

O ensino do léxico pelo recorte da coesão nominal:

Uma abordagem das anáforas nominais sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo

Maria Bernadete Rehfeld

Atena
Editora

Ano 2022

sala de aula. Ensino Médio

professor

ensino.

O ensino do léxico pelo recorte da coesão nominal:

linguagem e língua e na abordagem de Lewis (1987) do ensino de língua por meio do ensino do léxico e de Ferraz (2010) do ensino do léxico sob o pressuposto de competência léxica. Adota-se pressupostos teórico de Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1989), segundo o qual a produção textual ocorre a partir de negociações

Uma abordagem das anáforas nominais sob a ótica do

Interacionismo Sociodiscursivo

Maria Bernadete Rehfeld

Atena
Editora

Ano 2022

em sala de aula. Ensino Médio professor ensino.

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo



Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



O ensino do léxico pelo recorte da coesão nominal: uma abordagem das anáforas nominais sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: A autora
Autora: Maria Bernadete Rehfeld

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237 Rehfeld, Maria Bernadete
O ensino do léxico pelo recorte da coesão nominal: uma abordagem das anáforas nominais sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo / Maria Bernadete Rehfeld. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0336-4

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.364222206>

1. Lexicografia. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 3. Interacionismo sociodiscursivo. 4. Coesão nominal. I. Rehfeld, Maria Bernadete. II. Título.

CDD 413.028

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



Aos meus pais (*in memoriam*), para os quais este trabalho de tese seria motivo de orgulho.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz, por abrir espaço para que esta pesquisa pudesse ser realizada, ao aceitar-me como sua orientanda, e por sua condução segura nesse processo.

À Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho, por suas contribuições valiosas acerca do conteúdo desta tese, especialmente no que diz respeito à teoria do texto.

Ao Prof. José Francisco de Lima Xavier, Coordenador da Comissão do Vestibular da PUC Minas, por autorizar a utilização das redações produzidas num dos concursos como *corpus* de pesquisa, possibilitando o desenvolvimento desta investigação.

Aos meus filhos Thiago Henrique e Bernardo Luís e meios filhos Gabriel Tadeu, Daniella de Lourdes, Gabriela e Maria Pierina, pelo apoio incondicional à retomada dos estudos, através deste curso de Doutorado, e meu engajamento no campo da pesquisa.

Ao meu marido, Nicomedes, pelo apoio logístico na rotina doméstica, criando as condições necessárias para minha inteira dedicação a esta pesquisa.

À minha irmã Egle Maria, por suas quitandas deliciosas no café da tarde, transformando o árduo trabalho do dia em breve momento de recreio.

Aos meus familiares – irmãos, cunhados, tias, sobrinhos e primos – e amigos, de um modo especial às Amigas dos encontros nas tardes de terça, que compreenderam meu isolamento e o estimularam, contribuindo para que a escrita deste trabalho fosse possível.

Tecendo a manhã

"Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue se vá tecendo, entre todos os galos."

(João Cabral de Melo Neto)

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de nossa pesquisa de Doutorado na área de Ensino do Português, com ênfase nos Estudos do Léxico. A investigação foi motivada por nossa experiência em sala de aula do Ensino Médio com a dificuldade de muitos alunos fazerem uso adequado do vocabulário do Português e pela constatação de que essa dificuldade também se evidenciava na prova de redação de muitos candidatos ao vestibular. A dificuldade vocabular concentrava-se, sobretudo, nas retomadas nominais de antecedentes no texto, por isso, o foco do nosso estudo no ensino do léxico pelo recorte das anáforas nominais. Buscamos, no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (1999), as bases teóricas para a abordagem da produção textual, para a análise e a interpretação dos dados obtidos na pesquisa. Os resultados apontaram a necessidade de um trabalho pontual com o léxico na sala de aula de Português, o que requer que o professor o ensine de forma planejada e sistemática. Nas Considerações Finais, apontamos algumas possibilidades para esse trabalho com ele, incluindo a dimensão interdisciplinar entre a Língua Portuguesa e as demais disciplinas que compõem o currículo da etapa final da Educação Básica. Esperamos que este livro possa contribuir para uma mudança no tratamento dado à língua materna no Ensino Médio. O ensino do léxico ainda não assumiu o lugar que, de fato, lhe pertence – o centro da aprendizagem de uma língua –, pois, em muitos espaços escolares, infelizmente, ainda permanece o ranço do ensino da Língua Portuguesa pela via da mera tradição gramatical.

Maria Bernadete Rehfeld

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| A natureza do problema..... | 1 |
| O papel do léxico na constituição das expressões nominais anafóricas..... | 5 |
| Um modelo de análise para tratar nosso <i>corpus</i> de pesquisa..... | 6 |
| Objetivos da pesquisa e suas hipóteses | 7 |
| Objetivos geral e específicos | 7 |
| Hipóteses..... | 7 |
| CAPÍTULO 1 | 10 |
| O LUGAR DO LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA | |
| O papel, quase marginal, do léxico no livro didático..... | 10 |
| Por um ensino da língua materna centrado no ensino do léxico..... | 25 |
| A necessidade de recorte no estudo do léxico..... | 26 |
| CAPÍTULO 2 | 28 |
| PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | |
| O interacionismo sociodiscursivo (ISD)..... | 28 |
| As concepções de linguagem e língua nessa vertente teórica..... | 28 |
| A adoção do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como âncora para a pesquisa..... | 30 |
| As contribuições de Vygotsky, Habermas e Ricouer; de Bakhtin e Foucault na formulação do Interacionismo Sociodiscursivo | 30 |
| O texto: seu conceito e estatuto na atividade de linguagem..... | 38 |
| As condições de produção dos textos..... | 40 |
| A arquitetura interna dos textos..... | 43 |
| Os tipos de discurso e sua correlação com os mundos discursivos..... | 44 |
| As sequências discursivas e outras formas de planificar o texto..... | 48 |
| Os princípios da textualidade | 55 |
| Breve panorama dos estudos da coesão e da coerência..... | 55 |
| Os princípios que operam a tessitura do texto e os que regulam a comunicação textual | 57 |
| As metarregras da coerência..... | 59 |
| Referenciação e léxico..... | 61 |

| | |
|--|------------|
| O processo de referir a realidade | 61 |
| A relação entre referenciação e léxico | 64 |
| A coesão nominal..... | 66 |
| A coesão nominal na perspectiva de Bronckart | 66 |
| Razões para tomar as anáforas nominais como objeto de pesquisa | 69 |
| A continuidade referencial..... | 69 |
| A organização do texto em subtópicos..... | 69 |
| O encapsulamento de segmentos de texto sob rótulos abstratos e genéricos | 70 |
| A marcação de pontos de vista..... | 70 |
| Para uma classificação das expressões referenciais anafóricas..... | 71 |
| O processo de recategorização do referente pela anáfora..... | 79 |
| Os recursos anafóricos | 85 |
| Anáforas correferenciais | 86 |
| A repetição lexical..... | 86 |
| A variação lexical..... | 87 |
| Os encapsulamentos: os nomes gerais como rótulos que empacotam porções do discurso | 95 |
| Anáforas não correferenciais..... | 98 |
| O nome metalinguístico/metadiscursivo: uma anáfora peculiar | 99 |
| As anáforas indiretas..... | 101 |
| A argumentação como estratégia de aprendizagem no ensino do léxico | 106 |
| CAPÍTULO 3..... | 111 |
| A METODOLOGIA USADA NA PESQUISA | |
| A constituição do <i>corpus</i> | 111 |
| A coleta dos dados..... | 114 |
| Referente 1 | 118 |
| Referente 2 | 119 |
| Referente 3 | 119 |
| A ação de linguagem na proposta de produção de texto..... | 119 |
| CAPÍTULO 4..... | 122 |
| OS DADOS E SEUS RESULTADOS: A IDENTIFICAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO, | |

| | |
|---|------------|
| QUANTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS ANÁFORAS NOMINAIS NO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA | |
| A análise global de alguns exemplares de textos | 122 |
| Os observáveis de ordem léxico-sintática: abordagens quantitativa e qualitativa..... | 134 |
| Os dados da 1ª fase da coleta: a identificação, classificação e quantificação das anáforas nominais | 134 |
| Os dados da 1ª fase da coleta: a análise das cadeias anafóricas..... | 137 |
| As cadeias anafóricas bem construídas..... | 137 |
| As cadeias anafóricas mal construídas | 139 |
| As cadeias anafóricas nos textos com 20 linhas ou menos | 142 |
| A 2ª fase da coleta de dados: levantamento das cadeias anafóricas para os três referentes principais da ação de linguagem | 144 |
| Quantificação e análise dessas cadeias..... | 144 |
| Quantificação e análise de textos com UF sem anaforização | 162 |
| A interpretação dos resultados | 163 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 166 |
| REFERÊNCIAS | 170 |
| SOBRE A AUTORA..... | 173 |

RESUMO

Nossa pesquisa tem por tema a coesão nominal e investiga-a pelo recorte das anáforas nominais. A opção por elas deve-se ao fato de muitos estudos mostrarem que essas anáforas desempenham funções sociocognitivas relevantes na produção de um texto, pois operam para a manutenção de seu tópico central, para a organização deste em subtópicos, para o encapsulamento e a rotulação de um conteúdo proposicional, para a marcação do ponto de vista do agente produtor, bem como para o de outras vozes presentes no texto, entre outras. Ancora-se na concepção sociointeracionista de linguagem e língua e na proposta de Lewis (1997) do ensino da língua por meio do ensino do léxico e na de Ferraz (2010) do ensino do léxico pelo desenvolvimento da competência lexical. Adota os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), segundo o qual a produção textual escrita é resultado da apropriação pelo agente produtor de um conjunto de parâmetros sociodiscursivos e sua mobilização ao executar uma ação de linguagem. Nessa perspectiva, o pesquisador deve-se centrar primeiro nas condições sociopsicológicas da produção para, então, analisar as propriedades estruturais e funcionais do texto. O objetivo de nossa investigação é explicar a dificuldade que muitos estudantes, ao final da Educação Básica, demonstram no uso que fazem das cadeias anafóricas, construindo-as, muitas vezes, de modo inadequado. Partimos da hipótese de que essa dificuldade parece estar relacionada ao tratamento dado ao léxico na sala de aula e, para investigá-la, elegemos, como sujeitos da pesquisa, alunos concluintes do Ensino Médio em contexto de vestibular e, como seu *corpus*, os textos produzidos por eles nessa situação. Os textos, teórico-opinativos, são representativos das quatro grandes áreas do conhecimento: Biomédicas, Exatas, Humanas e Econômicas. Coletamos os dados por *amostragem*, segundo Günther (2005), e interrompemos seu levantamento pelo princípio da *saturação teórica*, conforme Glaser e Strauss (1967). Iniciamos a coleta com uma leitura global dos textos, de acordo com o *procedimento de observação* proposto por Bronckart (op. cit.). Esse procedimento envolve observáveis de natureza semântica, léxico-sintática e paralingüística. Realizamos outras leituras, concentrando-nos nos observáveis de natureza léxico-sintática para a identificação, classificação, quantificação e análise das cadeias anafóricas de cada texto. Os resultados obtidos evidenciam, entre as anáforas correferenciais, a predominância da repetição lexical, dos sinônimos e dos nomes genéricos, núcleos nominais imediatamente acessíveis ao agente produtor, exigindo dele baixo esforço cognitivo; entre as não correferenciais, a prevalência dos merônimos, em virtude de haver entre a anáfora e sua âncora apenas uma estreita relação conceitual, não ocorrendo entre elas nem correferencialidade, nem retomada. Quanto aos demais recursos, os achados apontam para a necessidade de um trabalho explícito e sistemático com eles na sala de aula, durante o Ensino Médio, por envolverem saberes específicos, demandando do professor ações pontuais em seu ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino do léxico. Língua escrita. Interacionismo sociodiscursivo. Texto teórico-opinativo. Coesão nominal.

ABSTRACT

Our research has the nominal cohesion as main topic and investigates it through the nominal anaphoras. Their choice is due to the fact that many researches show that these anaphoras have relevant sociocognitive roles in a text production process because they work for the maintenance of the main topic, for its organization in secondary topics, for the encapsulation and labeling of a propositional content and for marking the point of view of the producer agent as well as of the social voices present in the text, among others. It is anchored in the socio-interactionist conception of language and the way of teach the idiom itself through the teaching of lexicon and also on the Ferraz (2010) method of teaching of lexicon by lexical competence development. It adopts the theoretical assumptions of Sociodiscursive Interactionism (SDI), formulated by Bronckart (1999), according to which written textual production results from the appropriation by the producing agent of a set of sociodiscursive parameters and their mobilization when executing a language action. From this perspective, the researcher must focusing on the sociopsychological conditions of production on first place and then analyze the structural and functional properties of the text. The main goal in this investigation is to explain the difficulty that many students demonstrate as they build up these arrangements, in inappropriate way mostly, as soon as they graduate in primary school. We start from the hypothesis that this difficulty seems to be related to the treatment given to the lexicon in the classroom and, in order to investigate it, we chose as test subjects high school students about to do the vestibular test and, like their *corpus*, the text produced by them in this situation. It was gathered theoretical-opinion texts from the four major areas of knowledge: Biomedical, Exact, Human and Economics sciences. According to Günther (2005), we collected the data by sampling and interrupted it by the principle of theoretical saturation, of Glaser e Strauss (1967). We started gathering the data through a global reading of the texts following the observation procedure suggested by Bronckart (1999). This procedure involves observables of semantic, lexicon-sintactical and paralinguistic nature. We performed some others readings, focusing ourselves on the observables of lexicon-sintactical nature in order to identify, categorize, quantify and analyze the anaphoric arrangements of each text. The results achieved show the supremacy of the lexical repetition usage and among the resources by lexical variation the ones with synonyms and generic names, nominal core immediately accessible to the producer agent and due to that requiring low cognitive effort on their part. These evidences show the need of an explicit and systematic work in the classrooms during high school, with other resources, once involves specific knowledge that demands from the teacher specific actions on each of them. The results obtained shows that among the coreferencial anaphoras the most used kinds were lexical repetition, sinonyms, generic names which are nominal cores immediately accessible to the producer agent requiring from him low cognitive effort. Among the non-coreferencial anaphoras prevails the meronyms due to the fact that there is a close conceptual relation between an anaphoras and its anchor that leads to no coreference nor retake between them. Regarding the other mechanisms, the findings indicates the necessity of develop an explicit and systematic work in high school having them as the main topic once it requires specific knowledge from the students that will demand the teacher to take accurate

actions.

KEYWORDS: Lexicon teaching. Written language. Sociodiscursive interactionism. Theoretical-opinion text. Nominal cohesion.

LISTA DE ABREVIATURAS

SN – sintagma nominal

UF – unidade-fonte

ANF – anáfora

RL – repetição lexical

VL – variação lexical

SIN – sinônimo

HPE – hiperônimo

HPO – hipônimo

DD – descrição definida

NG – nome genérico

NÇÃO – nominalização

NMETA – nome metalinguístico

MER – merônimo

AS – associação semântica

R – redação

INTRODUÇÃO

1 | A NATUREZA DO PROBLEMA

Esta pesquisa tem sua motivação no trabalho que realizamos no Ensino Médio, em sua modalidade regular e de EJA, como professora de Língua Portuguesa em duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte e como analista de redação, em exames promovidos por universidades públicas e particulares para o acesso ao Ensino Superior.

Em nossa prática diária na sala de aula, não foram poucas as vezes em que nos deparamos com a dificuldade de muitos alunos em relacionar, adequadamente, as ideias dos textos que produziam. Entre essas dificuldades estava a construção de cadeias anafóricas, como mostra o exemplo (1):

(1) Com gestos simples e conscientes como o de reduzir o mundo ficaria mais limpo, harmonioso se as pessoas pensassem um pouco mais na preservação do planeta. E atos como este vão acontecendo em cadeia, reduzindo uma coisa aqui, outra ali economizamos dinheiro, a poluição diminui e o meio ambiente se enriquece mais. Uma coisinha pequena que acontece, se todos nós fizermos a mesma coisa, acaba reestruturando lá frente uma escala global, com gestos simples como o de reduzir¹. (Aluno do Ensino Médio Regular)².

Em (1), o núcleo nominal das cadeias anafóricas construídas pelo agente produtor³ são nomes genéricos: **atos como este** retoma o **(gesto) de reduzir**, que é retomado na última linha; **uma coisinha pequena** retoma **uma coisa** e é retomada por **a mesma coisa**; **com gestos simples**, no final do parágrafo, retoma **com gestos simples e conscientes**, no início do fragmento. Ao fazer uso excessivo de nomes genéricos, não especificando que gestos, atos, coisas os homens podem realizar para preservar o planeta, o agente produtor imprime à passagem um sentido vago, impreciso, demonstrando circularidade na exposição das ideias e, conseqüentemente, sua dificuldade em fazer o texto progredir.

Um outro exemplo da dificuldade de construir cadeias anafóricas adequadamente é o caso do fragmento (2):

(2) Reutilizar é aproveitar novamente como, por exemplo, embalagens de perfumes. Que hoje já existe uma forma muito interessante tanto para o lucro das empresas quanto para o meio ambiente que são os refis, que é quando a pessoa já tem a embalagem, ela compra só o refil; o que para a pessoa também é lucro, pois só o refil é mais barato. (Aluna do Ensino Médio – EJA).

Em (2), a agente produtora também parece desconhecer os diversos recursos anafóricos que poderia usar para encadear as ideias de seu texto. Em sua defesa da reutilização de embalagens por meio de refis dos produtos, ela não constrói uma relação

1 Cada cadeia anafórica foi assinalada com uma cor para facilitar sua identificação.

2 Os dados de identificação desse aluno e dos outros, cujos textos foram reproduzidos, nesta pesquisa, a título de exemplificação do problema em análise, foram, propositalmente, omitidos.

3 Adotamos essa designação para o produtor de textos, conforme Bronckart (1999).

adequada entre a expressão de introdução referencial **refis** e suas retomadas subseqüentes, por meio da forma **o refil**. A inadequação entre essas expressões advém da repetição, duas vezes, do antecedente **refis** por ele mesmo, em pontos do texto muito próximos. Como discutimos em 2.4.5.1.1, a repetição lexical é um recurso anafórico altamente produtivo, mas não é aleatório. Isso significa que depende de critérios para que possa ocorrer, produzindo o efeito desejado pelo produtor.

Um outro problema detectado no fragmento (2) é o uso do conector **que**, empregado pela agente produtora como item coringa, na medida em que é ele o elemento de ligação entre as várias partes do texto, como atestamos em [...] **Que** hoje já existe uma forma muito interessante tanto para o lucro das empresas quanto para o meio ambiente **que** são os refis, **que** é quando a pessoa já tem a embalagem [...] o **que** para a pessoa também é lucro ...

Em sua primeira ocorrência, o **que** é empregado como um organizador macrotextual, ligando o trecho que ele introduz ao primeiro segmento do texto, **Reutilizar é aproveitar novamente como, por exemplo, embalagens de perfumes**. Nas ocorrências seguintes, ele é usado como conectivo que une as orações no interior do segundo segmento, **que são os refis, que é quando a pessoa já tem a embalagem e o que para a pessoa também é lucro**. Não vamos, no entanto, nos alongar nesse tipo de problema, o que demandaria, inclusive, uma reescritura de todo o trecho. Concentrar-nos-emos nas cadeias anafóricas nominais, nosso objeto de investigação.

Quanto às produções textuais em exames para o acesso ao Ensino Superior, temos também constatado, com frequência, a ocorrência da dificuldade de certos alunos em construir as cadeias anafóricas para os textos que produzem. Os textos, a seguir, produzidos para o concurso vestibular de uma universidade privada de Belo Horizonte, e parte de nosso *corpus* de pesquisa, exemplificam essa dificuldade:

(3) A impunidade sobre os jovens

Sabemos que o índice de **violência urbana** vêm aumentando com o passar dos anos, e vem sendo praticada cada vez mais por **jovens menores de idade**.

Apesar de existirem **muitos jovens** saindo pelas ruas e cometendo **crimes**, estes não são punidos como realmente deveriam ser. E pelo fato de serem **menores de idade** não são julgados devidamente por **suas ações**, e além disso, **as punições dadas** não são suficientes pela gravidade de seus atos.

Diminuir **a maioridade penal** iria apenas amenizar **a situação**, acredito eu que o que mudaria isso seria a aplicação de **punições mais severas**, assim desencorajando boa parte **desses criminosos**.

Agora devemos apenas torcer para que estas medidas sejam tomadas e que elas façam a diferença, para o bem estar de toda a população. (R3 – Letras)

(4) Maioridade Penal

Eu apoio **á maioridade penal, para os 16 anos**. Porque **uma pessoa de 16 anos**, já tem sua opinião formada. Já é capaz de responder **pelos seus atos**

sim!

Não acho certo **uma pessoa de 16 anos** ser protegido **pela lei**. Enquanto isso **menores** matam, roubam e entra pro mundo das drogas. E por trás deles tem os mandantes, porque na cabeça deles como se diz “Não dá nada pra mim”. E não dá mesmo, porque infelizmente **no nosso brasil a lei** é totalmente errada e lenta.

Eu vejo **menores** tirando vidas, e não ser preso não ter nenhuma punição. Enquanto isso **menores** são usados como escudo. **No nosso brasil** tá faltando **um presidente de pulso firme** que faça isso virar lei. Tenho certeza que **muitas mortes, roubos e acidentes de trânsito** vão acabar. Vejo **menores** dirigindo e não acontece nada.

Queria muito poder dizer **o brasil** é o melhor país pra se morar. Mais infelizmente, não! Porque tá faltando um **governo melhor**. Eu super apoio **á maioridade penal**, assim vamos ajudar á todos com mais segurança, porque com **á maioridade** sendo aos 18 anos, vai continuar **os crimes e os roubos**. Eu quero **um brasil melhor**, para quê no futuro os meus filhos não sofram tanto como nós **brasileiros** estamos sofrendo com á insatisfação **da lei no brasil**. (R4 – Pedagogia)

(5) Se **um jovem** hoje, pode escolher o seu candidato, porque ele não pode ser considerado de **maioridade com seus 16 anos**.

Porque **o Congresso Nacional** não aprova **essa lei** de que **os jovens com seus 16 anos**, poderão ter **maioridade**, quem sabe se o **Congresso Nacional** fizer isso **a violência** com **nossos jovens** pode vir a diminuir, dando-lhes **a maioridade com seus 16 anos**. Talvez **os jovens** querem mais liberdade de expressão, para morarem só. E poder trabalhar e assim continuar seus estudos, e se sentirem livres. (R3 – Administração).

Os três textos têm em comum anáforas em que predominam núcleos nominais repetidos por eles mesmos ou constituídos por nomes genéricos. São exemplos das primeiras os núcleos **jovens** e **punições** em (3); **pessoa, lei, menores** e **roubos** em (4); **jovens** e **maioridade** em (5); são exemplos das segundas **atos, situação** e **medidas** em (3). Em (4), também chama a atenção o uso do núcleo nominal **lei**, um hiperônimo, que, no texto, adquire sentido vago porque sua unidade-fonte não foi estabelecida com clareza. Problema semelhante ocorre com o sintagma nominal (doravante, SN) **essa lei** em (5), que tanto parece ser anáfora, ao remeter para o SN *de maioridade com seus 16 anos* e ter seu núcleo precedido de demonstrativo, quanto catáfora, direcionando o leitor para o SN à frente, *de que os jovens com seus 16 anos [...]*, resultando em imprecisão quanto ao referente que o agente produtor quer construir. No capítulo 4, esses textos serão objeto de análise, bem como outros com problemas da mesma ordem.

A questão que se coloca, por ora, é o uso inadequado dos recursos anafóricos e/ou desconhecimento que muitos alunos parecem ter de sua variedade na Língua Portuguesa. A língua coloca-os à sua disposição, contribuindo com eles em seu trabalho de construir a coesão entre as ideias do texto que produzem. Esperávamos que, através do contato com textos de diferentes gêneros, em suas atividades diárias de ler e escrever na escola, os

estudantes pudessem apropriar-se deles, porém o que constatamos é um desempenho, muitas vezes, sofrível em seu uso.

Destacamos, de início, que a construção da coesão textual não depende desses recursos, mas que eles têm um papel a cumprir na legibilidade dos textos, pois contribuem para facilitar a coconstrução pelo leitor do sentido pretendido pelo agente produtor. Nessa ótica, nossa expectativa era que, em se tratando de textos produzidos por alunos concluintes do Ensino Médio, isto é, por quem passou por um longo período de formação na escola, e possíveis candidatos à vida acadêmica, quando terão de produzir e disseminar o conhecimento, eles fizessem uso adequado de tais recursos na textualização, cooperando com o leitor na tarefa de ler o texto.

Nossa experiência com a produção textual dos estudantes nas duas situações descritas acima levou-nos a investigar a dificuldade em operar com os recursos de coesão nominal com o objetivo de apresentar possibilidades de trabalho com eles na sala de aula, para sanar tal dificuldade ou, ao menos, minimizá-la e, assim, contribuir para a ampliação e consolidação da competência comunicativa dos alunos na etapa final da Educação Básica.

Nossa investigação centra-se nas anáforas nominais. Nossa opção por elas deve-se ao fato de constituírem muito mais do que meros recursos de retomada, uma vez que exercem outras funções na organização dos textos, entre as quais a de contribuir para a estruturação do texto, sinalizando seus subtópicos e as relações entre eles, a de encapsular porções de texto, resumindo-as sob rótulos abstratos e genéricos e a de marcar pontos de vista, o do agente produtor e o de outras vozes com as quais este dialoga, funcionando como operadores de argumentação.

Para constituir nosso objeto de pesquisa, partimos das seguintes questões: que recursos de coesão nominal os alunos concluintes do Ensino Médio empregam para construir cadeias anafóricas nos textos que produzem? Há recursos mais frequentes que outros? Por quê? Os recursos empregados recategorizam o referente? Funcionam como operadores de argumentação? Que possibilidades de trabalho podem ser apresentadas para contribuir com o ensino-aprendizagem do uso adequado desses recursos?

Para responder a essas perguntas, fizemos um novo recorte em nosso objeto de pesquisa: focalizamos a construção das expressões nominais anafóricas em textos teórico-opinativos, em sua modalidade escrita.

São razões que nos levam a circunscrever a investigação a esse tipo de discurso: (a) constrói-se, predominantemente, com a sequência argumentativa (Adam, 1992 apud Bronckart, 1999), modo de organizar o texto cujo domínio se espera dos jovens ao final da Educação Básica, pois uma das competências no uso da língua a ser desenvolvidas por eles durante sua formação escolar é a de expor ideias a respeito de um assunto e posicionar-se, criticamente, sobre o tema (b) esse modo de organizar o texto é também aquele que os

alunos, egressos do Ensino Médio, deverão mobilizar em situações de avaliação diversas, seja para prosseguir nos estudos, seja para entrar no mundo do trabalho e (c) a relação existente entre o uso de anáforas nominais e os tipos discursivos.

Quanto ao papel da Educação Básica na consolidação da capacidade argumentativa dos estudantes dessa etapa de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000)⁴ destacam que os alunos devem aprender a confrontar, defender e explicar suas ideias de forma organizada. É *na escola* (grifo nosso) que eles vão aprender a avaliar, interpretar, julgar e tomar uma posição consciente e responsável pelo que falam/escrevem.

No que tange ao domínio da produção de textos teórico-opinativos como meio de transitar, com eficiência, nas mais variadas situações de interação sociocomunicativa que se apresentarão, fora da escola, aos concluintes do Ensino Médio, acrescentamos que argumentar é uma atividade que permeia toda a vida dos indivíduos, nas mais diversas esferas da sociedade, e aprender a defender seu ponto de vista é fundamental para que eles conquistem espaço social e autonomia.

Finalmente, no que diz respeito à relação entre anáforas nominais e tipos de discurso, os textos teórico-opinativos são aqueles em que, segundo Bronckart (1999), as retomadas por sintagmas nominais são as que aí ocorrem com mais frequência.

2 | O PAPEL DO LÉXICO NA CONSTITUIÇÃO DAS EXPRESSÕES NOMINAIS ANAFÓRICAS

A abordagem das anáforas nominais pressupõe uma abordagem do léxico, na medida em que a configuração daquelas ancora-se neste, compreendido como uma construção sociocognitiva, em que o agente produtor do texto categoriza e recategoriza o referente de acordo com seu projeto de dizer.

Intenção e escolhas lexicais são dois fatores decisivos para a construção de uma expressão nominal anafórica, porque, como já dissemos na seção anterior, um SN anafórico é mais do que um elemento de coesão, é também um índice de argumentação. Isso significa que tal SN não só se conecta a seu antecedente, para dar continuidade a ele, garantindo a manutenção temática, mas sinaliza a posição de quem produz o texto acerca do tema que aborda, influenciando quem o lê a aderir à mesma posição.

No processo de anaforização da unidade-fonte, expressão introdutora do referente, o sintagma nominal, frequentemente, promove a transformação deste, pois ele o reformula,

4 A Base Nacional Comum Curricular, Lei nº 13.415/2017, aponta, entre as dez competências gerais para a Educação Básica, dos anos iniciais do Fundamental ao Ensino Médio, o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes. Esse desenvolvimento deve-se dar de forma continuada, observando-se os respectivos graus de complexidade dessa competência em cada uma das etapas da formação escolar dos alunos. Para o Ensino Médio, a Base prevê a consolidação, o aprofundamento e a ampliação de tal competência, o que reitera o já preconizado pelos referidos Parâmetros Curriculares Nacionais.

acrescentando-lhe novas instruções de sentido, fazendo-o, assim, evoluir no curso do texto. Nesse processo, o léxico tem um papel fundamental, porque a reformulação se faz com os itens lexicais que o agente produtor escolhe de acordo com seu projeto de dizer. O léxico cumpre, pois, não só o papel de categorizar as entidades do mundo, mas também de marcar uma visão sobre elas. Nesse sentido, léxico e referência estão estreitamente relacionados, pois o primeiro permite ao produtor do discurso reportar-se à realidade biossocial, construindo dela uma versão entre muitas possíveis.

Reconhecendo a relevância que o léxico tem nas ações de linguagem que realizamos, por ser ele o componente linguístico que lhes dá materialidade, defendemos, como Lewis (1997), centrar-nos nele para ensinar uma língua. A essa posição, soma-se a de Ferraz (2010), que propõe o desenvolvimento da competência comunicativa de seus usuários por meio do desenvolvimento de sua competência lexical. Articulando essas posições com nossa investigação sobre o uso das anáforas nominais em textos teórico-opinativos produzidos por estudantes concluintes do Ensino Médio, propomos que o ensino da Língua Portuguesa, nessa etapa de ensino, tenha o léxico como ponto de partida.

Ensiná-lo por meio da coesão nominal implica ensiná-lo em sua dimensão textual, isto é, através das relações que os itens lexicais estabelecem uns com os outros, compondo uma unidade de sentido. Essa abordagem opõe-se à tradicional, em que ele é ensinado por meio de listas de palavras, apartadas de seu contexto de uso. Recusamos tal enfoque, porque este não reflete o funcionamento real da língua: não nos comunicamos por meio de palavras isoladas, mas por meio de unidades produtoras de um sentido, ou seja, por meio de textos. Enfim, propomos que o ensino da Língua Portuguesa faça-se na articulação léxico-gramatical, pois esses dois componentes linguísticos operam de forma interdependente.

3 | UM MODELO DE ANÁLISE PARA TRATAR NOSSO *CORPUS* DE PESQUISA

Definido o objeto de pesquisa, buscamos um quadro teórico que sustentasse nosso trabalho de investigação. Entre tantos existentes, optamos pelo do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, proposto por Bronckart (1999) e seu grupo de colaboradores da Unidade Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Nossa opção por essa vertente deve-se ao tratamento sociopsicológico dado pelo grupo à linguagem e aos objetivos educacionais que orientam essa abordagem, que também são nossos.

Quanto ao tratamento dado à linguagem, ressaltamos, no quadro teórico mais amplo do ISD, os princípios nos quais este se baseia para explicar a estrutura e funcionamento dessa capacidade na espécie humana. Entre esses princípios, estão a dimensão social da sua aquisição e desenvolvimento e seu papel no desenvolvimento do pensamento e da consciência nos homens. No que tange a seus objetivos educacionais, compartilhamos com os pesquisadores do grupo a preocupação de orientar os resultados das pesquisas em

linguagem para o campo do ensino, numa contribuição à didática das línguas.

Embora reconheçamos que a transposição dos achados de uma pesquisa em linguagem para o campo do ensino de línguas não seja um processo simples, defendemos que esta é uma das razões que justifica aquela, na medida em que as novas descobertas feitas na área mostrar-se-ão úteis, se puderem ser aplicadas à sala de aula e se essa aplicação contribuir para transformá-la.

4 | OBJETIVOS DA PESQUISA E SUAS HIPÓTESES

Objetivos geral e específicos

Esta pesquisa tem, como meta **geral**, investigar a dificuldade que muitos alunos, concluintes do Ensino Médio, demonstram no uso que fazem do léxico para construir cadeias nominais anafóricas em textos teórico-opinativos escritos, em situação de exame vestibular. Como metas **específicas**, pretende:

- a) identificar os recursos utilizados para construí-las;
- c) levantar, entre esses recursos, os mais frequentemente empregados por eles;
- d) explicitar as razões dessa frequência;
- e) verificar qual é a relação entre número de linhas escritas pelos agentes produtores, desenvolvimento da argumentação e construção de cadeias anafóricas;
- f) verificar se eles usam as expressões anafóricas para recategorizar os referentes que constroem no texto;
- g) verificar se eles fazem uso da recategorização como operador de argumentação;
- h) apontar possibilidades de trabalho com esses recursos na sala de aula dos concluintes da etapa final da Educação Básica.

Hipóteses

Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento da competência lexical dos usuários de uma língua é um processo sem terminalidade, estendendo-se por toda a vida dos falantes dessa língua. Considerando-se os indivíduos em seu processo de formação no Ensino Médio, a primeira hipótese levantada por nós é a de que a dificuldade com a construção das cadeias anafóricas, demonstrada por muitos deles, parece advir do tratamento que o léxico recebe na sala de aula. Para verificar essa hipótese, investigamos o trabalho com ele em livros didáticos destinados a essa etapa de escolaridade. Nossa investigação orientou-se pelo levantamento da abordagem que lhe é dada e pela análise das atividades propostas pelos manuais, principalmente, no que se refere ao ensino da

coesão nominal.

A segunda hipótese diz respeito ao uso que os vestibulandos fazem da coesão nominal para construir cadeias anafóricas e, nesse uso, qual a relação entre número de linhas escritas pelos produtores, desenvolvimento da argumentação e construção de cadeias anafóricas. Supomos que, entre os recursos mais utilizados por eles, estão a repetição lexical e os nomes genéricos, pois essas formas anafóricas são-lhes as mais imediatamente acessíveis, o que implica baixo esforço cognitivo em seu uso. Quanto à relação entre linhas escritas, argumentação e anáforas, nossa hipótese é que o número de ocorrência destas é proporcional ao uso que o produtor faz das duas primeiras.

A terceira hipótese refere-se à utilização de recursos anafóricos que dependem de conhecimentos específicos, sendo essa a razão para sua ocorrência com uma frequência menor. Entre esses recursos, estão os que operam com categorias de mundo, tais como hiperônimos e hipônimos e com o uso da metalinguagem, como nominalizações e nomes metalinguísticos. Para testar a segunda e a terceira hipóteses, levantamos, no nosso *corpus* de pesquisa, os SNs anafóricos construídos com os referidos recursos e quantificamos seu percentual de ocorrência.

Com a quarta hipótese, procuramos verificar se os agentes produtores usam as expressões anafóricas para sinalizar seu ponto de vista sobre o objeto de discurso e identificar como eles as lexicalizam para realizar essa sinalização. Para testar essa hipótese, avaliamos, qualitativamente, a estrutura composicional de tais expressões. Supomos que essa marcação se faça por meio do processo de recategorização do referente, em seu modo triplo de realização:

(a) por mudança de recurso ou recategorização *externa* (b) por modificação operada pelo adjetivo no interior do SN ou recategorização *interna* e (c) pela associação dos dois processos anteriores ou recategorização *mista*.

O desenvolvimento da pesquisa está apresentado em quatro capítulos: no primeiro, fazemos uma análise do papel do léxico no ensino de Língua Portuguesa, baseando-nos no tratamento que o tema tem recebido nos livros didáticos da disciplina; no segundo, apresentamos nossos pressupostos teóricos; no terceiro, a metodologia usada na coleta e análise dos dados e, no quarto, os resultados de nossa investigação e sua interpretação.

No primeiro capítulo, verificamos se o léxico é focalizado nas coleções didáticas destinadas ao Ensino Médio e quais enfoques recebe. Para isso, analisamos tanto a teoria apresentada pelos autores nas coleções quanto as atividades práticas propostas para consolidar a aprendizagem do conteúdo pelos alunos.

No segundo capítulo, abordamos (a) a concepção sociointeracionista de linguagem/língua, na qual se ancora nosso trabalho, e o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Bronckart (1999), para a descrição, análise e avaliação

das produções escritas (b) os princípios da textualidade, discutidos por Beaugrande e Dressler (1981) (c) a concepção sociocognitiva de referenciação e léxico, na perspectiva de Mondada e Dubois (2003a [1995]) e Marcuschi (2004), respectivamente (d) a coesão nominal descrita por Bronckart (1999) e os recursos linguísticos que a lexicalizam, segundo contribuições advindas de vários autores e (e) a relação entre léxico e argumentação e a abordagem desta no contexto escolar, sob a ótica de Leitão (2011).

No terceiro capítulo, focalizamos o público-alvo da pesquisa e os procedimentos utilizados para definir nosso *corpus* de trabalho. Este se compõe de textos produzidos para um concurso vestibular e contemplam as quatro grandes áreas do conhecimento: Biomédicas, Exatas, Humanas e Econômicas. O levantamento dos dados foi feito, conforme Günther (2005), por *amostragem* e a interrupção de sua coleta, de acordo com o princípio da *saturação teórica*, segundo Glaser e Strauss (1967). Na análise dos dados, apoiamos-nos, mais uma vez, em Bronckart (1999), utilizando-nos dos *procedimentos de observação* propostos pelo autor: observáveis de natureza *semântica*, *léxico-sintática* e *paralinguística*.

Iniciamos o quarto capítulo com uma análise global dos textos, em que articulamos os três conjuntos de observáveis mencionados acima, concentrando-nos, em seguida, nos de natureza léxico-sintática, nível em que se situam as cadeias anafóricas. Nesse nível, fazemos a coleta das anáforas nominais em dois momentos: no primeiro, identificamos, classificamos e quantificamos todas as suas ocorrências; no segundo, identificamos e analisamos a estrutura composicional das expressões nominais que anaforizam os referentes principais dos textos, conforme a ação de linguagem apresentada aos vestibulandos através da proposta de redação. Os achados que apresentamos resultam, portanto, de uma análise mista, em que buscamos articular os aspectos quantitativo e qualitativo dos dados.

Nas Considerações Finais, fazemos algumas reflexões sobre os achados da investigação e apresentamos algumas possibilidades de trabalho com o léxico no Ensino Médio, especialmente, no que tange ao seu ensino pelo recorte da coesão nominal, aos concluintes dessa etapa da Educação Básica.

O LUGAR DO LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 01/05/2022

“Considerando o conhecimento que temos acerca de como, regularmente, é preenchido o tempo de nossas aulas de português, facilmente chegamos à constatação de que a atenção concedida ao estudo do léxico tem um caráter **breve**, e **insuficiente**. Ocupa assim um lugar adicional.” (Antunes, 2012, p. 20) (grifos nossos).

1 | O PAPEL, QUASE MARGINAL, DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO

Na Introdução desta tese, levantamos, entre nossas hipóteses, a de que a dificuldade de muitos alunos na construção de cadeias anafóricas, durante o Ensino Médio, parece estar ligada à abordagem que o léxico recebe na sala de aula, onde têm sido objeto de pouca atenção. Apoiamo-nos em Antunes para fazer essa afirmação. Conforme a autora,

Por muitas razões históricas, sobejamente exploradas em diversos estudos, a gramática assumiu nas atividades de ensino um lugar hegemônico, ou, melhor dizendo, um lugar de quase monopólio, deixando fora de análise os outros componentes que tornam possível a atividade da comunicação verbal. Consequentemente, o estudo do léxico tem constituído um interesse **secundário** nas atividades do ensino, realizado de forma **irrelevante** e **pouco significativa** do ponto de vista dos usos sociodiscursivos da língua. (Antunes, 2012, p. 13) (grifos nossos).

Na prática escolar, parece, pois, faltar a preocupação de dar-lhe a importância que, de fato, têm na aprendizagem da produção textual escrita, elegendo-o como tópico de um trabalho explícito e sistemático.

A pouca atenção dispensada ao léxico parece ter duas razões: uma ligada à formação do professor; outra, ao livro didático em uso por ele. No tocante à primeira, muitos deles ainda orientam seu trabalho por antigas concepções de linguagem e língua. Nessas concepções, ou a linguagem é vista como reflexo do pensamento e a língua, como forma a serviço de sua expressão ou a linguagem é entendida como capacidade para a comunicação e a língua, como sistema de signos, como código que viabiliza essa comunicação. Em ambas as concepções, a língua é considerada independente de suas situações de uso, sempre igual a si mesma, incólume a variações e seu ensino realizado para a apropriação, pelos

alunos, de uma variante apenas: a de prestígio. No trabalho pedagógico orientado por essas concepções, o professor privilegia o ensino da gramática, como aponta Antunes (op. cit.) acima, relegando, a segundo plano, o do léxico.

No que tange à segunda razão, esse lugar à margem parece resultar do tratamento dado a ele no livro didático. Com o objetivo de verificar essa nossa suposição, procedemos a uma investigação sobre o enfoque recebido pelo léxico nas coleções didáticas. Para tanto, consultamos seis das coleções, destinadas ao Ensino Médio, aprovadas pelo PNLD e publicadas em 2010. Observamos, nos três volumes de cada coleção¹, se o léxico era focalizado e como se realizava o enfoque. Constatamos que todas elas o abordam e o fazem, ainda frequentemente, pelo ângulo da morfologia, com o estudo da estrutura das palavras, seus processos de formação e sua categorização em classes. A abordagem consiste na decomposição das palavras em seus constituintes mórficos, na classificação de seus processos de formação, na descrição da forma e função das classes gramaticais com o objetivo de levar o aluno ao conhecimento e assimilação da nomenclatura, como mostra parte do sumário de um volume delas:

| PARTE 1 | | |
|--|----|--|
| FORMANDO O LEITOR E O PRODUTOR DE TEXTOS: AS ESTRUTURAS GRAMATICAIS DO TEXTO | | |
| CAPÍTULO 1 | | |
| Estrutura e formação de palavras | | |
| A gramática da palavra | 11 | |
| • Introdução | 11 | |
| • Os elementos mórficos | 12 | |
| Radical, semântema ou lexema | 12 | |
| Afixos | 12 | |
| Vogal temática e tema | 12 | |
| Desinências | 13 | |
| Vogais e consoantes de ligação | 14 | |
| • Processos de formação das palavras | 14 | |
| Derivação | 15 | |
| Composição | 16 | |
| • Outros processos de formação de palavras | 16 | |
| Onomatopéia | 16 | |
| Abreviação, abreviatura, siglas | 17 | |
| Atividades | 18 | |
| • Principais elementos de composição gregos e latinos | 18 | |
| Atividades | 24 | |
| • Prefixos | 24 | |
| Atividades | 26 | |
| • Sufixos | 27 | |
| Sufixos nominais | 27 | |
| Sufixos verbais | 31 | |
| Sufixo adverbial | 32 | |
| Atividades | 32 | |
| A gramática da frase | 36 | |
| • As marcas das relações "intrafrásticas" | 36 | |
| • Palavras que migram | 37 | |
| A gramática do texto | 38 | |
| • Montando e desmontando palavras | 38 | |
| • O sufixo e seus valores | 39 | |
| O sufixo como operador argumentativo | 40 | |
| Atividades | 40 | |
| CAPÍTULO 2 | | |
| Substantivo | 42 | |
| A gramática da palavra | 43 | |
| • Classificação – em foco: o aspecto semântico | 43 | |
| Atividades | 44 | |
| Atividades | 45 | |
| • Classificação – em foco: o aspecto morfológico | 45 | |
| Atividades | 46 | |
| • As categorias gramaticais do substantivo | 47 | |
| Gênero | 47 | |
| Número | 49 | |
| Formação do plural dos substantivos simples | 49 | |
| Formação do plural dos substantivos compostos | 50 | |
| Grau | 51 | |
| Formação do grau do substantivo | 51 | |
| Atividades | 52 | |
| A gramática da frase | 54 | |
| • Funções substantivas | 54 | |
| O substantivo e seus satélites | 55 | |
| Atividades | 56 | |
| A gramática do texto | 58 | |
| • Os substantivos abstratos e os concretos na construção dos textos | 58 | |
| • A seleção lexical: coesão, estilo e intencionalidade | 59 | |
| Atividades | 60 | |
| CAPÍTULO 3 | | |
| Artigo | 61 | |
| A gramática da palavra | 62 | |
| A gramática da frase | 63 | |
| Atividades | 64 | |
| A gramática do texto | 64 | |
| • O caráter anafórico e coesivo do artigo | 64 | |
| Atividades | 65 | |
| • O artigo definido como superlativo | 66 | |
| • O artigo definido enfatizador | 66 | |
| • O artigo indefinido com valor apreciativo e depreciativo em expressões metafóricas | 67 | |
| • O artigo indefinido e a metamorfose do substantivo próprio em comum | 67 | |
| Atividades | 68 | |
| CAPÍTULO 4 | | |
| Adjetivo | 70 | |
| A gramática da palavra | 71 | |
| • Locução adjetiva | 71 | |
| • Adjetivo pátrio | 71 | |
| Atividade | 72 | |
| • As categorias gramaticais do adjetivo | 72 | |
| Gênero | 72 | |
| Número | 73 | |
| Grau | 73 | |
| Atividades | 76 | |
| A gramática da frase | 76 | |
| • O adjetivo na oração | 76 | |
| • O adjetivo no período composto | 77 | |
| Atividades | 78 | |
| A gramática do texto | 79 | |
| • O valor denotativo e conotativo do adjetivo | 79 | |
| • O adjetivo com valor de substantivo por metonímia | 80 | |
| • O substantivo com valor de adjetivo por metáfora | 80 | |
| Atividades | 82 | |
| CAPÍTULO 5 | | |
| Numeral | 84 | |
| A gramática da palavra | 85 | |
| • As categorias gramaticais do numeral | 85 | |
| Gênero | 85 | |
| Número | 86 | |
| Grau | 87 | |
| • Emprego dos numerais | 87 | |
| Atividades | 89 | |
| A gramática da frase | 89 | |
| • O numeral na oração | 89 | |
| Atividades | 90 | |
| A gramática do texto | 91 | |
| • Uma concordância ideológica | 91 | |
| • O numeral cardinal com valor indefinido | 92 | |
| • Numeral versus artigo indefinido | 92 | |
| Atividades | 93 | |

Figura 1: Sumário.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

1 Optamos por não identificar as coleções, para preservá-las.

A par desse enfoque, constatamos a abordagem do léxico em sua dimensão textual, com os autores tratando da coesão e coerência textuais, da classificação daquela em sequencial e lexical, dos mecanismos que constituem cada um desses tipos; no entanto, prevalece uma abordagem tímida do tema, verificada na superficialidade com que ele é tratado. Um exemplo disso ocorre nesta seção sobre os principais mecanismos da coesão semântica:

Os principais mecanismos da coesão semântica

- A **repetição lexical** consiste na reiteração de um termo ou termos de uma mesma família lexical:

ecologia – Não existe crime contra a **ecologia**, apenas contra a natureza ou o **ambiente**. O termo, originado das palavras gregas *oîkos* (casa) e *lógos* (estudo), designa apenas o ramo da biologia que estuda relações entre seres vivos e seu **ambiente**. **Ecologia** – uma ciência – e **ambientalismo** – um movimento – não são sinônimos. É errado referir-se ao **ambientalista** Chico Mendes, por exemplo, como **ecologista**.

Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_texto_e.htm>. Acesso em: 4 fev. 2010.

Figura 2: Mecanismos de coesão semântica.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

- A **sinonímia** baseia-se na substituição de um termo por outro ou por uma expressão que possua equivalência de significado:

Espaçonave particular sobe mais de 64 km e bate recorde

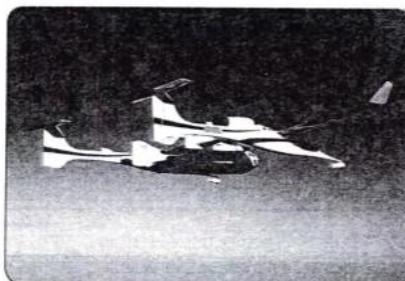
David Whitehouse (da BBC)

Uma **nave espacial** particular atingiu uma altitude de mais de 64 km em um teste realizado nesta quinta-feira (13) no estado norte-americano da Califórnia.

A **aeronave**, chamada SpaceShipOne, foi projetada com o objetivo de levar um prêmio de US\$ 10 milhões que está sendo oferecido à primeira empresa privada que levar um veículo ao espaço.

Para conquistar o prêmio, no entanto, o **veículo espacial** precisa alcançar a altitude de 100 km duas vezes em um período de três semanas.

A expectativa é que a **SpaceShipOne**, construída pelo pioneiro do setor aeroespacial Burt Rutan, chegue a essa altitude já no mês que vem.



■ A espaçonave SpaceShipOne.

Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/bbc/ul/272u31503.shtml>. Acesso em: 18 jul. 2009.

- A **hiperonímia** e a **hiponímia** são dois polos de uma mesma relação. A hiperonímia baseia-se no hiperônimo, isto é, uma palavra que designa toda uma classe ou todo um conjunto; a hiponímia, no hipônimo, ou seja, palavra que designa um elemento que pertence a uma classe ou um conjunto:

Figura 3: Mecanismos de coesão semântica.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

Entre as linhas que fomos forçados a abandonar estão vários **instrumentos** de sopro (pistons, clarinetes, saxofones) e de cordas (violões, cavaquinhos).

» Disponível em: <www.sosamba.com.br/sambanews/news7/news13.htm>. Acesso em: 22 jul. 2006.

Observe que o hiperônimo "**instrumentos**" engloba os hipônimos "**de sopro**" e "**de cordas**". E que, por sua vez, "**de sopro**" e "**de cordas**" são hiperônimos dos hipônimos "**pistons, clarinetes, saxofones**" e "**violões, cavaquinhos**", respectivamente.

- O **campo semântico** baseia-se no emprego de termos que pertencem a um repertório associado a uma realidade, ciência, estudo, isto é, termos que designam seres afins, relacionados:

Se perguntarem qual a **carreira** mais disputada no vestibular da UFRJ dá para responder sem pensar: medicina (com 33 **candidatos por vaga**). Mas você sabe qual é a menos procurada? Oboé, com apenas um inscrito para as seis **vagas** oferecidas. Na UFF, o **curso** de letras português-francês está na lanterna, com 2,13 **candidatos por vaga**. No pé das listas das duas **universidades** ainda há outros **curso**s de música, letras, licenciaturas e até engenharia. Alguns **estudantes** admitem que optam por **carreiras** menos concorridas para facilitar a entrada na **faculdade**. Quem já faz o **curso** adverte: passar pode ser fácil, mas chegar ao último período, às vezes, é muito difícil.

» O Globo, Rio de Janeiro, 28 out. 2003. Magazine.

No texto acima, aparecem termos que fazem parte do repertório lexical de um vestibulando, por exemplo.

Figura 4: Mecanismos de coesão semântica.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

No exemplo acima, o trabalho com os recursos coesivos nominais consiste em conceituá-los e exemplificá-los com passagens de textos. Um outro aspecto da abordagem tímida dada ao tema é a apresentação de um número reduzido de recursos, mesmo que identificados como principais, podendo o livro didático ter incluído outros que compõem o grupo. A propósito, os mesmos recursos são reapresentados ao aluno em outro volume da mesma coleção, sem nenhum novo acréscimo a eles, seja para expandi-los, seja para agregar outros, como os encapsulamentos e os merônimos, por exemplo, como comprovamos com esta seção:

MECANISMOS DE COESÃO SEMÂNTICA

- **Emprego de repetição lexical:** consiste na reiteração de palavras de uma mesma família lexical.
- **Emprego da sinonímia:** consiste na substituição de um termo por outro, mantendo equivalência de significado e evitando repetições.
- **Emprego de hiperonímia e hiponímia:** consiste no trabalho com palavras que denominam seres de uma classe (hipônimos) e com uma palavra que as contém (hiperônimo).
- **Emprego do campo semântico:** consiste no emprego de um repertório lexical associado a uma realidade, uma ciência, um estudo, estando assim relacionados.

Homem sem cabeça, saci, lobisomem, nossos mitos todos aqui

“Em trabalho de arqueologia mítica, o autor e psicanalista gaúcho Márcio Corso revela histórias protagonizadas por monstros e criaturas que povoam o imaginário brasileiro, desde os tempos do Brasil colônia.

‘A síntese da cultura europeia com a indígena, mesclada com a negra, produziu personagens ímpares e fascinantes.’

Figura 5: Mecanismos de coesão semântica.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

Numa outra coleção, os mecanismos de coesão textual são focalizados de modo amplo. Os autores subdividem-nos em três grandes grupos: (a) por substituição (b) por repetição ou reiteração e (c) por contiguidade, caracterizando-os genericamente, como mostra esta seção sobre o terceiro grupo:

Contiguidade

O uso de termos pertencentes a um mesmo campo semântico resulta em um mecanismo coesivo chamado **contiguidade**.

Muito mais que um rafting

À medida que o rio se afunila entre os paredões cada vez mais verticais, a correnteza vai ganhando velocidade e a companhia de uma espuma branca, originada pelo choque violento das águas contra as pedras. O bote responde de imediato ao turbilhão, chacoalhando sem intervalos. O corpo esquenta, o coração bate mais forte. Uns 30 metros acima de nossas cabeças, onde termina o cânion, a selva toma conta. [...]



MEDAGLIA, Thiago. *Terra*. São Paulo: Peixes, ano 14, n. 177, jan. 2007. p. 82. (Fragmento).

Os substantivos destacados criam, no texto, um campo semântico relacionado a rio. À medida que cada um deles é utilizado, retoma o tema central e faz com que ele progrida no texto.

Como você viu, para a elaboração de um bom texto, é preciso que o autor domine os recursos textuais necessários para estabelecer as relações de sentido entre as ideias que pretende expor. Todos os mecanismos coesivos que apresentamos são utilizados naturalmente pelos falantes de uma língua. Agora que você tomou conhecimento de vários deles, pode utilizá-los de modo consciente ao escrever e, assim, garantir a coesão e a coerência de seus textos.

Figura 6: Contiguidade.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

Um outro problema, nessa coleção, é o tratamento equivocadamente dado à repetição ou reiteração, como mostra a seção abaixo:

Repetição ou reiteração

A repetição pode funcionar como um mecanismo coesivo, quando é utilizada para construir e manter presente o sistema de referências no interior do texto.

Deus é naja

Tenho um amigo, cujo nome, por muitas razões, não posso dizer, conhecido como o mais *dark*. *Dark* no visual, *dark* nas emoções, *dark* nas palavras: *darkésimo*. Não nos conhecemos há muito tempo, mas imagino que, quando ainda não havia *darks*, ele já era *dark*. Do alto de sua *darkice* futurista, devia olhar com soberano desprezo para aquela extensa legião de paz e amor, trocando flores, vestida de branco e cheia de esperança. [...]

ABREU, Caio Fernando. In: SANTOS, Joaquim Ferreira dos (Org.). *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 242. (Fragmento).

Nesse caso, uma mesma palavra (*dark*), várias vezes repetida, garante que o leitor mantenha presente o referente do qual fala o texto. Dois neologismos, *darkésimo* e *darkice*, somam-se à cadeia de repetições, reforçando o seu valor coesivo.

Uma outra forma de repetição é feita pelo uso de sinônimos, hipônimos e hiperônimos.

Figura 7: Repetição ou reiteração.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

Ocorre o recurso da repetição quando o núcleo nominal da anáfora é o mesmo do de sua unidade-fonte, como neste exemplo:

(6) [...] O resultado desse trabalho é a exposição '*Mummies*' (UF), em cartaz no Museu Americano de História Natural, de Nova York. [...] Além *das 18 múmias* (RL) *expostas*, há vários pontos de interação com o público. Telas mostrando as imagens escaneadas por aparelhos de exames de imagem possibilitam que os visitantes movam *as múmias* (RL), tirem os panos que as cobrem e leiam informações sobre particularidades descobertas. (*Múmias reveladas*, IstoÉ, 5/4/2017, n. 2468, p.58).

Dizer, portanto, que a repetição pode ser feita pelo uso de sinônimos, hipônimos e hiperônimos é incorrer em erro conceitual, pois o núcleo da anáfora é diferente do de seu antecedente, constituindo, por isso, casos de substituição lexical, como mostram os seguintes exemplos:

(7) A ciência normalmente é feita **de descobertas** (UF) que pouco a pouco adicionam conhecimento sobre um mesmo tema. Algumas vezes, no entanto, **os achados** (SIN), apresentam conclusões tão surpreendentes que servem para mudar de forma significativa as ideias concebidas até então. (Diferentes, mas iguais, *ibid.*, p. 62).

(8) [...] Se a intenção era manter esses corpos vivos para uma vida após a morte, **esses povos** (UF) conseguiram, pelo menos no espaço dedicado à exposição. Ali, até janeiro de 2018, **esses egípcios e peruanos** (HPO) estarão vivos entre o público que buscará descobrir mistérios escondidos de outras eras. ((Múmias reveladas, *IstoÉ*, 5/4/2017, n. 2468, p. 59).

(9) [...] Em um artigo publicado na prestigiada revista científica *Nature*, um time de pesquisadores coordenados por cientistas do Trinity College, em Dublin, na Irlanda, anunciou que duas doenças distintas – a esquizofrenia e a Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA) – possuem a mesma raiz genética. São diferentes, mas iguais. No estudo, foi analisado o DNA de 13 mil pacientes **com ELA** (UF) e o de 30 mil **com esquizofrenia** (UF). Constatou-se que 14% dos genes associados **a ambas as doenças** (HPE) são os mesmos. (Diferentes, mas iguais, *ibid.*, p. 62).

