UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS

Leonildo Leal Gomes

**Elementos ANAFÓRICOS COMO RECURSO argumentativO**

**em textos de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental: UMA proposta de intervenção**

NATAL

2015

Leonildo Leal Gomes

**Elementos ANAFÓRICOS COMO RECURSO argumentativO**

**em textos de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção**

Proposta de intervenção apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Natal), como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Textual.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues.

NATAL

2015

UFRN. Biblioteca Central Zila Mamede.

Catalogação da Publicação na Fonte.

Gomes, Leonildo Leal.

Elementos anafóricos como recurso argumentativo em textos de discentes do 9º ano de ensino fundamental: uma proposta de intervenção. / Leonildo Leal Gomes. – Natal, RN, 2015.

108 f. : il.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria das Graças Soares Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Sequência didática - Dissertação. 2. Linguística textual - Dissertação. 3. Texto dissertativo – Argumentação - Dissertação. 4. Linguística aplicada – Dissertação. 5. Anáfora – Referenciação – Dissertação. I. Rodrigues, Maria das Graças Soares. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM CDU 81’33

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Leonildo Leal Gomes

**Elementos anafóricos como recurso argumentativo em textos de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.**

Proposta de intervenção apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Natal), como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Textual.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues.

Aprovado em: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Profª Drª Maria das Graças Soares Rodrigues – Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof Dr João Gomes da Silva Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Profª Drª Sueli Cristina Marquesi

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Às mulheres da minha vida: Odete e Flávia. A quem me trouxe ao mundo e a quem faz essa visita valer a pena.

**AGRADECIMENTOS**

A minha esposa, Flávia, por ser uma companheira na vida cotidiana, no trabalho, nas angústias e nas alegrias das conquistas. Por me amar mais do que mereço.

A minha imensa família – irmãos (Leonilson e Luciene), tias e tios, cunhados, primos, avós, sogros, sobrinhos, pelo interesse na minha trajetória acadêmica, pela demonstração de afeto e pelos elogios tecidos, que me motivaram a seguir em frente, necessários ao meu crescimento profissional.

A meus pais, Leone e Odete, pela educação e o apoio irrestrito que propiciaram a mim e a meus irmãos. Pelos exemplos de idoneidade moral, de respeito às pessoas, ao mundo e a Deus.

A minha orientadora, professora doutora Maria das Graças Soares Rodrigues, por acreditar num programa de mestrado que torna a teoria um instrumento para o bem social através da educação básica. Pela crítica lúcida. Pelas orientações acadêmicas. Pela combinação da empatia à responsabilidade.

A Minhas amigas, professoras Eliane Nóbrega e Mariana Freire, pelas inúmeras oportunidades que permitiram meu crescimento profissional através das redes sociais, especialmente o WhatsApp, que transformavam trezentos quilômetros em o espaço de um palmo, tranquilizando-me nos momentos de angústia. Pela grande confiança em minha competência profissional.

Às professoras que participaram dos momentos anteriores à minha conclusão da dissertação – Profa. Célia Maria de Medeiros e Profa. Dra. Sulemi Fabiano, pelas consideráveis contribuições para a reflexão aqui manifestada.

À direção da Escola Municipal Pastor João Adalgiso, pela autorização e todo o apoio material e de recursos humanos oferecidos para que eu pudesse aplicar a sequência didática da melhor forma possível.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação Letras - PROFLETRAS, pela atenção com que tratam os alunos e pela eficiência com que resolvem nossas pendências acadêmicas.

A linguagem fez-se para que nos sirvamos dela, não para que a sirvamos a ela.

*(Fernando Pessoa, em Língua Portuguesa)*

**RESUMO**

O trabalho proposto fundamenta-se nos estudos da linguística textual, com foco no fenômeno da referenciação, especificamente sobre o papel das retomadas anafóricas na construção argumentativa. Além disso, procura analisar a relevância da intervenção do professor, durante a apropriação do gênero artigo de opinião por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Partimos da concepção de texto como um evento comunicativo que mobiliza fatores além de linguísticos, cognitivos e sociais. Também tomamos a argumentação como construto discursivo, que envolve o conhecimento metalinguístico, além da escolha lexical intencionada pelo escrevente. Nesse sentido, os processos cognitivos concebidos pela interação e pela relação perceptiva e de atuação extratextual são produtos situados na sociedade e na relação entre os sujeitos, negociados discursivamente. Compreendemos a relação anafórica como mecanismo importante, não apenas para estabelecer a coesão, mas como orientação argumentativa, contribuindo para tornar o texto coerente. Para tanto, fundamentamo-nos a partir dos pressupostos teóricos de Adam (2011), Mondada e Dubois (2003), Koch (2006), Conte (2003) e Neves (2006). Optamos pela pesquisa experimental, de base explicativa e interpretativista, a partir dos conceitos de sequência didática (SD) e o modelo didático de gênero proposto por Dolz e Schneuwly (2004). Por se tratar de um trabalho de intervenção, tomamos não somente os textos dos participantes da pesquisa como objeto de análise, mas também as etapas da SD, pois partimos da premissa de texto não apenas como um produto, mas levando-se em conta sua natureza processual. A SD foi delimitada em 9 (nove) etapas, correspondendo a: 1) problematização; 2) proposta de escrita para observação das construções dos alunos; 3) intervenção quanto os operadores argumentativos mais usuais; 4) abordagem do esquema argumentativo proposto por Toulmin (2006); 5, 6 e 7) estudo dirigido sobre os elementos anafóricos; 8) reescrita coletiva, com intervenção do professor; 9) refacção textual individual. A partir dos dados coletados, foi possível verificar a correspondência entre a competência linguística do estudante, sua participação ativa nas discussões orais, o trabalho de reescrita coletiva e a presença de retomadas por formas nominais correferenciais ou não, de modo a categorizar ou recategorizar o elemento anaforizado, o que contribuiu consideravelmente para a construção axiológica da argumentação em textos dissertativos.

**Palavras-chave**: Sequência didática, Linguística textual, Coesão referencial, Retomada anafórica.

**ABSTRACT**

The proposed work is based on the textual linguistic studies, focusing on the referral phenomenon, specifically on the role of anaphoric taken up in argumentative construction. In addition, analyzes the relevance of teacher intervention during the appropriation of the opinion article genre by students of the 9th grade of elementary school. We start from the text design as a communicative event that mobilizes factors beyond linguistic, cognitive and social. We also took the argument as a discursive construct, involving metalinguistic knowledge, beyond the lexical choice intended by the enunciator. In this sense, the cognitive processes designed for interaction and the perceptive relationship and extratextual performance products are situated in society and the relationship between the subjects negotiated discursively. We understand the anaphoric relationship as important mechanism, not only to establish cohesion, but as argumentative orientation, helping to make the text consistent. To this end, We base ourselves from the theoretical conceptions of Adam (2011), Mondada and Dubois (2003), Koch (2006), Conte (2003) and Neves (2006). We opted for experimental research, explanatory and interpretative basis, based on the concepts of didactic sequence (SD) and the didactic model of gender proposed by Dolz and Schneuwly (2004). Because it is an intervention work, we not only the texts of the survey participants as the object of analysis, but also the stages of SD, because we start from the text premise not only as a product, but taking into account its nature procedural. The SD was delimited in nine (9) steps corresponding to: 1) questioning; 2) Proposal Writing for observation of the buildings of the students; 3) intervention as the most common argumentative operators; 4) approach to argumentative scheme proposed by Toulmin (2006); 5, 6 and 7) study conducted on anaphoric elements; 8) Collective rewritten with teacher intervention; 9) individual textual rewrite. From the collected data, it was possible to verify the correspondence between the linguistic competence of the student, their active participation in oral discussions, work rewriting collective and the presence of taken over by coframe nominal forms or not, in order to categorize or recategorise the element resumed, which contributed considerably to the axiological construction of argumentation in dissertative texts.

Keywords: Didactic sequence, Textual linguistics, Referential cohesion, Resume anaphoric.

**LISTA DE FIGURAS E DE QUADROS**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Figura 01 – | Esquema da Sequência Didática proposta por Dolz e Schneuwly | | | .......... | | 48 |
|  | |  | | |  | |
| Figura 02 – | Esquema da Sequência Didática – 9º ano do Ensino Fundamental | | | .......... | | 52 |
|  | |  | | |  | |
| Figura 03 – | Síntese dos módulos da Sequência Didática proposta | | ............................ | | | 58 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Quadro 01 – | Levantamento das anáforas presentes nas produções textuais. | | | | .............. | | 60 |
|  | | | | | | | |
| Quadro 02 – | Número de ocorrências de anáforas pronominais correferenciais | | | | | .......... | 63 |
|  | | | | | | | |
| Quadro 03 – | Número de ocorrências de anáforas diretas correferenciais (repetições e | | | | | |  |
| elipses) | ...................................................................................................... | | | | | 64 |
|  | | | | | | | |
| Quadro 04 – | Número de ocorrências de anáforas diretas por recategorização lexical . | | | | | | 65 |
|  | | | | | | | |
| Quadro 05 – | Número de ocorrências de anáforas indiretas e associativas | | | ................. | | | 66 |
|  | | | | | | | |
| Quadro 06 – | Número de ocorrências de encapsulamentos anafóricos | | .......................... | | | | 67 |

**SUMÁRIO**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **INTRODUÇÃO** | | | | | | **...............................................................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **10** |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **capítulo 1** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | **texto, discurso e os processos referenciais: a** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |  |
|  | **discursivização do mundo através da referenciação ...** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **16** |
|  | | **1.1 A Linguística Textual e os processos sociocognitivos** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **............................** | **16** |
|  | | **1.2 Os processos referenciais na discursivização do mundo** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **............................** | **20** |
|  | | **1.3 A referência como atividade sociodiscursiva** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **..........................................** | | | | | **22** |
|  | | **1.4 Os objetos de discurso** | | | | | | | | | | **.................................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **28** |
|  | |  | 1.4.1 Estratégias de coesão referencial | | | | | | | | | | | | | | | | | | **..........................................................** | | | | | | | | | | | | **32** |
|  | |  | 1.4.2 Anáforas Definidas – repetição lexical e sinônimos ou quase | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |  |
|  | |  | sinônimos | | | | | **........................................................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **33** |
|  | |  | 1.4.3 A Anáfora Associativa | | | | | | | | | | | | **...........................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | **34** |
|  | | **1.5 A axiologia constituinte das anáforas** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **..........................................................** | | | | | | | | | | | | **38** |
|  | | **1.6 O texto argumentativo no contexto escolar** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **..................................................** | | | | | | | | **40** |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **CAPÍTULO 2** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | **PROPOSTA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: É** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **46** |
|  | **POSSÍVEL ENSINAR** | | | | | | | | **..............................................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |  |
|  | | **2.1 Instrumentos da intervenção** | | | | | | | | | | | | | | **.......................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | **47** |
|  | | **2.2 O contexto e os sujeitos participantes da intervenção** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **.................................** | | **48** |
|  | | **2.3 A delimitação do corpus da intervenção** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **......................................................** | | | | | | | | | | **51** |
|  | | **2.4 O Planejamento e a intervenção proposta** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **...............................................** | | | | | | | **51** |
|  | | | 2.4.1 Apresentação da Situação inicial | | | | | | | | | | | | | | | | | **............................................................** | | | | | | | | | | | | | 51 |
|  | | | 2.4.2 Produção textual inicial | | | | | | | | | | | | | | **......................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | 53 |
|  | | | 2.4.3 Desenvolvimento dos módulos | | | | | | | | | | | | | | | **..............................................................** | | | | | | | | | | | | | | | 54 |
|  | | | 2.4.4 Produção textual final | | | | | | | | | | | **............................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 57 |
|  | | **2.5 Os procedimentos de análise** | | | | | | | | | | | | | | | **......................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | **60** |
|  | | | 2.5.1 Coleta do corpus | | | | | | | | **.....................................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 60 |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **CAPÍTULO 3** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | **ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO** | | | | | | | | | | | | | | | | | **..............................................................** | | | | | | | | | | | | | | | **62** |
|  | | **3.1 A apropriação do gênero artigo de opinião pelos escreventes do 9º** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |  |
|  | | **ano do ensino Fundamental** | | | | | | | | | | **.................................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **62** |
|  | | **3.2 As anáforas recorrentes nas produções escritas** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **......................................** | | | | **62** |
|  | | | 3.2.1 As anáforas pronominais correferenciais | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **...............................................** | | | | | | 63 |
|  | | | 3.2.2 As anáforas diretas correferenciais | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **........................................................** | | | | | | | | | | | 64 |
|  | | | 3.2.3 As anáforas diretas por recategorização lexical | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **.....................................** | | | 65 |
|  | | | 3.2.4 As anáforas indiretas e associativas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **......................................................** | | | | | | | | | 66 |
|  | | | 3.2.5 Os encapsulamentos anafóricos | | | | | | | | | | | | | | | | **.............................................................** | | | | | | | | | | | | | | 67 |
|  | | **3.3 A frequência e as particularidades das anáforas presentes nos textos** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |  |
|  | | **escritos** | | | **.................................................................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **68** |
|  | | **3.4 A contribuição das retomadas anafóricas no estabelecimento da** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |  |
|  | | **coesão nos textos produzidos** | | | | | | | | | | | **..............................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **71** |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **CONSIDERAÇÕES FINAIS** | | | | | | | | | | **.........................................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **74** |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **REFERÊNCIAS** | | | | | | | **.............................................................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **77** |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **APÊNDICES** | | | | **....................................................................................................................** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | **82** |

**INTRODUÇÃO**

Quando abordamos os diferentes gêneros discursivos / textuais no contexto escolar, referindo-se à leitura e aos processos de escrita e reescrita, é preciso compreender os mecanismos coesivos envolvidos na tessitura textual, pois as escolhas lexicais e sintáticas são evidentemente uma adequação aos propósitos do locutor/enunciador.

O trabalho de escrita e reescrita demanda uma sistematização das aulas de língua portuguesa, o que necessariamente, convém às intenções do professor em enfatizar determinados aspectos (geralmente os linguístico-textuais, em detrimento dos elementos centrais do gênero). A dificuldade em se estabelecer a coesão, seja ela sequencial ou referencial, impede-nos de recuperar, por meio das marcas linguísticas, as intenções dos sujeitos envolvidos na situação comunicativa, pois interfere sobremaneira na progressão tópica, não apenas no processo de compreensão, mas nos objetivos mais pragmáticos da sua produção.

Nesse sentido, é necessário analisar os mecanismos coesivos, tanto sequenciais, quanto referenciais, envolvidos no estudo dos gêneros discursivos predominantemente argumentativos, não somente investigando seu valor axiológico presente nas tentativas de estabilização de entidades (objetos de discurso), mas também reconhecer as relações de correferenciação e de associação aos objetos anteriormente apresentados, que demandam mais esforços da memória de trabalho, pois ampliam a rede de conexões não somente do repertório vocabular, mas também de competência semântica.

Parte-se, assim, da compreensão de que os fatores de textualidade, conforme apontam Beugrande e Dressler (1983), em especial os aspectos da contextualização e dos mecanismos coesivos, presentes na materialização do discurso (coesão e coerência), e aqueles próprios dos enunciadores (a informatividade, a intertextualidade, a aceitabilidade, a intencionalidade e a situacionalidade discursiva) são importantes no desenvolvimento da competência linguística. Porém, nosso intento com a pesquisa é compreender como a informatividade e a intencionalidade colaboram para a construção da argumentação. Além disso, a argumentação, como característica que tipifica o texto com intenção de convencer o interlocutor preferencial, não é tomada aqui como uma relação exterior à estrutura, mas se ancora nos marcadores textuais, tanto por meio da coesão sequencial quanto através dos mecanismos anafóricos e contribuem também para o projeto discursivo/textual.

Quando se trata das atividades de leitura e interpretação, as quais remetem aos gêneros discursivos/textuais comumente trabalhados em sala de aula, estas são tendenciosamente fragmentárias, pois se analisa formalmente a estrutura textual (morfológica e sintaticamente) e, em uma etapa hierarquicamente subsequente, apresenta-se uma abordagem semântica, sem atentar-se para os indícios que o texto apresenta (as marcas de coesão presentes tanto frásticas quanto transfrásticas).

Segundo os próprios PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 18), dentre “as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se [...] o uso do texto como expediente para o tratamento de aspectos gramaticais”, além da fragmentação do texto, sem considerar as relações entre porções textuais como períodos e parágrafos. Ainda quanto ao documento, o trabalho de metalinguagem, realizado por meio de frases soltas e de exercícios mecânicos, também corresponde às práticas tradicionais de ensino de língua materna.

Consequentemente, a relação entre esses aspectos morfossintáticos e semânticos, apenas se dá de modo superficial, quando se encontram figuras de estilo e se reconhecem estratégias cognitivas como, por exemplo, a situacionalidade discursiva, além das propriedades da textualidade citadas anteriormente.

Koch (2002, 21) atribui à coesão a definição de “fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências vinculadoras de sentidos", pois os elementos coesivos estabelecem e confirmam a relação semântica envolvida nos enunciados e, em especial, quando ocorrem em porções textuais mais amplas, no caso de retomadas anafóricas rotuladoras.

Para Koch e Travaglia (1993, p. 13), as marcas linguísticas revelam a coesão, pois “é nitidamente gramatical e sintática, mas também semântica”, sendo importante na construção do encadeamento discursivo e na elaboração das proposições que sucedem aos blocos textuais anteriores. Mesmo que para Koch (1990, 49), citando Charolles (1983), os elementos linguísticos que constituem a coesão não sejam nem necessários e nem suficientes para que a coerência seja estabelecida, eles oferecem ao usuário da língua não somente a articulação entre porções textuais, mas também ratificam os sentidos pretendidos com o texto.

Marcuschi (1996, p. 17) explica que os mecanismos coesivos, mesmo constitutivos da estruturação textual não são apenas relações sintáticas, mas de “uma espécie de semântica de sintaxe textual.” A delimitação conceitual entre coesão e coerência não deve comprometer a relação mútua entre esses dois aspectos envolvidos na enunciação.

No contexto escolar, quando apresentados os elementos de coesão textual, o trabalho comumente diz respeito ao reconhecimento de conectivos na coordenação das orações, sendo, às vezes, expostos os conectores de introdução de orações subordinativas. Porém, em atividades relacionadas aos aspectos discursivos e seus elementos constitutivos, e em especial atenção, aos objetos de discurso, provenientes da relação social e da negociação entre as duas realidades (textual e extralinguística), são frequentes apenas de forma pontual em algumas obras didáticas (PNLD 2014)1 e, consequentemente, pouco exploradas no contexto da sala de aula. Muitas vezes, o livro didático é o principal material de consulta do professor de língua materna. Estudos propostos, como os de Tupper (2013), nos dão uma dimensão da dificuldade em se estabelecer um ensino pautado na coesão referencial como processo essencial não somente para a compreensão, mas também para a produção de textos.

A partir desse processo, em que a representação da realidade e a tentativa de estabilização das entidades apresentadas são perspectivas utópicas, o que se há são resultados de um agir comunicativo, onde a categorização é tendenciosamente axiológica, a partir das experiências dos interlocutores.

Partindo da assertiva de que o texto não é um encadeamento simples de palavras, mas uma disposição impulsionada pelo processo de interação, composto do jogo de ideias intencionadas pelo enunciador, fica evidente a relação entre os diversos mecanismos coesivos possíveis e a coerência com o construto linguístico, resultado de escolhas axiológicas.

Os elementos anafóricos são, a partir de então, proposições que organizam argumentativa e sintaticamente o texto, constituindo um elo entre os tópicos e os comentários frasais. Pode-se perceber que as relações existentes entre elementos constitutivos da tessitura textual fazem parte do encadeamento discursivo. Vale ressaltar que esses recursos coesivos referenciais são negociados discursivamente, e recuperados a partir das escolhas e da intenção de recuperação pelos leitores/ouvintes.

Este encadeamento discursivo geralmente ocorre através dos elementos de remissão, que possuem ou não relação direta com um termo anterior ou posterior. Superando a ideia de referência clássica, baseada na correferencialidade, compreendemos a atividade de manutenção tópica através desses elementos como “referenciação”, que por sua vez constrói, através dos jogos enunciativos, os “objetos de discurso”.

1Das 12 (doze) obras aprovadas para Programa Nacional do Livro Didático (2014), 06 (seis) delas contêm observações quanto à abordagem dos conhecimentos linguísticos, por se deterem apenas à análise metalinguística, ou por se distanciarem das situações de uso.

Nem sempre esses objetos de discurso estão explícitos, pois muitas vezes são recuperados a partir das inferências promovidas pelo interlocutor, assim como as escolhas lexicoestereotípicas propostas pelo mesmo na organização dos enunciados, durante o encadeamento das ideias.

No Ensino Fundamental, tais mecanismos de coesão referencial são abordados de modo restrito, e os livros didáticos atuais (LD), conforme já mencionado (PNLD 2014) apresentam conceitos e finalidade dos mecanismos coesivos, mas verifica-se, constantemente, a ausência de aprofundamento quanto às retomadas anafóricas. Essa inconsistência nas propostas didático-metodológicas é perceptível através de observações frequentes no Guia de Livros Didáticos (2014), que sugere ao professor estimular a prática reflexiva quanto à sintaxe, numa perspectiva mais interativa da atividade de linguagem.

Superar as práticas tradicionais de ensino, a partir de uma abordagem transmissiva, a falta de articulação entre conteúdos gramaticais e sua relação com os diversos gêneros textuais abordados em sala, e a distância entre os aspectos linguístico-discursivos e sua relação com situações comunicativas, é de suma relevância para a ruptura entre os aspectos mórficos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, o que contribuirá sobremaneira para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes.

Nesse sentido, nossa pesquisa intenta responder os seguintes questionamentos:

* Como são introduzidos os objetos de discurso nas produções escritas iniciais e finais dos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental?
* Através de quais estratégias referenciais os objetos de discurso são recuperados nos textos produzidos?
* Como tais recursos coesivos de progressão referencial contribuem para a orientação argumentativa?
* Como a intervenção por meio de uma Sequência Didática pode contribuir para o desenvolvimento da competência escritora dos estudantes?

