

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Luciene Euzébio de Carvalho

REFERENCIAÇÃO POR ESTRATÉGIAS ANAFÓRICAS: A
PROGRESSÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE OPINIÃO

Mestrado em Língua Portuguesa

SÃO PAULO
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Luciene Euzébio de Carvalho

REFERENCIAÇÃO POR ESTRATÉGIAS ANAFÓRICAS: A
PROGRESSÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE OPINIÃO

Mestrado em Língua Portuguesa

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

SÃO PAULO
2010

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de desenvolver este trabalho, pois mesmo em meio a todas as adversidades, tornou-me vitoriosa.

À Professora Dieli Vesaro Palma, pela orientação e, sobretudo, pelo apoio nas horas difíceis.

Aos Professores Doutores Jeni Turazza e Sandro Luis Silva, pelas contribuições inestimáveis dadas durante o Exame de Qualificação.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, pelos ensinamentos.

Aos amigos, pelas palavras, gestos e ações que, contribuíram para a realização deste trabalho.

À Secretaria da Educação de São Paulo, pela concessão da Bolsa Mestrado.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, por terem me feito crescer acreditando nas possibilidades.

A meu marido Rogério, pelo companheirismo e cumplicidade de todos os momentos.

A meus filhos Michelle, Bruna, Rogério, Vitor e Murillo, simplesmente por existirem e compreenderem o silêncio tantas vezes necessário.

A meus irmãos que sempre orgulhosos, apostaram nesta conquista.

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino da Língua Portuguesa e tem como objeto de estudo a relevância das anáforas, marcas que garantem a progressão da referência e a construção de sentidos no texto. A dificuldade de leitura e compreensão observada em sala de aula orientou a realização da pesquisa.

O objetivo deste trabalho é contribuir para os estudos de Língua Portuguesa com especial destaque para a leitura. Os objetivos específicos são: 1 - Observar e refletir sobre as estratégias de referenciação empregadas pelo leitor para processar as informações inscritas no artigo de opinião, tendo por parâmetro o estudo das relações anafóricas. 2 - Verificar e demonstrar o papel das anáforas para assegurar a progressão semântica da referência textual, bem como a produção de sentido decorrente de seu uso.

Para atingirmos os objetivos, consideramos autores que tratam da referenciação, como Mondada e Dubois (1995, 2003), Koch (2003, 2006), Koch e Elias (2006), entre outros. As estratégias de referenciação foram abordadas sob a ótica de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995). Trata-se igualmente da leitura sob a ótica de Koch e Elias (2006), Kleiman (2002), Pozo (2002), Smitth (1988, 1999) dentre outros. Quanto ao estudo dos Gêneros e sequências textuais, o embasamento teórico tem por ancoragem os estudos de em Marcuschi (2005, 2006, 2008), de Bonini et. alli. (2005), de Adam (1992), e de Charaudeau (2009).

Os resultados obtidos na análise do artigo de opinião indicam que as estratégias anafóricas garantem a progressão da referência no texto e por meio delas se estabelecem sentidos que proporcionam a compreensão textual, uma vez que estão ligadas aos processos linguísticos e cognitivos. Portanto, o processo de leitura é responsável pela decifração tanto das estratégias textuais quanto das estratégias cognitivas que constituem o sentido do texto.

Palavras chave: leitura, anáforas, gênero textual, construção de sentidos.

ABSTRACT

This dissertation inserts in the research line Reading, Writing and Teaching of Portuguese Language and has as object of study the relevance of the anaphoras, marks that guarantee the progression of the felt reference and the construction of in the text. The difficulty of reading and understanding observed in classroom guided the accomplishment of this research. The objective of this work is to contribute for the studies of Portuguese Language with special prominence for the reading.

The specific objectives are: 1 - To observe and to reflect on the strategies of referencing used by the reader to process the enrolled information in the opinion article, having for parameter the study of the anaphoric relations. 2 - To verify and to demonstrate the paper of the anaphoras to assure the progression semantics of the literal reference, as well as the production of decurrent direction of its use.

To reach the objectives, we consider authors who deal with the referencing, as Mondada and Dubois (1995, 2003), Koch (2003, 2006), Koch and Elias (2006), among others. The referral strategies were discussed from the perspective of Apothéloz and Reichler-Béguelin (1995). Is the same lection by Koch and Elias (2006), Kleiman (2002), Pozo (2002), amongst others. About the study of genres and textual sequences the theoretical basement has for anchorage the studies of in Marcuschi (2005, 2006, 2008), of Bonini et. alli. (2005), of Adam (1992), and Charaudeau (2009).

The results gotten in the analysis of the opinion article indicate that the anaphoric strategies guarantee the progression of the reference in the text and by means of them if they provide directions that provide the reading comprehension, a time who they are linked to cognitive and linguistic processes. Therefore, the reading process is responsible for the deciphering both the textual strategies and cognitive that constitute the direction of the text.

Words key: reading, anaphoras, textual genre, construction of meaning.

QUADRO E TABELAS

Expressões Referenciais: Uma proposta classificatória	40
Gêneros e Tipos Textuais	61

INTRODUÇÃO	01
------------	----

CAPÍTULO I

LEITURA	07
---------	----

1.1 A leitura e o texto	09
-------------------------	----

1.2 A leitura como um ato de interação	12
----------------------------------------	----

2 – A leitura e cognição – o avanço dos estudos cognitivos e sua influência nos estudos linguísticos	16
------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

2.1 – Os sistemas de conhecimento e sua contribuição para o processamento estratégico das informações	20
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO: ASPECTOS DA PROGRESSÃO REFERENCIAL	26
-----------------------------------------------------------------	----

1.1 Da língua	27
---------------	----

1.2 As escolhas linguísticas e a configuração do objeto de discurso	29
---------------------------------------------------------------------	----

2 Estratégias de Referenciação

2.1 Introduções, manutenção e desfocalização dos objetos no modelo textual	31
----------------------------------------------------------------------------	----

3. Classificação das expressões referenciais

3.1 A anáfora e a dêixis	37
--------------------------	----

3.2 Anáfora com retomada total	41
--------------------------------	----

3.3 Anáfora com retomada parcial	45
----------------------------------	----

3.4 Anáforas sem retomada	47
---------------------------	----

3.5 Encapsulamentos	48
---------------------	----

CAPÍTULO III

A CONCEPÇÃO DE GÊNERO E SEQUÊNCIA TEXTUAL	51
-------------------------------------------	----

2.1 - Os gêneros textuais	52
---------------------------	----

2.2 As sequências textuais e os gêneros	58
2.3 A organização do texto de opinião – o encadeamento	64
3. A formação do ponto de vista do objeto no texto de opinião	69
IV ANÁLISE DO CORPUS	73
4.1 Resultados	91
V CONCLUSÃO	96
VI BIBLIOGRAFIA	99
ANEXO	103

INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino da Língua Portuguesa e tem como objeto de estudo a relevância das anáforas, marcas que garantem a progressão da referência e a construção de sentidos no texto.

Esta Pesquisa nasceu da nossa observação das dificuldades que os alunos que ingressam no Ensino Médio têm em compreender e estabelecer relações entre o texto e a realidade¹. Notamos que, muitas vezes, esse aluno realiza uma leitura meramente superficial e insuficiente para levantar questionamentos ou se posicionar diante da visão do autor, ou seja, ele encontra dificuldades em compreender o ponto de vista ou perspectiva pelo qual o autor focaliza ou organiza os seus conhecimentos ou teorias de mundo em relação à posição que ocupa no processo de interação. Essas dificuldades dos alunos tornaram-se ainda mais evidentes naquele texto cujo jogo argumentativo cria ou reconstrói os objetos de discurso buscando a adesão e a persuasão do leitor.

Ao trabalhar com o texto em sala de aula, tínhamos a impressão de que ele não passava de um emaranhado de letras e palavras que não facultavam a produção de sentidos. As atividades de leitura, sempre muito extensivas e sem finalidade ou foco definido, agravavam ainda mais a situação - problema, que não era solucionada, apesar das tentativas. Com um problema grave a resolver, iniciamos as leituras que se detiveram no aporte teórico contemplado no trabalho.

Diante dessa situação, surgiu a necessidade de compreendermos o processo pelo qual se constroem os conceitos e como eles são utilizados pelo aluno-leitor para processar as informações, de modo que ele possa

¹ A realidade é aqui entendida como a percepção do mundo pelo sujeito, organizada por meio dos conhecimentos, das teorias e das perspectivas de mundo.

compreender o texto de forma significativa e que lhe permita maior compreensão do mundo. Para isso, intentamos buscar respostas para os seguintes questionamentos:

- Na leitura, as anáforas podem constituir estratégias linguísticas e cognitivas capazes de colaborar no processamento do texto?
- Qual o papel elas desempenham na progressão da referência e produção do sentido?
- De que maneira, o professor vai estabelecer estratégias de leitura, por meio das quais os alunos tornem-se capazes de compreender textos argumentativos, tendo em vista a construção de sentido empregado pelas anáforas na interação autor-texto-leitor?

A procura por respostas adequadas orientou a investigação para os fundamentos da Linguística Textual. Assim procedendo, por um lado, foi possível identificarmos, no modelo teórico que trata da referenciação, o respaldo necessário para desenvolver o tema do projeto; por outro lado, foi possível delinear e delimitar as categorias que possibilitaram a análise do corpus.

Portanto, para desenvolvermos a base teórica, selecionamos autores que tratam da referenciação, como Mondada e Dubois (1995, 2003), Koch (2003, 2006), Koch e Elias (2006), entre outros. As estratégias de referenciação foram abordadas sob a ótica de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995). A leitura foi tratada sob a ótica de Koch e Elias (2006), Kleiman (2002), Pozo (2002), dentre outros. Quanto ao estudo dos Gêneros e sequências textuais, o embasamento teórico tem por ancoragem os estudos de Marcuschi (2005, 2006, 2008), de Bonini et. alli. (2005), de Adam (1992), e de Charaudeau (2009).

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para os estudos de Língua Portuguesa, com especial destaque para a leitura de modo a promover a reflexão acerca das operações cognitivas e linguísticas que auxiliam no

processamento do texto. Pressupomos que as expressões anafóricas garantem a progressão da referência de forma a construir, modificar ou expandir o referente no texto.

Os objetivos específicos são:

- Observar e refletir sobre as estratégias de referenciação empregadas pelo leitor para processar as informações inscritas no artigo de opinião, tendo por parâmetro o estudo das relações anafóricas.

- Verificar e demonstrar o papel das anáforas para assegurar a progressão semântica da referência textual, bem como a produção de sentido decorrente de seu uso.

O trabalho justifica-se pela necessidade de se compreenderem as estratégias linguísticas, cognitivas, textuais e discursivas que estão envolvidas nos processos de produção e, conseqüentemente, perceber quais estratégias auxiliam o leitor na interpretação do texto. O conhecimento desses recursos permitirá ao professor de Língua Portuguesa lançar mãos de procedimentos que possibilitem ao aluno-leitor a construção de sentidos a partir da leitura, para que se possam percebê-los como fundamento da extensão de seus conhecimentos e teorias de mundo.

Na atualidade, muitos trabalhos têm tratado do processo de referenciação como uma atividade discursiva. Esses estudos vêm propiciando novas formas de abordagem para o funcionamento das estruturas textuais-discursivas. Autores como Mondada & Dubois (1995), Koch & Elias (2003) e Cavalcante (2003) trabalham o tema numa perspectiva sociocognitiva e interacional e dão destaque ao sujeito-leitor como agente fundamental no processo de compreensão. Partindo dessa perspectiva, propomos uma reflexão sobre os elementos linguísticos, discursivos e cognitivos que, em conjunto, promovem práticas proficientes de leitura. Buscamos compreender

nessa abordagem como se encadeiam as sequências textuais na construção da microestrutura do texto – produto que, como se sabe, é linear. Contudo, a progressão semântica não se dá somente na dimensão dessa estrutura linear, mas na dimensão da compreensão, cognitivamente, alinear. Para tanto, selecionamos as anáforas por constatar que elas promovem, além da sequenciação linear, uma organização cognitiva que auxilia a compreensão textual.

Este trabalho apresenta cunho teórico-analítico com vistas para leitura como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização” (cf. Koch e Elias 2006:11). Nessa perspectiva, entende-se que a compreensão é construída, ainda, com base na mobilização de vários conhecimentos instaurados no interior do texto, portanto, para que o aluno produza sentidos no ato da leitura, ele deve utilizar estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação. Essas estratégias são delineadas, na Dissertação, com vistas à referenciação. Esse processo é tido como uma atividade discursiva, na qual as anáforas exercem importante papel na progressão da referência e, portanto, na produção de sentidos.

Considerando que o tipo de texto existe em função do gênero, analisamos o gênero artigo de opinião tendo em vista sua constituição por meio de sequências (linearidade), bem como sua organização (textualidade). Sua análise possibilita a aplicação das estratégias anafóricas a título de exemplificação para comprovar que essas marcas facultam o desenvolvimento da compreensão no processo de leitura.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, além da Introdução e da Conclusão:

No primeiro capítulo, fazemos inicialmente uma retrospectiva dos avanços dos estudos sobre leitura de textos escritos, realçando os aspectos associados aos processos de compreensão e suas relações com os aspectos

referentes à coesão e à coerência, que garantem que o texto se configure como uma unidade de sentido. Nessa perspectiva, a leitura é vista como um ato de interação sócio-cognitiva que integra as pessoas ao mundo. Além disso, abordamos diferentes concepções de texto e de leitura que vão resultar na discussão o papel do professor e de procedimentos estratégicos para o ensino da leitura.

No segundo capítulo, consideramos a Referenciação como uma operação discursiva utilizada para designar, representar ou criar situações discursivas tendo em vista que essas operações são efetuadas pelo sujeito que, estrategicamente, realiza escolhas significativas para interpretar o texto e estabelecer relações com as informações que se encontram na memória discursiva. A progressão referencial permite que ele elabore sentidos a partir dessas seleções. O sentido é construído com base no sistema de conhecimentos do leitor que, no entrecruzamento com a posição e o ponto de vista assumido pelo sujeito – autor assinala direções argumentativas para persuadir o leitor. Na construção do sentido, as anáforas desempenham um papel fundamental para a construção da coerência, durante o processamento dos textos. Entendem os teóricos selecionados, que as anáforas estão profundamente ligadas aos processos cognitivos que ativam as informações representadas na memória discursiva do leitor e funcionam como âncoras co(n)textuais.

Nessa acepção, a construção dos sentidos assegura os processos de compreensão de um texto. A compreensão será construída durante a progressão referencial e os procedimentos linguísticos estabelecem diversas relações semânticas e de atividades formulativas, que introduzem no texto recorrências que enfatizam a continuidade da interpretação de sentidos do texto, recorrendo, muitas vezes, ao uso de itens lexicais. Elas introduzem, por meio de estratégias de recorrências, a ênfase com que o tema é retomado, de sorte a assegurar a continuidade da interpretação dos sentidos do texto, servindo-se do uso de itens lexicais pertencentes a um mesmo campo semântico ou, em termos cognitivos, de elementos que integram um modelo mental: frames, scripts, modelos situacionais.

No terceiro capítulo, estudamos a concepção de gêneros textuais e sequências textuais numa abordagem pragmático-textual, com ênfase na Análise do Discurso. A argumentação é estudada com base nas sequências textuais argumentativas proposta por Charaudeau (2009).

No quarto capítulo, procedemos à análise do texto de opinião tendo por relevância os contextos para a leitura, de sorte a apontar a importância da referenciação na construção do objeto de discurso e o papel das anáforas na progressão semântica da referência textual.

Para dar início ao desenvolvimento da Dissertação buscaremos abordar, no primeiro capítulo, os desafios para o ensino de leitura na atualidade e as principais perspectivas de texto e leitura adotados pelo professor e que vão influenciar no exercício de sua prática.

CAPÍTULO I

LEITURA

A leitura é um importante aspecto da aprendizagem e possui grande importância na formação intelectual do ser humano, é por meio dela que o homem estabelece sentidos para o mundo, portanto, deverá ser trabalhada pelo professor de forma coerente e deve corresponder às necessidades de desenvolvimento do aluno. Embora se tenha a noção dessa necessidade, essa prática ainda oferece inúmeros desafios para os educadores na atualidade.

Se, por um lado, vive-se a era da informação, da tecnologia e dos múltiplos saberes, por outro, é difícil decidir o que fazer para que os jovens se interessem pela leitura e aprendam a fazê-la de forma crítico - reflexiva. Na maioria das vezes, o aluno acaba desinteressado por não conseguir compreender o sentido do texto. Nesse momento, é fundamental que o professor lance mãos de procedimentos que favoreçam a compreensão, pois é na escola que o aluno aprende a organizar seu conhecimento para que ele faça sentido. Para que a leitura faça sentido é necessário repensar muito sobre a prática cristalizada do exercício da pedagogia da leitura.

De acordo com Kleiman (2002), existem algumas práticas que a escola sustenta sobre os conceitos de texto, nas quais estaria fundamentado o ensino da leitura. Também Koch e Elias (2006) refletem sobre o assunto e ressaltam que existem diferentes concepções para tais posicionamentos.

O primeiro deles percebe o texto como conjunto de elementos gramaticais. Nessa perspectiva, o professor, a partir da leitura de textos de livros didáticos, considera os aspectos estruturais do texto como entidades que têm significado e função independentes do contexto em que se inserem, ou melhor, o texto é usado para desenvolver atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua como conjunto de classes e funções gramaticais, frases e

orações que o torna apenas pretexto ou desculpa para o ensino de regras gramaticais.

Outro posicionamento diz respeito ao texto tido como repositório de mensagens e informações. Ele é apenas um aglomerado de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. Essa concepção se baseia, por um lado, no entendimento de que o texto é um depósito de informações e, por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em extrair essas informações por meio do domínio das palavras que, são veículos de informações.

Portanto, nessa concepção de leitura, o texto é tido como depósito de significados, a única atividade possível é a extração deles, e, a partir de sua soma, chegar à mensagem do texto. O resultado dessa leitura é, sem dúvida, a formação de um leitor passivo, que não consegue construir um sentido para o que lê.

Isso nos leva a pensar que a desorientação dessas concepções de texto possa ser uma das causas da desmotivação e desinteresse do aluno pela leitura. Por isso, há que se demonstrar a necessidade de conhecimento dos professores com relação à noção de texto, bem como a criação de estratégias concretas para a realização da leitura, que evitem a propagação de vagas concepções, que não contribuem para a formação de leitores ativos e autônomos. É nessa expectativa que se procura ver a leitura como um ato de interação, em que os sujeitos envolvidos constroem sentidos a partir dos textos que efetivamente lêem.

Se, por um lado, pode-se observar que o trabalho com a leitura em sala de aula esteja sendo muito explorado pelos professores na atualidade, por outro, nota-se, que nem sempre o profissional possui formação ou conhecimentos suficientes para desenvolver estratégias que levem seu aluno a se tornar um leitor crítico. É óbvio que se tem em mente que para se construir sentidos, é necessário que o aluno conheça os recursos utilizados no momento

da produção e de outras que auxiliam na recuperação das pistas deixadas pelo autor para

Atualmente, conta-se com uma vasta contribuição das pesquisas linguísticas que têm garantido o aprimoramento da capacidade de o docente tornar sua prática mais dinâmica e de maior eficácia. Sabemos, no entanto, que são diversas as concepções de leitura que emergem das teorias vigentes. Partindo da leitura de textos técnicos, fazemos algumas considerações relacionadas às concepções de leitura e apresentam-se estratégias capazes de subsidiar o ensino da leitura em sala de aula.

Portanto, neste capítulo, além de refletirmos sobre a leitura de textos escritos, esclarecemos alguns conceitos relacionados às questões sobre leitura, compreensão e sobre o texto e suas relações. O objetivo é apresentar as diferentes concepções, além de apontar estratégias para auxiliar o leitor na leitura/compreensão de textos.

1.1 A leitura e o texto

O conceito de texto está atrelado ao significado. De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2007), o conceito de texto não é consenso entre as diferentes disciplinas teóricas, como também no interior da Linguística Textual, a qual passou por diversas etapas de desenvolvimento, de transformações, acordado às perspectivas adotadas em cada momento histórico.

No âmbito da interação, cada participante possui uma vivência cognitiva. A cada momento, essa vivência é alterada e os conhecimentos de mundo dos participantes são alterados, de forma que se vêem obrigados a se ajustarem a novos contextos que se vão originando sucessivamente, com vistas à compreensão (Koch & Elias, 2006).

