estudos que abordem a relação entre manifestação da responsabilidade enunciativa e constituição da autoria, tendo em vista a constituição da autoria.

Pesquisas como esta podem proporcionar a professores um olhar inovador para o ensino da escrita, uma vez que levam os estudantes a compreenderem a importância de expressarem seus pontos de vista e manifestarem a responsabilidade enunciativa, como meios de se posicionarem em relação a situações do dia a dia e de lidarem com situações-problema com criticidade e autonomia, como orienta a BNCC.

Esta pesquisa não esgota as possibilidades de aplicação das categorias de análise propostas pelos autores para o entendimento aprofundado de como ocorrem a manifestação da responsabilidade enunciativa e a constituição da autoria em textos de alunos do Ensino Médio Formativo, além disso abre perspectivas de ensino à medida que pode auxiliar os docentes na elaboração de atividades de produção de textos argumentativos, que não prescindem da exposição de um ponto de vista.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A noção de texto**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2022. *E-book*.
- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues et al. São Paulo: Cortez, 2011 [2008].
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana; COIMBRA, Ludmila; BARROS, Lyvia; PEREIRA, Camila Sequetto; RODRIGUES, Inara de Oliveira; MARINHO, Janice Chaves; CHAVES, Luiza Santana. **Estações Língua Portuguesa**: rotas de atuação social. São Paulo: Ática, 2020.
- BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos. **A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação**. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007**. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 26 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 abr. 2022.
- BRONCKART, Jean-Paul. Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue. Hommage à François Rastier. **Texto!** v. XIII, n. 1, jan., 2008.
- COMVEST. **Vestibular UNICAMP**: Redações 2014. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.
- CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

CULIOLI, Antoine. **Encyclopédie Alpha**, t. 10, Paris, Grange Batelière et Novare, Istituto geografico de Agostini, entrée MODALITÉ, 1971.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA [em linha]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/autor>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ESTEVAM, Madson Bruno Soares. **A (não) assunção da responsabilidade enunciativa em redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Natal, 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila)

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 7. ed. Trad. António Fernando Cascais. Lisboa: Nova Vega, 2009.

FRANÇOIS, Frédéric. Quelques points de vue sur les points de vue. In: CARCASSONNE, Marie; CUNHA, Dóris; DONAHUE, Christiane; FRANÇOIS, Frédéric; RABATEL, Alain. **Points de vue sur le point de vue**. Limoges: Lambert-Lucas, 2015.

GOMES, Alexandre Teixeira. **A responsabilidade enunciativa na sentença judicial condenatória**. 2014. 153 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

GUENTCHÉVA, Zlatka. Aperçu des notions d'évidentialité et de médiativité. **Cahiers de lexicologie**, v. 2, n. 105, p. 57-77, 2014.

GUENTCHÉVA, Zlatka. L'opération de prise en charge et la notion de médiativité. In: DENDALE, Patrick; COLTIER, Danielle (dir.) **Champs linguistiques: la prise en charge énonciative – études théoriques et empiriques**. Bruxelles: Duculot, 2011.

GUENTCHÉVA, Zlatka. Introduction. In: GUENTCHÉVA, Zlatka. (org.) **L'énonciation médiatisée**. Louvain-Paris: Peeters, 1996.

GUENTCHÉVA, Zlatka; DONABÉDIAN, Anaid; MEYDAN, Metiye; CAMUS, René. Interactions entre le médiatif et la personne. **Faits de langues**, n. 3, 1994. Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang\\_12445460\\_1994\\_num\\_2\\_3\\_917](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang_12445460_1994_num_2_3_917)>. Acesso: 10 abr. 2022

GUENTCHÉVA, Zlatka. Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français. **Langue française: Les sources du savoir et leurs marques linguistiques**. Louvain/Paris: Peeters, 1994.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**. 3. ed. 15. reimp. São Paulo: Contexto, 2022 [2006].

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2021 [2016].