Mais um aspecto da superficialidade no enfoque dos mecanismos de coesão é a tentativa de sintetizar seus recursos por meio de *lista de palavras*, o que evidencia um trabalho com eles por meio da memorização, como ocorre, predominantemente, no enfoque morfológico do léxico, como mostram estas seções de outras coleções:

Conectores temporais

Em relatos autobiográficos ou biográficos, em geral conta-se uma série de acontecimentos encadeados no tempo. Para tanto, usam-se expressões que funcionam como conectores temporais, assinalando a passagem do tempo e servindo para ordenar ações e fatos. Veja o exemplo abaixo, também da obra de Fernando Morais:

Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra, a qual depois de sua morte, foi dividida entre cinco filhos que ficaram, quatro homens e uma mulher. Eu sou o segundo filho. Quando completei 8 anos, fiquei órfão de pai e tive que trabalhar muito, ao lado de meu irmão mais velho, para sustentar os mais novos, pois ficamos em completa pobreza.

Nesse fragmento, o termo **depois** indica que o fato expresso ocorre em tempo posterior ao que estava sendo narrado. Já o termo **quando** indica simultaneidade entre dois acontecimentos. Os conectores temporais têm, portanto, importante papel na organização e seqüenciação de um texto narrativo. Veja abaixo os principais conectores:

| Conectores que indicam simultaneidade | Conectores que indicam que certos fatos ocorreram antes de outros | Conectores que indicam que certos fatos ocorreram depois de outros |
|--|--|--|
| No mesmo instante, enquanto isso, ao mesmo tempo, simultaneamente, neste momento, nesta ocasião, agora, durante. | Antes, um minuto mais cedo, um dia antes, dias atrás, anteriormente, previamente, até então, primeiro. | Depois, após, logo, mais tarde, um segundo depois, no dia seguinte, imediatamente, posteriormente. |

Figura 8: Enfoque morfológico do léxico.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

Alguns itens que funcionam com referênciaão:

| PRONOMES PESSOAIS | PRONOMES DEMONSTRATIVOS | CIRCUNSTANCIAIS DE TEMPO | CIRCUNSTANCIAIS DE LUGAR | TEMPOS VERBAIS |
|--|---|--|--|---|
| eu = falante; você= interlocutor; nós = falante + interlocutor; falante + 3.ª pessoa; falante + interlocutor + 3.ª pessoa; vocês = interlocutor plural; interlocutor + 3.ª pessoa. | este, esta, estes, estas, isto = perto do falante; esse, essa, esses, essas, isso = perto do interlocutor; aquele, aquela, aqueles, aquelas, aquilo = longe do falante e do interlocutor. | advérbios = hoje, amanhã, agora, ontem, etc. locuções adverbiais = neste momento, daqui a pouco, dentro de um mês, etc. | advérbios = aqui, lá, cá, acolá, ali, aí, perto, longe, etc. locuções adverbiais = neste lugar, naquele lugar, etc. | presente = simultaneidade com o momento do processo de comunicação; pretérito = anterioridade em relação ao momento do processo de comunicação; futuro = posterioridade em relação ao momento do processo de comunicação. |

Figura 9: Enfoque morfológico do léxico.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

Identificamos, ainda, numa outra coleção, mais um exemplo de abordagem dos mecanismos de coesão textual associada ao expediente acima. A autora parte de um trabalho, pertinente, de leitura e interpretação de texto e direciona o aluno para as relações de sentido entre suas palavras, no entanto, finaliza-o com uma lista dessas relações. Com esses exemplos, queremos mostrar como listas de palavras ainda permanecem uma prática arraigada em muitos autores de livros didáticos.



1. O humor desta tira está centrado no jogo realizado com o advérbio **agora** que aparece na conversa entre o general Moleza e um de seus comandados. Releia atentamente os quadrinhos e responda:
 - a) A que tempo se refere o advérbio **agora** em cada uma das ocorrências?
 - b) O que permite a "brincadeira" na última fala do general Moleza?
2. Aponte todos os advérbios empregados nas falas dos quadrinhos (não considere as locuções) e indique a circunstância expressa por eles.
3. A palavra **bem**, que inicia a primeira fala do general, é uma interjeição. Aproveitando as falas dos personagens, escreva duas frases com a palavra **bem** na função de advérbio: numa, modificando um verbo; noutra, modificando um adjetivo.
4. Aponte na tirinha duas locuções desempenhando a função de adjunto adverbial.
5. Qual é o significado do verbo pronominal **arranjar-se** (segundo quadrinho)?

Figura 11: Atividades para fixação do conteúdo.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

Atividades

Texto para as questões de 1 a 3



1. Que classe gramatical preencheria a fala de Hagar no primeiro quadrinho?
2. Na situação em que Hagar produz o seu enunciado, haveria um motivo para não completar a fala do primeiro quadrinho?
3. Releia o enunciado do último quadrinho e classifique morfologicamente os "que" que aparecem nele.

Figura 12: Atividades para fixação do conteúdo.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

Atividades

1. No quadro ao lado, temos, na primeira coluna, alguns elementos linguísticos responsáveis pela articulação de um texto; na segunda, a função desses elementos.

| ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS | FUNÇÃO |
|--------------------------|---|
| a) aditivos | acrescentar novas informações |
| b) pronome relativo | introduzir oração adjetiva |
| c) locução conjuntiva | introduzir oração subordinada adverbial de finalidade |
| d) conjunção adversativa | introduzir uma nova ideia, sem oposição, mas destacando-a em relação a outra anterior |
| e) expressão explicativa | introduzir uma informação acessória |
| f) de reformulação | esclarecer uma informação dada |
| g) de posicionamento | introduzir um posicionamento do falante |
| h) de citação | introduzir uma citação |
| i) de comparação | esclarecer uma informação pelo confronto de ideias |
| j) ordenadores | organizar as informações |

Sua tarefa consiste em ler o texto abaixo, publicado no jornal *O povo*, do Ceará, e relacionar os elementos destacados e numerados nele com as funções dos elementos do quadro. Como exemplo, podemos dizer que o elemento 2 (que) se encaixa no item b (pronome relativo) do quadro. Agora é com você!

Figura 13: Atividades para fixação do conteúdo.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

O tal do surrealismo afinal

De todos os movimentos de vanguarda que agitaram o início do século XX, o surrealismo foi o mais surpreendente

O começo do século XX fervilhou de movimentos vanguardistas, precedidos todos por manifestos, dos quais nem a tardia Semana de Arte Moderna de São Paulo escapou. Logo no começo [1], veio o Futurismo apregoado pelo poeta italiano Marinetti, cantando a era das máquinas e a belicosidade feroz, prenúncio dos tempos sombrios que [2] batiam à porta da velha Europa. Na sequência [3], em 1916, entre espirais brumosas de tabaco do Café Voltaire, em Zurique, nasceria o incrível Dada, desmantelando tudo o que estava posto e sem botar nada em seu lugar – foi a era das iconoclastias mordendo o calcanhar do século que [4] findava, entre romantismos e hemoptises.

Porém [5], o mais surpreendente de todos os “ismos” daquela época, fendida por duas guerras mundiais e finalizada por um par de bombas atômicas, seria o Surrealismo, no original [6], supra-realismo, um galope além da realidade brutal em que [7] a humanidade estertorava. André Breton, poeta francês e [8] ideólogo principal do movimento e [9] autointitulado Papa Negro, pregava a escrita automática, o estado de entressonho, o desvario psíquico, estimulado pelas ideias do inconsciente, trazidas à tona pelo psicanalista Sigmund Freud. (Interessante [10] como essa estética iria influenciar todo o cenário psicodélico dos anos 60, revolução sexual e paraísos artificiais incluídos).

Em 1924, Breton lança o primeiro manifesto surrealista, em Paris, cidade-porto de todos os inquietos de então. A proposta era a expressão livre das ideias, para que [11] surgissem as pulsões amordaçadas pelo ego consciente. Nas palavras do próprio: [12] “Surrealismo é o automatismo psíquico puro pelo qual se propõe expressar, verbalmente, por escrito, ou de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. O pensamento é ditado com ausência de qualquer outro exercício da razão, à margem de toda preocupação com estética ou moral. Em outras palavras [13], existe outra realidade, tão real e lógica como [14] a exterior, que [15] é a dos sonhos, da fantasia, dos jogos espontâneos do inconsciente que [16] se desenvolve à margem de toda a função filosófica, estética ou moral”.

■ CARVALHO, Eleudá de. O Povo, Fortaleza, 19 maio 2004. Disponível em: <<http://www.noolhar.com/opovo/vidasarte/362978.html>>. Acesso em: 24 mar. 2010.



Roger Viollet/Getty Images

■ André Breton, poeta francês.

Figura 14: Atividades para fixação do conteúdo.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

E este exemplo de uma outra coleção:

3. Releia a passagem de *Chatô*, de autoria de Fernando Morais, e responda as questões a seguir.

Punham-no diante de um espelho para que se visse tentando falar corretamente; apagavam as luzes, à noite, para ver se na escuridão a voz se animava a sair como a dos irmãos; obrigavam-no a conversar com outros gagos, na esperança de que o diálogo pudesse curar um deles. Mas nada dava certo.

- Transcreva os conectores presentes nesse trecho.
- Geralmente usam-se conectores para se encadear orações em um período. No entanto, eles podem ser usados também entre períodos. Transcreva o segmento do trecho em que isso ocorre.
- Ainda levando em conta o que está sendo narrado, qual efeito tem o uso dessa oração separada em um período independente?

Figura 15: Atividades para fixação do conteúdo.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

Destacamos que, entre as coleções, detectamos, em algumas delas, o tratamento do léxico pela ótica das relações de sentido, em que o foco é a interpretação do sentido pretendido pelo produtor do texto e de seus efeitos, para fazer emergir a compreensão do texto, como mostram as atividades práticas destas duas coleções:



2. Leia novamente o poema "O corvo" para responder às seguintes questões:
 - a. O corvo, título desse poema sombrio, é substituído diversas vezes, ao longo do texto, por outras expressões e termos. Quais são?
 - b. Identifique o tipo de substituição de cada termo ou expressão encontrados no poema para se referir ao corvo.
 - c. Em sua opinião, as substituições feitas para se referir ao corvo contribuem para o clima de mistério e suspense presente no poema? Justifique sua resposta.
3. Observe este trecho do romance *Amor de perdição*, presente neste capítulo:

"[...] E que farias tu da vida sem a tua companheira de martírio? Onde tu irás avistar o coração que a desgraça te esmagou, sem o esquecimento da imagem desta dócil mulher, que seguiu cegamente a estrela da tua malfadada sorte?!"

- a. Que termos ou expressões foram utilizadas nesse trecho para se referir à personagem Teresa, amada de Simão Botelho?
- b. Que características essas expressões atribuem à personagem citada?

A substituição lexical é um dos recursos mais importantes na formação do texto. Não só em narrativas, como vimos neste capítulo, mas em todos os gêneros, sendo um elemento de coesão e informatividade. Vamos ver como ela ocorre em outros gêneros.

Figura 16: Tratamento do léxico pela ótica das relações de sentido.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

» Leia as tiras a seguir para responder às questões 3 e 4.



Figura 17: Tratamento do léxico pela ótica das relações de sentido.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.



▲ BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S.Paulo, São Paulo, 11 out. 2001.

3. Na primeira tira, Hagar explica ao filho as dificuldades que enfrentou quando jovem. Que tipo de orações usa para descrever a “dureza” de sua vida na juventude? Justifique.
 - Podemos afirmar que, no período constituído por essas orações, a conjunção *e* é utilizada com seu sentido mais usual. Explique.
4. Agora observe, na segunda tira, o seguinte período: “Aja com naturalidade e ninguém notará”. Considerando o contexto, como deve ser interpretada a segunda oração do período destacado?
 - a) No caderno, reescreva o período, substituindo a conjunção *e* pela conjunção *que* e verifique se houve mudança no sentido do período.
 - b) Considerando sua resposta ao item anterior, com que valor a conjunção *e* foi empregada na tira?

© 1998 Editora da UFRJ. Todos os direitos reservados. UFRJ

Figura 18: Tratamento do léxico pela ótica das relações de sentido.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

Em outro volume da mesma coleção, de onde extraímos o exemplo, encontramos a seguinte questão:

Sua tarefa, agora que você viu a importância do controle das relações lexicais no interior de um texto, é transcrever o texto a seguir no caderno escolhendo palavras adequadas para completá-lo. Nele, se anuncia uma série de programas de televisão sobre grandes tragédias naturais.

Planeta selvagem

Tsunamis * comunidades litorâneas. Terremotos * prédios inteiros e furacões * casas. Em todo o mundo, **desastres naturais** de grande escala parecem ser cada vez mais frequentes. A própria Terra está se tornando mais violenta? Caso seja assim, pode a ciência fazer algo em nosso benefício? Com estreia marcada para 9 de outubro, às 21 horas, no canal NatGeo, a *Semana do Planeta Selvagem* nos levará ao centro de alguns dos mais * **desastres naturais** do planeta. Vamos ver a * que ocorreu em San Francisco, quando, em 1989, um terremoto de magnitude 7.1 * o norte da Califórnia [...]. Verificaremos as consequências do * tsunami que * o Sudeste Asiático no ano passado e conheceremos de perto os * provocados nos Estados Unidos pelo furacão Ivã. E, ao longo da semana, vamos responder à pergunta: o que a ciência contemporânea pode fazer para nos proteger de futuras * de proporções *?

NGS fora da página. National Geographic Brasil, out. 2005.

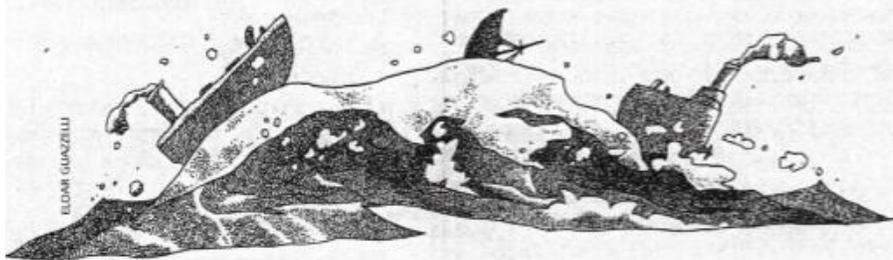


Figura 19: Tratamento do léxico pela ótica das relações de sentido.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

Para cumprir sua tarefa, observe o tema desenvolvido no texto e a expressão destacada. Tenha o cuidado de selecionar termos compatíveis com o campo semântico criado por tal expressão. Não use termos repetidos.

Figura 20: Exercício sobre uso dos recursos de coesão lexical.

Fonte: Vide nota de rodapé 4.

Embora uma boa questão para o aluno exercitar-se no uso dos recursos de coesão lexical, o comando final, “Não use termos repetidos.”, reforça para ele a ideia de repetição como algo condenável. Em 2.4.5.1.1, discutimos esse recurso e, mostramos, baseada em Antunes (2012), que o problema não é com o recurso em si, mas com o modo como ele é usado. Embora, também, entendamos que os autores, certamente, quisessem estimular os alunos a usar os outros recursos de coesão lexical, acreditamos que, em vez de proibir o seu uso, caberia uma reflexão sobre seu papel e a indicação de critérios de uso no texto.

Os achados dessa investigação sobre o léxico no livro didático levaram-nos à conclusão de que há, entre as coleções consultadas, dois tipos de abordagem: uma em que prevalece seu estudo pela dimensão morfológica, à qual se junta uma descrição dos mecanismos de coesão, cujos conhecimentos aparecem, frequentemente, sintetizados por meio de listas de palavras e outra em que o enfoque faz-se pela linha interpretativa das relações lexicais, levando o aluno a refletir sobre elas para inferi-las. Essas abordagens diversas são evidências, por um lado, da permanência da abordagem tradicional em certas coleções e, por outro, da introdução de um novo enfoque, com o trabalho sobre o léxico em sua dimensão textual, ou a mescla dos dois numa mesma coleção, como mostra o exemplo (5). Isso quer dizer que, entre as coleções consultadas, coexistem abordagens diferentes e, até opostas, o que nos permite identificá-las como partes de um período de transição, que nos aponta a necessidade de consolidar a nova abordagem e de abandonar, de vez, a antiga.

Na perspectiva acima, propomos que o ensino do léxico seja redimensionado e que, nesse processo, ele ocupe papel central, como defende Lewis (1997), num trabalho com ele pela via do desenvolvimento da *competência lexical*, como o faz Ferraz (2010). Para isso, é necessário reconsiderar também o ensino da gramática, tradicionalmente, concebida como o objeto central no estudo do idioma materno. Portanto, não mais o ensino classificatório do léxico, como também não mais a hegemonia da gramática sobre os demais componentes da língua, mas o ensino do primeiro na sua relação com a segunda, ou seja, o ensino do léxico textualizado. Esse redimensionamento de seu ensino necessita de mais pesquisas cujos resultados lhe tragam novos avanços no campo teórico-metodológico, os quais, esperamos, possam constituir-se em avanços para o campo pedagógico.

2 | POR UM ENSINO DA LÍNGUA MATERNA CENTRADO NO ENSINO DO LÉXICO

Lewis (1997) afirma que a linguagem consiste de um léxico gramaticalizado, não de uma gramática lexicalizada e apresenta-o como o “coração” de uma língua. Essa concepção de léxico, inicialmente apresentada para o ensino de língua estrangeira, aplica-se, a nosso ver, ao ensino de língua materna e, por isso, será adotada por nós nesta pesquisa sobre o

português como idioma materno.

O que faz do léxico o “coração” de uma língua é seu caráter social, já que as unidades que o constituem nascem da necessidade de o homem reportar-se ao mundo biossocial para expressar suas experiências e interagir com os semelhantes (FERRAZ, 2006, p. 221). Ele é o componente da língua que mais estreitamente se relaciona com o mundo de referência, pois constitui uma forma de registrar a realidade histórica e cultural de uma comunidade de falantes, bem como as mudanças sociais pelas quais ela passa.

Considerar o léxico como o “coração” da língua significa, também, colocá-lo no centro do sistema linguístico, ao lado do qual estão os outros componentes – o sintático, o semântico e o pragmático – que operam, não isolada, mas interdependentemente, de modo que qualquer unidade linguística inclui propriedades de todos eles, do que decorre a necessidade de estudarmos a língua pela inter-relação de seus subsistemas.

Do ponto de vista do ensino, colocar o léxico como o “coração” da língua significa colocá-lo como ponto de partida para a aprendizagem dessa língua. Assim, cabe ao professor propor a seus alunos atividades lexicais para promover-lhes o desenvolvimento da *competência lexical*. Por competência lexical, entendemos a capacidade que o falante de uma língua tem de analisar e interpretar as unidades lexicais já existentes assim como a de formar e entender novas palavras, segundo as regras dessa língua. Ou, nas palavras de Ferraz (2010, p. 1847), “[...] o conhecimento que se deve possuir para poder utilizar a palavra com propriedade [...] como a capacidade de reconhecer, aprender, recuperar e relacionar as distintas palavras em nível oral e escrito.”² (tradução nossa).

Destacamos o papel das regras nas operações com o léxico, concebido, conforme estabelecemos na Introdução, como construção sociocognitiva, em oposição à sua visão tradicional como lista de itens. Rejeitamos essa concepção, pois dela resulta seu ensino e aprendizagem por meio da memorização e defendemos que esses processos sejam realizados por uma abordagem léxico-gramatical, portanto, textual, em que as palavras sejam focalizadas nas relações que criam entre si, ou seja, em seu co(n)texto de uso.

3 | A NECESSIDADE DE RECORTE NO ESTUDO DO LÉXICO

Podemos definir o léxico de uma língua como um amplo repertório de palavras, com as quais construímos nossas ações de linguagem. Esta é constitutivamente instável, o que significa dizer que as palavras com que categorizamos o mundo não são rótulos com os quais etiquetamos seus objetos e pessoas, mas unidades linguísticas cuja significação é definida pelo contexto de uso, num processo de construção, ao mesmo tempo, social e cognitivo. Em 2.3, discutimos, mais pormenorizadamente a relação entre referenciação e

2 “[...] el conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad [...] como la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral e escrito.”

léxico.

Ao contrário dos subsistemas integrantes do componente gramatical da língua – fonologia, morfologia, sintaxe e semântica –, que são fechados e, portanto, finitos, o léxico é um componente aberto, inesgotável, em constante renovação, dado o caráter mutável da língua, que vai se modificando, no espaço e no tempo para atender às demandas comunicativas de seus usuários numa dada situação de interlocução.

Esse componente comporta, entre seus objetos de análise, as *relações de sentido* entre as palavras, a *pressuposição* e a *inferência*, os *efeitos de sentido*. Nas relações de sentido, o interesse centra-se nas unidades cuja função é estabelecer elos entre as palavras que compõem a cadeia referencial do texto; na pressuposição e inferência, nos implícitos do texto, ou seja, nas possibilidades “de se dizer mais do que consta na materialidade das palavras ditas ou escritas” (Antunes, 2012, p. 41); nos efeitos de sentido, na intenção comunicativa de uma escolha lexical.

Em nossa pesquisa, o foco da investigação são as *relações de sentido*, ou seja, os lexemas que estabelecem elos uns com os outros, compondo com eles *cadeias anafóricas* no texto. Essas relações podem ser de diferentes tipos, incluindo pronomes e nomes. Interessam-nos as cadeias anafóricas *nominais*, por constituírem unidades lexicais, portanto, produtoras de sentido por si mesmas, contrastando com as pronominais, que não têm essa autonomia, e poderem, por isso, desempenhar variadas funções no texto, entre elas, a de manterem a continuidade referencial e funcionarem como operadores de argumentação, para mencionar apenas dois de seus papéis mais importantes. Essas funções são retomadas em 2.4.2.

Em vista das considerações que fizemos acima, reafirmamos a necessidade de a escola, por meio do professor e do material didático que este utiliza, reconhecer a relevância do léxico no domínio da língua, colocando-o no centro do ensino-aprendizagem do idioma materno, lugar que, de fato, é seu.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Data de aceite: 01/05/2022

“Deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização desse signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas **relações sociais**.” (Bakhtin, 2014 [1929], p.117) (grifo nosso).

1 | O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LÍNGUA NESTA VERTENTE TEÓRICA

O interacionismo social, tal como definido em Bronckart (1999), constitui uma posição epistemológica geral, resultante da convergência de várias correntes da filosofia e das ciências humanas, cuja tese central é a de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**¹, possibilitado pela emergência e desenvolvimento de instrumentos que permitiram ao homem agir sobre seu meio, organizar uma cooperação quanto às tarefas a serem realizadas nessa ação e desenvolver formas de semiotizar essa cooperação. A linguagem humana é, portanto, produto da negociação do homem com seus pares e, ao mesmo tempo, mediadora dessa negociação. As primeiras produções sonoras teriam surgido dessa **necessidade de acordo** e estariam associadas, temporal e deiticamente, às intervenções dos homens sobre os objetos, cumprindo uma função designativa. Na designação dos objetos, outros sons teriam emergido, requerendo do grupo social uma negociação sobre formas comuns de correspondência entre os sons e os objetos a que se referiam, dando origem aos signos verbais.

Bronckart (1999, p. 53), ao reportar-se aos signos verbais, ressalta seu caráter imotivado, afirmando que eles são estruturalmente **independentes** dos objetos ou comportamentos que designam; são, por isso, radicalmente arbitrários, constituindo “[...] senão formas de estabelecer correspondência temporariamente cristalizada pelo uso histórico de um grupo humano particular”. Ainda segundo ele, a abordagem interacionista

1 Os destaques presentes, neste capítulo, são dos autores citados. Quando nossos, são sinalizados como tal.

não pode apoiar-se senão no *arbitrário* radical do signo, noção sausseriana de fundamental importância para a compreensão da relação de interdependência entre linguagem, língua e pensamento.

Sobre essa relação, o autor afirma que pensamento e substância fônica são duas massas amorfas, mediadas pela língua. Para tornar-se preciso, o pensamento decompõe-se em unidades discretas, que se constituem como língua, como signo, dando, simultaneamente, forma a ele. A língua constitui-se, assim, no processo de discretização do pensamento, ou seja, em seu “recorte” em unidades descontínuas, sendo, ao mesmo tempo, o instrumento que permite torná-lo comunicável. Essa discretização processa-se por meio de regras fonológicas, às quais outras, de caráter morfossemântico, se juntam, formando as palavras, que, combinadas entre si, constituem os textos. Os textos, enfatiza Bronckart (1999), são produções verbais efetivas e as unidades que possibilitam as interações entre uma comunidade de falantes e é só por eles que uma língua natural pode ser apreendida, uma vez que são eles que tornam atestáveis as propriedades do sistema linguístico.

Essa dupla dimensão da língua – sistema e produções verbais efetivas – levaram os estudiosos da linguagem, durante muito tempo, a privilegiarem o estudo do primeiro, sob o argumento de sua estabilidade e homogeneidade, deixando de lado as segundas, por considerá-las instáveis, alegando que, por se articularem a situações de comunicação muito diferentes, também elas resultavam em produções muito diversas e heterogêneas, não podendo, por isso, constituírem objeto de investigação. Desse posicionamento, estabeleceram-se, no campo da linguagem, dois tipos de abordagem: (a) uma que se concentra no estudo do sistema e (b) outra que se interessa pela estrutura e funcionamento das diferentes espécies de texto.

Os estudos do primeiro tipo focalizam a língua em seus elementos internos. Buscam descrever o conjunto das propriedades do sistema, fazendo abstrações das condições efetivas das produções de linguagem, ou seja, desconsiderando os efeitos que as diferentes situações de comunicação exercem sobre essas produções e os efeitos que elas provocam sobre seus interpretantes. Uma das consequências dessa abordagem é que a descrição do sistema fica circunscrito ao nível da **frase**. Se, por um lado, esse procedimento metodológico é legítimo, afirma Bronckart (op. cit.), porque certas categorias e regras de uma língua podem ser identificadas e definidas independentemente de seu contexto de uso, por outro, não dá conta das unidades que ultrapassam esse nível e, por isso, só podem ser explicadas em função mesmo desse contexto. Esse é o enfoque que orientou as gramáticas tradicionais e, mais modernamente, as gramáticas estrutural e gerativa.

Os estudos do segundo tipo têm por objetivo as produções verbais em suas dimensões empíricas efetivas e, por isso, voltam-se para a organização e o funcionamento dos **textos**, analisando-os sob uma perspectiva externa. Tal análise implica considerar os elementos do contexto em que eles se inscrevem, tais como o tempo e o espaço de

sua produção, os interlocutores nela envolvidos, os papéis sociais que desempenham, a imagem que constroem de si e do outro, seus conhecimentos prévios e os compartilhados por eles, suas crenças e valores. Esse é o procedimento metodológico adotado pela maioria das correntes teóricas contemporâneas, entre elas, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999) e no qual nos inspiramos.

Nossa opção pelo ISD deve-se ao fato de ele constituir um posicionamento teórico que explicita o funcionamento real da comunicação humana, ao abarcar em seu bojo elementos não linguísticos, desconsiderados na análise da língua apenas como sistema e instaura o *texto* como a verdadeira unidade da interação verbal e, por conseguinte, a da análise linguística. Esse posicionamento interessa-nos de um modo muito particular, porque nos permite abordar as cadeias nominais anafóricas, nosso objeto de pesquisa e cujas relações vão além dos limites da frase, numa perspectiva sociodiscursiva.

A ADOÇÃO DO QUADRO TEÓRICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) COMO ÂNCORA PARA A PESQUISA

Nossa pesquisa apoia-se no modelo de descrição e análise de **textos** apresentado por Bronckart (1999), em *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. A obra constitui um marco no estudo da produção verbal, escrita e oral, porque propõe um quadro teórico que articula o sistema linguístico com seu contexto de uso. Isso significa que, para o ISD, o funcionamento da língua não pode ser explicado apenas pelas ações verbais realizadas pelos produtores de texto, mas por elas na sua relação com as ações não verbais, pois são estas que orientam aquelas. Bronckart (op. cit.) reafirma a visão de língua como sistema, conforme postulado de Saussure, mas distingue-se do linguista genebrino ao afirmar que é sistema regulado pelas formações sociais nas quais se inscreve, ou seja, seu funcionamento depende do uso que fazem dela os diferentes grupos sociais.

Porque compartilhamos com o autor uma concepção de língua como entidade, ao mesmo tempo, sistêmica e sócio-histórica, e as implicações dessa posição para o ensino das línguas naturais, adotamos, seu quadro teórico como norte para nosso trabalho de investigação. Em nossa análise dos dados do *corpus* da pesquisa, vamos-nos apoiar nas dimensões interna e externa, que entendemos como constitutivas de uma língua natural, para explicar as razões que levam os produtores de texto, em dada situação de linguagem, a construir seus textos como eles os constroem.

AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY, HABERMAS E RICOEUR; DE BAKHTIN E FOUCAULT NA FORMULAÇÃO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Atividade de linguagem, textos e discursos (1999) constitui um desenvolvimento da

proposta de classificação dos tipos de textos do francês contemporâneo e de descrição de suas características linguísticas específicas, formulada por Bronckart (1985) e colaboradores em *O funcionamento dos discursos* (doravante FdD). As proposições, apresentadas nessa obra resultante da articulação de diversos trabalhos empíricos, serviram de referência para a elaboração de uma nova abordagem da didática dos textos que se concretizou na criação de grades de análise e de avaliação das produções escritas, na elaboração das sequências de ensino (sequências didáticas), na concepção de manuais didáticos para o ensino primário e o secundário e no questionamento da concepção tradicional dos **resumos**.

Se, por um lado, *O funcionamento dos discursos* (1985) permitiu o aprofundamento da análise dos textos franceses e a adaptação dessa análise para os textos em outras línguas, como o alemão, o basco, o castelhano e o português, por outro, pôs em evidência as lacunas e imprecisões existentes em seu quadro teórico, levando muitos pesquisadores que nele se inspiravam a criticá-lo. *Atividade de linguagem, textos e discursos* (1999) é uma resposta a essa crítica, na medida em que seu objetivo é integrar o conjunto das proposições desenvolvidas a partir do FdD e os questionamentos relativos a esse texto inicial. Segundo Bronckart (op. cit., p. 12), a obra visa a apresentar “um novo quadro teórico, mais completo e mais explícito, que trate, ao mesmo tempo, das condições de produção dos textos, da problemática de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia seu funcionamento.”

O novo quadro teórico, apresentado pelo autor, inclui proposições que derivam de uma articulação da psicologia da linguagem com os princípios epistemológicos do interacionismo social. Da relação com a primeira, emerge a concepção de unidade verbal, qualquer que seja sua extensão – do fonema ao texto –, como conduta humana, ou seja, como forma de ação; da relação com os segundos, a de ação situada, isto é, em interdependência com o contexto social, cujas propriedades estruturais e funcionais são produto da interação com o outro. Essa concepção de unidade verbal como produto da socialização é uma herança de Vygotsky (1999 [1927]; 1985 [1934]), à qual se juntam contribuições da sociologia de Habermas (1987) e da de Ricouer (1986). Dois outros autores também tiveram forte influência sobre o posicionamento teórico bronckartiano: Bakhtin (1984 [1978]), com sua teoria sobre os gêneros do discurso, e Foucault (1969), com a noção de formações sociais.

De Vygotsky (1999 [1927]), Bronckart (1999) incorpora uma visão materialista do Universo. Em *A significação histórica da crise da psicologia*, ou *A crise*, seu texto fundador, o psicólogo soviético afirma que a Natureza é constituída de uma substância única e em constante atividade, que o físico e o psíquico são apenas duas das múltiplas propriedades dessa matéria ativa, propriedades que a inteligência humana não pode compreender senão de forma parcial e descontínua. Reformulando o posicionamento monista vigotskiano, Bronckart (op. cit.) propõe duas questões principais: (a) a das condições sob as quais um

organismo vivo apropria-se de traços internos de suas interações com o meio, a que ele chama condições da **primeira precipitação**, e (b) a das condições sob as quais o psiquismo elementar transforma-se em pensamento consciente, denominada **segunda precipitação**.

Evocando Vygotsky, Bronckart (ibid., p. 27) afirma ser necessário admitir, primeiramente, que o ser humano, pelo processo da evolução das espécies, desenvolveu capacidades particulares que lhe permitiram “[...] criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares”. Em seguida, admitir que é a reapropriação, pelo homem, dessas propriedades instrumentais e discursivas que lhe possibilitou desenvolver o pensamento e a consciência.

Em sua obra póstuma, *Pensamento e linguagem* (1985 [1934]), Vygotsky mostra que é a **apropriação** pelo bebê das unidades de significação da língua de seu meio que provoca a discretização e o desdobramento do funcionamento psíquico, que caracterizam o pensamento consciente. Mostra, além disso, que são as **intervenções** humanas que possibilitam essa apropriação e a estruturam; portanto, é pela **mediação** (grifo nosso), conceito central no trabalho do autor, que a pessoa aprende e desenvolve-se. A partir dessa concepção, o teórico russo formula outro, o de **zona de desenvolvimento proximal**, uma contribuição original, segundo Bronckart (1999), para a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O conceito designa a distância entre o desenvolvimento real da criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender, demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto.

Embora tenha renovado as bases da psicologia, o quadro posto por Vygotsky desde *A crise*, deixou grandes dificuldades teóricas e metodológicas, entre as quais, Bronckart (1999) destaca (a) a noção de unidade de análise da psicologia (b) a delimitação do que pertence à ordem do social e à ordem do psicológico e a articulação entre essas duas dimensões e (c) o estatuto a ser atribuído à linguagem em suas relações com a atividade social e as ações.

Quanto à unidade de análise da psicologia, Vygotsky (1999 [1927]), apesar de criticar seus contemporâneos por sua visão dualista das condutas humanas, ora consideradas apenas em sua dimensão física, ora apenas em sua dimensão psíquica, e pretender reuni-las sob um **conceito unificador**, não alcançou seu objetivo, por hesitar entre diversos candidatos a ele, dos quais Bronckart (1999) destaca o das *noções de significação da palavra*, o *da conduta instrumental* e o *da atividade mediada pelos signos*. Somente mais tarde, Léontiev (1979), um dos discípulos do psicólogo soviético, mostrou que eram as ações e/ou atividades as unidades integradoras das condutas humanas.

No que tange à distinção entre o que é propriamente sociológico e o que é propriamente psicológico, o problema, segundo Bronckart (1999), é identificar e definir o primeiro, de um lado, e o segundo, de outro, para, então, conceitualizar suas interações.

Segundo o autor, as referências de Vygotsky (1999 [1927]) à sociologia ficaram bastante limitadas e, embora este destacasse a necessidade de distinguir as propriedades de cada um deles, esse objetivo também não foi alcançado. Bronckart (op. cit.) resolve a questão, articulando as contribuições de Léontiev (1979) e as da sociologia de Habermas (1987) e, com base nessa articulação, passa a defender que é a **atividade** nas formações sociais (unidade sociológica) o princípio explicativo das **ações** imputáveis a uma pessoa (unidade psicológica).

Sobre o estatuto a atribuir à linguagem na sua relação com a atividade social e as ações, Vygotsky (1999 [1927]) considerava como unidade verbal a palavra, parecendo não ter identificado, conforme Bronckart (1999), as unidades maiores que Bakhtin (1984 [1978]) começava a conceituar como *gêneros do discurso*. Estes, para o Bronckart, é que constituem as verdadeiras unidades verbais, pois se situam no nível correspondente ao da atividade e das ações. É, pois, no quadro englobante dos textos e/ou discursos, ainda de acordo com ele, que podemos atribuir um estatuto às palavras ou signos, unidades de nível inferior. Isso quer dizer que uma psicologia interacionista deve, primeiro, incorporar a dimensão discursiva da linguagem, apoiando-se em trabalhos da linguística e da sociolinguística e, quando necessário, elaborar um conceito próprio sobre tal dimensão. Deve, além do mais, explicitar as relações entre as ações humanas e as ações semiotizadas e identificar os modos como a atividade de linguagem, ao mesmo tempo constitutiva do social e por ele constituída, contribui para moldar a pessoa humana. Em síntese, a psicologia deve considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas, objetivo central do projeto a que Bronckart (1999) chama **interacionismo sociodiscursivo**.

De Habermas (1987), Bronckart (op. cit.) adota a noção de atividade de linguagem nos homens como produto da negociação entre os indivíduos, isto é, resultante da cooperação entre eles. Essa cooperação é regulada e mediada por interações verbais e, ao conjunto das relações que ela comporta, Habermas (1987) chamou **agir comunicativo**. No agir comunicativo, os indivíduos buscam harmonizar seus interesses e planos de ação através de um processo de discussão, buscando um consenso. Isso significa que há nele espaço para o diálogo, para o pensamento em conjunto sobre os melhores objetivos a serem buscados por um grupo social. O agir comunicativo é, assim, ao mesmo tempo, constitutivo do social e, também, por ele constituído, contribuindo para delimitar as ações atribuíveis a um agente particular e, nesse sentido, para moldar a pessoa humana.

Ainda, sobretudo de Habermas (1987), Bronckart (1999) incorpora a noção de **mundos representados**. São conjuntos de conhecimentos coletivos acumulados que estruturam o agir humano. Esses mundos são de três tipos: (a) o objetivo (b) o social e (c) o subjetivo. O mundo objetivo refere-se às representações do homem sobre seu mundo físico, ou o universo material, o contexto em que o agir é produzido; o social, às suas representações sobre as regras, as convenções e os valores que regulam seu agir

e o subjetivo, às representações sobre as características, ao mesmo tempo individuais e coletivas, que singularizam cada pessoa. O mundo objetivo relaciona-se com a eficácia do agir; o social, com a conformidade do agir segundo as normas e o subjetivo, com a autenticidade, a sinceridade quanto ao que os indivíduos mostram de si. Por regular os processos de ação do indivíduo sobre o meio e de interação do indivíduo com seus pares, o mundo social condiciona as formas de estruturação dos mundos objetivo e subjetivo, o que explica sua primazia nas condutas humanas.

De Ricouer (1986) vêm as contribuições, principalmente, sobre o conceito de **ação significativa**, que o pensador francês compartilha com Habermas (1987) e ao qual Bronckart (1999) passa a referir-se como **ação** apenas. Os filósofos francês e alemão definem ação significativa como “um comportamento mutuamente orientado e socialmente integrado”, ou um comportamento situado, e que Bronckart (op. cit.) considera, na sua relação com as capacidades mentais dos indivíduos, a unidade de nível psicológico nas condutas humanas. Para este autor, a ação tem duas dimensões, uma externa e outra interna. Do ponto de vista externo, ela constitui uma porção da atividade social na qual o indivíduo se engaja; do ponto de vista interno, o conjunto das representações que esse indivíduo constrói sobre sua participação na atividade e responsável por transformá-lo num organismo consciente do seu fazer, alçando-o à condição de **agente**.

Bronckart (ibid.) faz uma distinção importante, diferenciando **acontecimento** e **ação**. O acontecimento é um evento que resulta da relação de causalidade entre dois fenômenos, isto é, um deles é condição necessária e suficiente para provocar a ocorrência do outro; a ação, da “existência de um **motivo** (ou razão de agir); de uma **intenção** [...] e, de uma forma mais ampla, da **responsabilidade** que esse agente assumiu no encadeamento dos fenômenos” (BRONCKART, 1999, p. 40). Segundo o autor, é a ação que constitui, portanto, a unidade de análise da psicologia, tal como reivindicada por Vygotsky, na medida em que ela mobiliza e coloca em interação as dimensões física e psíquica, ou o comportamental e o mental das condutas humanas.

Definido o estatuto da ação na atividade social, cabe perguntar, afirma Bronckart (1999), sobre como ela se constitui. De acordo com a tese central do ISD, a ação é resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. Na atividade social, o conhecimento dos **mundos representados** têm papel fundamental na definição do contexto do agir humano. Esses mundos, ao mesmo tempo que são veiculadores de conhecimentos, são também sistemas de coordenadas formais a partir das quais se exerce o controle das atividades humanas, constituindo-se em parâmetros para a **avaliação** da atividade e, portanto, para a avaliação das modalidades de participação dos agentes particulares nessa atividade

É na e pela avaliação das dimensões objetiva, social e subjetiva dos mundos representados que os agentes constituem-se como tal, erigindo-se como responsáveis pelo

seu agir. Isso significa que os seres humanos singulares, porque conhecedores dessas avaliações e de seus critérios codificados pela linguagem, sabem, por um lado, que eles mesmos são avaliados por esses critérios e, por outro, tornam-se capazes de aplicá-los a si mesmos, construindo uma autorrepresentação de seu estatuto de agente. A ação humana apresenta-se, assim, como um recorte da atividade social operado pelas avaliações coletivas e como produto da apropriação pelo agente dos critérios dessa avaliação. Essa avaliação provoca um recorte da atividade de linguagem em porções imputáveis a um agente particular e a apropriação por ele dos critérios dessa avaliação dota-o de uma representação de si mesmo como “responsável pelo seu dizer”.

A ação pode ser não verbal, quando resulta da atividade não semiotizada, e verbal, quando resulta da atividade mediada pelos signos linguísticos. Essa atividade produz ações discursivas específicas, atribuíveis a um agente particular, às quais Bronckart (1999) chama **ação de linguagem**. Quando se engaja numa ação de linguagem, o agente dispõe, como para qualquer outra ação, do conhecimento sobre os mundos representados que é, entretanto, apenas uma versão pessoal e, por isso, parcial das coordenadas sociais globais. Na semiotização requerida pela ação de linguagem, subconjuntos desses conhecimentos pessoais são compreendidos e semantizados pelos significados dos signos usados, constituindo o universo de referência (o conteúdo temático) da ação de linguagem. Conhecimentos relativos aos mundos objetivo e sociosubjetivo são também mobilizados: os do primeiro tipo orientam a ação de linguagem nas coordenadas do tempo-espaço; os do segundo, a construção da imagem do outro e de si e a seleção dos signos no interior de uma língua natural para semantizar um mesmo referente. O processo de semiotização em funcionamento na ação de linguagem é, pois, condicionado pelos conhecimentos que o agente tem sobre sua língua e, mais especificamente, sobre o intertexto com seus modelos dos gêneros de texto em uso.

Em síntese, o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo postula que a produção textual é resultado da mobilização de um universo de referência articulado aos parâmetros objetivo, sociosubjetivo e intertextual do contexto da ação de linguagem. É a apropriação desse conjunto de conhecimentos e sua mobilização que constituem as bases para o agente produzir seu texto. Como corolário dessa concepção da produção textual, decorre a metodologia proposta pelo ISD para sua análise: o pesquisador deve-se centrar primeiro nas condições sociopsicológicas da produção para, então, considerando essas condições, analisar as propriedades estruturais e funcionais do texto.

A ação de linguagem, como unidade psicológica, é uma abstração, isto é, não “existe” senão como produto semiótico (BRONCKART, 1999, p. 48). Em outras palavras, é o texto empírico que lhe dá forma concreta. A ação de linguagem corresponde, pois, no plano linguístico, ao texto empírico e são essas entidades que constituem as unidades de análise centrais do Interacionismo Sociodiscursivo proposto pelo autor. Na seção seguinte,

abordaremos o conceito de texto, na perspectiva bronckartiana, e seu estatuto na atividade de linguagem na qual se engaja o agente produtor, antes, porém, precisamos completar o panorama, que vimos traçando, sobre os pensadores que influenciaram o autor.

De Bakhtin (1984), Bronckart (1999) adota, particularmente, sua teoria sobre os gêneros de discurso. Para o filósofo russo, os gêneros são tipos particulares de enunciados que apresentam características comuns. “Todos os nossos enunciados, afirma ele, dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*” (p. 302; destaques desse autor). Essa estruturação envolve três dimensões: o conteúdo (b) a estrutura composicional e o estilo verbal. O conteúdo refere-se aos temas abordáveis no enunciado; a estrutura composicional, ao modo de organização do conteúdo temático e o estilo verbal, às escolhas operadas na língua, em seus níveis lexical, gramatical e fraseológico.

Porque refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana, que são múltiplas, os gêneros de discurso também são vários, caracterizando-se pela *heterogeneidade*. Disso decorre a dificuldade de atribuir-lhes uma delimitação clara e uma classificação única, pois eles estão em contínuo movimento como, em permanente mudança, está a sociedade. Assim, alguns gêneros desaparecem e podem reaparecer sob uma forma parcialmente diferente; outros modificam-se e gêneros novos surgem, em função de tais mudanças, que resultam de novas motivações sociais, da emergência de novas formas de comunicação e de novos suportes para esta última. Devido a essa flexibilidade de organização, o linguista belga compara o conjunto de gêneros à forma de uma *nebulosa*, “que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas, com certo grupo de gêneros claramente definidos, e outros com contornos vagos, para os quais os critérios de classificação ainda são fluidos.

Os gêneros, ainda segundo o linguista, sempre foram objeto de interesse dos estudiosos da linguagem, desde a Antiguidade, quando estiveram associados especialmente à Literatura. Já nesse período, os filósofos preocupavam-se com sua delimitação, nomeação e classificação, embora os aplicassem apenas aos textos literários ou de valor social reconhecido. Coube a Bakhtin (1984), em meados do século passado, a revitalização dessa noção ao delinear as possibilidades de se depreenderem, no campo da enunciação, os padrões, as regularidades que orientam e organizam o funcionamento da linguagem, identificando-a como aplicável a toda e qualquer produção verbal, escrita ou oral.

Ao conjunto de gêneros Bronckart (1999) chama **espécies de textos**, os quais define como “modos de fazer” os textos. Esses modos são **indexados**, quer dizer, portadores de um ou vários valores de uso e envolvem duas dimensões: uma sincrônica e outra histórica. A primeira diz respeito às representações dos mundos físico e sociossubjetivo que o agente produtor constrói, mediadas pelas representações veiculadas pelos textos dos contemporâneos; a segunda, às representações acumuladas pelas gerações precedentes

e delas herdadas, que o autor denomina **intertexto**. O intertexto é, portanto, o conjunto dos gêneros de textos elaborados pelas gerações anteriores e que funcionam como referência para as produções das novas gerações. Em outras palavras, os textos que as gerações atuais produzem são construções em permanente interação com as produções deixadas pelos grupos sociais que as antecederam, pois, como afirma Bronckart (1999, p. 38), “[...] Os mundos representados já foram “ditos” bem antes de nós e os textos e signos que os constituíram continuam trazendo os traços dessa construção histórica permanente”.

Bakhtin (BAKHTIN, 1997, 1978, 1984 *apud* BRONCKART, 1999, p. 141) deu ao fenômeno da linguagem um tratamento geral, segundo o Bronckart, bastante próximo ao de Foucault (1969), no qual ele declara que seu objeto não pertencia nem à linguística pura (ou interna) nem à psicologia propriamente dita, mas que se situava num nível intermediário, no dos mecanismos sócio-enunciativos ou, mais amplamente, nos de interação verbal. Para o autor soviético, a verdadeira substância da língua não é o sistema abstrato de signos nem o ato psíquico-fisiológico de sua produção, mas o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. O destaque dado por Bakhtin à interação de linguagem, segundo Bronckart (op. cit.), implica uma centralização mais nítida do que a de Foucault nas relações entre o domínio da ação e o das produções verbais. Bakhtin insiste na interdependência entre os dois, argumentando que a variedade das produções verbais não passa de uma consequência da variedade dos tipos de atividades humanas. Todo enunciado, acrescenta, reflete as condições específicas de sua esfera de utilização e cada esfera elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, ou gêneros do discurso.

Bronckart (1999) aponta para certas flutuações na terminologia usada por Bakhtin, presentes no uso que este faz dos termos *enunciado*, *enunciação* e *texto*, que concorrem para designar a unidade fundamental de análise; o de gêneros, mais frequentemente, tratados como *gêneros do discurso*, mas às vezes também como *gêneros do texto* e a terminologia usada para seus componentes internos, designados como linguagem, língua, estilo, discurso.

Em vista dessa hesitação, Bronckart (1999) propõe o seguinte sistema de equivalências terminológicas:

- a) *as formas e os tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização* são designadas pelo pesquisador como **ações de linguagem**;
- b) *os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados* como **gêneros de textos** e os *enunciados, enunciações e/ou textos* como **textos**, se produções acabadas, ou **enunciados**, se segmentos do nível da frase;
- c) *as línguas, linguagens e estilos*, como elementos da heterogeneidade textual, chamados por ele **tipos de discurso**.

Finalmente, de Foucault (1969), Bronckart (op. cit.) incorpora as noções de **formações sociais e formações discursivas**. Formações sociais são as formas de organização dos grupos sociais e decorrem da diversidade desses grupos, que são atravessados por relações de força e conflito e orientados por interesses próprios, muitas vezes, divergentes dos dos outros grupos. Porque são vários e porque não são homogêneos, cada grupo social desenvolve uma formação social própria. Cada um deles, por sua vez, elabora modalidades particulares de uso da língua, dando origem a diferentes formações discursivas. A elas Bronckart (1999) chama formações sociodiscursivas, pois são mecanismos que, além de gerar modalidades próprias de organização dos signos e formas variadas de discurso (os gêneros), moldam, de forma particular, os conhecimentos de um grupo social.

O TEXTO: SEU CONCEITO E ESTATUTO NA ATIVIDADE DE LINGUAGEM

Para Bronckart (op. cit., p. 71), texto é, em sentido amplo, “toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita.” Não obstante se apresentarem sob diferentes tamanhos, os textos são dotados de características comuns: estão em relação de interdependência com o contexto em que são produzidos, exibem um modo particular de organizar seu conteúdo referencial, compõem-se de frases que se articulam umas às outras por meio de regras e apresentam mecanismos de textualização e enunciativos destinados a lhes garantir a coerência interna. Nessa perspectiva, afirma o autor (loc. cit.) “a noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”. Constitui, ainda segundo ele, a **unidade comunicativa** de nível superior.

Se os textos, por um lado, são dotados de características comuns, por outro, apresentam características que os diferenciam um dos outros. Dentre essas características, distinguem-se aquelas que decorrem das múltiplas **espécies de texto** existentes numa dada esfera social e as que resultam das variações que cada produtor introduz ao reproduzir uma espécie de texto, adaptando-a à situação de comunicação em que se encontra. Disso resulta, segundo Bronckart (1999, p. 73), que “qualquer *espécie de texto* pode atualmente ser designada em termos de *gênero* e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero”, adotando, nessa perspectiva, a expressão **gênero de texto** no lugar da bakhtiniana *gênero de discurso*.

Os gêneros de texto, no entanto, de acordo com o autor, continuam profundamente vagos, porque as classificações dadas a eles são múltiplas e, muitas vezes, divergentes e parciais. Vários critérios são utilizados para classificá-los, entre eles, o tipo de atividade humana na qual se inscrevem, o efeito comunicativo pretendido, o tamanho do texto e a natureza de seu suporte, o conteúdo temático que aborda, além de muitos outros. O critério

mais objetivo para identificar um gênero é, conforme Bronckart (1999, p. 74), o “[...] das **unidades** e das **regras linguísticas** específicas que mobilizam.” Os textos pertencentes a um mesmo gênero são compostos por vários segmentos distintos e são esses segmentos é que podem ser identificados com base em suas propriedades linguísticas. Sendo os segmentos produto da semiotização ou de *colocação em forma discursiva* e apresentando fortes regularidades de estruturação linguística, Bronckart (1999) nomeia-os como **tipos de discurso**. Tipos de discurso são, então, segmentos de texto específicos que apresentam semelhanças linguísticas (presença de determinados tempos verbais, de pronomes, de organizadores textuais etc.) e que por elas podem ser identificados.

A identificação dos tipos de discurso, porém, não é suficiente para dar conta da totalidade das características de um texto, pois este se diferencia de outros em numerosos aspectos, por seus traços individuais. Se a produção de um texto se faz, por um lado, pela mobilização de modelos sociais de gênero e de tipos de discurso, por outro, a aplicação desses modelos dá-se numa situação de comunicação, pelo menos em parte, nova para seu produtor, o que o leva a organizar os tipos de discurso e a usar os recursos linguísticos que lhes são inerentes de forma singular, conferindo ao texto um **estilo** próprio. Nas palavras de Bronckart:

A noção de **texto singular** ou **empírico**, portanto, designa uma unidade concreta de produção de linguagem que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular. (BRONCKART, 1999, p. 77).

Em síntese, mas ainda nas palavras do autor:

[...] os textos são unidades cuja organização e funcionamento dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos: situações de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor, etc. (loc.cit.).

Da abordagem dada aos gêneros e aos textos, queremos enfatizar dois pontos: (a) a unidade de análise, para o Interacionismo Sociodiscursivo, não são os gêneros, mas os textos, pois o ISD não tem a pretensão de identificar, definir e classificar os primeiros, mas serve-se deles porque essa noção lhe permite explicar a ação de linguagem e (b) os textos não podem ser analisados apenas na sua materialidade linguística. Essa corrente teórica recusa-se a trabalhar com projetos em que os textos são considerados exclusivamente com base em suas propriedades internas, uma vez que, para ela, a análise das condições sociopsicológicas de sua produção precede e ancora a de suas propriedades estruturais e funcionais internas. Antes de passamos a abordar os textos por sua arquitetura interna, enfoque que é uma contribuição ímpar para sua análise, vamos considerar os fatores contextuais que condicionam sua produção.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

Para produzir um texto, o agente deve mobilizar suas representações sobre os mundos físico, social e subjetivo e essa mobilização dá-se em duas direções: uma sobre a situação de interação ou de comunicação na qual se encontra; outra sobre o (s) tema (s) que será (ão) verbalizado (s) no texto. A primeira constitui o **contexto** de sua ação de linguagem e exerce um controle pragmático sobre alguns aspectos da organização do texto; a segunda, o conteúdo temático ou o **referente** dessa ação, que irá influenciar os aspectos declarativos dessa organização, ou seja, os aspectos relativos aos conhecimentos que o agente tem sobre o tema.

O **contexto de produção** constitui o conjunto dos parâmetros que podem orientar a forma como o texto é organizado. Esses parâmetros são vários e incluem desde as condições climáticas em que se dá a produção, a refeição anterior a ela, o estado emocional do produtor, até os parâmetros que efetivamente darão forma a ele, sendo estes últimos reagrupados em dois subconjuntos: um relativo ao mundo físico; outro, aos mundos social e subjetivo.

Considerando que todo texto resulta de um comportamento verbal situado no espaço e no tempo, todo texto inscreve-se, num primeiro plano, em um **contexto “físico”**, que inclui quatro parâmetros:

- a) o **lugar de produção** ou o espaço em que o texto é produzido;
- b) o **momento de produção** ou a extensão do tempo durante a qual ele é produzido;
- c) o **emissor** (ou locutor ou produtor), isto é, a pessoa que produz fisicamente o texto, seja oral, seja escrito;
- d) o **receptor** ou a (s) pessoa (s) que pode (m) receber o texto.

No segundo plano, a produção de um texto dá-se no quadro de uma formação social, ou seja, de uma forma de **interação comunicativa** que implica parâmetros sociais e subjetivos. O contexto sociossubjetivo comporta, também, quatro parâmetros:

- a) o **lugar social** ou a instituição social (família, escola, mídia, interação comercial etc) em que o texto é produzido;
- b) a posição social do emissor ou o papel social (pai, professor, redator, cliente etc) que ele desempenha durante a interação, dando-lhe o estatuto de **enunciador**;
- c) a posição social do receptor ou seu papel social (filho, aluno, leitor, negociante etc), dando-lhe o estatuto de **destinatário**;

d) o (s) **objetivo (s)** ou o (s) efeito (s) que o enunciador espera que o texto produza no destinatário.

Esse conceito de **contexto de produção** implica algumas observações:

(a) a instância responsável pela produção de um texto, o *emissor-enunciador*, é uma entidade que pode ser definida, ao mesmo tempo, do ponto de vista físico e do ponto de vista sociossubjetivo, constituindo, portanto, uma entidade única, à qual Bronckart (1999) chama **agente produtor** ou, apenas, **autor**;

(b) o termo **enunciador** pode usado numa outra acepção, a de Ducrot (1984), em que ele está relacionado às diferentes vozes sociais postas na cena comunicativa; para evitar confusão terminológica, Bronckart (op. cit.) mantém o termo *enunciador* para o estatuto sociossubjetivo do autor e introduz o de *textualizador*, de *expositor* e de *narrador* para as instâncias que gerenciam as várias vozes sociais presentes no texto;

c) o esquema da comunicação atribuído a Jakobson é uma outra versão da descrição dos parâmetros do contexto e pode ser utilizado para uma abordagem inicial da problemática relativa a ele, necessitando, no entanto, ser completado com a distinção de suas dimensões físicas e sociossubjetivas (emissor-enunciador e receptor-destinatário) e com uma clarificação da problemática dos objetivos;

d) quanto a estes, em particular, é preciso considerá-los na sua relação com os objetivos da ação de linguagem, pois as seis funções da linguagem (emissor, receptor, referente, mensagem, canal e código), propostas por Jakobson, além de constituírem classes muito genéricas, não dão conta do número, teoricamente, infinito de objetivos com os quais as ações de linguagem podem ser realizadas;

e) os parâmetros físicos e sociossubjetivos do contexto só influenciam o texto a partir das representações pessoais que o agente produtor constrói deles. Os primeiros, por envolverem um emissor, situado no espaço e no tempo, são construídos na primeira infância; os segundos, relacionados com os papéis sociais, são objeto de aprendizagem mais longa e complexa e podem modificar-se continuamente.

Quanto ao segundo aspecto das condições de produção, o **conteúdo temático**, Bronckart (1999) o define como o conjunto das informações que são explicitamente apresentadas no texto. Como os parâmetros do contexto, as informações que o constituem também são construídas pelo agente produtor e dependem de sua experiência e grau de desenvolvimento, encontrando-se estocadas e organizadas em sua memória.