Esses questionamentos apontam para a necessidade de se investigar como o fenômeno da referenciação se apresenta nas produções textuais dos alunos, de se refletir sobre como são explorados tais recursos coesivos transfrásticos, e de se compreender como os aspectos linguísticos se relacionam com as intenções do falante e a construção do seu ponto de vista, no intuito de se alcançar os objetivos propostos pelos sujeitos.

Partimos da hipótese de que o fenômeno da referenciação, numa perspectiva de não correspondência entre a língua e o mundo empírico, mas da atividade intersubjetiva da linguagem, oriunda de práticas sociais, é a forma de coesão em que o poder axiológico se manifesta em seus processos, e que a seleção lexical proveniente do conhecimento metacognitivo e da prática de escrita e refacção textual colabora para a construção argumentativa e marcam, na saliência do texto, o ponto de vista do sujeito escrevente.

Propusemos a investigação através da pesquisa-ação, pois se tratou não apenas da análise dos textos produzidos em sala de aula, sob orientação do professor-pesquisador, mas também da intervenção sob os aspectos linguísticos responsáveis pela coesão referencial, além da importância e a forma de intervenção utilizada para subsidiar o processo de reescrita dos alunos.

Além disso, compreendemos a Sequência Didática como meio garantir não apenas uma exposição sistematizada dos aspectos relativos à produção textual e aos marcadores textuais da coesão referencial, mas também como meio de se repensar os processos envolvidos nessa intervenção, com o objetivo primordial de se analisar comparativamente as diversas etapas propostas. Ainda nesse sentido, ao considerarmos os gêneros não apenas como objetos de aprendizagem, mas como resultado de um processo, instrumentos postos como práticas de linguagem historicamente construídas e vinculadas à interação verbal, é possível desenvolver as competências sociocognitivas e metacognitivas que subjazem o trabalho de escrita e reescrita.

É necessário ressaltar que não se há uma abordagem inicial com ênfase qualitativa, pois foi preciso mensurar as ocorrências de tais recursos anafóricos. Porém, a *posteriori,* se pretendeu reconhecer quais mecanismos os alunos utilizam para a escolha lexical e quais intervenções realizadas pelo professor-pesquisador favorecem o desenvolvimento da competência linguística dos mesmos, evitando uma apropriação tardia desses recursos, não apenas referenciais, mas consideravelmente argumentativos. Segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 49) “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, pois os resultados são apenas uma materialização de todo o percurso cognitivo pelo qual o discente transitou para chegar à reescrita final. O professor-pesquisador, como agente de provocação ou encorajamento quanto às atividades propostas, tem como objetivo primordial contribuir para que seus alunos consigam maior controle sobre o processo e sobre suas experiências cognitivas e metacognitivas.

O proposto trabalho está organizado em quatro partes. No capítulo 1, discutimos a concepção de texto numa perspectiva sociocognitivista da linguagem. Em seguida, apresentamos a referenciação como um fenômeno que envolve não somente uma forma de etiquetar objetos empíricos na materialidade textual, mas como uma atividade sociodiscursiva. Também, discorremos sobre o conceito de anáfora, delimitando as estratégias de coesão referencial e a axiologia característica das retomadas anafóricas, como resultado da reconfiguração dos objetos de discurso. Por último, tecemos algumas considerações sobre os gêneros argumentativos, pois a coesão referencial discutida nesse trabalho corresponde à contribuição dos mecanismos coesivos para a orientação argumentativa materializada através dos textos.

O capítulo 2 corresponde a própria proposta de intervenção, tanto no que se refere aos instrumentos e o contexto da pesquisa, quanto ao planejamento da intervenção, através do Projeto didático. Além da discussão a partir do modelo de Sequência Didática (SD), proposta por Dolz e Schneuwly (2004), fizemos uma descrição pormenorizada de todas as etapas da intervenção, além da adequação dos módulos às necessidades que foram surgindo no decorrer da aplicação da SD. Ao final do capítulo, propusemos à descrição dos procedimentos de análise e a coleta do corpus da pesquisa.

Na análise dos dados, nos detivemos, inicialmente, à análise quantitativa dos dados, indicando a dinâmica no uso de determinadas estratégias referenciais em detrimento de outras, através de quadros comparativos. Adiante, discorremos sobre a natureza das anáforas não-correferenciais, centrando nosso foco nas principais matrizes e como foram recuperados os objetos de discurso, no intuito de reconhecer a relação entre o ponto de vista do produtor do texto e as escolhas lexicais realizadas.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos, além das conclusões a que chegamos por meio desta pesquisa-ação, procurando responder aos questionamentos que nortearam todo o trabalho de investigação, também sugestões para superar os entraves encontrados na aplicação da SD.

Desejamos, ao final do trabalho, que tenhamos fornecido valiosas contribuições para a compreensão do fenômeno da referenciação numa perspectiva sociodiscursiva, assim como aproximar os estudos atuais da Linguística Textual à prática escolar e ao ensino de língua materna.

**CAPÍTULO 1 – texto, discurso e os processos referenciais: a discursivização do mundo através da referenciação.**

Neste capítulo, são apresentados os conceitos subjacentes ao estudo da Linguística Textual (LT), os princípios de construção textual do sentido e, em especial, a coesão do texto. Além disso, serão discutidos os processos referenciais que contribuem para a introdução e manutenção dos objetos de discurso. Para introduzir esses conceitos, optamos por definir, de forma resumida, a partir dos estudos propostos por Koch 2004, a trajetória da LT e a contribuição dos estudos referentes à coesão textual na compreensão da tessitura discursiva como objeto de análise, além da delimitação entre as formas de coesão sequencial e referencial. Nosso objetivo é elucidar concepções de linguagem, concomitantes ao estudo do texto e da coesão textual, e esclarecer, por fim, a abordagem na qual nos situamos, por compreendermos a linguagem como uma forma ou processo interacional, o que justifica a perspectiva axiológica adotada, presente nos elementos anafóricos e que são marcar linguísticas de um agir levando-se em conta o contexto social e histórico.

**1.1 A Linguística Textual e os processos sociocognitivos**

O estudo da língua nos permite compreender o percurso tomado pela Linguística Textual (LT), desde o início do século XX. Para se chegar ao que conhecemos hoje, numa perspectiva sociocognitiva e interacionista, houve vários momentos, o que justifica as mudanças conceituais de coesão e coerência como fatores de textualidade, além do texto não ser tomado apenas como unidade de análise, mas também como objeto de ensino.

Até a metade do século XX, a linguística estrutural, a partir das contribuições de Ferdinand de Saussure, tomava o texto como um signo superior, e se dedicava a analisar a estrutura da língua, a partir da materialidade linguística.

Somente a partir da década de 60, surge a Linguística do Texto na Europa, tendo como principal expoente a Alemanha. Sua aparição tinha como objetivo refletir sobre as lacunas não explicáveis pela gramática do enunciado. Segundo Koch (2004, p. 3),

[...] a linguística textual teve como preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto.

Aspectos como a referência, as concordâncias temporais dos verbos e a relações transfrásticas, impulsionaram as propostas de construção de gramáticas textuais, numa tentativa de se estabelecer regras sentenciais ao encadeamento das sentenças, seja sob as contribuições do gerativismo ou do estruturalismo (ISENBERG, 1970; HARWEG, 1968)

A observação dessa disparidade qualitativa entre as sentenças e o texto é importante para a elaboração de gramáticas textuais que se oponham à perspectiva ascendente (unidades frasais para o texto). Os estudos de Van Dijk (1970), que, inserindo-se no quadro teórico gerativista e sendo um dos precursores da linguística textual, assim como os trabalhos de estruturalistas como Weinrich (1966), colaboram para a análise do texto como um signo primário, constituintes de signos parciais (HARTMANN, 1968). Porém, o modelo de gramática proposto por Dijk sugere integrar a gramática enunciativa à textual, no sentido de especificar sua macroestrutura, que condiz com a coerência do texto.

O momento seguinte corresponde à própria LT, em que os aspectos exteriores ao texto servem de investigação, tanto para explicar a produção, quanto à interpretação do mesmo. Parte-se, assim, do texto para o contexto pragmático, por compreender que as condições externas ao texto contribuem sobremaneira para a recuperação do seu sentido.

A partir da década de 80, a LT se apresenta consideravelmente fundamentadas em princípios teóricos definidos, mas sua diversidade de tendências resulta na diferença entre seus enfoques. Assim sendo, nosso trabalho tem como base os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), no que tange os critérios de textualidade, em especial, os estudos da coesão textual.

Antes de aprofundar a discussão sobre os conceitos pertinentes ao texto, é válido ressaltar a nossa tentativa de aproximação entre esse e o discurso, mesmo que tenham sua gênese em lugares e apoiadores distintos. Em algumas línguas, esses termos são tomados como sinônimos, enquanto em outras, fazem uma separação entre os elementos linguísticos presentes da tessitura do texto, e àqueles pertencentes aos atos de fala, numa perspectiva semântico-pragmática. Sugerimos, aqui, o entrecruzamento das duas instâncias da linguagem, pois resguardadas suas peculiaridades, as investigações discorrem paralelamente, sendo possível seu diálogo.

Para os precursores da LT, como Harweg (1968), o texto é uma sequência de unidades “linguísticas constituída por uma cadeia de pronominalizações ininterruptas”, porém sua definição não consegue abarcar todos os mecanismos envolvidos na organização textual, principalmente porque contempla apenas formas de referência que fazem menção a um elemento descrito, mas não a uma ideia contida na proposição anterior, ou que sumariza porções textuais.

Essa noção de texto o reduz a uma frase complexa, onde a análise interfrástica ganha força, e os estudos se desenvolvem em torno de formas correferenciais anafóricas e catafóricas, como um fator preponderante para a coesão textual. A abordagem de elementos anafóricos fieis, no sentido amplo de retomada por nominalização ou pronominalização, impulsionou os estudos gerativistas na tentativa de formular uma gramática textual, sob a perspectiva chomskyniana, numa analogia entre a competência textual e a competência linguística, e sustentada nos estudos de Weinrich (1964), Petöfi (1973) e Van Dijk (1972). Harald Weinrich, por ser um estruturalista, optou pela construção de uma *macrossintaxe do discurso*, na tentativa de oferecer uma análise categorial da gramática, sobre elementos que estabelecem relações transfrásticas. É percebido, concomitantemente aos estudos sobre os processos de correferencialidade, também autores como Isenbeg (1968), que apontavam para mecanismos anafóricos associativos.

Porém, atualmente, discute-se a interdependência entre os fatores que operam mecanismos cognitivos e os estabelecidos socialmente, por compreendê-los como construtos linguísticos em que, segundo Koch (2004, p. 29), o conhecimento de um indivíduo é organizado em sua mente e acessado no intuito de resolver “problemas postos pelo ambiente.” Assim, as teorias que se baseiam em modelos comunicativos e nos atos de fala levam em conta o texto como manifestação intencionada, projetada pela situação da comunicação.

A ampliação dessa perspectiva pragmática da língua e do texto, levou os estudos da LT à psicologia cognitiva e à antropologia, pois parte dos processos cognitivos não é exclusividade dos indivíduos, já que são negociados discursivamente. Isto quer dizer que os eventos linguísticos são construções partilhadas, que recuperam aspectos da situação comunicativa, da própria interação e da cultura em que os sujeitos estão imersos, numa relação dialógica.

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 89) também apresenta uma definição interessante sobre o que oferece a um conjunto de palavras o estatuto de texto, quando diz que “a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão.” Sendo assim, os interlocutores são corresponsáveis pelo estabelecimento da comunicação, pois são sujeitos ativos, e encontramos no texto e no discurso uma relação simbiótica, pois o texto passa, segundo Koch (2004, p 33), “a ser considerado o próprio lugar da comunicação.”

A partir da concepção de texto como material linguístico e discurso como a comunicação, situada sócio-historicamente, inerentemente imbricados, superamos a compreensão proposta por Frawley (2000, p. 43) de que “a mente é uma máquina virtual geneticamente disposta.” Essa perspectiva clássica do cognitivismo não leva em consideração relações complexas, como a indivisibilidade entre mente e corpo, a heterogeneidade e a subjetividade constitutiva da realidade, e a influência do meio no funcionamento das construções mentais. Os modelos cognitivos são, por isso, modelos unívocos, pois “apesar de ser inegável que a vida social existe, um cognitivista clássico acredita que pode continuar fazendo o seu trabalho sem considerar este fato como relevante para a construção da teoria.” (CUNHA-LIMA, 2004, p. 253)

Os processos cognitivos, nesse sentido, são ancorados tanto nos espaços mentais quanto extra-mentais, numa relação complexa, o que ainda segundo Cunha-Lima (2004, p. 279) “volta-se exclusivamente para dentro da mente à procura de explicação para os comportamentos inteligentes e das estratégias de construção do conhecimento pode levar a muitos equívocos [...]”.

Defendemos, então, que os processos não são meramente cognitivos, mas são operações internas e externas, e que segundo Koch (2002, p. 23), sem pensar como evento comunicativo com um contexto sociocognitivo:

A simples incorporação dos interlocutores, porém, ainda não se mostrou suficiente, já que eles se movem no interior de um tabuleiro social, que tem suas convenções, suas normas de conduta, que lhes impõe condições, lhes estabelece deveres e lhes limita a liberdade. Além disso, toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas.

Assim, toda linguagem se manifesta no interior de um contexto, e os interactantes partilham de conhecimentos de diversas ordens, arquivados na memória, por serem sujeitos sociais.

Também para Marcuschi (2008, p. 60), a linguagem depende tanto de fatores internos quanto externos ao indivíduo, pois “a língua envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo”.

Ao afirmar o caráter interacionista desses processos cognitivos, Koch (2002, p. 31) compreende que são frutos de “uma ação conjunta [e] se diferencia de ações individuais [...] pela qualidade da ação, pois nela a presença de vários indivíduos e a coordenação entre eles é essencial para que a ação se desenvolva”. Esse caráter dinâmico da linguagem já é visto desde os anos 80, em que o texto é tomado sob um enfoque de evento comunicativo, como sugerido por Beaugrande e Dressler (1981), levantando questões de ordem pragmática para explicar os mecanismos inerentes à semântica e à sintaxe, discutindo fatores da textualidade, como a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade, além dos padrões situados no próprio texto (a coesão e a coerência). Nesse momento, os aspectos cotextuais dividem espaço como o contexto discursivo.

É de se notar que, mesmo que não haja interação face a face, o evento comunicativo exija a necessidade de construção da imagem dos interlocutores pelo interactante, no sentido de se definir as expectativas do seu leitor preferencial, que faz parte das representações coletivas existentes, o que, segundo Marcuschi (2008, p. 21) “permite que possamos agir sem ter que negociar o tempo todo e possibilita a interação dando às nossas ideias um ar de ‘já visto’, tal como postula a noção de intertextualidade e outras”.

Por fim, é preciso reconhecer o caráter materialista do texto, que se corporifica sob a forma de um gênero discursivo/textual, em detrimento do discurso, que é produto do texto, o conjunto de princípios e valores constituinte do texto, manifestado numa instância discursiva. A interdependência do texto e discurso é o que, por vezes, dificulta sua delimitação.

**1.2 Os processos referenciais na discursivização do mundo**

O texto, como qualquer outra manifestação humana, não é um produto construído no vácuo social, pois está sujeito aos interesses e preenchido com os valores nos mais diversos espaços. Assim, há necessidade de referenciar verbalmente todos os elementos do mundo, sejam eles processos, ações, estados, pessoas, ou seja, através da linguagem como o propósito alusivo, afirmando a posição do sujeito, definindo seu lugar no discurso, imputando ao mundo seus pontos de vista.

Ao permear a linguagem de considerável subjetivismo, através da percepção e da conceituação, o homem participa ativamente dos espaços de interação, pois o caráter dinâmico da linguagem tem relação direta com as construções mentais realizadas na práxis social.

Partimos da concepção de que a mente cria representações mais ou menos estabilizadas e preparadas, para que seu uso seja possível, mesmo estando sempre pronta para novas modificações conceituais, ou seja, essas estruturas representacionais estão guardadas “na memória de maneira organizada e acessível.” (MARCUSCHI, 1998, p. 2)

Falar e escrever requer escolha de entidades linguísticas e, sua organização em unidades de maior grau de complexidade constitui o foco de grande parte das pesquisas relacionadas ao texto e sua produção de sentido. A partir disso, podemos dizer que a própria língua não se apresenta totalmente sistematizada como um caminho já pré-determinado e pronto para o uso. A tendência natural é pensar o texto como um produto, geralmente uma peça escrita e, mesmo que se admita a distinção entre texto escrito e texto falado, normalmente vê-se a manifestação discursiva como um objeto, onde nele estão inseridos sintagmas nominais com o propósito de se descrever um recorte da realidade, as situações do mundo. Esses sintagmas trazem informações que constituem um elo entre as coisas e as palavras, chegando à construção de predicações relacionadas à primeira.

Assim, a concepção inicial de língua como representação da realidade, descrevendo-a como se apresenta, considera na palavra, no objeto e no pensamento a existência de uma relação direta entre seus constituintes, pois segundo esse esquema relacional, entre a palavra e o objeto, é mantida uma relação estreita e direta, fazendo da palavra o reflexo do objeto. Compreender a língua e a referência, como reflexos de uma realidade fora do discurso, tornaria várias situações comunicativas inválidas, que concernem a escolhas sem que para isso se chegue a uma verdade livre de valores culturais, históricos e sociais. A construção referencial está pautada na interação proporcionada pela situação comunicativa e não na realidade exterior; mesmo que esta tenha traços de similaridade, não podemos descrevê-la como uma verdade pura e conclusa.

Contrapondo a essa concepção, temos referência como o resultado esquemático de operações mentais em que estão imbricados diversos aspectos como metacognitivos, construções perceptivas a partir de experiências prévias, sugerindo a escolha de entidades linguísticas que tentam representar os objetos do mundo. Não há de se negar a realidade, mas construí-la paralelamente, fruto dos dados sensoriais reconstruídos pelos enunciadores e constituindo uma realidade discursiva. Para Marcuschi e Koch (1998, p. 5) “não se postula uma reelaboração subjetiva, individual [...]”. Nesse sentido, a reelaboração tem sua gênese nas condições socioculturais e históricas, de forma interativa.

Melo (2001, p. 39) reitera a existência do posicionamento dualista entre as relações que a referência apresenta. A primeira visão considera a linguagem *transparente* e *referencialista*, de um ponto de vista representacional. Trata-se da caracterização da realidade, criando uma ligação direta entre língua e mundo como elementos indissociáveis. A segunda visão considera a linguagem um *lugar de interação*, uma construção intercambiada, sustentada principalmente pelos aspectos sócio-históricos, e manifestada pelas intenções dos interlocutores no momento da interação, o que interfere diretamente na *determinação referencial*.

Mondada (2005, p. 11) também cita a referência sob essas duas visões distintas, pois:

[...] para uns, a referência é concebida no interior de um modelo de correspondência entre palavras do discurso e objetos do mundo, de modo que a validade das primeiras é avaliada em um quadro vericondicional; para outros, a referência é resultado de um processo dinâmico e, sobretudo, intersubjetivo, que se estabelece no quadro das interações entre locutores, e é suscetível de se transformar no curso dos desenvolvimentos discursivos, de acordos e desacordos.

Para estudar a referenciação e as estratégias relativas ao encadeamento discursivo, é necessário analisar, segundo Mondada (2005, p. 12), “as práticas referenciais manifestadas na interação social”. Elas irão determinar seu funcionamento e apresentarão os pontos de estabilidade e instabilidade da língua.

Por conseguinte, não defendemos a língua apenas como um meio subjetivo e individual de uso; muito pelo contrário, pois compartilhamos da opinião de Koch e Marcuschi (1998), onde a língua se subordina às limitações impostas pelos fatores culturais, sociais e históricos, além das condições de seu processamento.

**1.3 A referência como atividade sociodiscursiva**

Compartilhamos da ideia de língua não estática, tampouco um mero instrumento de espelhamento da realidade, onde se encontram apenas os traços característicos das coisas as quais se referem, sem atribuição perceptiva ou valorativa de nenhuma ordem, mas como lugar de interação entre os interlocutores.

A língua é, na sua essência, ação pública negociada discursivamente no âmbito das relações sociais. As construções comunicativas são estados, eventos partilhados no mundo discursivo mesmo que irreal; são uma sucessão de argumentos intencionados pelo falante/escritor convenientemente tecidos.

Como esse trabalho se propõe investigar a linguagem sob o enfoque do ensino, faz-se necessário compreender as concepções que fundamentam os estudos linguísticos, descritos por Travaglia (2001) como tão importantes quanto os posicionamentos teórico-conceptuais relativos à educação.

Desde a década de 80, a partir das reflexões propostas por Geraldi (1985), já percebemos vinculação das concepções de linguagem e o ensino de língua materna, o que, através do livro *O texto na sala de aula,* deixa clara a perspectiva teórica assumida pelo autor. A própria epígrafe bakhtiniana “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.” (p. 41). Sendo assim, a língua é produto da interação verbal, superando as limitações das duas concepções anteriores.

A primeira concepção diz respeito à língua como uma mera “representação do pensamento”, cabendo ao sujeito todo o papel de organizador textual e cabendo a ele, isoladamente, construir o texto pautado nas suas ânsias, nos seus objetivos, baseando-se nas suas vontades. Esta concepção torna o receptor passivo, e sujeito a todas as possibilidades de constituição dos enunciados produzidos pelo emissor, tentando captar a informação idealizada por ele. É, segundo Travaglia (2001, p. 21), “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.” Por essa concepção estreita da linguagem, segundo Koch (2006, p. 14), o sentido é construído pelo falante / escrevente, e recuperado através de um evento mental, quando dele deriva o pensamento pretendido pelo produtor do texto.

A segunda concepção refere-se à língua como estrutura, uma organização fixa, sem mudanças que a desestabilize, sugerindo o uso pelos interlocutores como ferramenta pronta. Nessa perspectiva, a língua é vista como um produto acabado e o sujeito desprovido da possibilidade de construção textual, desenvolvendo uma espécie de *não consciência*. Assim, seu discurso não é seu, mas algo produzido fora do falante/escrevente, e, por conseguinte, a situação comunicativa e os interlocutores não são determinantes para a validade do ato comunicativo. Nessa concepção, há um processo de assujeitamento, em que o sujeito é apenas um repetidor de discursos prontos e disponíveis. Segundo Possenti (1993, p 16), “certamente, há domínios em que os sujeitos só sofrem efeitos, mas há outros em que sua atuação é demandada e verificável.”, contraponto a perspectiva de sujeito inconsciente e passivo.