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÉNIZ, Juan José; GÓMEZ, Esteban. **Introdução às sagradas escrituras**. Aquiraz, CE: Shalom, 2021. v. 1. (Série Philippos)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESI, Sueli Cristina; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Dimensão discursiva da língua e a linguagem em uso – contribuições para a formação docente. In: VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BASTOS, Neusa Barbosa; BATISTA, Ronaldo (org.) **Formação docente e ensino de língua portuguesa** – perspectivas contemporâneas. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

MARQUESI, Sueli Cristina. Procedimentos analíticos da ATD e produção escrita: estrutura composicional e sequências textuais descritivas em relatórios técnicos. In: GOMES, Alexandro Teixeira; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S. **Análise Textual dos Discursos: perspectivas teóricas e metodológicas**. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

MARQUESI, Sueli Cristina. Linguística Textual e Análise Textual dos Discursos: sequências descritivas e progressão textual em foco. In: CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: PPGEL-UFES; Labrador, 2017.

MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MARQUESI, Sueli Cristina. Sentenças textuais descritivas e suas funções nas sentenças judiciais. In: PINTO, Rosalice; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; RODRIGUES, Maria das Graças Soares (org.). **Linguagem e direito: perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARQUESI, Sueli Cristina. Benveniste após meio século. In: VARGAS, Maria Valéria Anderson de Mello.; SPARANO, Magali Elisabete (org.) **Enunciação, subjetividade e práticas de linguagem: revisitando Benveniste**. São Paulo: Paulistana, 2011.

MEDEIROS, Célia Maria de. **Responsabilidade enunciativa no gênero jurídico contestação**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MUNHOZ, Maria Vitória Martini Paula Garcia. **Marcas de autoria no gênero acadêmico dissertação de mestrado**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

NØLKE, Henning. La polyphonie de la ScaPoLine 2008. *In*: KRATSCHMER, Alexandra; BIRKELUND, Merete; THERKELSEN, Rita (Ed.) **La polyphonie: outil heuristique, linguistique, littéraire et culturel**. Berlin: Frank & Time GmbH, 2009.

NØLKE, Henning. La **ScaPoLine 2001**: Version révisée de la théorie Scandinave de la Polyphonie Linguistique, 2001. Disponível em: <<https://ojs.ruc.dk/index.php/poly/article/view/2411/727>> Acesso em: 15 abr. 2022.

NØLKE, Henning; FLØTTUM, Kjersti; NORÉN, Coco. **ScaPoLine**: La théorie scandinave de la polyphonie linguistique. Paris: Éditions Kimé, 2004.

OLIVEIRA, Vânia Cristina de. **Perfil do educador católico cleliano na Sagrado Rede**: (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa por professores de Língua Portuguesa. 2019. 139 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PASSEGGI, Luis; RODRIGUES, Maria das Graças Soares.; SILVA NETO, João Gomes da.; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de; SOARES, Maria Elias. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. *In*: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (org.) **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.105-124, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411/9677>. Acesso em: jun. 2022.

POSSENTI, Sírio. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEEBA** – Departamento de Educação I, Salvador, ano 10, n. 15, p. 15-21, jan.-jun. 2001.

RABATEL, Alain. **Pour une lecture linguistique et critique des médias**: empathie, éthique, point(s) de vue. Limoges: Lambert-Lucas, 2017.

RABATEL, Alain. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Pontos de vista e lógica da narração - teoria e análise. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016. v. 1.

RABATEL, Alain. Postures énonciatives, variable générique et stratégies de positionnement. *In*: ANGERMULLER, Johannes; PHILIPPE, Gilles. **Analyse du discours et dispositifs d'énonciation**: autour des travaux de Dominique Maingueneau. Limoges, Lambert-Lucas, 2015.

RABATEL, Alain. La sous-énonciation comme stratégie de co-construction interactionnelle des points de vue. *In*: VERINE, B.; DÉTRIE, C. (Éds.) **L'actualisation de l'intersubjectivité em discours**. Hommages à Jeanne-Marie Barbéris. Limoges: Lambert-Lucas, 2011.

RABATEL, Alain. Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée. *In*: DENDALE, Patrick; COLTIER, Danielle; BRABANTER, Philippe de. La notion de “prise en charge” em linguistique, **Langue Française**, n. 162, juin 2009.