Assim, é possível afirmarmos que o texto é uma unidade linguística comunicativa que possui sempre um caráter social. Isso se deve ao fato de o texto ser uma atividade em que se realiza com determinada finalidade. Possui um caráter pragmático por ser produzido com uma determinada intenção, relacionado ao contexto ou situação em que é produzido, além de ter um caráter estruturado, pois é constituído por uma sucessão de enunciados que formam uma unidade comunicativa coerente.

Cabe, ainda, ressaltar que, para Koch e Elias (2006), o contexto cognitivo dos interlocutores é indispensável para a compreensão, pois ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados no intercâmbio verbal. São eles: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento da situação comunicativa e de suas regras (situacionalidade), o conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos de textos), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas) e o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura, por meio dos quais se estabelece a intertextualidade.

Desse modo, entende-se que “há lugar, no texto, para toda a gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (cf. Koch e Elias: 2006:61), ou seja, consideram-se os conhecimentos enciclopédicos, sociointeracional, procedural e textual, partilhados pelos interlocutores na interação.

De acordo com as autoras, a forma de se conceber a leitura está estreitamente relacionada, além da concepção de texto, das concepções de sujeito, de língua e de sentido que se adota e, dessa forma, o entendimento do termo estará condicionado ao foco que se dá aos componentes envolvidos na atividade de leitura, a saber: no autor, no texto ou na interação.

Para as estudiosas, quando o foco está no autor, tem-se a língua como representação do pensamento, ou seja, o leitor torna-se um sujeito passivo e o texto é um produto do pensamento do autor, e, ele por sua vez, é um sujeito singular que deseja ser compreendido. Nessa perspectiva, tem-se a leitura como uma atividade de “captação das idéias” do autor, assim, despreza-se a interação, a enunciação e os conhecimentos prévios do leitor.

Outra forma de se conceber a leitura, é com o foco no texto, assim, a língua é validada como uma estrutura, o código, que instrumentaliza a comunicação. O texto por sua vez é o instrumento, produto do código que deve ser decodificado pelo leitor. Nessa perspectiva, o leitor necessita apenas conhecer o código e a leitura é uma atividade que se dêem na linearidade do texto e basta, por isso, o reconhecimento do sentido das palavras e da estrutura do texto.

Enfim, a concepção interacional da língua é quando se tem o foco na interação autor-texto-leitor e, nessa perspectiva, o leitor é o construtor social, ativo, que se constrói e é construído no texto, pois é na interação que se constroem os sujeitos. Se o sentido é construído na interação, ele não existe antes dela. Isso torna a leitura uma atividade interacional, na qual se produz sentidos. É óbvio que, nessa construção de sentidos, devem-se considerar os saberes envolvidos no processo comunicativo, pois há de se apreciar não apenas as informações explícitas no texto, mas também, as informações sugeridas pelo autor, de forma implícita.

Assim, constatamos que as desorientadas concepções de texto podem ser uma das causas da desmotivação e desinteresse do aluno pela leitura, pois de acordo com a concepção que o professor adota em relação ao texto, ele atua no tratamento à leitura. Por isso, há que se demonstrar a necessidade de conhecimento dos professores com relação à noção de texto, bem como de leitura, a fim de evitar se propagar em vagas concepções que não contribuem

para a formação de leitores ativos e autônomos. É nessa expectativa que se procura ver a leitura como um ato de interação em que os sujeitos envolvidos constroem sentidos a partir de marcas presentes nos textos que efetivamente lêem.

Obviamente, temos em mente que, para se construir sentidos na leitura, é necessário que o professor leve o aluno a perceber os recursos que são utilizados no momento da produção e de outros que auxiliam na recuperação das pistas deixadas pelo autor. Assim, entendemos que a interação é um importante aspecto na atividade de leitura, uma vez que é por meio dela que se constrói a compreensão.

1.2 A leitura como um ato de interação

Nos últimos anos, os pesquisadores tentam compreender, embasados em concepções psicológicas e psicolinguísticas referentes ao processo de ensino e aprendizagem, a maneira como o indivíduo se apropria, por meio da leitura, das informações contidas em um texto escrito. Esses estudos têm permitido várias abordagens de ordem cognitiva do modelo de representação textual.

Para Kato (2007), no Brasil, o interesse pela leitura é recente e se deu a partir da preocupação com o ensino da leitura instrumental em língua estrangeira. A pesquisa dessa estudiosa sustentou que muitas das dificuldades dos alunos eram ocasionadas pela falta de interação com o texto escrito na língua materna. Em outras palavras, os alunos não compreendiam os textos escritos em língua estrangeira porque não conseguiam compreender e atribuir sentido à leitura na língua materna.

Kleiman (2002), por sua vez, aborda a leitura como processamento cognitivo que envolve a relação entre leitor e texto, linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. O processamento tem seu início com a percepção do material escrito (texto-objeto) o qual é transmitido para a “memória de trabalho” e é interpretado e organizado em unidades significativas, considerando o conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico (conhecimento de mundo) que o leitor possui.

Segundo Koch e Elias (2006), os fatores linguísticos (léxico, estruturas sintáticas complexas, orações simplificadas, ausência de pontuação, etc), bem como os aspectos materiais (tipo de letra, tamanho, textura do papel, variedade tipográfica etc.) influenciam o processo de leitura e de produção de sentido. Além desses aspectos físicos da linguagem, as autoras revelam que a concepção que se tem sobre leitura, determina a maneira de se ler. Para elas, quando o foco da leitura está centrado no autor, o texto é um produto do pensamento, das idéias do autor, cabendo ao leitor apenas captar, passivamente, as intenções do produtor, sem considerar a interação autor-texto-leitor. A leitura é entendida como uma atividade de captação de idéias ou intenções do autor, sem considerar as experiências e conhecimento do leitor.

Se o foco da leitura está no texto impresso, codificado por um emissor, cabe ao leitor apenas o conhecimento do código para decodificar o produto (texto) de maneira linear. O sentido está nas palavras e na estrutura do texto, o qual é apenas um instrumento de comunicação.

No entanto, quando o foco da leitura está na interação entre autor-texto-leitor, os sujeitos envolvidos (autor e leitor) exercem papel ativo, dialogam, constroem o sentido do texto na interação entre texto e sujeitos considerando, também, os elementos linguísticos, a organização textual e os conhecimentos que o leitor já possui. Nessa visão, a leitura é uma atividade de produção de sentido, o qual é construído na interação e não algo que preexistia a essa interação.

A leitura é, portanto, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realizam, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, requerendo, no entanto, a mobilização de um conjunto de saberes, por parte dos sujeitos, no interior da ação comunicativa.

Esta é a posição assumida neste trabalho, que considera a leitura como uma atividade complexa que envolve raciocínio. A leitura vista como um processo interativo e construtivo, no qual entram em jogo as relações entre as diferentes partes do texto e os conhecimentos prévios do leitor. Nesse processo de compreensão estão envolvidos múltiplos fatores: as particularidades do texto, os objetivos atribuídos a leitura, as circunstâncias em que esta ocorre e os conhecimentos pessoais do leitor.

Para que se compreenda a linguagem e o sentido atribuído a ela, recorre-se a uma habilidade natural de busca ao sentido no mundo, conforme aquilo que já se sabe, percebe-se ou espera-se do texto lido. Tudo o que já se possui na mente – conhecimento adquirido – é a fonte, a base que se tem para encontrar sentido no mundo e aprender mais.

Na leitura, deve-se considerar a interação entre o conteúdo do texto e o leitor que é orientado pela intencionalidade com que se lê o texto (os objetivos da leitura). São os objetivos que determinam tanto as estratégias responsáveis pela compreensão quanto os controles, que, mesmo inconscientemente, o leitor exerce sobre a compreensão à medida que lê.

Se as estratégias para a compreensão da leitura são procedimentos usados pelo leitor, eles envolvem objetivos, planejamento das ações para atingir determinados fins, avaliação e possíveis mudanças considerando o grau de conhecimento linguístico do leitor e conhecimento prévio relevante do conteúdo do texto (Solé, 1998); por isso devemos considerar que esses procedimentos respondem pela compreensão.

Assim, entendemos que alguns conhecimentos são necessários para a compreensão textual. Kleiman (2002) afirma que, para que haja o processamento do texto, ou melhor, a sua compreensão, o leitor necessita tanto das habilidades linguísticas, quanto da ativação de estratégias cognitivas (operações mentais inconscientes vinculadas ao conhecimento implícito do leitor) e as estratégias metacognitivas (operações mentais conscientes, reflexivas e intencionais do leitor que favorecem a automonitoração da compreensão) exigindo do professor como mediador, a criação de situações de aprendizagem que estimulem o pensamento do aluno para a tomada de decisões.

Nessa perspectiva e em consonância às idéias de Vygotsky, o leitor, ao se apropriar dos conhecimentos (cultura) adquiridos socialmente, tem uma base para constituir sentido ao texto. Mesmo sendo um ato mental, cognitivo e individual, o leitor pode receber contribuições, auxílio de leitores mais experientes, mais competentes quando não consegue conferir sentido ao texto que lê. Isso favorece o compartilhamento de ideias, de troca e socialização coletiva de conhecimentos, além de promover o desenvolvimento das funções mentais superiores (memorização, atenção, lembrança, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, controle do comportamento), favorecendo a aprendizagem.

É importante, esclarecer que a perspectiva de leitura adotada no presente trabalho baseia-se na concepção de leitura como ato interacional. Portanto, dialógica em que sujeitos (autor e leitor) são vistos como construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos pelo texto, de acordo com Koch e Elias (2006), considerando o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Por conseguinte, para que haja a compreensão da leitura, são necessárias, além da informação na linearidade textual, de outros conhecimentos por parte do leitor. Esses conhecimentos são de bases cognitivas e atuam no processo de leitura. Sobre eles discorreremos a seguir.

1.3 - A leitura e cognição – o avanço dos estudos cognitivos e sua influência nos estudos linguísticos

Koch (2006) reflete sobre a perspectiva sociocognitiva interacionista. Para isso, a autora explora a trajetória dos avanços dos estudos e aponta os aspectos da exterioridade e interioridade presentes nos trabalhos das ciências clássicas. Essas ciências preocupavam-se em explicar como os conhecimentos se estruturavam na mente (interior) do indivíduo e como eles eram acionados para resolver problemas postos pelo ambiente (exterior). Esses processos explicavam tanto os fenômenos cognitivos quanto os culturais. Assim, o ambiente que cercava o indivíduo era considerado como mera fonte de informações que contribuía para o acervo de uma mente individualizada. Ela era um agente ativo sobre os processos cognitivo e cultural, e isso implicava o conhecimento que era adquirido individualmente.

Enquanto a concepção de mente desvinculada de corpo caracterizava as pesquisas do cognitivismo clássico, os estudos da Linguística, e de outras áreas, como a Neurobiologia e a Antropologia, buscaram analisar o processo cognitivo “como a percepção e a capacidade de o sujeito de atuar no mundo”. A autora em questão defende que muitos dos processos sociais acontecem no âmbito social e não individualmente como acreditavam as ciências cognitivas.

Para comprovar que o processo do conhecimento ocorre no âmbito social e não individual, Koch (op.cit.) vale-se dos estudos realizados por Varela, Tompshon e Rosch (1982)² para quem a cognição do indivíduo é o resultado de suas ações e de sua capacidade sensório-motora. A autora admite que os indivíduos agem no espaço sócio-histórico-cultural desenvolvendo conceitos sobre as suas ações. Por conseguinte, as ações mentais não são resultados da

² VARELLA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press, 1992

individualidade, mas sim, resultado de ações praticadas conjuntamente. Ainda conforme a autora, para a realização das ações conjuntas é necessária uma organização, já que envolvem a coordenação de mais de um indivíduo. Esse ponto de vista vai desaguar na abordagem interacionista da linguagem. Nessa perspectiva, deve-se considerar a relação do sujeito com a realidade, que se dá em decorrência do desenvolvimento intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos).

Ela define a cognição e seus processos como

um conjunto de várias formas de conhecimento, não totalizado por linguagem, mas de sua responsabilidade: os processos cognitivos, dependentes, como a linguagem, da significação, não são tomados como comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, à margem das rotinas significativas da vida em sociedade. (p.32)

Vista dessa forma, a linguagem torna-se uma atividade interativa que produz uma diversidade de sentidos decorrentes não apenas da superfície textual, mas também inerentes aos conhecimentos instaurados na construção ou no processamento do texto.

Na interface do processo cognitivo, estreita-se a relação entre linguagem e cognição, uma vez que a última depende da primeira e esta, por sua vez, da interação entre sujeitos. Assim, compreende-se que os fenômenos sociais, e não individuais, condicionam significações que se manifestam na mente do indivíduo desencadeando processos cognitivos pelos quais a linguagem responde.

Deve-se considerar que a evolução dos estudos sobre o texto e a cognição somente ganham expressão a partir do século XX com os avanços do campo da informação e da Inteligência Artificial. O interesse pela memória

semântica deságua no caminho para a emancipação do primeiro modelo de compreensão criado por Kintsch e Van Dijk, na década de 70. Primeiramente, o modelo observava os aspectos de processamento textual. Mais de uma década depois é que estes estudos abrem caminho para os trabalhos que vêm estabelecer modelos cognitivos para o processamento de discurso.

Se o primeiro tratamento restringia-se ao estudo da coerência textual, num segundo momento, ao propor um novo modelo, Van Dijk (1983) atribui um caráter mais dinâmico às concepções de modelos estrategicamente usados pelos produtores dos discursos. Incorpora noções de estratégias discursivas que abarcam o uso da língua em diferentes situações sociais, considerando aspectos cognitivos, pragmáticos, interacionais, culturais e ideológicos.

Nessa nova etapa da pesquisa, Van Dijk (idem.) trabalha com pressupostos das ciências cognitivas com base na Psicologia e na Inteligência Artificial e assume que os usuários da língua constroem uma RT³. Paralelamente, a memória episódica (conhecimentos prévios) é ativada criando um modelo de situação (MS)⁴. Esses modelos de situação são apreendidos a partir da memória declarativa (saber socialmente partilhado), que serve de ancoragem para os conhecimentos prévios.

Portanto, no ato da leitura, para dar conta do processamento de novas informações, o autor sugere uma memória de trabalho que funciona com a atuação das memórias de curto prazo (MCP), e a memória de longo prazo (MLP)⁵. As memórias respondem por uma ação combinada na qual a MCP recebe e interpreta o texto-base a partir dos conhecimentos léxico-gramaticais

³ A representação mental do texto ocorre quando o leitor entra em contato com o texto, iniciando o processo de construção de modelos cognitivos contidos nessa RT (Representação Textual). O leitor reproduzirá sua compreensão linguística acerca das informações contidas no texto. O processamento do texto, contudo só ocorrerá se houver recuperação correta do modelo.

⁴ MLP Memória de longo prazo

⁵ MCP Memória de curto prazo

(arquivados na memória de longo prazo por modelos ou esquemas de compreensão); nela, as informações são trabalhadas, simplificadas e enviadas para a memória episódica, onde se constrói aos poucos a representação do texto. É na memória de longo prazo que estão armazenados os esquemas de compreensão que além de responderem pelas expansão e sistematização de sentidos, elaboram proposições geradas a partir de inferenciações que possibilitarão a compreensão das informações contidas no texto que variam de acordo com os conhecimentos enciclopédico e prévio do leitor.

Assim, as proposições elaboradas são sumarizadas e armazenadas na memória de longo prazo em forma de macroproposições globais. Os modelos armazenados são gerais, abstratos e descontextualizados e cada vez que são acionados pela memória de curto prazo são reformulados e reprocessados de acordo com as novas experiências vivenciadas. É claro, no entanto, que tais reformulações sempre são orientadas pelos marcos das cognições sociais (cf. Lopes, 2006), motivo pelo qual a autora defende que os novos conhecimentos estão sempre atrelados aos velhos, tornando, portanto, impossível dissociá-los.

.

Em suma, ao construir o texto, os sujeitos ordenam saberes acumulados em vivências sociais. Os conhecimentos de eventos e fatos pessoais são armazenados na memória episódica e, enquanto vão se repetindo e acumulando, são transferidos para a memória declarativa ou semântica. Na MLP, os fatos abstratos e generalizados servem de base para a formação de conceitos.

Constituído pela materialidade linguística, para tanto, o texto possui uma organização que requer, segundo Koch e Elias (2006), a mobilização de um vasto conjunto de saberes e, para que se construa o sentido do texto, é necessário que ocorra a interação sujeito-texto, como já defendido

anteriormente pelas autoras. Entre esses saberes, está o sistema de conhecimentos que auxilia o processamento das informações.

2 – Os sistemas de conhecimento e sua contribuição para o processamento estratégico das informações

Koch (2006), com base nos estudos realizados por Hinemann & Viehweger (1982)⁶, postula que, para o processamento textual, contribuem quatro grandes sistemas de conhecimento, que devem ser considerados no momento da leitura e que concorrem para a compreensão textual, a saber:

O conhecimento linguístico que engloba os conhecimentos léxico-gramaticais, que responde pela construção da microestrutura do texto. Trata-se da base semântica do texto, ou seja, sua formalização em língua. Portanto, concebe estratégias que regulam os meios disponíveis para a escritura/leitura de um texto.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se constitui pelas experiências pessoais e sociais do indivíduo, armazenadas nas memórias episódica e semântica. Elas são responsáveis pela constituição de proposições semânticas reguladas pelos modelos cognitivos representados por frames e scripts. Lopes (2006) ressalta, apoiada em Koch (2003), que os frames definem-se pela construção de um esquema cognitivo de ordenação de conhecimentos estruturados por redes semânticas conceituais, sem qualquer relação de tipo temporal ou casual. Já os scripts abrangem os aspectos de temporalidade, de espacialidade e das relações sequenciais.

⁶ HEINEMANN, W & VIEHWEGER, D *Textlinguistik heute. Entwicklung, Probleme, Aufgaben.* Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl – Marx Universität. Leipzig, 1982.

O *conhecimento interacional ou de ações comunicativas*, por ser construído nas relações sociais, pode também ser denominado de conhecimento sociointeracional e é regulamento pelas condições de interação possibilitadas pelo uso da língua. Esse uso, nesse caso, está condicionado pelos conhecimentos de ordem ilocucional, comunicacional e metaenunciativo.

O *conhecimento ilocucional* diz respeito aos atos de fala que, orientados pelos objetivos da comunicação, pelos marcos dos modelos de contexto sócio-histórico-cultural, bem como pelos papéis e posições dos interlocutores são modalizados pelo quadro da enunciação. Nessa perspectiva, são os propósitos de falante em relação aos objetivos pretendidos por ele que mobilizam os tipos de atos de fala de acordo com o resultado que espera.

O *conhecimento comunicacional* está entretido a modelos de ações comunicativas que orientam o uso estratégico de normas linguísticas adequadas aos gêneros. Nesse caso, observa-se a seleção do material linguístico, gênero de texto adequado à situação de comunicação e pertinência do que foi dito.

O *conhecimento metaenunciativo* refere-se às ações linguísticas que visam à aceitação do texto pelo leitor e as possíveis dificuldades de compreensão do texto, cujo processamento é on line. Assim, o autor lança mão de diversos recursos que contribuem para o êxito do fluxo verbal.

O *conhecimento sobre estruturas e modelos textuais globais (gêneros textuais)* permite ao falante o reconhecimento de textos constitutivos de práticas sociais diversas. Uma vez que os gêneros textuais são “fenômenos históricos que contribuem para estabilização das atividades comunicacionais do dia a dia (...) que atendem às necessidades e atividades sócio-culturais”. (Marcuschi, 2005, p.19), esse conhecimento engloba dentre outros, o saber sobre as relevantes práticas socioculturais em que vivem os interlocutores.

Por conseguinte, conclui-se que, em sala de aula, somente os velhos ensinamentos pertinentes ao aprimoramento dos conhecimentos das regras gramaticais da língua não dão conta da complexidade envolvida no processamento do texto. Conforme visto, os conhecimentos linguísticos, embora não sejam suficientes, são o ponto de partida dos processos de compreensão.

Visto que os falantes processam o texto de forma estratégica, ou seja, desencadeiam um conjunto de ações em sua interpretação, sabe-se que esse processo emerge a partir do texto, pois ao considerar o aspecto de processamento textual, toma-se o texto como a base para a realização das estratégias cognitivas por parte dos interlocutores. Eles realizam interferências que permitem gerar novas informações.