Quanto à concepção de língua como lugar de interação, o sujeito passa a ser considerado uma “entidade psicossocial”, e produz representações, conceituações da sua percepção através da relação com o outro. Para Bakthin (1979, p.59), “nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer.” Segundo o autor, o indivíduo só constrói seu discurso, à medida que interage com outros discursos, histórico e socialmente situados.

O sujeito e a língua se entrelaçam discursivamente, na medida em que ela serve aos propósitos da comunicação, das projeções realizadas, e dos fins alcançados na própria produção comunicativa. Para Possenti (1993, p. 16) “é necessário fazer a hipótese mínima de que ele [o sujeito – grifo nosso] age.” É a partir do poder reconhecido e usado pelos falantes, dispondo da língua em toda sua possibilidade, que se proporciona a compreensão e a constituição de infinitas formas de enunciados válidos.

Os sujeitos não são, por conseguinte, mais vistos como possuidores apenas de uma inteligência cognitivo-memorial, mas constroem socialmente os referentes, em contato entre si, na tentativa de estabilização da linguagem às necessidades que o discurso apresenta.

Sendo assim, não podemos caracterizar a construção textual como representação desconectada da realidade, mas uma elaboração discursiva que têm relação com o mundo, uma forma mais ou menos objetiva, mais ou menos estável, e não apenas uma recriação desta. Não se trata de focar sobre a verdade ou a realidade que vivenciamos, nem desvencilhar-se dela, mas tão somente de discretizá-la a partir das experiências, da percepção que temos, que segundo Koch (2006, p. 123) são “nossos óculos sociais”.

Há todo um contexto sociocomunicativo, que não se sustenta apenas na vericondicionalidade, mas também nos conhecimentos linguísticos dos falantes, nas experiências que estes têm e que possibilitam a construção de proposições, de uma realidade intencionada.

Para Araújo (2004) é a partir da organização dos elementos que tentamos discorrer sobre os fatos, situações, estados de coisas, os objetos de mundo que constituem a realidade. Para ele sempre haverá verdade, enquanto houver ordenamento lógico do nosso discurso.

A noção de língua como instrumento de uso social, culturalmente e historicamente situado, na concepção de Viana Filho (2006, p. 56), determina os caminhos que a mesma segue, pois é através do “[...] entorno cultural que nossas intenções são determinadas, nossos mundos são construídos e nossas vontades são materializadas.”

Quem escreve ou quem fala seleciona palavras e as combina em frases, transformando-as em enunciados, onde o ouvinte/leitor espera reconstituir uma visão de mundo do falante. O mesmo aborda os casos diretamente e não faz somente através de uma reinterpretação das observações já realizadas, concebidas e elaboradas dentro de um espírito totalmente diferente. A intenção de quem fala ou de quem escreve é a de que a mensagem seja recebida no mesmo repertório de possibilidades já previstos e preparados, havendo nesse momento, uma situação de interação.

A escolha vocabular, dentro desta interação, surge a partir das experiências vivenciadas pelos interlocutores e suas intenções propostas pelo evento comunicativo. Por isso, quando tratamos a língua como uma construção situada na relação entre os indivíduos e o meio, a realidade que presenciam é concebida na linguagem de forma perceptiva e não descritiva unicamente. Nossa apreciação e reflexão sobre o mundo e as nossas experiências, nossa capacidade interpretativa da realidade irão determinar os rumos da atividade comunicativa. Segundo Koch (2004, p. 52) “[...] a experiência perceptiva já é um processo de cognição, de construção e de ordenação do universo.”

Quando se trata de cognição, as representações fixadas na memória se organizam para o acesso durante as atividades de sequenciamento das ideias ou, no caso do leitor, na recuperação da(s) intenção(ões) do escritor (falante).

Para Koch (2006, p. 39) haveria dois sistemas de conhecimento ou dois tipos de memória: “semântica e episódica ou experimental.” A primeira é do tipo “categorial” e diz respeito ao conhecimento de mundo, as informações gerais, partilhadas socialmente e que se configuram como uma rede de informações globais, organizam as categorias e as conceituações dos elementos que compõem essas categorias. A segunda “contém informações sobre vivências pessoais”. Por conseguinte, este tipo de memória refere-se às experiências individuais, os episódios situados, e geralmente diferentes entre si, do ponto de vista contextual.

É necessário, tendo em vista o papel indispensável da composição dos modelos cognitivos globais que dizem respeito aos conhecimentos adquiridos e partilhados socialmente e do funcionamento destes modelos na recuperação das informações que os indivíduos carregam, descrever aqueles que participam ativamente das estratégias de construção referencial.

Os modelos ou segundo Koch (2006, p. 44), *unidades organizacionais* *complexas* são estruturas de organização com características peculiares e que competem a elas a segmentação e a ordenação das informações em categorias, seja através de situações vivenciadas ou construídas através do confronto de informações prévias em esquemas mais complexos. A autora descreve os agrupamentos sofridos durante a organização dos conceitos em *blocos* (*clusters*) e sua recuperação segue o mesmo viés.

As formas de agrupamento podem ser expostas seguindo diversas denominações como *esquemas* (RUMELHART, 1980); *frames* (MINSKY, 1975) e *scripts* (SCHANK e ABELSON, 1977) dentre outros. Tomemos apenas estes três modelos, que, segundo Melo (2001, p. 74), estão voltados para construir sociocognitivamente as *âncoras ativadas de referentes*. Para a autora, os três modelos ativam informações numa construção indireta de novas entidades através da ancoragem por entidades anteriores. Conceitualmente poderíamos delimitar da seguinte forma:

a)  *os frames* são conhecimentos arquivados por relações de congruência ou divergência, mas onde há relação estabelecida de forma temática. “Não há ordenação lógica entre os elementos.” (MELO, 2001, p. 74). Mesmo sem estabelecer uma ordem ou seqüência, há um agrupamento por componentes de um todo, com o uso, segundo Koch (2007, p. 64) do *senso comum sobre um conceito central*;

b) *os esquemas* são relações construídas através de situações vivenciadas, fatos, experiências; constituem-se um *tipo de frame ordenado*, porque equivale à sistematização dos eventos. Esta forma de relação são oriundas da organização temporal ou pela ligação de causa e efeito - situação que desencadeia várias ações constituintes;

c) *os scripts,* por sua vez, dizem respeito às relações dos papéis *esteriotipados* pelo condicionamento social, fundamentado em diversas aspectos: comportamental (ligados a status, profissão, grupo etário, sócio-econômico entre outros) e, em sua estrutura, contém rotinas já estabelecidas, com organização tanto de ordem verbal quanto gestual.

É a partir dessas conceituações acerca da língua, da linguagem e da cognição, que chegamos à desmistificação do termo *referência*; a palavra não é tida como uma representação do objeto, mas como fruto da percepção humana.

Blikstein (1985, p. 162) defende a tese de que “o que julgamos ser a realidade não passa de um produto de nossa percepção cultural”. Os objetos não são meramente ilustrações da nossa visão purista da realidade, mas definidos por *nossas práticas culturais*. Estes objetos são construtos sociais, à medida que passam pelos aspectos antropológicos (históricos e culturais) e psicológicos.

Não compreendemos mais a referência pela metáfora do espelho e isso nos faz migrarmos da referência para o termo referenciação, por se tratar de uma atividade discursiva, e não de uma relação entre palavras e objetos. “A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade.” (KOCH, 2006, p. 79)

Não se pode ignorar a presença do mundo e das situações reais, porém é preciso fazer certa delimitação para não se cair em contradições ou confusões de qualquer ordem, pois, segundo Marcuschi (1998, p. 2), “a realidade empírica extra-mental existe, mas mais do que uma experiência estritamente sensorial e especularmente refletida pela linguagem é discretizada no processo de designação discursiva e depende de um trabalho cognitivo realizado no discurso.”

O que há, a partir de então, é uma relação entre os textos e a parte da prática, onde são produzidos conteúdos não linguísticos e, consequentemente, tem-se, a partir da intersubjetividade presente, tentativas de estabilização de entidades, em que está sujeita a língua no seu uso contínuo. Para Mondada (2003, p. 20) as oscilações, alterações proporcionadas pela adequação da língua a determinadas situações comunicativas não são problemas, mas aspectos que devem ser analisados, propriedades constantes no discurso e fruto do trabalho cognitivo dos sujeitos, “atores situados que discretizam a língua e o mundo e dão sentido a eles.”

Apothelóz e Reichler-Béguelin (1995, p. 265) afirmam que, inicialmente, a referência se constrói dentro do texto a partir do encadeamento e das operações escolhidas pelos sujeitos. Consequentemente, o discurso tem, em essência, a capacidade de construir o que ele faz remissão, o texto cria relações esquemáticas capazes de estabelecer representações e utilizá-las de forma partilhada.

Segundo os autores, com base nas relações entre o sujeito e sua produção discursiva, aquele tem o poder de decidir sobre a alteração ou não, de características do referente textual, sem ao menos tê-las sofrido discursivamente. Por conseguinte, o discurso é dinâmico e não depende das possibilidades existentes, por serem várias, mas das escolhas realizadas pelos interlocutores.

A referenciação, tomada como atividade discursiva, direciona nossa perspectiva para a construção de objetos-de-discurso e, não mais como representação dos objetos do mundo. Ela constrói e reconstrói os referentes textualmente na atividade de interação e cognição; os objetos são, segundo Mondada e Dubois (2003, p. 17), “práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo, [...] marcadas por uma instabilidade constitutiva.

**1.4 Os objetos de discurso**

Para discretizar as entidades do mundo, é necessário analisar os processos pelos quais se fazem a construção conceitual e a construção categorial destas entidades, sua instabilidade constitutiva e os processos que as estabilizam.

A complexidade em se firmar uma ligação entre palavra e objeto de mundo está na falta de precisão da atividade de discretização das entidades. As dificuldades encontradas no momento de se pontuar certas proposições, selecionar vocábulos adequados ou por escolhas mal construídas, sugerem a necessidade de se discorrer sobre como se dão tais processos.

Para Mondada e Dubois (1995, p. 21) “a perspectiva utópica de uma cartografia perfeita entre as palavras e as coisas, considera tão somente que os objetos são estáveis, mas também que eles têm propriedades ‘essenciais’.” Porém, se pensarmos assim, todas as imprecisões, erros, dificuldades na escolha lexical não seriam tomadas pela relação entre texto e mundo, mas pela relação entre indivíduo e do que ele dispõe, linguisticamente. O certo seria haver uma aglutinação entre sujeito, língua e mundo, num mecanismo de discretização interativa, onde o sujeito, dispondo da língua, num processo de discretização do mundo, perceptivamente, escolhe o léxico que acha pertinente à construção de seu projeto de dizer.

Segundo Koch (2004, p. 64) o objeto de discurso é uma construção textual e se complementa no próprio discurso:

O objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores e ignorando outros possíveis [...]. O objeto se completa discursivamente.

É necessário mencionar o papel da interação na constituição e manutenção dos objetos de discurso. Estes são negociados por diferentes locutores e apoiados discursivamente pelas instabilidades provenientes das próprias tentativas conceituais. Esta relação dialógica entre os participantes do discurso também é defendida por Neves (2006, p. 75). Para a autora, há negociação do universo discursivo no momento oportuno; estes sujeitos inserem entidades e as preservam na medida em que desejam sua permanência ou mudança.

Ainda segundo Neves (2006, p. 75) “é ao estabelecer a interação linguística, que os falantes instituem os objetos de discurso”, pois a gênese das entidades não está no mundo real, mas são construções mentais, mesmo quando se tenta discretizar a realidade extramente.

Tem-se, assim, um panorama do papel desempenhado pelos objetos de discurso na caracterização da realidade percebida discursivamente, e como o processo de constituição dos referentes textuais sofre oscilações entre os momentos estáveis e os momentos de tentativa de adequação (instabilidade).

Para se promover tais estabilizações dos objetos de discurso, é necessário, na construção do modelo textual, levar em conta três princípios gerais, que segundo Koch (2006, p. 83) estão envolvidos diretamente no processamento textual: “a ativação, a reativação e a de-ativação”. O primeiro funciona como a inserção de um novo nódulo ou entidade no texto, procedendo como objeto em foco no modelo textual. A partir de então, toda vez que o elemento anteriormente introduzido for mencionado, seja através de sinônimos, da mesma palavra ou por pronomes, será caracterizado o segundo princípio da operação de construção do modelo textual de referentes, constituindo a "retomada, manutenção ou reativação do referente." Para a autora, essa preservação da entidade ocorre tanto no primeiro, quanto no segundo caso, pois mesmo alterando os traços pertinentes às entidades em relação, seja agregando valores, categorizando, sumarizando ou outra forma constitutiva, o objeto de discurso continua em foco. O terceiro princípio refere-se à de-ativação da entidade com o surgimento de um novo referente inserido ao texto, uma relação indireta ou associativa com o elemento anterior. A de-ativação não desativa o objeto anterior, mas tão somente tira-o de foco, colocando-o em *stand by*; porém, o mesmo pode ser retomado a qualquer momento.

A partir da compreensão da referenciação, quanto às possibilidades de operação dos modelos textuais, é necessário delimitar o aparecimento dos objetos de discurso, pois a ideia de apresentação de um objeto sempre do "zero" não parece válida. Para Prince (1981), seu surgimento é tomado por duas formas distintas: *ativação ancorada e ativação não-ancorada.*

A introdução de referentes não-ancorada ocorre quando não há elementos ao qual a nova entidade o remeta, nem o retome. São casos em que o nódulo é apresentado sem que haja uma informação prévia. Então a entidade passa a ocupar o foco do texto, e o fenômeno de nomeação da entidade constitui-se como uma categorização inicial do objeto. Esta informação nova fica armazenada, segundo Koch (2004, p. 64), no “endereço cognitivo” para reativação, recategorização (já que a introdução se configura como uma categorização inicial) ou desfocalização ou de-ativação da entidade apresentada. São casos como esse, que se configuram como parágrafos iniciais do texto e, geralmente, são apresentados por formas nominais precedidas de artigos indefinidos.

A ativação ancorada constitui os casos mais frequentes na língua e concernem às anáforas indiretas e associativas2. Na introdução ancorada de referentes, o objeto tem certo vínculo com um elemento anterior, seja esta relação de forma ingrediente ou inferencial, diferentemente das anáforas indiretas, que dizem respeito às relações estritamente inferenciais, como no exemplo a seguir:

1. Continua a expectativa por notícias dentro do **presídio** Aníbal Bruno, no bairro do Sancho, Zona Oeste do Recife. A situação na unidade permanece aparentemente normalizada na manhã desta terça (13) após o fim de um segundo levante na noite dessa segunda (12). *Imprensa e familiares* de detentos permanecem no local, e não há barulho ou sinais de alteração no movimento. Segundo o Coronel Isaac Wanderley, superintendente de Segurança Penintenciária do Estado, os *presos* estão mantidos numa linha de contenção formada no interior do presídio. O superintendente admitiu que alguns *deles* podem estar armados, mas *uma parte dos rebelados* já retorna aos pavilhões. A estratégia de transferência de *uma parte dos presos* ainda será montada em reunião. *(Jornal do Commercio – Edição Digital – 15/Nov/2007)*

2Sobre anáfora indireta e formas de ancoragem, recomendamos a leitura de Marcuschi (2005), sob o título “Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras” e Texto e gramática, de Neves (2006, p. 106-114).

Nos referentes destacados temos uma relação anafórica lexicoestereotípica, pois quando construímos *a expectativa por notícias dentro do presídio,* no nosso modelo textual, todos os elementos dispostos posteriormente são inferidos a partir da proposição já realizada, como os *detentos*, *presos, funcionários, familiares, pavilhões, imprensa.*

Isto nos mostra a ideia de que há um estreito espaço que separa a anáfora associativa da simples anáfora indireta: para os casos de anáfora associativa, é preciso fazer parte do repertório textual e categorial dos interlocutores, num âmbito geral, dos vários elementos que integram uma classe, seguindo um ponto de vista metonímico, enquanto a anáfora indireta refere-se a algo que deve ser inferido, mas não seria recuperado apenas com uma relação de ingrediência.

Segundo Neves (2006, p. 109) esta diferença entre o fenômeno “estereotípico” e a anáfora indireta (inferencial) pode ser observada através dos dois exemplos abaixo:

SNa SNb

(2) Lá até que é *um arraial* supimpa, com *a igrejinha* trepada bem no alto do morro.

SNa SNb

(3) Lá até que é *um arraial* supimpa, com *o estabelecimento bancário* trepado bem no alto do morro. *(Sagarana., ROSA, J. G. Rio de Janeiro: Olympio, 1951)*

No exemplo (2) o SNa tem estreita relação de ingrediência com igrejinha, pois numa festa tipicamente interiorana a temática do arraial nos propicia uma vasta possibilidade vocabular por associação (igrejinha, barraca, música) Ao contrário do exemplo (3), onde não há sustentabilidade estereotípica para explicar a existência de uma anáfora associativa (KLEIBER, 1994), passando, assim, apenas à denominação de anáfora indireta. As anáforas associativas são caracterizadas pelo aspecto semântico, o que de certa forma não as tornam totalmente delimitáveis. Elas estão voltadas para os processos mentais e relacionais e não são determinadas pela ordenação frasal.

1.4.1 Estratégias de coesão referencial

As estratégias referenciais e de sequenciação, como mecanismos de coesão textual, são importantes para o estabelecimento da construção discursiva, pois marcam explicitamente as relações entre as partes textuais colaborando não somente para a articulação entre orações, períodos e parágrafos, como na progressão do texto. Nosso intuito é compreender como a coesão remissiva ou referencial constrói os objetos de discurso e configura relações entre as proposições existentes. Nesse sentido, o fenômeno da referenciação permite a conservação das entidades em foco ou sua desfocalização, deixando em evidência novas entidades (de-ativação), ou recategorizando entidades já existentes. Toda manutenção do modelo textual se dá com base num feixe de possibilidades de relação entre elementos referenciais e pode se manifestar, segundo Koch (2004, p. 67) por três vieses distintos: pelo *uso de pronomes ou formas elípticas,* principalmente na modalidade oral não monitorada, em posição acusativa, pelo *uso de formas nominais definidas* e; por último, pelo *uso de formas nominais indefinidas*.

A mesma autora delimita tais funções por quatro aspectos distintos: *cognitivo discursivo, função textual, aspectos semântico-pragmáticos e paragrafação cognitiva*. (KOCH, 2006, p. 90-106)

A função cognitivo-discursiva diz respeito à *tematização remática* e a *reativação de referentes,* o que equivale ao hibridismo funcional, atuando como *referenciadoras* e *predicativas*; a *função textual* compreende a *estruturação dos tópicos* e as mudanças e desvios, numa construção retrospectiva quanto prospectiva e, muitas vezes, de forma simultânea; os aspectos *semântico-pragmáticos* compreendem os *casos de encapsulamento ou sumarização, além das anáforas associativas,* constituídas de propriedades metonímicas ou meronímicas; enquanto a *paragrafação cognitiva* tem função rotuladora, vinculada à progressão temática, mas preservando a continuidade tópica.

1.4.2 Anáforas Definidas – repetição lexical e sinônimos ou quase sinônimos

O uso de formas nominais está intimamente relacionado às estratégias de argumentação, estabelecendo o ponto de vista do interactante, pois oferece subsídios para concretizar o projeto de dizer. Segundo Koch (2006, p. 106),

[...] a função das expressões referenciais não é apenas referir. Pelo contrário, como multifuncionais que são, elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções, argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.

Seja por meio da reiteração, ou por meio da colocação, as retomadas anafóricas são recursos frequentes na dinâmica textual, tanto na modalidade oral quanto na escrita, mas diferentemente dos vícios da oralidade, tal mecanismo permite a reativação de objetos de discurso que, segundo Marcuschi (1992, p. 32) “não equivale a dizer a mesma coisa”. Sendo assim, a escolha lexical, seja ela por um sinônimo ou por palavra idêntica implica na intencionalidade do sujeito, e não numa construção problemática do texto.

Para Koch (2009, p. 161), a repetição lexical, denominada também de *recorrência de termos*, contribui para a progressão textual, na medida em que não só imputa uma possibilidade estilística, mas equivale a um meio de organização argumentativa, pois “o que ocorre, na verdade, é que a repetição é também um poderoso recurso retórico.”

É preciso reconhecer também o caráter co-referencial das anáforas diretas por sinonímia ou através da repetição lexical, que se difere das anáforas encapsuladoras, pois estas não se referem a entidades anteriormente apresentadas, mas a proposições anteriores, e têm a função de sumarizar estruturas sintáticas, operando no nível sintático-semântico.

Ainda quanto à propriedade categorizadora das anáforas, podemos reconhecer, conforme afirma Neves (2006, p. 93), que a correferencialidade é preferencialmente estabelecida pela expressão zero e, de modo escalar, até os sintagmas nominais plenos. A escolha do interlocutor por sintagmas nominais se dará por propósito argumentativo, pois as formas anafóricas menos extensas apontam tendenciosamente para objetos de discurso numa relação direta entre ambos.

Os processos de remissão por sinonímia estão intimamente ligados às relações hiponímicas e hiperonímicas, recategorizando os elementos envolvidos na cadeia referencial e moldando o texto aos propósitos do escrevente, através da expansão ou modificação dos significados atribuídos aos objetos referidos.

Assim, Custódio Filho (2011, p. 63) afirma que:

a recategorização anafórica está intimamente ligada ao teor argumentativo do texto. As expressões recategorizadoras podem explicitar o posicionamento do locutor ou a forma como este estabelece o posicionamento de outros enunciadores presentes no texto.

Por conseguinte, as anáforas demonstrativas, conforme Adam (2011, p. 142), possibilitam, mais do que as anáforas definidas, a introdução de novo ponto de vista, metaforizando o referente, e modificando “a relação semântica entre o referente e sua âncora.”