RABATEL, Alain. **Homo narrans**: por une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Les points de vie et la longique de la narration. Limoges: Éditions Lambert – Lucas, 2008. Tome I.

RABATEL, Alain. **Argumenter en racontant**: (re) lire et (ré) écrire les textes littéraires. Bruxelles: De Boeck, 2004.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; MARQUESI, Sueli Cristina. Responsabilidade enunciativa em gêneros acadêmicos. *In*: GOMES, Alexandre Teixeira; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **Análise de Textos e discursos em diferentes perspectivas**. Natal: EDUFRN, 2020.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes da Silva; PASSEGGI, Luis. Ponto de vista e responsabilidade enunciativa: o caso da declaração da presidenta Dilma, após a aprovação da abertura do seu processo de *impeachment* pelo Senado Federal. *In*: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa**: história, memória e intersecções lusófonas. São Paulo: EDUC, IP-PUC/SP, 2018.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Linguística Textual e Responsabilidade Enunciativa. *In*: CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria (org.) **Linguística textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: PPGEL-UFES; Labrador, 2017.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Sentenças condenatórias: plano de texto e responsabilidade enunciativa. *In*: PINTO, Rosalice; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; RODRIGUES, Maria das Graças Soares (org.). **Linguagem e Direito**: perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Contexto, 2016.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes da. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. *In*: RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes da. (org.) **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.) **Gêneros**: teorias métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SAE DIGITAL. **Base Nacional Comum Curricular**: entenda as competências que são o “fio condutor” da BNCC – Qual é a vantagem da orientação por competências? Disponível em: <https://sae.digital/base-nacional-comum-curricular-competencias/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SÃO PAULO. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS). **Plano de curso** - Ensino médio com itinerário formativo em Ciências, Biológicas, Agrárias e da Saúde. São Paulo: CPS, 2021a.

SÃO PAULO. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS). **Plano Plurianual de Gestão – 2021/2025**. São Paulo: Etec Dra. Ruth Cardoso, 2021b.

SÃO PAULO. Resolução SC – 44, de 19 de dezembro de 2019, publicada no Diário Oficial do Estado, 31 dez. 2019, seção I, página 7.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Trad. Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Karla Stéphaney de Brito; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Responsabilidade enunciativa e mediatividade em narrativa de depoimento de testemunha. **Mandinga** – Revista de Estudos Linguísticos, Redenção (CE), v. 2, n. 1, p. 38-54, jan./jun. 2018.

## APÊNDICE A – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DA CARTA ABERTA

### Contexto de produção:

Em virtude da necessidade de manutenção na estrutura física da Escola Técnica Doutora Ruth Cardoso, a comunidade escolar se mobilizou, buscou informações em textos e documentos oficiais variados e optou por elaborar **uma carta aberta. Você, como estudante da instituição**, ficou responsável por redigir a carta a ser divulgada nas redes sociais. Essa carta tem o objetivo de **reivindicar, junto às autoridades estaduais, ações consistentes para a melhoria da estrutura do prédio escolar, que é um patrimônio histórico, tombado, em sua cidade**. Para construir sua **argumentação**, utilize também informações apresentadas nos trechos abaixo (textos de I a IV), que foram lidos pelos estudantes da instituição.

**Atenção:** Assine a carta usando apenas as iniciais do remetente.

#### Vale lembrar...

1. Escreva a carta aberta, considerando a estrutura analisada na sessão 1: cabeçalho, título, corpo, data de publicação e assinaturas.
2. Utilize também os recursos linguísticos estudados na sessão 1 para ampliar o poder de persuasão da carta.
3. Escreva usando a linguagem formal e obedecendo às regras da tradição gramatical, prestando atenção à concordância e à regência verbal e nominal.
4. Considere que a escola é um Patrimônio público tombado, ou seja, não pode ter sua estrutura alterada, pode ser apenas restaurada.

### Texto I: Um pouco sobre a história da ETEC DRA. RUTH CARDOSO

A ETEC Doutora Ruth Cardoso iniciou suas atividades como Classe Descentralizada da ETEC Dona Escolástica Rosa, o anúncio de sua implantação foi feito em fevereiro de 2008 pelo Governador José Serra em uma visita à região da Baixada Santista.