Se, por um lado, o texto é a base para a realização de estratégias cognitivas, por outro, há que se considerar o contexto sociocognitivo, uma vez que nem todas as informações estão explícitas nele e têm de ser consideradas a partir de inferências permitidas pelo texto e emergentes do contexto sociocognitivo.

Sobre o contexto cognitivo e a possibilidade de tratamento mais adequado aos processos de produção textual, bem como a compreensão da coerência local e global do discurso, explicitado por Van Dijk (1992),⁷ Lopes (2006) diz,

Conforme apontado, esta compreensão é fundada numa complexidade de processo, dentre elas, as informações de ordem contextual em relação à qual um dado ato de fala é realizado, visto que, em sendo uma ação, tais atos são realizados em diferentes situações, configuradas por contextos sócio-cognitivo-culturais e, assim sendo, de caráter histórico e também variável, ainda que no fluxo do tempo. (p.114)

⁷ VAN DIJK, T. A. *La ciência Del texto*. 3º ed. Barcelona: Paidós, 1992.

Para Van Dijk (2004), os discursos são produzidos e recebidos por falantes e ouvintes em situações específicas, considerando-se o contexto sócio-cultural. Assim, ele presume que não apenas o aspecto cognitivo, mas também os aspectos social e cultural colaboram para o processo de compreensão do discurso. Sendo assim, os sentidos são configurados por modelos situacionais.

Esses modelos se configuram por pressupostos contextual e de funcionalidade. O pressuposto de funcionalidade engloba a construção da representação de conhecimentos textualizados, tecidos, entretecidos e modalizados consoante marcos do contexto situacional. Ao receber a informação, o leitor não só constrói a sua representação como também a combina com a representação pretendida pelo autor. Partindo daí pressupõe-se que a interpretação do ato de fala deve ser condicionada pela intenção pretendida pelo autor (pressuposto pragmático). É claro que o leitor não é necessariamente o interlocutor passivo que acata as pressuposições do autor. Isso implica que a representação do discurso dependerá dos pressupostos elaborados pelo leitor sobre os pressupostos (objetivos) e outras motivações determinadas pelo autor.

Cabe dizer que a interpretação não está condicionada apenas pela representação feita pelo leitor ou pela intenção do autor, mas também pela situação social configurada pelos papéis dos participantes envolvidos no processo comunicativo e pelos conhecimentos que os interlocutores dispõem.

O contexto cognitivo é considerado, na perspectiva de Koch (2003), como um prolongamento do co-texto, ou seja, da superfície lingüística, é o entorno onde se dá a interação sociopolítica e cultural, bem como o contexto sociocognitivo dos interlocutores. Abrange, pois, todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos interlocutores que serão mobilizados no momento da interação.

Além dos conhecimentos sobre os processos linguísticos e de base cognitiva, outros conhecimentos concorrem para a realização, tais como conhecimentos textuais e discursivos. Privilegiam-se no próximo capítulo o estudo do processo de referenciação privilegiando o estudo das anáforas, cuja função é a garantia da progressão da referência no texto.

Neste capítulo, objetiva-se situar a base teórica para a abordagem de estratégias linguísticas e cognitivas para a leitura de artigos de opinião. Para este propósito estudam-se os aspectos da progressão referencial e do modelo cognitivo de processamento do discursivo.

O primeiro trata dos estudos sobre a referenciação, que é vista como uma atividade discursiva conforme postulam Mondada & Dubois (1995), Koch (2003), Koch & Elias (2006), Cavalcante (2003). Enfatizam-se as expressões referenciais, com o fundamento das estratégias discursivas estabelecidas para promover a progressão semântica da referência no texto. Essas expressões garantem a progressão sucessiva da referência no texto de acordo com a proposta comunicativa de produção de sentido. (cf. Koch & Elias: 2006).

Adotamos a classificação para as expressões referenciais proposta por Cavalcante (2003) que as divide em dois grupos: aquelas que apresentam introduções referenciais no discurso sem promoverem a continuidade do tema e aquelas que operam a continuidade da referência com ou sem retomadas. O segundo aspecto engloba o estudo do modelo episódico ou de situação proposto por Van Dijk (1983 e 2004), para quem a compreensão deixa de ser apenas uma representação na memória para se tornar também a construção de modelos novos e atualizados no discurso. (cf. Koch, 2003: 44-48).

A compreensão do discurso é visto aqui numa relação com a compreensão do mundo. Essa compreensão é considerada como um processo sociocognitivo e interacional que ocorre na medida em que a construção do objeto de discurso se orienta pela percepção do mundo pelos sujeitos nas suas

relações. É nesse contexto que se observam as estratégias discursivas que se sobressaem na discursivização de um falante em função do dizer.

Sendo assim, o estudo do processo de referenciação é uma forma de compreender como os sujeitos em suas interações (re)constroem os objetos do mundo em seus discursos propondo sentidos que condicionam a imagem social e a própria identidade do sujeito-autor . O sentido, por sua vez é construído na interação entre o texto e o sujeito-leitor. Esse será o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO: ASPECTOS DA PROGRESSÃO REFERENCIAL

Neste capítulo, objetivamos situar a base teórica para a abordagem de estratégias linguísticas e cognitivas para a leitura de artigos de opinião. Para esse propósito estudam-se os aspectos da progressão referencial e do modelo cognitivo de processamento do discursivo.

O primeiro trata dos estudos sobre a referenciação, que é vista como uma atividade discursiva conforme postulam Mondada & Dubois (1995), Koch (2003), Koch & Elias (2006), Cavalcante (2003). Enfatizamos as expressões referenciais, como fundamento das estratégias discursivas estabelecidas para promover a progressão semântica da referência no texto. Essas expressões garantem a progressão sucessiva da referência no texto de acordo com a proposta comunicativa de produção de sentido. (cf. Koch & Elias: 2006).

Adota-se a classificação para as expressões referenciais proposta por Cavalcante (2003) que as divide em dois grupos: aquelas que apresentam introduções referenciais no discurso sem promoverem a continuidade do tema e aquelas que operam a continuidade da referência com ou sem retomadas. O segundo aspecto engloba o estudo do modelo episódico ou de situação proposto por Van Dijk (1983 e 2004), para quem a compreensão deixa de ser apenas uma representação na memória para se tornar também a construção de modelos novos e atualizados no discurso. (cf. Koch, 2003: 44-48).

A compreensão do discurso é visto aqui numa relação com a compreensão do mundo. Essa compreensão é considerada como um processo sociocognitivo e interacional que ocorre na medida em que a construção do objeto de discurso se orienta pela percepção do mundo pelos sujeitos nas suas

relações. É nesse contexto que se observam as estratégias discursivas que sobressaem na discursivização de um falante em função do dizer.

Sendo assim, o estudo do processo de referenciação é uma forma de compreender como os sujeitos em suas interações (re)constroem os objetos do mundo em seus discursos propondo sentidos que condicionam a imagem social e a própria identidade do sujeito-autor . O sentido, por sua vez, é construído na interação entre o texto e o sujeito-leitor.

2.1 Da língua

Os estudos linguísticos, no Brasil, têm alcançado um grande avanço nas últimas décadas, o que vem propiciando uma larga reflexão sobre as questões de significação e construção de sentidos nos textos. Não se pode esquecer que a própria definição de texto depende das concepções que se tem sobre língua e sujeito. Para melhor compreender os caminhos que marcam o amadurecimento da concepção adotada neste trabalho, é necessário compreender os pontos de vista que antecedem essa visão.

Koch (1982) afirma que as concepções propostas para a linguagem humana no curso da história são diversas e podem ser sintetizadas assim:

A – como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento

B – como instrumento (“ferramenta”) de comunicação

C – como forma (“lugar”) de ação e interação. (p17)

Na primeira perspectiva, a língua é tida como representação do pensamento. Assim, o texto é produto da lógica mental, apreendido por um leitor passivo que busca desvendar as intenções psicológicas instauradas pelo

autor, “sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações”. (cf. Koch & Elias 2006, p. 9).

Na segunda perspectiva, a língua é considerada como “instrumento” e o texto é a estrutura, o que explica o assujeitamento dos autores/escritores pelo sistema de regras. Nessa visão, não importa a intenção do autor ou a consciência do leitor, visto que o código por si basta, assim, a decodificação pode ocorrer por qualquer leitor conhecedor do código. Essa visão dos estudiosos estruturalistas, embora tenha colaborado para os avanços dos estudos linguísticos, concebeu a língua apenas como um sistema de estruturas responsáveis pela codificação e decodificação dos signos, o que levou à representação do mundo por uma categoria estática, imóvel e definitiva.

É a terceira perspectiva interacional (dialógica) que se adota no trabalho. Por meio dela, Koch (2003) afirma que

o texto passa a ser considerado como o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente- nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar no texto para uma gama de implícitos dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se em, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (p.17)

Dessa forma, constata-se que no texto se constituem os interlocutores, portanto, há nele, uma complexidade de informações (muitas vezes, implícitas), em função de um “querer dizer”. Embora essa concepção de língua e de texto ainda não apresente prática consensual entre os teóricos e entre professores em sala de aula, é válido lembrar que os estudos avançam para a valorização do texto como uma atividade interacional (dialógica). Por esse motivo, ele passa a ser considerado como o próprio lugar da interação.

Para a autora, o texto é repleto de sentidos e requer uma gama de saberes para a sua reconstrução e são os elementos linguísticos, presentes em sua superfície e em sua organização, importantes sinais para a compreensão de sentidos produzidos. Portanto, buscando conferir sentido para a leitura, muitas vezes, o professor não se dá conta de que existem estratégias textuais e cognitivas capazes de auxiliar os leitores na compreensão. Destacam-se aqui as estratégias anafóricas com o propósito de entender como se dá a construção do sentido no texto, a partir da leitura dessas marcas. Antes, no entanto, se faz necessário esclarecer importantes conceitos sobre a atividade de referenciação.

2.2 As escolhas linguísticas e a configuração do objeto de discurso

Blikstein (2003) afirma que o referente está ligado diretamente à significação linguística, embora não seja a realidade, ele a representa extralinguisticamente, ou seja, o referente ou objeto de discurso é compreendido na dimensão da percepção e da cognição, pois elas organizam o pensamento antes da própria linguagem. Citando Coseriu (1977)⁸, o autor adverte que,

Conseqüentemente, é inútil querer interpretar as estruturas lingüísticas sob o ponto de vista das pretensas estruturas 'objetivas' da realidade; é preciso começar por estabelecer que não se trata de estruturas da realidade, mas de estruturações impostas à realidade pela interpretação humana.(p.46)

Assim, verifica-se que, tanto no processo de produção, quanto no processo de compreensão textual, a construção dos referentes se dá na interação linguística entre os interlocutores ao interpor por meio das escolhas linguística, sua percepção da realidade, que é concebida pela prática vivenciada socialmente. Por sua vez, na interação, o sujeito-leitor reconstrói o

⁸ COSERIU, E. Princípios de semântica estrutural. Madrid, Gredos, 1977.

referente e isso se torna possível por meio da atividade de conhecimentos prévios e partilhados guardados por ele na memória discursiva que vão configurar o objeto, na medida em que o discurso se desenvolve. (cf. Koch, 2006, p.79).

Para a compreensão textual, deve-se levar em conta que o autor-enunciador apresenta em seu discurso a configuração do objeto guardado em sua memória discursiva. No desenvolvimento do discurso, os conhecimentos prévios, ou seja, aqueles que o falante possuía anteriormente à interação, serão apresentados de acordo com sua predicação acerca do objeto, cuja configuração, por sua vez, poderá ser alterada, modificada ou ampliada pelos sujeitos-leitores, na medida em que seus conhecimentos prévios e partilhados operam a compreensão.

Para tanto, ao apresentar o texto para ser trabalhado em sala de aula, o professor deve garantir que os alunos possuam conhecimentos prévios adequados para a sua interpretação. Isso implica, muitas vezes, a ampliação de informações que podem ser adquiridas por meio de pesquisas e discussões acerca do tema. Enciclopédias, dicionários, jornais, revistas e outros materiais podem se constituir meios essenciais para que o aluno construa o conhecimento necessário para a futura abordagem.

O profissional deve orientar a construção do conhecimento tendo em vista o campo discursivo do autor, pois nele se instaura o sentido léxico-gramatical das palavras e expressões empregadas no texto. A significação do léxico, por ora proposta, demarca a configuração do objeto e promove, assim, a geração de conceitos. Na interação, esses conceitos podem ser ampliados ou modificados

Se os objetos podem ser modificados, alterados, ou transformados, no decorrer do discurso, eles não são estáticos; e, se, por sua vez, são

construídos e reconstruídos na interação, é evidente, no entanto, que essa construção é dependente do ponto de vista daqueles que o constroem. Esse aspecto está ligado à interpretação humana, assim como a construção do referente está condicionada às seleções lexicais feitas pelos interlocutores, que vão atender aos sucessivos estágios da construção do sentido. Essas seleções dizem respeito às expressões referenciais.

Dessa forma, adotam-se as postulações de Apothelóz & Reichler-Béguelin⁹ (1995) *apud* Koch (2003) que mostram que,

- a. referência diz respeito, sobretudo às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve;
- b. o discurso constrói tudo aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo que é tributário dessa construção. Isto é, todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, “publicamente” alimentada pelo próprio discurso (Apothelóz & Reichler-Bélingulen (1999:368), sendo sucessivos estágios dessa representação responsáveis, ao menos em parte, pelas seleções feitas pelos interlocutores, particularmente em se tratando de expressões referenciais. Tal representação – *a memória discursiva* (Berrendonner & Reichler Béguelin, 1989 – tem recebido os mais variados nomes na literatura, como por exemplo *esquematisação* (Grice, 1982), *modelo de contexto* (Bosch, 1983; Van Dijk, 1994, 1997), *modelo de discurso* (Cornish, 1987), *fió ou corrente do discurso* (Givón, 1983) *modelo mental* (Johnson –m Laird, 1983; Garnham & Ao Khill, 1990), *representação do discurso* (Brown & Yule, 1983), entre outras;
- c. eventuais modificações, quer físicas, quer de qualquer outro tipo, sofridas “mundanalmente” ou mesmo predicativamente por um referente, não acarretam necessariamente no discurso uma seleção lexical, sendo o inverso também verdadeiro;
- d. O processamento do discurso, sendo realizado por sujeitos ativos, é estratégico, isto é, implica, da parte dos interlocutores, a realização de escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece. (p.80).

Koch (2006) explicita que as escolhas linguísticas realizadas pelo falante são significativas e têm relação com a proposta de sentido pretendida por ele. Assim, concebemos que, no decorrer do discurso, a ativação dos

⁹ APOTHELÓZ, Denis. *Nominalisations, référents clandestins et anaphores atypiques*.in BERRENDONNER, A. E REICHLER – BÉGUELIN (eds.) *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995, pp.143-73.

conhecimentos prévio e partilhado dos interlocutores, como já mencionado, atuam na configuração do referente. Por sua vez, Cavalcante (2003) assegura que ele não está no mundo, nem no texto, nem preexistente na mente dos interlocutores. Sendo assim, ele é a representação dos objetos do mundo em nosso discurso.

Sobre a configuração do objeto, Blikstein (2003) concebe o conceito de “signo como algo que substitui ou representa as coisas, isto é, a realidade”(p. . A noção de representatividade do signo leva - nos a perceber que o significado da coisa ou objeto extralinguístico está condicionado pelo signo. Considera-se que o signo não liga uma coisa a um nome, mas significado ao significante e isso se estabelece por um consenso social.

Estudando a relação entre língua, pensamento, conhecimento e realidade, Blikstein (op.cit. p.20) postula que “o que julgamos ser realidade não passa de produtos da nossa percepção cultural”. Assim, os referentes de que se fala não são os objetos do mundo, mas são representações que se faz dos objetos em nosso discurso. Nesse caso, eles estão ligados à percepção que se tem das coisas tal qual mencionadas no discurso e como são compreendidas nas práticas sociais.

Como já foi postulado por Mondada & Dubois (1995), há uma instabilidade entre as palavras e coisas, ou seja, o objeto não representa a extensão do mundo, não é simplesmente uma forma de nomeá-lo, mas sim a representação de como integramos com ele, social, cognitiva e interacionalmente. Sendo assim, as autoras propõem que o termo referência seja ampliado para referenciação, uma vez que ela é o resultado de como se constrói, se mantém e se altera a realidade a partir das práticas sociais.

Em vista disso, Koch (2006) assevera que se denomina referenciação as formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Nesses

termos, vista como um processo que possibilita a escolha significativa dos objetos para compor o texto, essa escolha parte da configuração do objeto de discurso pelo sujeito - autor (conforme ele o percebe por meio de suas práticas sociais) para as estratégias textuais que utiliza para construí-lo, reconstruí-lo e desfocalizá-lo no texto. É, portanto, a referenciação, uma forma de *designar, representar ou sugerir* a percepção do mundo de maneira concreta por meio da linguagem.

Essa nomeação se dá por categorias, representadas pelas seleções lexicais, que não são estáticas, nem tampouco totalmente dinâmicas e, por isso, podem admitir sentidos diversos. Por não serem estáticas, as categorias podem ser alteradas, não são dadas definitivamente, podem ser construídas, reconstruídas, modificadas, permitindo novos sentidos ao longo da progressão textual. (cf. Mondada & Dubois, 1964, p.164).

São várias as estratégias que auxiliam na progressão da referência nos textos, essas estratégias são proporcionadas pela seleção das palavras que vão dar sentido ao que está sendo dito. No próximo item, abordamos as estratégias de referenciação.

2.3 ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO

2.3.1- Introduções, manutenção e desfocalização dos objetos no modelo textual

Em termos de organização textual, diversos conhecimentos podem ser mobilizados para a progressão textual e a produção de sentidos, ou seja, são diversos os recursos utilizados no processo de referenciação. Dado que na escolha das palavras, construímos um referente, na construção de um modelo textual, a referenciação opera com as seguintes estratégias básicas de acordo com Koch & Elias (2006):

1. Construção/Ativação – o referente ou objeto é introduzido no discurso pela primeira vez, passando a configurar uma representação do objeto tal qual é percebido pelo sujeito.
2. Reconstrução/Reatividade – o objeto de discurso já mencionado anteriormente é ativado por meio de uma expressão referencial; ao ser reintroduzido na memória discursiva, mantém-se em foco.
3. Desfocalização/Desativação – ocorre quando um objeto já introduzido no modelo textual desloca-se dando lugar para outro objeto que se projeta no foco discursivo. O objeto desfocalizado não é retirado definitivamente do modelo textual e pode ser a qualquer momento ativado. “O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (stand by), ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário”. (p.125).

A construção ou ativação, retomada ou reativação e desfocalização são estratégias de referenciação que possibilitam a inserção, manutenção e base para a tomada de outros referentes no discurso. O referente pode ser modificado, expandido por novas categorizações ou recategorizações durante o processo de compreensão.

É importante verificar que o estudo do processo de referenciação auxilia a compreensão da produção de sentidos, e esta última está intrinsecamente ligada à interação, uma vez que os interlocutores partilham conhecimentos e carregam consigo conhecimentos prévios armazenados na memória. Por conseguinte, é na interação com o outro que (re)constroem-se os sentidos, considerando-se conhecimentos comuns e atrelados àqueles que se adquire social e culturalmente.

Koch (2006) ressalta que são de dois tipos os processos de introdução de referentes no discurso. A autora recorre aos termos ativação *ancorada* e ativação *não ancorada* para designá-los.

A ativação *ancorada*, por um lado, ocorre com a introdução, no texto, de um novo objeto - de - discurso; ele nos remete a uma associação ou inferenciação a elementos do co-texto ou do contexto sociocognitivo, isto é, o processamento textual dos sentidos decorre da ativação e articulação de conhecimentos presentes ou não na materialidade do texto. Estão entre esses casos estão as anáforas associativas e indiretas de um modo geral. A primeira dá conta das relações das partes (metonímicas), a segunda, além das anáforas metonímicas, engloba também as que dão a noção de ingredientes.

Outra forma de introduzir o referente no discurso por ativação ancorada se deve às nominalizações ou rotulações. São representadas por um sintagma nominal que sumariza ou encapsula uma proposição ou várias proposições que precedem ou sucedem o SN no texto. Dessa forma, as nominalizações podem ser designadas por rótulos prospectivos ou retrospectivos. (cf. Koch & Elias, 2006, p. 129).