1.4.3 A Anáfora Associativa

Quando nos voltamos à análise conceitual das anáforas, especificamente no caso das anáforas associativas, temos um problema a descobrir: até que ponto elas se distinguem das outras anáforas indiretas? Há, exatamente diferenças e semelhanças entre elas? E através de que estratégias poderíamos identificar uma anáfora associativa ante a um outro tipo de anáfora indireta? Seguiremos, a princípio, pelas abordagens apresentadas quanto à concepção que se tem deste tipo de anáfora. Logo a seguir, faremos um esboço comparativo com as anáforas indiretas e as anáforas associativas.

As anáforas associativas são basicamente caracterizadas pela sua relação parte-todo (léxico-estereotípica) entre o anaforizado e o anaforizante, criando associações de ingrediência. Classificadas como nominal não-correferencial, o referente aparenta ter sido previamente apresentado, mas a entidade a que se refere não existe anteriormente no texto. Nesta forma de relação anafórica, o mecanismo funciona graças à ativação através das palavras gatilho (cf. NEVES, 2006), que acionam informações alocadas na memória discursiva do indivíduo e que fazem parte do mesmo universo semântico-pragmático. Segundo Marcuschi (2000), a anáfora associativa está contida na categoria de anáfora indireta*,* em que há introdução de um elemento anafórico, não do referente, mas por meio do referente ou expressão que a antecede.

Para este autor (2005, p. 62), as anáforas associativas são anáforas indiretas “baseadas em relações semânticas inscritas nos Sintagmas Nominais Definidos”*,* onde ocorre ligações do tipo meronímias, hiponímicas. Eis um exemplo de Schwarz (2000):

(4) *Alfonso Clenin* encontrou um *Mercedes azul*... Parecia-*lhe* que ***o motorista*** estava caído sobre *o volante*... Constatou, porém, de imediato que ***o homem***estava morto*.* ***As faces***estavam transpassadas por um tiro.

Neste exemplo, *Mercedes azul* e *o volante* mantêm uma relação lexicoestereotípica, na medida em que o segundo configura-se como elemento componente do primeiro. O mesmo ocorre com *o homem* e *as faces,* por se tratar de uma relação meronímica.Estetipo de anáfora é tida como muito usual, pelo seu grau de relação cotextual e facilmente inferível.

Mas há casos em que as anáforas associativas não são tão facilmente identificáveis. Suas relações, segundo Neves (2006, p. 107), “podem associar-se outras que não constituem traços definitórios de entidade que provoca associação”, onde a relação, por não ser semanticamente compartilhada, espera uma compreensão contextual, com suporte hipotético. Por exemplo:

(5) Se algum dos presentes souber de algum impedimento pelo qual *este casamento* não possa ser efetuado, queira declarar, sob pena de pecado mortal... (Todos olharam para Eleutério que está tenso, irado, a boca contraída. *O* *locutor*, impiedoso, leva *o microfone* para junto da boca de Eleutério, que o repele, dignamente. (*Trajédia para rir.* FIGUEIREDO, G. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 1958)

No exemplo (5) os referentes SNa e SNb não equivalem a algum traço cotextual (entidade introdutória – este casamento); mas podem estar presentes no contexto e serem inferíveis através da entidade inicial. Ela não determina a ligação, porém é necessária para que ocorra a relação de ingrediência.

Hawkins (1978, p. 123) chama de *“gatilho”* ou *“detonador”* o referente que propõe as associações, pois a construção da cadeia referencial só é possível graças à presença do elemento anaforizado como ponto de partida para a inferência.

É necessário mencionar ainda que as estruturas referenciais, quando se tratam de associações, devem ser realizadas com elementos anafóricos precedidos de artigos definidos; estes referentes são novos no discurso, mesmo quando se apresentam como já introduzidos. Caso ocorra a introdução por pronomes, estarão caracterizados casos de anáforas esquemáticas, mesmo que haja relação léxico-estereotípica. Uma ligação entre objeto-de-discurso e referente direto (pronominal) não estaria caracterizado pela genericidade, mas condicionada ao contexto, como no exemplo abaixo:

(6) Trazia uma só carta com nome e endereço de meu pai. Entregou-me sorrindo e continuou seu trabalho de estafeta. *Eles* têm prazer no seu trabalho. (NEVES, 2006, p. 113 – exemplo construído)

No exemplo (6) o pronome *eles* equivale a todo grupo profissional que entrega cartas (carteiro), mas não havia sido mencionado e está representado por um pronome pessoal. Essa construção referencial pautada nas caracterizações das entidades sem que elas sejam mencionadas nominalmente, diverge as anáforas esquemáticas6 das associativas.

O pronome, segundo Kleiber (1994, p. 143), não possui valor semântico, mas se atribui facilmente como referente de qualquer elemento anterior ou subsequente. Essa mobilidade é o que o afasta do grupo das anáforas associativas, mas proporciona mutabilidade entre anáforas diretas (correferenciais) e anáforas indiretas (não-correferenciais).

Quando tratamos de genericidade, estamos falando dos aspectos relacionados à definitude e à unicidade de sintagmas, equivalência em termos parte-todo, o que, segundo Kleiber (1990) e Conte (1996), não se conseguiria com o uso de demonstrativos ou sem a presença de determinantes. Para autores como Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999) há casos em que o demonstrativo pode ser utilizado, mesmo que em menor frequência. Tomemos por exemplo:

(7) Olhei para as janelas da direita, que davam para a parte posterior do edifício. Pensei no marceneiro que fizera *aqueles caixilhos*, verdadeira obra de arte. (*Aqueles cães malditos de Arquelau.* PESSOTI, I. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994).

No exemplo (7) o SNa *as janelas* serve de gatilho para *aqueles caixilhos* e a forma que se constitui o enunciado possibilita a relação criada, mesmo com o uso do pronome demonstrativo. Assim como em:

(8) Mamãe foi passar o fim-de-semana em Saturno. Odeio aquilo. Só tem loja de roupas e naves espaciais. Um monte de gente brigando para pousar numa vaga daqueles anéis. Puts! Preferi ficar em casa. *(Folha de São Paulo, S.P, 01/01/1979; CD ROM, 1994/95)*

Anéis e Saturno mantém relação metonímica, que geralmente é encontrada com uso do artigo definido, mas para a construção da proposição o escritor preferiu o uso do demonstrativo.

Determinados aspectos relacionados à concepção léxico-estereotípica da anáfora associativa abre caminhos para relações mais complexas, onde a inferência ganha espaço significativo e as estratégias associativas conglomeram as outras formas de referenciação anafórica indireta.

Para Zamponi (2003, p. 75) “elas [as anáforas indiretas – grifo nosso] se definem mais pelo que não são, em comparação à anáfora associativa, do que por traços característicos.” Sendo assim, sua aspectualização inicial perde consistência à medida que outras formas de anáfora compartilham dos mesmos perfis delimitativos.

Segundo Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999, p. 368), podemos nos situar em duas concepções acerca das anáforas associativas e indiretas, considerando a “anáfora associativa um subtipo da anáfora indireta”e todas as expressões referenciais que utilizam de recursos inferenciais como associativas, seja de qualquer forma, tornando os dois tipos anafóricos similares.

Mas para Zamponi (2003, p. 73-4), as anáforas associativas participam de uma ou mais características que formam o grupo das anáforas indiretas, sendo nomeada como uma “espécie de subconjunto”.

Para compreender a dimensão dada às anáforas denominadas associativas, é necessário delimitar as concepções que as circundam, além de suas divergências. Seguiremos por dois vieses de compreensão conceitual: a partir de Kleiber (2001), por uma abordagem léxico-estereotípica da referência e; por Charolles (1994), com uma abordagem cognitivo-discursiva. A primeira proposta, vista como dirigida por dados cotextuais, resume as anáforas associativas a casos entre a dimensão parte-todo. Sendo esta a principal característica, ideia também compartilhada por Patry e Menard (1994) e tida como *concepção estreita da anáfora*; quanto à segunda proposta, Charolles (1994) defende a construção no momento do discurso, por se tratar de um *fenômeno discursivo*, onde o *anaforizado/gatilho* tem relevância, e por estar vinculado apenas à primeira instância na construção do objeto-de-discurso. Nesta segunda concepção, compartilhada também por Berrendonner (1994), Apothéloz e Reichler-Béguelin (1998), mesmo que haja relação léxico-estereotípica, a compreensão se dará a partir das inferências promovidas.

**1.5 A axiologia constituinte das anáforas**

O processo de discretização do mundo, por meio da linguagem, não corresponde como já dissemos anteriormente, apenas a representação perfeita dos objetos da realidade extralinguística, mas consiste numa reorganização dessa referência através do discurso. Assim, todo texto é uma forma do indivíduo se posicionar, apresentando seu olhar sobre o que vivencia. Sua responsabilidade a tudo que é posto está intimamente ligada a sua apreensão do real, e a sua intenção em convencer seu interlocutor. Para Koch (2009, p. 31)

[...] a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas num processo de (re)construção do próprio real. Sempre que usamos uma forma simbólica, manipulamos a realidade de maneira significativa.

Os falantes/escreventes, no seu projeto de dizer, fazem uso dos diversos mecanismos linguísticos, inclusive das formas lexicais que reconfiguram o objeto de discurso, ampliando sua significação, seja por hipônimos, hiperônimos, formas inferenciais, dentre outras, o que, na constituição dos textos argumentativos, colaboram para alcançar seus propósitos comunicativos.

Nesse sentido, as expressões nominais, segundo Koch (2005, p. 46),

[...] funcionam como uma espinha dorsal do texto, que permite ao leitor/ouvinte construir, com base na maneira pela qual se encadeiam e remetem umas às outras, um ‘roteiro’ que irá orientá-lo para determinados sentidos implicados no texto e, consequentemente, para as leituras possíveis que, a partir dele, se projetam.

É de se notar que a cadeia referencial não apenas ajuda na progressão temática, mas também favorece a orientação argumentativa, sempre que apresenta formas propositivas, através dos seus determinantes, ou quando o núcleo do sintagma nominal é composto por formas nominalizadas, a partir da derivação adjetival.

Tomando por base os pressupostos da referenciação, uma anáfora definida manifesta-se sempre por uma expressão nominal ou pronominal que dentre as funções desempenhadas, podemos mencionar duas primordiais: a função coesiva, pois promove a articulação dos tópicos discursivos, colaborando para a progressão temática; e a função argumentativa, por contribuir, sobremaneira, para a persuasão construída pelo interactante, levando-se em conta não apenas seu conhecimento enciclopédico e seus propósitos discursivos, mas também a partir da construção imagética do seu interlocutor.

Nesse sentido, a recategorização lexical permite, não somente a evolução das características que subjazem os objetos de discurso, mas também funcionam com asserção de um ponto de vista do sujeito produtor do texto.

Essa construção de uma nova realidade, fundamentalmente discursiva, segundo Koch (2005, p. 33-4) é “mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele.”

Entende-se, numa relação dialogada entre referenciação e argumentação, que a primeira se configura com mecanismo utilizado pelo escrevente para fazer valer seu posicionamento argumentativo, quando o núcleo do sintagma é um nome e, principalmente, metaforizado. A escolha do lexema já corresponde a um juízo de valor construído a partir do repertório vocabular e da estratégia cognitiva manifestada pelo próprio escrevente.

Sendo a linguagem constituída fundamentalmente de relações sociodiscursivas e cognitivas, constrói significação a partir do objeto denotado, sem que para isso ocorra uma operação reflexiva, mas apenas a reconstrução da realidade também discursiva.

Assim, as categorias linguístico-discursivas estão disponíveis para descrever a realidade do mundo não dotadas de mutabilidade e pluralidade, pois, segundo Koch (2005, p. 34-5)

O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estado de coisas, com vistas à sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação, bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas, constituem escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. É por essa razão que se defende que o processamento do discurso, visto que realizado por sujeitos sociais e atuantes, é um processamento estratégico.

Esse processamento, citado pela autora, não é meramente resultado das escolhas realizadas na constituição do núcleo dos sintagmas nominais, seja em qual posição sintática esteja, mas a recategorização são propostas também pelo uso de modificadores adjetivais, ou sintagmas preposicionais, que configuram formas avaliativas, imprimindo o poder axiológico aos próprios sintagmas e substituindo proposições conceituais, como as orações adjetivas.

Ainda sobre as descrições nominais, Koch (2005, p. 35) ressalta que seu uso equivale a “uma escolha entre a multiplicidade de formas de caracterizar o referente”, afirmando o caráter intencional na seleção dos elementos discursivos postos ao propósito de sentido, e culturalmente estabelecidos. Ainda para a autora, opiniões, crenças e atitudes são extraídas do texto, a partir dessas pistas manifestadas pelas formas nominalizadas, colaborando para a construção de sentido.

**1.6 O texto argumentativo no contexto escolar**

Os livros didáticos de língua portuguesa, geralmente, apresentam os gêneros argumentativos no 9º ano do ensino fundamental, porém, partilha espaço com os textos também de natureza expositiva. Sua abordagem por vezes não corresponde aos aspectos linguísticos característicos dessa tipologia textual. Acreditamos que isso possa repercutir na dificuldade dos estudantes em construir um raciocínio analítico, de conceituação abstrata, além de ainda não desenvolverem habilidades sociocognitivas para reconstruir uma realidade discursivamente, a partir da percepção dos dados extratextuais e da materialidade linguística.

Partimos da premissa de que a argumentação é inerente à maturação biopsicossocial, e que a sistematização dos conhecimentos referentes aos gêneros é preponderante para a construção de escreventes competentes, seja em qualquer tipologia, e para que possam alcançar satisfatoriamente, por meio da linguagem, seus objetivos.

Tomamos o exercício da argumentação através da construção de textos, sejam eles orais ou escritos, não somente sob uma conotação pedagógica, um trabalho cognitivo, mas também como exercício da cidadania, pois, como bem frisa Joaquim Fonseca (1994, p. 260)

[...] a preparação do aluno para a produção ágil de seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios – no que se conseguirá que ele obtenha uma maior eficácia na actuação social, um maior sucesso na descoberta de s mesmo e na sua intervenção na prática social.

É mister não tolher o direito do estudante, imenso no universo da linguagem, de contato com as diversas tipologias discursivas, inclusive aos gêneros presentes no suportes midiáticos, como jornais e revistas, pois é a partir da interação com outros sujeitos, através das mais diversas produções textuais, que o indivíduo se configura como atuante social.

Concomitante a concepção defendida por Marcuschi, Travaglia (1996, p. 7) sintetiza-a como mecanismo de ação e de interação, pois ele toma

[...] a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). [...] Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

O ser humano, ao interagir com o conhecimento já construído socialmente, modifica-o, possibilitando novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Para que isso ocorra, o homem faz uso da linguagem, que é uma forma de ação construída por meio do discurso situado e negociado discursivamente. Nesse sentido, as ações por meio da linguagem expressam as intenções dos sujeitos, constituídos a partir de sua relação com o mundo, das experiências inter e intrasubjetivas, estando o nosso discurso organizado em torno das esferas sociais de comunicação.

As diversas formas de manifestação linguística são moldes das atividades humanas, pois são socialmente organizadas e legitimadas ao definir os seus próprios gêneros, adequados às situações e aos propósitos de seu uso.

Segundo Marcuschi (2008, p. 161-2), “os gêneros são também necessários para a interlocução humana, [pois] parece possível dizer que a produção discursiva é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional.” Eles são construtos sociointeracionais, à medida que sua escolha compreende a busca de objetivos específicos, intencionais, oriundos de determinada comunidade linguística.

Por não se tratar de uma comunidade ágrafa, a cultura humana letrada está sempre envolvida em linguagem, predominantemente escrita, e os textos produzidos são frutos dessas situações socioculturais de uso, estabilizadas através de gêneros discursivos. Assim, para Marcuschi (2010, p. 25), distanciar-se de uma perspectiva externalista não corresponde numa visão puramente subjetivista da linguagem, mas numa concepção *sociointerativa* da língua, e compreende-se que “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.”

Para situarmo-nos no gênero adotado nessa pesquisa, é necessário apresentar algumas considerações sobre seu conceito e as diversas implicações deste no contexto discursivo. Para Marcuschi (2008, p. 161), “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder.” Sua compreensão sobre a estabilidade diz respeito à tentativa de organização do texto falado e da estrutura da língua, apresentando de modo compartilhado, os propósitos do texto, através das características que os compreendem.

Segundo Bakhtin (2000, p. 302), “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”, haja vista a complexidade da linguagem humana e a dificuldade de se ordenar nosso discurso às diversas situações comunicativas, como também aos suportes de veiculação das nossas produções discursivas.

Sendo assim, os gêneros servem como modelos comunicativos, com o objetivo precípuo de criar expectativas nos interlocutores preferenciais, preparando-os para as diversas reações possíveis (emocionar, persuadir, informar, etc). Essa concepção de estruturas estabilizadas, mesmo que não estáticas, é compartilhada por Dionísio (2010, p. 37), quando considera “os gêneros textuais não [como] frutos de invenções individuais, mais formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”.

Porém, o tratamento dado aos gêneros e sua relação com as sequências textuais se tornam por vezes confusas e aparentemente unívocas. Os PCNs orientam sobre a importância de o professor compreender as diferenças entre as terminologias textuais (tipologias e gêneros), mas não deixa clara uma teoria tipológica mais ampla para que o trabalho com textos possa se tornar adequado ao contexto da sala de aula. As divergências conceituais, até mesmo no meio acadêmico, produzem, consequentemente, distorções no uso dos termos na prática de ensino. Talvez a presença de expressões aparentemente sinonímicas como “tipo de texto” e “tipologia textual” ocasione situações em que a definição de uma produção discursiva se torne tão difícil.

Segundo Dionísio (2010, p. 36), a divergência conceitual ocorre quando não delimitamos os aspectos que os fundamentam, pois, para a autora “[...] pode-se dizer que os gêneros textuais se fundam em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais se fundam em critérios internos (linguísticos e formais). Confirma-se essa concepção, ao perceber comunidades em que os gêneros textuais são mais numerosos, adequados às diversas situações em quem seus falantes/escreventes interagem, enquanto outras sociedades, muitos desses gêneros praticamente inexistem. Vale ressaltar que, os gêneros têm relação também com a história e o suporte de veiculação, pois ao logo do tempo muitos são extintos enquanto outros ressurgiram, derivaram de moldes já existentes ou emergiram de práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nossa preocupação com o gênero e com a sequência textual se refere não somente à intenção comunicativa, mas aos recursos linguísticos disponíveis e possíveis para corresponder aos objetivos propostos para análise. Nesse sentido, é interessante entender a diferença entre textos meramente narrativos e descritivos e outros dissertativos e argumentativos, pois tais sequências tipológicas interferem diretamente no resultado da produção discursiva.

Segundo Travaglia (1991), na narração, o enunciado atenta-se ao tempo, enquanto na dissertação o conhecimento prevalece, abstraindo-se traços de tempo e de espaço. Essa parece ser a diferença crucial dos textos literários e não literários, pois enquanto o primeiro se preocupa com fatos, o segundo assume uma postura reflexiva, conceitual e crítica. A abstração se sobrepõe aos aspectos concretos e a distância com relação aos elementos do mundo se acentuam. O interlocutor, por isso, ocupa o espaço de indivíduo atuante no contexto discursivo, pois além de relacionar fatos e acontecimentos, constrói uma interpretação pautada também nas intenções do próprio escrevente.

Vale ressaltar que as intenções manifestadas na produção discursiva não são excluídas de outras sequências tipológicas, mas sua ocorrência se dá, muitas vezes, de modo implícito. Quando explicitadas essas intenções, segundo Marcuschi (2008, p 162), elas surgem no intuito de “exercer qualquer tipo de poder ou de influência, e recorremos, [pois], ao discurso”.

Os gêneros textuais, argumentativos ou não, manifestam traços de valoração, imbricadas não somente nas proposições, mas nas escolhas lexicais realizadas pelo interlocutor, definidas pelo contexto, pois uma das capacidades oferecidas pela linguagem diz respeito ao domínio dos mecanismos coesivos, que, conforme Bronckart (2003) tem relação com cada gênero. Nesse sentido, não há ingenuidade na escolha lexical ou sintática, pois tais elementos linguísticos trazem sempre uma intenção, provocando diversos efeitos de sentido.

No contexto da sala de aula, o trabalho com gêneros textuais tem fator preponderante na compreensão dos aspectos linguísticos em situações reais de uso, pois as práticas escolares de ensino e aprendizagem, pautadas no desenvolvimento da competência para o uso da língua através dos gêneros, passam a ter um caráter não apenas social, mas também funcional. A dificuldade de se estabelecer um ensino condizente com as orientações apregoadas nos documentos oficiais, inclusive nos PCNs, provém da falta de recursos didáticos e do tratamento dado a esses aspectos. Para Marcuschi (2008, p. 207), “uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica.” O que se verifica nesses manuais são recortes textuais de mesmos gêneros ou estruturas relativamente próximas, sob um caráter reducionista da linguagem.

Além disso, é perceptível a escassez de gêneros da ordem do argumentar, em que, segundo Dolz (1996), aspectos psicológicos, didáticos e cognitivos não seriam suficientes para justificar a abordagem limitada da própria argumentação e dos gêneros que a manifestam, na primeira etapa da educação básica.

Os estudos sobre gêneros e ensino, propostos por Dolz (1996), Bronckart (1999), e Dolz e Schneuwly (2004), foram valiosos para a investigação das possibilidades de intervenção pelo professor, na produção de textos argumentativos, principalmente com estudantes das séries iniciais, obtendo resultados satisfatórios, quanto à apreensão das estratégias utilizadas pelos alunos na apresentação de teses e construção de argumentos, justificando seus pontos de vista.

Tomando os gêneros como objetos de aprendizagem, instrumentos postos por Dolz e Schneuwly (2004, p. 43) como “práticas de linguagem historicamente construídas”, os autores vinculam-na à interação verbal, sendo possível por meio de três fatores: *especificidades* dessa prática, *capacidade* e *estratégias de ensino.* Sendo assim, as construções significativas, propostas pelos gêneros, se realizam através das instâncias discursivas e “o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 44)

O domínio dos gêneros da ordem do argumentar, pelo menos em suas formas prototípicas, é resultado da intervenção no contexto escolar, por isso é necessário que sejam fornecidos aos alunos os meios para se desenvolverem cognitivamente, através da decomposição das atividades comunicativas complexas, fundamentais para a apropriação do gênero discursivo/textual.