Seguindo a organização dada pelo autor na exposição do conteúdo de *Atividade de*

linguagem, textos e discurso (1999), em que ele apresenta uma síntese dos três capítulos iniciais da obra, denominando-a *primeira síntese intermediária* (destaque nosso), faremos, também, nossa síntese de suas ideias, sob a forma de um quadro, pondo em destaque os principais conceitos que embasam seu posicionamento teórico.

| | |
|---|--|
| Linguagem | Modo de comunicação específico da espécie humana cuja emergência é resultado de um processo de negociação semiótica entre os membros de um grupo social. Porque resulta desse processo de interação , sua natureza é dialógica (grifos nossos). |
| Língua | Entidade sistêmica e, ao mesmo tempo, sócio-histórica, porque regulada pelo uso que dela fazem os diferentes grupos sociais. Seu funcionamento dá-se na interdependência com fatores externos ou contextuais. |
| Formações sociais | Conceito formulado por Foucault (1969). Designa os modos como os diversos grupos organizam-se na sociedade, em virtude das relações de força e dos conflitos entre eles, que resultam de interesses e objetivos diferentes, ou mesmo, divergentes. |
| Formações discursivas/ sociodiscursivas | Conceito também de Foucault (ibid.) e no qual Bronckart (1999) se inspira, nomeando-as sociodiscursivas. Designa as modalidades particulares dos grupos sociais no uso que fazem da linguagem. |
| Atividade social | Forma de interação dos organismos vivos com o meio ambiente, organizada coletivamente, e, através da qual, eles constroem conhecimentos sobre os elementos desse ambiente. |
| Atividade de linguagem | Forma de interação entre os homens mediada por um modo particular, altamente complexo, de comunicação, a linguagem. Organiza-se em discursos ou textos. |
| Ação de linguagem | Unidade psicológica sincrônica que reúne as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos e sociosubjetivos. |
| Gêneros de texto | Construtos teóricos disponíveis no intertexto, que se adaptam, continuamente, às necessidades comunicativas humanas e portadores de múltiplas indexações sociais. São organizados sob a forma de nebulosas, com fronteiras vagas e movediças, não comportando, por isso, uma classificação definitiva. |
| Intertexto | Conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes. Constitui o repositório dos modelos de textos que servem de referência às produções contemporâneas. |
| Texto singular ou empírico | Unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso e que também apresenta traços das decisões tomadas pelo produtor em função de sua situação de comunicação. |
| Agente verbal | Organismo humano capaz de representar os contextos de ação e construir essas representações com a mediação da linguagem. |
| Tipos de discurso | Segmentos específicos que compõem os gêneros de textos. Organizam-se por semelhanças linguísticas e apenas com base nelas podem ser identificados. |

Quadro 1: Principais conceitos sociopsicológicos e discursivos do ISD.

A ARQUITETURA INTERNA DOS TEXTOS

A análise dos textos por sua arquitetura interna é uma proposta de aparelho conceitual, formulada por Bronckart (1999), para explicitar os elementos que definem seus modos de organização. Segundo o autor, todo texto é organizado em três níveis superpostos e, em parte, interativos a que ele chama *folhado textual*. Esses níveis são: (a) a infraestrutura geral (b) os mecanismos de textualização e (c) os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura constitui a camada mais profunda do texto e tem por função estruturar seu conteúdo temático. Essa estruturação comporta os conhecimentos sobre o tema, os tipos de discurso e as sequências discursivas e é responsável pelo plano geral do texto. Esse plano geral pode ser apreendido no processo de leitura e codificado num resumo. Os tipos de discurso, conforme já os apresentamos na seção anterior, constituem os diferentes segmentos que o texto comporta; as sequências discursivas, os modos de planificar a linguagem no interior do texto. Os tipos de discurso são quatro: (a) interativo (b) relato interativo (c) teórico e (d) narração; as sequências discursivas, cinco: narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas e dialogais. Voltaremos aos tipos e sequências mais adiante, abordando-os mais pormenorizadamente.

Os mecanismos de textualização constituem a camada intermediária do folhado textual. Referem-se aos recursos linguísticos que dão materialidade ao texto. São constituídos por séries isotópicas que explicitam suas grandes articulações hierárquicas, lógicas e temporais. Articuladas na linearidade do texto, essas séries contribuem “para marcar ou ‘tornar mais visível’ a estruturação do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 119), estabelecendo sua progressão e, por conseguinte, sua *coerência temática*. São de três tipos: (a) conexão (b) coesão nominal e (c) coesão verbal.

A conexão inclui os *organizadores textuais* e incluem recursos diversos, entre eles, conjunções, advérbios e locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frase, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre os tipos de discurso e entre as fases de uma sequência e aos segmentos mais locais, como as frases. A coesão nominal inclui recursos que têm por função introduzir uma expressão referencial e de fazer sua retomada ou substituição por outra no desenvolvimento do texto e são constituídos por séries isotópicas variadas. A coesão verbal inclui os recursos que asseguram a organização temporal e/ou hierárquica de estados, acontecimentos ou ações, verbalizados no texto. Essencialmente realizados pelos tempos verbais, aparecem em interação com outros recursos de valor temporal, tais como advérbios e organizadores textuais, e dependem mais claramente dos tipos de discurso do que os outros dois mecanismos.

Os mecanismos enunciativos pertencem à camada mais superficial do folhado textual e referem-se à gestão das vozes ou *posicionamentos enunciativos* (as instâncias que

assumem o que é dito no texto) e às *avaliações* (julgamentos, opiniões e sentimentos) que tais vozes expressam sobre aspectos do conteúdo temático. Ao contrário dos mecanismos de textualização não se constituem de séries isotópicas ou sequenciais, mas *configuracionais*, na medida em que se relacionam com a distribuição das vozes no texto e das avaliações emitidas por elas e, portanto, com o tipo de interação que se estabelece entre o agente produtor e seus destinatários; contribuem, por isso, para a *coerência pragmática* do texto.

As vozes podem ser reagrupadas em três subconjuntos: (a) a do autor empírico (b) as vozes sociais ou de outras pessoas ou instituições exteriores ao conteúdo temático do texto e a das personagens ou das pessoas e instituições diretamente implicadas em seu percurso temático. Tradicionalmente designadas pelo termo *modalizações*, as avaliações podem ser de quatro tipos: (a) lógicas (b) deonticas (c) apreciativas e (d) pragmáticas.

As avaliações lógicas referem-se aos julgamentos sobre o valor de verdade daquilo que é enunciado, apresentando-o como certo, provável, improvável etc; as deonticas, aos julgamentos baseados em valores sociais, apresentando o que é enunciado como permitido, proibido, necessário, desejável etc; as apreciativas, aos julgamentos mais subjetivos, apresentando certo aspecto do conteúdo com bom, mau, estranho etc. e as pragmáticas, aos julgamentos sobre a responsabilidade de um personagem ao realizar uma ação, apresentando essa responsabilidade em termos de capacidade de ação, intenção e razões, ou seja, em termos do poder-fazer, do querer-fazer e do dever-fazer.

OS TIPOS DE DISCURSO E SUA CORRELAÇÃO COM OS MUNDOS DISCURSIVOS

Tendo adotado o conceito de gêneros, como o define Bronckart (1999), tratamos, nesta seção, dos segmentos específicos que os compõem e da relação desses segmentos com os mundos discursivos. Tais segmentos, como o autor os conceitua, são formas específicas de semiotização e dependem dos recursos morfossintáticos de uma língua e, por isso, como estes também são, em número, limitados. Caracterizam-se ainda como formas reveladoras da construção das coordenadas dos mundos discursivos, que são radicalmente distintos do mundo empírico.

Mundos discursivos são mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, distinguindo-se do mundo ordinário, constituído pelos mundos representados: o físico, o social e o subjetivo. São sistemas de coordenadas formais, radicalmente “outros”, nas palavras de Bronckart (1999, p. 151), em relação às coordenadas formais dos mundos representados com os quais, no entanto, mantêm relações. Segundo o autor, o objetivo do ISD é descrever, de um lado, esses mundos e as operações psicológicas que os envolve e, de outro, as configurações linguísticas que os traduzem, explicitando a relação entre eles. Portanto, a essa corrente teórica interessa a descrição desses planos de enunciação e dos

segmentos linguísticos que os configuram.

Inspirado na teoria de Benveniste (1966 [1959]) sobre as relações de tempo nos verbos do francês, segundo a qual o tempo se distribui em dois planos distintos e complementares, o plano da história e o plano do discurso, e em Weinrich (1973), cujo estudo estabeleceu uma distinção, semelhante à de Benveniste, entre os tempos da narração e os tempos do comentário e associou a ela uma oposição de mundos, Bronckart (1999) propõe um quadro teórico em que articula essas coordenadas. Essa articulação abrange dois grandes eixos: (a) um relativo ao conteúdo temático mobilizado no texto (b) outro, às relações do agente com o mundo da ação de linguagem em curso.

No primeiro eixo, as coordenadas que organizam o conteúdo temático ou são apresentadas como **disjuntas** do mundo ordinário ou como **conjuntas** a ele. Disjuntas quando o conteúdo temático refere-se a fatos passados e atestados, a fatos futuros e a imaginários, ancorados em uma origem espaço-temporal e para os quais Bronckart (1999), apoiando-se em Hamburger (1986), faz nova distinção, distribuindo-os em fatos passados efetivamente realizados e em fatos colocados um passado atemporal ou autônomo. Conjuntas quando os fatos são colocados como acessíveis no mundo ordinário dos interactantes da ação de linguagem, sendo, por isso, apresentados ou expostos a eles. Essas distinções configuram dois modos de organizar o conteúdo temático a que Bronckart (op. cit.) chama MUNDO DO NARRAR e MUNDO DO EXPOR, respectivamente.

No segundo eixo, estão as coordenadas que organizam as relações do agente com os parâmetros materiais da ação de linguagem (agente produtor, interlocutor eventual e sua situação espaço-temporal). Essas coordenadas são também de dois tipos: (a) envolvem traços do locutor, manifestados em referências dêiticas, incorporadas ao conteúdo temático, e, por isso, requerem do interlocutor o conhecimento do contexto da ação de linguagem e (b) apresentam o locutor numa relação de independência quanto aos parâmetros físicos desse contexto. No primeiro caso, estabelece-se uma relação de implicação; no segundo, de autonomia.

Do cruzamento do conjunto dessas coordenadas, resultam quatro mundos discursivos:

- a) Mundo do EXPOR implicado;
- b) Mundo do EXPOR autônomo;
- c) Mundo do NARRAR implicado;
- d) Mundo do NARRAR autônomo.

Ressaltamos, com Bronckart, (1999), que esses mundos discursivos, assim como as operações psicológicas que os envolvem, são identificáveis apenas com base nas formas linguísticas que os semiotizam, sendo, por isso, dependentes delas. O autor afirma

que a relação entre as operações e as formas linguísticas é um ponto sensível no quadro teórico do ISD, na medida em que este busca clarificar como os mundos discursivos se traduzem em tipos linguísticos no bojo de uma língua natural. Os mundos discursivos são constituídos por operações gerais e, a priori, universais, pois independem das características específicas de cada língua, o mesmo não ocorrendo com os tipos linguísticos, naturalmente dependentes das propriedades morfossintáticas e semânticas inerentes a essa língua. Aos primeiros que resultam em construtos no nível do psicológico, Bronckart (1999) chama **arquétipos psicológicos**; aos segundos, que se inscrevem no quadro de uma língua natural, **tipos de discurso**.

Da semiotização dos mundos discursivos, resultam quatro tipos de discurso: o interativo, o teórico, o relato interativo e a narração. O discurso interativo pertence ao MUNDO DO EXPOR implicado e caracteriza-se por coordenadas, quanto ao conteúdo temático, próximas do mundo ordinário, com entrada direta no assunto, num processo de conjunção entre este e o mundo discursivo. Quanto à relação do agente com os parâmetros físicos da ação de linguagem, organiza-se com unidades que remetem diretamente a ele e ao espaço da interação, num processo de implicação do agente, que se integra ao conteúdo temático.

O discurso teórico pertence ao MUNDO DO EXPOR autônomo e configura-se, quanto ao conteúdo temático, por coordenadas não explicitamente distanciadas do mundo ordinário do agente produtor, podendo, por isso, ser consideradas como conjuntas a ele. No que diz respeito à relação do agente com os parâmetros físicos da ação de linguagem, esse tipo de discurso constrói-se com independência deles, isto é, nenhuma referência ao agente e ao espaço da interação é feita no texto, num processo que se marca por uma completa autonomia em relação a tais parâmetros.

O discurso relato interativo pertence ao MUNDO DO NARRAR implicado e configura-se, no plano temático, por coordenadas distantes das coordenadas do mundo ordinário do agente produtor, num processo de disjunção em relação a elas. Essa disjunção vem marcada por uma clara origem temporal, o que torna o mundo discursivo criado *situável* em relação ao lugar e tempo do mundo ordinário do agente. No tocante à relação deste com os parâmetros físicos da interação, o relato interativo constitui um discurso implicado, pois constrói-se com unidades dêiticas que marcam o agente diretamente no quadro da interação verbal.

A narração é um tipo de discurso que pertence ao MUNDO DO NARRAR autônomo e caracteriza-se pela disjunção, ou seja, suas coordenadas gerais estão distantes das do mundo ordinário do agente produtor e dos agentes leitores. A disjunção vem marcada por uma origem espaço-temporal, que pode estar explícita ou implícita e, por isso, situável ou não no mundo discursivo. Independente do grau de explicitação ou de situabilidade, a narração, no que se refere ao conteúdo temático, implica personagens e acontecimentos/

ações que são claramente identificáveis, independentemente do agente na ação de linguagem. Quanto aos parâmetros físicos dessa ação, nenhuma referência ao agente e ao espaço-tempo da produção é feita, mantendo a origem espaço-temporal um caráter absoluto.

Os tipos de discurso, tal como descritos acima, aparecem em sua forma “pura”, configurada em função de decisões binárias: conjunção/disjunção e implicação/autonomia. Embora vários gêneros se organizem segundo esses critérios, há muitos outros que não satisfazem esse princípio binário, apresentando sobreposição de tipos e, até, sua fusão. Estes últimos apresentam fronteiras permeáveis, constituindo variantes dos tipos “puros”. Não nos deteremos, contudo, na descrição de toda essa variedade de combinações, atendo-nos ao discurso teórico, porque são suas unidades linguísticas que configuram, predominantemente, os textos que compõem nosso *corpus* de pesquisa. Começamos descrevendo-o em suas propriedades linguísticas, para, então, focalizá-lo na sua interação com o discurso interativo e a narração.

Apresentamos o discurso teórico como um tipo que se baseia num mundo discursivo autônomo em relação ao mundo ordinário do agente produtor e de seu receptor. Embora marcada linguisticamente, a autonomia é raramente completa, ou seja, o discurso teórico caracteriza-se por uma tendência a ela, sem jamais a atingir verdadeiramente, o que implica tratá-la em termos de graus e nunca em termos absolutos. Essa autonomia configura-se por meio de dois subconjuntos de tempos verbais, o presente e o pretérito perfeito, os quais adquirem um valor *genérico*, e pela quase ausência total de formas do futuro. A autonomia marca-se, ainda, pela ausência de unidades que remetem diretamente aos interactantes da ação de linguagem, tais como nomes próprios, pronomes e verbos na 1ª e 2ª pessoas do singular, podendo incluir formas de 1ª pessoa do plural, com valor genérico, bem como pela ausência de formas sinalizadoras do espaço-tempo da produção.

A essas características somam-se a presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo, de numerosas modalizações lógicas, com a forte presença do auxiliar de modo “poder”, de procedimentos de referência intra, inter e metatextual, de numerosas frases passivas, com o predomínio das ditas “truncadas”, e **a grande frequência de anáforas**, pronominais e, sobretudo, **nominais** (grifos nossos), além da presença de procedimentos de referenciação dêitica intratextual.

Na sua interação com o discurso interativo e a narração, o discurso teórico apresenta, quanto ao primeiro, formas variante e fusionada; quanto ao segundo, forma fusionada. Em sua forma variante, ou aquela em que o discurso interativo sobrepõe-se ao discurso teórico ou com este se mescla, o discurso teórico configura-se com diversas unidades linguísticas próprias daquele tipo de discurso, dentre elas, o pronome de 1ª pessoa do plural, com valor dêitico e ocorrências de verbos no futuro do presente; em sua forma mesclada, configura-se entrecortado por segmentos de discurso interativo monologado.

Em sua forma fusionada, ou aquela em que não há uma delimitação clara entre os dois tipos de discurso, o discurso teórico caracteriza-se pela presença **simultânea** de unidades próprias do discurso interativo, constituindo um tipo **misto interativo-teórico**. Do discurso interativo, apresenta pronomes de primeira pessoa que remetem diretamente ao autor (1ª do singular) ou ao par autor/destinatário (1ª do plural) e frases não declarativas; do teórico, organizadores lógico-argumentativos, modalizações lógicas, retomadas anafóricas sob forma de referência dêitica intratextual.

Quanto aos tempos verbais, esse tipo misto organiza-se com formas do presente, com valor de simultaneidade, do pretérito perfeito, com o de anterioridade, e do futuro, todas elas próprias do discurso interativo; do discurso teórico, formas do presente genérico.

Quanto à interação com a narração, o discurso teórico apresenta suas unidades típicas, os organizadores lógico-argumentativos e a alta densidade de sintagmas, principalmente os nominais; da narração, o subconjunto dos tempos verbais que lhe é próprio (pretérito perfeito e imperfeito) e os organizadores temporais, estes presentes do nível da frase às transições entre partes do texto. Da fusão dos dois mundos discursivos resulta um terceiro tipo que se constitui como **misto narrativo-teórico**.

Na próxima seção, abordamos as sequências discursivas, propostas por Adam (1992), o caráter dialógico entre elas, sua interação com os tipos de discurso e outras formas de planificar o texto.

AS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS E OUTRAS FORMAS DE PLANIFICAR O TEXTO

Dissemos, anteriormente, que os tipos de discurso, embora essenciais para o plano geral do texto, não são suficientes para diferenciar os gêneros. Além dos tipos de discurso, a infraestrutura caracteriza-se por formas específicas de planificar o conteúdo temático, que Adam denominou **sequências discursivas**.

Sequências discursivas são, de acordo com esse autor:

[...] unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições*, que, por sua vez, combinam diversas *proposições*, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequência (ADAM, 1992 *apud* BRONCKART, 1999, p. 218).

As macroproposições derivam de macroestruturas, estruturas globais que condensam os conhecimentos sobre um tema estocados na memória do produtor sob a forma de proposições semânticas gerais. Ao serem semiotizadas no texto, essas proposições reorganizam-se, inserindo-se em estruturas sintáticas básicas (relações predicativas e sintagmas) que, por sua vez, se organizam sob diversas formas (planos,

esquemas, seqüências etc) na linearidade do texto. Cada seqüência constitui, portanto, um conjunto hierarquicamente organizado de macroproposições, que se atualizam por uma ou por várias proposições na superfície do texto, compondo segmentos de extensão e complexidade muito variáveis aos quais Bronckart (1999) **fases**.

Para Adam (1992), há cinco tipos básicos de seqüências: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. Embora, considerando, inicialmente, que elas fossem sete, com a inclusão de seqüências injuntiva e poética, o autor exclui essas duas de sua classificação, sob o argumento de que a injuntiva seria parte da descrição e a poética, como o resultado dos ajustes de superfície na base do texto. Discordando de Adam (1992), Bronckart (1999) inclui a seqüência injuntiva em seu quadro teórico, alegando que esta constitui um sexto tipo de seqüência, uma vez que ela se sustenta por um **objetivo próprio** ou **autônomo**, o de **fazer agir** o destinatário em uma certa direção. Esse objetivo próprio traduz-se em características, dentre elas, como a presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo e a ausência de estruturação espacial e hierárquica, que a distinguem da descritiva, justificando-se, por isso, tomá-la como um tipo específico de seqüência.

A seqüência **narrativa** organiza-se em torno de uma **intriga** e compõe-se basicamente de três segmentos ou fases. A primeira compreende um estado de equilíbrio inicial; a segunda, uma tensão, que o desestabiliza, provocando uma série de transformações, as quais levam à fase final, em que um novo equilíbrio é estabelecido. Esse tipo de seqüência compõe um todo acional dinâmico, caracterizado por uma sucessão cronológica obrigatória dos acontecimentos, que se organizam por relações de *causalidade*. A partir de Labov e Waletzky (1967), um novo padrão, constituído de cinco fases, se impôs: (a) **situação inicial**, definida como “um estado de coisas”, no qual uma perturbação será introduzida (b) **complicação** ou a perturbação propriamente dita, criadora de uma tensão (c) **ações** ou o conjunto dos acontecimentos desencadeados pela perturbação (d) **resolução** ou a fase dos acontecimentos que neutralizam a tensão e (e) **situação final** ou o reestabelecimento do equilíbrio, proporcionado pela resolução. A essas fases, podem ser acrescentadas duas outras que, entretanto, não são obrigatórias: (f) **avaliação** ou um comentário relativo aos acontecimentos desencadeados e (g) **moral** ou a explicitação da significação global atribuída à história.

A seqüência **descritiva** organiza-se em torno das **propriedades** de objetos e/ou pessoas que constituem seu tema e, ao contrário da narrativa, suas fases não obedecem a uma ordem linear obrigatória. Compõe-se de três delas: (a) a fase de **ancoragem** ou apresentação do tema-título, geralmente assinalado no início da seqüência (b) a fase de **aspectualização** ou a decomposição do tema-título em seus diversos aspectos, aos quais são atribuídas propriedades e (c) a fase de **relacionamento** ou associação dos elementos descritos a outros, por meio de operações comparativas ou metafóricas. Tradicionalmente entendida como sem existência própria e, devido a isso, dependente de outras seqüências, a

descritiva teve não só seu estatuto de sequência autônoma defendido por Adam, como dele foi alvo de um estudo técnico detalhado sobre suas propriedades linguísticas específicas.

A sequência **argumentativa** organiza-se a partir de uma **tese anterior** ou um já dito sobre um dado tema e como tal geralmente está implícita. Sobre essa tese são propostos **dados novos ou premissa**, cuja relação é objeto de um **processo de inferência** e orienta para uma **conclusão**. Esse tipo de sequência compõe-se, portanto, de uma sucessão de quatro fases: (a) a de uma **premissa** ou constatação inicial em relação a um já dito (b) a de apresentação de **argumentos** ou elementos que orientam para uma conclusão provável, sob a forma de regras gerais, justificativas etc (c) a de **contra-argumentos** ou elementos que operam uma restrição em relação aos argumentos apresentados ou à orientação inicial, podendo estes serem confirmados ou refutados por meio de exemplos, justificativas etc e (d) a **conclusão** que integra os efeitos dos argumentos e dos contra-argumentos e pode servir de tese para uma nova sequência argumentativa.

A sequência **explicativa** organiza-se em torno de uma **constatação incontestável**, porém suscetível de desenvolvimento em razão das questões que coloca ou das aparentes contradições que apresenta. Esse desenvolvimento é, então, realizado por uma agente autorizado que explicita as causas e/ou razões da afirmação inicial, que, ao final, apresentar-se-á **reformulada e enriquecida**. A textualização desse tipo de raciocínio envolve quatro fases:

(a) **constatação inicial** ou introdução de um fenômeno não contestável (b) **problematização** ou explicitação das causas e/ou razões desse fenômeno (c) **resolução** ou de *explicação* propriamente dita, em que informações complementares buscam responder às questões colocadas e (d) **conclusão-avaliação** ou de reformulação da constatação inicial.

A sequência **dialógica** ocorre apenas em segmentos de discurso interativo dialogado, primário ou secundário. No *interativo primário*, esses segmentos organizam-se em *turnos de fala*; no *interativo secundário*, são atribuídos a personagens postos em cena no interior de um discurso principal. Tal sequência estrutura-se em três fases encaixadas: (a) **abertura** ou estabelecimento do contato entre os interactantes, portanto, uma fase de caráter fático (b) **transacional** ou coconstrução do conteúdo temático da interação e (c) **encerramento** ou de finalização da troca verbal, também caracteristicamente fática.

Descritos os seis tipos de sequências, conforme Bronckart (1999), passamos a discutir seu estatuto dialógico, as operações em que se baseiam e o papel que desempenham na organização da infraestrutura textual. No que se refere ao seu estatuto dialógico, as sequências resultam de uma **decisão** do agente produtor, orientada pela **experiência do intertexto** e por suas representações sobre os destinatários e os efeitos que neles deseja produzir. O estatuto dialógico da sequência injuntiva, como já dissemos, manifesta-se no **fazer agir** o destinatário de um certo modo; o da narrativa, na **tensão**

criada pelos acontecimentos, que gera *suspense* e contribui para manter sua atenção; o da descritiva consiste em fazer ver *em detalhe* os elementos do tema-título, guiando o olhar do destinatário sobre ele, de acordo com critérios espaciais, temporais ou hierárquicos. O estatuto dialógico das sequências argumentativa e explicativa decorre da natureza contestável ou da incontestável do tema, respectivamente, sobre o qual o agente produtor pretende convencer ou esclarecer seu destinatário. Finalmente, a sequência dialogal é, tipicamente, dialógica, na medida em que os parâmetros que a definem são a tradução das decisões tomadas pelos interactantes no curso da interlocução.

Quanto às operações nas quais as sequências se baseiam, nós as sintetizamos no quadro 2 a seguir:

| Sequência discursiva | Operações realizadas |
|----------------------|--|
| Narrativa | Operações criadoras de tensão |
| Descritiva | Operações destinadas a fazer ver |
| Injuntiva | Operações destinadas a fazer agir |
| Argumentativa | Operações que visam a convencer |
| Explicativa | Operações que visam a resolver um problema |
| Dialogal | Operações destinadas a regular a interação |

Quadro 2: Síntese das operações realizadas pelas seis sequências discursivas.

Fonte: Da autora.

As sequências apresentadas acima constituem formas prototípicas de organização do conteúdo temático do texto, contudo, não são as únicas possíveis. Há outras, como o **script** para a sequência narrativa e as **esquematisações** para a argumentativa e a explicativa. Trata-se de formas de planificação com *grau zero* de tensão, ou simplesmente a apresentação das ações constitutivas da história em ordem cronológica, sem a instauração de conflito, no primeiro caso, e com o desenvolvimento do tema de *modo neutro* (destaque nosso), ou seja, na forma de um segmento puramente *informativo* ou *expositivo*, nos dois outros; portanto, a organização de uma sequência pode ser feita de acordo com uma forma *mínima*, scripts e esquematizações, ou conforme o objetivo que é próprio de cada uma delas. Nesse último caso, a sequencialização de um segmento de texto registra operações de caráter dialógico que se sobrepõem às operações constitutivas dos mundos discursivos aos quais tais segmentos se articulam.

Em sua articulação com os mundos discursivos, as sequências podem-se combinar de diferentes modos que, a princípio, são ilimitados. São formas de planificação que se associam aos tipos discursivos do mundo do NARRAR (relato interativo e narração) o

script e as sequências narrativa e descritiva. O primeiro organiza o conteúdo temático em ordem cronológica; as segundas, em **fases**, sustentadas por operações de caráter dialógico – criar uma tensão e fazer ver, guiando o olhar do destinatário, respectivamente. O script ocorre predominantemente no relato interativo enquanto as duas outras aparecem, sobretudo, na narração. A sequência descritiva, no entanto, apresenta uma particularidade: excepcionalmente, pode aparecer sozinha, por exemplo, no gênero *perfil*, ocorrendo, na grande maioria dos casos, associada ao script ou à sequência narrativa e, por isso, tem aí estatuto de sequência *secundária* ou *relacionada*.

As formas de planificação que se articulam com os tipos de discursos da ordem do EXPOR (interativo, teórico e misto, interativo-teórico) são, inicialmente, definidas com base na distinção dos segmentos de texto entre *dialogados* e *monologados*. Os dialogados ocorrem apenas no discurso interativo e organizam-se na forma de **sequência dialogal**; os monologados podem aparecer em todos os três tipos e ocorrem sob cinco modalidades, combinadas entre si de várias maneiras: (a) a **esquematização** (b) a **sequência explicativa** (c) a **argumentativa** (d) a **descritiva** e (e) a **injuntiva**. As esquematizações organizam o conteúdo temático em uma ordem sequencial que, presumidamente, reflete as etapas da lógica natural ao passo que as sequências estruturam-no sob a forma de **fases**, sustentadas por operações de caráter dialógico – resolver um problema, convencer, fazer ver guiando o olhar e fazer agir o destinatário.

Entre as cinco formas de planificação, as esquematizações constituem a principal forma de organização do conteúdo nos três tipos de discurso do mundo do EXPOR, no quadro das quais as sequências se inserem. São a forma dominante nos discursos teóricos, eventualmente, acompanhadas de sequências descritivas, enquanto as sequências argumentativa, explicativa e injuntiva aparecem, sobretudo, nos discursos interativos e mistos. Sobre a sequência descritiva, ressaltamos seu caráter *secundário* ou *relacionado* em relação às demais da ordem do EXPOR e o fato de ser ela a única forma de planificação comum tanto a esta ordem quanto à ordem do NARRAR.

Consideremos, por fim, o plano global do texto. Este pode ser constituído por um só tipo de discurso, mas também por vários deles, que se organizam por encaixamento. No primeiro caso, o plano do texto coincide com o plano do discurso e pode ser definido como a combinação das formas de planificação que lhes são características. No segundo caso, o plano do texto é constituído por um tipo de discurso dominante e por outros, secundários, que nele se encaixam, resultando num plano geral de grande complexidade. Esse plano geral, no entanto, não pode ser descrito com base nos tipos de discurso e nas sequências que comporta, senão sob a forma de um *resumo*, em que justamente a maior parte desses elementos de estruturação interna do texto são abstraídos.

Seguindo a mesma organização do conteúdo dada por Bronckart (1999) à *Atividade de linguagem, textos e discursos*, encerramos nossa resenha da obra, como fez o autor,

com a segunda síntese intermediária, que apresentamos, também, sob a forma de quadro sinótico:

| | |
|--|--|
| <i>Folhado</i> textual | A organização de um texto em três níveis superpostos e, em parte, interativos. Essas camadas são a <i>infraestrutura geral</i> , os <i>mecanismos de textualização</i> e os <i>mecanismos enunciativos</i> . |
| Infraestrutura geral | Nível mais profundo da organização textual. Compõe-se do plano geral do texto, dos tipos de discurso e suas modalidades de articulação e das sequências discursivas. |
| Mecanismos de textualização | Nível intermediário do <i>folhado</i> textual. Contribuem para marcar, na superfície do texto, a estruturação do conteúdo temático, produzindo sua <i>coerência temática</i> . Três são os seus tipos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. |
| Mecanismos enunciativos | Nível mais superficial do <i>folhado</i> . Sinalizam o tipo de interação que o agente produtor estabelece com seu destinatário, contribuindo para a <i>coerência pragmática</i> do texto. São dois esses mecanismos: as vozes que falam no texto e as modalidades ou as avaliações que elas emitem sobre aspectos do conteúdo temático. |
| Mundos discursivos | Mundos virtuais criados pela atividade de linguagem. São denominados também <i>planos de enunciação</i> e constituem sistemas de coordenadas formais radicalmente distintos dos sistemas de coordenadas do mundo ordinário. |
| Sistemas de coordenadas dos mundos discursivos | Organizam-se em dois eixos: o da relação do conteúdo temático com o espaço-tempo da produção e o de sua relação com os parâmetros do contexto da ação de linguagem. No primeiro caso, as coordenadas aparecem <i>conjuntas</i> ou <i>disjuntas</i> das coordenadas do mundo ordinário; no segundo, como <i>implicadas</i> ou <i>autônomas</i> em relação a ele. |
| Coordenadas conjuntas e coordenadas disjuntas | As primeiras situam o conteúdo temático como <i>próximo</i> ao ato de produção e são próprias do mundo do EXPOR; as segundas, como <i>distante</i> dele e próprias do mundo do NARRAR. |
| Coordenadas implicadas e coordenadas autônomas | As primeiras mobilizam traços do agente produtor, de seu eventual interlocutor e sua situação no espaço-tempo, que se integram ao próprio conteúdo temático da ação de linguagem; as segundas caracterizam-se como indiferentes a essa mobilização. Ambas as coordenadas aparecem tanto nos textos da ordem do EXPOR quanto nos da ordem do NARRAR. Assim, temos um EXPOR <i>implicado</i> e um EXPOR <i>autônomo</i> , um NARRAR <i>implicado</i> e um NARRAR <i>autônomo</i> . |
| Arquétipos psicológicos | Tipos abstratos e universais constituídos por meio de operações psicológicas gerais. Independem das configurações de unidades lexicais e morfossintáticas próprias de uma língua natural. |
| Tipos de discurso | Formas de organização linguística, de caráter abstrato e em número limitado, com as quais são compostos, através de diferentes combinações, todos os gêneros textuais. |
| Tipos linguísticos | Entidades de superfície, portanto, concretas, que constituem os tipos de discurso. São definidas pelas configurações de unidades linguísticas específicas que nestes podem ocorrer. |

| | |
|---|---|
| Tipos de discurso da ordem do NARRAR e seu sistema de coordenadas | Caracterizam-se por uma organização ancorada em uma origem espaço-temporal. São de dois tipos: o relato interativo e a narração. Quanto ao conteúdo temático em relação ao ato de produção e aos parâmetros do contexto, o primeiro caracteriza-se como <i>disjunto implicado</i> ; o segundo, como <i>disjunto autônomo</i> (grifos nossos). |
| Tipos de discurso da ordem do EXPOR e seu sistema de coordenadas | Caracterizam-se por uma organização que não se ancora em nenhuma origem específica. Os fatos são apresentados como acessíveis no mundo ordinário dos interactantes, sendo, por isso, <i>mostrados</i> . São de dois tipos: o discurso interativo e o discurso teórico. Quanto ao conteúdo temático em relação ao ato de produção e aos parâmetros do contexto, o primeiro caracteriza-se como <i>conjunto implicado</i> ; o segundo, como <i>conjunto autônomo</i> (grifos nossos). |
| Sequências discursivas | Formas de planificação convencionais, também em número limitado, que podem ser observadas no interior de um tipo linguístico. Baseiam-se em operações de caráter dialógico e organizam os enunciados de um tipo linguístico em fases , as quais se sucedem na linearidade do texto. |
| Formas mínimas de planificação | Formas elementares de planificar o texto. São de dois tipos: os scripts e as esquematisações . |
| Script | Forma mínima da ordem do NARRAR. Organiza os enunciados em uma ordem cronológica simples, com grau <i>zero</i> de tensão . |
| Esquematisação | Forma mínima da ordem do EXPOR. Organiza os enunciados de acordo com os procedimentos da lógica natural. Seu conteúdo é puramente <i>informativo</i> ou <i>explicativo</i> , caracterizando-se, por isso, pela neutralidade . |
| Planos de texto | Modalidades de articulação dos tipos de discurso em um todo textual. Dividem-se em dois grandes grupos: o dos textos homogêneos e o dos heterogêneos. |
| Plano de texto homogêneo | Modalidade composta por um único e mesmo tipo de discurso. Os textos construídos de acordo com ela são necessariamente curtos. Porque, quase sempre, os gêneros são elaborados combinando diferentes tipos de discurso, os textos dessa modalidade constituem uma exceção. |
| Plano de texto heterogêneo | Modalidade composta por vários tipos de discurso. Tal modalidade comporta um tipo principal e um ou vários tipos secundários, os quais se articulam por meio de dois processos: o encaixamento e a fusão . Os textos construídos segundo essa modalidade são amplamente majoritários. |
| Articulação por encaixamento | Processo por meio do qual os tipos de discurso permanecem delimitados e ordenados, com a presença de diversas marcas que explicitam a relação de subordinação do tipo secundário ao tipo principal. |
| Articulação por fusão | Processo por meio do qual os tipos de discurso integram-se uns aos outros, em combinações variáveis. Como na articulação por encaixamento, podem-se distinguir um tipo principal e um tipo secundário que, desta vez, integra-se ao principal e traz algumas marcas linguísticas próprias. |

Quadro 3: A arquitetura interna dos textos, tipos de discursos, sequências discursivas e outras formas de planificação.

Fonte: Da autora.

Após a segunda síntese intermediária, Bronckart (1999) retoma os mecanismos de textualização, dedicando um capítulo à descrição da conexão e da coesão nominal e outro à

da coesão verbal, cuja abordagem, segundo ele, das três, constitui sua melhor contribuição. Dos três mecanismos, vamos-nos deter apenas no da coesão nominal, nosso objeto de interesse e ao qual voltamos mais adiante, considerando suficiente, para os objetivos deste trabalho, a descrição da conexão e da coesão verbal apresentadas em 2.2.4. Em seguida, o autor retoma, em mais um capítulo, os mecanismos enunciativos, enfocando-os mais pormenorizadamente e finaliza *Atividade de linguagem, textos e discursos* com projeções sobre os desdobramentos possibilitados pelo quadro teórico proposto pela obra.

OS PRINCÍPIOS DA TEXTUALIDADE

Tendo estabelecido o texto como nossa unidade de análise, vamos-nos debruçar, agora, sobre os princípios que lhe dão textualidade. Para isso, apoiamo-nos em Costa Val (2010), Beaugrande (1981) e Charolles (1978). De Costa Val, incorporamos o panorama que a autora traça sobre os estudos da coesão e da coerência; de Beaugrande, os princípios que contribuem para fazer de uma unidade linguística um texto e de Charolles, as bases sobre as quais a coerência é construída na interação verbal.

BREVE PANORAMA DOS ESTUDOS DA COESÃO E DA COERÊNCIA

Costa Val (2010) apresenta três perspectivas, dentro da Linguística do Texto, em que se desenvolveram os estudos da coesão e coerência. Segundo a autora, citando Conte (CONTE, 1977 *apud* COSTA VAL, 2010), mais do que etapas cronologicamente marcadas, essas perspectivas constituem “momentos tipológicos”, na medida em que as reflexões e discussões em torno do tema ocorreram, muitas vezes, simultaneamente, embora privilegiassem enfoques e objetos diferentes.

Na primeira perspectiva, os linguistas, compreendendo que certos fatos da língua, tais como a correferência, o emprego do artigo e a correlação entre tempos e modos verbais, não podiam ser explicados dentro dos limites da frase, voltaram-se para as relações entre os enunciados, para a análise transfrástica, o que os levou a instituir o texto como a unidade básica da comunicação humana. Nesse momento, estudos importantes são os de Isenberg (1968) que defendiam a existência de relações semânticas não expressas por marcas linguísticas de superfície. Essas relações, subjacentes, dar-se-iam no nível profundo da língua e seriam responsáveis pela conexão entre os enunciados que constituem o texto.

Na segunda vertente, a compreensão de que o texto é mais do que uma sequência concatenada de enunciados, propiciou que os estudiosos passassem a vê-lo como um todo, cuja significação resultava da integração de seus elementos sintáticos, semânticos e pragmáticos. Nessa vertente, conforme Costa Val (*ibid.*, p. 36), “O texto é pensado não como a sequência ou a soma dos significados localizados, mas como um todo estruturado,

cuja significação, cuja coerência, se faz no plano global.” Destaca-se, nesse momento, a preocupação de van Dijk (1968) com a definição de coerência. Para o pesquisador, ela era definida pela macroestrutura semântica, forma lógica subjacente que corresponderia a uma representação geral da significação do texto. Na microestrutura, estariam as conexões inter e intrafrasais, manifestas através da recorrência de morfemas, pronominalização, emprego de conjunções e verbos, que representariam, na superfície do texto, as relações semânticas da macroestrutura profunda.

Na terceira vertente, os conceitos de coesão e coerência evoluem em função da compreensão da dimensão pragmática do texto, segundo a qual o texto é um dos componentes do jogo interlocutivo e sua coerência está condicionada à identificação, pelo interlocutor, do propósito comunicativo do produtor. Sob esse enfoque, afirma a autora, “A significação do texto não se resume ao que ele “diz”, às informações que ele possa veicular, mas teria como componente fundamental as ações que o locutor realiza ao dizê-lo.” Ilustramos essa afirmação, tomando, como exemplo, a seguinte situação comunicativa: numa conversa entre mulher e marido, em que ela lhe diz “Estou muito cansada para lavar essa louça”, o sentido do enunciado não se limita à comunicação ao marido de seu cansaço. Nele há mais do que isso. Há o pedido de que lave a louça para ela. O exemplo nos mostra que, na interlocução, o locutor, através dos enunciados que produz, tem a intenção de agir sobre o outro, com o objetivo de levá-lo a realizar determinada ação. Portanto, o sentido de um texto não depende apenas das sequências linguísticas que o compõem, mas da integração dessas informações à situação de comunicação em que elas são proferidas.

No quadro acima, evidencia-se a evolução dos estudos sobre o texto: da atenção a seus aspectos sintáticos, voltados para o plano da coesão no primeiro momento, para o foco em sua estruturação semântica, no segundo e daí para seu funcionamento sociocomunicativo e pragmático no terceiro. Embora Conte (1977) não as situe em seu panorama sobre a Linguística Textual, Costa Val (2010) ressalta o papel relevante que desempenharam nesse contexto obras como *Cohesion in English*, de Halliday e Hasan (1976) e *Introduction to Text Linguistics*, de Beaugrande e Dressler (1981), bem como o clássico artigo *Introduction aux problèmes de la coherence des texts*, de Charolles (1978).

O trabalho de Halliday e Hasan (op. cit.), que se situa no primeiro momento, revela a preocupação desses pesquisadores em integrar os aspectos sintáticos e semânticos do texto, embora não ignorando a relação texto-contexto. Conforme Costa Val (op. cit.), os autores, no entanto, acabam não atribuindo a essa relação o papel decisivo que ela tem na produção da textualidade, como fizeram os linguistas envolvidos com o funcionamento sociocomunicativo e pragmático do texto.

Halliday e Hasan (ibid.) concentram-se na coesão e consideram-na um fenômeno semântico, pois entendem que os elementos léxico-gramaticais criam relações de

significado dentro do texto, as quais fazem a interpretação de um elemento textual depender da interpretação de outro. Em síntese, em *Cohesion in English*, os autores não distinguem entre coesão e coerência, consideram que é a coesão que dá textura a um texto e que, sem ela, um texto seria um não texto.

Ainda, de acordo com Costa Val (2010), no segundo momento tipológico, outros estudiosos do texto assumem posição contrária a Halliday e Hasan (1976), defendendo que a coesão não era necessária nem suficiente, pois há muitos textos sem elementos coesivos na sua superfície que apresentam coerência e que é esta o fator fundamental da textualidade. No Brasil, destacam-se os trabalhos de Marcuschi (1983) e de Koch e Travaglia (1989, 1997) em defesa dessa posição. No entanto, acrescenta Costa Val (2010), essa discussão deixa de ser importante, quando a compreensão dos aspectos cognitivos, pragmáticos e discursivos do texto avançam.

Em *Introduction to Text Linguistics*, obra que coloca Beaugrande e Dresseler (1981) na terceira vertente da Linguística Textual, os autores formulam sete princípios que definem uma sequência de enunciados como um texto e outros três que regulam a comunicação em geral. Entre os primeiros, estão a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade; entre os segundos, a eficiência, a eficácia e a adequação.

OS PRINCÍPIOS QUE OPERAM A TESSITURA DO TEXTO E OS QUE REGULAM A COMUNICAÇÃO TEXTUAL

A coesão, segundo Beaugrande e Dresseler (op. cit.), refere-se aos modos como as formas linguísticas de superfície se conectam e como a relação entre elas é sinalizada na materialidade do texto. Ressaltamos a compreensão que os autores têm dessa organização linguística de superfície como *sinalizadora* (grifo nosso) e não garantidora da conexão entre os elementos textuais, como sustentavam alguns teóricos. Essa visão sobre a coesão leva Beaugrande e Dresseler (ibid.) a afirmarem que as marcas linguísticas na superfície do texto não são decisivas por si mesmas para a construção do seu sentido e que a comunicação eficiente depende da interação entre este e os outros princípios da textualidade.

A coerência é definida pelos autores como uma construção que os usuários do texto realizam por meio de operações de inferência com os componentes do mundo textual, isto é, com os conceitos e as relações entre eles. Isso significa que a coerência não está posta no texto — ela não é um traço, uma propriedade do texto —, mas o resultado de processos cognitivos que relacionam as sequências linguísticas com os conhecimentos de mundo dos interlocutores.

Esses modos de conceber a coesão e a coerência produzem uma mudança de paradigma significativa nos estudos do texto, na medida em que os autores põem em

evidência o caráter processual do texto e, por conseguinte, sua recusa em vê-lo como produto, como artefato linguístico. Ambas não estão prontas no texto, não são inerentes a ele, mas coconstruídas pelo locutor e seu interlocutor na interação verbal. São, por isso, **operações** dirigidas ao *material textual*, em ação conjunta com os outros cinco princípios, que, centrados nos *usuários*, se relacionam com a atividade de comunicação em geral.

O terceiro deles é a intencionalidade, princípio ligado à atitude do locutor e relativo ao objetivo específico que ele pretende alcançar na interlocução. O quarto é a aceitabilidade, princípio ligado à atitude do interlocutor e referente à expectativa deste quanto à relevância do ato comunicativo empreendido pelo produtor. Em outras palavras, o locutor pressupõe, da parte do interlocutor, tolerância e trabalho de inferência na construção do sentido do texto; este, supondo coerência no texto, dispõe-se a colaborar com sua construção, orientando-se, para tanto, pelos conhecimentos prévios requeridos pela interação verbal.

O quinto princípio é o da informatividade. Consiste no grau de novidade das informações veiculadas pelo texto, ligando-se, por isso, aos conhecimentos dos interlocutores. Se as informações são previsíveis, o texto é menos informativo, porque pouco acrescentará ao conhecimento do receptor; se carregadas de novidade, muito informativo, dificultando sua compreensão pelo interlocutor. Segundo Beaugrande e Dresseler (1981), o desejável, em termos de informatividade, é um grau mediano de novidade, com a alternância de zonas de baixa e alta novidade, pois isso levaria o receptor a agir sobre o texto para integrá-las, mantendo-o envolvido com ele.

A situacionalidade é o sexto princípio. Diz respeito aos fatores que tornam um texto relevante na situação de comunicação em que ocorre. A situação imediata não se confunde, porém, com as circunstâncias empíricas em si, envolvendo, antes, a interpretação que os interlocutores fazem do contexto, apoiados no modelo de mundo e de texto que conhecem. Afirmam os autores: “o sentido e o uso do texto são decididos via a situação².” (BEAUGRANDE e DRESSELER, 1981, p. 10) (tradução nossa).

A intertextualidade é o sétimo princípio. Concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outros textos. De um modo geral, esse princípio é responsável pela evolução dos tipos de texto como classes de textos que se organizam por um padrão característico. O modo próprio de organização de uma classe de textos é interiorizado pelos interlocutores na sua ação sobre eles e mobilizado quando da sua construção ou compreensão. Isso quer dizer que o trabalho com o texto envolve a relação que locutor e interlocutor estabelecem entre esse texto e outros do mesmo tipo.

Beaugrande e Dresseler (op. cit.) conferem aos sete princípios o estatuto de *constitutivos* do texto, porque “[...] definem e criam o comportamento identificável como comunicação textual.” (p. 11). A eles, os autores juntam outros três, que consideram princípios *reguladores*, pois sua função é controlar a comunicação. A *eficiência* de um

2 “[...] the sense and use of the text are decided via the situation.”

texto depende de sua capacidade de comunicar com o mínimo de esforço tanto do locutor quanto do interlocutor; a *eficácia*, de sua capacidade de impressionar o interlocutor e criar as condições favoráveis à consecução do objetivo do locutor e a *adequação*, da pertinência e relevância do arranjo das informações no contexto comunicativo.

AS METARREGRAS DA COERÊNCIA

Em *Introdução aos problemas da coerência dos textos*, Charolles (1978) busca explicitar as regras da coerência com as quais operamos na produção, interpretação e avaliação de textos. O autor aborda a questão sob o ponto de vista linguístico-pragmático. Em sua dimensão linguística, mostra que as regras de coerência incidem sobre traços lógico-semânticos; em sua dimensão pragmática, sobre parâmetros que remetem aos participantes do ato de comunicação, ou dito de outro modo, procura articular elementos semânticos e formais do texto, condicionando sua pertinência efetiva à situação de interlocução. Nessa perspectiva, afirma:

As gramáticas de texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional; daí, em nossa opinião, a inutilidade presente de uma distinção coesão-coerência que alguns propõem, baseando-se, justamente, em uma delimitação precisa desses dois territórios. (CHAROLLES, 1978, p. 49).

Partindo das observações feitas por professores franceses nas redações de seus alunos do nível fundamental, o pesquisador formula quatro metarregras que, longe de terem caráter normativo, são concebidas como constitutivas da coerência, fazendo parte do conhecimento linguístico de todos os falantes. Delineia, com elas, um quadro que permite aos professores operarem com o texto guiados por parâmetros consistentes e, aos alunos, a fácil compreensão destes e sua aceitação.

A primeira metarregra, chamada por Charolles (op. cit.) de *repetição*, e rebatizada por Costa Val (1991), em seu livro *Redação e textualidade*, de *continuidade*, diz que, *para que um texto seja macroestruturalmente coerente, é preciso que ele contenha elementos de recorrência estrita*, ou seja, que o dito seja reiterado no desenvolvimento do texto. Na microestrutura textual, a reiteração dos elementos é marcada por numerosos e variados procedimentos anafóricos, como pronominalizações, repetições e substituições lexicais, uso do artigo definido e do pronome demonstrativo, pelas indicações de recuperação de pressupostos e de retomada de conteúdo inferível, com a finalidade de “lembrar” ao interlocutor a presença de determinado constituinte num constituinte vizinho.

A segunda metarregra, denominada de *progressão*, postula que, *para que um texto seja macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica renovada*. Essa metarregra completa a primeira, pois estipula que a

coerência de um texto não está ligada apenas à repetição de seus elementos, mas requer que novos sejam acrescentados a ele. Microestruturalmente, os acréscimos são sinalizados por novos remas, ou novos comentários, sobre o tema e subtemas já introduzidos.

A terceira ou metarregra de *não contradição* estabelece, no plano macroestrutural, que, *para que um texto seja coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior*. Essa metarregra traduz a dimensão pragmática da coerência, ao prever os conhecimentos de mundo requeridos dos interlocutores, seja do locutor ao expressar um conteúdo proposicional, seja do interlocutor ao avaliá-lo e interpretá-lo como compatível com o mundo representado no texto. No plano microestrutural, manifesta-se por marcas linguísticas que situam, no tempo e no espaço, os participantes da enunciação, o que é enunciado e o ponto de vista que assumem sobre este, sinalizando-os por meio de dêiticos, pronomes, advérbios, tempos e modos verbais, modalizadores e operadores argumentativos.

A quarta ou metarregra de *relação*, também rebatizada por Costa Val (2010) de *articulação*, estipula que, macroestruturalmente, *para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados*. Essa metarregra também aciona o conhecimento de mundo dos interlocutores e, portanto, como afirma Charolles (1978, p. 74), “[...] é também de natureza fundamentalmente pragmática [...]”, pois prevê que as ações, estados ou eventos expressos no texto sejam percebidos como *congruentes* no mundo de quem os avalia. Dois fatos são congruentes entre si, se um deles for relevante para o outro, quer dizer, se um for para o outro uma causa, condição, consequência, finalidade, explicação etc. No plano microestrutural, a metarregra de *relação* manifesta-se através de conectores, grupo sinalizador de variadas relações semânticas, materializando-as sob a forma de conjunções, advérbios, preposições, ordenadores textuais etc.

Ressaltamos, com Costa Val (ibid.), que tanto os princípios da textualidade, formulados por Beaugrande e Dressler (1981), quanto as metarregras de coerência, estipuladas por Charolles (1978), operam de acordo com o gênero de texto, o tipo de discurso e os propósitos comunicativos do locutor, ou seja, “[...] não se espera que o modo de manifestação desses princípios seja idêntico num poema e num processo jurídico.” (COSTA VAL, 2010, p. 40).

Parafraseando a autora, podemos dizer que um texto não é nem deixa de ser coerente em si mesmo, mas é coerente para alguém em função do conjunto dos parâmetros sociodiscursivos previstos pela ação de linguagem em que está inscrito.

No campo pedagógico, o uso do conhecimento relativo a esses princípios e metarregras propicia ao professor realizar um trabalho com a produção textual escrita embasado em *critérios* (grifo nosso), evitando, no seu ensino, orientações vagas aos

alunos e, na avaliação dos textos produzidos, apreciações imprecisas. É com base neles, conjugados com outros parâmetros da ação de linguagem, que procedemos à análise e interpretação dos textos do nosso *corpus* de pesquisa.

2 | REFERENCIAÇÃO E LÉXICO

Nesta seção, abordamos a relação entre referenciação e léxico. Ancoramo-nos em três autores: Mondada e Dubois, (2003a [1995]) e Marcuschi (2004). Das duas primeiras, incorporamos a concepção do ato de referir como um processo complexo, orientado por três princípios: (a) sua natureza sociocognitiva (b) a construção negociada da realidade e (c) a instabilidade da relação entre as palavras e os objetos; de Marcuschi, a de léxico, não como lista, nem como rede, mas como cognição social. As duas concepções entrelaçam-se, pois ambas se baseiam na visão de linguagem como atividade social e de língua como uma entidade sócio-histórica. Nessa perspectiva, coadunam-se com os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria que orienta nosso trabalho de investigação. Falar de anáforas nominais implica falar de referenciação, que implica falar de léxico. Os três temas estão estreitamente relacionados, na medida em que as anáforas constituem uma das expressões para a designação de referentes; os referentes, as entidades que são construídas discursivamente no processo de referir e o léxico, o conjunto das unidades da língua que dão materialidade a esse processo.

O PROCESSO DE REFERIR A REALIDADE

O modo como o sujeito refere o mundo, real ou imaginário, é uma questão intrigante e instigante, que tem provocado debates ao longo dos estudos sobre a referência, desde a Antiguidade, com os pensadores gregos, até a Contemporaneidade, com os estudiosos da Linguística do Texto, da Análise do Discurso, da Psicologia Cognitiva, da Antropologia e da Sociologia. Duas são as abordagens dada à questão: uma que a vê sob um prisma estático, comumente designada por *referência*; outra, sob um prisma dinâmico, que a vê como um processo, no qual estão envolvidos fatores cognitivos, sociais e linguísticos. Como processo, supõe ação; por isso, Mondada e Dubois (2003a [1995]) chamam-no *referenciação*.

A referência relaciona-se com uma concepção especular da relação entre língua e mundo, segundo a qual há uma correspondência preexistente entre a palavra e o ser que ela nomeia. Mondada e Dubois (*ibid.*, p. 19) recusam esse ponto de vista, afirmando que essa visão “[...] pressupõe que um mundo autônomo já discretizado em objetos ou ‘entidades’ existe independentemente de qualquer sujeito que se refira a ele, e que as representações linguísticas são instruções que devem se ajustar adequadamente a

este mundo.” Esse modo de conceber a relação entre língua e realidade extralinguística está presente em diversos quadros teóricos que vão desde gramáticas elaboradas para corresponderem a uma lógica subjacente à língua e destinadas a capturar as estruturas do mundo até, mais recentemente no campo da linguística cognitiva, como uma tentativa de fundamentar as estruturas linguísticas nos princípios cognitivos “naturais”. Manifesta-se, ainda, em trabalhos de pesquisa sobre línguas ideais ou que buscam dar às línguas naturais um tratamento artificial, como acontece nas áreas da tradução automática e da robótica.

Mondada e Dubois (2003a [1995]) propõem rever essa concepção, argumentando que, ao pressuposto de uma discretização *a priori* do discurso em nomes e do mundo em entidades objetivas, a questão pode ser reconsiderada com base em outro, em que, em vez de perguntarmos como as informações são transmitidas e o mundo é representado, o relevante é compreendermos como se processam as atividades que o estruturam e dão sentido a ele. As autoras explicam que essas atividades são de *natureza social e cognitiva*³. Social na medida em que se realizam na intersubjetividade; cognitiva, porque envolvem operações complexas no nível psicológico. Os participantes da interação verbal constroem as categorias com as quais acessam o mundo criado *na* e *pela* produção textual e, como construção, o processo pertence ao campo do simbólico.

As categorias construídas não são imputáveis a um sujeito abstrato, ideal, solitário face ao mundo, mas a um sujeito que, na relação com o outro, negocia, modifica, ratifica concepções individuais e públicas do mundo, o que implica dizer que elas são elaboradas *colaborativamente*. Se são elaboradas pelos sujeitos em interação, essas categorias são sensíveis ao uso que cada um faz delas, do que decorre que elas não são fixas, precisas e estáveis, mas móveis, flexíveis e variáveis. A essa sua propriedade, Mondada e Dubois (op. cit.) chamam *instabilidade categorial*.

Tomamos emprestado o exemplo de Labov (LABOV, 1978 *apud* MONDADA; DUBOIS, 2003a [1995]), para ilustrar a instabilidade das categorias. Numa pesquisa experimental sobre denotação, o autor pediu aos sujeitos que escolhessem entre as palavras “xícara”, “copo” ou “tigela”, na referência a uma mesma série de recipientes que evoluíam de “xícaras” típicas para “tigelas” típicas, e verificou que, no contexto onde se bebia café ou naquele onde o líquido não era especificado, o recipiente era chamado “xícara”, porém se o contexto fosse relacionado a alimento e sopa, o rótulo deslizava para “tigela” ou, ainda, para “copo” ou “vaso”, se relacionado a flores, mostrando que a variação nas formas de categorizar o mesmo objeto devia-se a mudanças contextuais.

A instabilidade, afirmam as pesquisadoras, não pode ser vista como erro ou exceção, mas considerada como uma dimensão constitutiva do discurso e da cognição. De acordo com elas, “[...] a instabilidade caracteriza o modo normal e rotineiro de entender, descrever,

3 Os destaques desta página e das seguintes desta subseção são nossos.

compreender o mundo – e lançar, assim, a desconfiança sobre toda descrição única, universal e atemporal do mundo.” (2003a, p. 28). Nessa perspectiva, não cabe analisar se a relação entre objeto e palavra se estabelece sobre uma condição de verdade, mas de verificar se a categorização dada a ele constitui um modo como o sujeito o concebe. A instabilidade relaciona-se, assim, com *pontos de vista*, com uma versão do sujeito sobre o objeto, mostrando que as categorias possíveis para identificá-lo e nomeá-lo são múltiplas.