Desse modo, o referente, considerado como um objeto de discurso, visto que sua construção incide com/no desenvolvimento do discurso e não no espelhamento das coisas do mundo, ao ser introduzido no texto, ele não se mantém estático. Na medida em que o discurso se desenvolve, é modificado e expandido. Isso permite que, na interação, os sujeitos criem na memória uma representação que é sucedida de (re)categorizações do referente. Assim, adotam-se as postulações de Mondada (1964):

O objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com nos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao articular-se em partes suscetíveis de se automatizarem por sua vez novos objetos. O objeto se completa discursivamente. (p.64)

Não é possível desenvolver a compreensão do processo de progressão referencial anafórica sem ter em mente que os recursos dados por essas

categorias permitem ao sujeito- autor referir, retomar e remeter. Conforme Koch (2006) existe uma relação hierárquica entre os termos:

- a) Retomada implica remissão e referenciação
- b) A remissão implica referenciação e não necessariamente retomada
- c) A referenciação não implica remissão pontualizada nem retomada.(p.59)

O processo de referenciação engloba operações como a retomada e a remissão dos elementos do co(n)texto para garantir a progressão referencial, não importa se esses elementos recorrem ou não. O processamento da referência ocorre nos intervalos interfrásticos, tem relação com os elementos co(n)textuais, que nem sempre são empregados em retomada referencial total, ou seja, em correferencialidade.

De forma sucinta, Koch (2003) estabelece que

referir é uma atividade de designação realizável por meio da língua sem implicar uma relação especular língua-mundo; remeter é uma atividade de processamento indicial na contextualidade; retomar é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja uma relação de identidade ou não. Ressalte-se mais uma vez, que a continuidade referencial não implica referentes sempre estáveis, nem identidade entre referentes (p. 84).

Cavalcante (2003) reconhece que a identificação ou a interpretação do referente depende de como o sujeito-autor o constrói em seu discurso, é claro, compreendendo aqui, segundo a autora, que, *toda designação do referente se constitui pelas expressões referenciais.*

Dessa forma, retomando Grice (1975),¹⁰ a autora esclarece que essa é uma atividade que exige a cooperação entre os interlocutores. Eles dispõem de

¹⁰ GRICE, Paul. Logic and conversation. In: COLE, P.; J.L. (orgs.). Syntax and semantics. New York: Academic Press. V. 1975.

diversas pistas, muitas delas convencionadas pela própria língua, ou seja, localizadas na microestrutura textual. Sendo assim, as expressões referenciais anafóricas, fornecedoras dessas pistas, auxiliam a construção da referência. Sobre as expressões referenciais anafóricas discorre-se na sequência.

2.4 Classificação das expressões referenciais

2.4.1 A anáfora e a dêixis

Partindo da visão de que as expressões referenciais são responsáveis pela representação mental dos referentes, Cavalcante (2003) propõe a classificação para a introdução de expressões referenciais no modelo textual, no campo das anáforas que asseguram a continuidade da referência ou a correferência do termo.

Antes de enveredar pelos caminhos da classificação, faz-se necessário a consideração ao conceito de anáfora que tem sido relacionada a quatro características básicas:

- 1) Retomada de um antecedente ou fonte
- 2) Presença do elemento anaforizante e outro anaforizador
- 3) Correferência
- 4) Co-significação

Cavalcante (2002) considera que um anafórico não exige obrigatoriamente um antecedente, embora se deva observar que sempre faz remissão ao cotexto ou a pistas que o interpretem. O anaforizante é o próprio elemento anafórico, mas o anaforizado não é condição restrita apenas ao antecedente, ou seja, o termo com que o anafórico mantém correferência; nesse caso deve ser estendido ao conceito de fonte.

Assim, concordamos com Marcuschi (2005) quando menciona que o conceito de anáfora, na Retórica Clássica, sugeria a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase, já não condiz com o conceito utilizado na prática atual. Na atual visão do autor,

Hoje, na concepção técnica, anáfora anda longe da noção original e o termo é usado para designar expressões, que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando ou não), contribuindo assim para a continuidade referencial. (p. 54 – 55).

O autor considera ainda dois grandes grupos de anáfora: o das anáforas diretas, que são a situações de correferência e retomadas parciais entre o elemento anafórico e seu antecedente, ou seja, há reativação de conhecimentos prévios. No segundo grupo, das anáforas indiretas, que por não reativarem referentes, não estão vinculadas à noção de correferência, nem à de retomada, nem à introdução de um novo referente no discurso.

Adotando as concepções de anáfora proposta pelo autor, deve-se compreender que a noção de correferência determina apenas um dos subtipos de anáfora: a direta. Outro subtipo é a anáfora co-significativa que está relacionada não ao nível da referenciação, e, sim, ao do significado lexical, que não corresponde ao mesmo significado, mas, ao significado aproximado, já que os sinônimos não se correspondem perfeitamente (cf. Cavalcante: 2002).

Pressupondo que toda expressão referencial é anafórica ou dêitica, Cavalcante (2003) divide os elementos referenciais em dois grandes blocos:

- (i) Os que introduzem novos referentes no discurso sem promoverem nenhum tipo de continuidade referencial;
- (ii) Os que realizam a continuidade referencial de objetos presentes no discurso, ou porque foram explicitamente evocados ou porque são dali inferíveis. (p.36)

No primeiro grupo das introduções referenciais puras sem continuidade, a expressão referencia institui um objeto ainda não citado no contexto discursivo ou citado na situação imediata de comunicação. Essa expressão referencial não anafórica pode apresentar uso dêitico, sem, no entanto, constituir-se como um dêitico, ou seja, não pressupõe tempo/espaço dos interlocutores; é, portanto, não-dêitico, e por não constituir forma anafórica é também considerada não-anafórica.

Para a pressuposição anterior, Cavalcante (2003) se baseia em Filmore (1997) ¹¹ para quem, os dêiticos são

itens lexicais e formas gramaticais que só podem ser interpretados quando as sentenças em que ocorrem são compreendidas como âncoras em algum contexto social, aquele contexto definido de modo a identificar os participantes de um ato de comunicação, sua localização no espaço e o tempo durante o qual o ato comunicativo é realizado.(p36)

Conforme Marcuschi (2005, p. 89), tanto a anáfora quanto a dêixis “operam no plano da organização da memória e servem para ativar ou reativar aspectos que residem nos conhecimentos dos interlocutores”. Neste trabalho, o que interessa é o traço referencial no nível das operações cognitivas e traços de correferência e co-significação empreendidas pelo emprego das anáforas. Esses são os principais objetivos da investigação, embora o aspecto formal seja considerado.

Observamos que, ao contrário das anáforas diretas do primeiro grupo, no segundo grupo, as anáforas indiretas buscam a manutenção da referência estabelecida por um gatilho no co(n)texto por meio da manutenção da referência.

¹¹ FILMORE, C. Lectures on dêixis. California: CSLI Publications, 1997.

Conforme Cavalcante, para que haja continuidade, não é obrigatório que exista sempre a retomada total ou parcial de um mesmo referente, como nas anáforas diretas. Nessa perspectiva, a ligação também pode ser introduzida pela primeira vez no texto, como as anáforas indiretas e encapsuladoras.

Diferentemente de Marcuschi e Koch (1998), Cavalcante (2003) concebe em seu trabalho o termo retomar apenas com a ideia de correferencialidade ou de recuperação parcial dos referentes. A correferência, neste caso, é entendida como retomada parcial que se aplica ao emprego de repetições do antecedente, geralmente determinada por quantificadores.

Cavalcante (2003) apresenta em seu trabalho a seguinte proposta:

Expressões referenciais: Uma proposta classificatória

Expressões referenciais ¹²								
Introduções sem continuidades referenciais					Continuidades referenciais			
Não Anaf. E Não Dêit.	Dêitico Pessoal	Dêitico Temporal	Dêitico Espacial	Dêitico Memorial	Com retomada (AD)		Sem retomada	
					Total	Parcial	Anáforas Indiretas	Encapsulamentos

O critério observado é de obediência à ordem hierárquica: função referencial, traços de significado e características formais. A autora divide as

¹² Quadro apresentado em trabalho publicado numa revista em homenagem à Professora Ingedore Koch com a seguinte referência: CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões referenciais: Uma proposta classificatória. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas: UNICAMP, 2003.

anáforas em dois grupos: retomada total (correferencial) e retomada parcial; aquelas que não retomam os referentes, apenas fazem algum tipo de remissão ao co(n)texto (é o caso das anáforas indiretas e encapsulamentos).

Quanto à continuidade (continuum anafórico) Marcuschi (2005) expõe que na representação do continuum AD-AI¹³, o princípio semântico geral baseado na vinculação referencial estabelece que à anáfora direta estejam ligados os referentes previamente introduzidos, que geram a correferencialidade; enquanto ao contínuo das anáforas indiretas estão vinculados os conhecimentos semânticos, com papéis temáticos inscritos no léxico; conhecimentos conceituais, com modelos cognitivos do mundo textual, com inferências textuais, práticas culturais, representados pelos papéis temáticos, SN definidos, esquemas cognitivos, conhecimentos textuais nominalizações e pronomes (p.80-81).

Conforme a classificação apresentada por Cavalcante, no quadro anterior, faz-se uma breve abordagem para melhor compreensão da proposta. Conforme já foi dito, a preocupação reside no seio da compreensão da esfera das continuidades referenciais, apontada pelas anáforas que operam as retomadas total e parcial.

2.4.2 Anáforas com retomada total

A autora propõe que as anáforas diretas podem retomar o significado por meio da repetição ou sinônimo ou pode recategorizar o objeto com uma nova referência que modifica o ponto de vista acerca do objeto. A anáfora, neste caso, é vista como a abrangência de qualquer processo em que duas expressões referenciais designam o mesmo referente e ela pode remeter

¹³ AD e AI são termos utilizados pelo autor para designar Anáforas diretas e Anáforas indiretas.

prospectiva ou prospectivamente. Verificamos que quanto ao significado, as anáforas podem ser correferenciais, cossignificativas ou recategorizadoras, como estudaremos a seguir.

2.4.2.1 Anáfora correferencial co-significativa - Compreende-se que a cossignificação está, aqui, designada pelo emprego de repetições ou sinônimos. *Por muitas vezes, o nome nuclear é elidido por uma economia linguística e por razões de estilo* Cavalcante (2003:43). Elas podem ocorrer por

- a) Sintagma nominal
- b) indefinido ou por numeral
- c) adjetivo

Exemplo: Ao longo dos séculos, os movimentos demográficos se plasmaram em dois modelos. O primeiro consistiu em entrepostos e colônia de exploração que sobreviveram até recentemente. (...) o outro modelo era o povoamento.

CASTRO, Claudio de Moura. Civilizações não contagiosas. *Revista Veja*. São Paulo, 18 mar. 2009, p. 28.

As expressões referenciais demarcadas acima exprimem a idéia de que ambos os modelos de movimento demográfico resultaram de um único processo, ou seja, o adjetivo imprime ao anafórico a idéia de parte de um conjunto.

2.4.2.2 Anáfora correferencial recategorizadora - Koch (1989) afirma em seu trabalho que a recategorização lexical, além de trazer instruções de conexão, fornece indicações no nível da referência. Para ela, a referência ou remissão nem sempre se estabelece sem ambiguidade, mas haverá sempre no contexto dois ou mais referentes potenciais para a predicação feita sobre o objeto. A escolha das formas remissivas referenciais e a consideração do contexto em que estão inseridos os objetos apontarão a intenção do leitor/ouvinte ao dizer.

Essa intenção será representada pela anáfora recategorizadora, que assume o papel de designar novas categorizações para o referente já introduzido no discurso e equivalem a recategorizações lexicais quando uma forma referencial é renomeada no discurso modificando o referente conforme intencionado pelo enunciador.

Essas recategorizações podem ocorrer por:

- a) hiperônimo
- b) expressão definida
- c) nome genérico
- d) pronome

Exemplo: Diferentemente do que muita gente se esforça em apregoar, no segundo turno da eleição presidencial de 2010, estarão em disputa dois projetos conservadores. Nem de longe um projeto progressista, assumido por Dilma ou Cícero, contraposto a um projeto conservador, carregado com desconforto por Serra ou Aécio. (...) Em suma, não haverá como evitar que o próximo presidente da República saia de uma escolha entre a peste e o cólera (...)

(VEIGA, Eli da. Escolha entre a peste e o cólera. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 de abr. 2009, p.A3.

Inicialmente, os dois projetos são categorizados como *conservadores*. Em sequência, um deles é recategorizado por *nem de longe um projeto progressista*, enquanto o outro por *um projeto conservador*. Embora possamos perceber a intenção do autor em mostrar que o projeto de tucano é aquilo que aparenta, enquanto o projeto petista procura expor o que nem de longe é; na conclusão tanto um projeto quanto outro é recategorizado negativamente por peste ou cólera. Demonstra a falta de opção de escolha do povo e denota que ambos os partidos apresentam projetos ruins.

2.4.2.3 *Anáfora não cossignificativa e não recategorizadora* - a anáfora cossignificativa e não recategorizadora é formalizada por pronomes pessoais. Cavalcante (2003 p.42) julga mais adequado não considerar os pronomes pessoais anafóricos, nem recategorizadores, nem co-significativos, uma vez que “na linguística, sempre se alegou que as formas pronominais divergiam das formas lexicais pelo seu baixo grau de significação, por sua função mais gramatical que lexical, por seu traço dêitico representacional”. Para a autora, não há como sustentar que o nome antecedente nominal e anafórico pronominal sejam co-significativos, pois, por definição, “é a peculiaridade de significação que os distingue” (ibid).

Exemplo: Por gostar de Obama, vivo entre o contentamento porque ele parece querer honradamente sustar a derrocada, não americana, mas mundial, e tristeza por não saber se qualquer ser humano, partido político ou país tem forças para corrigir tão enormes malfeitos.

LUFT, Lya. Eu acredito em Obama. Revista Veja. São Paulo, 25 fev.2009, p. 22.

Conforme se verifica, o pronome pessoal *ela* retoma o termo *Obama*. Observa – se que não ocorre alteração na significação ou recategorização. Há, no entanto, uma continuidade correferencial, cuja retomada é total.

Se, por um lado, às anáforas correferenciais cossignificativas cabe a recuperação do referente já introduzido no discurso apenas repetindo a expressão referencial, por outro lado, cabe às anáforas correferenciais recategorizadoras a reavaliação de uma forma de designar, modificando o referente por meio de recategorizações que indicam um teor avaliativo do discurso do enunciador.

2.4.3 Anáforas com retomada parcial

O que é entendido, nesta proposta de classificação, como retomada parcial dos referentes aplica - se ao emprego de repetições do antecedente, determinadas por quantificadores. Ela está no campo das continuidades referenciais apontada pela retomada parcial.

2.4.3.1 Anáfora parcial cossignificativa - Há repetição do sintagma antecedente, sempre precedido de quantificador ou caracterizador que emite uma idéia de parte de um conjunto com os demais representantes. Na retomada do referente, o sintagma nominal não aparece no cotexto, fica elíptico. Esse tipo de anáfora garante a economia linguística. Pode ser retomada por:

- a) Sintagma nominal antecipado por quantificador
- b) Indefinido ou numeral
- c) Adjetivo

Exemplo: (...) Eu aqui falo de outra, que atinge a todos nós, mas especialmente jovens e crianças: a violência contra professores e a grosseria no convívio em casa (...) Pais não sabem como resolver a má criação dos pequenos e a insolência dos maiores.

LUFT, Lya. A crise que estamos esquecendo. *Revista Veja*. São Paulo, 08 abr. 2009, p.24.

Nesse caso, os adjetivos dos pequenos e dos maiores se encarregam de garantir a progressão da referência dos referentes *crianças* e *jovens*, por meio das expressões com retomada parcial cossignificativa.

2.4.4. Anáforas sem retomada

No segundo grupo da proposta com as continuidades referenciais, operam com as anáforas sem retomada e compreendem aquelas que apenas fazem algum tipo de remissão ao co(n)texto.

Estão relacionadas às: Anáfora indireta com recategorização de um novo referente, anáfora indireta com recategorização lexical implícita, anáfora indireta com recategorização lexical.

O estudo das anáforas indiretas é um campo que desafia os estudiosos do texto a rever noções de texto e coerência. Nessa direção, assevera Marcuschi (2005) que

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 de coerência hoje no mercado, constituindo um problema central para as teorias formais de coerência, sendo ignoradas 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 (p.54).

2.4.4.1 Anáfora indireta com recategorização de um novo referente - são continuidades referenciais que se estabelecem sem a retomada, mas com remissão a uma âncora co(n)textual, que permite a inferência. Koch (2006) adota a denominação de anáforas indiretas proposta por Schwarz (2000)¹⁴ defende que existem diferentes tipos dessas anáforas, que podem ser classificadas com base nas operações cognitivas de representações de conhecimentos necessários à interpretação.

¹⁴ SCHWARZ, Monika. *Indirektanaphern in texten*. Tübingen: Niemeyer, 2000.

Exemplo: Há dois anos naturalizei – me brasileiro por opção e pelo amor que tenho por este país.

Carta do leitor. Revista Veja. São Paulo, 15 abr. 2003, p.23. (In Cavalcante, 2003: 45).

Inferimos, por meio do adjetivo *brasileiro*, que o local *Brasil*, que seria o antecedente implícito para a anáfora indireta *este país*.

A interpretação das anáforas depende não somente dos processos inferenciais, mas também daqueles “processos cognitivos que ativam as informações representadas na memória enciclopédica dos interlocutores”. (Koch, 2006)

Segundo Koch (2003), tais inferências são de dois tipos:

1 – ativação de conhecimentos de mundo armazenados na memória de longo termo para desambiguação, precisão complementação de unidades e estruturas textuais;

2 – a construção de informações, ou seja, a formação dinâmica e dependente de contexto (“situada”) de representações mentais, com vistas à construção do modelo de mundo textual (p.108).

2.4.4.2 *Anáfora indireta com recategorização lexical implícita* - transforma o referente e ele é compreendido implicitamente. A referenciação ocorre pela ativação de um esquema mental que se abre para a interpretação do referente implícito. Toma-se como exemplo em Cavalcante (2002) *apud* Marcuschi¹⁵

“A equipe médica continua analisando o câncer do governador Mário Covas. Segundo eles, o paciente não corre risco de vida”. (Cavalcante 2002).

“A equipe médica” é recategorizada implicitamente por “médicos oncologistas!” Em seguida, verifica-se um processo de pronominalização em

¹⁵ Trabalho apresentado pelo autor num encontro sobre Linguística na PG em Lingüística da URJF, Juiz de Fora, em dezembro de 1998.

“eles”, explícito no co-texto. Há recategorização lexical, uma vez que a expressão designadora foi transformada em outra. (cf. Cavalcante, 2003).

2.4.4.3 *Anáfora indireta com recategorização lexical* - A âncora textual autoriza o emprego de novas anáforas indiretas, recategorizando-a, no entanto essa recategorização oferece modificações e reconstruções no sentido do elemento recategorizado.

Exemplo: Comecei a escrever um novo livro, sobre mitos e mentiras que nossa cultura expõe (...) Na verdade estamos presos numa rede de falsas liberdades. Nunca se falou tanto em liberdade, e poucas vezes fomos tão pressionadas por exigências absurdas, que constituem o que chamamos de síndrome do “ter de”.

LUFT, Lya. A mentirosa liberdade. *Revista Veja*. São Paulo, 25 mai. 2009, p.22.

A âncora *mitos e mentiras que nossa cultura expõe* autoriza a categorização *falsas liberdades* e favorece a introdução da expressão *síndrome do “ter de”*.

Observamos que o fenômeno aqui exposto partilha o traço da não – correferencialidade e de introdução de dois novos referentes no discurso. Eles recuperam a âncora co(n)textual por meio da inferência, podemos dizer que ocorre por meio da relação de ordem semântica cognitiva e associativa.

2.4.5 Encapsulamentos

Marcuschi (2000) inclui as anáforas encapsuladoras entre os dois tipos de anáforas indiretas, ao passo que Cavalcante (2003), apoiada em Ciulla (2002)¹⁶ tem preferência pela classificação do encapsulamento como um subtipo a parte. Ele é representado pelo emprego de uma ou mais proposições designadas por uma expressão referencial precedente ou prospectiva. A

¹⁶ Trabalho apresentado na XIX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos – Gelne. Fortaleza, 2002. Doutoranda em Lingüística pela Universidade Federal do Ceará e professora da Fanor (Faculdades do Nordeste)

expressão referencial utilizada pode ser dada por um sintagma nominal ou por um rótulo ou pronome demonstrativo. O encapsulamento recupera do co(n)texto sem retomar.