**CAPÍTULO 2 - PROPOSTA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: É POSSÍVEL ENSINAR**

Para alcançar os objetivos propostos com a pesquisa, realizamo-la através de investigação qualitativo-quantitativa. Pela complexidade envolvida no processo de ensino e aprendizagem, e pela natureza do objeto de análise, é necessário integrar os métodos quantitativos e qualitativos em todos os momentos da intervenção e investigação. Do ponto de vista quantitativo, aplicamos diversas atividades, que podem ser mensuradas pela identificação dos elementos de remissão presentes, assim como as ocorrências do fenômeno, observadas tanto na produção inicial, quanto na produção final. Numa perspectiva qualitativa dos dados, utilizamos a observação participante, a análise e a interpretação dos dados, baseando-nos no quadro teórico que fundamenta a pesquisa.

Mesmo sendo preciso quantificar os dados coletados, materializados através das ocorrências de elementos anafóricos, a análise qualitativa possibilita descrever aspectos da intersubjetividade, presentes nas ciências da linguagem, levando em conta os componentes situacionais e a investigação pormenorizada do processo envolvido nas escolhas linguísticas. Como afirma Denzin (2006, p. 16), “a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação”, por isso esse método favorece a compreensão do pesquisador como componente do universo pesquisado.

A abordagem mista pode favorecer as pesquisas, principalmente aquelas interventivas na area educacional, desde que seja observado o que é possível responder com cada método aplicado, pois os estudos qualitativos e quantitativos possuem perculiaridades muito úteis, de acordo com o universo pesquisado, mas também apresentam consideraveis limitações.

Para Minayo (1995, p. 21-22) “a pesquisa qualitativa [...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, o que corresponde a um espaço profundo das relações e processos”. Percebemos, com isso, a possibilidade de analisarmos o objeto da pesquisa sob a ótica das intenções dos interlocutores no momento da enunciação. Sendo assim, do ponto de vista qualitativo, utilizamos a análise e a interpretação dos dados gerados, com base no quadro teórico que orienta a pesquisa.

Esta pesquisa também assumiu características da pesquisa-ação, pois toma o pesquisador como “parte constituinte da ação, ele age sobre a mudança, participa na evolução e na solução dos problemas” (MORIN, 2004, p. 115). Assim, na escolha de um projeto didático, o sujeito não apenas intervém de forma planejada, mas também reconfigura sua intervenção, na medida em que os problemas de ordem sociocognitiva vão surgindo.

Vale salientar que os problemas decorrentes e observáveis na intervenção nem sempre são controláveis, porém, segundo Thiollent (2005), “o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou, pelos menos, em esclarecer os problemas da situação observada”.

É possível iniciar a investigação a partir da prática do professor/pesquisador, principalmente quando se trata da pesquisa-ação relacionada ao ensino, pois, segundo Elliott (1998), o docente se torna agente e analista do próprio espaço investigado.

Além disso, a pesquisa ação no campo educacional permite a reflexão e a mudança das ações previamente definidas, pois adequa-se as intenções do pesquisador às necessidades dos educandos, num processo não somente simbiótico, mas também espiralado.

**2.1 Instrumentos da intervenção**

Utilizamos como instrumento de investigação a Sequência Didática (SD), por acreditarmos que os aspectos subjacentes ao seu uso (elaboração, aplicação e análise), oferecem elementos de modo peculiar para a investigação no campo das ciências da linguagem. Para construção da SD, consideramos alguns elementos pertinentes ao contexto teórico da pesquisa, dentre eles a escolha do gênero textual, a situação de produção e os sujeitos envolvidos na prática discursiva ora apresentada.

Sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004, p. 97), é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O objetivo, então, de se optar por essa forma de atuação, é contribuir para a apropriação adequada dos gêneros textuais pelos alunos, principalmente quando esses gêneros não são dominados por eles, mas constituem práticas de linguagem facilmente acessíveis, presentes nos meios de comunicação em massa.

Nesse contexto, o planejamento, execução e análise do projeto podem fornecer elementos essenciais para a investigação, quando, numa proposta de pesquisa-ação, a forma de intervenção se adapta as necessidades e dificuldades percebidas durante o processo. A SD para o ensino de gêneros textuais assume, nesta pesquisa, o papel fundamental de relacionar as concepções teóricas à prática docente e a intervenção em sala de aula, pois os gêneros são tidos como instrumentos de comunicação. O interlocutor, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 24), no seu agir discursivo, faz uso do gênero como ferramenta para alcançar seus propósitos comunicativos, servindo, o gênero, à sequência didática, como um projeto de apropriação de uma prática de linguagem.

Além de uma proposta de modelização didática para apropriação do gênero, a SD funciona também como instrumento de investigação, quando oferece subsídios para reflexão e adaptação às necessidades específicas dos sujeitos envolvidos. Para os próprios autores (DOLZ e Schneuwly, 2004, p. 93), a SD se trata de uma abordagem “construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.” Assim, fizemos, ao final da intervenção, uma análise da contribuição da SD para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes envolvidos, além do domínio dos gêneros abordados.

**Fig. 01 – Esquema da Sequência Didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004, p. 83)**

**SITUAÇÃO INICIAL**

**PRODUÇÃO INICIAL**

**M1**

**COESÃO SEQUENCIAL**

**M2**

**ESQUEMA ARGUMENTATIVO**

**M3**

**FORMAS NOMINAIS**

**M4**

**COESÃO REFERENCIAL**

**M5**

**COESÃO REFERENCIAL**

**M5**

**REESCRITA COLABORATIVA**

**PRODUÇÃO FINAL**

**2.2 O contexto e os sujeitos participantes da intervenção**

Realizamos a proposta de escrita e reescrita textual-discursiva na Escola Municipal Pastor João Adalgiso, pertence à rede municipal de ensino, situada no bairro Padre Roma, em Jaboatão dos Guararapes-PE. A mesma possui em torno de 800 (oitocentos) alunos, distribuídos em 03 (três) turnos. A escolha da turma do 9º ano do ensino fundamental do horário vespertino, composta por 24 (vinte e quatro) alunos, foi aleatória, o que caracteriza o não conhecimento prévio quanto ao rendimento escolar dos mesmos. Os alunos têm, durante a permanência na escola, acesso irrestrito ao laboratório de informática com acesso à internet (no horário matutino e vespertino). A escolha da turma também foi oriunda dos conhecimentos prévios sobre gêneros discursivos/textuais já presentes nos estudantes, principalmente no que se refere aos gêneros expositivos. Essas informações foram conseguidas através de conversa informal com o professor do 8º ano – Ensino Fundamental, responsável pela turma no ano anterior.

A escola atende apenas a comunidade local, e os estudantes residem, principalmente, nos morros ao redor da instituição, deslocando-se a pé. Segundo informações do gestor escolar, por causa das dificuldades que a comunidade apresenta, além da insuficiência de recursos disponíveis na escola, a frequência escolar não é considerada satisfatória.

O espaço escolar é inadequado para uma escola que oferece os 9 (nove) anos do ensino fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos dois segmentos, não dispondo de quadra, nem de espaço de recreação, apenas um pequeno pátio, ocupado com mesas e cadeiras, que se assemelha a um refeitório. A escola não dispõe de biblioteca, pois apenas há uma suposta sala de leitura sem profissional disponível para atendimento. Quanto à sala de aula que acomoda a turma, podemos considerá-la razoavelmente confortável, já que dispõe de 1 (um) ar-condicionado e 2 (dois) ventiladores. O único problema verificado foi a quantidade de bancas que ultrapassa o número de alunos, o que impede certa mobilidade e deslocamento das carteiras para posicionamento do projetor de imagem. O uso de projeção foi necessário na intervenção, mas causou certo transtorno para a sua instalação.

No que se refere ao desempenho dos alunos, a professora nos informou que eles não dispõem de livros didáticos, pois há uma precariedade na distribuição dos mesmos, assim os exemplares são apenas usados durante as aulas e recolhidos ao final do horário. Isso impossibilita as atividades extra-classe e compromente sobremaneira o desempenho dos estudantes.

Não há menção a projetos de letramento em curso na escola, ou seja, práticas de letramento sistematizadas e documentadas, nem quaisquer atividades interdisciplinares ou transdisciplinares que envolvam a comunidade escolar, o que interferiu na participação dos alunos na sequência didática, pois os mesmos não estavam acostumados com projetos modulares.

Partimos, como já mencionado, da premissa de que os gêneros servem como modelos comunicativos, com o objetivo precípuo de criar expectativas nos interlocutores preferenciais, preparando-os para as diversas reações possíveis (emocionar, persuadir, informar, etc). Essa concepção de estruturas estabilizadas, mesmo que não estáticas, é compartilhada por Dionísio (2010, p. 37), quando considera “os gêneros textuais não [como] frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”.

Devemos, a partir da compreensão do texto como construto social e de gênero como estrutura estabilizada e socialmente aceita, reconhecer como se processa a cognição, pois, durante toda a vida, o escrevente, em sua atividade de verbalização, recorre aos diversos conhecimentos (enciclopédico, linguístico, de mundo), armazenados na memória, de forma organizada e acessível, para responder às diversas necessidades que o mundo exige e que a língua oferece. Nesse sentido, os processos cognitivos, por serem concebidos através da interação e da relação perceptiva e de atuação extratextual, não são produtos da individualidade, mas ocorrem na sociedade.

A escolha do gênero *artigo de opinião* configura como um meio de obter respostas às indagações provenientes da sociedade e dos conflitos ideológicos oriundos dela. Vale ressaltar que esse modelo comunicacional possibilita que o interlocutor se enxergue claramente como a voz do texto e reconheça, a partir das discussões e do trabalho proposto anteriormente à escrita, que há outras vozes implícitas no seu discurso. Também, é perceptível para o sujeito, no momento em que este se torna presente no texto, a compreensão do dialogismo que existe, e da interação através da linguagem.

É preciso se atentar para o papel do contexto enunciativo para a construção das intenções e a recuperação dessas intenções pelos possíveis leitores, pois para Koch e Travaglia (2007, p. 78) a situação de comunicação interfere diretamente na construção do texto e, sendo o mesmo uma reconstrução da realidade discursiva, reflete sobre a situação comunicativa. Percebemos que, além da relação entre escrevente e leitor, há também uma relação simbiótica entre texto e contexto, compreendendo duas faces indissociáveis, mesmo não a compreendendo como uma representação da realidade.

Nossa intenção foi verificar o uso dos mecanismos de coesão referencial, analisando, dentro das diversas estratégias disponíveis, quais as mais recorrentes, além de intervir no sentido de desenvolver a competência argumentativa através dos textos dos alunos. Ademais, nosso foco são as ocorrências por formas nominais axiológicas, sejam elas rotuladoras, de retomada correferencial ou por associação, que categorizem ou recategorizem os objetos de discurso, e que participem explicitamente da orientação argumentativa, seguindo as concepções teórico-metodológicas de Conte, Koch e Mondada e Dubois.

Assim, optamos por proceder da seguinte forma: levantamento da bibliografia pertinente, delimitação do objeto de investigação, e elaboração da metodologia adequada aos propósitos da pesquisa; definição dos instrumentos para intervenção através da sequência didática; aplicação da SD para geração dos dados da pesquisa; e análise dos dados gerados.

**2.3 A delimitação do corpus da intervenção**

Os dados analisados foram coletados a partir da intervenção por meio da SD, na turma selecionada aleatoriamente, tendo o diretor, a professora titular da turma e os alunos sido previamente orientados de que iriam participar da pesquisa. O principal corpus da pesquisa corresponde aos textos produzidos no início e final da sequência, por isso, para definição do mesmo, selecionamos apenas os textos de alunos que participaram dos dois momentos da intervenção. Também selecionamentos apenas os textos dos alunos que participaram de todas as etapas da intervenção que correspondiam às estratégias de retomadas por meio anafórico.

Dos textos produzidos e entregues, apenas 9 (nove) produções fizeram parte da análise dos dados, os quais foram transcritos fielmente por meio digital, preservando todos os desvios normativos da língua.

**2.4 O Planejamento e a intervenção proposta**

2.4.1 Apresentação da Situação inicial

A sequência didática se propôs ao trabalho de escrita e reescrita/refacção de texto da tipologia argumentativa, na qual foram observados tanto os aspectos gerais do gênero em questão, quanto os aspectos linguístico-discursivos. Embora tenhamos apresentado aos alunos atividades sobre as retomadas anafóricas, as estratégias de coesão referencial e as formas de recategorização de referentes, a sequência didática também respeitou a dimensão global do gênero proposto, abordando tanto os aspectos sintáticos, semânticos quanto os inferenciais.

Assim, fora disposta a sequência didática, conforme modelo proposto por Dolz e Scheunewly (2004):

**Fig. 02 – Esquema da Sequência Didática – 9º ano do Ensino Fundamental**

**SITUAÇÃO INICIAL**

**PRODUÇÃO INICIAL**

**M1**

**COESÃO SEQUENCIAL**

**M2**

**ESQUEMA ARGUMENTATIVO**

**M3**

**FORMAS NOMINAIS**

**M4**

**COESÃO REFERENCIAL**

**M5**

**COESÃO REFERENCIAL**

**M5**

**REESCRITA COLABORATIVA**

**PRODUÇÃO FINAL**

Inicialmente, foram apresentados aos estudantes sobre o que se tratava a minha presença na sala, quais os objetivos com as aulas em que iria trabalhar com eles e como seriam organizadas as aulas. Alguns tiveram dúvidas sobre a atribuição de nota, no que, anteriormente acertado com a professora titular da disciplina, o texto final seria usado para pontuar o desempenho dos estudantes. Em seguida, os alunos foram arguidos sobre o conceito do verbo argumentar e em que consiste a argumentação. Fora apresentado o conceito dicionarizado, respaldado numa concepção interacionista do discurso, além de se apresentar exemplos que fundamentam o conceito norteador, construindo uma definição própria da turma. Em seguida, para compreender o gênero proposto, realizamos a leitura do texto problematizador, o artigo de opinião “A palestina é aqui”, de Bruno Meirinho. Trata-se de um texto sobre os conflitos na Palestina em comparação aos entraves sociais existentes no Brasil quanto ao direito territorial por famílias de baixa renda. Até o momento de apresentação do texto, não houve qualquer interrupção às orientações, apenas intervenções pertinentes, como dúvidas e respostas aos comandos, talvez propiciado pela não intimidade dos alunos comigo. Nessa etapa, oferecemos aos mesmos a possiblidade de se discutir a linguagem utilizada pelo articulista, os elementos estruturais do gênero e o tema, através de estudo dirigido escrito e, posteriormente, a socialização das respostas numa discussão coletiva. Também, o momento foi dedicado aos alunos fazerem alusão aos conflitos por espaço e a qualidade das moradias no bairro em que vivem. Vale ressaltar que nesse momento, não houve intervenção do professor quanto aos elementos constitutivos do gênero, mas tão somente o confronto das hipóteses formuladas pelos estudantes, já que, numa etapa posterior, os alunos seriam questionados sob os mesmos pontos já abordados nessa atividade.

2.4.2 Produção textual inicial

O segundo momento, que se refere à primeira produção do artigo de opinião, fora concebido a partir dos textos de apoio: artigos 122 e 123 do Estatuto da criança e do adolescente, a notícia jornalística “Adolescente confessa homicídio na Várzea”, o qual se trata do gênero notícia, além do fragmento de um artigo de opinião intitulado “Redução da maioridade penal, grande falácia”. Os respectivos textos versam sobre um tema recorrente e que gera pontos de vista divergentes: a redução da maioridade penal, e o impacto de tal mudança no contexto social. Sugerimos, assim, como tema para a construção do artigo “As consequências da redução da maioridade penal”. Delimitamos, como forma de controlar o espaço das ocorrências de retomadas anafóricas, a extensão do texto produzido, informando aos alunos que não poderiam exceder 25 linhas. Além dos textos de apoio, também fora exibido um vídeo referente ao debate proposto pela TV IG (internet), entre o major Olímpio Gomes, deputado federal, e o advogado Ariel de Castro Alves, especialista em segurança pública e direitos humanos. Vale ressaltar que, durante a exibição do vídeo, houve diversas interferências por alunos que ficaram circulando na sala, além de problemas no áudio, o que impediu a completa e ininterrupta exibição do debate. Porém, ao final, fora proposto o levantamento dos argumentos utilizados pelos debatedores e listados na lousa, elencando-os por ponto de vista (a favor e contra a redução da maioridade penal). Os alunos se mostraram resistentes para escrever o texto, mesmo sendo entregue duas laudas (rascunho, devidamente identificada, e a folha para escrita final). Por diversas vezes, foi necessário mencionar o caráter autônomo da tarefa, e que não poderiam ser fornecidas mais informações do que as já repassadas. Após 20 (vinte) minutos da distribuição das folhas para escrita, a turma se acalmou e os alunos puderam gozar de certo silêncio para produção textual.

2.4.3 Desenvolvimento dos módulos

**Módulo 1 – Articuladores argumentativos**

No terceiro momento, propusemos a análise pormenorizada dos articuladores argumentativos, em especial, os sequenciadores, os de causalidade e os digressores, por meio da aula expositiva, a partir dos pressupostos teóricos de Koch (2006, 2007). Nessa etapa da sequência, não voltamos aos textos produzidos, mas tão somente aos elementos que ajudam na tessitura textual, como os mecanismos de coesão sequencial. Optamos apenas por trabalhar os operadores argumentativos mais frequentes e apresentar suas formas prototípicas. Sendo assim, para facilitar a exposição dos mesmos, organizamos em: mudança de orientação argumentativa (oposição e concessão), de causalidade (causa, explicação, conclusão), sequenciadores (adição) e de condicionalidade. Foram abordados não somente a adequação de determinados conectivos oracionais na construção dos períodos, como também sua relação na conexão entre porções textuais (períodos e parágrafos), além dos efeitos de sentido construídos através do uso de tais mecanismos coesivos. Os estudantes se distraíram frequentemente durante a apresentação dos conectivos, somente retornando sua atenção através de exemplos e quando arguidos para identificação das relações estabelecidas pelos mesmos. Assim, foi necessário retomar os slides referentes à classificação e aos exemplos, para compreensão e adequada identificação. Fora proposta, ao final, uma atividade de reconhecimento de tais elementos, na construção do texto “A impunidade e a maioridade penal”. É preciso comentar a recusa por alguns alunos em fazer a atividade proposta, já que houve a ausência da professora da sala, e eles se sentiram no direito a não participar da aula, mesmo sob minha insistência.

**Módulo 2 – Esquema argumentativo – 2ª produção textual**

Na etapa seguinte fora proposta uma atividade orientada (estudo dirigido) sobe os articuladores frásicos e suas várias possibilidades de uso, reorganização sintática das orações e estabelecimento dos sentidos pretendidos. Nessa atividade foi possível compreender a relação entre o modelo de organização discursiva, proposto por Toulmin, e a contribuição dos elementos de coesão sequencial para a construção do texto. Além disso, também discutimos sobre modelo estrutural da argumentação adotado por Toulmin (2006).

Assim, concluiu-se o segundo módulo com a rescrita do parágrafo inicial, organizando-o de modo a explicitar a afirmação, a justificativa e a conclusão referente à tese levantada. A refacção parcial do texto argumentativo, já apontou o uso de mecanismos de referenciação, possibilitando a análise diagnóstica dos elementos anafóricos recuperados sem a intervenção do professor. Tanto durante a explicação do modelo proposto, quanto no momento da escrita, os alunos demonstraram dificuldade com a disposição de informações referentes ao tema, o que já aponta para insuficiência de informatividade para composição de seus textos, proveniente da pouca leitura sobre o tema. Alguns estudantes demonstraram interesse sobre o esquema argumentativo, principalmente pela associação entre as partes que organizam os argumentos, a exposição do ponto de vista, e os conectores frásicos disponíveis para estabelecer as relações de sentido.

**Módulo 3 - Nominalizações**

Ao módulo 3, reservamos o trabalho de análise comparativa de um artigo de opinião em duas versões, nos quais fizemos destaques às formas de se descrever os objetos de discurso. Propusemos uma avaliação das estruturas nominais, providas de forte apelo axiológico, o que demonstra a construção conceitual e argumentativa através dos elementos anaforizados. Foram apresentadas duas versões do mesmo artigo de opinião, substituindo, na segunda versão do texto, apenas os termos destacados por outras formas nominalizadas, num processo sinonímico, mas atenuando a carga valorativa da escolha lexical anterior. Nossa intenção com a atividade foi provocar os estudantes a refletirem sobre a alteração de sentido proveniente da transformação de adjetivos valorativos em objetos de discurso abstratos. O reconhecimento da escolha lexical, atrelada às intenções do escrevente, foi facilmente compreendido pela turma, porém, no que tange a atividade de recuperação de outras formas nominais, percebemos tanto resistência, quanto dificuldade em sugeri-las. É tácita a relação entre a construção de retomadas anafóricas por meio de formas lexicais quase sinônimas e recategorizadoras, e a progressão temática-remática do texto. Das 9 (nove) atividades analisadas, apenas 1 (uma) foi entregue com todos os campos preenchidos e adequados à proposta, e apenas 3 (três) atividades tiveram menos de 50% de aproveitamento (escolha lexical incoerente ou sem resposta).

**Módulo 4 – Coesão referencial – anáforas**

O penúltimo módulo, propusemos a análise um artigo de opinião no que tange a progressão referencial, delimitando as formas de retomadas anafóricas, em especial, as formas nominais (diretas recategorizadoras e as indiretas). A atividade ainda possibilitou a experimentação através da substituição das anáforas e o reconhecimento dos sentidos obtidos com tais transformações. Vale ressaltar que o nosso intento diz respeito ao uso dos mecanismos anafóricos nominais, haja vista que as formas pronominais correferenciais não configuram mecanismos de recategorização dos objetos de discurso, salvo os casos em que as proposições que as acompanham interferem na alteração semântica do elemento anaforizado.