Afirmar que as categorias são sensíveis ao seu contexto de uso e constituem apenas um dos pontos de vista sobre o objeto implica dizer que elas são *evolutivas* e *adaptativas*. Tais propriedades mostram que um objeto é recategorizável, ou seja, que novas instruções de sentido podem ser acrescentadas a ele, modificando-o no desenvolvimento do texto. Segundo Mondada e Dubois (op.cit., p. 34), “[...] o processo de produção das sequências de descritores em tempo real ajusta constantemente as seleções lexicais a um mundo contínuo”, em um processo “não exaustivo e seletivo do mundo”. Retomaremos a questão da recategorização na seção 5, onde a discutiremos mais pormenorizadamente.

Na perspectiva exposta acima, Mondada e Dubois (2003a [1995]), definem a *referenciação* como o processo pelo qual, na intersubjetividade, o sujeito sociocognitivo constrói, por meio de processos simbólicos complexos, portanto, mediante uma relação *indireta* entre os discursos e o mundo, uma versão do objeto que ele refere. A esse objeto, as autoras denominam *objeto de discurso*, conceituando-o como a realização negociada de uma versão pública e aceitável do mundo. Essa versão é, ao mesmo tempo, uma construção individual e coletiva, porque mediada pela percepção dos interlocutores e influenciada pela cultura de que são parte; em outros termos, o que eles julgam ser realidade não passa de um produto de sua percepção cultural.

Se a referenciação é, por um lado, um processo caracterizado pela instabilidade, por outro, é também influenciada por fatores que lhe dão estabilidade. Entre eles, estão a prototipicidade, a lexicalização, o esteriótipo e a anáfora. A prototipicidade define-se como a categorização de um objeto segundo seu aspecto mais saliente, isto é, o membro de uma categoria é prototípico se ele se encontra no centro de um *continuum*. O protótipo estabiliza a categoria, na medida em que o item lexical que a nomeia tende a relacionar-se primeiro com seu aspecto mais saliente. A lexicalização contribui para a estabilidade de uma categoria, porque o nome, enquanto rótulo, corresponde ao protótipo; este, no curso das interações, evolui para sua representação coletiva, compartilhada, constituindo um esteriótipo. Quanto à anáfora, sua contribuição para estabilizar uma categoria advém do fato de ela ser vista como um recurso linguístico que decide a escolha de uma entre muitas possibilidades de nomear o objeto, excluindo as demais.

A estabilização categorial dá-se, ainda, por meios técnicos, como a escrita, a imprensa e a imagem. A escrita permite fixar e memorizar dados, assim como organizá-los de forma resumida e ordenada. A imprensa, ao permitir, depois da Renascença, o surgimento

de gramáticas e dicionários de todas as línguas do mundo, europeias e não europeias, sob o paradigma greco-latino, contribuiu para a padronização das categorias das línguas. A imagem explora e fixa os conteúdos verbalizados e, nesse sentido, estabilizam-nos. Escrita, imprensa e imagem são, pois, ferramentas que, dando estabilidade às categorias, permitem que elas sejam reproduzidas e, assim, propiciam não apenas sua circulação, mas também sua comparação através do tempo e do espaço.

Em síntese, a referenciação é um processo que desloca a relação entre *palavra* e *objeto* para a relação entre *sujeito* e *objeto*, na qual o primeiro tem um papel fundamental, porque ele elabora uma visão, entre tantas outras possíveis, acerca do segundo. A referenciação é, desse modo, um processo que constrói um mundo discursivo, textual, simbólico para o qual concorrem fatores de natureza cognitiva, social, linguística e histórico-cultural em que versões do mundo são construídas de forma colaborativa nas práticas intersubjetivas. Esse processo é especialmente relevante no estudo das anáforas nominais, uma vez que estas deixam de ser vistas como meros elementos coesivos, para serem compreendidas como construções que (re) categorizam o objeto de discurso em uma cadeia dinâmica e variável de inter-relações semânticas.

A RELAÇÃO ENTRE REFERENCIAÇÃO E LÉXICO

Tomando como pressuposto a concepção de referenciação como atividade sociocognitivo-discursiva, juntamos à nossa discussão do tema, a concepção de Marcuschi (2004) a respeito do léxico. Para o autor, ele não é “[...] um aparato para dizer o mundo [...]” (ibid., p. 265), em que “[...] o ‘ser’ deve espelhar-se no nome.” (loc. cit.), mas um sistema de símbolos cujos significados se instauram no curso das interações verbais. Sob essa ótica, a questão, então, não é perguntarmos sobre o papel do léxico na produção de sentido, mas como operamos com ele para produzir sentido. O ponto central é: “*de onde vem o sentido final do que dizemos?*” (MARCUSCHI, 2004, p. 271).

O pesquisador afirma que o sentido não vem da semântica nem da pragmática da língua, ou seja, de um trabalho de interpretação cotextual ou contextual, mas das habilidades dos sujeitos no *uso público da língua* em relação a suas experiências e com um investimento muito grande em raciocínios inferenciais baseados não só em conhecimentos linguísticos, mas em outros fatores, como os conhecimentos partilhados, o enquadre tópico, os efeitos de sentido, a interação, as atividades cognitivas, entre outros. Trata-se de observar como o léxico funciona no discurso e se ele é escolhido tendo em vista aspectos específicos do gênero textual e da modalidade no uso da língua, oral ou escrita. Em situações discursivas reais não operamos com as palavras em “estado de dicionário”, mas com a indeterminação de suas significações, que só se definem nas relações intersubjetivas e numa cognição social. A interação instaura-se como matriz para os sentidos e o foco da relação entre as

palavras e as coisas desloca-se para as ações praticadas pelos sujeitos na interlocução.

Na interação e por ela, portanto, os sujeitos constroem categorias para se reportarem ao mundo. O ato de referi-lo não se realiza por meio de rótulos que etiquetam os objetos, mas pela construção de uma versão sobre eles. Isso quer dizer que uma categoria configura-se pelas noções que cada um dos interactantes constrói sobre o objeto; por conseguinte, a categoria varia, já que depende do modo como eles, apoiados em seus conhecimentos, crenças e valores, percebem o objeto, criando uma certa visão dele. Observa Marcuschi (2004, p. 275), “O sujeito não é apenas enunciativo e sim criativo e social nas suas ações cognitivas.” E acrescenta: “Numa expressão um tanto ousada, poderíamos dizer que o ato de referir é um ato criativo no contexto de ações linguísticas sócio-historicamente situadas.” (loc. cit.).

A categorização de um objeto não é idêntica para todos os indivíduos, o que significa que ela pode convergir ou divergir entre eles, exigindo-lhes uma negociação sobre as noções que constroem acerca desse objeto. Sua construção é, pois, produzida no diálogo e a negociação sobre ela feita em termos de ajustes, acordos e desacordos entre eles: “A depender do ponto de vista dos interlocutores, vamos construir os seres e os objetos do mundo de uma forma ou de outra”, diz Marcuschi (2004, p. 269). “O léxico não pode ser pensado à margem da cognição social.” (loc. cit.). Conhecer um objeto não é apenas identificar algo discretizado, pronto, nem usar um nome que lhe seja pertinente, mas “[...] é fazer uma experiência de reconhecimento com base num conjunto de condições que foram internalizadas numa dada cultura.” (2004, p. 270). As categorias não são um repertório de etiquetas para dizer o mundo. “[...] Não são entidades linguísticas naturais e realistas” (p. 276). “[...] categorizar é uma maneira de pensar simbolicamente e não de nomear coisas, fatos, dados [...]” (loc. cit.).

Ilustramos essa concepção de categorização com a noção de *viral*, que circula nos contextos virtuais. Por um trabalho sociocognitivo, os usuários da internet cunharam um novo sentido para o termo. Originalmente vinculado ao campo das ciências naturais, onde significa um organismo que se reproduz, contaminando outros, ele foi recriado pelos internautas para se referirem a vídeos com um grande número de visualizações. A recriação deu-se com base na noção de contaminação, de rápida e ampla disseminação entre as pessoas, permitindo, assim, que fenômenos com as mesmas características recebessem a mesma denominação. Marcuschi (2004), citando Fauconnier (1997), diz que as categorias constroem-se por uma *mescla* (destaque nosso) de domínios, em nosso exemplo, o da ciência e o das mídias sociais, e que essa mescla é uma demonstração da variabilidade das formas que categorizam o mundo.

Porque as categorias são construídas pelos sujeitos em interação verbal, elas constituem objetos de discurso e não referentes externos e preexistentes a ele. Ou seja, objetos de discurso são referentes interativamente coconstruídos. Nas palavras de Putnam,

também citado por Marcuschi (PUTNAM, 1988 *apud* MARCUSCHI, 2004) “[...] conhecer a significação de uma palavra [...], isto é, usá-la referencialmente de modo adequado, é [...] saber usar essa palavra num discurso [...] e não [...] o que ela designa ou denota.”

Ressaltamos a convergência entre a posição dos três autores. Seja no campo da referenciação, seja no do léxico, a compreensão que Mondada e Dubois (2003a [1995]) têm daquela e Marcuschi (op. cit.), deste desloca o foco da relação entre as palavras e os objetos para a atividade de enunciação em condições discursivas, históricas e sociais, pondo em evidência o caráter processual, dinâmico, criativo e colaborativo das interações humanas pela linguagem, compreensão também por nós compartilhada.

3 | A COESÃO NOMINAL

A COESÃO NOMINAL NA PERSPECTIVA DE BRONCKART

Bronckart define a coesão nominal como “[...] os mecanismos que explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de **correferência**).” (BRONCKART, 1999, p. 268). Essas relações são materializadas, na superfície textual, por meio de pronomes ou sintagmas nominais (SNs), que constituem com seus referentes uma *cadeia anafórica*. A relação entre eles envolve dois movimentos: um de introdução de uma unidade de significação nova, denominada *unidade-fonte* ou *antecedente*, origem da cadeia; outro de retomada, em que o termo, chamado *anáfora*, reformula a unidade-fonte na sequência do texto. A unidade que retoma outra aparece inserida nas estruturas oracionais – é um constituinte interno da frase – e desempenha aí as funções de sujeito, atributo, complemento etc. No texto, tem um efeito de estabilidade ou continuidade, assegurando a manutenção temática e, conseqüentemente, a unidade de sentido, como em (10) e (11):

(10) “O alerta de que o aquecimento global não era uma ficção foi dado em 2007 pelo Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas [...], um organismo das Nações Unidas do qual fazem parte **alguns dos mais renomados cientistas do mundo**. No início daquele ano, **eles** advertiram que o mundo caminhava para uma crise climática sem precedentes caso não houvesse redução das emissões”. (Vai ser um acerto de contas? Especial Rio +20, Estado de Minas, p. 4).

(11) “Dentro de três dias, começa a Rio+20, a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, que será realizada **na mesma cidade** exatamente 20 anos depois da Rio92. **A cidade** pode ser a mesma, mas as realidades são muito diferentes.” (Contagem regressiva, Especial Rio +20, Estado de Minas, p. 3).

Nesses exemplos, o pronome **eles** e o SN **a cidade** retomam seus antecedentes **alguns dos mais renomados cientistas do mundo** e **a mesma cidade**, respectivamente, e desempenham ambos, nas orações em que se inserem, a função *de sujeito*.

Bronckart (op. cit.) ressalta que as relações de correferência podem ter aspectos muito diferentes. Em certos casos, há uma identidade de conteúdo referencial entre a anáfora e sua unidade-fonte, como em (10) e (11); em outros, no entanto, os elementos relacionados podem compartilhar apenas uma ou outra propriedade referencial, como em (12), um exemplo emprestado do autor:

(12) “**O cedro** é uma árvore magnífica; **seu tronco** pode se elevar até 50 metros de altura, **seus galhos** se desenvolvem ...”

Em (12), as anáforas **seu tronco** e **seus galhos** compartilham com a unidade-fonte **o cedro** a propriedade de constituírem partes de um todo, numa relação de contiguidade com ele.

Ainda, conforme o pesquisador belga, algumas vezes, o antecedente de uma anáfora não é um SN, mas a totalidade da oração que a precede, como em (13):

(13) “Marta recorda-se de que **brigava com os colegas para que não jogassem lixo no chão** e que, até hoje, é lembrada **por essa atitude**.” (Da teoria para a prática cotidiana, Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 12).

Outras vezes, pode ocorrer que o antecedente de uma anáfora não esteja explicitamente verbalizado no cotexto; nesse caso, o antecedente é uma informação que não está disponível a não ser na memória do produtor, devendo ser inferido do cotexto, como em (14):

(14) “Provavelmente, a maioria dos leitores achará mesmo “exorbitantes” os salários iniciais da Polícia Federal. E mais exorbitante ainda o aumento exigido: **eles** querem R\$ 12.000. De piso.” (O padrão suicida das greves, Época, 20 ago. 2012, n. 744, p.130).

Na passagem acima, a unidade-fonte não está materialmente presente no texto e o leitor só poderá interpretar a anáfora **eles** se ligar o pronome ao seu *conhecimento de mundo* de que quem recebe salários são funcionários, inferindo, portanto, que o pronome **eles** se refere aos policiais federais.

De acordo, ainda, com Bronckart (1999), um SN anafórico pode ser idêntico ao de sua unidade-fonte, como em (15), mas, geralmente, diferencia-se dele, ou no plano lexical, como em (16), ou no das marcas de determinação, como em (17):

(15) “Tenho sugerido a troca **de lâmpadas** e equipamentos à minha família. Na casa da minha mãe e da minha filha **as lâmpadas** já foram trocadas e, aos poucos, vamos comprando os eletrodomésticos que consomem menos.” (Eletrodomésticos com selo Procel, Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 8.).

(16) “Na área ambiental, muita coisa mudou entre 1992 e 2012. Ainda assim, continuamos emitindo quantidades cada vez maiores de dióxido de carbono [...] e não conseguimos que todos os países assinassem **o Protocolo**

de Kyoto, acordado em 1997 no Japão. **O documento** previa que todos os signatários reduziram suas emissões...” (Vai ser um acerto de contas? Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 4).

(17) “A recente discussão do projeto de reforma do Código Florestal escancarou **um conflito** que dura anos ... Porém, para o diretor de Políticas Públicas da Fundação S.O.S. Mata Atlântica, Mário Mantovani, **esse conflito** não tem razão de ser.” (Desmatamento Zero, Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 9).

A introdução de uma unidade-fonte, também segundo o autor, geralmente se dá por um SN indefinido e sua retomada por um SN definido ou “definido marcado” (esse indivíduo, um tal acontecimento) ou possessivos (seu, seus etc). Essas formas de marcação, contudo, não são rígidas, uma vez que outras são possíveis. Assim, pode ocorrer que uma unidade-fonte seja introduzida por um nome próprio, um SN definido ou até um pronome; pode acontecer também que um SN indefinido faça a função de retomada, como neste exemplo:

(18) “Conservar a mata implica conter a expansão desordenada de cidades. Acabar com a produção ilegal de carvão vegetal que alimenta as siderúrgicas. E monitorar cortes ainda que do tamanho de um empreendimento imobiliário. Na semana passada, a prefeitura de São Paulo autorizou **o corte de 1.787 árvores** para um condomínio. Parece **uma derrubada inexpressiva**, mas tirou mais um naco da Mata Atlântica do mapa.” (Alerta na Mata Atlântica, Época, 10 jun. 2013, n. 785, p. 12).

Finalmente, de acordo, ainda, com o pesquisador (1999, p. 271), “A escolha efetiva das unidades anafóricas [...] pode ser dependente do tipo de discurso em que essas unidades aparecem.” E adiante, acrescenta: “Nos discursos teóricos, que, frequentemente, articulam séries de argumentos com caráter mais abstrato, as retomadas por meio de anáforas nominais são nitidamente mais frequentes [...]” (loc. cit.).

Dissemos, no início desta seção, que, segundo Bronckart (ibid.), as relações de correferência são materializadas na superfície do texto por meio de pronomes ou sintagmas nominais do que decorrem, para a coesão nominal em francês, duas categorias de anáforas: as pronominais e as nominais. A primeira compreende as retomadas por pronomes pessoais de 3ª pessoa, relativos, demonstrativos e possessivos e pela marca Ø (uma transformação de apagamento do pronome); a segunda, por sintagmas nominais de tipos diversos. Adotamos, nesta pesquisa, a mesma categorização, por entender que ela recobre os mesmos mecanismos de coesão nominal em português, fixando-nos no estudo do grupo composto pelos *sintagmas nominais*. As razões dessa nossa opção, expomos a seguir.

RAZÕES PARA TOMAR AS ANÁFORAS NOMINAIS COMO OBJETO DE PESQUISA

Nossa opção pelas anáforas nominais deve-se a duas razões principais: (a) pesquisas têm demonstrado que elas desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande relevância na construção textual e (b) sua relação com os tipos de discurso.

Entre as várias funções cognitivo-discursivas, estão: (a) a organização macroestrutural (b) a orientação argumentativa (c) o encapsulamento e a rotulação (d) a definição e a caracterização do objeto de discurso (e) a veiculação de diferentes vozes ou pontos de vista discursivos, entre outras, além de sua função prototípica de continuidade referencial, todas elas contribuindo, de modo fundamental, para a construção da coerência temática. Descrevemos, a seguir, essas funções, começando pela última por ser ela a principal.

A CONTINUIDADE REFERENCIAL

Anáforas nominais e coerência temática relacionam-se na medida em que as primeiras implicam *continuidade* referencial, ou seja, a manutenção tópica no desenvolvimento do texto, constituindo, como apontamos em 2.2.3, um dos recursos lingüísticos que materializam a metarregra 1, de Charolles (1978). Conforme Cavalcante (2003b), a continuidade referencial faz manter uma espécie de base de referencialidade que se percebe por algum gatilho no co(n)texto. Gatilho ou âncora, ou nos termos de Bronckart (1999), unidade-fonte, é a expressão na qual a anáfora se apoia, estabelecendo com ela determinada relação semântica.

Para haver continuidade referencial, segundo a pesquisadora, não é necessário, contudo, que exista sempre retomada total ou parcial de um mesmo referente, como nas anáforas diretas. Pode ser que a ligação se faça apenas entre uma âncora e outro elemento introduzido no cotexto pela primeira vez, como nas anáforas indiretas e nos encapsulamentos.

Todo recurso referencial que remeta, no mínimo, a qualquer âncora do cotexto é, no fundo, anafórico. Não interessa se tal âncora é um antecedente correferencial ou se é um outro referente distinto, ou se não constitui nem mesmo um referente, mas um conteúdo proposicional, como nos encapsulamentos. A noção de continuidade referencial não se confunde, portanto, com retomada correferencial e enfeixa esses três recursos, não importando se são diretos ou não.

A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO EM SUBTÓPICOS

Quanto à função de organizar o texto, as formas nominais anafóricas auxiliam no desdobramento do tópico central em subtópicos, orientando a estruturação do texto. Podem ser usadas para introduzi-los, ligá-los ao tópico central, coordenar os subtópicos entre si ou para retomá-los no desenvolvimento do texto. Nas funções de introduzir um novo tópico ou de retomá-lo, as anáforas nominais contribuem com a progressão e a continuidade temáticas, fatores da coerência, conforme o mesmo autor.

Sobre o papel macroestrutural desse tipo de recurso, afirma Koch (2009):

[...] as formas remissivas nominais têm uma função organizacional importante: elas sinalizam que o autor está passando a um estágio seguinte de sua argumentação, por meio do fechamento do anterior, pelo seu encapsulamento em uma forma nominal. Possuem, portanto, uma importante função na introdução, mudança ou desvio do tópico, bem como de ligação entre tópicos e subtópicos. (KOCH, 2009, p. 71).

O ENCAPSULAMENTO DE SEGMENTOS DE TEXTO SOB RÓTULOS ABSTRATOS E GENÉRICOS

Além do papel de organizar o texto, certo grupo de anáforas tem a função de resumir segmentos de texto, encapsulando-os e sumarizando-os sob rótulos abstratos e genéricos. As anáforas nominais que pertencem a esse grupo rotulam uma parte do cotexto que as precede (x é um acontecimento, um fato, um fenômeno, uma hipótese, uma cena etc) ao mesmo tempo que introduzem uma nova unidade-fonte, que passará a constituir um tema específico para os enunciados posteriores; tais anáforas operam, pois, tanto com a remissão quanto com a progressão textual e, neste aspecto, com a *informatividade*, fator que contribui com a coerência, segundo Beaugrande e Dresseler (1981).

A MARCAÇÃO DE PONTOS DE VISTA

Importante função é o papel duplamente argumentativo desempenhado pelas anáforas nominais. Elas não só veiculam o ponto de vista do locutor, sinalizando sua posição acerca do objeto de discurso e direcionando o interlocutor para determinadas conclusões, como também trazem à cena enunciativa diferentes vozes, mobilizando o intertexto e evidenciando o texto como um espaço polifônico. Nesta função, identificamos, ainda de acordo com Beaugrande e Dresseler (1981), a *intertextualidade*, outro fator que contribui com coerência textual.

Afirmar que as anáforas nominais podem funcionar como operadores de argumentação significa atribuir-lhes um papel avaliativo e, portanto, persuasivo, na medida em que elas constituem escolhas lexicais do produtor que trazem consigo uma carga ideológica e têm por função convencer o interlocutor, levando-o a aderir ao ponto de vista

defendido. Segundo Cavalcante, Filho e Brito (2014, p. 124), “A quem enuncia, é facultada uma série de recursos para estabelecer a articulação entre as vozes, necessária ao seu projeto de dizer. Entre estes, os processos referenciais são bastante relevantes.” A esse respeito, Koch, também, afirma:

O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação, bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas, constituem escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. (KOCH, 2005, p. 35).

Destacamos, ainda, com Cavalcante, Filho e Brito (2014, p. 124), que as funções cognitivo-discursivas desempenhadas pelas anáforas não são excludentes, ao contrário, “[...] podem se apresentar sobrepostas umas às outras, ou seja, o processo referencial pode assumir mais de uma função.”

Quanto à relação entre anáforas e tipos de discurso, queremos, à constatação de Bronckart (1999) de que as formas nominais anafóricas são nitidamente as mais frequentes nos discursos teóricos, acrescentar a observação de que a alta ocorrência dessas anáforas nesse tipo de discurso está intimamente ligada a essa variedade de funções desempenhadas por elas, o que possibilita ao agente produtor não só organizar o conteúdo, indicando as relações sintático-semânticas entre as ideias que expõe, mas também marcar seu ponto de vista e a presença de outras vozes no texto, recorrendo a recursos diversos.

PARA UMA CLASSIFICAÇÃO DAS EXPRESSÕES REFERENCIAIS ANAFÓRICAS

Considerando que Bronckart (1999) explicita as relações possíveis entre uma anáfora e sua unidade-fonte, mas não as classifica e que a classificação dessas relações é importante para nós, porque facilita nosso trabalho de identificá-las, quantificá-las e analisá-las no *corpus* desta pesquisa, buscamos a contribuição de outros autores no sentido de constituir uma referência que nos facilitasse esse trabalho; além disso, pretendemos chegar a uma redistribuição dessas relações, propondo um quadro que nos possibilite operar com elas em futuros contextos de ensino-aprendizagem.

Partimos de Cavalcante (2003b), porque a pesquisadora apresenta uma proposta de classificação das expressões nominais anafóricas. Incorporando contribuições de diversos especialistas no assunto, dentre os quais, Apothéloz (1995; 1999), Apothéloz e Reicher-Béguelin (1995), Conte (1996), Francis (1994), Marcuschi (2000), Koch (1989; 2002) e Koch e Marcuschi (1998), a autora apresenta um quadro teórico que organiza essas expressões em dois grandes grupos: (a) o das anáforas com retomada e (b) o das anáforas sem retomada. Chama as primeiras de *correferenciais*; as segundas, de *não*

correferenciais. As *correferenciais* são aquelas em que as anáforas e seus respectivos antecedentes designam o *mesmo* referente; as não *correferenciais*, aquelas em os dois designam referentes *distintos*.

Cavalcante (2003b) redistribuiu as *correferenciais* em anáforas (a) *cossignificativas* ou aquelas que se realizam por meio da reiteração de termos ou de palavras sinônimas e (b) *recategorizadoras* ou aquelas que transformam uma expressão referencial em outra, remodelando-a pela utilização de um nome indicador de uma classe geral (hiperônimo), de uma expressão de caráter atributivo, introduzida por artigo definido (expressão definida) ou de um nome genérico, uma classificação que também encontramos em Koch (2004).

Redistribuí as anáforas não *correferenciais* em *indiretas* e *encapsulamentos*. São *indiretas* aquelas em que um novo referente é introduzido no texto sob o modo de *dado*, devido a algum tipo de relação, geralmente, a de parte-todo, com o antecedente (meronímia). Quanto aos *encapsulamentos*, consistem em resumir proposições do discurso, empacotando-as sob a forma de um sintagma nominal (*rótulo*) ou de um pronome demonstrativo neutro. Sob a forma de sintagma nominal, realizam-se de três maneiras: (a) por meio de um rótulo com valor axiológico (b) por meio de um rótulo que classifica metalinguisticamente o referente e (c) por meio de um rótulo geral, abstrato e inespecífico. Com o quadro 4, sintetizamos sua proposta classificatória:

| Princípio da referencialidade | | |
|-------------------------------|------------------|-----------------------------|
| Anáfora correferencial | cossignificativa | repetição total |
| | | repetição parcial |
| | | sinônimo |
| | recategorizadora | hiperônimo |
| | | expressão definida |
| | | nome genérico |
| Anáfora não correferencial | indireta | merônimo |
| | encapsuladora | rótulo com valor axiológico |
| | | rótulo metalinguístico |
| | | rótulo geral |

Quadro 4: A distribuição das anáforas nominais, segundo Cavalcante (2003b).

Fonte: Da autora.

Em uma obra mais recente, porém, Cavalcante (2014), num trabalho conjunto com Filho e Brito, subdivide o grupo das anáforas correferenciais em constituídas por (a) sintagmas nominais diferentes (b) sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos e (c) anáforas encapsuladoras; quanto às não correferenciais, agrupa-as sob a designação única de anáforas indiretas. Nessa subdivisão, há duas mudanças em relação à proposta classificatória de 2003: uma que diz respeito ao grupo que ela classifica como sintagmas diferentes; outra relativa à inclusão das anáforas encapsuladoras entre as anáforas correferenciais.

No tocante à primeira mudança, os autores não explicitam quais são as anáforas que compõem o grupo dos SNs diferentes. Encontramos, em Antunes (2012), uma classificação que divide as anáforas correferenciais em anáforas com *repetição lexical* (RL) e anáforas com *variação lexical* (VL). As com repetição lexical correspondem ao grupo dos sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos; as com variação lexical, aos sintagmas cujo núcleo nominal é um sinônimo, um hiperônimo, uma definição ou caracterização do referente. Antunes (2012) considera também como caso de variação lexical as anáforas que ela chama associações semânticas.

Quanto aos sintagmas construídos por repetição de item lexical, as classificações encontradas em Cavalcante (2003b) e Cavalcante, Filho e Brito (2014) e em Antunes (2012) coincidem; quanto aos construídos com sintagmas nominais diferentes, a classificação de Cavalcante (2003b) e a de Antunes (2012) convergem parcialmente, porque ambas incluem, no mesmo grupo, os hiperônimos e as expressões/descrições definidas. Cavalcante (2003b) chama essas anáforas *recategorizadoras*; Antunes (2012), anáforas com *variação lexical*. Cavalcante inclui ainda, entre as primeiras, os nomes genéricos, ausentes na proposta de Antunes.

No tocante aos sinônimos, Cavalcante (2003b) considera-os anáforas cossignificativas e, por isso, os inclui no grupo das expressões não recategorizadoras, ao lado das repetições lexicais. Antunes (ibid.), no entanto, considera-os um caso de variação lexical. Em vista dessa divergência, propomos considerá-los, segundo a classificação de Antunes (2012), pois, se os olharmos também sob o ponto de vista formal, podemos dizer que constituem núcleos nominais diferentes dos de seus antecedentes.

No que tange aos nomes genéricos, o que ocorre é que eles podem ser empregados em duas situações, o que parece explicar a distinção que Cavalcante (op. cit.) faz entre nome genérico e encapsulamentos e Koch (2004), entre nome genérico e anáforas rotuladoras. Para nós, essas duas situações constituem uma particularidade desse grupo de nomes: eles podem retomar tanto uma unidade-fonte constituída por um núcleo nominal quanto um conjunto de proposições do cotexto precedente. Por isso, aparecem nos dois grupos de anáforas: (a) como variação lexical, no primeiro caso, já que se realizam por um item lexical diferente do de sua fonte e (b) como encapsulamento, no segundo, pois

condensam um segmento de texto anterior, rotulando-o. Descrevemos os nomes genéricos mais detidamente em 2.4.5.

Ao grupo das anáforas com variação lexical, acrescentamos um outro tipo, não mencionado nem por Cavalcante (2003b), nem por Antunes (2012), mas por Koch (2009). Trata-se dos hipônimos, que são abordados na mesma seção.

Numa primeira redistribuição das anáforas correferenciais, temos o seguinte quadro:

| Princípio da referencialidade | | |
|-------------------------------|----------------------------|--------------------|
| Anáforas correferenciais | com repetição lexical (RL) | |
| | com variação lexical (VL) | sinônimo |
| | | hiperônimo |
| | | hipônimo |
| | | descrição definida |
| | | nome genérico |
| encapsulamento | nome genérico | |

Quadro 5: 1ª redistribuição das anáforas correferenciais.

Fonte: Da autora.

Quanto à inclusão das anáforas encapsuladoras no grupo das correferenciais, Cavalcante, Filho e Brito (2014) fazem essa reclassificação sob o argumento de que nelas a construção do referente é *gradativa* (grifo nosso). Afirmam eles:

Queremos demonstrar como, na verdade, mesmo sem ser citado antes da expressão encapsuladora, o referente fica representado na mente dos interlocutores, e é esta a razão pela qual preferimos tratá-lo como um subtipo de anáfora correferencial, ainda que diferente ou fora dos padrões. Afinal de contas, se estamos defendendo que o referente é uma entidade representada sociocognitivamente e abstraída do contexto da enunciação, então nada mais plausível do que admitir que, ao ser nomeado, e confirmado, por uma anáfora encapsuladora, ele já existia no texto. (CAVALCANTE; FILHO; BRITO, 2014, p. 80).

E, logo a seguir, acrescentam:

Tamanha é a prova de que esse referente já fora introduzido no discurso que os estudos sobre referenciação sempre classificaram tal processo como um caso de retomada anafórica, quer dizer, como continuidade de uma entidade já existente. (CAVALCANTE; FILHO; BRITO, 2014, loc. cit.).

O fragmento (19) ilustra essa construção:

(19) “Vivemos hoje uma conjunção de situações-limite. **Há seis meses, em outubro de 2011, chegamos a 7 bilhões de pessoas. Mais recentemente, no fim do mês passado, a Agência Internacional de Energia (AIE) divulgou a preocupante informação de que a emissão de dióxido de carbono (CO₂) (...) bateu recorde. A tais fatos**, acrescente-se a persistente indefinição quanto aos termos do acordo que vai substituir o Protocolo de Kyoto...” (Mudança depende de cada um, Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 2).

Em (19), ao resumir a porção **Há seis meses, em outubro de 2011, chegamos a 7 bilhões de pessoas. Mais recentemente, no fim do mês passado, a Agência Internacional de Energia (AIE) divulgou a preocupante informação de que a emissão de dióxido de carbono (CO₂) (...) bateu recorde** como **tais fatos**, o agente produtor está apenas nomeando um referente que se vinha construindo. Ou, nos termos de Cavalcante, Filho e Brito (2014, p. 80), o referente “[...] já vinha sendo traçado e apenas se confirma com o emprego da anáfora encapsuladora. Isso nos autoriza a afirmar que essa entidade foi, portanto, retomada anaforicamente por um processo resumidor, encapsulador.”

A propósito dessa redistribuição, consideramo-la plausível, na medida em que, nesses casos, o referente expresso na unidade-fonte não é pontual, mas difuso, o que, no entanto, não significa que seja distinto do da forma anafórica e, por isso, não correferencial. Ele apenas se realiza de modo diferente dos referentes das anáforas nominais prototipicamente correferenciais, em que elas e seu antecedente são dois sintagmas nominais, configurando uma relação de SN para SN.

Nas situações de encapsulamento, a relação entre a anáfora e sua unidade-fonte é de outro tipo: de SN para segmento de texto. Ou seja, a diversificação nas formas de realização linguística não é propriedade apenas das anáforas, mas também de suas unidades-fonte, que podem manifestar-se sob forma diferente da de SN, ou até mesmo, não se realizar explicitamente no cotexto, como no caso das anáforas inferenciais (delas tratamos em 2.4.5). Essa variedade na realização das expressões, sejam elas anafóricas, sejam de introdução referencial, vêm mostrar, mais uma vez, quão complexo é o processo de referenciação por anáfora e quão criativa e rica é a língua como conjunto de possibilidades para dizer o mundo.

Os encapsulamentos, ainda na proposta de Cavalcante (2003b), podem ocorrer de três formas: sob rótulos axiológicos, rótulos classificados metalinguisticamente e rótulos gerais. Três pontos merecem ser comentados nessa proposta: (a) a ausência, nesse grupo, dos chamados rótulos deverbais ou, mais comumente, nominalizações (b) a categorização dos rótulos axiológicos como um grupo justaposto aos outros dois e (c) os nomes metalinguísticos como um tipo de encapsulamento.

Consideramos os rótulos deverbais como um caso de encapsulamento, porque eles também podem resumir porções de texto precedentes. O núcleo dessas porções são, contudo, de um tipo específico: não apenas verbos, como o termo deverbal sugere,

mas também adjetivos e nomes supletivos. Disso decorre nossa preferência por continuar chamando-os nominalizações. Discutimos, pormenorizadamente, esse grupo em 2.4.5.

Quanto aos rótulos axiológicos, entendemos que eles não constituem um grupo de anáforas, mas uma função, pois se relacionam com a marcação de pontos de vista e, como tal, conforme mostramos em 2.4.2, podem sobrepor-se às outras formas anafóricas, com exceção daquelas por repetições lexicais em que o núcleo é repetido apenas por ele mesmo.

Sobre os nomes metalinguísticos, concordamos, com Francis (2003a [1994]), que constituem um “importante subconjunto” de rótulos e, com Jubran (2003), que são expressões particulares, cuja natureza é diversa da dos demais processos. Em 2.4.5, discutimos, pormenorizadamente, esse grupo de anáforas. Por ora, apoiando-nos na segunda autora, queremos propor que eles sejam considerados como anáforas não correferenciais, pois não retomam as informações-suporte do cotexto precedente, como ocorre nos casos de encapsulamento por nome genérico e por nominalização, mas focalizam a atividade enunciativa, nomeando o referente que lhes serve de âncora como uma entidade do discurso. O fragmento (20) exemplifica esse tipo de nomeação:

(20) “A Rio+20 terá como um dos temas centrais **a economia verde. A expressão** foi cunhada pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) para ser oficialmente usada durante a conferência.” (Em busca do equilíbrio, Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 5).

Na perspectiva acima, propomos considerar como encapsulamentos (a) rótulos que sumarizam um conjunto de proposições anteriores, relativas a processos e estados, que nomeamos como *encapsulamento por nome genérico* e (b) os rótulos que resumem predicacões precedentes, que chamamos *nominalização*, tratando os *nomes metalinguísticos* como anáforas não correferenciais. Essa redistribuição resulta do fato de que as anáforas nominais não são formas que apenas retomam outros sintagmas nominais ou a eles remetem, mas que operam na relação com segmentos de texto variáveis. O quadro 6, abaixo, expande a primeira redistribuição das anáforas correferenciais, incluindo a nominalização, ao mesmo tempo, acrescenta uma nova célula, a das anáforas não correferenciais, na qual incluímos os nomes metalinguísticos.

| Princípio da referencialidade | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|--------------------|
| Anáforas correferenciais | com repetição lexical (RL) | |
| | com variação lexical (VL) | sinônimo |
| | | hiperônimo |
| | | hipônimo |
| | | descrição definida |
| | | nome genérico |
| | encapsulamento | nome genérico |
| nominalização | | |
| Anáforas não correferenciais | nome metalinguístico/metadiscursivo | |

Quadro 6: Expansão do grupo de anáforas correferenciais e inclusão de um tipo não correferencial.

Fonte: Da autora.

Sobre as anáforas indiretas, classificadas por Cavalcante (2003b) como não correferenciais e mantidas como tal em Cavalcante, Filho e Brito (2014), os autores acrescentam que “A fronteira que delimita a separação entre uma anáfora correferencial e uma anáfora indireta é simplesmente o fato de esta última não retomar o mesmo referente, recategorizado ou não” (p. 74).

Também para essas formas nominais há divergência entre os estudiosos do assunto. Cavalcante, Filho e Brito (2014) referem-se a elas de um modo geral, sem subdividi-las em tipos, Koch (2004) identifica um subgrupo, a que chama *associativas*, construídas por relações *meronímicas*, ou seja, “[...] todas aquelas em que entra a noção de ingrediência [...]” (p. 253), classificação que também encontramos em Zamponi (2003). Marcuschi (2005, p. 53) refere-se ao grupo dessas anáforas como “[...] uma estratégia endofórica de ativação de referentes novos e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita.”

O pesquisador classifica as anáforas indiretas em três tipos: (a) semânticas, fundadas em *conhecimentos semânticos armazenados no léxico*, as quais correspondem às *associativas*, nos termos de Koch (ibid.) e Zamponi (ibid.) (b) conceituais, fundadas em *conhecimentos de mundo*, em que as *associações* estabelecem-se por um *campo lexical* e, por isso, com base em Antunes (2012), nomeamos como associações semânticas e (c) inferenciais, fundadas em *processos de inferência gerais*. Retomamos essa discussão em 2.4.5., onde abordamos as anáforas indiretas mais detidamente. O quadro 7 incorpora essas anáforas como não correferenciais e sua divisão em subtipos:

| Princípio da referencialidade | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| Anáforas correferenciais | com repetição lexical (RL) | |
| | com variação lexical (VL) | sinônimo |
| | | hiperônimo |
| | | hipônimo |
| | | descrição definida |
| | | nome genérico |
| | encapsulamento | nome genérico |
| nominalização | | |
| Anáforas não correferenciais | nome metalinguístico/metadiscursivo | |
| | anáfora indireta | associativa |
| | | associação semântica |
| | | inferencial |

Quadro 7: Redistribuição das anáforas nominais proposta por esta autora.

Fonte: Da autora.

Finalizamos essa discussão com uma síntese de seus principais pontos:

a- entendemos a anáfora, com Cavalcante (2003b) e Cavalcante, Filho e Brito (2014, p. 69), como: “[...] qualquer situação de continuidade referencial [...]”; segundo os três autores (ibid., p. 62), “[...] qualquer que seja a espécie, todas têm em comum a propriedade de continuar uma referência, de modo direto ou indireto.”;

b- entendemos que o princípio da referencialidade é o critério que define a distribuição das anáforas, distinguindo-as entre correferenciais e não correferenciais;

c- consideramos como correferenciais as anáforas constituídas por repetição lexical, sinônimo, hiperônimo, hipônimo, descrição definida e incluímos, nesse grupo, ancorada em Cavalcante, Filho e Brito (2014), as encapsuladoras por nome genérico e por nominalização;

d- tratamos como anáforas não correferenciais os nomes metalinguísticos/metadiscursivos; mantemos como não correferenciais as anáforas indiretas, conforme Cavalcante (2003b), Cavalcante, Filho e Brito (2014) e, apoiada em Koch (2004), Zamponi (2003) e Marcuschi (2005), subdividimo-las em (a) associativas (b) associações semânticas e (c) inferenciais;

a- por fim, entendemos que a subdivisão das anáforas em (a) com repetição lexical

(b) com variação lexical (c) encapsulamentos (d) nomes metalinguísticos e (e) anáforas indiretas reorganiza a distribuição desses recursos, enfeixando-os em cinco grupos o que, a nosso ver, possibilita não só operar mais facilmente com eles, mas também pensar em sua transposição didática para a sala de aula.

O PROCESSO DE RECATEGORIZAÇÃO DO REFERENTE PELA ANÁFORA

Um outro ponto relativo às anáforas nominais que precisamos considerar é sua dimensão *recategorizadora* (grifo nosso). Referindo-se às anáforas correferenciais, Cavalcante, Filho e Brito afirmam:

A tendência dos referentes retomados [...] é evoluir durante o desenvolvimento do texto. Assim, o referente pode permanecer o mesmo nas anáforas correferenciais, mas, com o acréscimo de informações, sentimentos, opiniões, esperável na progressão das ideias do texto, ele se transforma, isto é, vai sendo *recategorizado*, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor. (CAVALCANTE; FILHO; BRITO, 2014, p. 63).

Trata-se, portanto, de um processo de reelaboração do referente, através do acréscimo de informações que estabelecem novos pontos em sua representação. Os autores referem-se às anáforas correferenciais, mas não deixam explícito se o processo aplica-se também às não correferenciais. Cabe-nos, então, perguntar como se dá esse acréscimo na anaforização do referente e se o acréscimo manifesta-se em todos os recursos anafóricos.

Na busca de uma resposta para essas questões, voltamos à Cavalcante (2003b) e Koch (2004), autoras que agrupam as anáforas em *não recategorizadoras* e *recategorizadoras*. O primeiro grupo, conforme mostramos na seção anterior, é formado por repetições lexicais e sinônimos; o segundo, pelos hiperônimos, hipônimos, descrições definidas e nomes genéricos. As anáforas do segundo grupo recategorizam o referente, na medida em que este pode ser reconstruído por meio das relações semânticas que estabelece com elas. Um hiperônimo reconfigura seu referente através da categoria geral a que ele pertence; um hipônimo, por focalizar um indivíduo dentro de sua espécie; uma descrição definida, por um de seus atributos; um nome genérico, por uma referência abstrata e inespecífica a ele. No fragmento seguinte, dois referentes, os das unidades-fonte **a febre amarela** e **o Brasil**, são recategorizados:

(21) "**A febre amarela** retornou com tudo. E segue em franco avanço em meio as folias de Momo. [...] Mas **o Brasil** de tantos descasos conseguiu. Voltou a figurar, com destaque, entre **as nações** que abrigam **o mal**." (O Brasil amarelou! De novo!, IstoÉ, 1º mar. 2017, n. 2463, p. 14).

Em (21), o referente de **a febre amarela** é reconfigurado como **o mal** e o referente

de **o Brasil**, como **nação**; no primeiro caso, por uma nomeação inespecífica, genérica, no segundo; por uma relação hiperonímica.

Nesse tipo de anáfora, o efeito de sentido produzido pela reformulação do referente amplia-se, se o núcleo anafórico for um nome avaliativo, como em (22):

(22) Está na mesa da presidente Dilma Rousseff, para sanção, um **projeto** que torna a punição progressivamente mais leve à medida que o infrator incorre mais vezes na infração. O **monstrengo** é parte da Medida Provisória 627 (MP 627), aprovada pelo Senado na semana passada. (A lei de apoio à infração, Época, 16 abr. 2014. n.º 829, p. 11).

Em (22), ao reconstruir o referente como **o monstrengo**, um nome genérico de conotação pejorativa, o produtor do texto revela sua indignação, recategorizando como uma deformação moral o projeto de lei que beneficia o infrator quanto mais ele incorre na infração.

Observemos, agora, estes exemplos:

(23) “Pouco depois da Segunda Guerra, o cacau havia sumido dos campos italianos devastados pelo conflito. Foi aí que **um confeitiro** da região do Piemonte teve a ideia de criar a Nutella, creme feito de avelã, açúcar e uma pitada de cacau. Pietro Ferrero, **o tal confeitiro**, deu assim origem ao hoje gigantesco Grupo Ferrero.” (Eles faturam com a crise, IstoÉ, 1º mar. 2017, n.2463, p. 60).

(24) “Ao falar **dos pais**, [...] o professor Wemerson da Silva Nogueira chora copiosamente. Único brasileiro entre os 10 finalistas do prêmio Global Teacher Prize, considerado o Nobel da Educação, ele atribui o feito às lições dadas pelos **genitores semi-analfabetos** (sic), que sempre estimularam os sete filhos a buscarem conhecimentos nos livros.” (O professor de 1 milhão de dólares, IstoÉ, 1º mar. 2017, n. 2463, p. 47).

Em (23), a anáfora **o tal confeitiro** é constituída pela repetição do núcleo de sua unidade-fonte **um confeitiro**. O núcleo nominal anafórico vem modificado pela expressão **o tal**, em que o demonstrativo, precedido de artigo, não exerce a função de localizador espacial, temporal ou textual, que lhe é própria, mas assume, no contexto, a função de adjetivo, que reapresenta o referente como uma pessoa comum, sem projeção em seu ofício, antes de tornar-se um poderoso empresário.

Em (24), o referente de **os pais** é retomado pela expressão anafórica **os genitores semianalfabetos**. A expressão é constituída pelo núcleo nominal, **genitores**, sinônimo do núcleo da unidade-fonte, **os pais**. O núcleo anafórico vem seguido do adjetivo **semianalfabetos**, que também reapresenta o referente, caracterizando-o como pessoas que, mesmo não tendo tido a oportunidade de estudar, reconhecem o valor do estudo.

Os fragmentos, acima, parecem contradizer a classificação das anáforas por repetição lexical e sinônimo como não recategorizadoras. Uma nova pergunta coloca-se, então: uma

anáfora, considerada não recategorizadora, pode mudar de função, transformando-se em recategorizadora? Para responder à questão, reescrevemos os exemplos (23) e (24) como (23') e (24'):

(23') Pouco depois da Segunda Guerra, o cacau havia sumido dos campos italianos devastados pelo conflito. Foi aí que **um confeitiro** da região do Piemonte teve a ideia de criar a Nutella, creme feito de avelã, açúcar e uma pitada de cacau. Pietro Ferrero, **o confeitiro**, deu assim origem ao hoje gigantesco Grupo Ferrero.

(24') Ao falar **dos pais**, [...] o professor Wemerson da Silva Nogueira chora copiosamente. Único brasileiro entre os 10 finalistas do prêmio Global Teacher Prize, considerado o Nobel da Educação, ele atribui o feito às lições dadas **pelos genitores**, que sempre estimularam os sete filhos a buscarem conhecimentos nos livros.

Comparando os dois conjuntos, vemos que, nos dois primeiros fragmentos, o núcleo nominal anafórico está acompanhado de adjetivo enquanto que, nos dois últimos, não. Concluímos que o adjetivo parece ser o fator que contribui para que um núcleo nominal não recategorizador passe a sê-lo. As anáforas em (23) e (24) mostram que o adjetivo tem papel relevante nessas expressões, porque acrescenta informação nova ao referente, resignificando-o.

Em um estudo sobre anáfora nominal e modificação adjectival, Silva e Ferreira (2008) afirmam que o adjetivo influi, de modo decisivo, na interpretação da anáfora, o que explica a relevância do tema. Acrescentam que, a despeito disso, a literatura sobre o assunto é escassa. Segundo elas, a maior parte dos estudos a seu respeito concentra-se nos traços lexicais caracterizadores do núcleo nominal, não se detendo na análise mais aprofundada da função do adjetivo na expressão anafórica. Propõem, então, descrever a forma e a função dos modificadores adjetivais nos diferentes tipos de anáforas e a frequência com que ocorrem nessas expressões, refletem sobre o papel desses modificadores na sua configuração e avaliam o contributo da anáfora modificada pelo adjetivo para a textualização.

Nesse estudo, destacamos dois pontos: (a) a distinção entre adjetivos restritivos e não restritivos e (b) a alta produtividade do adjetivo nas anáforas por nominalização, nos termos de Silva e Ferreira (2008), ou nos encapsulamentos, nos nossos termos, e sua escassez ou inexistência nas anáforas associativas.

A relevância do primeiro ponto reside no fato de que, segundo essas autoras, aquela distinção permite diferenciar entre *modificação da referência* e *modificação do referente*. Esta está associada aos adjetivos restritivos enquanto aquela, aos não restritivos. Os adjetivos restritivos, de acordo com elas, apenas modificam o referente e estão na base de extensão do nome; os não restritivos constituem com o nome um complexo anafórico e, como tal, operam a modificação da referência. Os exemplos (25) e (26) mostram essa diferença:

(25) “[...] Não é difícil entender, portanto, os motivos que levaram **a Nasa⁴, a agência espacial americana**, a batizar de Juno **a sonda** que vai estudar o planeta Júpiter. Após cinco anos de jornada, **a nave americana** chegou na semana passada à órbita do gigante gasoso para analisar a composição, a gravidade, o campo magnético e até o clima do nosso maior ‘vizinho’.” (Júpiter sem segredos, IstoÉ, 13 jul. 2016, n. 2431, p. 76).

(26) “Viajantes brasileiros ou que aqui estiveram só poderão desembarcar em outras terras com a comprovação da vacina. **A exigência** acaba de entrar em vigor em muitas fronteiras. **Suprema humilhação**.” (O Brasil amarelou! De novo!, IstoÉ, 1º mar. 2017, n. 2463, p. 14).

Em (25), temos três referentes, **a Nasa**, **a sonda** e **o planeta Júpiter**, que são anaforizados por **a agência espacial americana**, **a nave americana**, **do gigante gasoso** e **do nosso maior ‘vizinho’**, respectivamente. Cada uma das expressões anafóricas tem seu núcleo modificado por um adjetivo, que tem função restritiva, porque o atributo expresso por ele em cada anáfora constitui uma propriedade de seu referente: a Nasa é uma agência americana, a sonda que ela lançou ao espaço é, portanto, americana e Júpiter, um planeta gasoso e o maior do Sistema Solar. Isso quer dizer que o adjetivo, nesses casos, tem uma função apenas *informacional*. Não podemos negar que, aí, não houve certa recategorização dos referentes, pois, afinal, estes foram reapresentados sob novos pontos: a agência espacial é americana, a nave também o é, Júpiter como o gigante gasoso e nosso maior ‘vizinho’. Essa recategorização, porém, não tem o mesmo efeito de sentido da presente em (30), na medida em que modifica o referente, mas não a referência.

Em (26), a anáfora **suprema humilhação** tem por núcleo um nome genérico, acompanhado de um adjetivo não restritivo, pois o atributo que este expressa, **suprema**, não é uma propriedade do referente que ele designa. Isso significa que a informação que o adjetivo acrescenta ao núcleo da anáfora é de outra natureza, pois contribui para modificar a referência, ao traduzir para o leitor a situação vergonhosa em que o Brasil se encontra, por seus governantes terem sido negligentes com a saúde pública. Ou seja, o adjetivo tem função *avaliativa*, sinalizando uma tomada de posição pelo produtor frente ao problema, operando, portanto, argumentativamente. Destacamos ainda, nesse exemplo, a avaliação expressa no próprio núcleo nominal, **humilhação**, que, sem a modificação do adjetivo, teria reduzido seu efeito de sentido, embora não menos impactante, como vemos em:

(26’) Viajantes brasileiros ou que aqui estiveram só poderão desembarcar em outras terras com a comprovação da vacina. **A exigência** acaba de entrar em vigor em muitas fronteiras. **Uma humilhação**.

Quanto ao segundo ponto, sua relevância reside no fato de que a alta frequência do adjetivo em anáforas por encapsulamento constitui mais uma evidência em favor de sua natureza correferencial, na medida em que, se o produtor emite um julgamento sobre um referente, é porque este já tinha sido introduzido no texto, ainda que de forma

4 Neste exemplo, usamos destaques diferentes para identificar cada par de unidade-fonte e sua anáfora.

difusa. A ocorrência do adjetivo nesse tipo de anáfora, como item lexical que contribui para reelaborar o referente, encontra sustentação na concepção de referenciação e léxico como cognição social, segundo a qual, como mostramos na seção 2.3, os referentes (re) constroem-se na relação entre os sujeitos da interação verbal, que agem negociada e colaborativamente. Essa situação contrasta com o caráter de informação nova, inerente às anáforas associativas, nas quais o adjetivo, quando ocorre, o faz sob certas condições. Uma dessas condições, de acordo com Charolles (1994, 1999) e Salles (2006), citados por Silva e Ferreira (2008), é que o adjetivo seja descritivo, como ocorre nesta passagem emprestada dessas autoras:

(27) Actualmente, o castelo é um museu. [...] Na sala barroca, que é a biblioteca, pode-se admirar uma magnífica tapeçaria gobelina de 1660; a sala de jantar está ornamentada com porcelanas reais dinamarquesas; a sala vermelha está decorada com pinturas norueguesas do período nacional romântico e mostra a grandiosidade da natureza circunstante; a sala amarela está decorada com móveis de acaju. [...] As iniciativas que dão vida ao castelo são variadas e numerosas. A antiga cozinha e a sala de serviço mostram as condições de vida e de trabalho dos criados; doces caseiros são servidos na sala do chá. (SILVA; FERREIRA, 2008, p. 142).

No exemplo acima, as expressões Na sala barroca, a sala vermelha, a sala amarela, a antiga cozinha e a sala de serviço estabelecem com sua âncora, **o castelo**, uma relação de ingrediência, constituindo, portanto, anáforas associativas. Os adjetivos que acompanham seus núcleos nominais são descritivos, pois sua função é apontar aspectos do referente, construindo dele uma imagem. Isso é uma evidência de que, nesses casos, cada expressão anafórica introduz um novo referente e de que este, na condição de informação nova, não aceita, ao contrário das anáforas por encapsulamento, um juízo de valor.

Reescrevamos (27) como (27'):

(27') Actualmente, o castelo é um museu. [...] Na **pomposa** sala barroca, que é a biblioteca, pode-se admirar uma tapeçaria gobelina de 1660; a sala de jantar está ornamentada com porcelanas reais dinamarquesas; a **magnífica** sala vermelha está decorada com pinturas norueguesas do período nacional romântico e mostra a grandiosidade da natureza circunstante; a **minúscula** sala amarela está decorada com móveis de acaju. [...] As iniciativas que dão vida ao castelo são variadas e numerosas. A **pesada** cozinha e a sala de serviço mostram as condições de vida e de trabalho dos criados; doces caseiros são servidos na sala do chá.

Verificamos que, em (27'), os adjetivos **pomposa**, **magnífica**, **minúscula** e **pesada** têm uma conotação positiva nos dois primeiros casos e negativa, nos dois últimos, modificando a representação de seus referentes. Essa modificação expressa uma avaliação do produtor sobre cada um deles que, no entanto, não tem o mesmo efeito de sentido produzido pelos adjetivos que acompanham os núcleos nominais das anáforas deste exemplo, emprestado de Cavalcante, Filho e Brito:

(28) Depois de mais de três séculos e meio de escravidão, os negros tornaram-se “livres” através de leis que visavam, antes de tudo, beneficiar os proprietários de escravos. A “bondosa” princesa Isabel e os “doutores” abolicionistas esqueceram-se da integração social dos ex-escravos. (CAVALCANTE; FILHO; BRITO, 2014, p. 99).

Segundo os autores, os objetos de discurso de “princesa Isabel” e “abolicionistas” estão associados à escravidão, sendo, por isso, anafóricos indiretos. Emergem, contudo, já recategorizados pelos adjetivos “bondosa” e “doutores”. Entre aspas, esses adjetivos denotam ironia, revelando que a princesa e os abolicionistas trabalharam pela liberdade dos escravos, mas não cuidaram de ampará-los em sua nova condição, com a criação de mecanismos de inserção na sociedade. Através do uso desses dois recursos, o produtor marca a negação da visão de benfeitores dos escravos, opondo-se àqueles que a defendem.

Os exemplos (27’) e (28) evidenciam que as anáforas associativas também podem ser recategorizadoras e que a reelaboração dos referentes não é uma questão dicotômica, em que um polo positivo opõe-se a outro, negativo, mas um processo que também se caracteriza por um *continuum*. Queremos dizer com isso que a recategorização encontra-se entre dois polos: num extremo, estão as anáforas não recategorizadoras; no outro, as mais recategorizadoras; entre os dois, graus de reelaboração promovida pelas anáforas, conforme os núcleos nominais e a organização morfossintática que as constituem. É isso que nos mostram (29) e (29’):

(29) “[...] **Ao repetir a sina de um século atrás o País regride também a padrões rudimentares de atendimento à sociedade. Faltam vacinas. Não existe planejamento de combate sistemático à proliferação da doença. Sobram descaso e hesitação das autoridades competentes. Especialistas dizem que o Brasil está sentado em uma bomba-relógio prestes a explodir. [...] A Sociedade Brasileira de Virologia informou que o vírus “com certeza” dominará toda a mata atlântica em pouco tempo.** O que falta exatamente para a mudança **desse quadro dantesco?**” (O Brasil amarelou! De novo!, IstoÉ, 1º mar. 2017, n. 2463, p. 14).

(29’) **Ao repetir a sina de um século atrás o País regride também a padrões rudimentares de atendimento à sociedade. Faltam vacinas. Não existe planejamento de combate sistemático à proliferação da doença. Sobram descaso e hesitação das autoridades competentes. Especialistas dizem que o Brasil está sentado em uma bomba-relógio prestes a explodir. [...] A Sociedade Brasileira de Virologia informou que o vírus “com certeza” dominará toda a mata atlântica em pouco tempo.** O que falta exatamente para a mudança **desse quadro?**

Em (29), o nome genérico, núcleo da expressão anafórica, encapsula o conjunto das proposições precedentes, rotulando-as como **quadro dantesco**. Nessa sumarização, ocorrem duas recategorizações: (a) uma pela nomeação do segmento anterior como **quadro** (b) outra pela modificação desse núcleo pelo adjetivo **dantesco**. A primeira promove uma recategorização externa, por uma mudança lexical; a segunda, uma interna, por uma

modificação na estrutura do SN pelo acréscimo do adjetivo, que contribui para produzir o efeito de sentido pretendido pelo produtor: expressar repúdio à situação horrenda vivida pelo país na área da saúde pública. Em (29^a), a ausência do adjetivo contribui para a perda da força expressiva da anáfora, anulando, inclusive, a tomada de posição do produtor frente ao problema.

Concluimos esta seção destacando que:

a- o referente, comumente passa por evoluções, recategorizando-se no desenvolvimento do texto, pois, geralmente quando anaforizado, novas instruções de sentido são acrescentadas a ele;

b- a recategorização processa-se num *continuum*, com grau zero de reformulação do referente quando a anáfora que retoma a unidade-fonte que o materializa é um núcleo nominal repetido por ele mesmo ou um sinônimo, numa progressão que avança na direção de um grau máximo reelaboração, quando aos núcleos nominais acrescenta-se um juízo de valor;

c- esse juízo de valor pode vir expresso pelo próprio núcleo nominal, como em (22), ou pelo adjetivo que modifica um nome, repetido ou não, como em (23) e (29), ou ainda pela associação das duas formas, como em (26);

d- disso decorrem três maneiras de recategorizar o referente: (a) por mudança de recurso ou recategorização *externa* (b) por modificação operada pelo adjetivo no interior do SN ou recategorização *interna* e (c) por associação dos dois processos anteriores ou recategorização *mista*;

e- o adjetivo avaliativo pode acompanhar o núcleo nominal de todos os recursos anafóricos, inclusive o das anáforas associativas, funcionando em todos eles como operador de argumentação.