Exemplo: Em 2008, as despesas financeiras superam as receitas em R\$ 38,2 bilhões. Esse movimento não pode ser explicado apenas pelas repercussões da desvalorização cambial na estrutura de financiamento das empresas – o que todas as empresas com dívida em dólar enfrentaram.

A expressão *esse movimento*, é dada por um sintagma nominal acompanhado por pronome demonstrativo. Eles retomam a informação anterior explícita no cotexto, sem retomá-la. Nesse caso, a proposição que configura o encapsulamento é prospectiva.

(*Folha de São Paulo*. São Paulo, 22 abr. 2009, p.A2)

Cavalcante (2003) enfatiza a semelhança entre os encapsuladores e as anáforas indiretas e mostra a distinção entre ela e a anáfora direta:

Podemos dizer que, semelhantemente às anáforas indiretas, os encapsuladores também não são correferenciais (nem retomam parcialmente nenhum objeto específico); introduzem um referente novo para o discurso; e só podem ser recuperados por inferência a partir de elementos engatilhadores. Entretanto é preciso notar que, ao contrário das anáforas indiretas, não remetem a nenhuma expressão contextual específica, pontual, que lhes sirva de fonte e, além disso, apresentam um traço completamente distinto tanto das anáforas diretas quanto das indiretas: encapsulam conteúdos proposicionais, precedentes e subseqüentes. (p.47)

Até o momento preocupou-nos designar as expressões anafóricas responsáveis pela progressão do texto, sempre considerando o processo de referenciação fundamental para a construção e para a compreensão do texto. Sabemos, no entanto que, para compreendê-lo, não basta apenas se conhecerem superficialmente as expressões que operam a construção da referência, explícitas na estrutura do texto ou ressaltadas por inferência, mas é ainda, necessário conhecer aspectos dos textos no que se referem à forma e à

sua funcionalidade, pois essas características podem influenciar na forma de interpretar ou compreender o texto. Por esse motivo estudamos os gêneros textuais no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A CONCEPÇÃO DE GÊNERO E SEQUÊNCIA TEXTUAL

Neste capítulo, apresentamos as noções de gênero segundo Marcuschi (2005, 2006, 2008), e de sequência textual com base na análise pragmático-textual de Adam (1992). Nessa perspectiva, tratamos das sequências (constitutivas dos gêneros) como uma noção apresentada pela aproximação dos quadros teóricos da Linguística Textual e da Análise do Discurso francesa e, para tanto, apontamos o “texto como um objeto circuncidado e determinado pelo discurso” (Bonini: 2005 p. 208). Conforme observa Marcuschi (2008), “há um contínuo entre ambos como uma espécie de condicionamento mútuo” (p. 81).

Observamos a constituição das sequências textuais no artigo de opinião, texto configurado e regido pela organização das sequências argumentativas. Segundo Charaudeau (2009), essas sequências visam à compreensão dos encadeamentos das proposições.

Objetivamos caracterizar o gênero “artigo de opinião” tendo por ancoragem fundamentos referentes ao conceito de gênero textual e de sequências textuais, conforme proposto por (Marcuschi, 2005). Para tanto, fez-se necessário atribuir relevo à organização das sequências argumentativas que se encadeiam no interior desses textos, com vistas a considerar a articulação de pressupostos teóricos capazes de orientar a compreensão de estratégias que respondem pela organização e estruturação desse gênero textual-discursivo no exercício da leitura.

3.1 - Os gêneros textuais

O estudo do texto, por muito tempo foi estabelecido em torno da estrutura que determinava o tipo de texto. Uma vez determinado o tipo, o texto deveria atender à estrutura que o designava; contudo, sem levar em consideração sua funcionalidade, ou seja, não se atentava para o aspecto comunicacional.

No entanto, atualmente, as abordagens em relação aos gêneros têm se tornado comum entre os estudiosos do texto e do discurso. Esse fenômeno deve-se às novas teorias que compreendem a língua como “o lugar da interação”, pois, ao entendê-la nessa dimensão, o estudo apenas focado nas estruturas textuais deixa de responder às necessidades humanas de comunicação.

Marcuschi (2005) ressalta que os gêneros “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (p.19), que, como sabemos, não são estáticos e, por conseguinte, os tipos de gêneros realizam - se, em consonância com os modelos de interação. Para esse autor, eles são recontextualizados socialmente para responder às novas necessidades de comunicação, pois, estabilizam as atividades comunicativas do dia-a-dia e, mesmo ordenando e estabilizando as atividades de comunicação, permanecem “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (p.19).

Nesse sentido, postula, ainda, esse autor que, na sociedade moderna, o surgimento das novas tecnologias de que resultou a invenção e o aprimoramento contínuo da imprensa, fez com que os gêneros se multiplicassem para atender à outras novas modalidades de divulgação dos textos escritos. É evidente, pois, que só houve essa possibilidade devido ao uso intenso e constante dessas tecnologias que influenciaram as áreas da comunicação humana diária. Portanto, pode-se entender que os gêneros

existem em função da necessidade de comunicação crescente entre os homens, nas mais diferentes escalas sociais e culturais. São inúmeros domínios discursivos¹⁷ que designam as esferas de circulação dos gêneros. Eles não são textos, nem discursos, mas propiciam o aparecimento de vários gêneros. Entre eles, têm-se os domínios jornalísticos, jurídicos, religiosos etc. Esses domínios dão origem a novas formas discursivas que, por um lado assimilam gêneros preexistentes, por outro, os recontextualizam dando origem a novos gêneros. Por não serem entidades formais, mas, sim, formas comunicativas dinamizadas pela ação social, eles nascem em determinados grupos, provenientes desses domínios discursivos específicos.

Sabemos que, apesar de sua maleabilidade, dinamicidade e plasticidade, alguns gêneros possuem características inerentes à sua função. Assim, um gênero de opinião pode - se apresentar constituído por uma estrutura de poema, em versos e estrofes, contudo sua característica argumentativa prevalecerá. Isso nos leva a acreditar que o gênero não está condicionado pela forma, mas pela sua função comunicativa.

É interessante ressaltar que, o estudo dos gêneros é relativamente antigo, pois já eram encontrados na antiguidade grega. Esse estudo ganha novo direcionamento por volta de 1920, com o filósofo russo Bakhtin. Ele propõe uma nova dimensão para essa abordagem, até então voltada às artes literária e retórica. Nessa nova abordagem, dá-se ênfase aos gêneros do discurso do cotidiano e à exploração de suas atribuições. Essa nova dimensão proposta visa ao estudo dos gêneros como “tipos particulares de enunciados

¹⁷O domínio discursivo constitui práticas discursivas dentro das quais se pode identificar um conjunto de gêneros. Comporta a prática da atividade humana no que respeita à esfera discursiva, uma vez que não abrange um gênero em particular.

que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais se tem em comum a natureza ‘verbal’ (linguística)”. (p. 280)

Assim, os enunciados seriam formas padronizadas e constantes que configuram o todo. Daí o conceito de gêneros como “formas relativamente estáveis de enunciados” (idbem, p.279). Essa estabilidade está relacionada, sobretudo, com as transformações sociais que evidenciam tanto o aparecimento de novos gêneros, quanto a dissipação ou mutação de outros.

Entende-se assim que os gêneros que circulam em uma dada esfera podem sofrer mudanças devido a sua peculiaridade de atender aos propósitos comunicacionais da sociedade que está sempre em constantes transformações.

Nesse sentido, Palma (2006) aborda os aspectos relacionados aos gêneros numa perspectiva histórico-cronológica em que destaca seu surgimento e as mudanças que sofreram decorrentes das transformações sociais. Por meio da contextualização, um dos princípios da historiografia linguística, a estudiosa evidencia como os sistemas sociais definem o aparecimento de novos gêneros. Para esse propósito, focaliza momentos históricos da antiguidade grega mostrando o tratamento dado aos gêneros naquela época, avança, descrevendo as transformações marcantes pelas quais eles passaram durante a revolução intelectual nos séculos XVII e XVIII e pela Revolução industrial, nos séculos XIX e XX, momento em que ascende o Romantismo, período literário que propõe novas formas genéricas ao opor-se ao predomínio dos gêneros clássicos e focaliza o século XX chamando a atenção para a importância dada ao progresso tecnológico e à linguagem nesse período.

Dinâmicas, na atualidade, a linguagem e a tecnologia, “são dois eixos que orientam a construção de conhecimentos nos novecentos” (Palma: 2006

p.205). Assim, o desenvolvimento nas áreas culturais e sociais vai influenciar a multiplicação dos gêneros na sociedade atual, tanto quanto influenciaram em diferentes períodos da história, conforme comprova a autora no encerramento de seu trabalho:

Todas essas situações mostram-nos que espírito de época e gêneros textuais caminham de mãos dadas, o que justifica afirmar-se que os gêneros surgem ou modificam-se para atender as demandas específicas das diferentes comunidades que compõem a sociedade, decorrentes do movimento vivido por esses grupos, seguindo uma forma de pensar típica desse período. A descrição de gêneros com base no espírito de época possibilitou a reconstrução do passado no presente, evidenciando que, em termo de gêneros textuais, ocorre, com muita frequência, a permanência deles na atualidade sob novas roupagens, condizentes com as necessidades e expectativas da sociedade. (p.207 - 208).

Os gêneros, dessa forma, materializam-se em textos que variam de acordo com as necessidades de comunicação de uma dada sociedade. São utilizados para promover a comunicação efetiva entre os homens, institucionalizar o uso da linguagem para um determinado fim comum, tornar eficaz e dinâmica a comunicação humana.

Quanto à definição de gêneros textuais, Marquesi & Elias (2006) recorrem a Bazerman (2006) para conceituá-los: “os gêneros surgem de processos sociais em quem as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (191). Por conseguinte, as autoras defendem a ideia de que

é preciso trabalhar com a compreensão do funcionamento dos gêneros textuais na sociedade e sua relação com os indivíduos situados numa dada cultura e suas instituições, estendendo, assim, o conceito de gêneros para além de um conjunto de traços textuais prontos para o

uso que devem ser ensinados, ignorando-se o papel dos indivíduos no uso dos textos e na construção dos sentidos. (ibid.)

Por conseguinte, o estudo dos gêneros tende a considerar, além da função comunicativa que um determinado texto possui dentro de uma sociedade, a relação que esse texto mantém com os indivíduos que participam desse grupo e que tende a utilizá-lo nas mais variadas situações de comunicação.

Considerando-se a sala de aula, ao apresentar um dado texto para que o aluno leia, é fundamental que ele seja orientado a observar para que fim comunicativo destina-se e em quais situações de comunicação seria utilizado.

Verificamos, hoje, haver muita preocupação com questões referentes à funcionalidade do texto, o que faz com que o aspecto comunicacional adquira ênfase no tratamento textual. Isso se explica pela necessidade de o homem se fazer entender, de participar social, cultural e economicamente da sociedade, nesse sentido Bakhtin (2000) afirma, que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, sobretudo, por sua construção composicional. (p 279).

Portanto, a infinidade de gêneros é decorrente da variedade de atividades humanas, visto que elas geram diferentes gêneros que se multiplicam em função da complexidade de atividades dessa esfera.

Observamos, assim, que o tratamento dos gêneros torna flexível o tratamento do texto, que, ao invés da consideração puramente estrutural, responde por outros fatores que atendem prioritariamente ao propósito comunicativo.

Sendo assim, interessa ao aluno-leitor conhecer a funcionalidade desses textos, pois eles orientam a construção dos sentidos em um mundo regido pelo poder da comunicação, sobretudo da comunicação verbal, que não se dá a não ser por algum texto (cf. Marcuschi: 2006 p. 22)

Koch (2003) ressalta que os falantes, em função de sua competência sociocomunicativa, tornam-se capazes de reconhecer os diferentes gêneros que em função das diferentes práticas sociais. Para a autora, é também essa competência que permite aos falantes detectar os diferentes gêneros de texto. Esse conhecimento, no entanto, não é difícil, se consideramos o contato constante desses falantes com os textos na vida cotidiana. Essa exposição permanente exercita essa capacidade.

Travaglia (2004), por sua vez ressalta que o desenvolvimento da competência comunicativa está relacionado à capacidade de o usuário da língua saber interpretar e empregar um maior número de recursos da língua, seja na modalidade escrita, seja na falada, de forma adequada em diferentes situações de interação comunicativas formais e informais. Assim, um indivíduo que domina os diferentes e variados recursos da língua tende a refletir sobre o uso de estratégias linguísticas. Ele não só melhor compreender os processos de produção de sentidos que esses recursos fomentam; como também, terá maior probabilidade de interagir socialmente. Esse reconhecimento, no entanto, não é uma prática difícil, quando se considera o contato constante desses falantes com os diversos textos na vida cotidiana. Essa exposição permanente exercita essa capacidade comunicativa.

Essa visão ganha força se somada à concepção de Marcuschi (2005) para quem “todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual” (p.53). Essa posição deixa evidente que, para se tornar competente, o falante deve não apenas reconhecer, mas possuir um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros. Esse conhecimento só é possível diante da compreensão de sua constituição, como se vê a seguir.

3.2. As sequências textuais e gêneros

Por sequência textual, pode-se entender a forma como as frases e os parágrafos de um texto se encadeiam para melhor transmitir a ideia do autor. A sequência textual constitui um dos mecanismos responsáveis pelo funcionamento da textualidade, uma vez que se caracteriza pelo encadeamento de proposições no interior do discurso. Por sua vez, a sucessão dessas proposições responde pelas dimensões da conectividade e da sequencialidade.

Marcuschi (2008) adota o conceito de tipo textual como um termo sinônimo de sequência textual, ou seja, como a designação de uma estrutura de natureza linguística. Para ele, essa estrutura é construída por sequências linguísticas que se encaixam em categorias limitadas: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Ao estabelecer esse conceito, comum entre a maioria dos estudiosos, o autor evidencia que o “tipo”, por si só não estabelece um estatuto comunicativo, mas apenas demonstra uma estrutura que pode operar na construção de um texto com funções comunicativas, no caso, os gêneros.

No gênero artigo de opinião, observa-se o predomínio, em maior escala, da sequência argumentativa, embora possam ser encontradas outras sequências tipológicas. Isso demonstra que os gêneros textuais se

caracterizam por uma heterogeneidade de tipos. Marquesi e Elias (2006) discutem que um tipo de texto é resultado de operações linguísticas procedentes de influências psicológicas que ocorrem ao longo da produção textual. Dessa forma, julgam que “seu conhecimento pelos sujeitos falantes possibilita um domínio mais consciente dos gêneros em termos de seu funcionamento e efeitos comunicativo-interacionais” (p.191).

Na atualidade, são vários os estudiosos que apontam a diversidade de possibilidades de observação dos gêneros em diferentes abordagens, mas o que se deve observar é que em todos os casos a maleabilidade é uma característica peculiar. Mesmo tendo ciência da flexibilidade do gênero é possível notar em seu interior a predominância de tipos de texto que se sequenciam com a finalidade de responder pelo propósito comunicativo. Sobre a definição de Tipo textual e gênero textual Marcuschi (2005) propõe:

a) Usamos a expressão tipo textual para designar a espécie de sequência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas}. Em geral, os tipos narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária a quem apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (p. 22)

Entendemos com isso que os tipos são caracterizados por um aspecto estrutural, enquanto modelos de interação apresentam aspectos mais flexíveis, determinados pela necessidade de o homem tornar os processos sociais mais dinâmicos com a sua apropriação. Portanto, ao dominar as construções necessárias ao texto, o falante domina o funcionamento do gênero e, conseqüentemente, os seus efeitos comunicativos, durante o processo de interação.

Marcuschi defende ainda a função das sequências tipológicas em atender estruturalmente a constituição do gênero, uma vez que elas são alteráveis e podem ser combinadas com outra(s) que atenda à finalidade comunicativa. Portanto, ao tratar das sequências textuais, ao invés dos tipos textuais constantes e invariáveis, entendemos que as partes do texto podem se completar com sequências diversas para a constituição de um gênero.

Por conceber o gênero prioritariamente em sua função comunicativa e as sequências textuais como o encadeamento de natureza linguística que compõem o gênero, é que destacamos no artigo de opinião a sua função social de estabelecer pontos de vista acerca de determinado assunto. Portanto, para se compreender a constituição linguística do texto de opinião, faz-se necessária a compreensão das sequências textuais, principalmente daquelas que o constituem, pois sabemos que é possível encontrar em um mesmo texto: argumentação, explicação e narração, mas, em geral, há alguns traços que são predominantes.

Dessa maneira, enfatizamos que, em um gênero, poderá prevalecer um ou mais tipos de texto e, mesmo sendo o texto "tipologicamente heterogêneo", uma dessas características será peculiar ao gênero.

Na sequência, apresentamos o quadro elaborado pelo autor para analisar os aspectos que compõem os gêneros e os tipos textuais

Características que diferenciam Gêneros e tipos Textuais¹⁸.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

¹⁸ Quadro apresentado por Marcuschi (2006:23)

Bonini (2005) também esclarece a diferença fundamental da sequência textual em relação ao gênero. Para ele, tanto quanto para Marcuschi, os gêneros são inumeráveis e heterogêneos, ao passo que as sequências são facilmente delimitadas em um pequeno conjunto de tipos. Os gêneros são constituídos por sequências textuais e marcam situações sociais específicas. (cf. p.218)

O autor orienta-se pelo conceito de sequência adotado por Adam (1992).¹⁹ Ele identifica as características narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa e dialogal, sobre as quais se discorre a seguir:

A sequência narrativa é facilmente encontrada nos textos de comunicação. Nela, a *situação inicial* e a *situação final* representam os momentos de equilíbrio da ação. Dentre as características do texto narrativo é possível enumerar: a existência de uma situação inicial; a perturbação ou problematização dessa situação, a situação final ou resolução do problema.

A sequência argumentativa é constituída com base na persuasão. O ato de persuadir tem como objetivo modificar a visão do outro (por meio de argumentos), por isso, o processo anafórico está voltado para uma seletividade lexical, que implica a ocorrência de novas nominalizações, de modo a responder pela construção ou modificação do objeto de acordo com a intenção do autor. No artigo de opinião, o autor mostra o predomínio das anáforas correferenciais recategorizadoras por caracterizarem essas novas nominalizações. Essa sequência se constrói com base no que “foi dito” e, portanto, já se tornou do conhecimento de todos. Consiste na contraposição ou na sustentação de argumentos e uma conclusão que passa pelo que já foi dito, mas que pode ser dito novamente sob nova configuração. (cf. Bonini *apud* Ducrot 1987, 1988)

¹⁹ ADAM, J.M. *Les textes et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

Bonini (2005) ressalta que o esquema da sequência argumentativa está constituído em três partes: os dados (premissa), o suporte de inferências e a conclusão. Assim:

A tese anterior é a afirmação que será contestada, a qual não necessita estar explícita no texto. Os dados são as afirmações que dão margem à conclusão. O escoramento de inferências, não estando explícito, é dado somente pelo sentido do enunciado. Direcionando à conclusão, há uma partícula que pode ser conclusiva ou restritiva. A conclusão é propriamente a opinião do enunciador e pode servir de tese para uma nova sequência argumentativa. (p.222)

Para o autor, a sequência descritiva é a menos independente de todas e, dificilmente, será predominante em um texto. Ela caracteriza - se por não apresentar uma ordem fixa. Para ele, a descrição é constituída de três partes: uma ancoragem, uma dispersão de propriedades e uma reformulação.

A sequência explicativa, por sua vez, pode ser confundida com a descritiva porque ambas têm como característica prover uma resposta à questão “como”? Ela diferencia-se por construir um desenho claro de uma ideia, enquanto a descritiva caracteriza os passos para atingir um objetivo. Segundo o autor, ela constitui-se de três fases, nas quais se busca: levantar um questionamento, responder o questionamento, sumarizar a resposta avaliando o problema.

Por fim, a sequência dialogal possui como característica fundamental, o fato de ser poligerada, quer dizer, formada por mais de um interlocutor. Ela é o componente principal dos gêneros textuais mais característicos da comunicação humana: a conversação.

Portanto, se os gêneros são compostos por sequências textuais, torna-se necessário para a sua compreensão, que se conheça a sua organização para que possam ser dominadas pelos falantes. Por essa razão, no próximo item, aponta-se a organização dessas sequências no artigo de opinião.

3.1 A organização do texto de opinião – o encadeamento das sequências

Apesar de o artigo de opinião ser um texto predominantemente argumentativo, deve-se observar em sua constituição uma heterogeneidade de sequências textuais. Dada a característica fundamental desse gênero textual – a argumentação – faz-se necessário focalizar-se a organização das sequências argumentativas, já que elas são dominantes nessa modalidade genérica.