Nessa etapa da SD, não percebemos considerável dificuldade dos estudantes em entender retomadas anafóricas encapsuladoras, mesmo a sumarização envolvendo não somente formas deverbais, mas também escolhas lexicais metalinguísticas ou consideravelmente metafórica. Também, quanto às retomadas não correferenciais, como no caso das anáforas indiretas, os alunos compreenderam sem que houvesse mais interferências na atividade. Não fizemos distinção entre as anáforas indiretas e as associativas, pois entendemos que, mesmo quando há relação lexicoestereotípica, a anáfora não deixa de ser inferencial, pois Marcuschi (2001a), mesmo segmentando as anáforas indiretas em dois grupos (as semanticamente baseadas e as conceitualmente baseadas), argumenta que essa delimitação é frágil, ao apresentar consideráveis limitações. O autor sugere que as anáforas associativas são recuperadas através de modelos mentais, mas não se há como separar o conhecimento do mundo dos aspectos lexicais e semânticos.

Como a atividade fora dividida em três momentos distintos (retomadas anafóricas diretas correferenciais, anáforas associativas/indiretas – incluindo os encapsulamentos, e as formas pronominais demonstrativas e possessivas), isso permitiu a análise pormenorizada dos recursos compreendidos e recuperados pelos estudantes. De modo geral, o uso de pronomes possessivos e demonstrativos foi mais eficiente, mas os sujeitos envolvidos na intervenção apresentaram dificuldades de recuperação dos seus referentes textual-discursivos.

É preciso mencionar os problemas de recuperação dos objetos de discurso quando utilizados pronomes demonstrativos e possessivos, pois apenas um estudante conseguiu recuperar eficientemente o elemento anaforizado.

**Módulo 5 – Reescrita colaborativa, com ênfase nas retomadas anafóricas**

O último módulo da sequência didática correspondeu à reescrita colaborativa, pois convergem tanto os aspectos centrais da sequência argumentativa, quanto os aspectos linguístico-discursivos envolvidos na tessitura textual e responsáveis pela construção de sentido. Consideramos essa etapa crucial para a definição de uma consciência linguística, já que nela foi manifestada discursivamente através de estratégias metacognitivas. Para tanto, sugerimos a utilização da ficha de conferência, dispondo os elementos a serem avaliados, juntamente com a pontuação pertinente a cada aspecto do texto, ou seja, consta a delimitação dos aspectos acima citados, orientando os estudantes na tarefa de releitura e reescrita.

2.4.4 Produção textual final

Por fim, propusemos a refacção individualmente, com o uso da ficha de conferência já mencionada, seguindo as mesmas orientações metodológicas da etapa anterior. Também, os alunos puderam dispor do texto reescrito coletivamente, como forma de reconhecer os procedimentos de adequação da linguagem às necessidades do gênero e dos interlocutores.

**Fig. 03 – Síntese dos módulos da Sequência Didática proposta (continua)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Módulo** | **Tema** | **Objetivos** | **Procedimentos didático-metodológicos** |
|  | Problematização | * Expor aos alunos a sequência didática. * Discutir o papel desempenhado pela argumentação. * Definir um conceito de argumentação. * Perceber a forma, o conteúdo e a linguagem que definem o artigo de opinião como um gênero discursivo. | **1º passo:** apresentação do projeto, seu percurso e culminância.  **2º passo:** apresentação do slide sobre o conceito-chave (argumentação e interação).  **3º passo:** leitura do texto “A palestina é aqui", e proposta de atividade / discussão sobre as características do gênero. |
|  | Primeira produção escrita / avaliação diagnóstica | * Conceber um texto prototípico e norteador para o trabalho de refacção. * Adequar o texto aos moldes do gênero textual proposto. | **1º passo:** apresentação de um vídeo-debate, no qual os debatedores são questionados sobre a redução da maioridade penal, Após a exibição, será aberto espaço para discussão. |
|  | Primeira produção escrita / avaliação diagnóstica | * Conceber um texto prototípico e norteador para o trabalho de refacção. * Adequar o texto aos moldes do gênero textual proposto. | **2º passo:** leitura dos três textos de apoio: Estatuto da criança e do adolescente, o texto “Adolescente confessa homicídio na Várzea”, pertencente ao gênero notícia, e um fragmento do texto “Redução da maioridade penal, grande falácia”, pertencente ao gênero artigo de opinião.  **3º passo:** proposta de escrita de um artigo de opinião, seguindo as orientações dispostas na lauda com os textos de apoio. |
| 1 | A coesão sequencial | * Apresentar os mecanismos de coesão sequencial. * Reconhecer as semelhanças e diferenças entre os articuladores argumentativos e seus efeitos de sentido. | **1º passo:** apresentação dos articuladores argumentativos (coesão sequencial).  **2º passo:** discutir sobre a construção de sentido estabelecida por meio dos conectivos oracionais, em atividade oral proposta.  **3º passo:** leitura do texto e compreensão dos argumentos propostos pelo articulista.  **4º passo**: estudo dirigido sobre os conectivos utilizados na organização textual.  **5º passo:** discussão sobre as várias estratégias de construção argumentativa. |
| 2 | O esquema argumentativo | * Definir um modelo estrutural da argumentação – Toulmin * Reconstruir o(s) parágrafo(s) introdutório(s) conforme o esquema argumentativo. | **1º passo:** apresentação do modelo de argumentação proposto por Toulmin (2006).  **2º passo:** propor a reescrita da introdução, levando-se em conta os aspectos estruturais da argumentação (dado/justificativa/conclusão). |

**Fig. 03 – Síntese dos módulos da Sequência Didática proposta (continuação)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Módulo** | **Tema** | **Objetivos** | **Procedimentos didático-metodológicos** |
| 3 | As formas nominais | * Analisar o fenômeno da nominalização como recurso axiológico na composição textual. | **1º passo:** leitura dos dois textos e apreensão dos sentidos imbuídos em cada um, a partir da escolha vocabular.  **2º passo:** atividade oral sugerindo outras palavras de mesmo campo semântico.  **3º passo:** identificação de formas nominais no próprio texto do aluno e sugestão de palavras ou expressões sinônimas. |
| 4 | A coesão referencial  (correferenciais) | * Reconhecer os elementos anafóricos (nominalizações, pronominalizações) envolvidos na tessitura do texto. * Compreender a contribuição das retomadas anafóricas para a progressão textual. | **1º passo:** leitura e discussão a partir do texto “O Brasil não pode desistir de suas crianças e adolescentes” e “A favor da redução da maioridade penal”.  **2º passo:** propor o estudo dirigido referente aos dois textos lidos.  **3º passo:** discutir, a partir das respostas, sobre o papel dos rótulos e das formas nominais para o encadeamento discursivo. |
| 5 | A coesão referencial  (não-correferenciais) | * Reconhecer os elementos anafóricos (nominalizações, pronominalizações, encapsulamentos) envolvidos na tessitura do texto. * Utilizar estratégias de retomadas anafóricas de acordo com a função que exerce no texto e respeitando a coesão. | **1º passo:** leitura do texto a analisar, observando como se dá o encadeamento discursivo e a progressão temática.  **2º passo:** estudo dirigido sobre os mecanismos anafóricos, num exercício de substituição de referentes e recuperação de sentido. |
| 6 | Refacção  (escrita colaborativa) | * Analisar os aspectos centrais do gênero artigo de opinião, além de revisitar os elementos coesivos que o estrutura. * Promover a adequação linguística do texto às intenções propostas pelo gênero. | **1º passo**: leitura do texto escrito por um aluno do grupo teste e, através da projeção do material produzido, sugestão de reescrita coletiva do artigo, usando como norteador a ficha de conferência e os mecanismos já explicitados nos encontros anteriores. |
| - | Refacção  (escrita individual) | * Revisitar a primeira produção escrita, adequando-a aos aspectos centrais do gênero e aos aspectos linguístico-discursivos. | **1º passo: e**scrita individual a partir do texto inicial, tomando como modelo de intervenção, o texto da escrita colaborativa, além da ficha de conferência. |

**2.5 Os procedimentos de análise**

**2.5.1 Coleta do corpus**

A SD foi o principal instrumento de coleta de dados, o que permitiu não somente observar a funcionalidade da intervenção, como acompanhar sistematicamente todas as etapas da sequência. Também, foi possível analisar o desenvolvimento dos estudantes durante a participação nos módulos e na produção dos textos, o que colaborou para o diagnóstico e, consequentemente, para a adequação dos módulos às peculiaridades da turma. Nesse sentido, a SD, além dos aspectos linguísticos, foi tomada como objeto de análise, sendo possível compreender a contribuição do modelo de intervenção para alcançar os objetos propostos.

Os textos que foram analisados em nossa pesquisa compreendem as produções realizadas no segundo e no último momento da nossa intervenção, à luz das concepções teóricas de Koch (2006) e Marcuschi (2005).

Para delimitar a análise do *corpus*, propusemos o levantamento das formas referenciais anafóricas proposta por Koch (2004), em: 1. remissivas gramaticais; 2. remissivas lexicais correferenciais (formas nominais definidas, nomes deverbais, expressões sinonímicas e hiperonímicas); 3. formas lexicais não-correferenciais (anáforas associativas e indiretas, além dos encapsulamentos anafóricos), conforme mostra o quadro a seguir:

**Quadro 01 – Levantamento das anáforas presentes nas produções textuais.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Estratégias de referenciação** | | | **Versão inicial** | **Versão final** | **Total** |
| Remissivas gramaticais livres | | |  |  |  |
|  | Pronominais | |  |  |  |
|  | Elipses | |  |  |  |
| Remissivas lexicais correferenciais | | |  |  |  |
|  | Repetições | |  |  |  |
|  |  | Literal |  |  |  |
|  |  | Como variação (morfológica) |  |  |  |
|  |  | Estrutural (sintática/modalizadores) |  |  |  |
|  |  | Sinonímia |  |  |  |
| Formas lexicais não-correferenciais | | |  |  |  |
|  | Anáforas inferenciais / associativas | |  |  |  |
|  | Encapsulamentos anafóricos | |  |  |  |

Fonte: Quadro produzido pelo autor

A partir da segmentação das retomadas anafóricas, analisamos as capacidades cognitivo-discursivas manifestadas pelo uso daquelas que operam sobre a recategorização dos elementos anaforizados, além da ativação ancorada pelas anáforas associativas.

Compreendemos que, para atender aos propósitos comunicativos do escrevente, as expressões nominais anafóricas, sejam categorizadoras ou recategorizadoras, são mecanismos de reconstrução discursiva dos objetos referidos, pois resulta não apenas numa tentativa de estabilização de entidades, mas, principalmente, numa estratégia de definição de ponto de vista. Assim, os processos de recategorização, segundo Apothelóz (2003), explicitam ou modificam a extensão do objeto e marcam argumentativamente o discurso.

Procedemos, concomitante à identificação do número de ocorrências anafóricas e à análise da natureza desses elementos remissivos, também à análise comparativa, através da relação entre os textos inicial e final produzidos pelos participantes, levando-se em conta a potencialidade argumentativa quando acionado determinado mecanismo de referenciação.

**CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO**

**3.1 A apropriação do gênero artigo de opinião pelos escreventes do 9º ano do ensino Fundamental**

O trabalho com os gêneros textuais/discursivos, principalmente os da tipologia argumentativa é um desafio incessante ao professor de língua portuguesa do ensino fundamental, porque, durante as primeiras séries, os estudantes não são frequentemente questionados quanto a sua opinião sobre temas do cotidiano escolar ou dos outros espaços sociais em que estão inseridos. Essa ausência do trabalho com os gêneros argumentativos, tanto orais quanto escritos, somados a escassez de material didático para a apropriação dos diversos textos opinativos, convergem para as dificuldades encontradas no 9º (nono) ano, comprometendo o desenvolvimento das competências esperadas para a referida série.

Nessa experiência, através da sequência didática, foi perceptível o nível de desconhecimento dos estudantes quanto à estrutura do gênero argumentativo em questão, pois através do contato com os mesmos, percebemos a dificuldade em se manifestar por escrito, além de não conseguirem organizar oralmente seus argumentos.

Os módulos referentes ao uso dos operadores argumentativos e ao esquema argumentativo, concomitante à reescrita parcial do artigo de opinião, foram os que apresentaram maiores dificuldades de compreensão, e consequentemente na resolução das questões propostas. A forma prototípica argumentativa na reescrita parcial do texto (Dados/Justificativa/Conclusão) não foi eficientemente utilizada, mesmos sob intervenções individuais após a exposição oral para toda a turma, o que denota a incompreensão dos alunos para delimitar aspectos semânticos e funções que os blocos textuais desempenham na argumentação.

**3.2 As anáforas recorrentes nas produções escritas**

A partir da análise e delimitação das ocorrências presentes nos textos dos escreventes, podemos perceber a discreta, mas relevante dinâmica no uso de determinadas formas remissivas, vinculada ao processo de reescrita e de verificação do recurso anafórico disponível.

Para tanto, reconhecemos a diminuição das formas gramaticais correferenciais em detrimento da utilização mais frequente de retomadas lexicais, inclusive por formas inferenciais (e aqui deixamos clara a vinculação das anáforas associativa, por considerá-las também ativadas cognitivamente). O quadro abaixo nos apresenta um panorama da construção coesiva referencial por correferencialidade entre o texto inicial e o texto final dos estudantes. Mesmos sendo sugerida a extensão máxima de 25 (vinte e cinco linhas), houve considerável disparidade entre os textos produzidos, por isso a identificação da quantidade de palavras concomitante às ocorrências de retomadas anafóricas, no intuito de verificar também sua correspondência à extensão textual.

3.2.1 As anáforas pronominais correferenciais

Conforme os dados apresentados na tabela abaixo, é possível perceber a considerável redução no uso dessa estratégia de retomada anafórica (36,5%), já que tal movimento ocorreu em 4 (quatro) dos 9 (nove) textos analisados, e em 2 (dois) casos, o número de ocorrências se manteve inalterado, o que sinaliza para um possível abandono dessa forma remissiva. Quando comparada a redução da estratégia anafórica à extensão dos textos, vemos que a primeira supera consideravelmente nesse aspecto, pois entre a versão inicial e a final, temos uma diminuição discreta na quantidade de palavras, o que não seria proporcional ao número de ocorrências das anáforas pronominais.

**Quadro 02 - Número de ocorrências de anáforas pronominais correferenciais**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **TEXTO** | ANÁFORA DIRETA - PRONOMINAL | | | | | | | | |
| Versão inicial | | | | Versão Final | | | | |
| Nº. de palavras | | Ocorrências | | Nº. de palavras | | | Ocorrências | |
| S1 | 164 | | **5** | | 121 | | | **5** | |
| S2 | 158 | | **4** | | 168 | | | **0** | |
| S3 | 205 | | **5** | | 206 | | | **6** | |
| S4 | 163 | | **5** | | 199 | | | **7** | |
| S5 | 257 | | **17** | | 129 | | | **7** | |
| S6 | 178 | | **7** | | 177 | | | **5** | |
| S7 | 117 | | **0** | | 151 | | | **0** | |
| S8 | 138 | | **1** | | 133 | | | **3** | |
| S9 | 187 | | **8** | | 111 | | | **0** | |
| TOTAL | **1567** | | **52** | | **1395** | | | **33** | |
| Quantitativo de textos / resultado | | | | | | | | | |
| Inalterado | | 2 | | Acréscimo | | 3 | Redução | | 4 |

Tomando as observações informais, podemos mencionar as discussões acerca da ambiguidade constante quanto ao uso de formas pronominais, ocasionada principalmente pela não pluralização dos referentes ou de suas matrizes. O único meio de se reconhecer a relação anafórica e qual era o objeto denotado consistia na observação às proposições seguintes, e os sentidos pretendidos pelo interactante. Os momentos de discussão em sala sobre tais aspectos da correferência foram os mais produtivos, resultantes dos textos da segunda solicitação.

É preciso mencionar também que, nas produções onde houve acréscimo de retomadas por pronomes, essa não foi maior que duas ocorrências, ao passo que a redução no uso chegou dez casos, o que torna irrelevante a permanência de estratégia referencial.

3.2.2 As anáforas diretas correferenciais

As repetições literais e com variação flexional, além das elipses, são as formas substitutivas das pronominalizações, quando se trata de anáforas correferenciais cossignificativas. Observemos abaixo:

**Quadro 03 – Número de ocorrências de anáforas diretas correferenciais (repetições e elipses)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **TEXTO** | **ANÁFORA DIRETA – REPETIÇÃO LEXICAL / ELIPSE** | | | | | | | | | | | |
| Versão inicial | | | | | Versão Final | | | | | | |
| Repetição literal | Repetição com variação | | elipse | Total | Repetição literal | | | Repetição com variação | elipse | | Total |
| S1 | 0 | 2 | | 2 | **4** | 1 | | | 1 | 0 | | **2** |
| S2 | 6 | 1 | | 4 | **11** | 4 | | | 1 | 4 | | **9** |
| S3 | 5 | 2 | | 4 | **11** | 2 | | | 0 | 4 | | **6** |
| S4 | 4 | 1 | | 5 | **10** | 5 | | | 0 | 6 | | **11** |
| S5 | 8 | 0 | | 0 | **8** | 1 | | | 1 | 0 | | **2** |
| S6 | 5 | 0 | | 6 | **11** | 4 | | | 0 | 3 | | **7** |
| S7 | 1 | 0 | | 0 | **1** | 2 | | | 0 | 2 | | **4** |
| S8 | 9 | 1 | | 2 | **12** | 6 | | | 1 | 3 | | **10** |
| S9 | 9 | 1 | | 3 | **13** | 3 | | | 1 | 2 | | **6** |
| TOTAL | **47** | **8** | | **26** | **81** | **28** | | | **5** | **24** | | **57** |
| Quantitativo de textos / resultado | | | | | | | | | | | | |
| Inalterado | | 0 | Acréscimo | | | | 2 | Redução | | | 7 | |

Analisando esse quadro e fazendo alusão ao anterior, é possível observar a não substituição das formas pronominais pelas repetições e elipses, pois não houve grande alteração em suas ocorrências. Isso evidencia uma mudança na construção da cadeia referencial, abrindo espaço para retomadas de outra ordem: as formas sinonímicas, e a utilização de frames.

3.2.3 As anáforas diretas por recategorização lexical

Então, no que refere às retomadas correferenciais recategorizadoras, temos um movimento que confirma nossa hipótese inicial, pois através da intervenção por meio do quarto módulo, outras formas de denotar um objeto de discurso foram possíveis. Dessa forma, as ocorrências quem levam em conta esse mecanismo anafórico reduziu em apenas 5 (cinco) dos 18 (dezoito) textos analisados.

**Quadro 04 – Número de ocorrências de anáforas diretas por recategorização lexical**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ANÁFORA DIRETA – RECATEGORIZAÇÃO LEXICAL** | | | | | | | | | |
| **Texto** | **TEXTO 1** | | | | **TEXTO 2** | | | | |
| **Sujeito** | Nº. de palavras | | | Ocorrências | Nº. de palavras | | | Ocorrências | |
| S1 | 164 | | | **2** | 121 | | | **0** | |
| S2 | 158 | | | **0** | 168 | | | **2** | |
| S3 | 205 | | | **0** | 206 | | | **1** | |
| S4 | 163 | | | **1** | 199 | | | **1** | |
| S5 | 257 | | | **1** | 129 | | | **1** | |
| S6 | 178 | | | **1** | 177 | | | **1** | |
| S7 | 117 | | | **3** | 151 | | | **4** | |
| S8 | 138 | | | **2** | 133 | | | **2** | |
| S9 | 187 | | | **0** | 111 | | | **2** | |
| TOTAL | **1567** | | | **10** | **1395** | | | **14** | |
| Quantitativo de textos - resultado | | | | | | | | | | |
| Inalterado | | 4 | Acréscimo | | | 4 | Redução | | 1 | |

No quadro acima, é possível reconhecer que as retomadas anafóricas recategorizadoras não sofreram consideráveis alterações nos textos dos alunos, mas em algumas produções de primeira versão, que não apresentavam quaisquer estratégias dessa natureza, passaram a fazer uso, provavelmente por causa da compreensão das construções predicativas através de modificadores (adjetivos), ou por meio do próprio núcleo sintagmático. Também, com base nos dados coletados, verificamos que o recurso sofreu acréscimo em 4 (três) produções finais, o que demonstra uma mudança no uso de tal estratégia, sendo, portanto, recuperada através dos exercícios propostos na SD.

Dispor desses recursos coesivos é importante quando a intenção não corresponde à manutenção dos objetos de discurso, mas ao acréscimo ou alteração de significado, substituindo proposições qualitativas em palavras com considerável poder axiológico.

No que se refere às anáforas não correferenciais, temos uma incidência maior nas produções finais, em comparação com os textos iniciais dos alunos, o que se justifica pelo aumento no repertório não apenas linguístico, mas também na ampliação de novas cadeias referenciais, em que objetos de discursos são ancorados através de inferências.

3.2.4 As anáforas indiretas e associativas

Não delimitamos as anáforas indiretas das associativas, por compreendermos, como já foi dito, que as últimas são também inferenciais. Nossa preocupação não se respalda na relação lexicoestereotípica ou apenas inferencial, mas na escolha vocabular e sua implicação na orientação argumentativa. Sendo assim, o quadro abaixo, apresenta a distribuição de ocorrências desse recurso anafórico entre os textos investigados:

**Quadro 05 – Número de ocorrências de anáforas indiretas e associativas**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ANÁFORAS INDIRETAS – INFERENCIAIS E ASSOCIATIVAS** | | | | | | | | | |
| **Texto** | **TEXTO 1** | | | | **TEXTO 2** | | | | |
| **Sujeito** | Nº. de palavras | | | Ocorrências | Nº. de palavras | | | Ocorrências | |
| S1 | 164 | | | **1** | 121 | | | **2** | |
| S2 | 158 | | | **4** | 168 | | | **5** | |
| S3 | 205 | | | **6** | 206 | | | **12** | |
| S4 | 163 | | | **7** | 199 | | | **8** | |
| S5 | 257 | | | **11** | 129 | | | **6** | |
| S6 | 178 | | | **3** | 177 | | | **8** | |
| S7 | 117 | | | **7** | 151 | | | **6** | |
| S8 | 138 | | | **3** | 133 | | | **3** | |
| S9 | 187 | | | **3** | 111 | | | **5** | |
| TOTAL | **1567** | | | **45** | **1395** | | | **55** | |
| Quantitativo de textos - resultado | | | | | | | | | | |
| Inalterado | | 1 | Acréscimo | | | 6 | Redução | | 2 | |

No caso das anáforas indiretas, houve um ligeiro acréscimo de ocorrências, além de representar o segundo mecanismo mais presente nos textos finais, o que sugere a predominância dessa estratégia discursiva na reorganização da produção. Apenas em 2 (dois) texto verificamos a redução no uso desse mecanismo anafórico, mas em S9 há certa proporcionalidade quanto a diminuição do próprio texto produzido.