Em junho de 2008 a cessão oficial do prédio para implantação do prédio que passou por reformas para instalar a ETEC "Doutora Ruth Cardoso"; no dia 24/07/2008 aconteceu a aula inaugural da Unidade para duas habilitações técnicas de nível médio: Edificações e Informática.

#### Cronologia:

- 1893 – Um grupo de cidadãos se reúne para fundar a "Escola do Povo" de São Vicente.
- 1913 – A Escola do Povo, sob tutela do Estado, resolve ampliá-la, construindo um novo prédio. Nessa oportunidade o governo deseja reunir as escolas públicas isoladas em um único estabelecimento: Primeiro Grupo Escolar de São Vicente.
- 1947 – O interventor Federal de São Paulo dá a denominação de "Grupo Escolar Capitão Gonzalo Monteiro" para homenagear o primeiro Vigário e Capitão Mor, nomeado por Martim Afonso, na Capitania de São Vicente.
- 1949 – O Governo do Estado torna a mudar a denominação para "Grupo Escolar de São Vicente".
- 1963 – Jubileu de Ouro dos 50 anos de serviços prestados à comunidade.
- 1979 – O Estado muda mais uma vez a denominação, agora para Escola Estadual de Primeiro Grau Profª Zina de Castro Bicudo, conhecida como "Grupão".
- 1985 – A Escola passou a oferecer também o segundo grau.
- 2001 – A Escola é desativada, passando a ser ocupada pela Diretoria Regional de Ensino.
- 2008 – O Governo do Estado em parceria com a Prefeitura Municipal de São Vicente e o Centro Paula Souza, implantam a Escola Técnica Estadual de São Vicente.
- 2009 – A ETEC de São Vicente, através da lei N.º 13.770 de 21 de outubro, recebe a denominação de ETEC Doutora Ruth Cardoso.

Fonte: <<https://etecdr.com.br/a-escola/>>. Acesso em 02 deo 2021.

Fachada da ETEC de São Vicente



**TEXTO II: Estatuto da Juventude**

**CAPÍTULO II**

**DOS DIREITOS DOS JOVENS**

**Seção I**

**Do Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil**

Art. 4º O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude.

Parágrafo único. Entende-se por participação juvenil:

- I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;
- II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;
- III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e
- IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto.



Art. 5º A interlocução da juventude com o poder público pode realizar-se por intermédio de associações, redes, movimentos e organizações juvenis.

Parágrafo único. É dever do poder público incentivar a livre associação dos jovens.

Art. 6º São diretrizes da interlocução institucional juvenil:

- I - a definição de órgão governamental específico para a gestão das políticas públicas de juventude;
- II - o incentivo à criação de conselhos de juventude em todos os entes da Federação.

Parágrafo único. Sem prejuízo das atribuições do órgão governamental específico para a gestão das políticas públicas de juventude e dos conselhos de juventude com relação aos direitos previstos neste Estatuto, cabe ao órgão governamental de gestão e aos conselhos dos direitos da criança e do adolescente a interlocução institucional com adolescentes de idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos.

Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm). Acesso em 02 dez 2021.

**Texto III: O que é patrimônio histórico tombado?**

Patrimônio é tudo o que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos e obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, fazeres e falares. Tudo enfim que produzimos com as mãos, as ideias e a fantasia. (Cecília Londres)



A palavra patrimônio vem de *pater*, que significa pai e tem origem no latim. Patrimônio é o que o pai deixa para o seu filho. Assim, a palavra patrimônio passou a ser usada quando nos referimos aos bens ou riquezas de uma pessoa, de uma família, de uma empresa. Essa ideia começou a adquirir o sentido de propriedade coletiva com a Revolução Francesa no século XVIII.

Segundo o **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN**, o patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à

identidade desse povo.

O patrimônio cultural de uma sociedade é também fruto de uma escolha, que, no caso das políticas públicas, tem a participação do Estado por meio de leis, instituições e políticas específicas. Essa escolha é feita a partir daquilo que as pessoas consideram ser mais importante, mais representativo da sua identidade, da sua história, da sua cultura, ou seja, são os valores, os significados atribuídos pelas pessoas a objetos, lugares ou práticas culturais que os tornam patrimônio de uma coletividade (ou patrimônio coletivo).