OS RECURSOS ANAFÓRICOS

Abordamos, a seguir, cada recurso, buscando caracterizá-lo mais pormenorizadamente. Mais uma vez, tivemos de recorrer a contribuições de vários autores, uma vez que nem sempre há uniformidade no tratamento dado a ele; além disso, os autores divergem quanto à maior ou menor atenção que dão à sua descrição, em virtude do enfoque dado à questão. As contribuições vêm de Cavalcante (2003b), Cavalcante, Filho e Brito (2014), Francis (2003a [1994]), Zamponi (2003), Jubran (2003), Koch (2004), Marcuschi (2005), Antunes (2012) e Amaral e Ramos (2014).

ANÁFORAS CORREFERENCIAIS

A repetição lexical

O recurso da repetição consiste no uso, na anáfora, da mesma palavra introdutora do referente na unidade-fonte. Embora, muitas vezes, confundida, no contexto escolar, com pobreza vocabular, ela tem, argumenta Antunes (2012), um papel estruturante no texto, pois, como os outros recursos de coesão nominal, constitui uma estratégia cognitiva para ativar, reativar ou desativar referentes no discurso, como em (30):

(30) “**A Rio+20** não terá o mesmo impacto que a Rio 92, mas reafirmará a ideia de que os compromissos assumidos não podem retroceder. Se no encerramento desse grandioso evento tivermos sinalizações de que os Estados-membro da ONU estão dispostos a levar adiante ações coordenadas, inteligentes e criativas de redução das emissões de gases poluentes, do desmatamento, da produção de resíduos e do desperdício energético nos próximos anos, mobilizando mais uma vez a sociedade civil planetária, **a Rio+20** terá alcançado plenamente os seus objetivos”. (Dimensão política da Rio+20, Estado de Minas, p.7).

O exemplo (30) mostra a adequação e funcionalidade da repetição do mesmo sintagma nominal, a Rio+20, para manter o referente ativo na memória do leitor, assegurando-lhe a manutenção do tópico do texto. A isso, juntam-se múltiplos fatores, como as exigências de precisão e clareza na exposição do tema, as especificidades de gênero, os propósitos comunicativos do produtor, a extensão e o fechamento do texto. O exemplo ilustra a exigência de precisão e clareza e a questão da extensão do texto: porque o SN anafórico a Rio+20 está distante de sua unidade-fonte, é preciso repeti-lo para evitar que seja confundido com outro, que se interponha a ele no curso do texto, ao mesmo tempo que marca o encerramento deste.

Um exemplo de uso da repetição motivada pelos propósitos comunicativos do produtor é (31):

(31) A tecnologia disponível permite até mesmo monitorar as intenções das pessoas. Agora, os agentes não são apenas os arapongas e os policiais contratados pelos governos espíões – na rede que vasculha a privacidade de cada um, os principais operadores são **os próprios usuários**.

Já sabíamos que o Google e o Facebook são abastecidos por **seus usuários** e por mais ninguém. Quer dizer: **os usuários** são os operários, assim como são também a mercadoria – o que essas empresas vendem aos anunciantes são **seus próprios usuários**. Portanto, Google, Facebook e congêneres ganham dinheiro com o trabalho de **seus usuários** e com informações publicadas por **seus usuários** sobre eles mesmos e sobre seus amigos. O genial dessa invenção é que, nela, quem trabalha é a mercadoria. (A rede totalitária – ou uma gota de paranoia, Época, 03 jun. 2013, n. 784, p. 23).

Na passagem acima, a unidade-fonte **os próprios usuários** é retomada cinco vezes.

A repetição é intencional: o propósito do produtor do texto é chamar a atenção do leitor para o fato de ele ter sua vida privada invadida pela espionagem digital, agora praticada por seus pares, com o objetivo de despertá-lo para a manipulação de que está sendo vítima nas redes sociais.

A repetição de um SN pode ser total ou parcial. Na repetição parcial, afirma Koch (2004, p. 245), “[...] a escolha da parte a ser retomada é significativa para a construção do sentido.” É significativa, porque põe em evidência o elemento do referente que se pretende valorizar ou menosprezar, atribuindo-lhe conotação elogiosa ou pejorativa. A parte do SN escolhida tem, assim, função argumentativa, pois é um indicador do ponto de vista do produtor sobre seu objeto de discurso, como observamos em (32):

Os carros elétricos são uma aposta antiga – e ponha antiga nisso. Os primeiros protótipos surgiram em 1832, antes mesmo de começarem os testes com automóveis movidos a gasolina. [...] Nas últimas duas décadas, porém, voltaram as apostas nos veículos elétricos. [...] A principal fronteira tecnológica a ser transposta para garantir a evolução **dos elétricos** é o desenvolvimento de baterias mais baratas e eficazes. (O triunfo do carro elétrico, Veja, 30 dez. 2015, n. 52, p. 152-153).

Em (32), a retomada da unidade-fonte **os carros elétricos** dá-se por parte do SN – **dos elétricos** –, que traduz o diferencial na versão sustentável dos veículos automotores, pondo em evidência o atributo responsável por menos danos ao ambiente, ponto de vista que o agente produtor deseja reafirmar acerca de seu objeto de discurso.

Além das razões já apontadas, o uso desse recurso depende também de um outro importante fator: o dos pontos de sua ocorrência no texto. A questão não é poder repetir ou não um sintagma nominal, mas onde e como fazer sua repetição. Repetições seguidas, de um núcleo por ele mesmo, revelam baixo grau de informatividade no texto, provocando cansaço e enfado no leitor; muito distantes de suas unidades-fonte, podem acarretar a desativação do referente, levando o leitor a perder o foco. O critério, portanto, a orientá-las é este: distribuir dosadamente, no texto, os núcleos nominais que se repetem.

Na perspectiva discutida aqui, defendemos, com Antunes (2012, p. 68), que “[...] a repetição de palavras é um recurso de textualização fartamente operacional” e, ao contrário do que muitos pensam, não se confunde com repertório lexical restrito nem com marcas de oralidade e de informalidade.

A variação lexical

a. A anáfora é um **sinônimo** ou **quase-sinônimo (parassinonímia)**.

Os sinônimos constituem um grupo caracterizado pela equivalência de sentidos ou de quase equivalência, pois não existe sinonímia perfeita. O sentido de uma palavra depende do contexto, porque nem sempre duas palavras dadas como sinônimas no dicionário equivalem-se no texto; outras vezes, duas palavras não sinônimas podem ser tomadas

como tal em certa situação comunicativa. O exemplo, a seguir, ilustra a segunda afirmação:

(33) “Uma boa parte da frustração em relação aos resultados práticos da Rio 92 se deve à inexistência, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), de um órgão ambiental forte. Hoje o **organismo** máximo da ONU nesse setor é o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma)...” (Nova governança ambiental, Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 4).

Antunes defende que:

Por esse viés, fica evidente a pouca relevância de se estudar “listas isoladas de sinônimos” ou de substituir, em duas frases distintas, palavras por outras “do mesmo sentido”. Na cadeia do texto é que a sinonímia ganha importância, pois a palavra e seu sinônimo – ambos presentes – passam a constituir um elo, um nexos que marca a continuidade do texto. (ANTUNES, 2012, p. 78).

De acordo com Koch (2004), a escolha de um sinônimo é determinada pelo gênero textual e/ou pela variedade de língua empregada ou, ainda, pode constituir uma opção estilística do produtor. Para ilustrar a relação entre anáfora e gênero textual, a pesquisadora lembra o exemplo, bem difundido, do uso de termos como *lar*, *casa*, *moradia*, *domicílio* e *imóvel*. Embora sinônimos, por designarem todos “lugar onde se mora”, esses termos não podem ser empregados em contextos quaisquer, mas dependem necessariamente da situação comunicativa, com o risco de produzirem efeitos de sentido inadequados. Assim, em se tratando de um instrumento jurídico, o termo apropriado é *domicílio*, mas, se a situação for coloquial, caberão *lar*, *casa* ou *moradia*; se se tratar, ainda, de um contrato imobiliário, o termo adequado será *imóvel*.

Ainda, tendo o gênero como critério para definir uma escolha entre sinônimos, é interessante ressaltar o uso de termos técnicos, quando se trata de textos de divulgação científica, em que o produtor, prevendo um conhecimento não compartilhado por seu leitor, opta por fazer a retomada do termo por meio de um vocábulo da língua geral, com a intenção de tornar legível aquela relação anafórica. Um exemplo, já clássico, nesse campo, são as retomadas de bugios por símios e macacos, na seguinte passagem:

(34) **Os bugios** não precisam de muito espaço e se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas. O inverno, porém, é a estação de fartura para estes **símios** e outros animais da floresta, pela abundância de pinhões.

Os bugios, aliás, parecem a todo instante, comprovar as teorias de Charles Darwin. Nada mais parecido com um lutador de luta livre do que um desses **macacos** batendo no peito e roncando para amedrontar o adversário. (Zero Hora, Caderno Vida, 17/5/1992, p. 4 *apud* KOCH, 2004, p. 247).

Quanto à variedade de língua, a autora exemplifica como opção mais comum a seleção de termos dialetais por dois usuários da mesma variedade regional, o que não seria apropriado se eles fossem falantes de variedades diferentes, com o risco de, com

isso, produzirem ruído na comunicação. Como escolha estilística, nenhuma área representa melhor esse tipo de opção do que a Literatura, por ser campo fértil para recriações lexicais.

b. A anáfora é um **hiperônimo**

Os hiperônimos compõem um grupo que opera com a categorização dos referentes, distribuindo-os por classes. Nessa operação, estabelece-se uma relação de hierarquia entre o indivíduo e seu grupo, entre o particular e o geral, como ocorre em:

(35) “... O que não pode é haver um desequilíbrio que rompa todo o sistema”, afirma o gerente de Meio Ambiente da **Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais** (Fiemg), Wagner Soares Costa. **A entidade** levará para o Rio a experiência mineira dos setores alcooleiro, florestal, têxtil, siderúrgico...” (Mudança depende de cada um, Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 2).

Em (35), a unidade-fonte **Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais** refere uma subclasse que é retomada pela forma nominal geral **a entidade**, categoria a que pertence.

O caráter geral que marca o hiperônimo não se confunde com o caráter geral presente nos nomes genéricos. Há entre eles uma distinção quanto ao grau de generalização que expressam. Os hiperônimos estabelecem com seus hipônimos uma relação bem mais estreita do que um nome genérico com seu antecedente, na medida em que podemos identificar o pertencimento do hiperônimo e seu hipônimo ao mesmo campo lexical: este é o caso, por exemplo, da relação entre *móvel / cadeira*, em que traços do hipônimo, *cadeira*, permitem relacioná-lo diretamente com uma determinada categoria de entidades, *móvel*. Ou, nos termos de Koch (2004, p. 248), “[...] a anáfora por hiperonímia funciona necessariamente por recorrência a traços lexicais. Isto é, o hiperônimo contém, em seu bojo, todos os traços lexicais do hipônimo.”

No caso dos nomes genéricos, a relação com outros nomes é muito mais geral, pois os dois não partilham o mesmo campo lexical, como fica evidente entre os itens *cadeira / coisa*, em que *coisa* é um nome inespecífico, que recobre uma gama de entidades muito mais ampla do que o item *móvel*. Voltaremos a essa discussão no item f.

Vale ressaltar que operar com a hiperonímia demanda, também, conhecer como pessoas e coisas organizam-se no mundo de referência, isto é, demanda *conhecimento de mundo*. Talvez isso explique a pouca atenção que seu estudo, explícito e sistemático, tem recebido nos livros didáticos e, conseqüentemente, no trabalho do professor, pois ambos, no ensino da língua, têm concentrado seus esforços principalmente nos elementos linguísticos que compõem o texto, deixando de lado os extralinguísticos.

O uso anafórico de um hiperônimo, conforme Koch (2009), pode ter a função de glosar um SN, em cotextos onde a unidade-fonte é um termo técnico ou pouco usual. O emprego do hiperônimo cumpre aí a função de comentar, interpretar a unidade-fonte. Dito de outro

modo, o hiperônimo parafraseia a unidade-fonte, explicitando-a para o leitor. Nesse sentido, constitui um recurso que garante a legibilidade do texto, facilitando sua compreensão, além de propiciar a aquisição de um vocábulo novo, ampliando o conhecimento lexical do leitor.

Como parafrase de unidade-fonte, a anáfora construída por um hiperônimo ajuda a elaborar uma definição. Este é o caso das chamadas anáforas definicionais e das anáforas didáticas. Distinguem-se entre si, porque a primeira traz o *definiens* (definição) na posição anafórica e o *definiendum* (termo técnico ou pouco usual) na posição de unidade-fonte, como em (36); a segunda, num movimento contrário, traz o *definiendum* – muitas vezes, entre aspas – na posição anafórica e o *definiens*, na de unidade-fonte, como em (37):

(36) Pelas lentes **da sonda New Horizons**, da Nasa, a agência espacial americana, Plutão revelou-se um ambiente único – e bem diferente do que se imaginava. Em uma jornada que exigiu dos astrofísicos um esforço matemático hercúleo, **a nave** realizou um percurso perfeito em sua viagem de 5 bilhões de quilômetros até chegar ao limiar do sistema solar. (Um mundo congelado, Veja, 30 dez. 2015, n. 52, p. 109).

(37) **A porção de mar que congela** no inverno do Hemisfério Norte é cada vez menor. **Geleiras** em todo o mundo estão menores e mais frágeis. (A COP do desespero, Istoé, 09 dez. 2015, n. 2401, p.75).

Conforme Koch:

A vantagem dessa estratégia é permitir ao locutor adaptar-se simultaneamente às necessidades de dois públicos distintos. Permitindo definir um termo ou introduzir um vocábulo técnico da maneira mais concisa possível, esse tipo de anáfora torna-se um auxiliar importante em gêneros didáticos e de divulgação científica. (KOCH, 2009, p. 76).

c. A anáfora é um **hipônimo**

O conceito de hiponímia só pode ser entendido em relação ao de hiperonímia, afirma o Dicionário Porto de Língua Portuguesa. Trata-se de

[...] uma palavra (que) está num plano hierárquico inferior, uma vez que pertence a uma classe ou espécie que a inclui ao nível do significado. Este facto implica que o significado do hipónimo (etimologicamente significa nome pequeno) é mais específico e mais restrito do que o significado do hiperónimo a que pertence. (Infopédia Dicionários Porto Editora).

Dizemos que há uma relação de hiponímia, ainda de acordo com o dicionário, se o sentido de P estiver incluído no sentido de Q, sendo que Q deve possuir uma propriedade mais genérica e que inclua ao mesmo tempo o sentido de P e dos seus **co-hipónimos**. Por exemplo, *peixe* é hiperónimo em relação a *sardinha*, *salmão*, *carapau*, *pescada*, *bacalhau*, etc, que, por sua vez, são hipónimos de *peixe* e co-hipónimos entre si.

Como núcleo nominal de uma retomada, o hipônimo, define Koch (2009, p. 74),

é uma “[...] *anáfora especificadora*, que ocorre em contextos em que se faz necessário um refinamento da categorização.” Hiperônimos e hipônimos, como dissemos acima, são termos de um mesmo campo de sentido. Não se trata, no entanto, de relações absolutas, pois um termo pode ser hipônimo de um mais geral e hiperônimo de um outro mais específico, como na relação *animal/vertebrado* e *vertebrado/mamífero*, respectivamente.

Um hipônimo, frequentemente, vem introduzido por um artigo indefinido, fato que contraria a teoria clássica da referência, na medida em que, para ela, a função do artigo indefinido é sinalizar a introdução de uma informação nova, cuja retomada é feita pelo artigo definido. Estudos investigando retomadas introduzidas pelo artigo indefinido têm sido empreendidos por pesquisadores da Unicamp, entre eles, Koch, Ilari e Lima, e mostrado que o indefinido pode desempenhar um papel anafórico, como neste exemplo, que tomamos emprestado de Koch (loc. cit.):

(38) **Uma catástrofe** ameaça uma das últimas colônias de gorilas da África. **Uma epidemia de Ebola** já matou mais de 300 desses grandes macacos no Santuário de Lossi, no noroeste do Congo. Trata-se de uma perda devastadora, pois representa o desaparecimento de um quarto da população de gorilas da reserva.

Segundo Koch (2009), embora de certo modo condenada pela norma, que prefere a sequência hipônimo/hiperônimo, a retomada por hiponímia permite trazer, de forma compacta, informações novas acerca do referente. Assim, a nosso ver, a hiponímia é um recurso que, ao selecionar dentro de um grupo um de seus membros, permite ao agente produtor construir para o leitor uma imagem precisa de seu objeto de discurso.

Uma razão que explica a preferência da norma pela sequência hiponímia/hiperonímia são as condições de verdade que se estabelecem para o par hipônimo / hiperônimo e hiperônimo/hipônimo. A retomada de uma subclasse por seu genérico é sempre verdadeira, como em *Ganhei rosas / Ganhei flores*, porém, o inverso, não: *Ganhei flores / Ganhei rosas*, uma vez que outros itens aí são possíveis: crisântemos, margaridas, violetas etc.

d. A anáfora é uma **descrição definida**

A expressão definida consiste em ativar características ou traços do referente, de modo a levar o leitor a construir dele uma determinada imagem. Esse tipo de anáfora opera em duas direções: (a) com conhecimentos culturalmente partilhados entre os interlocutores num processo de ativação das características do referente que o produtor procura ressaltar ou enfatizar e (b) com aquelas suas características que ele quer dar a conhecer ao leitor, se as supõe desconhecidas deste.

No primeiro caso, a descrição definida implica uma escolha dentre os traços do referente que o produtor pretende destacar, conforme suas intenções comunicativas. Nesse sentido, tem um papel avaliativo, na medida em que põe em evidência as crenças,

as opiniões do produtor sobre o objeto focalizado, sendo, por isso, um marcador de sua posição sobre ele. Em sua outra função, esse tipo de anáfora dá ao leitor a oportunidade de conhecer novos traços do referente, ampliando seu conhecimento de mundo. Essas funções estão exemplificadas em:

(39) “Se nada for feito, decerto a realidade encontrada por **Oswaldo Cruz** nos idos de 1916 tenderá a se repetir de maneira mais dramática, dado o contingente potencial de atingidos nas diversas regiões. Uma triste perspectiva capaz de macular a memória **daquele pioneiro médico** que um dia promoveu expedições de vacinas para vingar o sonho de salvar toda a população.” (O Brasil amarelo! De novo!, IstoÉ, 1º mar. 2017, n. 2463, p. 14).

Em (39), a anáfora **daquele pioneiro médico** retoma o referente de **Oswaldo Cruz** por dois de seus atributos: **médico e pioneiro**. A escolha desses núcleos nominais traduz as características que o agente produtor quer pôr em evidência: ao caracterizá-lo como o primeiro médico a preocupar-se com uma solução eficaz para a febre amarela no Brasil, representa-o como um profissional da saúde comprometido com o combate à doença, ao mesmo tempo que pode trazer essas informações como novas para o leitor, contribuindo para ampliar seu conhecimento sobre o tema.

Uma anáfora por expressão definida constitui-se de um núcleo nominal acompanhado de determinante definido, daí seu nome, e/ou modificadores, que contribuem para intensificar o efeito recategorizante do referente, como em:

Tornados são um fenômeno tão fantástico e devastador que parecem coisa de Hollywood – de *O mágico de Oz* a *Twister*. Na segunda-feira, dia 20, **o destruidor redemoinho** mostrou sua assustadora força na vida real. (Natureza devastada, Época, 27 maio 2013, n. 783, p. 18).

Outras vezes, uma retomada por descrição definida pode ser construída sob a forma de termos ou orações explicativos, como em (41) e (42), respectivamente:

(41) Timerman explica que levará um ou dois anos para que o vírus se adapte ao seu hospedeiro, o mosquito *Aedes aegypti*. Quando isso acontecer, o risco de a picada do mosquito resultar na transmissão do zika, o que hoje nem sempre ocorre, aumentará muito. Isso significa que o auge da epidemia **no Sudeste, a região brasileira mais populosa**, deve se dar em dois anos. (A grande ameaça, Veja, 30 dez. 2015, n. 52, p. 75).

(42) A mesma força da natureza que deu ao Nepal algumas das paisagens mais arrebatadoras da Terra castigou o país com uma tragédia que afastou os turistas e agravou a pobreza da população. O movimento de placas tectônicas que há 50 milhões de anos formaram **a Cordilheira do Himalaia, onde estão os picos de maior altitude do mundo**, provocou no dia 25 de abril um terremoto da magnitude 7,8 na escala Richter, deixando um saldo de 9.000 mortos e 23.000 feridos. (A Terra e os homens, Veja, 30 dez. 2015, n. 52, p. 98).

e. O nome genérico como anáfora que retoma **um núcleo nominal**

Nosso ponto de partida na caracterização dos nomes genéricos é a constatação de que, dentre todos os recursos de coesão nominal estudados, eles constituem uma classe não passível de um enquadre uniforme, como é possível para os sinônimos e os hiperônimos, por exemplo, devido ao fato de apresentarem grande variação em termos de propriedades morfossintáticas, semânticas, discursivas, pragmáticas e de processamento. Não constituem, pois, um grupo homogêneo.

Amaral e Ramos (2014), em estudo sobre os nomes genéricos, afirmam, citando Halliday e Hasan (1995 [1976]), que eles constituem uma classe especial de nomes, que se situam no limite entre classes fechadas e classes abertas, mais precisamente, entre os pronomes e os nomes típicos, ocupando, pois, uma posição intermediária entre estes e aqueles. Aproximam-se, por um lado, dos pronomes, de 3ª pessoa – ele (s), ela (s) – e do neutro (isso), pela não especificidade desses itens e pela alta frequência com que ocorrem. Estudos para o Português Brasileiro, com base em corpora, tais como os de Oliveira (2012) e Marques (1995 *apud* AMARAL e RAMOS, 2014), mostram a superioridade de ocorrência dos nomes genéricos em relação aos demais nomes. Por outro lado, aproximam-se dos nomes típicos por poderem ser usados na introdução e retomada de referentes na cadeia textual.

Amaral e Ramos (op. cit.) mostram que, a despeito de semelhanças e diferenças de comportamento entre eles, o que permanece comum para todos é o fato de constituírem nomes gerais, abstratos, semanticamente inespecíficos, cuja interpretação é altamente dependente do contexto comunicativo. Como dissemos em 2.4.3, podem funcionar como um item de retomada de um núcleo nominal, mas podem também encapsular um conjunto de proposições precedentes, rotulando-as; nesse caso, funcionam como “uma concha nominal”, porque são usados para resumir fatias de informação complexas e elaboradas. Os fragmentos (48) e (49) exemplificam cada um desses usos:

(43) “Os restos mortais não apontam se **o cadáver** é de homem ou de mulher. No entanto, os estudiosos especulam que provavelmente foi de um homem devido à ausência de objetos relacionados ao universo feminino da época, como joias, por exemplo. O conjunto dos achados deixa claro que se tratava de **uma pessoa** de alto status social.” (O segredo do funeral viking, IstoÉ, 8 mar. 2017, n. 2464, p. 51).

(44) “**Se nada for feito, decerto a realidade encontrada por Oswaldo Cruz nos idos de 1916 tenderá a se repetir de maneira mais dramática, dado o contingente potencial de atingidos nas diversas regiões. Uma triste perspectiva** capaz de macular a memória daquele pioneiro médico que um dia promoveu expedições de vacinas para vingar o sonho de salvar toda a população.” (O Brasil amarelou! De novo!, IstoÉ, 1º mar. 2017, n.2463, p. 14).

Em (43), a retomada é de SN por SN, em que a unidade-fonte **o cadáver** é anaforizada pela expressão genérica **a pessoa**; em (44) a retomada é de SN para segmento de texto,

em que o núcleo **perspectiva**, um rótulo abstrato e inespecífico, sumariza as informações contidas no longo enunciado anterior, tornando-se o tema específico dos segmentos subsequentes.

Os nomes gerais, frequentemente, originam-se de substantivos comuns. Do ponto de vista da significação, evoluíram de um domínio mais concreto para um domínio mais abstrato, que resulta num esvaziamento de seu conteúdo semântico. Sob o enfoque discursivo, sobre o qual recai nosso maior interesse, sua propriedade mais evidente é a de funcionarem como elementos coesivos. Para Francis (2003a [1994]), constituem um grupo de nomes para “conectar e organizar o discurso” (p. 191) e têm sempre o estatuto de “informação *dada*” (p. 197).

Sob prisma de seu processamento, que também é relevante para nossa pesquisa, são nódulos imediatamente acessíveis, que contrastam com outros, específicos; requerem, por isso, menor esforço cognitivo por parte do produtor do texto. Segundo Amaral e Ramos, um nome geral ocorre quando uma designação adequada não está disponível para o falante. Afirmam eles: “O nome geral serviria, de certa maneira, para o falante se “proteger” do seu esquecimento, [...] permitindo-lhe disfarçar a falta de conhecimento a respeito do nome de algo.” (AMARAL e RAMOS, 2014, p. 27).

Duas outras funções dos nomes genéricos merecem menção: (a) a de evitar que um referente de significado incômodo seja verbalizado e (b) a permitir ao falante não especificar parte do conteúdo da frase. A primeira compreende casos em que o produtor do texto usa itens lexicais de sentido pejorativo com alto grau de generalização; a segunda, casos em que a vagueza do enunciado é intencional.

Sob o prisma sintático, frequentemente, vêm acompanhados de um determinante demonstrativo, como em (19). Podem, além disso, vir determinados por um artigo indefinido, como em (44) acima, ou um definido, como em (45):

(19) “Vivemos hoje uma conjunção de situações-limite. **Há seis meses, em outubro de 2011, chegamos a 7 bilhões de pessoas. Mais recentemente, no fim do mês passado, a Agência Internacional de Energia (AIE) divulgou a preocupante informação de que a emissão de dióxido de carbono (CO₂) (...) bateu recorde. A tais fatos**, acrescente-se a persistente indefinição quanto aos termos do acordo que vai substituir o Protocolo de Kyoto...” (Mudança depende de cada um, Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 2).

(45) **O PSDB voltou a apostar suas fichas na cassação do mandato da presidente Dilma Rousseff por crime eleitoral. A hipótese**, baseada nas ações que correm contra ela no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), se confirmada, tiraria do páreo também o vice-presidente Michel Temer (PMDB-SP). (De volta ao plano B, Veja, 30 dez. 2015, n. 52, p. 40).

Na literatura linguística, recebem diversas denominações: *palavra coringa*, *palavra ônibus*, *falso nome contável*, *palavra camaleão* (Kleiber, 1978b), *palavra funcional*, *palavra*

passé-partout (Mihatsch, 2006b), *nomes nucleares de rótulos retrospectivos* (Francis, 2003a [1994]), *termos ou nomes genéricos* (Haspelmath, 1997), *substantivo-suporte* (Oliveira, 2006) e *concha nominal* (Schmid, 2000). Nesta pesquisa, optamos pela denominação de Haspelmath, por estar consagrada na literatura sobre o tema.

Os encapsulamentos: os nomes gerais como rótulos que empacotam porções do discurso

a. A anáfora encapsuladora é um **nome genérico**

Em Francis (2003a [1994]), como mencionamos na subseção anterior, a autora descreve certos grupos nominais usados para conectar e organizar o discurso escrito. À operação responsável por essa conexão e organização, ela chama *rotulação* (grifo nosso). O critério de reconhecimento de um rótulo é, conforme a pesquisadora, muito simples: qualquer nome pode ser seu núcleo, desde que seja inespecífico e requeira realização lexical em seu contexto imediato, anterior ou posterior. Por ser inerentemente inespecífico, sua especificação é uma escolha única dentro de uma infinidade de lexicalizações possíveis e é encontrada em orações com as quais entra em relação de substituição. Para Francis (2003a [1994]), esse é o conceito mais útil para identificar esse grupo nominal como uma classe, embora como uma classe aberta.

A autora divide os rótulos em dois grupos: prospectivos e retrospectivos. São prospectivos quando precedem sua lexicalização; retrospectivos, quando se pospõem a ela. No primeiro caso, funcionam cataforicamente; no segundo, anaforicamente e, por isso, são estes últimos os que nos interessam; também, são de longe os mais comuns e os mais variados, contrastando com os primeiros, mais restritos.

O melhor critério para identificar um rótulo retrospectivo, de acordo com a pesquisadora, é que não há nenhum grupo nominal particular a que ele se refira, ao contrário, este é apresentado como equivalente a uma oração ou orações as quais substitui, embora as nomeie pela primeira vez.

O termo *apresentado* (grifo nosso) tem uma conotação importante nesse contexto, na medida em que o rótulo não tem um “sinônimo” no discurso precedente e seu núcleo é realmente um novo item lexical, embora a porção de texto que encapsula constitua informação *dada*. Sua função é resumir e empacotar essa porção, reintroduzindo essa informação no discurso e indicando ao leitor como ela deve ser interpretada, o que lhe fornece o esquema de referência dentro do qual o argumento subsequente é desenvolvido.

Ao indicar a interpretação de x como y, o rótulo fica na fronteira entre os dois e funciona para trás e para frente: para trás para encapsular e reintroduzir como *dada* a situação descrita no segmento de texto anterior; para frente, para avaliá-lo. O fragmento (19) é um bom exemplo das propriedades desse grupo de nomes:

(19) “Vivemos hoje uma conjunção de situações-limite. **Há seis meses, em outubro de 2011, chegamos a 7 bilhões de pessoas. Mais recentemente, no fim do mês passado, a Agência Internacional de Energia (AIE) divulgou a preocupante informação de que a emissão de dióxido de carbono (CO₂) (...) bateu recorde. A tais fatos**, acrescente-se a persistente indefinição quanto aos termos do acordo que vai substituir o Protocolo de Kyoto...” (Mudança depende de cada um, Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 2).

Em (19), ao resumir a porção **Há seis meses, em outubro de 2011, chegamos a 7 bilhões de pessoas. Mais recentemente, no fim do mês passado, a Agência Internacional de Energia (AIE) divulgou a preocupante informação de que a emissão de dióxido de carbono (CO₂) (...) bateu recorde** como **tais fatos**, o produtor do texto introduz um novo item lexical, embora a porção de texto que ele resume apareça como *dada*, funcionando como um sinônimo para ela. Além disso, indica para o leitor que essa porção deve ser interpretada com **fatos**, núcleo que faz a ligação entre ela e o argumento subsequente **acrescente-se a persistente indefinição quanto aos termos do acordo que vai substituir o Protocolo de Kyoto**, operando, portanto, duplamente: para trás e para frente.

Núcleos nominais retrospectivos não necessariamente se referem a uma extensão claramente delimitável ou identificável: nem sempre é possível decidir onde se encontra o limite inicial de sua base de referência; são usados para dizer ao leitor para seccionar em sua mente o que veio antes. A extensão precisa do texto a ser seccionada pode não importar. A mudança de direção assinalada pelos rótulos e seu ambiente imediato é que é crucial para o desenvolvimento do discurso, enfatiza Francis (2003a [1994]).

Os rótulos retrospectivos têm função organizadora relevante, conforme apontamos em 2.4.2.2, porque assinalam que o produtor do texto está passando de uma fase a outra de seu argumento; nesse sentido, têm a função de mudar o tópico, fazendo a ligação entre o nome e a porção de texto precedente, como vimos acima. Tal função é reforçada, segundo Francis (op. cit.), por uma divisão ortográfica: as orações com rótulos retrospectivos são comumente introdutoras de parágrafos.

Sob o viés semântico, esse grupo de rótulos pode ser visto como tendo significado ideacional, interpessoal e textual: *ideacional*, porque funcionam como suporte para as ideias do contexto precedente, como em (19) acima; *interpessoal*, porque se relaciona com as escolhas lexicais do escritor, como em (26) – Está na mesa da presidente Dilma Rousseff, para sanção, um **projeto** que torna a punição progressivamente mais leve à medida que o infrator incorre mais vezes na infração. O **monstrengo** é parte da Medida Provisória [...] –, e *textual*, porque eles são o tema de sua oração, como também em (19), e, como é típico dessa função, apresentados como informação *dada*.

Francis (op. cit., p. 211) ressalta, ainda, o caráter avaliativo que os rótulos podem assumir. Segundo ela, mesmo que esses nomes sejam apresentados como *dados*

e, portanto, como sinônimos de suas orações precedentes, “[...] eles têm significado interpessoal e podem, de fato, adicionar algo novo ao argumento indicando a avaliação do escritor das proposições que eles encapsulam.” O caráter avaliativo desse grupo nominal também aparece destacado em Cavalcante, Filho e Brito:

Por retomarem um referente não expresso, mas sim esparsamente difundido no contexto, e, em seguida, nomearem tal referente implícito, as anáforas encapsuladoras exercem funções argumentativas decisivas para o projeto de dizer de cada enunciador, no momento em que buscam o melhor modo de designar, de sintetizar parafraseando um ponto de vista (e, conseqüentemente, rebatendo outros, ditos ou não). (CAVALCANTE; FILHO; BRITO, 2014, p. 80).

Os fragmentos (22), acima, e (46) e (47), a seguir, ilustram a natureza argumentativa dos rótulos:

(46) “O Brasil tem motivos para comemorar **a redução do desmatamento da Amazônia**. No ano passado, foram devastados 4.571 quilômetros quadrados, a menor taxa desde 1998. O país deveria tirar as lições **desse sucesso** para enfrentar um desafio ainda maior: conter a devastação da Mata Atlântica.” (Alerta na Mata Atlântica, Época, 10 jun. 2013, n. 785, p. 12).

(47) “Os haters, aquela turma que dissemina o ódio, dominaram o mundo. **Basta contrariá-los para ser alvo de uma fúria cega, sem sentido**. [...] Não é preciso muito esforço para entender por que chegamos **a tal ponto**. A violência faz parte da história humana. **Destruir o outro em vez de aceitá-lo é o nosso negócio**.” (Atenção, hater: é hora de calar a boca, IstoÉ, 8 fev. 2017, p. 20).

Em (46), o rótulo **desse sucesso** encapsula a porção de texto anterior **a redução do desmatamento da Amazônia**, imprimindo a essa ação na região o estatuto de conquista a ser celebrada pelo país. Em (47), o grupo nominal **a tal ponto** encapsula o segmento anterior **Basta contrariá-los para ser alvo de uma fúria cega, sem sentido e o nosso negócio**, a porção precedente **Destruir o outro em vez de aceitá-lo**, traduzindo a crítica do produtor àqueles que se deixam levar pelo impulso do ataque ao que lhes é diferente, colocando-se perante o outro como único padrão de conduta.

Dentro da categoria dos rótulos, Francis (2003a [1994]) destaca os metalinguísticos/metadiscursivos, como um importante subconjunto, conforme antecipamos em 2.4.3. Sobre eles, falamos pormenorizadamente logo adiante.

b. A anáfora encapsuladora é uma **nominalização**

A nominalização é um recurso que resulta de uma operação sobre predicções precedentes ou subseqüentes, ou seja, de processos e seus actantes, os quais passam a ser representados como *objetos-acontecimento* na memória discursiva do interlocutor. As porções de texto que encapsulam são, contudo, de um tipo específico: os núcleos das predicções são verbos, mas podem também ser adjetivos e nomes supletivos, conforme

antecipamos em 2.4.3. Não é demais lembrar que o uso que fazemos do termo é distinto do que faz dele Zamponi (2003). Os fragmentos (48), (49) e (50) ilustram esse recurso:

(48) “Para o diretor da S.O.S Mata Atlântica, não tem sentido em se **produzir** soja em Alta Floresta, no Mato Grosso e fazer todo o transporte por caminhão até o Porto de Paranaguá ... O correto é que **essa produção** ocorra próximo aos locais de embarque, em áreas já desmatadas.” (Desmatamento Zero, Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 9).

(49) “ ‘Os países, no contexto da economia verde, precisam ser **ousados**, e **essa ousadia** vai desde o acesso até a qualidade do que é gerado e a eficiência do que estamos consumindo, afirmou a ministra’ .” (Em busca do equilíbrio, Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 11).

(50) “Quem assistiu ao seriado Black Mirror, sucesso de audiência da Netflix, **e considera os episódios que dissecam a sociedade contemporânea e as consequências imprevistas das novas tecnologias demasiado fantasiosos e improváveis para a nossa realidade**, pode repensar a **respeito**.” (A internet sabe tudo de você, IstoÉ, 8 fev. 2017, n. 2460, p. 63).

Em (48) e (49), os núcleos nominais **produção e ousadia**, derivados do verbo produzir e do adjetivo ousados, não resultam de uma operação apenas sobre esses lexemas, mas sobre todo o segmento precedente que os tem como núcleos: assim, a expressão anafórica **essa produção** recobre a porção **em se produzir soja em Alta Floresta, no Mato Grosso** e **essa ousadia**, a porção **precisam ser ousados**.

Em (50), o produtor do texto usa a expressão genérica **a respeito**, encapsulando o segmento de texto [...] **e considera os episódios que dissecam a sociedade contemporânea e as consequências imprevistas das novas tecnologias demasiado fantasiosos e improváveis para a nossa realidade** – um desdobramento dos eventos que integram o frame do verbo **assistir** –, porque não há na língua um nome cognato para esse verbo.

Além dos núcleos das predicções poderem ser verbos e adjetivos ou porções construídas com uma forma para a qual não há um cognato, existe um processo correlacionado que ocorrer no sentido contrário: a unidade-fonte assume a forma de substantivo e sua retomada efetua-se pelo verbo cognato, como no exemplo (51):

(51) Ele não suportou **a desfeita** diante de seu próprio filho. **Desfeitear** um homem de bem não era coisa para se deixar passar em branco. (VALENÇA; CARDOSO; MACHADO; VIANA, 1998, p. 30).

ANÁFORAS NÃO CORREFERENCIAIS

As anáforas não correferenciais, segundo nossa proposta classificatória, dividem-se em dois grupos: (a) o constituído por um tipo particular de anáfora em que o núcleo é um nome metalinguístico/metadiscursivo e (b) o composto pelas anáforas indiretas (AIs).

O NOME METALINGÜÍSTICO/METADISCURSIVO: UMA ANÁFORA PECULIAR

Francis (2003a [1994]) trata como encapsulamento o subconjunto dos rótulos metalingüísticos/metadiscursivos, classificação que não adotamos, pois nos apoiamos em Jubran (2003), que os considera um subtipo de anáfora não correferencial. Incorporamos, porém, da primeira autora, a identificação desse grupo como rótulos que expressam uma porção do discurso como um tipo particular de linguagem, cuja função é orientar o leitor a interpretar o estatuto linguístico dessa porção e sua divisão em quatro tipos: (a) nomes “ilocucionários” (b) nomes de “atividades languageiras” (c) nomes de “processos mentais” e (d) nomes de “textos”. Os nomes ilocucionários nominalizam processos verbais, normalmente atos de comunicação, e têm tipicamente verbos cognatos, como *acusação*, *anúncio*, *opinião*, *crítica*, *proposta* etc. Os nomes de “atividades languageiras” referem-se a algumas dessas atividades ou resultado delas. Distinguem-se dos primeiros por não terem verbos cognatos, embora possam tê-los, como *ambiguidade*, *consenso*, *mensagem*, *debate*, *juízo* etc. Os nomes de “processos mentais” designam estados e processos cognitivos e seus resultados. Incluem nominalizações de verbos de processo mental, embora nem todos os nomes tenham verbos cognatos, como *análise*, *suposição*, *conceito*, *noção*, *ideia* etc. Os nomes de “textos” referem-se a estruturas textuais formais, como *sentença*, *palavra*, *excerto*, *página*, *parágrafo* etc.

Francis (op. cit., p. 209) destaca a existência de certa sobreposição entre os nomes ilocucionários e os de atividades languageiras, por um lado, e os de processo mental, de outro, afirmando que “[...] todos os nomes neste grupo são, de fato, localizados “numa escala” e os seus dois aspectos de significado variam imperceptivelmente dentro da escala.” A autora explica que, numa extremidade, estão os nomes ilocucionários, como *alegação* e *declaração*, e, na outra, os puramente de processos mentais, como *crença* e *ideia*; no meio, nomes, que podem referir-se tanto a um tipo quanto a outro, como *conclusão* e *observação*. Essa explicação de Francis para os rótulos vem-se juntar à nossa abordagem do processo de recategorização, também compreendido sob a perspectiva de um *continuum*.

Jubran (2003) afirma que os objetos de discurso referenciados pelas rotulações metalingüísticas ou metadiscursivas são de natureza diversa da dos demais recursos anafóricos (também isso, antecipamos em 2.4.3). Segundo ela, expressões como anáforas associativas, descrições definidas e nominalizações têm em comum o fato de promoverem a progressão referencial do texto, atuando diretamente na organização das informações que são acionadas pelos interlocutores durante a interação verbal. Servem, pois, de base para o desenvolvimento dos tópicos discursivos abordados durante o ato comunicativo. As remissões anafóricas, nesses processos, fundam-se, assim, na função “representativa” dos enunciados tópicos.

As rotulações metalingüísticas ou metadiscursivas, ao contrário, dizem respeito a referentes que são claramente entidades do discurso, porque focalizam a atividade

enunciativa. Enquanto, nas anáforas associativas, descrições definidas e nominalizações, o núcleo nominal anafórico e a fonte são ambos de natureza informacional, nas metalinguísticas, a fonte, de ordem “representativa”, passa a outra em que o foco é o próprio discurso. Afirma a pesquisadora:

O ponto de junção entre os fatos que acabamos de comentar é o de que, em todas as ocorrências de rotulação metalinguística ou metadiscursiva, há esse jogo multiplano em que referentes textuais constitutivos do elemento-fonte anaforizado desempenham uma função informacional no texto e passam, no anaforizador, a se constituir como objetos de menção e qualificação no contexto da atividade enunciativa. O discurso dobra-se sobre si mesmo, em um movimento autorreflexivo típico da metadiscursividade, figurando como discurso e objeto-de-discurso. (JUBRAN, 2003, p. 98).

No caso das anáforas associativas, descrições definidas e nominalizações, a relação entre anáfora e fonte é de retomada, porque ambas acarretam progressão referencial na mesma direção; no caso das rotulações metalinguísticas, a fonte comporta função informacional e a anáfora faz uma autorrepresentação do processamento do discurso. O que distingue esses dois grupos, portanto, é o fato de o segundo ser caracterizado pela autorreflexividade. Disso decorre uma das particularidades das anáforas metalinguísticas ou metadiscursivas: nelas “nunca há **retomada referencial**” (JUBRAN, 2003, p. 100). A essa impossibilidade de retomada de referentes, associa-se uma segunda peculiaridade: “nunca há **correferencialidade**” (loc. cit.) entre a anáfora e sua fonte.

De acordo com Jubran (2003), anáforas associativas e metalinguísticas assemelham-se quanto à propriedade de ambas introduzirem um referente novo e, por isso, são formas que não reativam elementos prévios. Distinguem-se, porém, quanto à continuidade referencial presente nas primeiras, devido a certo tipo de relação semântico-textual entre ela e seu antecedente, e a inexistência dessa relação nas segundas, porque a anáfora e sua fonte têm funções discursivas diversas: “representativa” nesta; autorreflexiva naquela. Tal diferença faz emergir outra: as anáforas associativas têm um ponto de ancoragem interpretativa não lexicalizada mas situada no co(n)texto; as metalinguísticas, apoiam-se na *glosa* (grifo nosso) sobre o discurso que elas criam no texto, sem uma âncora que dê suporte à sua interpretação.

Finalmente, destacamos, com Cavalcante, Filho e Brito (2014), mais uma faceta da metadiscursividade: o caráter metatextual de certos rótulos metalinguísticos:

Por vezes, o encapsulador rotula até mesmo o texto todo, denominando o gênero do discurso, numa espécie de metatextualidade, ou seja, de reflexão sobre o próprio texto e sobre como classificá-lo. É o que acontece, por exemplo, quando dizemos algo do tipo: “Este artigo trata de...”, “Esta conversa foi muito difícil”, “Esta mensagem é apenas para dizer que ...” (CAVALCANTE; FILHO; BRITO, 2014, p. 81-82).

O fragmento (52) é um exemplo dessa metatextualidade, em que seu produtor institui o texto como objeto de discurso do próprio texto:

As informações chegam por todos os meios, quer a gente queira ou não: pelo jornal, pela televisão, por rádio, pela internet, pelo Twitter, por WhatsApp, por Facebook e até pelo boca a boca. [...] A era digital é também a era do excesso de informação. Estima-se que na primeira década deste século tenham sido produzidos mais conteúdo e dados novos do que em toda a história anterior da humanidade. Diante de tal sobrecarga, é natural a sensação de que os fatos negativos são os mais frequentes e de que o mundo é um lugar cada vez pior para viver. Antes de chegar *a este artigo*, o leitor provavelmente folheou a retrospectiva nas páginas anteriores e teve esta mesma impressão sobre o ano que se encerra: quanta desgraça, quanta notícia ruim! Corrupção, conchavos políticos, recessão, terrorismo, terremoto, guerras. Como absorver tudo isso, mantendo-se atualizado com os conhecimentos essenciais à vida moderna – mas às vezes conflitantes e negativos –, sem sucumbir à ansiedade e ao pessimismo? Eis como fazê-lo em três passos simples. (Como sobreviver às más notícias, *Veja*, 30 dez. 2015, n. 52, p. 112).

As anáforas indiretas

Marcuschi (2005) define as anáforas indiretas (AIs) como formas introdutoras de um novo referente e relacionadas a uma *âncora*, entre as quais existe apenas uma estreita relação conceitual. Realizam-se, por meio de elementos não pronominais, sendo menos comum sua construção com pronomes. Essas propriedades evidenciam três características das AIs: (a) sua não vinculação com a noção de correferencialidade (b) sua não vinculação com a noção de retomada e (c) a introdução de informação nova em posição anafórica, o que lhes exige ancoragem no universo co(n)textual.

Além de formas *ancoradas*, as anáforas indiretas são, segundo o pesquisador, *multilineares*, pois as associações se constroem em rede, em virtude da aproximação semântica entre o novo objeto de discurso e outros elementos do texto. Os exemplos (12), (14) e (53) ilustram essas relações:

(12) “O **cedro** é uma árvore magnífica; **seu tronco** pode se elevar até 50 metros de altura, **seus galhos** se desenvolvem...”

(14) “Provavelmente, a maioria dos leitores achará mesmo “exorbitantes” os salários iniciais da Polícia Federal. E mais exorbitante ainda o aumento exigido: **eles** querem R\$ 12.000. De piso.” (O padrão suicida das greves, *Época*, 20 ago. 2012, n. 744, p.130).

(53) “Nunca tantas pessoas escaparam **da miséria** quanto agora. O caso da China é emblemático. Desde 1981, cerca de 600 milhões de chineses saíram **da penúria**. O Brasil não fica atrás. De 2003 até agora, 28 milhões de brasileiros deixaram **a pobreza** e 39,5 milhões chegaram à considerada **classe média** – que, segundo o governo federal, é **o extrato da população que tem renda familiar per capita** entre R\$ 291 e R\$ 1.019. **A inclusão social e o acesso a melhores condições de vida** são fatos a serem comemorados”. (A contraditória face do consumo, *Especial Rio+20*, Estado de Minas, p. 8).

Em (12), as anáforas **seu tronco** e **seus galhos** estabelecem com sua âncora **O cedro** uma relação *semântico-estereotípica*, baseada no todo e suas partes e, em (14), o pronome **eles**, para ser interpretado, depende de o interlocutor ativar seu conhecimento de mundo sobre como instituições públicas organizam seus quadros funcionais. Em (53), não há um referente, mas uma sequência deles, em que cada um constitui uma nova unidade de informação, embora todas dentro do mesmo campo semântico. Por uma proximidade de sentido, um referente ancora outro: assim, **a saída da miséria** associa-se à **classe média**, que se associa à **renda familiar per capita**, que se associa à **inclusão social e acesso a melhores condições de vida**, compondo uma rede de significações.

Ao tipo de anáfora exemplificado em (53), Antunes (2012) chama associação semântica e a inclui entre os casos de variação lexical. Divergimos da autora neste último ponto, compartilhando com Marcuschi (2005) a posição de que a anáfora construída com base num campo semântico (associação semântica nos termos de Antunes, *ibid.*) constitui um subtipo de anáfora indireta. Adotamos, no entanto, essa designação, por entender que ela é um modo mais fácil de reportar a tal subgrupo.

As relações associativas que uma anáfora indireta estabelece com outros elementos do texto podem ser de três tipos, conforme antecipamos em 2.4.3: (a) as de tipo semântico, (b) as de tipo conceitual e (c) as de tipo inferencial. Delas tratamos a seguir. Antes, porém, recorremos a Marcuschi, que destaca a natureza da base conceitual que ancora os três tipos e o papel da inferência em todos eles:

[...] dá-se sempre uma AI em que a solução ocorre na busca de uma âncora, seja ela semântica (lexical), conceitual (cognitiva) ou processual (textual), sendo esta última a mais tipicamente inferencial, embora *todas* sejam fruto de algum tipo de inferência. [...] Para a produção de estruturas de coerência são relevantes tanto fatores intra como extratextuais. (MARCUSCHI, 2005, p. 82 e p. 85).

Citando Schwarz (Schwarz, 2000 apud Marcuschi, 2005, p. 80), o autor afirma que a sugestão de um *continuum* anafórico no caso das AIs permite a postulação de hipóteses gerais, entre as quais ressaltamos:

- a. Todos os tipos de AI podem ser tidos como referências textuais ligadas a domínios (interpretativos) por vezes determinados e por vezes mais amplos;
- b. Todas as AIs são expressão explícita de relações de coerência implícitas nas estruturas textuais. Toda interpretação de uma AI exigirá o processo de estabelecimento de uma relação conceitual ou semântica ou textual-discursiva;
- c. Quase todas as AIs baseadas no léxico e em modelos cognitivos têm um tipo de leitura partitiva, seja em sentido estrito ou amplo;

d. As AIs baseadas em inferências do modelo do mundo textual também têm uma leitura partitiva, uma vez que ativam referentes que são parte do modelo de mundo textual invocado para sua constituição.

Para Marcuschi, o estudo das anáforas indiretas recoloca a questão da referência, na medida em que põe em evidência que a relação entre a anáfora e seu antecedente é, antes de tudo, sociocognitiva, e não de mera identificação de uma fonte e sua retomada. Afirma ele:

A classe das anáforas indiretas representa um desafio teórico e obriga a abandonar a maioria das noções estreitas de anáfora, impedindo que se continue confinando-a ao campo dos pronomes e da referência em sentido estrito. Ameaça noções de texto e coerência hoje no mercado, constituindo um problema central para as teorias formais da referência, sendo ignorada pelos gerativistas. Por fim reintroduz no contexto da gramática aspectos sociocognitivos relevantes que permitem repensar tópicos gramaticais na interface com a semântica e a pragmática. (MARCUSCHI, 2005, p. 54).

a. As anáforas **associativas** ou **merônimos**

Zamponi (2003) classifica as anáforas associativas, ou as de tipo semântico nos termos de Marcuschi (2005), como aquelas que

[...] introduzem um objeto de discurso novo no modo conhecido (portanto, sem relação de correferência), que é interpretado graças a informações anteriores introduzidas na memória discursiva. O elemento anafórico desse tipo de anáfora pode constituir um SN definido ou demonstrativo e a relação que ele mantém com a âncora que lhe serve de suporte é de ingrediência e se dá com base nos conhecimentos semânticos e nos modelos mentais arquivados na memória. (ZAMPONI, 2003, p. 198).

Constroem-se com base em conhecimentos inscritos no léxico, mais exatamente em âncoras lexicais precedentes e são as mais frequentes entre as anáforas indiretas. Trata-se, pois, de relações de ingrediência estabelecidas entre dois itens lexicais, como em (12) acima e, em (54), a seguir:

(54) Um meio de transporte que oferece preço razoável, motorista cordial, carro sempre limpinho e rádio com estação e volume ao gosto do cliente – quem pode ser contra? Resposta: os donos das frotas de táxis amarelinhos do Rio de Janeiro e de qualquer cor em várias cidades brasileiras, que organizaram carreatas e buzinações contra *o aplicativo Uber*. [...] No Brasil, apesar dos protestos, *os carros pretos* continuam rodando, respaldados por liminares... (Abaixo o progresso, Veja, 30 dez. 2015, n. 52, p. 7).

Em (54), a anáfora **os carros pretos** ancora no SN **o aplicativo Uber**, estabelecendo com ele uma relação em que a referência *a prestação de um serviço* progride pelo uso de uma forma que o identifica pela cor.

As relações de ingrediência são inúmeras e dependem da mobilização de

conhecimentos diversos a respeito de como o todo e as partes e as partes entre si organizam-se no mundo extralinguístico. São também chamadas meronímicas: merônimo, segundo Roncarati (2010), equivale a “ser parte de” e conecta-se a seu holônimo ou termo que nomeia o objeto como todo. Quando as entidades de *parte/todo* são *não humanas*, o recurso denomina-se mereologia, como ocorre no par rodas/carro.

Tal como na hiponímia, onde entidades específicas são membros de uma classe e, por isso, coocorrem num mesmo nível hierárquico, compondo um grupo de co-hipônimos, na meronímia, essa relação também está presente entre as partes de um todo, como em *cabeça/membros/tronco*, que constituem comerônimos de *corpo*. Cada uma dessas partes pode, por sua vez, ser desdobrada em outras e passa a constituir o *todo* destas, como em *membros* e os comerônimos *braços* e *pernas* e, assim, sucessivamente. Essa ordenação é, pois, semelhante ao da hiponímia, em que, conforme dissemos em 2.4.5.1.2, item c, um termo, hipônimo de um mais geral, num nível hierárquico inferior, passa a hiperônimo de outro (*animall/vertebrado* e *vertebrado/mamífero*).

Essa semelhança parece explicar a hesitação que, por vezes, se instaura na identificação da relação que se estabelece entre dois SNs: trata-se de uma ligação *parte/todo* ou *indivíduo/classe*? Uma maneira de distinguir os processos é lançar mão de paráfrases, tais como *X é parte de* para a meronímia e *X é um ou tipo de* para a hiponímia. No entanto, quando essas paráfrases estão ausentes, ensina Lyons (LYONS, 1977 *apud* MINGHELLI; CHISMAN, 2012, p. 94), a distinção deve basear-se na noção de que hipônimos trazem o *gênero* de algo, um *tipo*, uma *classe* enquanto os merônimos apontam uma *parte*, uma *unidade* de um *todo*.

A associação *partes/todo* pode ser motivada por relações de diversas naturezas. Lima e Feltes (2013) elencam sete delas: (1) *parte pelo todo* (2) *produtor pelo produto* (3) *objeto pelo usuário* (4) *controlador pelo controlado* (5) *instituição pelas pessoas responsáveis lugar pela instituição* e (7) *lugar pelo evento*.

O fragmento (55) ilustra a relação (3), o *objeto pelo usuário*:

(55) A eleição de Mauricio Macri para presidente da Argentina, com seu discurso antipopulista, em novembro, deu ânimo aos venezuelanos para que enfrentassem, no início de dezembro, a injusta máquina eleitoral chavista. O resultado foi uma vitória acachapante da oposição, que levou dois terços **das cadeiras da Assembleia Nacional**... (O tempo das ideias certas, Veja, 30 dez. 2015, n. 52, p. 103).

Em (55), para interpretar a anáfora **das cadeiras**, o leitor precisa relacioná-la à sua âncora **da oposição** e acionar, na memória discursiva, seu conhecimento de mundo sobre a organização político-partidária dos países para inferir que a anáfora é uma referência aos parlamentares, por uma relação entre eles e o lugar que ocupam no exercício de seus mandatos.

Entretanto, acrescentam Lima e Feltes (2013), há outras possíveis, como vemos em:

(56) Desde a belle époque francesa [...], **as mesas externas dos cafés parisienses** são o lugar certo para assistir ao vaivém de pessoas de todas as classes, religiões e origens, conversar sobre amenidades ou grandes questões filosóficas e, claro, desfrutar a paixão nacional pela gastronomia. O prazer, esse filho da liberdade, é o senhor **das calçadas** da Cidade Luz... (As trevas contra a luz, Veja, 30 dez. 2015, n. 52, p. 85).

Em (56), para interpretar a anáfora **das calçadas**, o leitor precisa mobilizar seu conhecimento sobre cafés e o atendimento típico feito por esses estabelecimentos, inferindo que, na relação entre a anáfora e a expressão que lhe serve de âncora, **as mesas externas dos cafés parisienses**, a referência progride pelo uso de um SN que toma o mobiliário pelo espaço que ele ocupa.

b. As associações semânticas

As associações semânticas resultam da proximidade de sentidos entre palavras. Essa proximidade deriva do conjunto de relações que guardam entre si com base em representações conceituais ancoradas em modelos mentais comumente chamados frames (enquadres), cenários, esquemas, scripts etc, que compõem focos de eventos, estados, ações, atores etc, armazenados na memória. Trata-se, portanto, de relações baseadas mais num campo semântico do que num item lexical e, por isso, conforme Marcuschi (2005), não se opõem à meronímia, mas com ela constituem um *continuum*, indo de relações mais dependentes do cotexto para relações mais dependentes do contexto. O autor afirma que “[...] não é fácil estabelecer distinções claras e rígidas entre conhecimentos conceituais armazenados na memória e conhecimentos semânticos lexicalizados, pois essas fronteiras são tênues e não há um sistema que se dê naturalmente.” (MARCUSCHI, *ibid.*, p. 64).