Ao tratar de sequência argumentativa, as autoras Sousa & Biasi-Rodrigues (2007) baseadas em Adam (1992), buscam instituir a diferença existente entre esse aspecto linguístico e a argumentação. Segundo elas, o debate está em conceber que a primeira está no âmbito do discurso e da interação social e pode ser entendida como uma função da linguagem, enquanto a segunda está no campo da organização pragmática da textualidade. Charaudeau (2009) trata a sequência argumentativa, defendendo que a argumentação não está condicionada apenas pelas categorias linguísticas, como se acredita, restringindo-a às conjunções e à subordinação, mas sim à organização do discurso²⁰.

Portanto, a organização das sequências textuais diz respeito aos princípios da organização da matéria linguística que depende do propósito

²⁰ A organização do discurso é vista numa relação mútua com o encadeamento da sequência textual argumentativa

comunicativo do enunciador. Esse propósito enunciativo produz o texto, que representa o resultado material do ato de comunicação.

Para que se compreenda o funcionamento da prática argumentativa, verificam-se a seguir algumas postulações com o intuito de se estabelecer um critério para o tratamento do artigo de opinião no que se refere à prática argumentativa. As sequências argumentativas, segundo Sousa (2007) com base em Adam sugerem dois tipos de abordagens para a argumentação:

- Uma na dimensão pragmática (nível do discurso e interação social);
- Outra na dimensão sequencial (nível da organização da textualidade).

Para a autora, embora o autor separe os dois planos da organização da argumentação, esses planos não são distintos, não havendo, portanto, a possibilidade de separá-los entre aspectos pragmáticos e formais.

Ainda com base em Sousa, afirmamos que o discurso argumentativo faz uso de enunciados que se apóiam para modificar opiniões, crenças e comportamentos do interlocutor. Isso se explica pelo jogo argumentativo que se instaura na produção do texto.

Charaudeau (2009) defende que a prática da argumentação constrói-se na relação Sujeito argumentador - Proposta de mundo – Sujeito alvo. O autor apresenta ao leitor sua proposta sobre o mundo, geralmente questionando determinado assunto sobre o qual releva seu ponto de vista. A proposta sobre o mundo deve levantar o questionamento do sujeito alvo (leitor), que se perguntará sobre a legitimidade dessa proposta. Nesse contexto, o sujeito alvo desenvolve o raciocínio para estabelecer uma relação de verdade²¹ em relação à proposta.

²¹ A verdade está ligada aos fenômenos de explicação universal que, filtrados pelas experiências advindas das percepções individuais e coletivas, buscam compreender a verdade

Apenas a relevância do ponto de vista dada pelas proposições ou asserções acerca do assunto não são suficientes para configurar a argumentação e ela só se instaura quando há a predominância, além da proposta sobre o mundo, de uma proposição²² e de persuasão.

Para Charaudeau, a Proposição está acoplada à tomada de posição diante da proposta que pode ocorrer quando o autor é contrário ou favorável a ela. Pode ocorrer, ainda, que o autor opte pela “não tomada de posição”. Nesse caso, não se apresenta nem a favor nem contra a proposta e somente pondera os “prós” e os “contras” e procura no jogo argumentativo as provas da verdade ou da falsidade. De qualquer forma, ao tomar uma posição, seja contrária, favorável, seja ponderada em relação à Proposta, os argumentos utilizados podem ser totais ou parciais em relação à verdade que se pretende provar ou “criar”, tendo em vista a persuasão.

Após o posicionamento, o autor desenvolve um raciocínio persuasivo, que é constituído com o intuito de refutar, justificar ou ponderar sobre a Proposição. Para Guimarães (1999), a Proposição é levantada partindo da opinião do autor, mas aponta que “a noção de opinião é complexa e discutível”. (p.16)

Charaudeau (2009) mostra a existência de um contrato comunicativo perante o qual se associam a razão demonstrativa e a razão persuasiva para

implantada por meio dos esquemas discursivos. O universo discursivo, nesse caso, não corresponde a uma verdade universal, mas a uma tentativa de explicação de uma verdade acreditada por um sujeito que lança mãos de suas percepções individuais e/ou coletivas para influenciar e mudar o comportamento do sujeito alvo. (cf. Charaudeau: 2009 p. 206).

²² A proposição é o início do questionamento no qual se determina a tomada de posição do autor de forma contrária ou em consonância com a proposta. Essa tomada de “posição” faz com que o autor seja levado a ponderar, concordar ou refutar a proposta por meio de argumentos.

formar a argumentação. A “razão demonstrativa” se estabelece entre asserções e busca ressaltar as relações de causalidade, enquanto a “razão persuasiva” estrutura-se na busca do estabelecimento da “prova” (p.207).

Dessa forma, entende-se que, na argumentação, há uma organização lógica na qual as causas e consequências se estabelecem para comprovar por meio de argumentos as verdades acreditadas pelo sujeito enunciador. Assim, ao estabelecer as relações entre as causalidades por meio da “razão demonstrativa”, torna-se necessário que essas relações sejam legitimadas pelas asserções que comprovam as propostas apresentadas pelo sujeito argumentador em relação ao mundo, as quais se denominam “razões persuasivas”.

Considerando-se ainda a relação argumentativa, observamos que, para que haja o efeito de persuasão, faz-se necessário que o sujeito argumentador se posicione diante de tais afirmações. Entretanto, Charaudeau (2009) diz que, para que se instaure o estatuto argumentativo, depende-se apenas das asserções realizadas pelo sujeito argumentador, todavia, para que tal dispositivo funcione efetivamente

- sua encenação pode ser feita através de ‘*configurações*’ diversas que dependem do ‘*contrato de fala*’ que liga os parceiros da comunicação;
- o sujeito, que se encontra no centro desse dispositivo, é instado a ‘*tomar posição*’ com relação ao quadro e ao desenvolvimento da argumentação;
- para justificar a posição tomada ao longo da argumentação, e para atingir da melhor maneira possível seu objetivo de persuasão, o sujeito que argumenta utilizará determinados ‘*procedimentos: semânticos, discursivos e de composição*’. (p. 221)

Assim, para o autor, não basta uma asserção, ou mesmo uma sequência delas. Para que se configure o dispositivo argumentativo, nesse caso, o emprego dessas asserções só constitui parte do processo, denominado PROPOSTA.

Para que se configure o dispositivo, é necessário que o sujeito argumentador se posicione diante da proposta. A esta parte do processo ele denomina PROPOSIÇÃO. Depois de instaurada, a PROPOSIÇÃO, há outro passo a ser dado, o desenvolvimento da persuasão. Nessa parte, o sujeito argumentador dispara a argumentação e isto implica dar provas da verdade acreditada por ele.

Ao estabelecer a tríade PROPOSTA>PROPOSIÇÃO>PERSUASÃO, o dispositivo argumentativo é desferido. Para que se possa compreender o dispositivo argumentativo, é preciso explicar/definir cada componente. A proposta é o primeiro dos itens tratados e ela se configura pela tomada de posição do autor em relação ao que foi dito anteriormente. Assim, ele enuncia uma afirmação, que pode ser explícita ou implícita e, em seguida, responde estabelecendo sua proposta sobre o mundo. Em outras palavras, a proposta denomina-se tese, ou seja, a questão que se pretende relevar.

As opiniões são construídas pelo autor ao interpretar e avaliar um fato ou podem resultar de crenças e valores adquiridos social e culturalmente. Dessa maneira, há uma diferença entre as representações mentais dos fatos e das crenças e eles serão sempre diferentes de pessoa para pessoa, pois cada ser humano possui diferentes experiências sobre os fatos e acontecimentos e diferentes vivências sociais e culturais. Isso estará refletido no texto, uma vez que o autor constrói os objetos no discurso configurando-o por meio das proposições.

É nesse quadro que o sujeito desenvolve o que se pode chamar de controvérsia, recorrendo a diversos procedimentos discursivos para estabelecer a prova da posição adotada na(s) Proposição (ões). Para se defender uma posição e se comprovar os argumentos são necessárias construções de objetos que se configurem no texto de forma persuasiva.

3.3.1 A formação do ponto de vista do objeto no texto de opinião

Defendeu-se no primeiro capítulo que o conhecimento humano é adquirido nas relações que o homem mantém um com outros homens no convívio social. Portanto, o conhecimento enciclopédico ou de mundo, como já se convencionou chamar, é determinado pelas diversas experiências e convicções de diferentes indivíduos, de diferentes proveniências culturais e sociais.

São as diferenças experienciadas e convicções divergentes que vão gerar diferentes pontos de vista acerca de determinados assuntos, e são esses pontos de vista divergentes que motivam a argumentação do indivíduo que expõe seu posicionamento a respeito do assunto. Em seguida, obedecendo ao critério da ordem discursiva, ele escolherá os elementos linguísticos para a exposição da tese ou argumentos para persuadir o leitor/interlocutor.

O ponto de vista está condicionado pela verdade acreditada pelo indivíduo, visto que há relatividade na concepção de verdade, ou seja, ela é concebida por ele em função de suas crenças, valores éticos, morais, religiosos, hábitos etc. Dessa forma, o argumentador se vê em vias de proporcionar “o jogo do verdadeiro e da universalidade das explicações”. (cf. Charaudeau: 2009, p. 206)

Dizer a verdade ao outro requer que se pressuponha ou se conheça a ciência do outro sobre a autenticidade dos argumentos, por hora estabelecida como verdade. No texto, um dos recursos utilizados para provar a autenticidade/veracidade das informações é a citação, que confere maior impessoalidade e credibilidade ao que está sendo dito pelo autor na defesa de seu ponto de vista.

A escolha das palavras é fundamental para se instaurar a significação do que foi dito ou se tem a dizer, uma vez que essa seleção condiciona, além do

aspecto sonoro, a imagem mental. Constatamos, pois, que são esses dois aspectos que asseguram o caráter simbólico da palavra. É preciso esclarecer que os objetos não são apenas palavras que se relacionam a nomes por meio do sentido, eles são representados por elas, portanto, são passíveis de ser re(construídos) ou transformados no discurso.

É óbvio que, por um lado, ao mencionar o objeto e transformá-lo ou expandi-lo, ou alterá-lo no discurso, o autor tem pretensões de acordo com a sua intencionalidade de propor ao leitor uma nova dimensão do objeto, sem, no entanto, modificá-lo no mundo. Por outro lado, essa intencionalidade gera a articulação do raciocínio para persuadir o leitor/ interlocutor da verdade defendida pelo autor e, como já explicitado, tal verdade não equivale, necessariamente, àquela defendida pelo leitor, mas que poderá ser por ele aceita.

Dessa forma, as palavras são modalizados e tem os seus sentidos e relação condicionados pelo sentido do “já dito”, razão porque elas não são escolhidas em função da designação do objeto que se objetiva propor. Isso leva à pressuposição de que o ponto de vista não só cria o objeto, como também orienta as escolhas lexicais que apontam os campos das significações que servem de ancoragem para a reconstrução do objeto de discurso. Evidentemente, essa significação proposta possui uma carga de valores ideológicos e de crenças nela implícitos.

Em termos de organização textual, compreendemos que o texto é criado para atender a um propósito comunicativo. Para que ele seja compreendido, faz-se necessário que o leitor reconheça atentamente a intenção do autor ao fazer conhecer sua proposta de mundo. Por sua vez, o autor deverá considerar seu pressuposto leitor e utilizar possíveis argumentos para que possa atingir seu desígnio.

O leitor, nesse caso, não é apenas o receptor de uma proposta que deve ser acatada, é o sujeito no processo de interação ao qual compete o reconhecimento tanto das estratégias linguísticas, quanto das estratégias discursivas e cognitivas da organização textual.

Convém dizer que o artigo de opinião é um texto cuja principal finalidade é discutir o ponto de vista do autor a respeito de um determinado assunto sobre o qual versa a sua experiência. Ele tem inteira responsabilidade pelas suas afirmações e busca, por meio de estratégias argumentativas, propor a seu leitor novas formas de ver, compreender, acreditar e agir no mundo.

Por conseguinte, o leitor é previamente pressuposto pelo autor, que tem o interesse de levá-lo a agir de acordo com os seus objetivos comunicativos. Para isso, orienta-o a projetar os modelos de referência textual e, assim, reconstrói o referente em relação a uma nova proposição que deverá levar o leitor a conceber uma nova forma de acreditar, de ver e de agir no mundo.

Acredita-se que, no momento do discurso, o autor, ao pressupor seu leitor e suas convicções, apresenta a este sua proposta de mundo, que servirá de base para a (re)construção de referentes que condicionarão novas formas de o leitor conceber, ver, agir no mundo.

A Proposição, por assim dizer, é o ponto de partida do autor para as estratégias de denominação que abarca a condensação-expansão ou a expansão-condensação do referente linguisticamente designado, consoante contextos prévios do autor partilhado pelo leitor. Por meio da prática argumentativa, ou pelo uso de estratégias de graduação e flexibilidade, o produtor- autor vai deslocando o ponto de vista que incide sobre o saber socialmente partilhado, reorganizando e reconstruindo o referente pelo seu ponto de vista ou aquele de outro grupo social; ou seja, pela apresentação de

argumentos, o autor propõe, persuasivamente, a configuração de novos objetos que levará o leitor ceder ou recusar a proposta apresentada.

É óbvio, no entanto, que o processo argumentativo, no qual se funda a (re)construção do objeto, não se constitui um processo unilateral. Daí a necessidade de o autor pressupor seu leitor e suas convicções para então colocar em prática seu projeto de dizer.

Guimarães (1999) estuda a relação entre textos formalizadores do gênero dissertativo, cujas sequências se tipificam pela produção de argumentos. A estudiosa faz uma análise do discurso como ação, ou seja, como um fenômeno resultante de uma prática social e cultural e ressalta que a consideração do discurso como ação social implica a concepção de ser essa ação uma construção indissociável do uso da língua que veicula a opinião do autor para o leitor na organização do texto verbal. Considera ainda que o uso da língua, embora não esteja atrelado apenas àquele das estruturas linguísticas ou às representações mentais, esteja ligado à sequência de atos que se relacionam na dimensão dos atos comunicativos.

Nesse sentido, a autora complementa que

as estruturas lingüísticas não são descritas como estruturas abstratas da língua, como fizeram os lingüistas estruturalistas e gerativistas, mas em termos de resultados estratégicos de ações realizadas pelos sujeitos-produtores, no uso efetivo da língua, para tornar, como forma de ação, seus discursos coerentes. As categorias discursivas descritas estão relacionadas a processamentos mentais envolvidos na produção e na compreensão discursivas. Logo, as formas de interação sujeito-produtor e leitor são vistas pela cognição discursiva, em uma dimensão social (ibid p.19)

O leitor, por conseguinte, no exercício de suas práticas discursivas inerentes ao ato de leitura, deve considerar tanto as estratégias linguísticas, quanto as estratégias discursivas e cognitivas. Dessa forma, o texto torna-se

processo desenvolvido para constituir a ação do sujeito no mundo. Ao agir no mundo, o sujeito tem um propósito que se materializa por meio de um gênero que adquire forma, de acordo com o tema e o conteúdo tratado pelo sujeito. A materialização constrói e viabiliza formas de o sujeito ver-compreender e agir no mundo e uma dessas ações é compreender como o conteúdo dessas formas foi reconstruído. Elas podem ser re(construídas) pelo interlocutor, permitindo-lhe conhecer, compartilhar ou refutar as ideias do autor.

O artigo de opinião é um gênero textual cuja principal função é persuadir o leitor, convencendo-o acerca de determinado assunto. Nele, o jogo argumentativo é instaurado por meio de sequências textuais, em sua maioria, argumentativas. O jogo argumentativo leva o autor a estabelecer seu ponto de vista e a defendê-lo com justificativas ou refutações acerca de seu posicionamento. O processo de leitura do texto permite estratégias para que a compreensão se estabeleça.

Por esse motivo, constatamos que, no processo de leitura, o interlocutor é o investigador das pistas deixadas pelo autor. Essas pistas estão implícitas ou explícitas no texto (constituídas por um gênero, que se caracteriza pela predominância de um tipo) e podem ser (re)construídas pelo leitor.

No próximo capítulo procedemos à análise do corpus. O enfoque será dado ao processo de referenciação no que tange a progressão da referência por meio das anáforas que operam a continuidade referencial no texto, para tanto, apontam-se procedimentos cognitivos e linguísticos que auxiliam a prática da leitura.

IV – ANÁLISE DO CORPUS

Neste capítulo, demonstramos, por meio da exemplificação, as estratégias de referenciação em que se relevam o uso das anáforas na progressão da referência textual. Selecionou-se um artigo de opinião, texto da esfera jornalística, cuja sequência textual é predominantemente argumentativa.

A seleção do corpus deu-se pelo interesse na maneira como o discurso argumentativo faz uso de enunciadores para modificar opiniões, crenças e comportamento do interlocutor. Dessa forma, intentamos compreender como se constroem os conceitos e como eles são utilizados pelo leitor para processar informações.

Portanto, buscamos na análise verificar como a língua é empregada na discursivização do artigo de opinião. Nesse gênero de texto, verifica-se que seus autores não se debruçam diretamente sobre os fatos, mas sim, propõem um debate de ideias e contribuem para a informação do público em diferentes áreas. Conforme discutimos no capítulo anterior, as opiniões são construídas na medida em que o autor interpreta e avalia um fato ou podem ainda resultar de crenças e valores adquiridos social e culturalmente.

No âmbito escolar, é necessário que os alunos aprendam a ler para alcançar diferentes objetivos, pois, além de ativar um número maior de recursos, aprendem que a leitura é útil para muitas coisas.

Devo não nego, prorrogo o quanto puder

O texto: *“Devo não nego, prorrogo o quanto puder”* foi coletado na *Folha de São Paulo* e sua publicação data de 18 de abril de 2009. Ele discute o impasse no pagamento dos precatórios, títulos de crédito que o governo, mesmo após decisão judicial, protela o pagamento a seus credores, cidadãos comuns da sociedade brasileira. O artigo é desenvolvido sob a ótica de Mozart Valadares,

50, juiz de direito da 8ª Vara da Fazenda Pública da Comarca de Recife (PE), presidente da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB).

O artigo será analisado com base nos pressupostos teóricos tratados anteriormente e serão considerados na análise os seguintes aspectos:

1 – As sequências textuais com base na proposta apresentada por Charaudeau (2009). Analisa-se o quadro em que se configura o esquema argumentativo das sequências da seguinte maneira: Proposta>Proposição>Persuasão. É nesse quadro que o sujeito desenvolve o que se pode chamar de controvérsia, recorrendo a diversos procedimentos (semânticos discursivos e de composição) para estabelecer a prova da posição adotada na(s) Proposição (ões). Para se defender uma posição e se comprovar os argumentos, é necessário que se construam objetos que se configurem no texto de forma persuasiva.

2 - Os pressupostos contextuais, pragmáticos e de funcionalidade conforme Van Dijk (2004).

3 - A classificação das anáforas com base em Cavalcante (2003), enfatizando o segundo grupo das continuidades referenciais. Analisam-se as anáforas com retomadas total e as anáforas sem retomadas. Entendemos, para tanto, que a referenciação está no tema e progride à medida que o discurso se desenvolve. Portanto, não é possível sua abordagem por meio de palavras ou frases isoladas, somente pode ser trabalhada na totalidade, ou seja, com base na organização da textualidade, num movimento de reflexão crítica acerca da relação estabelecida entre uma expressão linguística empregada na composição dos enunciados e a representação cognitiva desses conceitos.

É relevante lembrar que os aspectos a serem analisados contribuem para o domínio da leitura conforme abordagens dos capítulos I e II, uma vez que estejam sendo focalizados aspectos linguísticos e cognitivos que concorrem para a compreensão textual.

A seguir, procedemos à análise do artigo de opinião: “Devo, não nego prorrogo o quanto puder”, conforme item I, que explicita o esquema argumentativo proposto por Charaudeau (2009):

1 - Proposta: compõe-se de uma ou mais asserções em que o autor apresenta uma informação sobre o mundo

Imagine que você, caro leitor, tenha algum dinheiro a receber. Esse crédito lhe é reconhecido por meio de uma decisão judicial definitiva, constituindo o que em direito se chama algo líquido, certo e exigível.

A obrigação de quem deve é pagar – Essa afirmação implícita resulta de crenças e valores vigentes na sociedade brasileira, embora possam ser diferentes de pessoa para pessoa de acordo com as diferentes experiências.