De acordo com o Art. 216 da **Constituição Federal Brasileira** constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. São eles: As formas de expressão; Os modos de criar, fazer e viver; As criações científicas, artísticas e tecnológicas; As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

A **Lei nº 4.741 de 17 de dezembro 1985**, que dispõe sobre o **tombamento de Bens para integração no Patrimônio Histórico, Artístico e Natural do Estado de Alagoas**, afirma que patrimônio cultural consiste nos bens de interesse cultural e consequentemente suscetíveis da proteção e vigilância do Poder Público estadual todos aqueles que, móveis ou imóveis, atuais ou futuros, existentes no território alagoano, por seu valor histórico, artístico, arqueológico, etnográfico, paisagístico, folclórico ou bibliográfico, mereçam ser preservados de destruição ou de utilização inadequada.

O patrimônio cultural pode ser classificado quanto à sua natureza, que pode ser material ou imaterial. O **patrimônio material** consiste, segundo o **Decreto-Lei nº 25/1937**, no conjunto de bens culturais móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

Fonte: <http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoes/patrimonio-cultural/principal/textos/patrimonio-cultural-o-que-e>. Acesso em 02 dez 2021.

**Texto IV: Definição da palavra "tombamento"**

O tombamento é uma espécie de reconhecimento do valor histórico de um bem, ato que o transforma em patrimônio oficial e institui regime jurídico especial de propriedade, levando em conta sua função social.

Fonte: <http://acervo.avozdaserra.com.br/noticias/lingua-como-patrimonio-cultural>. Acesso em jul 2021.

## APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

São Vicente, 18 de julho de 2022.

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa de Dissertação de mestrado, intitulada “A manifestação da responsabilidade enunciativa e da autoria em produções escritas de alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo”, de responsabilidade da pesquisadora Denise Aparecida Oliveira da Silva, professora de Língua Portuguesa, na Escola Técnica Doutora Ruth Cardoso. De acordo com o que a pesquisadora enuncia:

A pesquisa se justifica em virtude da dificuldade que os alunos ingressantes no Ensino Médio geralmente enfrentam na produção de textos, em particular, nas produções autorais, que demandam a exposição de seu ponto de vista e defesa de posicionamento em relação a determinado fato ou situação. Tem por objetivo geral: verificar como a responsabilidade enunciativa ocorre em textos produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo. Os objetivos específicos são: a) identificar, descrever, analisar e interpretar as marcas linguísticas que revelam o ponto de vista dos alunos em textos por eles produzidos; b) examinar a relação entre o ponto de vista exposto e a responsabilidade enunciativa nos textos analisados; c) refletir sobre a correlação entre responsabilidade enunciativa e autoria nos textos produzidos. Metodologicamente, esta dissertação é de abordagem qualitativa, de base descritiva e interpretativista. O corpus é composto por cinco textos do gênero carta aberta, selecionados entre 40 textos produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo. (SILVA, 2022)

Declaro ainda conhecer a Resolução CNS 510/2016, que:

dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. (BRASIL, 2016)

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos recrutados.



Segundo a Resolução CNS 510/2016,

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

- I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados;
- II - pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011;
- III - pesquisa que utilize informações de domínio público; [...]
- V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual;
- VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito [...]

Dessa forma, como o trabalho constitui uma pesquisa documental e os textos analisados são públicos, por fazerem parte de um Concurso promovido pela escola, não necessita passar pelo Comitê de Ética. Além disso, na análise, a pesquisadora não avaliará a qualidade do trabalho, mas verificará se os estudantes, escolhidos aleatoriamente, assumiram a responsabilidade enunciativa e constituíram a autoria do texto. Ademais, também não interagirá diretamente com eles e não os nomeará na pesquisa.

Por todas essas razões, ela não necessita passar pelo Comitê de Ética.

Ieda Aparecida de Jesus Couto Estácio

Diretora da ETEC Dr.ª Ruth Cardoso – São Vicente/SP