Antunes (2012) caracteriza esse recurso como *rede de palavras*. De acordo com ela, uma “puxa” a outra e essa outra, uma terceira e, assim, sucessivamente: uma palavra pode ser associada a seu antônimo, que lembra outro; um hiperônimo a outro hiperônimo, que, por sua vez, lembra um hipônimo. Porque resulta de uma convergência de significações entre uma palavra e outra (s), a associação semântica não se manifesta num ponto particular, mas dissemina-se por todo o texto, como ilustra o exemplo (53):

(53) “Nunca tantas pessoas escaparam **da miséria** quanto agora. O caso da China é emblemático. Desde 1981, cerca de 600 milhões de chineses saíram **da penúria**. O Brasil não fica atrás. De 2003 até agora, 28 milhões de brasileiros deixaram **a pobreza** e 39,5 milhões chegaram à considerada **classe média** – que, segundo o governo federal, é **o extrato da população** que tem **renda familiar per capita** entre R\$ 291 e R\$ 1.019. **A inclusão social e o acesso a melhores condições de vida** são fatos a serem comemorados”. (A contraditória face do consumo, Especial Rio+20, Estado de Minas, p. 8).

c. As anáforas ancoradas em referentes **inferíveis**

No *continuum* a que se refere Marcuschi (2005), inclui-se o terceiro tipo de relações indiretas: as inferenciais. Consistem na ativação de informações ancoradas no modelo do mundo textual, operando com conhecimentos retrabalhados por estratégias inferenciais maximizadas, isto é, mobilizando conhecimentos do contexto mais amplo, o que implica um trabalho cognitivo ainda maior do que o requerido pelas anáforas dos outros dois tipos. Realizam sob a forma de pronomes de 3ª pessoa, interpretados com base em elementos do contexto situacional, como em (14), na p. 67 e em (57) abaixo:

(57) Ao falar dos pais, [...] o professor Wemerson da Silva Nogueira chora copiosamente. [...] Aos 26 anos, Nogueira se destacou entre milhares de concorrentes do mundo inteiro por ter desenvolvido um projeto de educação em uma escola municipal [...] capaz de transformar a vida dos alunos e da sociedade local. "Sou filho **de família pobre** e **eles** se emocionam demais por verem meu trabalho reconhecido" [...]. (O professor de 1 milhão de dólares, IstoÉ, 1º mar. 2017, n. 2463, p. 47).

Em (57), o pronome anafórico **eles** ancora no SN antecedente **de família pobre**. Embora, à primeira vista, pareça tratar-se de anáfora associativa, pois o antecedente é explicitado no contexto, podendo sua relação com a anáfora ser entendida como baseada no léxico, estamos, na verdade, diante de um caso do terceiro tipo em que, para interpretar o pronome, o leitor tem que acionar o conhecimento extratextual de família como grupo composto por pais e irmãos, para inferir que o **eles** remete exatamente a esses membros.

Evidencia-se, na discussão acima, que a construção das cadeias anafóricas é um processo altamente complexo, porque envolve a mobilização de conhecimentos linguísticos e não linguísticos, não se limitando a mero processo de retomada. Ao contrário, requer, da parte do produtor, escolhas lexicais que traduzam seus propósitos comunicativos, num movimento contínuo de (re) categorização de referentes; da parte do leitor, uma ação efetiva sobre o texto, também num movimento de constante reconstrução desses referentes. Os recursos anafóricos são variados e as combinações de itens lexicais em sua constituição, também, porque variadas são as funções que as anáforas cumprem na construção do sentido do texto.

4 | A ARGUMENTAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DO LÉXICO

Apoiando-nos na proposta teórica de Leitão (2011) sobre o uso da argumentação como estratégia para o ensino-aprendizagem, partimos do pressuposto de que existe uma estreita relação entre ARGUMENTAÇÃO, REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.

A partir disso, é fundamental colocar-nos a seguinte questão: que papel a

argumentação pode – e deveria ter – em situações de aprendizagem na sala de aula? Concordamos com a autora, quando diz que, em sua dimensão epistêmica, a argumentação é um mecanismo privilegiado de produção e apropriação reflexivas do conhecimento, uma vez que o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e a fundamentá-los mediante a apresentação de razões aceitáveis a interlocutores críticos.

Segundo Leitão (op. cit.), o engajamento em argumentação desencadeia no indivíduo processos cognitivo-discursivos considerados essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão, pois, ao justificar seu ponto de vista, transforma o próprio pensamento em objeto de reflexão e de busca das bases em que ele se fundamenta. Isso, além de tudo, permite-lhe “[...] um tipo de experiência metacognitiva (pensar sobre o próprio pensamento) que lhe possibilita tomar consciência e agir (fundamentar, avaliar, reafirmar, reformular) sobre seu próprio pensamento.” (LEITÃO, 2011, p. 43). Nesse sentido, gerar oportunidades de argumentação em sala de aula é oferecer aos alunos não só a oportunidade preciosa de reflexão sobre os fundamentos e limites de seu conhecimento, no momento mesmo em que esse conhecimento é por eles (re) construído, mas também propiciar-lhes o exercício da metacognição.

A metacognição é uma atividade importante no desenvolvimento e consolidação da competência lexical dos estudantes, pois ela contribui para o domínio consciente do léxico, o que propicia ao usuário o controle sobre o uso que faz dele, levando-o à eficiência e autonomia no uso da língua.

Ainda conforme a autora, todo processo de argumentação cumpre uma exigência básica: o debate de um *tema polêmico*. Ela o define como o tema sobre o qual é possível articular múltiplos e opostos pontos de vista. O debate estrutura-se no tripé composto por três elementos: *argumento*, *contra-argumento* e *resposta*.

O primeiro deles consiste de um conjunto mínimo formado por ponto de vista e justificativa; o segundo, de qualquer ideia – uma objeção, crítica ou dúvida – que desafia o ponto de vista proposto; o terceiro, de uma reação do argumentador ao contra-argumento de seu oponente. Esse último componente constitui o momento de revisão do ponto de vista inicial pelo argumentador e de sua possível mudança.

Para Leitão (2011), o argumentador é levado a rever, ou seja, “a ver de novo” um ponto de vista à luz das perspectivas contrárias, o que gera um mecanismo de aprendizagem que favorece, embora não assegure, a passagem de antigas para novas concepções acerca do tema debatido ou a reafirmação do ponto de vista inicial, se este resistiu ao crivo da contra-argumentação.

Como estratégia de ensino-aprendizagem, o trabalho com a argumentação envolve duas direções, complementares e de igual importância: *argumentar para aprender* e *aprender a argumentar* (grifos nossos). A primeira trata da argumentação como atividade

cognitivo-discursiva para a reflexão sobre temas curriculares e sua apropriação; a segunda, como uma atividade que demanda competências cognitivo-discursivas que se desenvolvem no próprio curso do *argumentar para aprender*, uma vez que são adquiridas à medida que os alunos aprendem a identificar, produzir e avaliar argumentos.

A argumentação como recurso pedagógico, no entanto, ainda é pouco explorada na escola, pois muitos professores sentem-se confusos quanto aos níveis de escolaridade, aos campos de conhecimentos e às circunstâncias da sala de aula em que ela pode ser desenvolvida. Quanto aos níveis de escolaridade, Leitão (ibid.), referindo-se à presença da atividade argumentativa em crianças desde muito cedo, afirma que o trabalho com a argumentação é possível em todos os níveis de ensino – da Educação Infantil à Superior.

No tocante aos campos de conhecimento, defende que, em princípio, temas de qualquer um deles podem ser objeto de discussão em sala de aula; no que diz respeito às circunstâncias em que esse trabalho pode ser realizado, aponta dois tipos de situação: a *planejada* e a *espontânea*. Define a primeira como a oportunidade de “[...] criação deliberada de situações de reflexão sobre tópicos curriculares [...]” (p. 40); a segunda, como aquela que “[...] decorre do imprevisto da sala de aula [...]” (loc. cit.). Interessa-nos, nesta pesquisa, a situação *planejada*, pois concordamos com a pesquisadora que “[...] o uso da argumentação com fins educacionais não é algo a ser improvisado ...”, mas “[...] demanda do professor disposições e ações específicas.” (p. 17).

Considerando, pois, a proposta teórica de Leitão (2011), defendemos o uso da argumentação como estratégia de ensino-aprendizagem para o estudo da coesão nominal, no Ensino Médio, por meio de situações *planejadas*, em seu duplo objetivo: *argumentar para aprender e aprender a argumentar*. A argumentação é entendida, aqui, como estratégia que cria oportunidades de o professor, no trabalho dos alunos de produzirem textos escritos, discutir com eles os possíveis itens lexicais num dado contexto de uso e levá-los a refletir sobre a seleção de um deles como o mais adequado para aquele contexto.

Acreditamos que esse é um momento que faz emergir a argumentação, pois professor e alunos são levados a levantar, fundamentar, avaliar as escolhas possíveis e a decidir sobre elas, constituindo, pois, uma oportunidade de conhecer novos itens lexicais e deles se apropriar, ou simplesmente ativar os já previamente conhecidos.

Esse trabalho de mediação pelo professor repercutirá no trabalho de produção textual pelo aluno, na medida em que este, no momento da escrita de um texto, terá de considerar que escolhas fazer não só para realizar seu propósito comunicativo, mas também, em certas situações, para marcar seu ponto de vista acerca do tema discutido no texto e persuadir o leitor a adotar a mesma posição. Nesse cenário, entendemos que o trabalho com a argumentação em sala de aula envolve dois momentos: um constituído pela relação *dialógica* entre professor e alunos; outro, pela relação *monológica* do aluno consigo mesmo no ato de escrita do texto (grifos nossos).

Para ilustrar o primeiro momento, retomamos nossa experiência com a atividade de produção textual de caráter argumentativo em turmas do 3º ano do Ensino Médio, a que nos referimos na Introdução. Na devolução das redações produzidas pelos alunos, discutimos as dificuldades que haviam encontrado ao produzirem seus textos. Uma dessas dificuldades referia-se às escolhas lexicais para construir uma coesão e coerência para os textos, como vemos em (58):

(58) O outro passo é reciclar. As garrafas pet, os vidros, as sacolas plásticas são materiais recicláveis. Há em todo lugar um ferro-velho, uma *instituição* que recicla esses materiais. Na falta deles, sempre há uma pessoa que vende-os, passando na rua. Você pode separá-los e entregá-los a ela. (Aluna do Ensino Médio regular).

Na discussão que fizemos com a turma, identificamos o problema e perguntamos aos alunos se concordavam com a escolha lexical feita pela colega. Muitos deles não tinham percebido a impropriedade vocabular, outros a reconheceram, mas não souberam indicar a palavra adequada ao contexto e alguns apontaram os termos adequados – *cooperativa*, *associação*. Perguntamos-lhes, então, por que o termo *instituição* era inapropriado naquele contexto e *cooperativa* e *associação*, os termos possíveis; discutimos qual desses dois seria o mais adequado e concluímos que ambos eram apropriados. A discussão levou-nos a outros termos que nos reportam a lugares e suas funções tais como *entidade*, *órgão*, *empresa*, *firma*, *instituto*. Chegamos a uma outra conclusão, a de que o uso de cada termo relacionava-se com a natureza – econômica, educacional, cultural, religiosa etc. – da atividade exercida por um grupo de pessoas.

O que queremos mostrar, no relato da experiência, é a aplicabilidade da proposta teórica de Leitão (2011) no estudo das escolhas lexicais e, por extensão, da coesão nominal, uma vez que a construção de cadeias anafóricas no texto pressupõe a seleção vocabular: ao retomar a unidade-fonte, o produtor do texto tem de buscar, no léxico de sua língua, o lexema mais adequado à realização de seus propósitos comunicativos.

Ao levantarmos o problema da impropriedade lexical, colocamos para a turma um ponto de vista divergente da autora da redação, o que nos levou a instaurar um diálogo com ela na explicitação da razão da inadequação vocabular; essa explicitação levou outros alunos a refletirem sobre a escolha inapropriada da colega e sobre a busca do(s) termo(s) apropriado(s) para o contexto. Nessa busca, tiveram de refletir sobre o emprego dos termos *associação* e *cooperativa*, o que suscitou o surgimento de outras palavras pertencentes ao mesmo campo semântico – *entidade*, *órgão*, *empresa*, *firma*, *instituto* – e nova discussão e reflexão sobre o uso de cada uma delas e das razões de sua adequação/inadequação em certos contextos de uso.

No trabalho com as escolhas lexicais, percorremos a tríade argumentativa proposta por Leitão (op. cit.): o ponto de vista do produtor do texto e sua justificativa – a

categorização de uma *associação* de catadores de materiais recicláveis como *instituição* e a explicitação de sua razão; o ponto de vista divergente da professora, que levantou e explicitou a inadequação do termo; a reformulação do ponto de vista do produtor do texto e, conseqüentemente, daqueles alunos que não haviam percebido a impropriedade vocabular, bem como a reafirmação do ponto de vista dos que apontaram os termos possíveis.

Para exemplificar o segundo momento – o do monólogo do produtor do texto consigo mesmo –, tomamos as atividades de refação do texto ou de uma nova produção textual. Nas duas, o produtor terá, mentalmente, de discutir com ele mesmo as escolhas lexicais possíveis, avaliar sua adequação ao contexto e decidir por uma delas. Nesse diálogo interno, reafirmará sua opção ou a reformulará, se ela não tiver atendido, adequadamente, à sua intenção comunicativa. Esse trabalho, individualmente feito pelo produtor do texto, emerge do diálogo entre ele e o professor, através do engajamento em situações de argumentação, quando aquele argumenta para aprender e aprende a argumentar.

Data de aceite: 01/05/2022

1 | A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

A investigação que propomos teve, como *corpus* de análise, textos empíricos, conforme discussão feita em 2.1.3. Os textos que o compõem foram produzidos por candidatos ao vestibular para o 1º semestre de 2015, realizado por uma universidade privada de Belo Horizonte, MG, como parte da prova de Língua Portuguesa. Sendo o *corpus* composto de textos produzidos para esse tipo de exame, os sujeitos dessas produções foram, principalmente, alunos egressos do Ensino Médio, provenientes tanto de escolas particulares quanto de escolas públicas.

Escolhemos o vestibular promovido por essa instituição (a) por ser uma referência de ensino de qualidade no país, o que faz dela uma das mais procuradas pelos vestibulandos em Belo Horizonte (b) por ser a autora desta pesquisa uma integrante da comissão de analistas das redações desse processo seletivo e, durante o trabalho de análise dos textos, também deparar com a dificuldade de certos candidatos na construção de cadeias anafóricas em seus textos. Nosso trabalho com textos do vestibular, na instituição, iniciou-se em 2002 e, desde então, a constatação dessa dificuldade tornou-se recorrente, despertando em nós o interesse em investigá-la.

O fato de o público-alvo constituir-se, sobretudo, de concluintes do Ensino Médio e de tratar-se de uma instituição de referência nos permitiram reunir um material diversificado, além de farto, cujas informações, acreditamos, nos possibilitarão avançar na compreensão de como os estudantes operam com os recursos de coesão nominal para construir cadeias anafóricas e de como a escola, na última etapa da Educação Básica, pode intervir, adequada e sistematicamente, nesse processo, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, especialmente no que tange ao da sua competência lexical para produzir textos teórico-opinativos.

Encaminhamos à Comissão Organizadora do Vestibular uma Carta de Anuência, solicitando-lhe autorização para tomar como objeto de pesquisa os textos produzidos para o concurso mencionado acima. A autorização nos foi concedida, ficando condicionada à não identificação dos candidatos, cujos dados serão mantidos sob sigilo, e à utilização

das informações coletadas, única e exclusivamente, para a realização da presente pesquisa. O acesso aos textos ocorreu depois do encerramento de todo o processo seletivo, de modo que nosso primeiro contato com eles se deu a partir de abril de 2015. Recebemos da Comissão Organizadora os pacotes de textos com o número total de produções para determinado curso e turno, cabendo a nós a delimitação do *corpus* da pesquisa.

Fizemos o levantamento dos dados conforme os procedimentos metodológicos propostos por Bronckart (1999). Como procedeu o autor, em sua análise de dados para a língua francesa, partimos de um *corpus* representativo, que definimos em função dos seguintes critérios: (a) cursos por áreas do conhecimento (b) coleta de dados por *amostragem* e (c) uso do princípio da *saturação teórica* para a interrupção da coleta.

Quanto às áreas do conhecimento, que são quatro grandes áreas – Biomédicas, Exatas, Humanas e Econômicas –, nosso objetivo era constituir um *corpus* tão abrangente quanto possível, que nos permitisse ter uma visão mais ampla sobre o processo de escrita de alunos ao final do Ensino Médio. Por essa razão, os cursos de cada uma delas foram escolhidos aleatoriamente dentro do material que recebemos, a fim de abarcar um universo variado de textos. No quadro a seguir, apresentamos as áreas do conhecimento e seus respectivos cursos:

| Área de conhecimento | Cursos |
|----------------------|------------------------------------|
| Biomédicas | Medicina |
| Exatas | Engenharia de Controle e Automação |
| Humanas | Letras e Pedagogia |
| Econômicas | Administração |

Quadro 8: Definição dos cursos por área de conhecimento.

Fonte: Da autora.

A opção por incluir as redações de candidatos ao curso de Pedagogia em nosso *corpus* deve-se ao fato de, ao lado de Letras, ambos terem a língua como seu objeto de estudo e ensino. Como professores da Educação Básica, os futuros profissionais, neles formados, devem ter o domínio de sua língua materna, o qual inclui o dos mecanismos de coesão nominal, pois esse conhecimento será objeto de trabalho pedagógico em suas áreas de atuação.

No que se refere à coleta de dados por *amostragem*, duas foram as razões para isso: (a) a necessidade de recorte no número de textos, uma vez que, em exames vestibulares, há alguns milhares de candidatos e, portanto, de textos a serem avaliados e (b) a finalidade desse tipo de coleta e suas implicações práticas. Conforme Günther (2005, p. 201), “O

levantamento de dados por amostragem ou *survey* assegura melhor representatividade e permite generalização para uma população mais ampla.” É este um de nossos objetivos nesta pesquisa: partindo de produções individuais, acreditamos ser possível fazer generalizações sobre o uso que os alunos ao final da Educação Básica fazem da coesão nominal, o que esperamos possa-se converter num conjunto de parâmetros a orientar o trabalho do professor e a elaboração de materiais didáticos sobre o tema.

No tocante ao princípio da *saturação teórica*, sua utilização deve-se ao fato de ele ser um critério para nortear o término da coleta de dados. Formulado por Glaser & Strauss (1967), consiste em interromper o levantamento dos dados, quando estes passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição, não contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão para a análise do *corpus*. O princípio da saturação teórica constitui, segundo os autores, uma ferramenta conceitual de inequívoca aplicabilidade, pois permite ao pesquisador justificar por que ele interrompeu a coleta de novas informações.

Definidos os cursos, que perfizeram um total de 05, selecionamos, também aleatoriamente, 10 textos de cada um deles, numerados de 01 a 010. Chegamos a esse número, porque, em observância ao princípio da *saturação teórica*, identificamos, nesse ponto, que os dados começavam a se repetir. A repetição foi detectada ao percebermos que as anáforas que coletávamos enquadravam-se todas na classificação adotada por nós, o que nos indicava uma não provável ocorrência de elementos novos, mas apenas o aumento da presença dos já existentes, o que pudemos comprovar à medida que fomos trabalhando com os dados. Diante dessa constatação, tomamos a decisão de finalizar sua coleta. Nossa amostra compõe-se, portanto, de 50 textos.

Os textos, do tipo teórico, constituem realizações do gênero *artigo de opinião*, conforme a proposta de redação, a seguir:

P R O D U Ç Ã O D E T E X T O

Após um ciclo de debates acerca da violência urbana realizado em sua escola, você, na condição de aluno(a) concluinte do ensino médio, deverá redigir um artigo de opinião supostamente destinado a ser publicado num jornal de grande circulação.

Em seu texto, você deverá se posicionar, de maneira fundamentada, quanto à proposta de redução da maioria penal para 16 anos, em discussão no Congresso Nacional, a qual é aprovada por 89% da população, segundo pesquisa realizada por *Vox Populi* e *Carta Capital* no ano passado.

Em seu artigo, construído a partir da perspectiva de um jovem menor de idade, você deverá não apenas avaliar a proposta em questão, mas apresentar alternativas para o combate à delinquência juvenil.

Figura 21: Proposta de produção de texto.

Fonte: Vide nota 4.

Porque esse gênero de texto articula propriedades do discurso teórico com as da sequência argumentativa, descritas em 2.1.2.5 e 2.1.2.6, respectivamente, chamamos os textos que compõem nosso *corpus teórico-opinativos*.

Finalmente, registramos que, no universo dos textos, encontramos produções com 20 ou menos linhas, para um total de 35 disponíveis ao candidato na folha de redação e que os desvios gramaticais presentes nos textos foram preservados, respeitando-se as produções no original.

A COLETA DOS DADOS

Iniciamos a coleta dos dados, fazendo uma leitura dos textos, de acordo com o que Bronckart (1999) denomina *procedimento de observação*. Essa leitura consiste numa primeira busca de informações sobre os elementos constitutivos do texto e incide sobre três subconjuntos de observáveis: os de ordem *semântica*, os de ordem *léxico-sintática* e os de ordem *paralinguística*.

Os *observáveis de ordem semântica* incluem informações acerca do efeito global de significação que o texto produz sobre o leitor, com a identificação do (s) tema (s) tratado (s), bem como a identificação da sua relação com o contexto e a do modo como o produtor se relaciona com esse contexto.

Os *observáveis de ordem léxico-sintática* incluem informações sobre as modalidades específicas de codificação lexical das unidades de conteúdo, ou seja, sobre as escolhas feitas nos paradigmas de lexemas disponíveis na língua para semiotizar um mesmo

referente, assim como informações sobre as regras gramaticais mais particularmente mobilizadas pelo texto.

Os *observáveis de ordem paralinguística* incluem informações a respeito de procedimentos *supratextuais* de formatação da página, tais como título e paragrafação ou de relevo como o uso de aspas e sublinhados, que traduzem alguns aspectos dos procedimentos de planificação e/ou enunciativos.

Após a leitura inicial, que nos proporcionou uma visão global dos textos, procedemos a outras, concentrando-nos nos observáveis de ordem léxico-sintática, o objeto central da pesquisa, sem deixar de convocar os de ordem semântica e os de ordem paralinguística, quando necessários para explicar sua ação conjunta com os primeiros. Quanto a estes últimos, registramos que o título, quando presente, foi considerado como ponto de partida para o estabelecimento das cadeias anafóricas, uma vez que elementos do nome dado ao texto foram retomados pelos candidatos, como neste exemplo:

(59) Uma forma de redução da violência urbana

Uma questão em pauta no Congresso Nacional é a redução da maioria penal da maioria penal de 18 para 16 anos. Entretanto, mesmo sendo aprovada por 89% da população, segundo pesquisa realizada por Vox Populi e Carta Capital no ano passado, essa proposta ainda não fora aprovada. Isso colabora com o fato de **a violência urbana** ainda ser alta, pois parte **dessa violência** é cometida por adolescentes com 16 ou 17 anos. (R10 – Medicina).

O título é um elemento relevante para o conjunto do texto, pois cumpre duas funções: uma macroestrutural e outra argumentativa. Sintetiza para o leitor seu conteúdo e sinaliza para ele a abordagem dada ao tema. No primeiro caso, propicia-lhe levantar hipóteses sobre as ideias do texto; no segundo, permite-lhe antever a posição do produtor acerca dele, funcionando como operador de argumentação. O título é porta de entrada, é guia para o leitor em seu trabalho de ler o texto.

Identificamos, no universo de textos produzidos para cada um dos cinco cursos, muitas ocorrências de redações com 20 ou menos linhas. Embora não façam parte do nosso *corpus* de 50 textos, não podemos deixar de registrar esse dado, porque parece haver uma íntima relação entre número reduzido de linhas escritas, dificuldade de argumentar em favor de um ponto de vista e baixa ocorrência de cadeias anafóricas. Chegamos a tal número, porque ele corresponde a 57% do total de 35 linhas da folha de redação, o que representa menos de 60% do espaço destinado ao desenvolvimento do tema pelo agente produtor. Estabelecemos 60% como percentual mínimo de linhas escritas com base na média vigente para grande parte das avaliações que se realizam com diferentes objetivos, nos diferentes níveis de ensino e instituições do país.

Incluimos, em nosso *corpus*, um exemplo desse tipo de ocorrência para cada

um dos cursos com o objetivo de comprovar a relação entre número reduzido de linhas, desenvolvimento da argumentação e construção de cadeias anafóricas e de verificar em que quantidade e com que qualidade as cadeias anafóricas desses textos foram construídas. Os textos encontram-se no Anexo 3 e os dados, neles coletados, serão discutidos no capítulo 4.

A coleta dos dados da pesquisa foi dividida em dois momentos: (a) o da identificação das cadeias anafóricas, sua classificação, quantificação por tipo de recurso e análise e (b) o do levantamento das cadeias anafóricas relativas aos três principais referentes, *Referente 1 – a proposta de redução da maioria penal para 16 anos; Referente 2 – a delinquência juvenil e Referente 3 – o jovem menor de idade*, a evolução dessas cadeias no curso do texto e sua análise.

O objetivo, no primeiro momento, foi identificar a ocorrência de cadeias anafóricas nos textos dos vestibulandos, sua adequação ou não em função do tema proposto, sua tipificação e o número de ocorrências por recurso; no segundo, o alvo foi verificar como, pelas escolhas feitas, os produtores categorizaram e recategorizaram esses três referentes, construindo-os de acordo como seus propósitos comunicativos.

O texto (60) é um exemplo de como realizamos a identificação das cadeias anafóricas nas produções, sua quantificação e classificação. Para isso, marcamos a unidade-fonte (UF) e as expressões que a anaforizam com a mesma cor, classificando, a seguir, a relação entre elas, de acordo com nossa proposta classificatória dos recursos anafóricos em 2.4.3 e quantificamos o número de vezes que cada relação ocorreu. Mais dois outros exemplos desse nosso trabalho estão no Anexo 1. Na classificação das anáforas, abreviamos seu nome, conforme esta legenda:

RL – repetição lexical

SIN – sinônimo

HPE – hiperônimo

HPO – hipônimo

DD – descrição definida

NG – nome genérico

NÇÃO – nominalização

NMETA – nome meta linguístico

MER – merônimo

(60) *Delinquência juvenil (UF)* não é apenas *um caso de polícia*.

A proposta de redução da maioria penal para 16 anos (UF) agrada a maior parte da população, segundo as pesquisas *de grandes veículos de comunicação*, como a “*Carta Capital*” (HPO). No entanto, percebo como *jovem (UF)* que *essa visão (NG)* é bastante simplista e ignora *a situação de risco social (UF)* a que a maioria *dos jovens mais pobres*

(RL) estão submetidos em nosso país (UF) e a qual eu estou inserido. É uma medida meramente reativa (NG), que não vai até as causas do problema (NG).

É fácil julgar a opção (UF) pelo crime (HPE) da janela de uma cobertura da zona Sul ou de uma casa de classe média. Porém, a intensa desigualdade (UF) existente no Brasil (HPO) demanda uma visão mais crítica (RL) a respeito da criminalidade (NG). Para que um país (HPE) trate o jovem que cometeu um crime (RL) como apenas um delinquente (MER), o Estado (SIN) deve ser capaz de oferecer ao indivíduo (NG) a possibilidade de ascender socialmente (MER).

Um jovem menor de idade, de classe baixa, nascido em ambiente de risco social (RL)¹ será coagido desde cedo a perpetuar os atos criminosos (NG) que permeiam seu entorno (SIN). Não é uma questão meramente de escolha (SIN), como provavelmente pensam aqueles que se manifestaram a favor da redução da maioridade penal (RL). Só existe escolha (RL) se há orientação e opções de caminho viáveis (RL) à realidade do jovem (RL), o que não costuma acontecer nas favelas e periferias (UF) do Brasil (HPO). Nem todos os adolescentes e crianças (HPO) tem a mesma sorte, como eu tive, de ter acesso (UF) à educação pública (UF), que foi a responsável pela mudança da minha trajetória de vida. Pior ainda: a necessidade de ajudar com a renda familiar (UF), frente à pobreza e à miséria, muitas vezes provoca a evasão escolar (MER) e a busca por modos fáceis de conseguir dinheiro (MER) sem escolaridade (MER), e é nesse momento que o crime (SIN) se torna atrativo.

Combater de fato a delinquência juvenil (HPO) demanda que o Estado (RL) ofereça alternativas (SIN) aos jovens mais pobres (RL), contemplando a educação básica e os cursos profissionalizantes (MER). Esses serviços (NG) devem alcançar os locais (HPE) de maneira ampla e difusa, de forma que não existam dificuldades de acesso (RL) para ninguém. O conhecimento (MER) traz dignidade para o indivíduo (NG) e, associado à possibilidade de possuir uma profissão (MER), ele poderá se sentir útil ajudando as despesas do lar (SIN). (R7 – Medicina).

O texto (61) exemplifica a identificação das cadeias anafóricas para os referentes principais dos textos. Marcamos também com cor sua fonte introdutora e as anáforas que, com ela, constroem cada cadeia, conforme a legenda a seguir. Dois outros exemplos desse grupo de textos estão no Anexo 2.

Legenda

¹ Na oração adjetiva, nascido em ambiente de risco social, o SN em ambiente de risco social é anáfora que retoma a UF a situação de risco social. Não foi possível marcá-la no texto devido à sobreposição de cores.

| | |
|---|--|
|  | Referente 1 – A proposta de redução da maioridade penal para 16 anos |
|  | Referente 2 – A delinquência juvenil |
|  | Referente 3 – O jovem menor de idade |

(61)Contenção da delinquência juvenil no Brasil

Embora haja inúmeros casos de crimes, cometidos por menores de idade, é de suma importância ponderarmos sobre a viabilidade de se reduzir a maioridade penal – de 18 para 16 anos no país. Ou seja, com a atual deficiência do sistema carcerário no Estado, que é insuficiente para suprir a demanda nacional, seria prudente essa redução da maioridade penal no nosso país?

Lastimavelmente, o Brasil necessita de aprimorar as prisões atuais para que elas possam cumprir a função de correção aos criminosos, visto que são componentes de um sistema carcerário insuficiente no atendimento geral da nação. Portanto, não seria viável a redução da maioridade penal, pois aumentaria o número de detentos, que além de serem negligenciados pela escassez de auxílio psicológico e comportamental, sofrem da precariedade da estrutura presidiária. Logo, é preciso melhorar o sistema atual em vez de reduzir, simplesmente, a maioridade penal.

Ademais, muitas das infrações cometidas por jovens são consequência da significativa discrepância social vigente no atual cenário brasileiro. Sendo assim, jovens que não tiveram acesso a riquezas, entram no universo criminal, a fim de alcançarem, erroneamente, a ascensão social. Por isso, deve-se igualar o nivelamento social desses, em vez de subjugar-los e colocá-los na cadeia.

Outro motivo do expressivo contingente de menores criminosos é a precariedade da educação pública a nível nacional. Assim, a desqualificação desse ensino implica numa exclusão dos menos favorecidos economicamente do mercado de trabalho e conseqüentemente, da sociedade. E isso, faz com que muitos jovens optem pelo crime, pela delinquência como forma de ascensão social.

Em síntese, como um aluno menor de idade, prezo pela erradicação da delinquência juvenil, e não pela redução da maioridade penal. Para isso, medidas que integrem o acesso equânime à riqueza são necessárias, como a disponibilização de verbas pelo Estado para dar aos menores infratores assistência psicológica e alguns cursos profissionalizantes, a fim de inseri-lo na sociedade. Além disso, cabe aos governos estaduais e municipais estabelecerem parcerias para qualificação das escolas públicas, modificando a estrutura, origem de muitos delinquentes juvenis, por meio de reformas nas escolas e uma remuneração plausível para os professores capacitados. Somente assim, que poderemos ver um Brasil mais humanista, com maior igualdade social e menor taxa de criminalidade

juvenil. (R4 – Engenharia de Controle e Automação).

Referente 1

UF = de se reduzir a maioridade penal – de 18 para 16 anos

ANFs = essa redução da maioridade penal; a redução da maioridade penal; de reduzir, simplesmente, a maioridade penal; pela redução da maioridade penal;

Referente 2

UF = da delinquência juvenil

ANFs = de crimes; aos criminosos; muitas das infrações; no universo criminal; pelo crime, pela delinquência; da delinquência juvenil; de criminalidade juvenil

Referente 3

UF = por menores de idade

ANFs = por jovens; jovens que não tiveram acesso a riquezas; de menores criminosos; muitos jovens; como um aluno menor de idade; aos menores infratores; de muitos delinquentes juvenis

As anáforas construídas nessas cadeias também foram contabilizadas. A quantificação foi feita para cada um dos três referentes em todos os dez textos que compõem o subcorpus de cada curso e, em seguida, analisadas. Os dados são apresentados em 4.2.3.

A AÇÃO DE LINGUAGEM NA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

A proposta de redação, apresentada pelos elaboradores da prova de Língua Portuguesa aos candidatos do exame, constitui a parte em que lhes são dadas orientações sobre a produção de texto. Essas orientações estabelecem o tema a ser abordado, o gênero e a finalidade do texto, suas condições de circulação e o papel social a ser assumido por eles. A proposta estabelece, no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, a ação de linguagem a ser realizada pelos agentes produtores na situação de comunicação em que eles se inscrevem. A ação de linguagem consiste no conjunto de operações cognitivas, sociais e linguísticas a serem realizadas pelo agente produtor no ato interlocutivo e pressupõem que ele considere o lugar e o tempo da produção, sua finalidade, o destinatário, a imagem que constrói deste, de si mesmo e dos outros; além disso, o conhecimento do gênero, o que inclui o tema, sua estrutura composicional e o estilo verbal.

O contexto social da produção, em análise nesta pesquisa, foi o concurso vestibular, realizado pela universidade particular de Belo Horizonte a que nos referimos em 3.1, cuja finalidade era avaliar candidatos para o acesso ao Ensino Superior. Esse tipo de avaliação envolve competitividade, expectativa de aprovação no exame e de entrada na vida acadêmica, com a conseqüente instauração de um novo ciclo na formação intelectual dos estudantes.

Ainda no quadro social da produção, o produtor deveria considerar seu destinatário, projetando a imagem que um faz do outro. No cenário de um concurso vestibular, o primeiro atribui ao segundo importante papel social, na medida em que o vê como leitor autorizado pela instituição promotora do exame a avaliar seu texto, leitura que implica uma nota, decisiva para sua aprovação. O avaliador, na condição de interlocutor ausente, espera que o vestibulando produza seu texto observando os elementos constitutivos do gênero, uma vez que este impõe àquele coerções na sua realização.

Entre as coerções quanto ao conteúdo, estão o conhecimento do tema, a apresentação de um ponto de vista sobre ele, a seleção de argumentos válidos para sua sustentação e a busca da adesão do interlocutor ao mesmo ponto de vista; quanto à estrutura composicional, o conhecimento do tipo de discurso e da seqüência discursiva predominante; no tocante ao estilo verbal, as escolhas lexicais e suas regras de combinação.

A ação de linguagem, apresentada aos vestibulandos através da proposta de redação, solicitava ao agente produtor que, no papel social de aluno conculinte do Ensino Médio, menor de idade, produzisse um artigo de opinião sobre a proposta de redução da maioria penal para 16 anos, em debate no Congresso Nacional e aprovada por 89% da população brasileira, segundo pesquisa realizada por Vox Populi e Carta Capital em 2013. No artigo, supostamente destinado a ser publicado num jornal de grande circulação, o agente produtor deveria não só avaliar essa proposta, mas também apresentar alternativas para o combate à delinquência juvenil. O Quadro 9 mostra os elementos que compõem o contexto da ação de linguagem realizada pelos vestibulandos:

| | |
|--|--|
| Parâmetros do mundo físico | |
| O lugar da produção | Uma sala da universidade |
| O momento da produção | O dia da prova do vestibular |
| O emissor | O vestibulando |
| O receptor | O leitor da redação |
| Parâmetros do mundo socio subjetivo | |
| O lugar social | A universidade como espaço de formação intelectual e profissional |
| A posição social do emissor ou o enunciador | Um jovem menor de idade |
| A posição social do receptor ou o destinatário | O analista de redação |
| Objetivos | Discutir a proposta de redução da maioria penal para 16 anos Propor medidas de combate à delinquência juvenil |

Quadro 9: Contexto de produção da ação de linguagem realizada pelos vestibulandos.

Como mostramos em 2.1, a ação de linguagem e o texto empírico constituem, no ISD, os objetos centrais do pesquisador em seu trabalho de descrição e análise da produção textual escrita. Definida a ação, passamos aos textos, descrevendo-os, analisando-os e interpretando-os de acordo com o conjunto de parâmetros sociodiscursivos explicitados acima.

OS DADOS E SEUS RESULTADOS: A IDENTIFICAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO, QUANTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS ANÁFORAS NOMINAIS NO *CORPUS* DA PESQUISA

Data de aceite: 01/05/2022

“[...] embora toda língua natural pareça, de fato, estar baseada nas regras de um sistema, essas só podem ser identificadas e conceitualizadas [...] a partir das **propriedades observáveis** dos **diversos textos utilizados** em uma comunidade.” (Bronckart, 1999, p. 69) (grifos nossos).

1 | A ANÁLISE GLOBAL DE ALGUNS EXEMPLARES DE TEXTOS

Analisamos, a seguir, alguns exemplares de textos que consideramos representativos do conjunto de parâmetros sociodiscursivos reguladores da ação de linguagem realizada pelos agentes produtores e o fazemos globalmente, isto é, de acordo com os três observáveis de ordem semântica, léxico-sintática e paralingüística, segundo Bronckart (1999). Em muitos textos, esses parâmetros foram observados integralmente pelos produtores e em muitos outros, apenas parcialmente. Após a análise global desses exemplares, os textos (62) a (66), concentramo-nos no segundo grupo de observável, pois é, no nível das escolhas léxico-sintáticas, como dissemos na Introdução, que se encontram as anáforas nominais. A partir daí, passamos a quantificá-las e analisá-las, numa abordagem quantitativa e qualitativa dos dados.

Quanto aos observáveis de ordem semântica, verificamos que, de modo geral, os textos analisados concretizaram a ação de linguagem proposta. Os candidatos não só avaliaram a questão da redução da maioria penal no contexto brasileiro atual, como também apontaram meios de solucionar o problema da violência urbana envolvendo jovens menores de idade, construindo os argumentos necessários à sustentação de seu ponto de vista, como em (62):

(62) O menor infrator x o discurso do medo.

O indivíduo chega em casa após o dia de trabalho, liga sua televisão e a sintoniza no tradicional noticiário noturno. A transmissão apresenta a violência de um crime cometido recentemente por um menor de idade. Não se contenta com o fato, deixa clara também a reprovação à impunidade; afinal, a “punição” – meras medidas socio-educativas – não

parece suficiente, tamanha a truculência do ocorrido. O sujeito reflete sobre o que viu e constata: as perspectivas para a juventude não são boas.

O discurso do medo, tal qual narrado na cena acima, é o que leva muitos brasileiros a enxergarem a redução da maioridade penal como solução para o problema da violência urbana. No entanto, é cabível o questionamento: será mesmo que punir um jovem de 16 anos, tratando-o como adulto, lhe fará algum bem? Será que esse tipo de medida o reintegrará propriamente à sociedade? Como jovem e menor de idade, afirmo que não. Principalmente quando falamos sobre o sistema carcerário brasileiro, já saturado, onde os presos são submetidos à condições extremamente adversas.

O jovem não deve ser tratado como um caso perdido, como um “criminoso qualquer”; as medidas tomadas devem ser no sentido de educá-lo e torná-lo consciente de suas escolhas negativas, no sentido de torná-lo apto a conviver como cidadão. É comprovado que a punição, como defendida no projeto em discussão no congresso, é ineficaz; basta tomar como exemplo países onde medidas semelhantes já vigoram – como os Estados Unidos – onde a criminalidade não diminuiu.

O que precisa ser melhorado no sistema atual são as próprias medidas socio-educativas, ineficazes por não serem colocadas em prática de maneira adequada, em grande parte dos casos. O governo federal deve promover cursos técnicos para o treinamento dos profissionais que lidam com os menores infratores e aumentar o rigor na fiscalização das instituições responsáveis, deve também promover o acompanhamento ao infrator, de forma a evitar casos de reincidência. (R7 – Letras).

Quanto aos observáveis de ordem semântica, o texto (62) revela um agente produtor que conhece o tema. Esse conhecimento manifesta-se nos argumentos que ele usa para desenvolvê-lo: o discurso do medo como justificativa para a redução da maioridade penal para 16 anos e a ineficiência da punição como medida de combate à criminalidade juvenil, no 2º e 3º parágrafos, respectivamente. Os argumentos vêm precedidos de contextualização da violência urbana, no parágrafo de introdução, construído sob a forma de narração: o cidadão, através do noticiário noturno, é informado de mais um crime cometido por menor de idade e reprova a impunidade do criminoso. O conhecimento do tema evidencia-se, mais uma vez, no parágrafo final, onde o produtor aponta, como solução para o problema da delinquência juvenil, o treinamento dos profissionais que lidam com os menores infratores e a fiscalização rigorosa das instituições responsáveis por eles. Sobre a relação do agente produtor com o contexto social, o texto (62) revela-o consciente das mazelas de seu país, crítico das ações empreendidas para lidar com elas e maduro ao propor alternativas para combatê-las.

O tipo de discurso predominante, no texto, é o teórico-opinativo, com a também predominância das sequências discursivas argumentativas, conforme coerção imposta pelo gênero. Merece destaque o 1º parágrafo, em que o agente produtor faz uso de uma fase

da sequência narrativa, introduzindo o tema com a narração de uma cena do cotidiano, que traduz a banalização da violência urbana e a insatisfação do cidadão com essa situação.

No que se refere aos observáveis de ordem léxico-sintática, as escolhas feitas pelo produtor revelam, no uso que faz da língua padrão, o domínio da variante linguística adequada à realização do gênero. Destacamos as cadeias anafóricas que o produtor constrói em seu texto. Exemplos delas são, no 1º parágrafo, (a) a retomada da unidade-fonte (UF) *no tradicional noticiário noturno*¹ por *A transmissão*, uma anáfora por hiperônimo (b) *o encapsulamento da informação-suporte a violência de um crime cometido recentemente por um menor de idade por com o fato*, uma anáfora por nome genérico (c) a recategorização do núcleo dessa anáfora como *do ocorrido*, outro nome genérico que, no contexto, constitui uma relação sinonímica com a anáfora anterior e (d) a retomada da UF *O indivíduo* pela anáfora *O sujeito*, cujo núcleo também é um nome genérico. Outro exemplo de cadeia anafórica, ainda nesse parágrafo, é o par *à impunidade* e a *“punição”*, constituído por antonímia².

No 2º parágrafo, ressaltamos a construção de outra cadeia anafórica por encapsulamento: o SN *na cena acima*, cujo núcleo é um nome genérico, sumariza toda a porção de texto anterior *O indivíduo chega em casa após o dia de trabalho, liga sua televisão e a sintoniza no tradicional noticiário noturno. A transmissão apresenta a violência de um crime cometido recentemente por um menor de idade. Não se contenta com o fato, deixa clara também a reprovação à impunidade; afinal, a “punição” – meras medidas socio-educativas – não parece suficiente, tamanha a truculência do ocorrido. O sujeito reflete sobre o que viu e constata: as perspectivas para a juventude não são boas.*

No 3º parágrafo, destacamos a UF *a punição* e sua anáfora *medidas semelhantes*, construída por uma dupla recategorização presente no nome genérico *medidas* e no adjetivo *semelhantes*. No último parágrafo, apontamos o par constituído pelo SN *as próprias medidas socio-educativas* e a anáfora *dos casos*, entre os quais a relação é indireta, constituindo um caso de meronímia em que o todo, *casos*, remete à parte, *medidas socio-educativas*.

No tocante aos observáveis de ordem paralinguística, destacamos o uso de título, o que demonstra um agente produtor que conhece sua função no texto. O título, construído por uma relação de oposição entre *o menor infrator* e *o discurso do medo*, não só antecipa os subtópicos a serem desenvolvidos no texto, como também permite antever a abordagem dada a eles.

Na visão do produtor, ao contrário do que prega o discurso do medo, disseminado na sociedade, a solução para o problema da delinquência juvenil não é a punição, mas a

1 Em todo o capítulo, identificamos as unidades-fonte e as expressões anafóricas por meio de itálico e ressaltamos o núcleo destas com negrito. Assinalamos os adjetivos, quando ocorrem, com sublinhado.

2 Referência aos antônimos como recurso coesivo aparece em Antunes (2012), sem uma descrição de como operam. Registramos a ocorrência de alguns casos deles nos textos de nosso *corpus*, porém, como sua investigação demanda mais tempo, optamos por deixá-la para um outro momento.

reeducação do menor infrator para reintegrá-lo à sociedade. Esse ponto de vista vem sinalizado também pelo recurso às aspas. Em relação ao discurso do medo, o produtor, no fragmento [...] *afinal a “punição” – meras medidas socio-educativas – não parece suficiente...*, atribui, com ironia, a outros a visão de “punição” como medida branda, portanto, incapaz de pôr fim à criminalidade entre os jovens; em relação ao menor infrator, ele assume também uma visão distinta desta, sinalizada no trecho *O jovem não deve ser tratado como um caso perdido, como um “criminoso qualquer”...*, em que, através das anáforas *como um caso perdido e como um “criminoso qualquer”*, ele marca sua defesa da reeducação do infrator menor de idade.

O uso das aspas, exemplificado em (62), põe em evidência o diálogo do produtor com o outro, trazendo o ponto de vista deste para a cena enunciativa e com ele estabelecendo uma relação de oposição. Através desse recurso, o produtor sinaliza um posicionamento divergente do das vozes que ele traz para o texto, projetando para o leitor a imagem de um sujeito crítico das chagas sociais de seu país, diante das quais assume um papel ativo e um discurso transformador.

Encontramos, também, textos em que os produtores foram além da seleção pertinente dos argumentos, marcando, explicitamente, sua posição em relação aos aspectos do tema que estavam focalizando, como em (63) e (64):

(63) Consciência não se constrói em 2 anos

A violência urbana deixou de ser um pesadelo para tornar-se realidade desde que o crescimento das cidades tornou-se acelerado. Com uma maior população e uma oferta insuficiente e ineficiente de estudo de qualidade e de empregos, alguns jovens passaram a buscar meios alternativos, por vezes ilegais, para melhorar suas condições financeiras. Há quem diga, por isso, que a culpa não é do menor de idade, já que ele não teve oportunidades na vida e não tem consciência do que é certo e errado perante a sociedade.

Acontece que meninos e meninas de 16 e 17 anos, com oportunidades ou não, têm infringido a Lei de forma consciente acerca de seus atos. Isso significa que o discurso determinista de que o meio influencia diretamente na formação de jovens está incorreto. Nos meus 17 anos de idade, morando no morro de Santa Cruz, em São Paulo, sou um exemplo de quem não teve formação educacional de qualidade mas que buscou, pelo trabalho informal conciliado aos estudos na escola pública, não se envolver com drogas, roubos e outras atividades ilícitas. Além disso, sou inteiramente consciente dos meus atos.

Por isso, a redução da maioridade penal para 16 anos será de grande valia para a redução da violência urbana, uma vez que parte dos criminosos atuantes se comportam dessa forma devido à ausência efetiva – como prisões – para jovens com idade entre 16 e 18 anos. Se a eles for aplicada tal punição, servirá como exemplo a outros que queiram seguir o mesmo caminho. Deve ficar claro, no entanto, que a punição é uma medida

de contenção dos resultados de uma má educação no que se refere à ética. Por isso, a redução da maioria penal deve vincular-se à educação básica não só intelectual, mas também moral. Assim, haverá diminuição da inclinação de jovens para o crime e, conseqüentemente, redução da violência urbana. (R5 – Medicina).

No texto (63), o posicionamento do agente produtor vem expresso não só na seleção dos argumentos e nas escolhas léxico-sintáticas, como também no recurso à intertextualidade. Quanto à argumentação, destacamos o 2º parágrafo, onde ele relata sua experiência de vida para ilustrar seu argumento de que os jovens têm consciência das escolhas que fazem. Nesse relato, expressa, também, sua visão da escola pública, considerada de baixa qualidade. Mesmo vivendo num contexto socioeconômico pouco favorável a uma vida digna, o produtor mostra que é possível não se envolver com atividades ilícitas, construindo de si uma imagem de superação das adversidades encontradas em seu entorno.

Sobre as escolhas léxico-sintáticas, apontamos as cadeias anafóricas enriquecidas pelo uso de adjetivação. Os adjetivos têm grande força argumentativa, na medida em que modificam o núcleo nominal a que se referem, qualificando-o ou desqualificando-o, e o agente produtor soube fazer uso desse recurso para sinalizar seu ponto de vista sobre os referentes focalizados, como vemos nos fragmentos a seguir: (a) uma oferta insuficiente e ineficiente de estudo de qualidade e de empregos (b) a buscar meios alternativos, por vezes ilegais (c) Acontece que meninos e meninas de 16 e 17 anos [...] têm infringido a Lei de forma consciente (d) [...] de quem não teve formação educacional de qualidade mas que buscou, pelo trabalho informal conciliado aos estudos na escola pública, não se envolver com drogas, roubos e outras atividades ilícitas (e) sou inteiramente consciente dos meus atos (f) [...] parte dos criminosos atuantes se comportam dessa forma devido à ausência efetiva – como prisões – para jovens com idade entre 16 e 18 anos (g) [...] a redução da maioria penal deve vincular-se à educação básica não só intelectual, mas também moral e (h) Assim, haverá diminuição da inclinação de jovens para o crime.

No tocante à intertextualidade, destacamos, no 1º parágrafo, a incorporação ao texto de uma voz genérica, representante de um segmento social que justifica a ação dos jovens infratores com a carência socioeconômica do meio em que vivem: *Há quem diga, por isso, que a culpa não é do menor de idade...* No parágrafo seguinte, o agente produtor reafirma a mesma posição, recategorizada como *o discurso determinista*, uma anáfora em que o núcleo é um nome metalinguístico, que traduz e reforça a visão crítica que ele tem acerca da posição assumida pelo senso comum. Destacamos, na expressão anafórica, a função não restritiva do adjetivo determinista, que sinaliza uma avaliação do produtor e, nesse sentido, opera uma mudança na referência, conforme mostramos em 2.4.4. As escolhas lexicais reafirmam o conhecimento que ele tem do tema, o diálogo com o outro, para contestá-lo, e o domínio da língua ao semiotizar o referente.

Finalmente, ressaltamos o título do texto, *Consciência não se constrói em 2 anos*, a sinalizar para o interlocutor o viés com que o tema será abordado. Em termos semânticos, o título revela a crença do produtor de que só a aplicação da lei de redução da maioridade penal, se aprovada pelo Congresso Nacional, não será suficiente para diminuir a criminalidade juvenil, uma vez que a conscientização do jovem infrator sobre a necessidade de manter-se longe do crime é um processo que requer mais do que meros dois anos. Reduzir a idade penal de 18 para 16 anos não levará o menor a não se envolver com atividades ilegais. Para que a delinquência juvenil diminua, é necessário, segundo o agente produtor, mais do que a aprovação de uma nova lei: é preciso educar o menor infrator, formando-o intelectual e moralmente, o que constitui um processo de longo prazo.

Em termos das escolhas léxico-sintáticas com as quais o produtor constrói o título, destacamos o SN, *Consciência*, que cumpre a função de unidade-fonte para uma cadeia anafórica que se completa no fim do 1º parágrafo, como vemos em [...] e não tem **consciência** do que é certo e errado perante a sociedade. Em outra passagem do texto, outra cadeia anafórica é construída em torno da mesma unidade-fonte, como nos exemplifica Acontece que meninos e meninas de 16 e 17 anos [...] têm infringido a Lei de **forma** consciente acerca de seus atos.

Essas cadeias mantêm ativos, na mente do leitor, o tópico do texto e o viés dado a ele, traduzindo, mais uma vez, a visão crítica que o produtor tem do tema.

(64) Delinquência juvenil não é apenas um caso de polícia

A proposta de redução da maioridade penal para 16 anos agrada a maior parte da população, segundo as pesquisas de grandes veículos de comunicação, como a “Carta Capital”. No entanto, percebo como jovem que essa visão é bastante simplista e ignora a situação de risco social a que a maioria dos jovens mais pobres estão submetidos em nosso país e a qual eu estou inserido. É uma medida meramente reativa, que não vai até as causas do problema.

É fácil julgar a opção pelo crime da janela de uma cobertura da zona Sul ou de uma casa de classe média. Porém, a intensa desigualdade existente no Brasil demanda uma visão mais crítica a respeito da criminalidade. Para que um país trate o jovem que cometeu um crime como apenas um delinquente, o Estado deve ser capaz de oferecer ao indivíduo a possibilidade de ascender socialmente.

Um jovem menor de idade, de classe baixa, nascido em ambiente de risco social será coagido desde cedo a perpetuar os atos criminosos que permeiam seu entorno. Não é uma questão meramente de escolha, como provavelmente pensam aqueles que se manifestaram a favor da redução da maioridade penal. Só existe escolha se há orientação e opções de caminho viáveis à realidade do jovem, o que não costuma acontecer nas favelas e periferias do Brasil. Nem todos os adolescentes e crianças tem a mesma sorte,

como eu tive, de ter acesso à educação pública, que foi a responsável pela mudança da minha trajetória de vida. Pior ainda: a necessidade de ajudar com a renda familiar, frente à pobreza e à miséria, muitas vezes provoca a evasão escolar e a busca por modos fáceis de conseguir dinheiro sem escolaridade, e é nesse momento que o crime se torna atrativo.

Combater de fato a delinquência juvenil demanda que o Estado ofereça alternativas aos jovens mais pobres, contemplando a educação básica e os cursos profissionalizantes. Esses serviços devem alcançar os locais de maneira ampla e difusa, de forma que não existam dificuldades de acesso para ninguém. O conhecimento traz dignidade para o indivíduo e, associado à possibilidade de possuir uma profissão, ele poderá se sentir útil ajudando as despesas do lar. (R7 – Medicina).

No texto (64), ressaltamos, também, a seleção dos argumentos, as escolhas léxico-sintáticas e o recurso à intertextualidade como expedientes através dos quais o agente produtor sinaliza seu posicionamento a respeito do tema. Quanto aos argumentos, destacamos a consciência que ele mostra ter da desigualdade social como o desencadeador da criminalidade entre os jovens e do papel do Estado na criação da oportunidade de educação e de profissionalização desses jovens, dando-lhes condições para a mobilidade social. Na argumentação, chama-nos a atenção sua posição em relação à escola pública, à qual atribui a responsabilidade de conduzi-lo a um caminho que não o do crime. Diferentemente do produtor da R5, ele revela reconhecimento do valor da educação pública para sua formação e para a dos jovens em geral e seu consequente afastamento da vida do crime.

No que tange às escolhas léxico-sintáticas, ressaltamos a adjetivação dos núcleos anafóricos, um dos expedientes para a recategorização dos referentes e marcação de ponto de vista sobre eles, como identificamos, por exemplo, em *o jovem que cometeu um crime, aos jovens mais pobres, uma questão meramente de escolha e uma visão mais crítica*. Nas duas primeiras anáforas, o agente produtor não se refere a jovens quaisquer, mas ao que cometeu um crime e aos privados de recursos financeiros, respectivamente. Com a terceira, revela o modo como vê a proposta de redução da maioria penal, pondo em evidência seu caráter simplista e reducionista de resolver o problema da criminalidade juvenil apenas com punição; com a quarta anáfora, sua visão da delinquência como uma questão que vai além da simples opção do jovem pelo crime. Como dissemos para (63), em (64) alguns adjetivos têm função não restritiva e, como tal, expressam uma avaliação do produtor sobre os objetos de discurso focalizados no texto e, nesse caso, também operam uma mudança na referência. Ressaltamos, ainda, as formas que assumem no texto: simples, em *pobres* e *crítica*, locutiva, em *de escolha*, e oracional, em *que cometeu um crime*, além dos advérbios *mais* e *meramente*, que os modalizam, reafirmando a visão crítica do produtor.

A intertextualidade está presente no fragmento *Não é uma questão meramente de*

escolha, como provavelmente pensam aqueles que se manifestaram a favor da redução da maioria penal. Nesse trecho, o produtor traz, para seu texto, uma voz genérica, representante do segmento social defensor da proposta e com ela rivaliza, promovendo sua desconstrução.

O título, *Delinquência juvenil não é apenas um caso de polícia*, sinaliza o viés dado ao tema e, conseqüentemente, o posicionamento do agente produtor sobre ele. O produtor, pelo título, antecipa para o leitor sua abordagem da delinquência juvenil como um problema que não será solucionado apenas com a detenção do menor infrator. Não basta encarcerar o jovem, é preciso ir às causas dos atos violentos cometido por ele, uma vez que são muitas as motivações para isso.

No rol dos textos analisados globalmente, (65) e (66) são exemplares daqueles em que os agentes produtores realizaram, parcialmente, a ação de linguagem prevista:

(65) A redução da maioria penal sugere cuidado redobrado.

A redução da maioria penal para 16 anos é uma proposta interessante nos dias atuais. Mas, será que estamos nos preocupando com a redução da delinquência juvenil? E com o aumento do cuidado?

Como uma jovem, eu gostaria de expressar minha opinião à este respeito. Não adianta apenas reduzir a maioria penal. É necessário investir em vidas (em pessoas). Vejamos:

Uma política de cuidado à educação juvenil contribui satisfatoriamente para a “criação” do caráter da criança e/ou adolescente. Sem educação de qualidade, as chances de delinquência aumentam. O governo pode (se quiser) investir mais em escolas e creches, principalmente nas periferias onde, aumenta-se a criminalidade e a possibilidade de desvio de caráter.

Se a redução da maioria penal for precedida de apoio emocional, espiritual, psicológico, profissional, certamente, aumentará a chance destes menores superarem a fase difícil e vencerem a delinquência (reabilitação). Caso contrário, o menor poderá sair da prisão até pior do que entrou.

Prevenir é melhor do que remediar! Cuidar do menor, ainda na infância, com educação; esportes de acesso gratuito; capacitação profissional ao menor aprendiz; entre outros, pode preencher o tempo livre e formar um caráter melhor.

Cuidar é preciso! Pode-se reduzir a maioria penal mas, deve-se cuidar destes menores penalizados. Uma reinserção social é necessária para superação e reabilitação do indivíduo. Na cadeia, o cuidado deve ser redobrado. (R4 – Letras).