3.2.5 Os encapsulamentos anafóricos

O último quadro corresponde ao mecanismo menos presente nos textos dos estudantes do 9º (nono) ano do EF, pois são anáforas complexas que sumarizam porções textuais, sejam por meio de pronomes sujeitos, ou por determinantes (pronomes demonstrativos) acompanhados de formas nominais metalinguísticas ou conceptuais. Mesmo ocorrendo frequentemente no parágrafo final, com o objetivo de rotular fragmento antecedente, reservado à construção argumentativa, essa estratégia de coesão é importante para a cadeia referencial, pois possibilita a síntese dos argumentos, e colaboram com a ideia manifestada pelo articulista. Assim, vejamos no quadro seguinte:

**Quadro 06 – Número de ocorrências de encapsulamentos anafóricos.**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ANÁFORAS ROTULADORAS – SUMARIZAÇÕES** | | | | | | | | | |
| **Texto** | **TEXTO 1** | | | | **TEXTO 2** | | | | |
| **Sujeito** | Nº. de palavras | | | Ocorrências | Nº. de palavras | | | Ocorrências | |
| S1 | 164 | | | **3** | 121 | | | **1** | |
| S2 | 158 | | | **1** | 168 | | | **0** | |
| S3 | 205 | | | **2** | 206 | | | **2** | |
| S4 | 163 | | | **2** | 199 | | | **4** | |
| S5 | 257 | | | **0** | 129 | | | **2** | |
| S6 | 178 | | | **1** | 177 | | | **1** | |
| S7 | 117 | | | **0** | 151 | | | **3** | |
| S8 | 138 | | | **3** | 133 | | | **2** | |
| S9 | 187 | | | **0** | 111 | | | **1** | |
| TOTAL | **1567** | | | **12** | **1395** | | | **16** | |
| Quantitativo de textos - resultado | | | | | | | | | | |
| Inalterado | | 2 | Acréscimo | | | 4 | Redução | | 3 | |

Sendo pouco exploradas pelos sujeitos, as sumarizações de expressões ou porções textuais anteriores não tiveram considerável acréscimo quando comparadas as produções iniciais e finais. Porém, é valido mencionar a neutralidade no processo de rotulação mais usado pelos produtores dos textos, pois há incidência maior nos casos de sintagmas nominais, cujos núcleos são formados apenas por pronomes substantivos demonstrativos ou com nomes genéricos. No primeiro caso, o uso de pró-formas resumidoras permite, segundo Cavalcante (2001), “depender de pouco esforço cognitivo, uma vez que não precisará escolher o nome que designe mais apropriadamente suas intenções comunicativas.”

**3.3 A frequência e as particularidades das anáforas presentes nos textos escritos**

As diversas concepções teóricas sobre o fenômeno da referenciação, assim como as formas de ocorrência dos elementos anafóricos em textos argumentativos, ratificam a hipótese de que as retomadas pronominais e as repetições lexicais literais são mais frequentes do que outras formas referenciais. Isso se justifica por esses mecanismos estarem presentes na modalidade oral e serem recursos eficientes na construção do encadeamento discursivo. Porém, outros meios de retomadas, correferenciais ou não, estão disponíveis na linguagem, e interferem sobremaneira na orientação argumentativa.

A matriz mais utilizada nos textos dos alunos foi “adolescente”, sendo retomada tanto por formas pronominais quanto por anáforas diretas correferenciais recategorizadoras. O autor dos fragmentos a seguir, correspondentes ao texto S1, optou em substituir o objeto “adolescente” pela expressão “menores infratores”. A estratégia usada não permanece na segunda versão, pois o estudante já introduz o objeto categorizado. Além disso, observa-se a utilização maior de formas não correferenciais (deverbais e indiretas), e esse meio de inserção de novos referentes se estende aos outros textos analisados, ancorados ou não no léxico, mas que sinalizam a ampliação do repertório vocabular e do universo conceitual do aluno.

Eu sou a favor pois isso tem que da um basta os **adolescentes** (M) ou seja os menores infratores fazem coisas erradas e a ação que vai ficar por isso mesmo so por que não podem ser presos !!! (S1 – produção inicial)

Sou a favor pos a criminalidade que é cometida pelos **menores infratores (M)** que a cada dia esta crescendo e niguem faz nada so porque eles são de menor não podem ser presos !!! (S1 – produção final)

Vale ressaltar que algumas anáforas não apresentam uma âncora explícita, pois não há relação lexicoestereotípica (associativa), mas uma construção inferencial ancorada nas proposições anteriores, como o caso de “governo”, na versão final do texto S1.

A escolha lexical tem relação unívoca com as intenções do interlocutor, ou seja, estão em consonância com o propósito comunicativo e com a função da linguagem empregada, com o intuito de convencer. Porém, em alguns textos, é possível verificar certa disparidade, como no fragmento da produção final S6, no qual o escrevente introduz a matriz “de menor” e retoma com “criança”. Nesse caso, predomina a neutralidade, principalmente no que se refere aos adolescentes de 16 e 17 anos, conforme o tema discutido.

as quadrilias de bandidos estão usando **crianças** porque sabem que ele (a) não vai ser presso (S3 – produção final)

O mesmo caso se repete no texto S4, em que o objeto “adolescentes” é retomado por “jovens”. Nesse último texto, a predileção por um termo mais neutro se justifica pela proposta apresentada, pois sugere intervenção do Estado quanto à educação e à redistribuição das verbas públicas, sem mencionar a redução como mecanismo eficaz, conforme no exemplo abaixo:

Os **adolescentes** **(M)** a cada dia que passa eles vão piorando cometem crimes graves e fica por isso. [...]os **jovem** que estão fortimente armados e são os **jovens** que matam roubam e estrupam e não tem nenhum tipo de punição pra eles. (S4 – produção final)

Nos casos em que o estudante optou pela recategorização dos referentes textuais, o fez em discordância com o seu propósito argumentativo, como podemos observar no texto S6. É possível, através do uso de expressões menos valorativas, como “menores de idade”, “esses indivíduos”, “infratores” e “jovens delinquentes”, reconhecer certa relativização da posição ocupada. O texto justifica a ineficiência do sistema carcerário e dos centros de reabilitação, mas não defende a redução da maioridade penal, manifestando a defesa pelo aumento do tempo de apreensão, mas não atribuindo, predominantemente, a responsabilidade para o adolescente.

Alguns modificadores ajudam na recategorização dos referentes, alterando consideravelmente a imagem do objeto denotado, como em “prisão socioeducativa” e “crimes pequenos”.

Estados Unidos e na Inglaterra não tem idade para um **jovem infrator (M)** ser punido. Ele vai ao júri como um adulto e pode pegar 10, 20, 30 ou até pegar prisão perpetua, mas claro eles vão até pra prisão construída para **jovens deliquentes**.

No Brasil os **jovens** praticar crimes pequenos ou grades eles vão para um prisão socioeducativa onde eles passam 3 anos se reeducando para quando sair não voltar a praticar crimes, mas infelizmente 30% desses **jovens infratores** voltam a cometer crimes então 3 anos não valem de nada.

O texto S7 apresenta uma posição enfática quanto à redução da maioridade penal, e a escolha lexical contribui para a argumentação, pois os objetos e suas retomadas anafóricas são essencialmente axiológicas, em expressões como “criminalidade”, “pessoas más”, “esses indivíduos”, “violência” e “violento”. Vejamos o fragmento:

O Brasil tá cheio de **pessoas más** com intenções só de matar e roubar, etc. e cada vez mais os menores de idade se envolve nesse meio do crime e a única solução desse **problema** é a redução da maioridade penal, é a única decisão que se serve para punir **esses indivíduos**.

Muitas pessoas saem de casa e acabam sendo **violentadas** ou assassinadas brutalmente. Às vezes apenas por não querer dá o celular ou a bolsa ao ladrão. 92,7% a favor (população), 0,9% dos adolescentes cometem crimes, 0,5% comete crime **violento**. (S7 – produção final)

Ainda sobre o texto S7, no parágrafo final, verificamos o uso constante de expressões sumarizadoras, como “problema”, “tudo isso”, “erros” e “única decisão”, que, mesmo de forma incipiente, já atesta uma estratégia complexa de progressão referencial.

Um procedimento constante nos textos dos alunos participantes da pesquisa corresponde à introdução de objetos de discurso por formas pronominais, sem que esteja ancorado no texto de modo correferencial. Nesses casos, os pronomes estão respaldados em proposições anteriores, mas há casos em que não há nenhum elemento que se apresente como palavra âncora, e deixa saliente o problema de construção da cadeia referencial.

O texto S9, em especial, apresentou um número considerável de anáforas associativas e indiretas, construindo não apenas uma cadeia referencial complexa, mas também colaborando para o êxito da orientação argumentativa, pois relaciona as palavras do mesmo campo lexical em consonância com a posição assumida pelo escrevente.

Vale ressaltar ainda que o parágrafo conclusivo do mesmo texto reforça a opinião do estudante, ao mesmo tempo em que sugere ações de ressocialização. Isso justificaria a escolha de retomadas anafóricas menos valorativas, e a repetição exaustiva do objeto “crime”, objeto de discurso introduzido “adolescente” é recuperado durante todo o texto apenas pelas formas “menores” e “jovens”.

Por isso o **governo** precisa reduzir a maioridade penal, o **governo** pode fazer palestras com jovens e adolecentes, criar ideias e sugestões para os **adolecentes** não entrar no mundo do **crime**. (S9 – produção final)

Dentre as produções analisadas, o texto S21 consiste no que mais apresenta retomadas por sinônimos e por formas inferenciais, manifestando não somente maior grau de informatividade, que reconfigura o objeto discursivo, acrescentando novas propriedades ao anaforizado.

O texto introduz o objeto “jovem de 16 anos”, mas o retoma com expressões como “adolescentes” e “maus infratores” num processo de transformação do sujeito descrito, mesmo que de forma hipotética. A ampliação do contexto discursivo e a progressão não linear são características formalmente marcadas nesse texto, evidenciando também a capacidade cognitiva escrevente e a abertura do esquema mental, dos quais lançou mão para alcançar seu projeto de dizer. Ainda é preciso destacar o uso de formas referenciais em que os modificadores foram utilizados para recategorizar os sintagmas nominais, como em “seus atos” e “seus atos ilegais”, assim como em “crime” e “mundo do crime”.

Também no texto S17 fica clara a troca dos determinantes “jovens delinquentes, “jovens infratores”, ou a substituição do núcleo do sintagma nominal “esses assaltantes”, assim como em S9, em “vida”, “vida errada”. Tais escolhas provocam o cerceamento de novas predicações, servindo ao mesmo tempo de tópico frasal, de retomada anafórica, e de orientador argumentativo, manifestando prévia e explicitamente a posição tomada pelo articulista.

De modo geral, também podemos observar a tentativa de se construir argumentação por meio de narrativas hipotéticas, sugerindo objetos de discurso ancorados em formas pronominais ou nominais não correferenciais, consideradas também como anáforas infiéis, já que não correspondem ao mesmo objeto referido.

**3.4 A contribuição das retomadas anafóricas no estabelecimento da coesão nos textos produzidos**

Com base nos relatos das ocorrências verificadas nos textos analisados, percebemos que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental utilizam, predominantemente, as formas pronominais anafóricas. Essas retomadas anafóricas são essencialmente realizadas através de possessivos, demonstrativos e pronomes pessoais em posição de sujeito. Como já mencionado, são formas de coesão referencial que demandam pouco esforço cognitivo, por isso é o recurso mais presente também nas produções finais.

A segunda forma mais utilizada de coesão referencial foi a repetição literal, o que já aponta para a dificuldade dos alunos em disporem de outra estratégias discursivas. Porém, na versão final, as anáforas indiretas e associativas superaram as repetições em número de ocorrências, o que pode ter sido influenciada tanto pela leitura de diversos textos sobre o tema em questão, quanto pelas estratégias de substituições de sintagmas nominais abordados na SD.

As elipses são a quarta forma referencial mais utilizada, tanto na primeira quanto na segunda versão, mas sua ocorrência ainda é discreta, pois em muitos casos, a repetição ou a pronominalização não seria necessária para estabelecer a coesão textual, nem tampouco comprometeria o sentido do texto.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Procuramos, a partir do trabalho aqui proposto, refletir sobre a coesão referencial em textos de alunos do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, e analisar as contribuições da intervenção por meio da SD para a ampliação dos recursos coesivos disponíveis aos estudantes. Nesse sentido, buscamos delimitar o processo de aplicação da SD como forma de compreender como o fenômeno da referenciação está intimamente ligado à construção do ponto de vista do escrevente, o que contribui sobremaneira para a orientação argumentativa. Já que se tratava de uma proposta de intervenção, a dissertação foi organizada em torno dos dados gerados e analisados, colocando o arcabouço teórico não como lugar de partida, mas como espaço de confronto, mesmo que o trabalho esteja vinculado às pressuposições teóricas necessárias a delimitação de todo o percurso metodológico.

No capítulo 1, nos preocupamos em apresentar como o texto e os estudos concernentes a ele se desenvolveram nas últimas décadas, além de compreender os processos referenciais como mecanismos linguísticos relevantes para a constituição da axiologia do texto e para a construção do ponto de vista. Além disso, julgamos necessário apresentar algumas considerações sobre os gêneros textuais e, de modo particular, aqueles da tipologia argumentativa, materialização linguística que nos ofereceu subsídios para a investigação dos mecanismos coesivos.

Trouxemos, logo no Capítulo 2, nossa proposta didática, não somente com o objetivo de esclarecer quais seriam os instrumentos da pesquisa, mas também nortear o trabalho quanto aos sujeitos envolvidos na proposta intervenção, além da delimitação de suas etapas. Nosso intento era apresentar uma prática de escrita e reescrita alternativa às já existentes, contemplando questões importantes no que tange aos aspectos centrais dos gêneros textuais abordados e aos aspectos linguísticos peculiares à tipologia argumentativa.

Inicialmente, percebemos que os comandos dados para a produção do texto inicial não foram seguidos, pois os estudantes não estavam acostumados à escrita vinculada aos textos de apoio. Em alguns casos, houve recorte dos textos provocadores e, em outros, total abandono da leitura dos mesmos. Além disso, os estudantes ainda não estavam familiarizados com o formato do texto, distribuição dos parágrafos, com apresentação de textos ora predominantemente expositivos, ora predominantemente narrativos.

Através das oficinas aplicadas, foi possível percebermos, principalmente no caso das que tratavam da coesão referencial, que os alunos apresentavam mais dificuldades em utilizar os mecanismos anafóricos correferenciais recategorizadores, não contribuindo para a manutenção do objeto de discurso. Porém, no âmbito geral, houve êxito quanto às outras estratégias utilizadas, favorecidas pelo engajamento dos estudantes à proposta de reescrita e o interesse da turma ao tema desenvolvido.

A preocupação dos estudantes quanto aos mecanismos de coesão sequencial e referencial foi aumentando, à medida que eles foram compreendendo os sentidos obtidos com cada conectivo frásico ou por meio de retomadas anafóricas com núcleo do sintagma formado por um nome, principalmente quando propostas as correções comentadas no início de cada encontro.

Os estudantes tiveram acesso a toda sequência didática, o que resultou em certa expectativa quanto às próximas etapas da intervenção, além de contribuírem para os ajustes dos módulos seguintes, a partir das dificuldades encontradas ou superadas, durante os encontros. Ao final da SD, percebemos menor resistência dos seus participantes, através de comentários informais, mencionando a ficha de conferência como uma ferramenta importante para revisar/reescrever o texto inicial.

Os maiores desafios, durante a aplicação da SD, corresponderam ao tempo para ministrar as aulas, assim como as diversas intervenções complementares, que uma sondagem de conhecimentos prévios não é suficiente para evitá-las. No primeiro caso, a resistência dos alunos em lidar com um gênero novo comprometeu o início da produção. Já a pouca familiaridade dos alunos com a visão analítica de alguns mecanismos de coesão (sempre habituados à análise morfossintática em frases isoladas), dificultou o trabalho de identificação dos conectivos frásicos e transfrásticos e suas relações de sentido estabelecidas.

O Capítulo 2 ainda contou com os procedimentos de análise, que permitiu sistematizar os dados gerados durante as produções dos estudantes, além de observar, prioristicamente, a natureza dos processos referenciais. Ainda assim, reconhecemos certos entraves em delimitar as anáforas indiretas e as pronominais sem antecedente explícito, sendo preciso estabelecer categorias e subcategorias, atentando-se apenas para o grau axiológico dos elementos anafóricos.

No que se refere aos elementos anafóricos mais presentes nos textos dos alunos, as formas pronominais são as mais frequentes, especialmente as realizadas por pronomes pessoais (ele/eles). Vale ressaltar que essas formas de retomada anafórica foram utilizadas principalmente quando associadas aos sujeitos mencionados no texto, mas entidades não humanas (governo, prisão, escola, rua, etc.), pois para estas, a predileção era pela repetição literal ou com variação flexional.

No capítulo 3, nos detivemos aos comentários acerca da apropriação do gênero artigo de opinião pelos estudantes. Observamos, logo no início dos módulos, que o desconhecimento do gênero textual que gerou o *corpus* analisado foi um dos aspectos que mais interferiu na escrita da primeira versão, pois os alunos se sentiam preocupados com a construção dos argumentos e com o nível de informatividade. Esses problemas foram contornados durante a segunda produção, porém houve muitas intervenções durante a aula, tanto entre os próprios alunos, quanto entre os alunos e nós, professores, (titular da turma e pesquisador), no intuito de ajuda-los com algumas escolhas lexicais.

No que se refere aos módulos que abordavam especificamente o fenômeno da referencial, houve considerável engajamento dos estudantes, o que deixou explícita a dificuldade geral em reconhecer as âncoras textuais, mesmo àquelas de base lexicoestereotípica. O mesmo ocorreu quanto às retomadas por pronomes demonstrativos, gerando atividades incompletas ou com incoerência nas respostas dadas.

Por fim, é preciso refletir sobre, não somente a sequência didática e a proposta de intervenção com foco na coesão referencial, mas o próprio espaço escolar: a sala de aula. A indagação que ora se apresenta, intermitentemente, após tantas pesquisas que tomam os procedimentos didático-metodológicos como objeto de análise: até que ponto o modelo de intervenção proposto pode impactar na melhoria do ensino de língua materna? A resposta não se apresentaria, obviamente, de forma simplória, pois demandaria reconstruir, através da experiência docente, o espaço escolar, com todas as suas peculiaridades, o enrijecimento das bases curriculares comuns impostas pelos sistemas de ensino, que fragmentam o tempo pedagógico e interferem, sobremaneira, na execução de experiências exitosas. Seria preciso reconhecer a viabilidade de alguns módulos, e seus aspectos constitutivos, levando à adaptação aos contextos específicos e as resultados que se esperam alcançar.

As considerações, no momento apresentadas, evidenciam o valor sociodiscursivo da proposta de intervenção, vista a sua abrangência em termos de construção pormenorizada dos diversos aspectos da textualidade, assim como a oportunidade dada, a professores e alunos, em vivenciar diferentes estratégias para desenvolver a competência linguística dos escreventes.

**REFERÊNCIAS**

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual*: introdução à análise textual dos discursos. Revisão técnica João Gomes da Silva Neto. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso*: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentim Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2000.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. V. *Introduction to Text Linguistic*. London: Longman, 1981.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. 4ª ed. São Paulo : Cultrix, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, San. *Características da investigação qualitativa*. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1991.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna*: a Sociolingüística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRONCKART, JP. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio- discursivo. Trad. Anna R. Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *O processo de recategorização sob diferentes parâmetros.* Anais da XX Jornada de Estudos Lingüísticos do Norte e Nordeste – Gelne. João Pessoa: UFPB, 2004, p. 1941-1955.

CHAROLLES, Michel.. *Les plans d’organisation du discours et leur interaction*. In: Moirand, S. et al. (eds). Parcours linguistiques des discours spécialisés . Berne : Peter Lang, 1994, 301-314.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes, 1973.

COLL, César [et al]. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Editora Ática, 2004.

CONTE, Maria-Elisabeth. *Encapsulamento anafórico*. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

CUNHA, Myriam Crestian. *A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa*: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do ensino fundamental. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Lívia (Orgs). Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. *Múltiplos fatores, distintas interações*: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*.In: O Planejamento da pesquisa qualitativa. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

Dolz, Joaquim. *Learning argumentative capacities*: A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation, 10,* 1996.

FONSECA, Joaquim. *Dimensão accional da linguagem e construção do discurso*. In Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português. Porto, Porto Editora, 1994.

FRAWLEY, William . *Vygostky e a Ciência Cognitiva*: Linguagem e integração das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula* – Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1985.

Guia do PNLD 2011: Anos Finais do Ensino Fundamental: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Mec/SEF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php? option=com\_content&view=article&id=12389:guias-do-livro-didatico&catid=318:pnld&Itemid=668>. Acesso em: 7 jul. 2014.

HAWKINS, John A. *Definiteness and Indefiniteness*: a study in reference and Grammaticality prediction. [S.l.]: Croom Helm, 1978.

HARWEG, Roland. *Pronomina und Textkonstitution.* München: Fink, 1968.

KLEIBER, Georges. *Anaphores et pronoms*. Louvain: Duculot, 1994.

KOCH, Ingedore Grunfeld. *As tramas do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Referenciação e orientação argumentativa.* In: Cavalcante, Mônica Magalhães; Rodrigues, Bernadete Biasi; Ciulla, Alena. (Orgs.) Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos.. *Coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. *Processos de referenciação na produção discursiva.* D.E.L.T.A., v. 14: número especial, p. 169-190, 1998.

KÖCHE, Vanilda Salton. *Leitura e produção textual*: gêneros textuais do argumentar e expor. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEITÃO, Selma. *Argumentação na sala de aula*: argumentar para aprender e aprender a argumentar. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Lívia (Orgs). Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA, Maria Luíza Cunha. *Indefinido, anáfora e construção textual da referência*. Campinas, 194p. Tese /Doutorado em Lingüística/ - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta. Revista Letras, Curitiba, n.56, p.217-258. jul./dez, 2001a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente.* Encontro de Lingüística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, dezembro de 1998. (Mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Contextualização explicitude na fala e na escrita*. São Paulo: Ática, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A repetição na língua falada*: formas e funções. Tese apresentada ao Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito pata professor Titular em Lingüística. Recife, 1992.