(“imagine que você...”) - Essas informações são de caráter hipotético. Para o Direito, quando o poder judiciário reconhece o direito de recebimento de uma dívida, constitui-se algo líquido, certo e exigível, ou seja, se alguém possui um dinheiro a receber, determinado por uma decisão judicial definitiva, então a decisão judicial deve ser respeitada.

1 - Proposição: É o quadro em que o sujeito desenvolve a controvérsia ou questionamento(s) para pôr em causa a Proposta. Levará o autor a desenvolver a argumentação em acordo ou desacordo com a Proposta.

Portanto, basta que você chame seu devedor, por meio de uma execução, a arcar com a responsabilidade que a ele cabe e fim de história. Certo?

Conclui-se (“portanto...”) que para se receber é só acionar o devedor por meio da justiça.

2 - Tese: O autor se posiciona a favor da proposta

A resposta é: mais ou menos. Isso porque, quando o devedor é o poder público (seja a União, sejam os Estados, sejam os municípios), a história não é bem assim. Aliás, ela é muito mais complicada, para não dizer triste e injusta.

A resposta é: Sim, se o devedor for um cidadão comum. O mesmo não ocorre se o devedor for o poder público.

No texto acima, observamos a tomada de posição do sujeito que se mostra “a favor” da Proposta: A obrigação de quem deve é pagar.

Para o Direito, quando o poder judiciário reconhece o direito de recebimento de uma dívida, constitui-se uma obrigação de pagamento, mas isso não ocorrerá, pois o devedor é o Estado.

O autor defenderá sua posição que está sendo ameaçada em sua verdade, para isso buscará argumentos para persuadir o leitor.

4 - Persuasão: (apresentação de uma lista de justificativas e argumentos a fim de estabelecer a prova para a Proposição).

(1) Justificativa: Quando quem deve é o Estado, atento leitor, o seu crédito, chamado precatório, entra no final de uma enorme fila, organizada por ordem cronológica, para que só então lhe seja providenciado um futuro e incerto pagamento.

Argumentação: Salvo raríssimas exceções, sabe-se lá quando você ou os seus herdeiros, mesmo após anos e anos de contenda judicial, verão a cor desse dinheiro.

A justificativa acima, de que o Estado não dá previsão de pagamento é acompanhada pelo argumento de que O Estado é mau pagador, pois o poder público lesa àqueles a quem a justiça beneficiou. Para o autor, a prorrogação da dívida por tempo indeterminado é a prova de que a maioria dos credores não receberá o que lhes é devido.

Na segunda justificativa:

(2) Justificativa: E essa situação, em que o Estado é quem deve, é extremamente comum e aflige milhares de brasileiros.

Argumentação: São aposentados, pensionistas, empresas, servidores públicos ou cidadãos que, de alguma forma, foram vitimados ou lesados pelo poder público ou por seus agentes, mas que se vêem de mãos atadas por não encontrarem meios jurídicos efetivos para garantir aquilo que lhes é reconhecidamente devido por sentença judicial.

Esclarece – se que o fato é que o Estado deve a milhares de brasileiros, isso acontece porque o governo não cumpre as sentenças judiciais favoráveis aos credores do Estado, que nada podem fazer para receber o que lhes é devido. Isso ocorre por que:

(3) justificativa: O Poder Legislativo poderia ter dado um basta nesse perverso e desrespeitoso sistema de pagamento de débitos pelo poder público. Poderia, mas não o fez.

Argumentação: É que, ao cair da noite do ultimo dia 1º de abril, o Senado aprovou a proposta de emenda constitucional nº 12/06 e contribuiu para sacramentar mais uma dificuldade imposta ao cidadão comum que é credor do Estado. E, bem ao contrário do que a data de aprovação possa sugerir tal ato não se tratou de um chiste.

Entendemos, assim que o Poder Legislativo é cúmplice do governo. O motivo de o Senado aprovar uma proposta de emenda constitucional comprova que o cidadão está sendo desrespeitado.

Na sequência, o autor discute, ironicamente, a atitude do Senado:

(4) Justificativa: Ao longo de um único dia, o Senado, em notório e louvável excesso laborioso, convocou nada menos do que três sessões extraordinárias consecutivas para que os prazos regimentais fossem formalmente cumpridos e aprovou a famigerada "PEC do calote", que é como tem sido chamada essa inovação legislativa.

Argumentação: Lamentavelmente a repentina aprovação de um projeto que tramitou naquela Casa durante mais de três anos não refletiu nenhum ganho para a sociedade.

E conclui que o Senado legisla em favor de um Estado de caloteiros. Em seus argumentos, o autor declara que a sociedade perde (O Estado recebe o atributo de caloteiro).

Reitera o descrédito do governo para com o Poder judiciário:

(5) Justificativa: A aprovação da PEC nº 12/06 traz injusto descrédito à imagem do Poder Judiciário, uma vez que limita a eficácia das decisões judiciais e consagra o famoso adágio "ganhei mais não levei."

Argumentação: Além disso, interfere na autonomia e na independência que devem pautar a coexistência entre os Poderes da República, porque a mesma mão estatal que, por lado, condena, por outro, está a isentar o devedor da sua obrigação de imediato pagamento. Ela institucionaliza o calote de dívida pública e o que é pior, submete a parte mais fraca, que é o credor a um constrangedor "leilão" de sua dívida, em que é o próprio poder público inadimplente quem oferece o lance de quanto e como quer pagar.

Nos trechos acima, verificamos que o Senado contribuiu para o descrédito do poder judiciário. O desrespeito não é só para com o cidadão, mas também com o Poder judiciário que deu ganho de causa para o cidadão. Então, por culpa exclusiva do governo, o cidadão não receberá (Configuração do Ditado popular “Ganhou, mas não levou”).

O autor justifica a situação do Poder judiciário e argumenta que o não pagamento se deu não por culpa do Poder Judiciário, que fez o que lhe cabia. Deveu - se às limitações desse Poder.

(5)Justificativa: O Judiciário, mais uma vez, se vê na berlinda por uma situação a que não deu causa.

Argumentação: Isso porque, aos olhos do cidadão comum pode parecer que a demora do pagamento se deve a algumas das limitações, por vezes tão evidentes, que afligem esse Poder.

O autor discute a responsabilidade pelo pagamento da dívida:

(6) Justificativa: Entretanto, desta feita, é necessário esclarecer que a responsabilidade única e exclusiva para o pagamento de precatórios cabe ao Poder Executivo, que é quem administra as finanças estatais em seus diferentes níveis e detém a chave do cofre.

Argumentação: Responsabilidade agora compartilhada com o Poder Legislativo, ao aprovar proposta com tal conteúdo.

Conclusão: Na semana em que os representantes dos três Poderes assinaram em Brasília o segundo pacto republicano de Estado por um sistema de Justiça mais acessível, ágil e efetivo, o Senado deu sua contribuição em sentido diametralmente oposto.

A PEC segue, agora, para o crivo da Câmara dos Deputados, onde depositamos nossa profunda confiança de que o grave e imoral erro do calote público será contornado.

Na visão do autor, quem deve pagar ao cidadão é o Poder Executivo, que detém a chave dos cofres. O Poder Legislativo compartilha com o Poder Legislativo a responsabilidade em não efetivar o pagamento, mas ainda resta a esperança de que os Deputados possam contornar a situação.

Conclusão: Não é possível um Sistema de Justiça efetivo, uma vez que os Poderes Executivo e Judiciário não contribuem para isso.

Análise segundo o item 2 – Pressupostos (Van Dijk, 2004):

a) Pressuposto Contextual: Consideramos o entorno em que ocorre a interação cognitiva, sociopolítica e cultural dos interlocutores.

O autor faz menção a uma decisão judicial que concede a milhares de brasileiros, em decisão judicial definitiva, o direito de receber do Estado o que o que lhes é devido.

a) “Imagine que você, caro leitor, tenha algum dinheiro a receber. Esse crédito lhe é reconhecido por meio de uma decisão judicial definitiva, constituindo o que em direito se chama algo líquido, certo e exigível

Nesse trecho examinamos que o governo tentou se desvencilhar do pagamento dos títulos por meio da emenda constitucional aprovada no Congresso pelo Senado. A PEC nº 12/06 foi criada para alterar a sistemática de pagamentos dos precatórios.

b) “O Poder Legislativo poderia ter dado um basta nesse perverso e desrespeitoso sistema de pagamento de débitos pelo poder público. Poderia, mas não o fez. É que, ao cair da noite do último dia 1º de abril, o Senado aprovou a proposta de emenda constitucional nº 12/06 e contribuiu para sacramentar mais uma dificuldade imposta ao cidadão comum que é credor do Estado”.

O leitor toma conhecimento da situação em que ocorre a situação. Com base nessa informação, ativará uma rede de conhecimentos que possibilitará estabelecer relações entre suas experiências e os dados textuais.

b) Pressuposto pragmático: consideram-se a autoria e o meio onde circulará o texto; também condicionado pela interpretação do ato de fala que é condicionado pelo momento da interação em que se evidencia a intenção do autor. No caso do jornal, temos um meio de informação atuante numa grande parte da sociedade brasileira. A ele tem acesso a classe média, média alta e classe alta da sociedade brasileira, ou seja, pressupostamente, pessoas com nível de formação e conhecimento capazes de tomar posição e analisar de forma crítica a situação. A intenção do autor é fazer conhecer que a falta de pagamento da dívida não se deu por responsabilidade do poder judiciário (do qual ele faz parte):

(7) A aprovação da PEC nº 12/06 traz injusto descrédito à imagem do Poder Judiciário, uma vez que limita a eficácia das decisões judiciais e consagra o famoso adágio "ganhei mais não levei". Além disso, interfere na autonomia e na independência que devem pautar a coexistência entre os Poderes da República, porque a mesma mão estatal que, por lado, condena, por outro, está a isentar o devedor da sua obrigação de imediato pagamento.

Esse contexto refere-se ao momento da interação (aqui X agora), portanto considera, além da pragmática da enunciação, a situação comunicativa.

c) Pressuposto de funcionalidade: engloba a construção da representação não só do texto, mas do contexto social. Ao receber a informação, o leitor não só constrói a representação, como também a combina com a representação pretendida pelo autor. No trecho abaixo, a intenção do

autor é mostrar para o leitor que muitos brasileiros são prejudicados pela atitude inadimplente do governo:

E essa situação, em que o Estado é quem deve, é extremamente comum e aflige milhares de brasileiros. São aposentados, pensionistas, empresas, servidores públicos ou cidadãos que, de alguma forma, foram vitimados ou lesados pelo poder público ou por seus agentes, mas que se vêem de mãos atadas por não encontrarem meios jurídicos efetivos para garantir aquilo que lhes é reconhecidamente devido por sentença judicial.

É claro que o leitor não é necessariamente o interlocutor passivo que acata as pressuposições do autor. Isso implica que a representação do discurso dependerá dos pressupostos do leitor sobre os pressupostos (objetivos) e outras motivações determinadas pelo autor, que podem ser aceitas ou recusadas pelo leitor.

Análise do item 3 - Quanto à classificação das expressões referenciais que privilegiam a análise das anáforas com retomada parcial e sem retomada e a organização da textualidade previstas no item 3, é possível encontrar alguns exemplos no texto :

1) A Anáfora indireta com recategorização de um novo referente é observada no título: "Devo, não nego prorrogo o quanto puder", que estabelece a continuidade referencial sem retomada, mas com remissão a uma âncora contextual que permite o processo de inferência na leitura.

O título do artigo ativa na memória do leitor o conhecimento partilhado de um velho ditado popular: "Devo, não nego, pago quando puder". A partir dessa expressão explicita-se a "voz do sujeito devedor", que dirige a quem

deve para informá-lo de sua intenção de pagar. Assim, aquele que deve busca retirar sua posição social de devedor e informar a seu credor o pagamento da dívida no futuro, logo que tiver condições financeiras para efetuá-lo.

Para atingir seu propósito comunicativo, o autor evoca essa expressão popular para ativar aspectos que já repousam no conhecimento dos interlocutores. A substituição do verbo “pagar” pelo “prorrogar” (Pago quando puder/ Prorrogo o quanto puder) rompe com a voz do saber partilhado e institui um novo devedor: aquele que tem a intenção de adiar, de protelar o pagamento da dívida.

O advérbio “quando”, que indica temporalidade é substituído por “quanto”, que indica intensidade. Essa substituição demarca a modificação da posição do devedor.

Portanto, tem-se:

- 1) “(...) pago quando puder”: previsão de pagamento na ocasião, tempo ou período oportuno;
- 2) (...) “prorrogo quanto puder”: adiamento de pagamento o máximo possível.

Essa anáfora indireta somente poderá ser compreendida pelo leitor se ele compartilha desse conhecimento prévio. Nesse caso, a noção do funcionamento da estrutura linguística, somado ao conhecimento partilhado, dará subsídios para o processo de inferenciação, pelo qual o leitor compreenderá a proposta do autor.

2) Anáfora correferencial

(1)- *Imagine* que você, caro leitor, tenha *algum dinheiro a receber*. Esse *crédito* lhe é reconhecido por meio de uma decisão judicial definitiva, constituindo o que em direito se chama algo líquido, certo e exigível.

“*Algum dinheiro a receber – esse crédito*” – Há retomada do referente por um termo sinônimo, considerando-se que não existe sinonímia perfeita. Não há alteração ou modificação do objeto, ou seja, no campo discursivo do direito: dinheiro a receber equivale a crédito.

O texto inicia-se com um verbo no Modo Imperativo: “*imagine*”. Embora seu uso nesse modo caracterize uma ordem, o autor utiliza-se de meios para atenuar a noção de comando, modaliza o uso do verbo (Modo Imperativo):

1º- dando a entendê-lo como um convite. Segundo Holanda (1977) a imaginação é a faculdade de criar, mediante a combinação de idéias, fantasia e devaneio.

2º- por meio da expressão de cordialidade: “*caro leitor*”, o autor busca a proximidade daquele com quem fala (o leitor), modalizando o verbo empregado, além de iniciar o jogo da suposição, situando o leitor como credor de “*algum dinheiro a receber*”.

Observamos que o fenômeno de correferência, que consiste em uma ou mais expressões de um texto que se referem a um mesmo objeto, opera com as retomadas da expressão “*dinheiro a receber*”, por “*esse crédito*” (formalizado pelo uso de um demonstrativo que acompanha o substantivo crédito). Ao tomar conhecimento de que o crédito, que engloba a cessão de mercadoria, serviço ou dinheiro para pagamento futuro (cf. Holanda, 1977, p.193) fora reconhecido por uma decisão judicial definitiva, o leitor com base em seu conhecimento enciclopédico detectaria:

A sentença judicial definitiva (ocorre após algumas instâncias em que a parte que se julga prejudicada recorre à revisão de veredito) - O devedor finalmente pagará o que deve.

3) Anáfora correferencial total não co-significativa e não recategorizadora

(2) Portanto, basta que você chame seu devedor, por meio de uma execução, a arcar com a responsabilidade que a ele cabe e fim de história. Certo?

Essa anáfora é formalizada pelo uso do pronome pessoal “*ele*”, sem, no entanto reavaliar o referente. Ele retoma o referente seu devedor, sem, no entanto, repetir a expressão ou reavaliar o referente.

A interrogação retórica: *Certo?* Leva o interlocutor à concordância com o autor, que subentende (processo de inferência) que não haverá problema, pois, após o reconhecimento da dívida pela justiça, o pagamento será efetivado pelo devedor.

4) Anáforas correferenciais recategorizadoras

3) - *A resposta é: mais ou menos.* Isso porque, quando o devedor é o poder público (seja a União, sejam os Estados, sejam os municípios), a história não é bem assim. Aliás, ela é muito mais complicada, para não dizer triste e injusta.

Quando quem deve é o Estado, *atento leitor*, o seu crédito, chamado *precatório*, entra no final de uma enorme fila, organizada por ordem cronológica, para que só então lhe seja providenciado um futuro e incerto pagamento. Salvo raríssimas exceções, sabem-se lá quando você ou os seus herdeiros, mesmo após anos e anos de contenda judicial, verão a cor desse dinheiro.

A escolha das formas remissivas referenciais e a consideração do contexto em que estão inseridas apontarão a intenção do leitor-ouvinte ao dizer:

O termo precatório é utilizado para recategorizar o referente “*seu crédito*”. O sentido dessa primeira categorização, cujo significado é socialmente estabelecido, sofre modificação quando é feita a equivalência com o termo precatório. O que se verifica na sequência é a extensão do referente precatório para “*futuro e incerto pagamento*”. Essa é uma nova (re)categorização para “*precatório*”, uma vez que não significa crédito. Aqui, a referência é adequada aos objetivos comunicacionais do autor de conscientizar o leitor de que o precatório não é crédito, pois não se estabelecem como sinônimos, uma vez que o seu pagamento pelo governo não possui uma data precisa. A expressão “*desse dinheiro*” responde a sucessivas modificações e estabelece uma nova categoria para o dinheiro que se tem a receber, mas que, convenientemente, não é crédito, ou seja, ao utilizar a expressão “*não verão a cor desse dinheiro*”, deixa claro o calote institucionalizado pelo poder público.

Constatamos que, na progressão da referência, houve uma alteração do significado de (1) “dinheiro a receber” –“*esse crédito*” para (3) “*precatório*” – “*futuro e incerto pagamento*”, logo a expressão desse dinheiro não responde pela categorização inicial. Essa recategorização ocorre paralelamente à informação de que o devedor é o poder público estadual. Assim, o autor orienta o sentido para que o leitor entenda que o dinheiro deixa de ser crédito quando quem deve é o governo.

Quanto à pergunta da análise 3 (Certo?), a resposta não é a esperada pelo leitor (*mais ou menos*), que descobre no desenrolar do texto que há diferenças quando o devedor um cidadão comum e quando ele é o poder público.

A expressão “atento leitor” substitui a expressão cordial utilizada no início do texto, quando o autor se dirige ao leitor. Dessa vez, ele chama atenção do leitor para a atitude do governo de fazer com que ele (leitor-credor) entre numa fila, em que estão várias pessoas e ainda estabelece que a dívida

do governo deixa de ser crédito e passa a ser precatório, sinônimo de “um futuro e incerto pagamento”.

5) Anáfora encapsuladora

(5) Salvo raríssimas exceções, sabem-se lá quando você ou os seus herdeiros, mesmo após anos e anos de contenda judicial, verão a cor desse dinheiro.

E essa situação, em que o Estado é quem deve, é extremamente comum e aflige milhares de brasileiros. São aposentados, pensionistas, empresas, servidores públicos ou cidadãos que, de alguma forma, foram vitimados ou lesados pelo poder público ou por seus agentes, mas que se vêem de mãos atadas por não encontrarem meios jurídicos efetivos para garantir aquilo que lhes é reconhecidamente devido por sentença judicial. (5) O Poder Legislativo poderia ter dado um basta *nesse perverso e desrespeitoso sistema de pagamento de débitos* pelo poder público.

A anáfora encapsuladora é representada pelo emprego de uma ou mais proposições designadas por uma expressão referencial precedente ou prospectiva. A expressão referencial utilizada pode ser dada por um sintagma nominal ou por um rótulo ou pronome demonstrativo. O encapsulamento recupera o co(n)texto sem retomar.

A expressão referencial “*essa situação*” faz remissão à condição de abuso do Poder público, que por repetidas vezes, desrespeita o direito do cidadão (“...é *extremamente comum* e aflige milhares de brasileiros...”) e recupera elementos do co(n)texto sem retomar.

“... *nesse perverso e desrespeitoso sistema de pagamentos de débitos...*”

6) a) Anáfora correferencial recategorizadora

Ao longo de um único dia, o Senado, em *notório e louvável excesso laborioso*, (...)

Nas expressões “*notório e louvável excesso laborioso*” - “*três sessões extraordinárias consecutivas*”, os adjetivos caracterizam o objeto sessões extraordinárias explicitando o ponto de vista do enunciador acerca do trabalho do poder Legislativo, o que caracteriza a recategorização. A correferencialidade auxilia o autor na caracterização do referente de forma avaliativa. Confere ainda o efeito de ironia e recorre ao conhecimento de que, no Brasil, o processo de votação no plenário é vagaroso.

b) Anáfora encapsuladora

(b) convocou nada menos do que *três sessões extraordinárias consecutivas* para que os prazos regimentais fossem formalmente cumpridos

Anáfora representada pela expressão “*essa inovação*” que recupera do contexto sem retomar, reforça a ironia.

c) Anáfora correferencial recategorizadora

(c) (...) e aprovou *a famigerada “PEC do calote”*, que é como tem sido chamada *essa inovação legislativa*. Lamentavelmente a repentina aprovação de *um projeto* que tramitou naquela Casa durante mais de três anos não refletiu nenhum ganho para a sociedade.