Quanto aos observáveis semânticos, a redação em (65) revela um conhecimento superficial do tema na medida em que a agente produtora o introduz de forma genérica: ela se limita a afirmar que *A redução da maioria penal para 16 anos é uma proposta*

interessante nos dias atuais. À afirmação seguem-se duas perguntas, de caráter retórico, também formuladas imprecisamente: *Mas, será que estamos nos preocupando com a redução da delinquência juvenil? E com o aumento do cuidado?* Na primeira pergunta, a produtora não formula com clareza a oposição que deseja fazer entre a proposta de redução da maioria penal e seu possível efeito de reduzir a delinquência entre jovens; na segunda, a imprecisão é, ainda, maior ao referir-se ao aumento do cuidado. De que cuidado ela está tratando? Com quem?

A mesma imprecisão pode ser observada no parágrafo 2, quando ela diz É necessário investir em vidas (em pessoas). Nesse enunciado, a produtora tenta expressar o que quer dizer com *investir em vidas*, valendo-se de um merônimo, *pessoas*, que ela põe entre parênteses, não construindo uma relação sintático-semântica entre os dois núcleos nominais e, assim, não desenvolvendo as ideias que esse par possibilita. Como parte da introdução do tema, todos esses aspectos deveriam ser explicitados, encaminhando, adequadamente, o interlocutor para os argumentos que ela usou para defender sua tese.

Os parágrafos 3, 4 e 5 desenvolvem também superficialmente a argumentação. Exemplos disso são os argumentos presentes no parágrafo 3: (a) *Uma política de cuidado à educação juvenil contribui satisfatoriamente para a “criação” do caráter da criança e/ou adolescente* (b) *Sem educação de qualidade, as chances de delinquência aumentam* (c) *O governo pode (se quiser) investir mais em escolas e creches, principalmente nas periferias onde, aumenta-se a criminalidade e a possibilidade de desvio de caráter.* Como vemos, a produtora não expande nenhum deles, apresentando-lhes uma justificativa. Outra vez, faz uso dos parênteses *O governo pode (se quiser) ...* para marcar uma ideia que ela não desenvolve.

A observação, acima, estende-se aos parágrafos seguintes: no 4, temos duas construções que nos chamam a atenção: (a) *Se a redução da maioria penal for precedida de apoio emocional, espiritual, psicológico, profissional, certamente, aumentará a chance destes menores superarem a fase difícil e vencerem a delinquência (reabilitação)* e (b) *Caso contrário, o menor poderá sair da prisão até pior do que entrou.* Em (a), a longa sequência de adjetivos – *emocional, espiritual, psicológico, profissional* – pouco contribui para a argumentação em favor do apoio necessário ao menor infrator; em (b), a referência à reabilitação não tem explicitada sua relação com a ideia de superação da delinquência. Tal referência, colocada de forma justaposta ao SN *a delinquência*, pode ser lida também como objeto direto de *vencerem* – *vencerem a reabilitação* –, produzindo sentido oposto ao que a produtora pretendia: o combate à delinquência, não à reabilitação, como a estrutura ambígua permite entender.

No parágrafo 5, temos, mais uma vez, apenas a enumeração de medidas de prevenção contra a delinquência juvenil: *Cuidar do menor, ainda na infância, com educação; esportes de acesso gratuito; capacitação profissional ao menor aprendiz; entre outros,*

pode preencher o tempo livre e formar um caráter melhor, porém sem a expansão de cada uma delas.

No parágrafo de conclusão, a agente produtora reafirma a tese de que reduzir a maioria penal para 16 anos não é solução capaz de resolver, por si só, o problema da criminalidade entre menores de idade, fechando seu texto com mais uma frase genérica: *Na cadeia, o cuidado deve ser redobrado*. Cabe perguntar mais uma vez: qual cuidado? Com quem? Quem é responsável por ele?

Quanto às escolhas léxico-sintáticas, identificamos, no parágrafo 4, o uso da expressão anafórica *destes menores*, embora para ela não tenha sido introduzida anteriormente uma unidade-fonte; portanto, não caberia aí empregá-la, uma vez que o demonstrativo *destes* é marca de retomada e, para retomar uma unidade-fonte, antes é preciso construí-la. Uma outra observação é a repetição do núcleo nominal *menores*, na construção de três expressões anafóricas, duas sem e uma com recategorização do referente: o *menor* e do *menor*, nos parágrafos 4 e 5, e *destes menores penalizados*, no último. A repetição do mesmo núcleo nominal revelaria pouca atenção da produtora à possibilidade de sua variação não fosse o adjetivo *penalizados*, que, modificando seu núcleo anafórico, contribuiu para reformular o referente da expressão introdutora *menores*.

No que diz respeito aos observáveis de natureza paralingüística, merecem comentário o uso dos parênteses e o das aspas em: (a) [...] *investir em vidas (em pessoas)* (b) *O governo pode (se quiser) ...* (c) [...] *vencerem a delinquência (reabilitação)* e (d) [...] *para a “criação” do caráter da criança e/ou adolescente*. No primeiro caso, chama a atenção a frequência e a função com que os parênteses foram empregados: três ocorrências deles em substituição ao desenvolvimento da ideia contida em cada um, o que revela a frágil capacidade argumentativa da produtora. No segundo caso, o uso das aspas marcando a falta de um vocábulo mais adequado e preciso para expressar a ideia pretendida.

O texto abaixo, no original em caixa alta, constitui o outro exemplar de realização parcial da ação de linguagem:

(66)

CONVENHAMOS, SE 89% DA POPULAÇÃO É A FAVOR DA DIMINUIÇÃO DA MAIORIDADE PENAL, COM CERTEZA É UM FATO A SER BEM DIXTRINXADO E DISCUTIDO A FUNDO. ACREDITO QUE NADA DEVE SER EXTREMAMENTE RADICAL, TANTO A LEGISLAÇÃO PARA COM O MENOR QUE A COMETE, TAMPOUCO A DESVALORIZAÇÃO DO CRIME GRAVE COMETIDO POR PURA ATRIBUIÇÃO A MENOR DE IDADE.

CONCORDO QUE SIM, DEVEM SER PUNIDOS OS ADOLESCENTES DE 16 ANOS QUE COMETEM TAIS CRIMES POR SER EU UMA ADOLESCENTE DESTA IDADE E SABER DISCERNIR EXATAMENTE O CERTO DO ERRADO. ACREDITO QUE

COM UM INVESTIMENTO MAIOR EM EDUCAÇÃO BÁSICA, DEVIDA ATENÇÃO E SUPORTE ÀS FAMÍLIAS, O NÚMERO DE JOVENS A PRATICAR TAIS CRIMES CAIRÁ SIGNIFICATIVAMENTE. O CONHECIMENTO DIGNIFICA E EDIFICA A CONCIÊNCIA DO CIDADÃO. ESTA NA HORA DE CORTAR O MAL PELA RAIZ. (R1 – Pedagogia).

Em (66), chama-nos a atenção, no que tange aos observáveis de ordem semântica, o fato de a agente produtora iniciar o texto pela argumentação, sem lhe construir uma introdução, para apresentar o tema e a tese a ser defendida sobre ele. Outro ponto é o fechamento dado ao texto: a conclusão resume-se a duas frases apenas: *O conhecimento dignifica e edifica a consciência do cidadão. Esta na hora de cortar o mal pela raiz.* Esses elementos revelam que a produtora tem pouco conhecimento do tema, pois não o desenvolve de acordo com a estrutura composicional própria do gênero, a qual ela também parece não dominar, ao não considerar as fases da sequência argumentativa: apresentação de premissas, com a proposta de uma constatação de partida, apresentação de argumentos, apresentação de contra-argumentos e conclusão, como mostramos no capítulo 2. Todas essas lacunas se refletem no nível léxico-sintático do texto.

Nesse nível, destacamos a ocorrência reduzida de unidades-fonte com anaforização, apenas 4, e a introdução de uma quinta para a qual não há SN anafórico. A UF 1, *89% da população é a favor da diminuição da maioria penal*, é retomada pela anáfora **um fato**; em seguida, parte dessa UF, *da maioria penal*, é referida por **a legislação**. A UF 2, *para com o menor que a comete*, é anaforizada por **a menor de idade**, **os adolescentes de 16 anos**, **uma adolescente desta idade**, **de jovens**, **do cidadão** e a UF 3, *a desvalorização do crime grave cometido* é retomada por **tais crimes**, **tais crimes** e **o mal pela raiz**. A anáfora **o conhecimento** remete à UF 4, *com um investimento maior em educação básica*, e a UF 5, *devida atenção e suporte às famílias*, não é anaforizada.

Chama-nos a atenção, nessa sequência de anáforas, as escolhas lexicais e sua organização morfossintática na constituição dessas expressões: seu núcleo nominal repete, com frequência, o da unidade-fonte, como em *do crime grave*, cujo núcleo é repetido uma vez na forma **tais crimes**, repetida por ela mesma outra vez, **tais crimes**. A repetição também está presente na anáfora **a menor de idade**, cujo núcleo retoma o da UF *para com o menor que a comete* e na forma **uma adolescente desta idade**, cujo núcleo retoma o da expressão *os adolescentes de 16 anos*.

Nos casos de mudança de recurso, observamos a ocorrência predominante de nomes genéricos, como em *89% da população é a favor da diminuição da maioria penal*, porção de texto encapsulada por **um fato**; em *do crime grave*, expressão retomada por **o mal pela raiz** e em *para com o menor que a comete*, cujo núcleo é retomado por **do cidadão**. Os dois SNs restantes, **os adolescentes de 16 anos** e **de jovens**, também anáforas da unidade-fonte *para com o menor que a comete*, foram construídos por hiponímia

e hiperonímia, respectivamente.

Ressaltamos a ausência de adjetivação na maioria das expressões desse grupo de anáforas, como nas formas *um fato*, *a legislação*, *de jovens*, *do cidadão*, *o conhecimento*, o que significa baixa informatividade para o texto. Quando ocorre a adjetivação, como nas locuções *de idade*, *de 16 anos* e *desta idade*, esta tem esse mesmo efeito, não contribuindo, também, para a marcação do ponto de vista da produtora. Ela parece não ter-se apropriado do conhecimento sobre o papel relevante que o adjetivo tem na sinalização de um ponto de vista e não faz uso dele como operador de argumentação.

Quanto à UF 5, *devida atenção e suporte às famílias*, a ausência de sua retomada sinaliza que esse subtópico do texto foi introduzido, contudo, não desenvolvido, o que implica a existência de um aspecto do tema que poderia ter contribuído para a expansão da argumentação e, conseqüentemente, para a progressão temática.

Quanto aos observáveis de ordem paralinguística, o texto (66) caracteriza-se pelo número reduzido de parágrafos, apenas dois, que contabilizam, no original, 12 linhas. Esse número de linhas corresponde a apenas 34% do total das 35 disponíveis à candidata na folha de redação, percentual que consideramos insuficiente para o desenvolvimento do gênero. Insuficiência que se traduz na baixa informatividade do texto, na medida em que a agente produtora parece não se engajar no jogo enunciativo, ao não levar em conta a finalidade da produção (ser avaliada para entrar na universidade) e as expectativas do destinatário avaliador em relação a ela (mostrar conhecimento do tema, ser capaz de formular um ponto de vista sobre ele, argumentar, de modo consistente, em sua defesa, construir o texto observando a estrutura do gênero, fazer uso da língua de acordo com a situação de linguagem). Em outras palavras, um espaço de 12 linhas não comporta todo o conjunto de ações que o gênero *artigo de opinião* prevê.

Sobre os observáveis de ordem paralinguística, ainda é preciso dizer que o texto (66) caracteriza-se pela ausência de título, assinatura e uso de aspas. Ao não construir o título, a agente produtora deixou de fazer uso de uma importante estratégia para a legibilidade do texto, conforme apontamos, no capítulo 3, para esse observável. No tocante à assinatura, sua ausência no texto parece estar ligada ao seu desconhecimento desse componente como uma das categorias que estrutura o gênero. Por fim, a ausência de uso das aspas sinaliza para o interlocutor a também ausência de um diálogo que a produtora poderia estabelecer com outras vozes sociais, o que contribuiria para marcar, mais explicitamente, sua posição sobre o tema. Em todos esses aspectos do texto, ela revela, mais uma vez, o pouco domínio que tem do processo de construção textual.

OS OBSERVÁVEIS DE ORDEM LÉXICO-SINTÁTICA: ABORDAGENS QUANTITATIVA E QUALITATIVA

Nesta seção, concentramo-nos na identificação das cadeias anafóricas presentes nos textos que compõem nosso *corpus* de pesquisa e na sua análise, conforme os critérios da seleção lexical e das escolhas morfossintáticas dos agentes produtores ao construí-las. Chegamos ao ponto central de nossa investigação, o qual envolve duas fases: (a) o levantamento das expressões nominais anafóricas, sua classificação e quantificação por recurso e (b) o levantamento das expressões anafóricas relativas aos três referentes principais na proposta de ação de linguagem: (a) *a proposta de redução da maioria penal para 16 anos* (b) *a delinquência juvenil* e (c) *o jovem menor de idade*.

OS DADOS DA 1ª FASE DA COLETA: A IDENTIFICAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DAS ANÁFORAS NOMINAIS

No levantamento dos dados feito no primeiro momento da coleta, constatamos, em textos de todos os cinco cursos, a construção de cadeias anafóricas pelos agentes produtores. Passamos, então, à sua catalogação por número de ocorrências por curso, seguida da classificação das anáforas por recurso e sua quantificação. Nessa fase, também levantamos as cadeias anafóricas nos textos com 20 linhas ou menos, que integram nosso *corpus*, procedemos à sua quantificação e classificação. Os achados para esses casos levaram-nos a verificar, no total de textos produzidos para cada curso, o número dessas ocorrências e a quantificá-las. Essa quantificação está registrada na Tabela 1.

A seguir, apresentamos a quantificação das anáforas por total de ocorrências em cada curso e de ocorrências por recurso. Estas foram classificadas e quantificadas, levando-se em consideração dois critérios: (a) o princípio da referencialidade e (b) o recurso em uso. Pelo primeiro critério, classificamos as anáforas em *correferenciais* e *não correferenciais*; pelo segundo, subdividimos esses dois grandes grupos de acordo com o recurso linguístico que as constitui.

Foram identificadas, nos textos que compõem nosso *corpus*, 1261 ocorrências de anáforas nominais. A Tabela 1 mostra o desdobramento desse total em número de ocorrências por curso:

| Curso | Total de cadeias anafóricas |
|------------------------------------|-----------------------------|
| Medicina | 318 |
| Engenharia de Controle e Automação | 279 |
| Letras | 224 |
| Pedagogia | 173 |
| Administração | 267 |

Tabela 1: Número total de cadeias anafóricas por curso.

Fonte: Da autora.

Como mostra a tabela acima, os agentes produtores, candidatos ao curso de Medicina, construíram o maior número de cadeias anafóricas nos textos que produziram, contrastando com os de Pedagogia, com o menor número delas. Ao total de cadeias anafóricas identificadas nos textos para Medicina, seguem-se os números para os cursos de Engenharia de Controle e Automação, Administração e Letras. Essa diferença parece estar relacionada à construção da argumentação. Os candidatos à Medicina, seguidos daqueles à Engenharia de Controle e Automação, foram os que mais a desenvolveram, em oposição aos de Pedagogia, que, com algumas exceções, foram os que menos expuseram razões para a sustentação de seu ponto de vista. Como dissemos anteriormente, desenvolvimento da argumentação e construção de cadeias anafóricas parecem ser processos intimamente relacionados, pois estas parecem depender daquela. Se o agente produtor não argumenta, não há como ele construir expressões de retomada de um referente ou de remissão a ele.

A Tabela 2 traz o número de anáforas segundo o critério da referencialidade:

| | |
|------------------------------|------|
| Anáforas correferenciais | 1051 |
| Anáforas não correferenciais | 210 |

Tabela 2: Quantificação das anáforas pelo critério da referencialidade.

Fonte: Da autora.

O grande número de ocorrências de anáforas correferenciais parece explicar-se por ser esse grupo o que abarca a maioria dos recursos: nele estão as repetições lexicais, os sinônimos e os nomes genéricos, com os índices mais altos, como mostra a Tabela 3. As razões para essa frequência, apontamos logo a seguir.

Na Tabela 3, apresentamos a quantificação das anáforas nominais segundo o critério do recurso em uso, a partir de seu agrupamento em correferenciais e não correferenciais:

| Anáforas nominais | | Nº de ocorrências | Percentual de ocorrência | |
|---------------------|-----------------------|--------------------|--------------------------|-----|
| Correferenciais | com repetição lexical | 415 | 33% | |
| | com variação lexical | sinônimo | 177 | 14% |
| | | hiperônimo | 101 | 08% |
| | | hipônimo | 100 | 08% |
| | | descrição definida | 23 | 02% |
| | encapsulamento | nome genérico | 163 | 13% |
| nominalização | | 38 | 03% | |
| Não correferenciais | nome metalinguístico | 34 | 03% | |
| | merônimo | 193 | 15% | |
| | associação semântica | 17 | 01% | |
| Total | | 1.261 | 100% | |

Tabela 3: Quantificação das anáforas nominais pelo critério do recurso em uso.

Fonte: Da autora.

Os dados da Tabela 3 mostram o recurso da repetição lexical como aquele que os agentes produtores mais empregaram. Esse achado confirma nossa hipótese da predominância de seu uso sobre o dos demais. Isso se deve ao fato de a repetição lexical constituir, entre as anáforas correferenciais, a mais prototípica, uma vez que o núcleo anafórico já está dado no núcleo da unidade-fonte, bastando ao agente produtor dar continuidade ao tópico de que fala por ele mesmo, o que envolve, inclusive, menor esforço cognitivo.

Ao recurso da repetição lexical, seguem-se o da sinonímia e o dos nomes genéricos. Estes como aquele têm em comum uma certa facilidade com que a retomada pode ser feita: os primeiros porque são cossignificativos do núcleo da unidade-fonte; os segundos, porque, de acordo com Amaral e Ramos (2014), servem para “proteger” o falante da ausência de um nome específico para o referente. Constituem, portanto, dois recursos que exigem do produtor do texto também menor esforço cognitivo.

Esse grupo de anáforas com os percentuais de ocorrência mais altos inclui, ainda, os merônimos, entre as não correferenciais, em virtude de a anáfora ter estatuto de informação nova, relacionando-se com sua âncora apenas indiretamente. Entre ambas, há somente uma estreita relação conceitual, não ocorrendo entre elas nem correferencialidade, nem retomada.

Em contrapartida, a Tabela 3 indica uma ocorrência mais baixa de anáforas por hiperônimos e hipônimos e um percentual ainda mais reduzido de descrições definidas, nominalizações, nomes metalinguísticos e associações semânticas, recursos que, ao contrário dos anteriores, dependem de conhecimentos específicos sobre o referente. No

caso dos hiperônimos e hipônimos, o agente produtor precisa acionar seus conhecimentos enciclopédicos sobre como indivíduos e coisas relacionam no mundo de referência e as categorias a que pertencem, trabalhando com as relações de geral/particular e particular/geral, respectivamente; no dos demais recursos, saberes outros, como o compartilhado, para as descrições definidas, o de metalinguagem, para as nominalizações e nomes metalinguísticos, e o de campo semântico, para as associações semânticas.

Para fazer uma retomada por descrição definida, o agente produtor precisa conhecer as propriedades que caracterizam o referente, os atributos que o distinguem de outros, dando-lhe proeminência, positiva ou negativa, o que implica ter conhecimentos específicos sobre ele; para empregar nominalizações e nomes metalinguísticos, o produtor precisa acionar conhecimentos prévios acerca das unidades que compõem seu sistema linguístico. Por fim, para fazer uso de associações semânticas, ele precisa operar com um campo de significações, que estabelecem entre si uma rede conceitual.

OS DADOS DA 1ª FASE DA COLETA: A ANÁLISE DAS CADEIAS ANAFÓRICAS

No levantamento dos dados, constatamos a ocorrência de cadeias anafóricas bem e mal construídas. Entendemos por cadeia bem construída aquela em que há uma relação pertinente entre a anáfora e sua unidade-fonte; por mal construída, aquela em que há a presença de um elemento inadequado, que interfere na construção da relação entre elas. No *corpus* em análise, esse elemento aparece sob três formas: (a) escolha lexical inadequada para o núcleo anafórico (b) repetição frequente de item lexical por ele mesmo e (c) interposição de um elemento novo entre a anáfora e sua unidade-fonte.

AS CADEIAS ANAFÓRICAS BEM CONSTRUIDAS

Começamos nossa análise pelas cadeias anafóricas bem construídas. Dois exemplos disso são os fragmentos (67) e (68):

(67) A violência *urbana* deixou de ser um pesadelo para tornar-se realidade desde que o crescimento *das cidades* tornou-se acelerado. Com *uma maior população e uma oferta insuficiente e ineficiente de estudo de qualidade e de empregos*, alguns *jovens* passaram a buscar meios alternativos, por vezes ilegais, para melhorar suas condições financeiras. Há quem diga, por isso, que a culpa não é *do menor de idade*, já que ele não teve *oportunidades na vida* e não tem consciência do que é certo e errado perante a sociedade. (R5 – Medicina).

Em (67), o SN *das cidades* retoma, por sinonímia, o adjetivo *urbana*, parte da unidade-fonte *A violência urbana*; os SNs *uma maior população e uma oferta insuficiente e ineficiente de estudo de qualidade e de empregos* remetem, por meronímia, à expressão *o crescimento das cidades*; a expressão *do menor de idade* retoma, por hiponímia, o

núcleo nominal **jovens** do SN *alguns jovens* e o SN *oportunidades na vida* também, por meronímia, associa-se ao SN *uma oferta insuficiente e ineficiente de estudo de qualidade e de empregos*.

(68) Além disso, conhecemos o fato de maiores de idade instruírem *jovens de 16 ou 17 anos* a cometerem *crimes* em seus lugares, uma vez que, se flagrados, não podem ser presos. Vê-se assim, que *jovens menores de idade* já possuem caráter calculista e articulador, o que lhes garante capacidade de arcar com as consequências dos *próprios atos*. (R6 – Pedagogia).

Em (68), a expressão **menores de idade** retoma a expressão *de 16 e 17 anos* numa relação de sinonímia e o SN dos *próprios atos* retoma, pelo nome genérico **atos**, sua unidade-fonte *crimes*.

Entre as cadeias anafóricas bem construídas, identificamos, também, algumas especificidades: (a) cadeias em que a unidade-fonte é um sintagma adjetivo preposicionado (SA Prep.) retomado pela forma simples do adjetivo (SA) e cadeias com a ocorrência oposta, forma simples do adjetivo (SA) retomada pelo sintagma adjetivo preposicionado (SA Prep.) (b) cadeias construídas por nominalização e pelo processo inverso, isto é, por nome retomado pelo verbo cognato e (c) anáforas constituídas por nomes genéricos com outras funções, além da encapsuladora.

Os fragmentos (69) e (70) exemplificam a retomada de SA Prep. por SA e SA por SA Prep., respectivamente:

(69) [...] porém é de extrema importância uma tentativa *do governo* a fim de mudança...

.....

A adolescência é a fase da criação de caráter e personalidade, portanto há uma imensa necessidade de investimento *governamental* nas favelas e periferias, principalmente. (R2 – Letras).

(70) Entretanto, a aprovação dessa proposta não é suficiente para combater por completo *a delinquência juvenil*... Assim, a criação de locais de lazer, [...], o aumento do número de horas de aula, o incentivo ao esporte e a criação de formas de melhorar as condições de vida de *jovens* delinquentes de baixa renda, [...], ajudarão no combate à delinquência juvenil. (R10 – Medicina).

Em (69) e (70), verificamos que há uma relação de sinonímia entre a anáfora e sua unidade-fonte e que ambos os casos constituem formas variantes de construir a cadeia anafórica.

Os fragmentos (71) e (72) ilustram, respectivamente, as retomadas por nominalização e pelo processo inverso:

(71) Mesmo que a proposta de redução da maioridade penal para 16 anos seja uma medida necessária para *combater* a ocorrência de crimes praticados por

jovens menores de 18...

[...] Portanto, é indubitável que várias medidas devem ser tomadas para que haja **um combate efetivo** à delinquência juvenil. (R9 – Medicina).

(72) Outro é a falta de espaço nas prisões brasileiras, ou seja, com a aprovação dessa medida e com o conseqüente aumento do número de detentos, seria extremamente difícil **a acomodação de todos os presos**.

.....

[...] É necessário a construção de mais presídios para que seja possível **acomodar** os detentos. (R9 – Medicina).

São exemplos de cadeias anafóricas cujo núcleo é um nome genérico com outras funções, além da de encapsulamento, os fragmentos (73), (74) e (75):

(73) **O indivíduo** chega em casa após o dia de trabalho, liga sua televisão e sintoniza o tradicional noticiário noturno. A transmissão apresenta a violência de um crime cometido recentemente por um menor de idade. Não se contenta com **o fato**, deixa clara também sua reprovação à impunidade; afinal, a “punição” – meras medidas sócio-educativas – não parece suficiente, tamanha a truculência **do ocorrido**. **O sujeito** reflete sobre o que viu e constata: as perspectivas para a juventude não são boas. (R7 – Letras).

(74) A desestrutura familiar, a evasão escolar, a marginalização e a exclusão social são alguns dos motivadores para que o adolescente se refugie **no crime**. O indivíduo [...] fica mais vulnerável a cometer **atos violentos** como roubos e a se envolver **com drogas ilícitas**. (R8 – Letras).

(75) Ao avaliar **a proposta** de lei apresentada no Congresso e 89% da população consentir apoiando **esse projeto**, deixa-se de lado a matriz causadora da violência urbana no Brasil e o fato de muitos jovens serem os infratores. (R8 – Letras).

Nos casos acima, classificamos e contabilizamos a anáfora de acordo com a função que ela cumpre no cotexto e não de acordo com sua forma. As anáforas **do ocorrido** e **o sujeito**, nomes genéricos que retomam as unidades-fonte *o fato* e *o indivíduo*, respectivamente, no exemplo (73), foram, portanto, classificadas e quantificadas como sinônimos, porque equivalentes em sentido em seus cotextos. Da mesma forma procedemos para as anáforas **atos violentos** e **drogas ilícitas**, em (74), que classificamos e quantificamos como um caso de hiponímia, uma vez que sua unidade-fonte *crimes* constitui uma categoria geral. A expressão nominal **desse projeto**, em (75), que retoma a unidade-fonte *a proposta de lei*, construída com um nome metalinguístico, foi quantificada como um caso de sinonímia, porque, no cotexto, elas também se equivalem.

AS CADEIAS ANAFÓRICAS MAL CONSTRUÍDAS

Passamos, a seguir, à análise das cadeias anafóricas mal construídas. Dissemos, anteriormente, que tais cadeias resultam de três situações: (a) escolha lexical inadequada

para o núcleo anafórico (b) repetição frequente de item lexical por ele mesmo e (c) interposição de um elemento novo na cadeia anafórica. O fragmento (76) coloca-nos o primeiro problema:

(76) As atitudes que eram consideradas precosses a mais ou menos 20 anos atrás por menores de 18 anos, estão sendo cada vez mais praticadas devido ao avanço tecnológico e má estruturação educativa dos menores, propiciando-os um mundo de excessiva liberdade...

Em uma sociedade em que *um menor de 16 anos* tem a igualdade no direito máximo que é a escolha de um governante para seu país, só nos basta perguntar o que lhes diferenciam *dos demais **constituidores** da sociedade*. (R3 – Administração).

Em (76), temos uma cadeia anafórica composta por hiperonímia, em que *menor*, palavra que nomeia uma categoria específica, é retomado por outra pertencente a uma categoria geral, **constituidores**. Embora a relação entre a unidade-fonte e sua anáfora seja pertinente, o item lexical escolhido pelo agente produtor é inadequado, uma vez que nosso conhecimento de mundo nos diz que os componentes de uma sociedade são referidos como membros, integrantes e não constituidores.

O fragmento (77) exemplifica a cadeia anafórica por repetição frequente de item lexical por ele mesmo.

(77).....

Outro fator importante é que *o jovem* que teve acesso à educação pode alertar e conscientizar sua família de não cometer crimes e utilizar drogas, além de poder auxiliar na renda familiar.

O governo deve melhorar a educação do país através da ampliação das infraestruturas escolares, aumentar o salário e a qualidade dos professores, oferecer atividades que promovem o desenvolvimento físico, psicológico e cultural *dos jovens*, elevar o fornecimento de material escolar e programas que guiam os pais ou responsáveis de como educar *os jovens* dentro de casa.

Dessa forma, o governo ao reduzir a maioria penal para 16 anos estará jogando milhares de *jovens* no exílio em que prejudicará a formação do indivíduo. E através da educação, irá valorizar *o jovem* e promover o seu desenvolvimento, contribuindo para a redução da criminalidade e o desenvolvimento do país, já que *os jovens* são o futuro da nossa nação. (R5 – Engenharia C/A).

Em (77), o agente produtor usa o mesmo núcleo nominal da unidade-fonte para retomá-la, várias vezes, no texto, revelando não estar atento à variedade de vocábulos existente no léxico de sua língua para diversificar os modos de reiterar o referente. Chama-nos a atenção, nesse caso, a simples repetição do item **jovem**, que poderia vir recategorizado,

ao menos, através de modificadores como demonstrativos e adjetivos. As seis ocorrências do item, entre unidade-fonte e anáforas, no trecho analisado, evidenciam circularidade na exposição do tema e, conseqüentemente, baixa informatividade, comprometendo a progressão temática do texto. Lembramos, com Antunes (2012), que a repetição lexical cumpre uma função discursiva e, como tal, deve ser dosada em termos de sua distribuição.

O fragmento (78) exemplifica o último problema: a interposição de um elemento novo entre a anáfora e sua unidade-fonte.

(78) Educação é esporte, música, dança, carinho, afeto... e educação é a base de tudo, em casa, na escola, na rua, no seu meio de convívio. Se dermos bons exemplos para **as crianças**, a tendência é que elas trilhem esses caminhos quando crescerem. A grande responsabilidade do governo, da população, da sociedade é proporcionar **as crianças** e **aos jovens** bons exemplos a serem seguidos.

Reduzir a maioria penal só iria adiar a fase adulta **dos jovens**. E a **criança** tendo educação **de** qualidade, irá gerar mão-de-obra qualificada para o trabalho, melhor convívio com a sociedade, respeito ao meio ambiente e diminuição da **criminalidade**.

O conhecimento nos transforma, temos que solucionar **esse problema** desde o início, para que lá na frente não precisamos remediar. (Engenharia C/A – R3).

No 1º parágrafo de (78), o produtor introduz a unidade-fonte **as crianças** e, mais adiante, a retoma pela repetição desse mesmo item, agora seguido de um novo SN, **aos jovens, em as crianças** e **aos jovens**; retoma, então, este núcleo por ele mesmo, em **dos jovens**, para, logo à frente, retomar novamente o termo **a criança**. O que observamos, nessas retomadas, é uma descontinuidade tópica entre enunciados próximos: o agente produtor inicia o parágrafo referindo-se às crianças, passa a referir-se aos jovens, refere-se aos dois na mesma retomada, volta a referir-se aos jovens e, por último, às crianças.

No último parágrafo do fragmento, a expressão anafórica **esse problema** cria uma outra relação inadequada com o termo **o conhecimento**, devido à proximidade entre os dois SNs. Por essa proximidade, o SN **o conhecimento** torna-se um candidato possível à unidade-fonte da anáfora **esse problema**, no entanto, o sentido que essa relação permite construir é incompatível com o conhecimento de mundo do leitor, que lhe diz que o conhecimento não é um problema mas uma solução. O leitor é levado, então, a voltar na sequência do texto, identificando, no final do parágrafo anterior, a expressão da **criminalidade** como a unidade-fonte dessa anáfora.

Em função desse saber e de sua atitude colaborativa com o agente produtor, o leitor reconstrói a cadeia anafórica adequadamente. Embora o segundo realize essa operação, para atribuir coerência ao que o primeiro diz, tomamos como pressuposto que o produtor, como concluinte do Ensino Médio, estabeleça essa relação no texto, também numa atitude

colaborativa com o leitor, no sentido de lhe facilitar a leitura.

AS CADEIAS ANAFÓRICAS NOS TEXTOS COM 20 LINHAS OU MENOS

Contabilizamos o número de textos com 20 ou menos linhas, incluindo a do título, quando este ocorreu, para os cinco cursos, cujo resultado apontamos na Tabela 4:

| Curso | Nº total de textos por curso | Nº de textos com 20 linhas ou menos | Percentual de textos com 20 linhas ou menos |
|----------------|------------------------------|-------------------------------------|---|
| Medicina | 65 | 00 | 00% |
| Engenharia C/A | 95 | 17 | 18% |
| Letras | 36 | 03 | 08% |
| Pedagogia | 23 | 06 | 26% |
| Administração | 118 | 30 | 25% |

Tabela 4: Textos com 20 linhas ou menos.

Fonte: Da autora.

De acordo com a Tabela 4, Pedagogia e Administração foram os cursos com maior percentual de textos com 20 linhas ou menos, o que significa que $\frac{1}{4}$ desses candidatos, em cada curso, não escreveu 60% das linhas disponíveis a eles. Aos dois cursos, seguem-se o de Engenharia de Controle e Automação e Letras. Destaca-se, entre os cinco cursos, o de Medicina para o qual não houve nenhuma ocorrência desse tipo. Esses dados mostram (a) os cursos de Pedagogia e Administração como aqueles com maior índice de agentes produtores pouco engajados na ação de linguagem proposta e (b) Medicina como o curso cujos candidatos mais demonstraram mobilização dos parâmetros sociodiscursivos para a produção do texto, o que comprova, mais uma vez, nossa hipótese de que parece haver uma relação entre número de linhas escritas, desenvolvimento da argumentação e construção de cadeias anafóricas. Lembramos que, como aponta a Tabela 1, esses agentes produtores foram os que construíram o maior número delas.

Apresentamos, a seguir, um exemplar de texto com 20 linhas ou menos para os cursos de Engenharia de Controle e Automação (R2), Letras (R3) e Administração (R3). Como fizemos para R1, de Pedagogia, texto que, inicialmente, nos colocou o problema da relação número de linhas escritas, argumentação e construção de cadeias anafóricas, analisado em 4.1, levantamos, quantificamos e analisamos as anáforas identificadas nesses três textos. Os textos, no original, com 17, 16 e 13 linhas, respectivamente, encontram-se no Anexo 3; abaixo, listamos as cadeias anafóricas neles construídas:

R2 – Engenharia C/A

UF 1: A redução da maioridade penal

ANFs 1: a ideia; essa proposta

UF 2: pela população brasileira

ANFs 2: A maioria das pessoas

UF 3: a delinquencia juvenil

ANFs 3: a delinquencia juvenil; esse tipo de problema

UF 4: os jovens que cometem esses erros

ANFs 4: esses jovens; uma pessoa com menos de dezoito anos; todos adolescentes

UF 5: as condições das cadeias

ANFs 5: outro tipo de tratamento

UF 6: a oportunidade de ter bons estudos

ANFs 6: 0

UF 7: investimento em programas sociais escolas e em centros de reabilitação

ANFs 7: uma oportunidade de ter uma vida melhor

R3 – Letras

UF 1: A impunidade

ANFs 1: as punições; a situação; de punições mais severas; estas medidas

UF 2: sobre os jovens

ANFs 2: por jovens menores de idade; muitos jovens; menores de idade; desses criminosos

UF 3: de violência urbana

ANFs 3: crimes; por suas ações; de seus atos

UF 4: a maioridade penal

ANFs 4: 0

R3 – Administração

UF 1: um jovem

ANFs 1: os jovens com 16 anos; com nossos jovens; os jovens

UF 2: de maioridade com seus 16 anos

ANFs 2: essa lei; maioridade; a maioridade com 16 anos

UF 3: o Congresso Nacional

ANFs 3: o Congresso Nacional

UF 4: a violência

ANFs 4: 0

UF 5: liberdade de expressão

ANFs 5: 0

O levantamento das cadeias anafóricas nas R2, de Engenharia C/A; R3, de Letras, e R3, de Administração, mostra sua baixa ocorrência nos textos com 20 ou menos linhas. Entre essas cadeias, encontramos, ainda, casos de introdução da unidade-fonte sem retomada ou remissão a ela, como a que detectamos para a R1, de Pedagogia. A Tabela 5, a seguir, mostra essas ocorrências:

| Curso/Redação | Nº de cadeias anafóricas | Nº de unidades-fonte sem retomada |
|---------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| Engenharia C/A – R2 | 10 | 01 |
| Letras – R3 | 11 | 01 |
| Administração – R3 | 07 | 02 |

Tabela 5: Número de cadeias anafóricas e de unidades-fonte sem retomada ou remissão em três exemplares de textos com 20 ou menos linhas.

Fonte: Da autora.

Os dados da Tabela 5 comprovam, novamente, nossa hipótese da relação entre número de linhas escritas, argumentação e construção de cadeias anafóricas. O número reduzido de linhas escritas traduz a dificuldade em argumentar para defender um ponto de vista sobre o tema, o que resulta em baixo número de cadeias anafóricas construídas. A dificuldade de argumentação também se manifesta nas unidades-fonte que são introduzidas e, para as quais, não há continuidade. Esse conjunto de fatores reitera, como já apontamos para R1, de Pedagogia, a constatação de baixa informatividade do texto e, conseqüentemente, de progressão temática.

A 2ª FASE DA COLETA DE DADOS: LEVANTAMENTO DAS CADEIAS ANAFÓRICAS PARA OS TRÊS REFERENTES PRINCIPAIS DA AÇÃO DE LINGUAGEM

Quantificação e análise dessas cadeias

Dos resultados obtidos na 1ª fase, emergiu a necessidade de focalizar o tratamento dado pelos vestibulandos aos três referentes centrais no desenvolvimento do tema – *a redução da maioria penal para 16 anos, a delinquência juvenil e o jovem menor de idade* –, por serem eles sobre os quais os agentes produtores deveriam realizar sua ação de linguagem. O objetivo era verificar como estes os lexicalizavam em unidades-fonte e depois as retomavam ou a elas remetiam, construindo a cadeia anafórica. Referentes como *o governo, a educação, a família*, entre outros, não foram considerados neste segundo momento, devido à sua variabilidade em função do projeto de dizer de cada produtor.

Nessa etapa, fizemos o levantamento das cadeias também por curso e sua quantificação para esses referentes, como mostra a Tabela 6:

| Curso | Total de anáforas para os referentes 1, 2 e 3 |
|----------------|---|
| Medicina | 171 |
| Engenharia C/A | 163 |
| Letras | 145 |
| Pedagogia | 124 |
| Administração | 136 |

Tabela 6: Número de anáforas para os referentes 1, 2 e 3.

Fonte: Da autora.

Os dados da Tabela 6 mostram os agentes produtores candidatos à Medicina como aqueles que produziram maior número de cadeias anafóricas para os três referentes principais de sua ação de linguagem, seguidos pelos candidatos à Engenharia C/A, Letras, Administração e Pedagogia, sendo estes os que menos as produziram. Contabilizamos, em seguida, as anáforas construídas, em cada um dos textos do *corpus* da pesquisa, por seu produtor, para cada um desses referentes. Quantificadas as anáforas, passamos à sua análise de acordo com os três critérios que orientam o processo de recategorização, discutidos em 2.4.4: (a) por mudança de recurso ou recategorização *externa* (b) por modificação operada pelo adjetivo no interior do SN ou recategorização *interna* e (c) por associação dos dois processos anteriores ou recategorização *mista*.

A Tabela 7 mostra os achados para os textos dos candidatos ao curso de Medicina:

| Texto | Referente 1 | Referente 2 | Referente 3 | Total |
|-------|-------------|-------------|-------------|-------|
| R1 | 02 | 04 | 06 | 12 |
| R2 | 06 | 02 | 06 | 14 |
| R3 | 01 | 05 | 04 | 10 |
| R4 | 08 | 07 | 02 | 17 |
| R5 | 01 | 07 | 06 | 14 |
| R6 | 05 | 04 | 08 | 17 |
| R7 | 03 | 07 | 08 | 18 |
| R8 | 05 | 08 | 06 | 19 |
| R9 | 08 | 11 | 08 | 27 |
| R10 | 04 | 10 | 09 | 23 |

Tabela 7: Medicina: número de anáforas para os referentes 1 – *a redução da maioria penal para 16 anos*, 2 – *a delinquência juvenil* e 3 – *o jovem menor de idade*.

Fonte: Da autora.

Entre os textos para o curso de Medicina, destacamos o conjunto das expressões anafóricas construídas pelos agentes produtores de R2, R6, R7 e R9. Em R2, o referente 1,

a proposta de redução da maioridade penal para 16 anos, é introduzido no texto pela UF *a redução da maioridade penal para 16 anos*. Essa UF é retomada pelos SNs *essa medida*, *uma ação deste calibre*, *desse porte* e *pós-redução*, todos eles tendo como núcleo um nome genérico. Nessa sequência de retomadas, os nomes genéricos aparecem acompanhados de outros itens lexicais, que funcionam como seus modificadores. Tais dados mostram a recategorização como uma das manifestações da regra de informatividade textual. Isso quer dizer que quanto mais o agente produtor recategoriza o referente, valendo-se dos múltiplos recursos léxico-sintáticos que a língua coloca à sua disposição, mais rico em informações é o seu texto. Essa riqueza demonstra tanto o conhecimento do tema quanto o da língua pelo produtor, contribuindo para a progressão do primeiro no texto.

Um outro exemplo do mesmo tipo ocorre em R6, onde o referente 3, *o jovem menor de idade*, é introduzido no texto pela UF *jovens delinquentes, que possuem idade inferior a 18 anos*. A UF transforma-se, no texto, em *por crianças e adolescentes, que os praticam sabendo que não serão rigidamente condenados, por jovens que tenham menos de 18 anos, um jovem menor de idade, jovens com idade superior a 16 anos, nos jovens delinquentes, de jovens delinquentes e os jovens*.

Ressaltamos a dupla recategorização nessas retomadas: primeiro, pela mudança de recurso; segundo, pelos itens que, internos à expressão, modificam os núcleos nominais dessas formas anafóricas. Quanto à mudança de recurso, a UF é retomada pelo hipônimo, **crianças e adolescentes**, núcleo que vem modificado por uma longa e complexa cadeia de orações, composta pela adjetiva explicativa *que os praticam sabendo que não serão rigidamente condenados*, a qual se compõe de uma adverbial causal reduzida de gerúndio *sabendo* e uma substantiva objetiva direta *que não serão rigidamente condenados*. No que tange aos itens que compõem, internamente, a expressão anafórica, destacamos o núcleo **jovens** que, mesmo repetido várias vezes, vem seguido de modificadores diversos – *menor de idade, com idade superior a 16 anos, delinquentes*. Isso significa que o agente produtor constrói uma sequência de anáforas que caracterizam o referente de modo bastante específico, o que demonstra não só seu conhecimento do tema como o dos recursos linguísticos para materializá-lo.

Mais um exemplo de anáforas recategorizadoras são os SNs construídos pelo produtor de R4. Para retomar a UF *o apoio à redução da maioridade penal*, ele usa as formas *apenas uma medida paliativa, a redução da maioridade penal para 16 anos, tal medida, dessa posição, a aprovação, essa medida, como solução para a violência, medidas mais adequadas e à medida em questão*. Embora predomine o recurso da repetição lexical nessas retomadas, o núcleo nominal **medida** aparece acompanhado de determinantes (tal, essa) ou de adjetivos (*paliativa, mais adequadas e em questão*), que modificam esse núcleo, operando uma recategorização no referente. Essa recategorização está presente ainda na repetição do SN *a redução da maioridade penal*, que vem modificado pela expressão *para*

16 anos, em *redução da maioridade penal para 16 anos*; no uso do nome genérico *posição*, núcleo do SN dessa **posição**; na nominalização da predicação precedente *ao ser aprovada*, no trecho *Acredito que eles pensam que tal medida, ao ser aprovada ...*, em a **aprovação**, no segmento subsequente, [...] *os índices de violência após a aprovação seguiriam as atuais tendências*, e no SN como **solução** para a *violência*, um núcleo genérico seguido de um complemento nominal. O agente produtor vale-se, portanto, de diferentes recursos anafóricos, além de estruturá-los internamente com variados itens lexicais.

Chamamos a atenção, ainda, para a função argumentativa presente nas expressões anafóricas *apenas uma medida paliativa, dessa posição, como solução para a violência, medidas mais adequadas*. Através delas, o produtor sinaliza sua divergência em relação àqueles que apoiam a proposta de redução, posicionando-se a favor de outras medidas. Entre as medidas, ele aponta a melhoria dos investimentos nas escolas e na formação dos professores, revelando-se um sujeito que reconhece na educação o caminho para combater a delinquência juvenil. Assume, assim, uma posição de resgate do jovem, em oposição aos que defendem apenas sua punição.

Não podemos deixar de reportar-nos, nesta fase da pesquisa, às expressões anafóricas construídas pelo produtor de R7 para o referente 1, *a proposta de redução da maioridade penal para 16 anos*, e o referente 3, *o jovem menor de idade*, redação analisada em 4.1, de acordo com o conjunto dos três observáveis, proposto por Bronckart (1999). Voltamos a ela, agora, para comentar a sequência de anáforas para esses referentes.

O referente 1 é introduzido, no texto, pela UF *A proposta de redução da maioridade penal para 16 anos*, que é retomada por meio das formas *essa visão, uma medida meramente reativa, uma visão mais crítica*. Ainda que o núcleo de cada uma das duas primeiras expressões seja um nome genérico (*visão* e *medida*) e o da terceira uma repetição do núcleo da primeira (*visão*), esses nomes vêm acompanhados de outros que os determinam (*uma medida, uma visão*) e os modificam (*meramente reativa, mais crítica*), acrescentando-lhes novas informações.

Essa maneira de construir os SNs anafóricos está presente também nas retomadas da UF *jovem*. Essa expressão de introdução referencial aparece recategorizada, ao longo do texto, pelas anáforas *dos jovens mais pobres, o jovem que cometeu um crime, ao indivíduo, Um jovem menor de idade, do jovem, todos os adolescentes e crianças, aos jovens mais pobres, o indivíduo*, quase todas constituídas pelo mesmo núcleo nominal **jovem (ns)**, porém com esse núcleo acrescido de outros itens léxico-sintáticos, com função determinante (*o jovem, um jovem*) e/ou modificadora (*mais pobres, que cometeu um crime, menor de idade*). Além dessas repetições recategorizadoras, a UF *jovem* é retomada por nome genérico (*ao indivíduo, o indivíduo*) e por hipônimo (*todos os adolescentes e crianças*), também expressões recategorizadoras e, por isso, indiciadoras da evolução do referente no curso do texto.

Lembramos, ainda, o papel argumentativo das anáforas recategorizadoras, sinalizando para o leitor o ponto de vista do produtor acerca dos referentes 1 e 3. Conforme apontamos na análise de R7, as escolhas léxico-sintáticas feitas por ele revelam-no um sujeito conhecedor do tema, da língua materna e crítico dos graves problemas sociais de seu país.

Um último exemplo de SNs anafóricos construídos por candidato à Medicina é a R9. O agente produtor retoma a UF *A redução da maioria penal* pelos nomes **proposta**, metalinguístico, e **medida**, genérico, acompanhados de demonstrativos (*Essa proposta, essa medida*) e pela expressão *a proposta de redução da maioria penal para 16 anos*, num processo de recategorização do referente 1. Outras retomadas para esse referente são as repetições lexicais – *de redução da maioria penal para 16 anos, a redução para 16 anos, dessa medida, da proposta e a redução da maioria para 16 anos* –, que ocorrem de modo alternado no texto.

Merecem destaque, ainda em R9, as anáforas para a UF *de crimes*, introdutora do referente 2, a delinquência juvenil: *da delinquência juvenil, de crimes, esse problema, essa criminalidade, crimes, “crimes pequenos”, de criminalidade, à delinquência juvenil, dos crimes*, com *a criminalidade*. Duas observações podem ser feitas sobre essa sequência anafórica. A primeira é a recategorização da UF *de crimes* para *da delinquência juvenil, esse problema, essa criminalidade* e *“crimes pequenos”* através de hiponímia, nome genérico, sinônimo e repetição lexical, com o primeiro núcleo e o último seguidos de modificadores; a segunda é, mesmo ocorrendo muitos casos de repetição lexical para essa UF, os itens lexicais que as constituem também se alternam, num movimento de variação. Essa alternância, observada na construção das expressões anafóricas mostra que o agente produtor, ao retomar a UF por um recurso já utilizado não o faz seguidamente por ele mesmo, mas o intercambia com outros, quebrando não só a monotonia da repetição por ela mesma, como também evitando o uso de anáforas com baixo teor informativo.

Tal maneira de construir as anáforas pode ser confirmada, mais uma vez, nas retomadas que o produtor da R9 faz da UF *por um jovem menor de idade*, expressão que introduz o referente 3, *o jovem menor de idade: por menores de idade, por menor de 18 anos, de pessoas com menos de 16 anos, jovem presidiário, aos jovens, adolescentes, os jovens e Aluno concluinte do ensino médio*. Em oito expressões anafóricas, sete foram construídas com recategorização, ora com o uso de um recurso diferente (*por menores de idade*, núcleo hiperonímico; *de pessoas com menos de 16 anos*, núcleo genérico; **adolescente** e **aluno concluinte do ensino médio**, núcleos hiponímicos), ora com a repetição do núcleo nominal modificado (*por menores de idade, por menores de 18 anos, presidiário*). Essa variação demonstra que o produtor tem conhecimento das combinações léxico-sintáticas possíveis em sua língua e, quase como uma brincadeira, joga com elas, dando dinamicidade a seu texto.

A seguir, passamos à quantificação e análise das anáforas para os referentes 1, 2 e 3 nos textos dos vestibulandos de Engenharia de Controle e Automação:

| Texto | Referente 1 | Referente 2 | Referente 3 | Total |
|-------|-------------|-------------|-------------|-------|
| R1 | 04 | 06 | 06 | 16 |
| R2 | 02 | 02 | 03 | 07 |
| R3 | 04 | 06 | 11 | 21 |
| R4 | 04 | 07 | 07 | 18 |
| R5 | 02 | 05 | 06 | 13 |
| R6 | 03 | 09 | 05 | 17 |
| R7 | 05 | 06 | 07 | 18 |
| R8 | 00 | 07 | 07 | 14 |
| R9 | 06 | 10 | 06 | 22 |
| R10 | 02 | 04 | 08 | 14 |

Tabela 8: Engenharia C/A: número de anáforas para os referentes 1 – a *redução da maioridade penal para 16 anos*, 2 – a *delinquência juvenil* e 3 – o *jovem menor de idade*.

Fonte: Da autora.

Nos textos dos candidatos à Engenharia de Controle e Automação, identificamos ocorrências de anáforas construídas pelo recurso da repetição lexical, ora sem, ora com recategorização do referente pelo acréscimo de adjetivo ao núcleo nominal. Detectamos, ainda, a ocorrência da recategorização dos referentes através de anáforas por mudança de recurso e da recategorização mista.

Em R4, por exemplo, o agente produtor introduz o referente 2, a *delinquência juvenil*, através da UF *da delinquência juvenil* e a retoma pelas formas *de crimes*, aos *criminosos*, *muitas das infrações*, no *universo criminal*, pelo *crime*, pela *delinquência*, da *delinquência juvenil* e de *criminalidade juvenil*, entre as quais pela *delinquência* e da *delinquência juvenil* são repetições lexicais parcial e total, respectivamente, portanto, retomadas sem recategorização. As demais ocorrem pela mudança de recurso: a expressão *de crimes* retoma, por hiperonímia, a UF *a delinquência juvenil*; aos *criminosos* remete, por meronímia, à âncora *de crimes*; no *universo criminal*, também por meronímia, ancora em *muitas das infrações*; de *criminalidade juvenil*, por sinonímia, retoma da *delinquência juvenil*. Nessas recategorizações por mudança de recurso, alguns núcleos anafóricos vêm modificados por adjetivo, como no *universo criminal* e de *criminalidade juvenil*, constituindo casos de recategorização mista.

Ainda, na mesma R4, destacamos a sequência de anáforas construídas pelo produtor para retomar a UF *por menores de idade*, introdutora do referente 3. São elas: *por jovens*, *jovens que não tiveram acesso a riquezas*, *de menores criminosos*, *muitos jovens*, *como aluno menor de idade*, *aos menores infratores*, *de muitos delinquentes juvenis*. Nessa sequência, a UF *por menores de idade* é inicialmente recategorizada, por hiperonímia,

para por **jovens**, cujo núcleo é repetido e recategorizado pela oração adjetiva *que não tiveram acesso a riquezas*. O SN *jovens que não tiveram acesso a riquezas*, por sua vez, é recategorizado como *de menores criminosos*, em que a repetição do núcleo **menores** vem modificada pelo adjetivo, à qual se segue outra, muitos jovens, do mesmo tipo.

Nas três expressões anafóricas finais, temos o núcleo nominal **aluno**, de *como aluno menor de idade*, que, por hiponímia, retoma **jovens**, de *muitos jovens*; aos **menores infratores** que retoma *menores criminosos* e de *muitos delinquentes juvenis* que retoma *menores infratores*, ambos por sinonímia. Todo o conjunto de dados de R4 mostra-a como um texto em que o produtor reformula os referentes 2 e 3, utilizando-se da recategorização por mudança de recurso e de seu tipo misto, num movimento de variação que aumenta seu grau de informatividade, imprimindo-lhe dinamicidade.

Duas outras redações merecem destaque pela construção das cadeias anafóricas relativas aos referentes 1, 2 e 3. Trata-se de R9 e R10. Nelas, os referentes são categorizados e recategorizados também por meio da variação no uso dos recursos léxico-sintáticos, o que, dissemos acima, traz alta informatividade para o texto.

Em R9, o agente produtor introduz o referente 1, *a proposta de redução da maioridade penal para 16 anos*, por meio da UF *algumas propostas para solução*. Retoma essa expressão através dos SNs *a redução da maioridade penal para 16 anos*, *uma redução da maioridade*, *Essa redução*, de *uma nova redução*, da *proposta* e da *proposta de redução da maioridade penal*. Nessa sequência de anáforas, o produtor usa dois recursos apenas: a hiponímia, na retomada de *algumas propostas para solução* por *a redução da maioridade penal para 16 anos de idade*, um SN complexo, e a repetição lexical, presente nas demais anáforas. Faz, todavia, uso deste recurso com maestria, explorando os itens lexicais **proposta** e **redução** em combinações diversas, aos quais faz novos acréscimos. Esse é o caso do SN *a redução da maioridade penal para 16 anos* que se repete, parcialmente, nas formas *uma redução da maioridade*, *Essa redução* e *de uma nova redução* e têm seus núcleos acompanhados dos determinantes *uma* e *Essa* e do adjetivo *nova*. O mesmo ocorre com as anáforas da *proposta* e da *proposta de redução da maioridade penal*, que repetem o núcleo da UF *algumas propostas para solução*. Em da *proposta*, a repetição é parcial; em da *proposta de redução da maioridade penal*, o núcleo repetido vem modificado pela locução adjetiva *de redução da maioridade penal*, que também repete parcialmente, por hiponímia, a primeira anáfora *a redução da maioridade penal para 16 anos de idade*.

Para os referentes 2 e 3, o produtor emprega o mesmo critério da variação para construir suas retomadas. Para retomar a UF *A violência*, introdutora do referente 2, ele usa as expressões do **tema**, com núcleo metalinguístico; *de criminalidade*, com núcleo genérico; *por crimes*, com núcleo sinonímico; com *o problema*, núcleo genérico; com *a violência*, repetição do núcleo da UF; *atitudes criminosas*, núcleo genérico adjetivado; da *criminalidade*, que repete o núcleo de *de criminalidade* e é repetido mais uma vez por

ele mesmo em da **criminalidade**; a **violência urbana**, núcleo repetido com adjetivação; a **delinquência juvenil**, núcleo hiponímico também adjetivado.

Para o referente 3, que o agente produtor introduz com a UF *os Menores Infratores*, as retomadas foram feitas pelos SNs *um cidadão*, com núcleo genérico; *muitos infratores com idade inferior a 16*, com repetição lexical e mudança de classe gramatical, em que o núcleo passa de adjetivo, na UF, a substantivo, na anáfora e vem modificado por *muitos* e *com idade inferior a 16*, adjetivo e locução adjetiva, respectivamente. Na sequência de retomadas, o produtor repete, parcialmente, o SN anterior, *muitos infratores com idade inferior a 16*, com as formas ***infratores com idade inferior***, ***os menores*** e o ***menor infrator***, compondo, com os itens lexicais já utilizados na construção das anáforas anteriores, combinações variadas.

Em R10, ressaltamos a também variada sequência de anáforas construída pelo agente produtor para o referente 3. Este é introduzido, no texto, pela UF *de aluno concluinte do Ensino Médio*, retomada por uma longa cadeia de expressões: *de jovens brasileiros*, *os menores*, *entre os jovens*, *dos delinquentes juvenis*, *Como estudante*, *aos jovens que já são vítimas da deficiente educação*, *como jovem aprendiz*, *como estudante*. Nessa sequência de anáforas, destacamos os núcleos nominais adjetivados em *de jovens brasileiros* e *dos delinquentes juvenis*, adjetivos em sua forma simples, e em *que já são vítimas da deficiente educação*, em que ele é oracional. Além disso, chamamos a atenção para o caráter argumentativo dessa anáfora. Ao referir-se a uma parcela de jovens como *vítimas da deficiente educação*, o produtor revela-se consciente e crítico do déficit na qualidade da educação dada a essa parcela, levando-o à defesa de alternativas que supram tal déficit.

Na próxima tabela, apresentamos os dados obtidos para os referentes 1, 2 e 3 nos textos para o curso de Letras.

| Texto | Referente 1 | Referente 2 | Referente 3 | Total |
|-------|-------------|-------------|-------------|-------|
| R1 | 02 | 04 | 02 | 08 |
| R2 | 02 | 06 | 12 | 20 |
| R3 | 00 | 04 | 04 | 08 |
| R4 | 05 | 04 | 09 | 18 |
| R5 | 02 | 08 | 11 | 21 |
| R6 | 04 | 03 | 05 | 12 |
| R7 | 03 | 04 | 07 | 14 |
| R8 | 04 | 10 | 09 | 23 |
| R9 | 02 | 02 | 09 | 13 |
| R10 | 02 | 04 | 02 | 08 |

Tabela 9: Letras: número de anáforas para os referentes 1 – a redução da maioria penal para 16 anos, 2 – a delinquência juvenil e 3 – o jovem menor de idade.

Fonte: Da autora.

Os textos produzidos pelos candidatos ao curso de Letras mostram certo equilíbrio na construção das expressões anafóricas para os referentes 1, 2 e 3. Queremos dizer com isso que, nos 10 textos que integram o *subcorpus* desse curso, em seis, os produtores construíram anáforas variadas, fazendo uso tanto da repetição com núcleo nominal adjetivado, portanto, da recategorização interna, quanto da mudança de recurso ou recategorização externa. Nos outros quatro textos, identificamos uma alta frequência de SNs que apenas repetem o núcleo nominal de sua unidade-fonte. No primeiro grupo, estão as R1, R2, R5, R7, R8 e R9; no segundo, as R3, R4, R6 e R10.

Em R1, o referente 1 é introduzido, no texto, pela UF *da redução da maioria penal* e retomado pelas expressões da **proposta** e de *uma lei tão estúpida e injusta*. As retomadas, foram construídas com núcleos nominais que recategorizam o núcleo da UF, *redução*, pela mudança de recurso: na primeira anáfora, o núcleo nominal **proposta** é um nome metalinguístico; na segunda, o nome **lei**, um hiperônimo. Destacamos, nessa última anáfora, seu valor argumentativo, presente nos adjetivos *estúpida* e *injusta*. Referir essa lei como *estúpida e injusta* revela a rejeição do produtor a ela, por considerá-la distante dos reais problemas envolvidos no encarceramento de menores infratores.

Para retomar as unidades-fonte dos referentes 2 e 3, o agente produtor de R1 usa as formas *dos crimes, de criminosos, da violência, o mal pela raiz e Os jovens, principalmente os mais pobres, nossos jovens*, respectivamente. Na primeira sequência de anáforas, prevalece a recategorização pela mudança de recurso. A UF *da violência* é retomada pelo nome **crimes**, que, no cotexto, funciona como seu hipônimo; pelo merônimo **criminosos**, que remete a **crimes**, numa relação de o agente por sua ação; pela expressão *mal pela raiz*, cujo núcleo é um nome genérico. Por meio da repetição lexical, o núcleo da UF, *violência*, é retomado por ele mesmo.

As anáforas da segunda sequência são construídas com repetição lexical, na qual o núcleo **jovens** vem modificado pela expressão adjetiva principalmente os mais pobres. O núcleo é repetido mais uma vez, modificado pelo possessivo nossos, em **nossos jovens**. Nos dois casos, os núcleos recategorizados têm também valor argumentativo. Ao pôr em relevo os jovens mais pobres, o produtor demonstra consciência crítica sobre a desigualdade da qual é vítima certo segmento jovem da população brasileira; ao referir essa parcela como *nossos jovens*, revela proximidade e afetividade para com esses jovens, demonstrando sentimento de solidariedade para com eles.

Em R2, destacamos as expressões anafóricas para retomar a UF *crianças e adolescentes moradores de periferias*, introdutora do referente 3. Na sequência de anáforas construídas para essa unidade-fonte, constatamos a variação no uso dos recursos. Essa variação resulta tanto da mudança de recursos quanto da repetição lexical com modificação do SN pelo adjetivo. As retomadas foram feitas pelas formas *de um adolescente dessa idade*, repetição de parte do núcleo com recategorização pela locução adjetiva, dessa idade; *pequenos infratores*, hiperônimo adjetivado; *a determinadas crianças*, repetição de outra parte do núcleo, também adjetivado; *a criança de 12 anos*, repetição desse núcleo, também adjetivado; *menores mal intencionados*, hiperônimo adjetivado; do *jovem*, no contexto, com valor de nome genérico; *A adolescência*, merônimo; *aos jovens e adolescentes que queiram trabalhar ou estudar*, repetição lexical, com recategorização através de adjetivo oracional; do *jovem* e dos *jovens*, repetições lexicais parciais; *a dispersão juvenil diária*, nome genérico adjetivado; *os jovens*, repetição lexical parcial.

Na sequência de anáforas, acima, além da variação no uso dos recursos, ressaltamos o valor argumentativo de duas anáforas: *aos jovens e adolescentes que queiram trabalhar ou estudar* e *a dispersão juvenil diária*. Por meio da primeira, o produtor sinaliza sua posição em defesa da oferta de trabalho e estudo para os jovens que desejam essas oportunidades; a segunda, reforça sua visão dessas ocupações como solução para afastar os jovens das atividades criminosas.

Em R5, uma das expressões anafóricas para o referente 3 chama a atenção, por seu teor argumentativo. Trata-se da anáfora **Crianças e jovens que não tiveram condições necessárias para um crescimento digno**, que retoma a UF *dos jovens criminosos*. Constituída de núcleos nominais modificados pela longa e complexa oração adjetiva, *que não tiveram condições necessárias para um crescimento digno*, traduz a consciência crítica do produtor sobre as desigualdades de condições no desenvolvimento, como pessoa humana, a que está submetida certa parcela de menores de idade. Uma outra expressão que merece destaque, em R5, é a anáfora indireta para o **Estatuto da Criança e do Adolescente**: numa relação de ingrediência, constituída pela lei e seus legislados, remete à UF *dos jovens criminosos*.

Em R7, já comentada também sob o foco dos observáveis de Bronckart (1999), em

4.1, ressaltamos a sequência de anáforas para o referente 1. O agente produtor o introduz pela UF *a redução da maioria penal*. A primeira retomada é feita pelo SN *esse tipo de medida*, com o núcleo genérico com determinante demonstrativo, seguido de locução adjetiva. De núcleo da locução, o nome **medida** passa a ocupar o núcleo dos SNs *as medidas tomadas* e *medidas semelhantes*, numa repetição lexical com recategorização por adjetivos. Além dessas formas, a UF é reformulada como **punição**, anáfora indireta com base na relação entre a lei e sua finalidade, e como **projeto**, nome metalinguístico núcleo da expressão complexa *no projeto em discussão no congresso nacional*. Merece comentário o valor argumentativo dessa anáfora: ao referir *a redução da maioria penal* como **punição**, o produtor coloca em xeque a eficácia da lei, pondo em evidência sua natureza meramente repressora.

Em R8, destacamos duas anáforas construídas pelo agente produtor: uma para o referente 1 e outra para o 3. O primeiro é introduzido pela UF *a maioria penal para 16 anos*, recategorizada como *a proposta de lei apresentada no Congresso*; o segundo referente, pela UF *por menores de idade*, que o produtor reelabora como *O indivíduo que não tem o amparo dos pais*. Ambas as anáforas constituem SNs complexos. O núcleo nominal **proposta**, na primeira expressão, vem acompanhado do determinante definido *o*, da locução adjetiva *de lei* e da oração adjetiva reduzida de particípio *apresentada no Congresso*. O núcleo nominal, **O indivíduo**, na segunda forma, tem estrutura semelhante: vem determinado pelo artigo definido *O* e modificado pela adjetiva *que não tem o amparo dos pais*. Esse acréscimo de informações aos dois núcleos traduz-se em alta informatividade para o texto.

Em R9, destacamos, também, duas anáforas: uma que retoma a UF *A proposta de redução da maioria penal para 16 anos*, introdutora do referente 1 e outra que remete à UF do ECA – *Estatuto da Criança e do Adolescente*. A primeira anáfora transforma a UF *A proposta de redução da maioria penal* em *nesta questão tão relevante* e, depois, em *o olhar coercitivo*; a segunda, *o jovem de 12 anos que comete ato delincente*, que ancora em do ECA – *Estatuto da Criança e do Adolescente*. O destaque, nessas três expressões, é o papel argumentativo da primeira e segunda anáforas, sinalizado pelos adjetivos *tão relevante* e *coercitivo*, e o caráter indireto da segunda, *olhar coercitivo*, e da terceira, *do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente*.

Referir *a proposta de redução da maioria penal* como *questão tão relevante* traduz a visão do produtor sobre a nova lei, para quem a proposta deve ser tratada com atenção, a fim de que se combatam as verdadeiras causas da delinquência juvenil. Anaforizar, ainda, essa unidade-fonte como *o olhar coercitivo* também é argumentativo, pois revela, por parte do agente produtor, posição contrária à punição como solução para a criminalidade entre os jovens. Ressaltamos o caráter indireto desta anáfora: ele a constrói por meronímia, explorando, como fez o produtor de R7, a relação entre a lei, *a redução da*

maioridade penal, e sua finalidade, a *punição dos menores infratores de 18 anos*.

O caráter indireto da terceira anáfora está presente na remissão à âncora *do ECA* pelo SN *o jovem de 12 anos que comete ato delinquente*, com base na relação entre a lei e seu público-alvo. Ressaltamos o caráter complexo desse SN, em que o núcleo nominal vem acompanhado do determinante *o* e modificado pelos adjetivos *de 12 anos* e *que comete ato delinquente*, o primeiro na forma de locução; o segundo, na de oração. Tais informações, ao reformularem o referente, contribuem para a progressão do tema.

Passamos, agora, ao segundo grupo de textos produzidos para o curso de Letras: as R3, R4, R6 e R10. Constatamos, nesse grupo, uma característica comum: a prevalência de núcleos nominais repetidos por eles mesmos e de núcleos constituídos por nomes genéricos. Nesses textos, identificamos, ainda, alguns casos de recategorização, tanto pela mudança de recurso quanto pela presença de modificadores na estrutura interna do SN anafórico.

Em R3, a UF *a maioridade penal* é apenas introduzida no texto, não havendo nenhuma retomada para ela. Ocorrências desse tipo, como já apontamos, são indicadoras de lacuna no desenvolvimento do tema, na medida em que o produtor não faz avançar a discussão em torno de um dos tópicos centrais na proposta de ação de linguagem, comprometendo, portanto, a argumentação e a progressão textual. Em R3, a UF *de violência urbana* é retomada pelas formas **crimes**, por *suas ações*, de *seus atos* e a **situação**, em que três dos quatro núcleos nominais são nomes genéricos.

Em R4, a UF *A redução da maioridade penal* é retomada a primeira vez pela repetição desse SN acrescido da expressão para *16 anos*; uma segunda vez, pela forma *a este respeito*, cujo núcleo é um nome genérico; uma terceira, pela repetição parcial da UF, em *a maioridade penal*; seguida de sua repetição total, *a redução da maioridade penal*, que é repetida, parcialmente, mais uma vez, em *a maioridade penal*.

As repetições prevalecem nas retomadas da UF *Como uma jovem*, introdutora do referente 3: à **educação juvenil**, da **criança e/ou adolescente**, destes **menores**, o **menor**, do **menor**, na **infância**, ao **menor aprendiz**, destes **menores penalizados**, do **indivíduo**. Nessa sequência, composta por nove expressões, cinco delas têm como núcleo o nome **menor (es)**: (a) repetido por ele mesmo, em *o menor* e *do menor*, determinado por artigo; por demonstrativo, em *destes menores* e *destes menores penalizados*, e, neste caso, também modificado por adjetivo ou (b) reformulado, como em *ao menor aprendiz*.

As outras anáforas para o mesmo referente caracterizam-se pela mudança de recurso: meronímia em *à educação juvenil*, numa relação de a ação pela pessoa que é seu alvo, hiponímia em *da criança e/ou adolescente*, meronímia em *na infância*, numa relação de a fase da vida pela pessoa que nela está, e nome genérico, *do indivíduo*.

Para retomar a UF *da delinquência juvenil*, que introduz o referente 2, a produtora

a repete, parcialmente, pela forma da **delinquência**, expressão que é substituída por um sinônimo, a **criminalidade**; em seguida, esse SN é retomado por um núcleo genérico, *de desvio de caráter*, que é substituído por mais uma repetição parcial, a **delinquência**.

Em R6, o produtor introduz o referente 1 pela UF *a redução da maioridade penal* e a retoma pelas formas *de tal proposta*, com núcleo metalinguístico, a **ideia**, com núcleo genérico, à **proposta**, com repetição lexical, *as medidas de privação de liberdade*, com núcleo também genérico, modificado por locução adjetiva. Nessa sequência de anáforas, predominam os recursos recategorizadores, materializados pelos nomes metalinguístico e genéricos, o que imprime certa dinamicidade ao texto. Para as duas outras UFs, no entanto, prevalecem a repetições lexicais. *Pelos crimes cometidos*, introdutora do referente 2, é retomada pelas expressões com **criminalidade**, de **crimes** e de **crimes**; *Com que jovens a partir de dezesseis anos*, que introduz o referente 3, pelos SNs *o jovem*, a **juventude**, *um jovem*, *os jovens*, *esse jovem*, todas elas com baixo teor informativo.

Em R10, uma primeira observação diz respeito à relação entre o título, O Brasil precisa da **redução da maioridade penal**, e o segmento inicial do parágrafo de introdução, *É um assunto de muita importância que eu venho compartilhar com vocês: A proposta de redução da maioridade penal no Brasil*. Há um problema com a estrutura desse segmento: a produtora introduz como *nova*, por meio da catáfora *A proposta de redução da maioridade penal*, uma informação *dada*, *da redução da maioridade penal*, presente no título. O caráter de novidade que caracteriza a catáfora não se confirma, pois o teor informativo desse SN é baixo. Este se converte em UF e seu núcleo é repetido: *esta proposta* e *a proposta*.

Quanto às outras anáforas construídas, nesse texto, temos, para a UF introdutora do referente 2, *a violência Juvenil*, os SNs *os mesmos atos*, **A criminalidade**, **a violência** e **a delinquência juvenil**, cujos núcleos são nomes genéricos nas duas primeiras expressões, hiperônimo na terceira e sinônimo na quarta, sendo apenas a primeira reformulada pelo pronome adjetivo *mesmos*. A UF que introduz o referente 3, *os nossos jovens infratores*, é retomada por *Os Jovens que não concluíram o ensino médio*, cujo adjetivo oracional poucas informações acresce ao referente.

| Texto | Referente 1 | Referente 2 | Referente 3 | Total |
|-------|-------------|-------------|-------------|-------|
| R1 | 02 | 03 | 05 | 10 |
| R2 | 02 | 02 | 03 | 07 |
| R3 | 04 | 03 | 03 | 10 |
| R4 | 03 | 03 | 05 | 11 |
| R5 | 05 | 08 | 00 | 13 |
| R6 | 06 | 07 | 09 | 22 |
| R7 | 01 | 05 | 03 | 09 |
| R8 | 01 | 09 | 08 | 18 |

| | | | | |
|-----|----|----|----|----|
| R9 | 05 | 00 | 05 | 10 |
| R10 | 04 | 06 | 04 | 14 |

Tabela 10: Pedagogia: número de anáforas para os referentes 1 – a *redução da maioridade penal para 16 anos*, 2 – a *delinquência juvenil* e 3 – o *jovem menor de idade*.

Fonte: Da autora.

Na análise das expressões anafóricas construídas pelos candidatos ao curso de Pedagogia, duas coisas, inicialmente, chamaram-nos a atenção: a alta frequência dos núcleos nominais repetidos por eles mesmos e a predominância de núcleos constituídos por nomes genéricos.

Os núcleos nominais repetidos por eles mesmos estão presentes em muitas anáforas construídas para os três referentes, como, por exemplo, em R2. A UF *Violência*, introdutora do referente 2, é retomada duas vezes por ela mesma, *A violência* e *de violência*. Outro exemplo é R3, em que a UF *uma pessoa de 16 anos* se repete totalmente na anáfora *uma pessoa de 16 anos*. Essa UF é também recategorizada pelo hiperônimo **menores**, que o agente produtor repete mais três vezes: **menores, menores e menores**.

Outros casos de repetição do mesmo núcleo nominal são as R5 e R10. Em R5, a UF *a redução da maioridade penal*, que introduz o referente 1, é retomada pelos SNs da **maioridade penal**, *a redução da maioridade penal*, *a maioridade penal* e *a maioridade penal*. Nas quatro retomadas, a segunda é uma repetição lexical total e a primeira e a terceira, parciais; a quarta, repetição total da terceira. Em R10, a UF *por jovens* é retomada duas vezes pelo mesmo núcleo nominal: *por jovens* e *no jovem*.

Todos esses exemplos em R3, com exceção do hiperônimo que retoma a UF *uma pessoa de 16 anos*, constituem casos de repetição lexical, portanto, em que o referente não é reelaborado, o que acarreta baixa informatividade para esse texto. Com o mesmo padrão de construção anafórica, lembramos R1, comentada em 4.1, em que UF *do crime grave cometido*, introdutora do referente 2, é repetida, parcialmente, duas vezes pelos SNs *tais crimes*, *tais crimes*, formas em que há também baixo teor informativo.

Quanto ao predomínio dos nomes genéricos como núcleos das anáforas, destacamos a própria R1 em que a UF *da maioridade penal*, para o referente 1, é retomada pelos SNs *um fato* e *a legislação* e a UF *do crime grave cometido*, para o referente 2, pelo SN *o mal*. Em R3, encontramos a retomada da UF *Redução da maioridade penal* pelas formas *desta iniciativa*, *desta medida*; em R5, da UF *a criminalidade* pelo SN *o problema*; em R7, da UF *para violência* por *pelos seus atos* e da UF *da criminalidade juvenil e principalmente da violência*, em R10, pela anáfora *estas praticas*.

Registramos, no entanto, a ocorrência de SNs anafóricos recategorizadores, seja pela mudança de recurso, seja pela modificação do núcleo por adjetivo. Em R6, essa ocorrência merece destaque. Nela, a UF *do menor* evolui para *por menores de idade*,

alunos da 3ª série do ensino médio, da **turma**, um **jovem** de 16 anos, **jovens** de 16 ou 17 anos, **jovens** menores de idade, de **crianças e adolescentes**, para **jovens** a partir de 14 anos, aos seus **filhos**.

Em R6, temos a repetição lexical do núcleo **menores**, modificado pela locução adjetiva de idade, núcleo recategorizado pelo hipônimo **alunos**, que também é modificado por locução adjetiva, da 3ª série do ensino médio; o núcleo **alunos** é reformulado pelo hiperônimo da **turma**, este pelo hipônimo, *um jovem*. Tal núcleo, embora repetido duas vezes, vem modificado pelas expressões adjetivas de 16 ou 17 anos e menores de idade. A estas repetições, segue-se nova mudança de recurso, com a recategorização do referente pelo hipônimo **crianças e adolescentes**, outra repetição do núcleo **jovem**, adjetivado pela expressão *a partir de 14 anos*. A longa sequência de anáforas é finalizada com uma nova recategorização do referente por meio do merônimo *aos filhos*. Toda a sequência caracteriza-se por uma variedade de recursos, cujos núcleos aparecem modificados por itens lexicais também variados, imprimindo à cadeia informatividade e ao texto, dinamicidade.

Um último registro para os textos produzidos para o curso de Pedagogia é a ausência de retomada da UF que introduz um dos três referentes. Um desses casos é a R5, em que o agente produtor introduz o referente 3, *o jovem menor de idade*, pela UF *menores de idade* e não o retoma uma única vez. Outro caso é R9: o produtor introduz o referente 2, *a delinquência juvenil*, pela UF pelos *seus atos* e não a retoma. A ausência de retomada de dada UF, como temos defendido, sinaliza uma lacuna no desenvolvimento do tema, o que implica lacuna na argumentação e, por conseguinte, baixa informatividade, comprometendo, portanto, a progressão textual. A seguir, apresentamos os dados levantados para os textos dos candidatos ao curso de Administração.

| Texto | Referente 1 | Referente 2 | Referente 3 | Total |
|-------|-------------|-------------|-------------|-------|
| R1 | 01 | 08 | 10 | 19 |
| R2 | 05 | 08 | 01 | 14 |
| R3 | 02 | 00 | 03 | 05 |
| R4 | 01 | 10 | 08 | 19 |
| R5 | 00 | 05 | 04 | 09 |
| R6 | 00 | 02 | 10 | 12 |
| R7 | 04 | 04 | 02 | 10 |
| R8 | 05 | 08 | 07 | 20 |
| R9 | 02 | 05 | 06 | 13 |
| R10 | 03 | 09 | 03 | 15 |

Tabela 11: Administração: número de anáforas para os referentes 1 – a redução da maioridade penal para 16 anos, 2 – a delinquência juvenil e 3 – o jovem menor de idade.

Fonte: Da autora.

Nos textos dos candidatos à Administração, chamam-nos a atenção as R1, R2 e R4 pela utilização de recursos léxico-sintáticos variados na construção das expressões anafóricas e as R5, R7, R8, R9, R10, além de R3, analisada em 4.2.2.3 como caso de redação com 20 linhas ou menos, pelo predomínio das repetições lexicais com algumas recategorizações.

Em R1, destacamos as seqüências anafóricas construídas para os referentes 2 e 3. No fragmento:

O índice de violência urbana vem crescendo em conjunto à ampliação das favelas, complexos populares dotados de baixa qualidade de infraestrutura e de centros de comando de tráfico e crimes. Além disso, a realização de grande parte dos crimes, tais como assaltos e até mesmo homicídios, são realizados por menores de idade, utilizando de sua menoridade penal como “fulga” do nosso falho sistema judicial. Além do impulso dos jovens a desejarem produtos de marca, a total obediência, sem o uso da reflexão pessoal, às cabeças principais do tráfico que vivem nas favelas e seus comandos levam esses jovens a cometerem crimes ordenados por esses líderes [...].

O referente 2 é introduzido pela UF composta dos SNs *de violência urbana e de centros de comando de tráfico e crimes* e retomada pelas anáforas dos **crimes** [...], do **tráfico**, seus **comandos**, **crimes ordenados por esses líderes**, no segmento [...] às cabeças principais do tráfico que vivem nas favelas e seus comandos levam esses jovens a cometerem crimes ordenados por esses líderes, em que os SNs foram constituídos pela repetição dos núcleos **crimes**, **tráfico** e **comando** e por nova repetição de **crimes**, em **crimes ordenados por esses líderes**, este último uma estrutura complexa composta por uma oração adjetiva reduzida de participípio. Na seqüência do texto, a UF é anaforizada, ainda, pelos SNs da **criminalidade**, a **delinquência juvenil** e de seus **atos**, em que as retomadas são por nome genérico, hipônimo e nome genérico, respectivamente.

O referente 3, introduzido pela UF *por menores de idade*, é retomado por **dos jovens**, **esses jovens**, **jovens como aqueles que mataram João Hélio e que, a sangue frio, mataram um jovem paulista**. Essa UF é, também, retomada pelas anáforas **como homicidas e criminosos**, como **um jovem menor de idade, demais outros jovens, de pessoas de bem, a toda a população** e **os infratores da lei**. Nessa longa seqüência de anáforas, destacamos o item lexical **jovens** como núcleo nominal de cinco SNs, porém acompanhado de determinantes (*esses e um*) e de modificadores – *como aqueles que mataram João Hélio e que, a sangue frio, mataram um jovem paulista, menor de idade, demais e outros* –, sendo, portanto, nestes quatro últimos, recategorizado. As demais anáforas para esse referente foram compostas por mudança de recurso: **como homicidas e criminosos**, numa retomada por descrição definida; **de pessoas de bem**, retomada por nome genérico; **a toda a população**, uma remissão à parte pelo todo; **os infratores da lei**, retomada por hiperônimo.

Em R2, o destaque vai para as retomadas da UF *a violência urbana*, introdutora do referente 2. A sequência de anáforas é composta por um núcleo genérico acompanhado de uma oração adjetiva, em *um fato que cotidianamente atinge a vida da população*; por um merônimo, *este* índice, numa relação de o fato por seu indicador; por nome genérico, em *da violência*; por sua repetição, porém, seguida de adjetivo oracional, em *a violência que ocorre dentro das prisões*; por nova repetição desse núcleo por ele mesmo, em *de violência*; por hipônimo, em *da delinquência juvenil*; e por nome genérico adjetivado, em *um problema tão sério*. Nesse último SN, destacamos seu valor argumentativo, a traduzir o reconhecimento do agente produtor acerca da gravidade que envolve a questão da violência urbana no Brasil.

Em R4, ressaltamos as anáforas construídas para os referentes 2 e 3. Para retomar o referente 2, introduzido pela UF *de crimes*, o produtor constrói as anáforas da *ilegalidade*, por hiperônimo; na *vida criminosa*, por nome genérico adjetivado; *os mais variados tipos de ações*, por nome genérico, núcleo de um SN complexo; do *transporte de drogas até assassinatos*, por hipônimos; *essas infrações*, por hiperônimo; *os males*, por núcleo genérico; *crimes*, por repetição de nome por ele mesmo; *com tais influências negativas*, por nome genérico adjetivado; *da criminalidade juvenil*, por hipônimo; *este mal*, por núcleo genérico, precedido de determinante demonstrativo.

A retomada do referente 3, introduzido pela UF *por menores de 18 anos*, foi feita pelos SNs *crianças e adolescentes*; *muitos jovens*; *os menores*; pelos *jovens*; *os menores*; *destes jovens*; *um adolescente de 16 anos* e *dos menores infratores*. Nessa sequência, temos uma retomada inicial por hiponímia, seguida por um hiperônimo e um sinônimo, respectivamente; os dois SNs seguintes, pelos *jovens* e *os menores*, repetem esses núcleos por eles mesmos; as expressões restantes, *destes jovens*, *um adolescente de 16 anos* e *dos menores infratores*, também constituem repetições lexicais, com determinante no primeiro SN e modificadores nos dois últimos.

Os três textos, acima, têm em comum a variação na construção das anáforas por seus agentes produtores, expressa tanto pela mudança de recurso quanto pela recategorização interna de seus núcleos através do adjetivo, o que se traduz em alta informatividade para o texto. A alta informatividade das formas anafóricas dá consistência à argumentação e, por conseguinte, contribui para convencer o leitor.

Os textos R3, R5, R6, R7, R8, R9 e R10 compõem um grupo no qual prevalecem as expressões anafóricas construídas por repetição lexical com algumas recategorizações. Em R3, a UF *de maioria com seus 16 anos* é retomada pelas anáforas *essa lei, maioria* e *a maioria com seus 16 anos*, em que a primeira é um SN constituído por hiperônimo e as duas últimas, por repetições parcial e total da UF. O referente 2 é introduzido, no texto, pela UF *a violência*, para a qual não há retomada e o referente 3, pela UF *um jovem*, cujo núcleo é repetido em *os jovens com seus 16 anos*, *com nossos jovens* e *os jovens*.

Embora com recategorização interna na primeira e segunda anáforas, assinalada por locução adjetiva e pronome adjetivo, as escolhas léxico-sintáticas feitas para constituí-las poucos acréscimos trazem ao referente.

Em R5, destacamos as sequências para os referentes 2 e 3. A UF do primeiro, *dos nossos atos*, é retomada por *o mal*, nome genérico; *nossas escolhas*, nome genérico acompanhado de pronome adjetivo; *de escolhas erradas*, repetição adjetivada; *como crimes, violência, drogas e etc*, hipônimos de *violência* e *crime*, nomes repetidos por eles mesmos. A UF do segundo, constituída pelas formas *uma criança de 10 anos* e *aos 16, 17 anos de idade*, e retomada por *essa criança* e *no auge de sua adolescência*; mais adiante por *cada jovem* e, finalmente, por *jovens*.

Em R6, ressaltamos a sequência de anáforas para o referente 3. Introduzido pela UF *de jovens*, seu núcleo é repetido em *Jovens que nascemos no começo do século XXI*, *aos Jovens das gerações passadas*; *muitos adolescentes* e *Jovens*; *desses Jovens*. Nessas expressões, o núcleo vem acompanhado de adjetivo oracional na primeira e locutivo na segunda; na terceira, ele aparece sob a forma de pronome indefinido. O núcleo é repetido, mais uma vez, com determinante demonstrativo. A UF é, então, retomada, através de duas mudanças de recurso: uma em os *menores infratores* e outra em como *crianças inoscentes*, por hiperônimo e hipônimo adjetivados, respectivamente; é anaforizada, ainda, por uma sequência de SNs, *um menor*; *menores*; *aos menores infratores*; *destes menores*, em que o núcleo nominal novamente se repete. Destacamos, entretanto, que é a presença do adjetivo em cinco dos SNs com núcleo repetido o que faz o texto avançar, impedindo a baixa informatividade resultante da repetição apenas do núcleo por ele mesmo.

Em R7, destacamos as retomadas para o referente 1, que o agente produtor introduziu pela UF *da maioridade penal*. Sua retomada foi feita, inicialmente, pelas formas *essa discursão* e com *esta decisão*, ambas com mudança de recurso: a primeira com núcleo metalinguístico; a segunda, com nome genérico, ambos acompanhados de determinante demonstrativo. A retomada foi feita, ainda, pela repetição total da UF, em *a maioridade penal*, por parte do nome da lei, em *a redução*, e pela repetição total desse SN, em *a redução da maioridade penal*.

Em R9 e R10, ressaltamos as anáforas construídas para o referente 3 no primeiro texto e para o referente 2, no segundo. No primeiro, a UF *por menores de 18 anos*, introdutora do referente 3, foi retomada pelas expressões de *jovens criminosos*; *Os adolescentes*; *os jovens*; *a criança ou adolescente*; *o adolescente* e *o jovem*. No segundo, a UF para o referente 2, *de violência*, é anaforizada pelas formas *os crimes*; *crimes*; *a violência*; *do crime*; *muitos criminosos*; *da violência*; *da violência*; *violência* e *de violência*. Nessa sequência, chama-nos a atenção as cinco repetições do núcleo nominal *violência*, todas por ele mesmo. Uma mudança de recurso ocorre na primeira retomada da UF pelo SN *os crimes*, seu hipônimo, que depois é repetido duas vezes pelo mesmo núcleo, em

crimes e do crime. Nessa sequência de repetições lexicais, destacamos a anáfora *muitos criminosos* construída por meronímia, por uma relação entre o agente e sua prática.

Esses textos, ao contrário dos três anteriores, caracterizam-se pelo baixo teor informativo de seus SNs anafóricos, resultante do uso de núcleos repetidos por eles mesmos ou com algumas recategorizações. Tal padrão de construção enfraquece a argumentação, pondo em evidência sua fragilidade, pois pouco contribuem para trazer novas informações sobre o referente. As repetições de núcleos nominais por eles mesmos, além disso, provocam no texto um efeito de monotonia e enfado, não atraindo o interlocutor para o mesmo ponto de vista do produtor.

Quantificação e análise de textos com UF sem anaforização

Em nosso levantamento das cadeias anafóricas para os referentes 1, 2 e 3, constatamos que algumas unidades-fonte, usadas para introduzi-los, não foram retomadas. Tais ocorrências foram verificadas nas R8, de Engenharia C/A; R3, de Letras; R5 e R9, de Pedagogia e nas R3, R5 e R6, de Administração e estão registradas nas Tabelas 8, 9, 10 e 11, relativas a esses cursos.

Em R8, de Engenharia C/A; R3, de Letras; R5 e R6, de Administração, os agentes produtores introduziram unidade-fonte para o referente 1 e não fizeram nenhuma retomada ou remissão a ele. Em R9, de Pedagogia, e R3, de Administração, foi o referente 2 o lexicalizado por uma expressão de introdução referencial, porém sem continuidade no texto, o mesmo ocorrendo para o referente 3, na R5, de Pedagogia, num total de 07 ocorrências. Os textos em que identificamos essas ocorrências encontram-se no Anexo 4. Lembramos que, para o curso de Medicina, nenhum caso desse tipo foi registrado, como mostra a Tabela 7.

Textos, como os apontados acima, revelam uma lacuna no desenvolvimento do tema, conforme apontamos na análise de R1, de Pedagogia, em 4.1, onde a UF 5, *devida atenção e suporte às famílias*, foi introduzida, mas não retomada. No que diz respeito às unidades-fonte introdutoras dos referentes 1, 2 e 3, verificamos que isso resultou numa realização parcial da ação de linguagem, uma vez que esta previa a articulação entre os três. Não se tratava de abordar apenas a proposta de redução da maioria penal para 16 anos como uma nova lei a ser aprovada no Brasil, nem de focalizar a violência urbana no país ou o problema do menor de idade envolvido com o crime, mas de articular as informações relativas aos três: a discussão da proposta de lei, colocando-se o agente produtor no papel social de jovem, também menor de idade, que reflete sobre o envolvimento de outros, da mesma faixa etária, com a criminalidade, devido à vulnerabilidade social a que estão sujeitos. Nessa perspectiva, a introdução de um desses referentes e sua não retomada no curso do texto significa que um subtópico do tema não foi considerado pelo produtor, o que traduz mais um aspecto de seu baixo engajamento na proposta de ação de linguagem. Na

próxima seção, damos uma interpretação para os resultados obtidos na pesquisa.

2 | A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Considerando que a ação de linguagem é concebida, no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, como um recorte da atividade social em que **avaliações** coletivas e individuais são construídas pelo agente produtor a partir das coordenadas do contexto físico e socio subjetivo em que se inscreve e que sua produção textual é resultado da **apropriação**, por ele, desse sistema de coordenadas, entendemos que os vestibulandos que se engajaram na ação de linguagem, executando-a com eficiência, foram aqueles que demonstraram ter-se apropriado desse sistema.

Os agentes produtores, vestibulandos em Medicina, demonstraram estar altamente engajados na ação de linguagem que deveriam realizar. Esse engajamento pode ser percebido na apropriação de parâmetros sociodiscursivos previstos por ela e na mobilização destes ao executá-la. Quanto à dimensão social da ação languageira, consideraram seu propósito, o lugar e o tempo de sua realização, a posição social de seus participantes e a imagem que constroem de si e do interlocutor; em sua dimensão discursiva, levaram em conta o conhecimento do tema, sua relação com ele e a capacidade de defender uma opinião sobre o assunto. Ainda quanto à dimensão discursiva, observaram a estrutura composicional do gênero e a variante linguística requerida por ele. No uso da variante linguística, demonstraram domínio do léxico e das regras morfossintáticas e semânticas para combinar seus itens, construindo cadeias nominais anafóricas variadas, com a recategorização contínua do referente, um expediente, muitas vezes, usado pelos agentes produtores para marcar uma posição frente ao tema.

Todas as ações, enumeradas acima, revelam os candidatos à Medicina como produtores eficientes e autônomos, porque mobilizados pelas condições de produção e de recepção previstas na situação comunicativa, bem como atentos às implicações de todo esse conjunto de coordenadas para sua entrada na vida acadêmica.

A esse grupo, segue-se o dos candidatos à Engenharia de Controle e Automação. Nele, a maioria dos agentes produtores demonstrou engajamento na ação de linguagem devido à mobilização do conjunto de parâmetros requeridos por ela. Nesse conjunto, ressaltamos as recategorizações frequentes, tanto externa, constituída pela mudança de recurso, quanto interna, configurada pelo acréscimo de modificadores ao núcleo nominal da anáfora. Além disso, destacamos o uso de certas recategorizações com valor argumentativo, marcando o ponto de vista do produtor acerca do referente semiotizado por elas. Em virtude de tudo isso, podemos atribuir à maioria dos candidatos desse curso senso crítico, eficiência e autonomia em relação à proposta de ação de linguagem a eles apresentada.

Ao grupo dos candidatos à Engenharia, segue-se o de Letras em que, aproximadamente, 50% dos agentes produtores demonstraram o engajamento necessário na ação de linguagem para bem realizá-la. Nos textos dessa parcela de produtores, constatamos a variação no uso dos recursos, com recategorizações externa e interna e a utilização, algumas vezes, desse expediente para marcar seu ponto de vista. Os outros 50% dos candidatos revelaram engajamento parcial na ação de linguagem, manifestado no predomínio da repetição do núcleo nominal por ele mesmo, ou quando modificado por adjetivo, numa modificação, geralmente, com baixo valor informativo. Esses achados para os candidatos ao curso de Letras permitem-nos atribuir ao primeiro subgrupo de agentes produtores eficiência e autonomia na realização da ação de linguagem e ao segundo, domínio parcial dos parâmetros sociodiscursivos configuradores da proposta de ação de linguagem, revelando fragilidade em sua execução.

Os textos produzidos pelos candidatos ao curso de Administração vêm em seguida e, excetuando-se alguns poucos, cujos produtores demonstraram o engajamento necessário nos parâmetros da ação de linguagem, como encontramos em R1, R2 e R4, os demais aproximam-se dos textos que compõem o segundo subgrupo de Letras, ou seja, com a realização parcial da proposta de ação de linguagem.

Destacamos, nessa realização parcial da proposta, sua dimensão discursiva, na qual se evidencia o baixo engajamento dos produtores no propósito da ação de linguagem: abordar a temática da redução da maioridade penal para 16 anos pela ótica de um jovem menor de idade que analisa as razões e os efeitos da delinquência envolvendo outros jovens da mesma faixa etária e propõe alternativas para solucionar o problema. Esse achado revela-se através do número de ocorrências de unidade-fontes que não tiveram continuidade no texto. Os textos dos candidatos desse segundo subgrupo foram os que mais contabilizaram ocorrências desse tipo: em 10 textos que integram o *corpus* do curso de Administração, 03 apresentaram uma expressão introdutora de referente sem sua anaforização.

Uma outra faceta dessa realização parcial são as expressões anafóricas construídas para os três referentes. A maioria dos textos produzidos para esse curso demonstram baixa mobilização, pelos agentes produtores, do parâmetro da variação na composição dos SNs, sobretudo, quando se trata do recurso da repetição lexical, caso em que prevaleceu o núcleo nominal por ele mesmo ou acompanhado de modificadores com reduzido teor informativo. Esses achados nos permitem avaliar, também como parcial, o domínio que tais candidatos revelaram quanto ao conjunto de ações que deveriam realizar para desenvolver o tema proposto.

Na última posição, estão os textos produzidos pelos vestibulandos de Pedagogia. Com exceção dos produtores de R6 e R8, que executaram, com eficiência, a proposta de ação de linguagem, porque mobilizados pelo conjunto de parâmetros sociodiscursivos, os

demais agentes produtores demonstraram algum tipo de dificuldade na sua execução. Entre essas dificuldades, está o pouco conhecimento do tema e dos recursos linguísticos para semiotizá-lo, bem como da estrutura composicional do gênero, conforme constatamos em R1, por exemplo.

Entre os recursos linguísticos, especialmente aqueles acionados para construir as cadeias anafóricas do texto, a alta frequência das repetições lexicais sem recategorização do núcleo nominal por adjetivo e de anáforas constituídas apenas por núcleos genéricos são outra faceta dessa dificuldade, que pode ser percebida, também, através das expressões de introdução dos referentes 1, 2 e 3 sem anaforização. Aliás, candidatos a Pedagogia, depois dos vestibulandos de Administração, foram os que mais produziram unidades-fonte sem continuidade no texto.

A ausência de retomada de dada UF, conforme apontamos, sinaliza uma lacuna no desenvolvimento do tema, o que implica lacuna na argumentação, comprometendo sua consistência e, por conseguinte, seu poder de convencimento. Por esses achados, podemos dizer que a maioria dos produtores candidatos a esse curso revelaram baixo engajamento na situação comunicativa na qual estavam inscritos, mobilizando pouco o conjunto de ações sociodiscursivas requerido por ela.

Compreendemos que, para o êxito de uma ação de linguagem, o agente produtor precisa ter-se apropriado do conjunto de coordenadas sociodiscursivas previstas pela ação linguageira e mobilizá-las no seu desenvolvimento. Em todos os cinco cursos, encontramos candidatos que procederam a essa mobilização, embora o percentual deles varie: em Medicina, a mobilização dos parâmetros manifestou-se em 100% dos candidatos; em Pedagogia, apenas em 20%, para mencionar somente os extremos. Tais percentuais refletem, ainda, a postura dos vestibulandos em relação ao desafio que o concurso para a entrada na Universidade lhes coloca, uma vez que, aprovados, continuarão a ser confrontados com novas ações de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como unidades de análise a ação de linguagem e o texto, os achados de nossa pesquisa mostraram que os agentes produtores que a realizaram, satisfatoriamente, foram, independente do curso a que concorreram, aqueles que demonstraram a apropriação, no quadro das avaliações sociais, do conjunto dos parâmetros sociodiscursivos previstos para essa ação e a mobilização desses parâmetros ao executá-la, de acordo com a tese central defendida pela teoria interacionista bronckartiana. Para o Interacionismo Sociodiscursivo, um texto não pode ser analisado apenas na sua materialidade linguística, uma vez que as condições sociopsicológicas envolvidas em sua produção são determinantes para as escolhas léxico-gramaticais feitas pelo agente produtor.

Os dados obtidos na investigação também corroboraram nossas hipóteses. A análise das coleções didáticas, no capítulo 1, confirmou nossa primeira hipótese, ao demonstrar que o tratamento dado ao léxico na sala de aula, especialmente no que diz respeito às expressões nominais anafóricas é breve e insuficiente. Breve, porque aborda esse tópico de forma superficial; insuficiente, porque focaliza o léxico, predominantemente, pela significação das palavras, por sua estrutura e classificação, num trabalho baseado em listas de itens e, portanto, fora de seus contextos de uso, privilegiando um aprendizado, sobretudo, pela memorização. Embora identificada, em algumas coleções, uma abordagem textual do léxico, explorando as relações de sentido entre as palavras, o sentido pretendido e os efeitos produzidos por essas relações, os enfoques tradicional e textual coexistem no ensino desse componente da língua, o que aponta para a necessidade de consolidar uma mudança que se vem processando, ainda que lentamente.

A segunda, terceira e quarta hipóteses, relativas aos usos dos recursos anafóricos pelos sujeitos da pesquisa, foram comprovadas por nossos dados. Como previa a segunda hipótese, as repetições lexicais e os nomes genéricos foram os recursos mais utilizados pelos agentes produtores e a relação entre desenvolvimento da argumentação e construção de cadeias anafóricas, confirmada, como atestam, respectivamente, a Tabela 3 e a baixa ocorrência de cadeias anafóricas em exemplares de texto com 20 linhas ou menos.

A terceira hipótese, que aventava uma ocorrência menor de anáforas construídas com recursos dependentes de conhecimentos específicos, como hiperônimos e nomes metalinguísticos, por exemplo, foi corroborada por nossos dados, como demonstra a Tabela 3. A última hipótese, relativa ao uso das anáforas pelos agentes produtores para a marcação do seu ponto de vista sobre o tema do texto, também se confirmou, conforme revela a análise da estrutura composicional dos SNs anafóricos para os referentes 1 – *a redução da maioria penal para 16 anos*, 2 – *a delinquência juvenil* e 3 – *o jovem menor de idade*, evidenciando a recategorização, em seu modo triplo de realização (externa, interna e mista), como o processo responsável por dar a determinadas expressões anafóricas o estatuto de operador de argumentação.

Em vista desses resultados, apresentamos algumas possibilidades de trabalho na sala de aula com os aspectos do tema que nossa pesquisa revelou como dificuldade para muitos estudantes concluintes dessa etapa da Educação Básica. Dentre esses aspectos, estão as repetições lexicais, a ausência de recategorização do referente pela anáfora, em parte relacionada com as repetições, e a relação entre cadeias anafóricas e desenvolvimento da argumentação. Nas três situações, defendemos que esse trabalho seja feito de modo explícito e sistemático, orientado por seu planejamento.

Evocamos Vygotsky (1999 [1927]), mais uma vez, para lembrar a ênfase dada por ele ao papel da aprendizagem no desenvolvimento mental das crianças, o qual, entendemos, se estende ao desenvolvimento de adolescentes e jovens. Segundo o pensador russo, o ensino de um novo conteúdo não se limita à aquisição de uma nova habilidade ou de um conjunto de informações, mas também propicia a aquisição da capacidade de reflexão e de controle do próprio funcionamento psicológico. É por esse conhecimento consciente da língua e de seus contextos de uso, produto da reflexão sobre ambos, que entendemos o processo de ensiná-la e aprendê-la.

Nessa perspectiva, um trabalho possível com as repetições lexicais faz-se na direção do desenvolvimento, pelo professor, de atividades que levem os alunos a refletir sobre o importante papel cognitivo que elas desempenham na continuidade referencial, apontando-lhes o critério da distribuição para seu uso. Como mostramos em 2.4.5.1.1, o problema a ser evitado nas repetições não são elas mesmas, mas os lugares onde ocorrem no texto e o modo como são construídas: se muito próximas, em SNs sem recategorização interna, têm baixa informatividade e, por isso, em nada contribuem para a progressão do tema. Se bem distribuídas e constituídas com o acréscimo de novas informações sobre o núcleo nominal, transformam-se em recurso de persuasão.

Sobre a ausência de recategorização do referente na construção do SN anafórico, propomos que o professor trabalhe com uma reflexão sobre o papel argumentativo que esse processo, por meio de seus três tipos, pode assumir no texto. Dentre os três, destacamos o trabalho com o segundo tipo, na medida em que a modificação operada pelo adjetivo no núcleo nominal pode suscitar uma discussão em torno de questões de metalinguagem.

Uma delas é o tratamento que a gramática tradicional dá a ele na função de adjunto adnominal. A gramática ensina que, nessa posição, o adjetivo constitui termo *acessório* da oração (grifo nosso), o que pode levar os alunos a vê-lo como um item lexical dispensável. O que seu uso revela, no entanto, é o papel decisivo que ele assume no texto ao contribuir para a construção do ponto de vista pretendido pelo agente produtor. Outra questão de metalinguagem é a relação entre sua posição face ao substantivo e o sentido produzido. Sua anteposição ou posposição a este, muitas vezes, determinam diferenças de sentido, gerando, por conseguinte, diferenças nos efeitos de sentido.

Entendemos que a forma de trabalhar com a gramática, apontada acima,

redimensiona seu papel no ensino da língua materna, porque considera os itens lexicais em seus contextos de uso. Isso contribui para transformar a visão de língua, disseminada entre os alunos, como entidade estática, homogênea e rígida em outra, na qual ela passa a ser concebida como dinâmica, heterogênea e flexível, à disposição dos falantes para que eles façam escolhas de acordo com seus propósitos comunicativos.

Quanto ao trabalho com a relação entre cadeias anafóricas e desenvolvimento da argumentação, propomos que as possíveis atividades, na sala de aula, levem os estudantes a refletir sobre a alta frequência das anáforas nominais nos textos teórico-opinativos, porque construídas com itens lexicais plenos e, como tal, veiculadores das ideias expressas pelo agente produtor e do ponto de vista que adota acerca delas. Para argumentar sobre um tema, este precisa construir tais cadeias; ao construí-las, argumenta através das escolhas lexicais que faz. Nessa reflexão, propomos que o professor dê lugar de destaque às anáforas nominais como poderoso recurso para obter a adesão do leitor ao ponto de vista do produtor.

Nossas abordagens das anáforas nominais na sala de aula contemplam, até aqui, a língua e seus contextos de uso. Outras, contudo, também são possíveis. Uma delas diz respeito à relação entre o ensino de Língua Portuguesa e o das demais áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com Geografia, História, Sociologia e Filosofia; Ciências Exatas, com Biologia, Química e Física –, na medida em que o trabalho com tais anáforas pode contribuir com um trabalho sobre categorização da realidade, com a qual operam essas disciplinas. O uso de certos recursos, como hiperônimos e hipônimos, envolve, diretamente, o conhecimento enciclopédico, mobilizando o conhecimento prévio dos alunos sobre as categorias de mundo e, ao mesmo tempo, propiciando que novas sejam aprendidas.

Outra contribuição que o ensino das anáforas nominais pode proporcionar, na relação entre Língua Portuguesa e as referidas áreas com suas disciplinas, é o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos, conforme propusemos acima. Esse aprendizado é relevante para essas disciplinas, porque elas também operam com a formulação de pontos de vista e sua defesa por meio de argumentos válidos. Ou seja, o aprendizado da argumentação por meio do ensino da língua pode favorecer seu uso nas demais disciplinas do currículo escolar.

Nessas duas situações, emergem possibilidades de concretização de um ensino interdisciplinar, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000)¹, pois o trabalho com elas pode conduzir a um diálogo permanente entre

1 A Base Nacional Comum Curricular (Lei nº 13.415/2017) define a organização do Ensino Médio em dois grandes eixos: um central, comum e obrigatório para todos os três anos que compreendem essa etapa, e outro, flexível e variável, ao qual ela nomeou *itinerários formativos*. Os itinerários formativos constituem diferentes arranjos curriculares que as escolas poderão compor, para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes, às especificidades locais e à disponibilidade das redes de ensino públicas e privadas. A organização dos componentes da base comum obrigatória,

conhecimentos produzidos em campos diferentes. O diálogo entre as diversas áreas do conhecimento é imprescindível num trabalho em sala de aula, uma vez que o aprendizado de uma disciplina pode facilitar e favorecer o de outra.

Aprender a conhecer, a categorizar e a nomear a realidade, conforme propõem os diversos conteúdos curriculares, pode contribuir com o professor de português em sua tarefa de ajudar os estudantes a ampliarem o conhecimento do léxico; o estudo das anáforas nominais, por sua vez, pode contribuir com os demais professores em sua tarefa de auxiliá-los a usar esse conhecimento para ler e produzir textos dentro de seus contextos específicos de atuação.

Uma última possibilidade que emerge de nossa pesquisa relaciona-se com o curso de Pedagogia. Nossos achados apontam para a necessidade de o curso desenvolver um trabalho sistemático com a Língua Portuguesa, com a finalidade de ampliar competências e habilidades daqueles que estão se preparando para o Magistério. É preciso investir largamente na formação dos futuros professores, pois serão eles que estarão nas salas de aula à frente do processo de ensino-aprendizagem das crianças do Fundamental I. Serão eles os mediadores da leitura e da produção de textos e, para que sejam exitosos nesse seu trabalho, necessitam ter o domínio desses processos. Ler e escrever são os dois pilares que, contemporaneamente, sustentam não só o ensino de língua materna, mas também o das outras disciplinas, porque é com a linguagem e pela linguagem que os alunos acessam, produzem e disseminam conhecimento.

Não podemos encerrar esta pesquisa sem uma reflexão, ainda que breve, sobre o atual panorama da Educação Básica pública no Brasil, porque direito de todos e dever do Estado, conforme garante a Constituição de 1988. Muitos são os fracassos atribuídos a ela. Subjacentes aos fracassos, as reais condições com que ela é feita no país: escolas sucateadas, professores, muitas vezes, sem formação específica para a disciplina que lecionam e mal remunerados. A solução dos entraves à sua qualidade é nossa velha conhecida necessidade de investimento, que permanece atual, porque o poder público, até hoje, não a elegeu como uma de suas prioridades, destinando-lhe verbas justas, capazes de promover, de fato, sua melhoria. Enquanto o Estado não reconhecer o papel central que a educação tem na formação e no aprimoramento do educando, na construção de sua cidadania e, por conseguinte, na transformação do país, o Brasil não romperá com sua condição de nação subdesenvolvida.

assim como a dos itinerários formativos, devem-se orientar pela contínua promoção do diálogo e da integração entre as quatro áreas do conhecimento, fortalecendo, assim, a relação entre elas e a de suas disciplinas com as disciplinas das outras áreas. Ratifica-se, portanto, na nova legislação, o ensino orientado pela interdisciplinaridade, como já previsto pelos mesmos Parâmetros Curriculares.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008, coleção para o Ensino Médio.

A lei de apoio à infração. **Época**. São Paulo: Globo, n. 829, p.11, 16 abr. 2014.

ALERTA na Mata Atlântica. **Época**. São Paulo: Globo, n. 785, p. 12, 10 jun. 2013.

ANTUNES, I. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012, 175p.

A perda da vergonha. ISTOÉ/Editorial. São Paulo: Três Editorial, n. 2369, p. 20, 29 abr. 2015.

AQUINO, R. O padrão suicida das greves. **Época**. São Paulo, n. 744, p. 130, 20 ago. 2012.

A rede totalitária - ou uma gota de paranoia. **Época**. São Paulo: Globo, n. 784, p. 23, 03 jun. 2013.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed., São Paulo, Hucitec, 2014, 203p. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira).

BEAUGRANDE, R-A; DRESSELER, W. U. Basic notions. In: **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981, chapter 1, p. 2-13.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 11 mar. 2019; em 07 fev. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 30 jul. 2011; em 21 ago. 2014.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 2. ed., São Paulo: EDUC, 1999, 353p. (Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha).

BUCCI, E. A rede totalitária – ou uma gota de paranoia. **Época**, n. 792, p. 23, 29 jul. 2013.

CAVALCANTE, M. M. **Expressões referenciais – uma proposta classificatória**. Cadernos de Estudos Linguísticos 44. Campinas, SP, IEL/Unicamp, 2003b, p. 105-118. Disponível em: revistas.iel.unicamp.br. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____; FILHO, V. C.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. 1. ed., São Paulo: Cortez, 2014, cap. 2 e 3, p. 53-145.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. **O texto: leitura e escrita**. 3. ed. revista, Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 39-90.

COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (Org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 34-51.

DE NICOLA, J. **Língua, literatura e produção de textos**. São Paulo: Scipione, 2010, coleção para o Ensino Médio.

Especial Rio+20. **Estado de Minas**. Belo Horizonte, 10 jun. 2012. Suplemento, p. 2-12.

FARACO, C.A. **Português: língua e cultura**. 2. ed., Curitiba: Base Editorial, 2010. Coleção para o Ensino Médio.

FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. C. de. (Org.) **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006, p. 217-234.

. El desarrollo de la competencia léxica desde el uso de material auténtico en la enseñanza de PLE. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA GENERAL, 9, 2010, Valladolid. Actas del Congreso, Valladolid: Universidad de Valladolid, 2010, p. 1846-1859.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B., CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003a, Clássicos da Linguística, p. 191-228.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New Brunswick (U.S.A.): Aldine Publishing Company, 1967, 284 p. Disponível em: www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf. Acesso em: 22 out. 2015.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa. In: **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, 2006, v. 22, n. 2, p. 201-210.

HIPONÍMIA. In: INFOPÉDIA Dicionários Porto Editora. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/login?ru=apoio/artigos/\\$hiponimia](https://www.infopedia.pt/login?ru=apoio/artigos/$hiponimia). Acesso em 18 dez. 2015.

ISTOÉ. São Paulo: Três Editorial, n. 2401, 09 dez. 2015, 82 p.

JUBRAN, C. A. S. **O discurso como objeto de discurso em expressões nominais anafóricas**. Cadernos de Estudos Linguísticos 44. Campinas, SP, IEL/Unicamp, 2003, p. 93-104. Disponível em: revistas.iel.unicamp.br. Acesso em: 17 dez. 2016.

KOCH, I. V. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). **Sentido e Significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 244-262.

. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V., MORATO, E. M., BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 13-46.

LEWIS, M. The nature of lexis. In: **The lexical approach: the state of ELT and a forward**. Hove: Language Teaching Publications, 1997, chapter 5, p. 89-104.

LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P. M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 30-52.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (Org.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 263-284.

. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 53-101.

MINGHELLI, T. D.; CHISMAN, R. Ontologia jurídica e a relação de meronímia. **Veredas Atemática**. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas>. Acesso em 18 dez. 2015.

MONDADA, L., DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B., CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003a, Clássicos da Linguística, p. 17-51.

NATUREZA devastada. **Época**. São Paulo, n. 783, p. 18, 27 maio 2013.

NETO, J. C. M. Tecendo a manhã. In: **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 219. Disponível em: <https://pt.scribid.com>. Acesso em: 22 fev. 2017.

RODELLA, G.; NIGRO, F.; CAMPOS, J. **Português: a arte da palavra**. 1. Ed., São Paulo: Nova Geração, 2010, coleção para o Ensino Médio.

RONCARATI, C. Como posso identificar e construir cadeias referenciais? In: **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola, 2010, cap. 2, p. 79- 182.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. **Português: literatura, gramática, produção de textos**. 1. ed., Moderna, 2010, coleção para o Ensino Médio.

SCHELP, D. Como sobreviver às más notícias. **Veja**. São Paulo, ed. 2458, ano 48, n. 52, p. 112, 30 dez. 2015.

TORRALO, I. F.; MINCHILLO, C. C. **Linguagem em movimento**. 1. ed., São Paulo: FTD, 2010, coleção para o Ensino Médio.

VALENÇA, A; CARDOSO, D. P.; MACAHDO, S. M.; VIANA, A. C. **Roteiro de redação: lendo e argumentando**. São Paulo: Scipione, 1998, cap. 3, p. 28-37.

VEJA. São Paulo: Abril, ed. 2458, ano 48, n. 52, 30 dez. 2015, 158 p.

ZAMPONI, G. **Processos de referenciação: anáforas associativas e nominalizações**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: SP: [s.n.], 2003, 273p. Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 14 dez. 2016.

SOBRE A AUTORA

MARIA BERNADETE REHFELD - Natural de Belo Horizonte, Minas Gerais, licenciou-se em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Fez Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada, com ênfase no Ensino de Português, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, atuou, principalmente, no 3º ano do Ensino Médio. Lecionou no Ensino Superior, ministrando Linguística I e II para o curso de Letras e Português Instrumental para os cursos de Administração e Relações Internacionais. Analista de redação de vestibular, integrou a equipe de corretores da PUC Minas por vários anos. Leitora crítica de livros didáticos, realizou trabalho na área para a Editora Scipione. Revisora de trabalhos acadêmicos, atuou como copidesque em monografias e dissertações. Tem artigos científicos e capítulos de livros, de teor didático, publicados.

O ensino do léxico pelo recorte da coesão nominal:

linguagem e língua e na abordagem de Lewis (1987) do ensino de língua por meio do ensino de léxico e de Ferraz (2010) do ensino de léxico sob o pressuposto de competência léxica. Adota as pressuposições do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1989), segundo o qual a produção de sentido ocorre por meio da interação

Uma abordagem das
linguagem.

anáforas nominais

Educação Básica,
sob a ótica do

Interacionismo Sociodiscursivo

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Atena
Editora

Ano 2022

sala de aula. Ensino Médio

professor ensino.

nominais.

anáforas

O ensino do léxico pelo recorte da coesão nominal:

linguagem e língua

Lewis

ensino

língua

ensino léxico

Ferraz

ensino

léxico

Interacionismo Sociodiscursivo

(Bronckart,

Uma abordagem das
linguagem.

anáforas nominais

Educação Básica,

sob a ótica do

Interacionismo

Sociodiscursivo

Glaser e Strauss

Bronckart

léxico

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Atena
Editora

Ano 2022

sala de aula.

Ensino Médio

professor

ensino.