Essa anáfora realiza-se pela utilização da expressão “*um projeto*” ocorre por um sintagma nominal precedido pelo artigo indefinido que retoma a expressão “*a famigerada PEC do calote*”.

As adjetivações demarcam as avaliações negativas por parte do autor (a PEC do calote).

Observamos que as recategorizações constituem etiquetas (avaliações) para um projeto, que se caracteriza por instituir uma nova lei que torna oficial o calote da dívida pública.

7 a) Anáfora correferencial recategorizadora

(7) *A aprovação da PEC n° 12/06* traz injusto descrédito à imagem do Poder Judiciário, uma vez que limita a eficácia das decisões judiciais e consagra o famoso adágio "ganhei mais não levei". Além *disso*, interfere na autonomia e na independência que devem pautar a coexistência entre os Poderes da República,

A expressão é dada pelo pronome demonstrativo “*disso*” que não retoma, apenas faz referência a elementos co(n)textuais ditos anteriormente.

b) Anáfora correferencial não co-significativa nem recategorizadora

(...) porque *a mesma mão estatal* que, por lado, condena, por outro, está a isentar o devedor da sua obrigação de imediato pagamento. *Ela* institucionaliza o calote de dívida pública e o que é pior, submete a parte mais fraca,

A expressão “*a mão estatal*” é retomada pelo pronome pessoal “*ela*” ao passo que ambas retomam a expressão: “*A aprovação da PEC n° 12/06*”. Assim, entendemos que a lei funciona como a mão do Estado, que no contexto, intenciona punir os brasileiros credores do poder público.

c) Anáfora indireta com categorização de um novo referente

(...) que é o credor a *um constrangedor "leilão"* de sua dívida, em que é o próprio poder público inadimplente quem oferece o *lance* de quanto e como quer pagar.

A expressão "*um constrangedor leilão*" – "*lance*". O referente "*lance*" é parte da âncora (elemento que pode ser recuperado pelo contexto) da expressão "*um constrangedor leilão*", esses termos podem ser associados extratextualmente, ou seja, pelo contexto. Por conhecer o conteúdo da PEC nº 12/06 já discutido pelo autor, o leitor pode inferir que essa lei funciona como a mão do Estado, uma vez que ela condena os credores e isenta o devedor de cumprir com as suas obrigações.

4.1– Resultados

Constatamos, por meio da análise das expressões referenciais que a progressão da referência dá-se por meio das anáforas, estratégia textual – discursiva, em que operam as retomadas ao que já foi dito anteriormente. A compreensão das estratégias textuais de referenciação é essencial para a interpretação do texto, uma vez que esse processo estabelece uma ligação com os processos cognitivos fundados na escritura do texto. Assim, o processo de leitura é responsável pela decifração tanto das estratégias textuais quanto das estratégias cognitivas que constituem o sentido do texto.

Na análise, verificamos que sucessivas proposições se sequenciam de forma a garantir a progressão referencial do texto. Nas sequências textuais, houve o predomínio da argumentação e das anáforas correferencias recategorizadoras o que indica que o autor preocupou-se em configurar os objetos de acordo com sua predição acerca dele e o uso dessas anáforas se justifica por elas apresentarem uma caracterização particular do referente em

construção ou transformação ou por destacar o ponto de vista do enunciador sobre o objeto ou ainda, pela formalização das duas estratégias. Assim, na medida em que o autor buscava justificar sua tomada de posição diante da Proposta de mundo defendeu sempre sua posição de partida com relação à argumentação. Comprovamos no quadro abaixo que, no texto de opinião analisado, há a predominância das sequências argumentativas, elementos de natureza cognitiva e linguística que organizam o discurso.

No processo das informações textuais, recorremos a informações que, na estrutura linear, foram dadas pelas anáforas que funcionaram com a retomada de termos anteriores explícitos no cotexto. Ocorreu, ainda, que essas informações não estavam explícitas na estrutura linguística. Nesse caso, elas operaram sem retomada cotextual, mas como uma espécie de ponte para a compreensão. Uma vez que não eram encontradas na estrutura, fez-se necessário a ativação de conhecimentos contextuais, ou conhecimentos de mundo armazenados na memória. Assim, a construção de informações depende do contexto de representações mentais para se construir um modelo de mundo textual. A inferência foi a estratégia utilizada para recuperar os efeitos de sentido produzidos por essas anáforas, consideradas indiretas.

Alguns desses aspectos podem ser verificados no quadro a seguir

Proposições	Sequências textuais	Anáfora(s)	Estratégias cognitivas e léxico-gramaticais
(1)- Imagine que você, caro leitor, tenha algum <i>dinheiro a receber</i> . Esse <i>crédito</i> lhe é reconhecido por meio de uma decisão judicial definitiva, constituindo o que em direito se chama algo líquido, certo e exigível.	Argumentativa	correferencial	<i>Imagine</i> - Invoca o leitor por meio do uso do verbo "imaginar" - empregado no imperativo, modalizado. <i>Líquido, certo e exigível</i> – adjetivações que avaliam o substantivo crédito

<p>(2) Portanto, basta que você chame <i>seu devedor</i>, por meio de uma execução, a arcar com a responsabilidade que a <i>ele</i> cabe e fim de história. Certo?</p>	<p>Argumentava</p>	<p>não correferencial e não-recategorizadora</p>	<p><i>Portanto</i> (operador argumenativo da escala conclusiva) <i>Certo?</i> – Frase interrogativa. O autor busca a adesão do leitor por meio de uma interrogação retórica.</p>
<p>(3) Quando quem deve é o Estado, atento leitor, o <i>seu crédito</i>, chamado <i>precatório</i>, entra no final de uma enorme fila, organizada por ordem cronológica, para que só então lhe seja providenciado <i>um futuro e incerto pagamento</i>.</p>	<p>Argumentativa</p>	<p>correferencial recategorizadora</p>	<p><i>futuro e incerto</i> – adjetivos que visam avaliar o substantivo <i>pagamento</i></p>
<p>(4) Salvo raríssimas exceções, sabem-se lá quando você ou os seus herdeiros, mesmo após anos e anos de contenda judicial, verão a cor desse dinheiro. E essa situação, em que o Estado é quem deve, é extremamente comum e aflige milhares de brasileiros. São aposentados, pensionistas, empresas, servidores públicos ou cidadãos que, de alguma forma, foram vitimados ou lesados pelo poder público ou por seus agentes, mas que se vêem de mãos atadas por não encontrarem meios jurídicos efetivos para garantir aquilo que lhes é reconhecidamente devido por sentença judicial. O Poder Legislativo poderia ter dado um basta nesse</p>	<p>Argumentativa</p>	<p>Correferencial recategorizadora</p>	<p><i>O Poder Legislativo poderia</i> (uso do futuro do pretérito - ação não realizada) <i>perverso e desrespeitoso</i> sistema de pagamento de débito(<i>adjetivos que denotam carga avaliativa para o sistema de pagamento do débito estadual</i>)</p>

perverso e desrespeitoso sistema de pagamento de débitos pelo poder público.			
(6) Ao longo de um único dia, o Senado, em <i>notório e louvável excesso laborioso</i> , convocou nada menos do que <i>três sessões extraordinárias consecutivas</i> para que os prazos regimentais fossem formalmente cumpridos e aprovou a famigerada "PEC do calote", que é como tem sido chamada essa <i>inovação legislativa</i> . Lamentavelmente a repentina aprovação de um projeto que tramitou naquela Casa durante mais de três anos não refletiu nenhum ganho para sociedade.	Descritiva/argumentativa	correferencial recategorizadora	<i>notório, louvável excesso laborioso</i> (caracteriza, ironicamente, o trabalho do Senado, que legisla em benefício de um Estado de caloteiros).
(7) A aprovação da PEC nº 12/06 traz injusto descrédito à imagem do Poder Judiciário, uma vez que limita a eficácia das decisões judiciais e consagra o famoso adágio "ganhei, mas não levei". Além disso, interfere na autonomia e na independência que devem pautar a coexistência entre os Poderes da República, porque a mesma <i>mão estatal</i> que, por lado, condena, por outro, está a isentar o devedor da sua obrigação de imediato pagamento. Ela institucionaliza o calote de	Argumentativa	correferencial recategorizadora correferencial não co-significativa nem recategorizadora indireta com categorização de um novo referente	Adágio popular - <i>ganhei, mas não levei</i> – (mas) operador argumentativo de oposição. Constrangedor adjetivo que caracteriza o termo leilão.

<p>dívida pública e o que é pior, submete a parte mais fraca, que é o credor a <i>um constrangedor "leilão"</i> de sua dívida, em que é o próprio poder público inadimplente quem oferece o <i>lance</i> de quanto e como quer pagar.</p>			
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Na seleção dos recursos léxico-gramaticais, empreendido pelas escolhas das expressões referenciais constrói-se o objeto do discurso. Esse objeto sofre alterações de acordo com o ponto de vista, ou seja, ele pode ser introduzido no discurso de uma forma e ser modificado para outra que atenda ao propósito comunicativo do autor. Na progressão do texto, as anáforas são recursos que permitem que tais estratégias sejam utilizadas e que se ressalte o ponto de vista do autor por meio de avaliações. Dessa forma, torna-se claro que não apenas os aspectos linguísticos, mas também, o conhecimento das estratégias textuais discursivas e cognitivas responde pela leitura e compreensão do texto.

VII CONCLUSÃO

Por meio da Teoria da Referenciação foi possível demonstrar que o sentido é construído no texto mediante as configurações que propomos para os referentes. Ele passa a significar no momento da construção textual, ou seja, a partir dos conceitos que formamos sobre ele.

Essa descoberta proporcionou – nos a compreensão de que no texto, esse objeto é configurado por meio das palavras às quais atribuímos sentidos. Essas palavras são selecionadas pelo autor com o propósito de configurar o objeto – de - discurso. Assim, são as palavras que orientam a realidade e constroem o mundo que cerca o sujeito e essa construção não depende somente da proposta do autor, mas também do leitor que interage nesse processo. Isso mostra que ao processar o texto, o leitor elabora conceitos que são ativados mentalmente.

Além da teoria da Referenciação, o estudo dos gêneros também contribuiu para que buscássemos responder às questões relacionadas ao problema verificado em sala de aula. Nossas indagações nos fizeram perceber que cada texto possui além da forma, propósitos comunicativos. Sabendo disso, interessou – nos estudar o propósito e a estruturação dos textos argumentativos, principalmente porque neles eram encontradas várias dificuldades de leitura pelos alunos.

Entendido que o texto de opinião possuía características tais como formação de proposições pelo sujeito - leitor que busca defender uma tese com base em sua proposta de mundo, ficou evidente que era no texto que deveríamos encontrar respostas para todas as nossas inquietações.

Nele, observamos o papel das anáforas e seu funcionamento nos motivou a constituir estratégias para a leitura, uma vez que elas facultavam a construção de sentido no texto. Assim procedendo fomos capazes de por meio da referenciação, propor estratégias anafóricas que visavam a compreensão do texto à medida que a referência progredia.

Para esse propósito abordamos características cognitivas como a análise dos contextos, proposta por Van Dijk (2004). Por meio dela foi possível avaliar o contexto de produção, recepção do texto e autoria. Isso contribuiu para a instauração de sentidos e significados ao discurso. Dentro da estrutura textual estabelecemos uma orientação de leitura com base nos propósitos enunciativos e na interpretação das anáforas.

Os objetivos do trabalho foram atingidos, pois observamos que o agrupamento do aspecto linguístico ao cognitivo permitiu que o aluno fizesse inferências lógicas que contribuíram para a compreensão. Encontramos na progressão anafórica da referência, importante recurso para a compreensão textual. Esses procedimentos não são regras e, portanto não podem ser fixados, mas agrupamos alguns deles e obtivemos resultados satisfatórios no ensino da leitura e assim, atentamos para a possibilidade de uma prática docente mais eficaz, pois concebemos que a organização dos recursos cognitivos e linguísticos promovem o ensino efetivo da leitura.

Entendemos ainda que a leitura é um processo dinâmico e essa dinamicidade faz com que, ao ensinar, o professor observe vários aspectos. Por englobar a articulação de conhecimentos e de processos mentais, encontramos, no ato da leitura, a necessidade de organizar estratégias para orientar a construção de sentidos no contato do aluno – leitor com o texto. Consideramos também que esse contato não deva ser estendido somente ao texto, mas ao autor e seus objetivos comunicacionais.

O estabelecimento de estratégias de leitura, primeiramente, propiciou o conhecimento da estrutura do texto e seu propósito comunicativo. O estudo dos gêneros nos facultou esse conhecimento. Em seguida, privilegiamos a compreensão dos contextos envolvidos no processo de produção e leitura e do processo de referenciação. É importante lembrar que esses aspectos, numa ação conjunta e não isolada, possibilitaram a realização da pesquisa.

A articulação dessas teorias permitiu - nos constituir estratégias linguísticas e cognitivas para realização da leitura. Descobrimos com isso que as anáforas, além de garantir a progressão semântica da referência, responde por aspectos lineares e alineares do texto, ou seja, elas ativam redes mentais que respondem pela elaboração de conceitos e construção de sentidos a partir da leitura. Assim, as estratégias de referenciação possibilitaram que os alunos compreendessem as informações inscritas no artigo de opinião e à medida que as anáforas eram interpretadas, o texto era lido.

Essa experiência abre perspectivas para o ensino da leitura e mesmo distante da exaustão, é importante suporte para nortear o ensino de leitura.

VI - BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal .3 ed. Trad.Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. 9 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

BONINI, A. A noção de seqüência textual na análise pragmático – textual de Michel Adam. In: MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA – ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: Teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 208 – 236.

CAVALCANTE, M. M. Demonstrativos – um caso especial de referências?/Comunicação apresentada no 50º GEL. São Paulo: USP, 2002.

_____M. M. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas: UNICAMP, 2003.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e Discurso - modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

GUIMARÃES, D. M. In: *A organização textual da opinião jornalística; nos bastidores da notícia*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado) PUC.

KATO, M. A. O aprendizado da leitura. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KOCH, I. G. V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989.

_____, I. G. V. MARCUSCHI, L. A. Processos de Referenciação Na Produção Discursiva. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 14, p. 169-190, 1998.

_____, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, I. G. V. & ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____, I. G. V., BENTES, V.M., CAVALCANTE, M. M. (orgs). *Intertextualidade: Diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KLEIMAN, Â. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2002.

LOPES, L. H. F. *A função do léxico no espaço da leitura significativa*. São Paulo: Annablume, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e cognição: o caso da anáfora antecedente. In: PRETI, D. (orgs.) *Fala e escrita em questão*. (Projetos Paralelos – NURC/SP) São Paulo: Humanitas, v.4, 2000, p. 191-240.

_____, L. A. Anáfora indireta: o barco textual das âncoras. In: KOCH, In: I. G. V. MORATO, E. M. (orgs.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005 p. 53 – 101.

_____, L. A. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Â. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. Gêneros Textuais & Ensino. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.19 – 36.

_____, L. A. *Produção Textual, Análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUESI, S. C. & ELIAS, V. M. S. *O descritivo em destaque: bases para uma proposta teórico-metodológica*. Pp. 185-192. In: *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. BASTOS, Neusa Barbosa (org.). São Paulo: EDUC, 2006.

PALMA, D. V. *Gêneros textuais e sua relação com o passado e o presente*. Pp. 193-209. In: *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. BASTOS, Neusa Barbosa (org.). São Paulo: EDUC, 2006.

PIRES, M. V. Devo não nego, prorrogo o quanto puder. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 18 abr. 2009, p. A3

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. (C. Schiling, trad.), 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, S. C. S. & BIASI – RODRIGUES, B. Um estudo da sequência argumentativa em editoriais e jornais. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães (orgs). *Texto e Discurso sob múltiplos olhares: gêneros e sequências textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, v.1, 2007, p.141 – 167.

TRAVAGLIA, L. C. Tipologias textuais literárias e linguísticas. *Scripta* (PUC MG), Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 146-158, 2004.

VAN DIJK, T. A. *La Ciência Del texto*. Buenos Aires: Piados Comunicación, 1983.

_____ T. A. *Cognição, Discurso e interação*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VIEIRA, M.C.T. Ler para aprender: uma concepção de leitura. In: XAVIER, M. E. S. P. (org.). *Questões de educação escolar: história, políticas e práticas*. Campinas: Alínea, 2007.

Devo não nego, prorrogo o quanto puder

Imagine que você, caro leitor, tenha algum dinheiro a receber. Esse crédito lhe é reconhecido por meio de uma decisão judicial definitiva, constituindo o que em direito se chama algo líquido, certo e exigível. Portanto, basta que você chame seu devedor, por meio de uma execução, a arcar com a responsabilidade que a ele cabe e fim de história. Certo?

A resposta é: mais ou menos. Isso porque, quando o devedor é o poder público (seja a União, sejam os Estados, sejam os municípios), a história não é bem assim. Aliás, ela é muito mais complicada, para não dizer triste e injusta.

Quando quem deve é o Estado, atento leitor, o seu crédito, chamado precatório, entra no final de uma enorme fila, organizada por ordem cronológica, para que só então lhe seja providenciado um futuro e incerto pagamento. Salvo raríssimas exceções, sabe-se lá quando você ou os seus herdeiros, mesmo após anos e anos de contenda judicial, verão a cor desse dinheiro.

E essa situação, em que o Estado é quem deve, é extremamente comum e aflige milhares de brasileiros. São aposentados, pensionistas, empresas, servidores públicos ou cidadãos que, de alguma forma, foram vitimados ou lesados pelo poder público ou por seus agentes, mas que se vêm de mãos atadas por não encontrarem meios jurídicos efetivos para garantir aquilo que lhes é reconhecidamente devido por sentença judicial.

O Poder Legislativo poderia ter dado um basta nesse perverso e desrespeitoso sistema de pagamento de débitos pelo poder público. Poderia, mas não o fez. É que, ao cair da noite do último dia 1º de abril, o Senado aprovou a proposta de emenda constitucional nº 12/06 e contribuiu para sacramentar mais uma dificuldade imposta ao cidadão comum que é credor do Estado. E, bem ao contrário do que a data de aprovação possa sugerir tal ato não se tratou de um chiste.

Ao longo de um único dia, o Senado, em notório e louvável excesso laborioso, convocou nada menos do que três sessões extraordinárias consecutivas para que os prazos regimentais fossem formalmente cumpridos e aprovou a famigerada "PEC do calote", que é como tem sido chamada essa inovação legislativa. Lamentavelmente a repentina aprovação de um projeto que tramitou naquela Casa durante mais de três anos não refletiu nenhum ganho para a sociedade.

A aprovação da PEC nº 12/06 traz injusto descrédito à imagem do Poder Judiciário, uma vez que limita a eficácia das decisões judiciais e consagra o famoso adágio "ganhei mais não levei". Além disso, interfere na autonomia e na independência que devem pautar a coexistência entre os Poderes da República, porque a mesma mão estatal que, por lado, condena, por outro, está a isentar o devedor da sua obrigação de imediato pagamento. Ela institucionaliza o calote de dívida pública e o que é pior, submete a parte mais fraca, que é o credor a um constrangedor "leilão" de sua dívida, em que é o próprio poder público inadimplente quem oferece o lance de quanto e como quer pagar.

O Judiciário, mais uma vez, se vê na berlinda por uma situação a que não deu causa. Isso porque, aos olhos do cidadão comum pode parecer que a demora do pagamento se deve a algumas das limitações, por vezes tão evidentes, que afligem esse Poder.

Entretanto, desta feita, é necessário esclarecer que a responsabilidade única e exclusiva para o pagamento de precatórios cabe ao Poder Executivo, que é quem administra as finanças estatais em seus diferentes níveis e detém a chave do cofre. Responsabilidade agora compartilhada com o Poder Legislativo, ao aprovar proposta com tal conteúdo.

Na semana em que os representantes dos três Poderes assinaram em Brasília o segundo pacto republicano de Estado por um sistema de Justiça mais acessível, ágil e efetivo, o Senado deu sua contribuição em sentido diametralmente oposto.

A PEC segue, agora, para o crivo da Câmara dos Deputados, onde depositamos nossa profunda confiança de que o grave e imoral erro do calote público será contornado.

PIRES. Mozart Valadares. Devo não nego, prorrogo o quanto puder. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 18 de abr. 2009, p. A3

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)