MELO, C. L. M. T. S. de. *Anáfora indireta esquemática pronominal:* uma anáfora coletiva genérica e coletiva restritiva. Recife: UFPE, dissertação de mestrado, 2001.

MINAYO. S. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MONDADA, Lorenza. *A referenciação como trabalho interativo:* a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirurgica. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwirges Maria Morato; BENTES, Anna Cristina (Orgs). Referenciação e discurso. São Paulo: Contexto, 2005.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. *Construção dos objetos de discurso e categorização:* uma abordagem dos processos de referenciação. In: Cavalcante, Mônica Magalhães; Rodrigues, Bernadete Biasi; Ciulla, Alena. (Orgs.) Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.**

**PRINCE, H. F. Toward a toxonomy of given-new information *Toward a toxonomy of given-new information*. In: Code, P. (ed). Radical pragmatics. New York: Academic Press, 1981.**

**TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.**

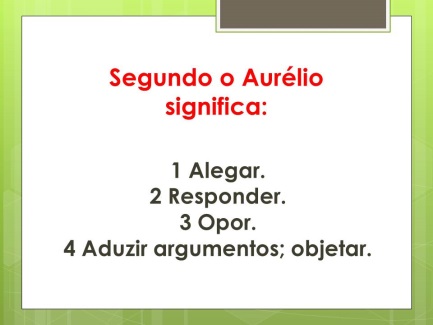
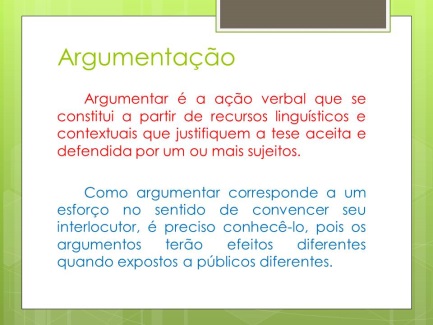
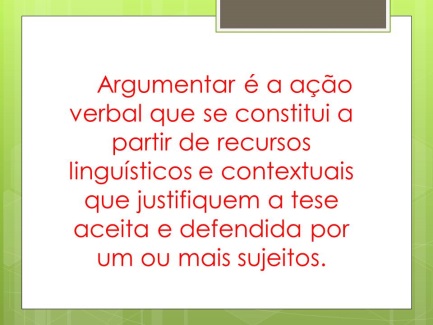
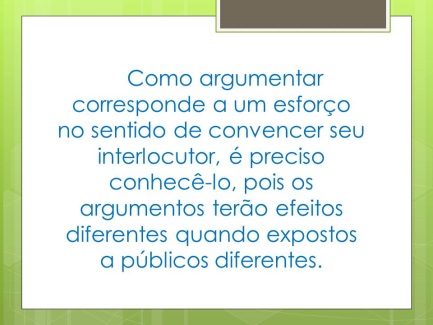
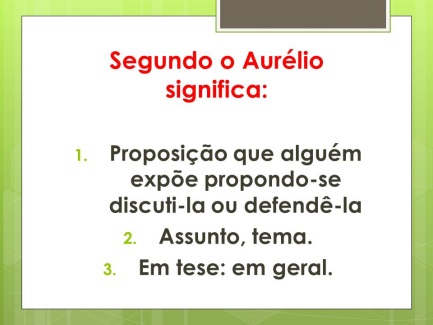
TUPPER, Letícia de Lima. *A Referenciação nos Livros Didáticos de Ensino Médio*. Rio de Janeiro: UFRJ; dissertação de mestrado, 2013.

VIANA FILHO, Daniel Fernandes. *O gênero textual dissertação:* um caso de referenciação anafórica. Recife: UFPE; dissertação de mestrado, 2006.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa:* como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMPONI, Graziela. *Processos de referenciação:* anáforas associativas e nominalizações. Campinas: UNICAMP, tese de doutorado, 2003.

**APÊNDICE A – Slides utilizados no momento da problematização.**

****

**APÊNDICE B – Artigo de opinião e estudo dirigido utilizados no momento da problematização.**

# A Palestina é aqui

O momento de grande comoção internacional diante das graves agressões sofridas pelo povo palestino revela o nível extremo a que podem chegar as disputas territoriais, que colocam em questão a disputa pela própria existência. De um lado, a Palestina reivindica seu direito de existir, e Israel ataca sob o mesmo fundamento. O direito de existência depende dos direitos territoriais. A situação não é muito diferente do que ocorre nas cidades brasileiras, onde milhares de comunidades vivem permanentemente à margem dos seus direitos territoriais, reivindicando há dezenas de anos este reconhecimento tão básico: fazer parte da cidade. Assim como a Palestina, as comunidades situadas nas cidades brasileiras reivindicam o direito de existência.

A despeito da promessa básica de ser um país de todos, o Brasil ainda sonega a milhões de brasileiros o direito de fazer parte do território. Famílias e comunidades inteiras vivem como refugiados, sem direitos fundiários básicos à cidadania. A permanência destas pessoas nos terrenos é apenas “tolerada” pela cidade que se recusa a acolher, e que não hesita em mobilizar tratores e policiais – com a mesma agressividade da artilharia israelense – para abrir espaço aos cidadãos de primeira classe, chamados de “pessoas jurídicas”: empresas, shopping centers, construtoras etc.

Esta atitude do poder público nas cidades brasileiras é fruto da ignorância quanto ao fenômeno migratório que marcou a geografia do Brasil no século 20, que resultou na transição da população rural para a população urbana. Foram migrações forçadas que levaram milhões de brasileiros, expulsos de suas terras rurais pela violência econômica, a se refugiar nas cidades, onde passariam a viver em acampamentos improvisados.

Os migrantes se estabeleceram, mas nunca foram totalmente acolhidos. As comunidades de migrantes são frequentemente consideradas “ilegais” pelas prefeituras, pois suas características territoriais são comparadas com o padrão dito “legal”, que parte da premissa da “normalidade” e do alto padrão. Ora, é evidente que as prefeituras ignoram a situação geográfica excepcional do fenômeno. Em Curitiba, por exemplo, a Cohab-CT anuncia a intenção de cobrar altos valores dos moradores das comunidades ditas “ilegais”, a título de “venda” da propriedade dos terrenos, mesmo depois de mais de 30 anos de existência dessas comunidades!

É preciso notar que os terrenos, nessas comunidades, foram urbanizados pelos próprios moradores, e integralmente às suas custas. Não há mais nada a cobrar, e é urgente reconhecer o direito dessas famílias à permanência. Cobrar dos moradores por direitos que já deveriam ter sido reconhecidos é apenas um recurso cínico de quem ainda cogita ameaçar a permanência dessas populações.

Para que se tenha uma dimensão da questão, os dados oficiais totalizam mais de 60 mil famílias em assentamentos ditos irregulares na cidade de Curitiba (sem incluir a região metropolitana), o que corresponde, a pelo menos 240 mil pessoas. A regularização fundiária dessas comunidades, sem ônus, seria o meio mais digno de reparar a dívida histórica com os migrantes que foram, por tanto tempo, marginalizados na cidade.

*Bruno Meirinho, advogado, é assessor do Instituto Democracia Popular. Foi candidato a prefeito de Curitiba, pelo PSOL, em 2008 e 2012.*

**Estudo dirigido**

1. A partir da leitura do artigo, identifique quais características referentes à linguagem são condizentes com o texto:

( ) linguagem coloquial ( ) norma culta/padrão

( ) vocabulário especializado ( ) vocabulário sem refinamento

( ) tratamento impessoal ( ) tratamento pessoal – escritor/leitor

2. A marca de autoria está presente em todo artigo de opinião, já que ele não representa necessariamente o posicionamento da imprensa.

a. A quem pertence a autoria do artigo lido?

b. Qual a intenção de inserir a formação/profissão do autor do texto?

c. Qual o tema abordado no artigo? Quais dados são fornecidos e que oferecem subsídios para análise?

3. Com base parágrafo inicial, explique:

a. Qual a tese defendida pelo autor?

b. Que justificativa o autor utiliza para defender a tese?

4. O artigo é dividido em 6 (seis) parágrafos. Mencione brevemente do que trata cada parágrafo.

5. De acordo com o resumo de cada parágrafo, defina um nome que represente a ideia contida em cada porção textual.

6. O artigo de opinião, além de levantar uma tese, apresenta uma série de argumentos que justificam a posição tomada pelo articulista. Descreva como foi construída a argumentação.

7. O texto apresenta, consequentemente, uma sugestão para resolver o problema tratado. Qual a proposta feita pelo autor?

**APÊNDICE C – Textos utilizados na proposta de produção textual.**

****

**ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JOÃO ADALGISO**

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO

**LÍNGUA PORTUGUESA – PROF. LEONILDO LEAL**

**1ª PRODUÇÃO TEXTUAL**

A partir da leitura dos textos sugeridos abaixo, e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação escolar, redija um artigo de opinião, respeitando a modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “As consequências da redução da maioridade penal”. Selecione, organize e relacione argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista, apresentando, ao final, uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos.

O texto deve compreender entre 20 (vinte) e 25 (vinte e cinco) linhas, além de ser atribuído um título pertinente ao tema em questão.

Segundo os artigos 122 e 123 do ECA (Estatuto da criança e do adolescente), a medida de internação só será aplicada quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1º O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a três meses.

§ 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada.

Art. 123. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.

BRASIL. *ECA – Estatuto da Criança e* ***d****o Adolescente*. Acesso em: <http://www.febem.sp.gov.br/files/pdf/eca.pdf>. Acesso em: 11. Fev. 2015.

**Adolescente confessa homicídio na Várzea**

Apesar da confissão, o jovem foi apreendido por tráfico de drogas

Um adolescente de 17 anos foi autuado em flagrante na tarde desta quarta-feira (11) por tráfico de drogas nos Torrões, Zona Oeste do Recife. O jovem também confessou a autoria do assassinato de outro adolescente da mesma idade na noite de terça-feira (10), na praça da Várzea.

Na casa dele, onde foi pego, havia 23 embalagens de maconha prensada. De acordo com o delegado Joel Venâncio, o adolescente alegou que tinha uma rincha com o outro e um primo dele foi morto pelo desafeto em dezembro. Os dois eram da mesma comunidade.

"Há dois dias eles brigaram e ontem à tarde tinham discutido de novo. Ele disse que a vítima era usuário de drogas e ficava muito agressivo", detalhou o delegado. O adolescente pegou uma arma emprestada e deu três tiros no peito do rapaz. Inicialmente, foi informado que a vítima estava com um bebê no colo, mas o jovem negou.

Os dois já tinham cumprido medidas socioeducativas. O autor do homicídio havia sido apreendido por porte ilegal de armas e a vítima por tráfico.

O adolescente autuado foi encaminhado a uma Unidade de Atendimento Inicial (Uniai) da Funase por causa do tráfico. Segundo o delegado, a conclusão do inquérito do homicídio será feita pelo Departamento de Homicídios e Proteção à Pessoa (DHPP).

Jornal do Commercio. Disponível em: < http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/policia /noticia/2015/03/11/adolescente-confessa-homicidio-na-varzea-171883.php>. Acesso em: 11. mar. 2015.

# Redução da maioridade penal, grande falácia

## O advogado criminalista Dalio Zippin Filho explica por que é contrário à mudança na maioridade penal

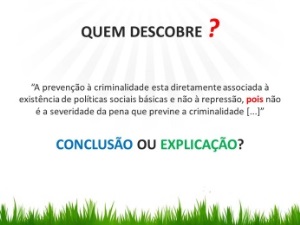
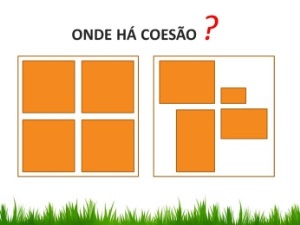
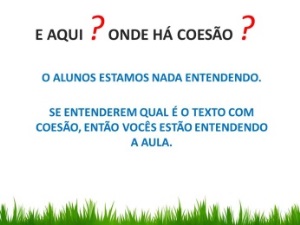
[...]

A prevenção à criminalidade esta diretamente associada à existência de políticas sociais básicas e não à repressão, pois não é a severidade da pena que previne a criminalidade, mas sim a certeza de sua aplicação e sua capacidade de inclusão social.

Disponível em: < http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/

reducao-da-maioridade-penal-grande-falacia-ems1jrgy501486ya77d8wzb66>. Acesso em: 17. Fev. 2015.

**APÊNDICE D – Slides utilizados na aula expositiva sobre articuladores argumentativos**

****

**APÊNDICE E – Texto e estudo dirigido sobre articuladores argumentativos.**

****

**ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JOÃO ADALGISO**

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO

**LÍNGUA PORTUGUESA – PROF. LEONILDO LEAL**

**ENTENDENDO A COESÃO SEQUENCIAL**

**A Impunidade e a Maioridade Penal**

Toda a sociedade brasileira está empenhada em procurar alternativas para melhorar a resposta do Estado a quem comete um crime, seja maior ou menor de idade, buscando dessa forma coibir a impunidade. Contudo, a sociedade não tem tido muito êxito e as propostas para soluções se avolumam nos escaninhos das autoridades competentes. Embora necessitemos de medidas eficazes para conter a violência, temos registrado uma série de medidas paliativas como forma de responder a crimes de comoção nacional, como o do menino João Hélio, de 6 anos, assassinado de forma brutal, ao ser arrastado pelas ruas do Rio de Janeiro, preso ao cinto de segurança do carro da família, por delinquentes juvenis.

 Uma das matérias que vem merecendo a atenção da opinião pública neste momento de pesar é a antecipação da maioridade penal, de 18 anos para 16 anos, matéria de cunho constitucional, prestes a ser analisada pelo Legislativo. Fato é que o legislador brasileiro estabeleceu o critério etário, fixando uma data para a maioridade. Ou seja, um minuto antes de completar a idade marco de 18 anos, o indivíduo, conforme a lei, não tem a compreensão de sua conduta criminosa. No minuto seguinte, após a meia-noite, completados os  18 anos, ele deixa de ser incapaz e passa a ter consciência da ilicitude praticada. Esse critério etário vem demonstrando que tem eficácia duvidosa e está sendo abandonado por muitos países.

 Algumas nações estão admitindo o critério biopsicológico para os casos de crimes violentos praticados por jovens, abrangendo uma faixa etária intermediária, por exemplo, de 14 a 18 anos ou de 12 a 18 anos. Neste espectro se faz uma avaliação para saber se esse jovem pode ou não responder por sua conduta, desde que entenda o caráter criminoso do seu comportamento. Diante dessa tendência mundial, o sistema etário da legislação brasileira  precisaria ser debatido, com equilíbrio e cautela, assim como  a possível adoção do critério biopsicológico.

 O que nos parece absurdo é rebaixar, pura e simplesmente, a maioridade penal de 18 para 16 anos com o intuito de convencer a população de que estamos diante de uma solução mágica para conter a criminalidade juvenil. Isso é um engodo. No tocante ao rebaixamento da maioridade é necessário, ainda,  avaliar a unidade prisional para qual seria encaminhado o jovem submetido à internação. Ao invés de mandá-lo para uma Febem, no caso de São Paulo, passaria a cumprir sua internação no sistema prisional comum. Perguntamos: a recuperação desse delinquente seria viável?  Com certeza, não. Na verdade, estar-se-ia piorando essa criatura, porque as unidades prisionais hoje não oferecem condições mínimas para recuperar ninguém, além de estarem dominadas pelo crime organizado. Estaríamos investindo em quadros para criminalidade e não na recuperação de jovens infratores para o convívio social. Torna-se prioritário, portanto, que as unidades de internação de adolescentes sejam eficazes, dando-lhe oportunidades de crescer e evoluir como cidadãos e, não, como criminosos.

 O ponto crucial, já denunciado por nós em incontáveis oportunidades, é quanto ao prazo de internação do jovem infrator. A lei estabeleceu um limite máximo de privação de liberdade de três anos, independente do número de delitos praticados pelo adolescente. Se continuar matando, nenhum minuto pode ser somado a esse tempo máximo de três anos. Essa lei, perversamente, cria um salvo-conduto para o jovem continuar delinqüindo. Precisamos mudar isso urgentemente para que o Estado possa oferecer uma resposta eficaz àquele jovem que cometeu um delito grave sem, no entanto,  se descuidar de sua recuperação e de prestar uma satisfação à sociedade, perplexa diante de tantos crimes bárbaros, envolvendo menores de idade. O momento exige serenidade para que o país possa promover ajustes em sua legislação, que nos levem a superar a continuada sensação de impunidade.

**Luiz Flávio Borges D’Urso** - advogado criminalista, mestre e doutor pela USP, é presidente reeleito da OAB-SP.

Disponível em: <http://www.oabsp.org.br/sobre-oabsp/palavra-do-presidente/2006/artigo-a-impunidade-e-a-maioridade-penal>. Acesso em: 21. Jan. 2015.

**Estudo dirigido – Parte 1 – articuladores argumentativos**

**A partir do texto “A Impunidade e a Maioridade Penal” é possível perceber a preocupação do articulista em apresentar argumentos por meio do raciocínio lógico, como forma de convencimento.**

**1. No primeiro parágrafo, o autor escolhe expor uma constatação da realidade da sociedade: buscar alternativas para superar o problema da violência. O segundo período é iniciado pelo conectivo “Contudo”. Que relação é estabelecida através dessa palavra?**

**2. Observe o período seguinte:**

“Embora necessitemos de medidas eficazes para conter a violência, temos registrado uma série de medidas paliativas como forma de responder a crimes de comoção nacional [...]”

**a. A conjunção digressiva que introduz a oração seguinte pode ser substituída sem alteração de sentido, por:**

I. Mas II. Porém III. Mesmo que IV. Todavia

**b. Em qual(is) das orações abaixo não há comprometimento da ideia apresentada na estrutura original:**

I. Apesar de termos registrado uma série de medidas paliativas como forma de responder a crimes de comoção nacional, necessitamos de medidas eficazes de conter a violência.

II. Temos registrado uma série de medidas paliativas como forma de responder a crimes de comoção nacional, mas necessitamos de medidas eficazes de conter a violência.

III. Temos registrado uma série de medidas paliativas como forma de responder a crimes de comoção nacional, por isso necessitamos de medidas eficazes de conter a violência.

**2. No terceiro parágrafo, o autor questiona a abrangência da responsabilidade do jovem:**

“Neste espectro se faz uma avaliação para saber se esse jovem pode ou não responder por sua conduta, desde que entenda o caráter criminoso do seu comportamento.”

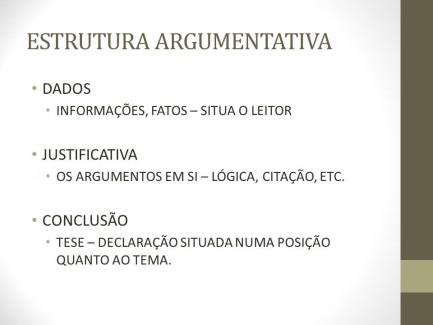
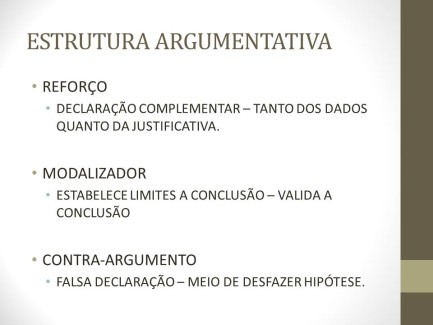
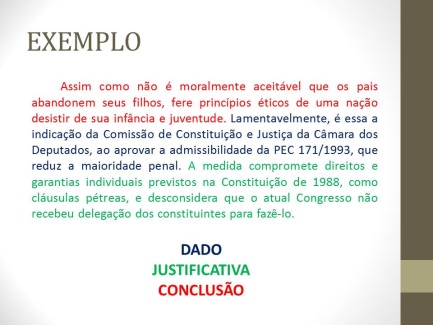
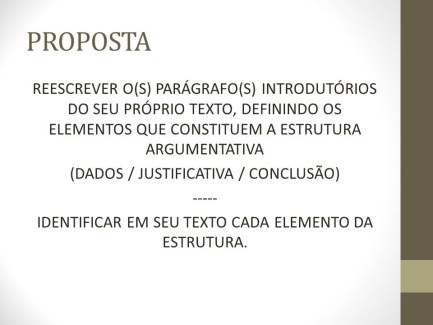
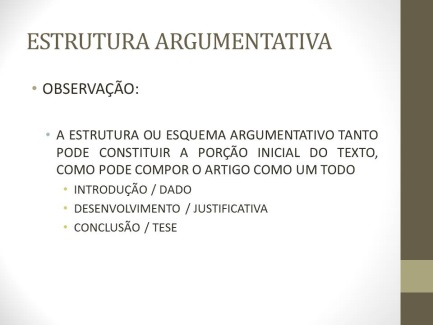
**a. A expressão conectora introduz uma nova oração e estabelece a relação de:**

I. oposição II. ressalva III. condição IV. explicação

**b. Com base na resposta anterior, explique em que consiste tal relação.**

**3. Os conectivos oracionais, às vezes, constroem relações entre períodos e até porções textuais maiores. No fragmento “**Torna-se prioritário, portanto, que as unidades de internação de adolescentes sejam eficazes, dando-lhe oportunidades de crescer e evoluir como cidadãos e, não, como criminosos.”, **a conjunção “portanto” estabelece que sentido quanto ao período anterior?**

**APÊNDICE F – Slides utilizados na aula expositiva sobre esquema argumentativo.**

****

**APÊNDICE G – Texto e tabela comparativa para discussão sobre recategorização e anáforas associativas (núcleos dos sintagmas nominais e seus modificadores).**

****

**ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JOÃO ADALGISO**

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO

**LÍNGUA PORTUGUESA – PROF. LEONILDO LEAL**

**COMPARANDO FORMAS NOMINAIS**

**A franqueza de Levy**

O Estado de S.Paulo

Em mais um esforço para consertar a imagem do Brasil, o ministro da Fazenda, Joaquim Levy, gastou o carnaval e a Quarta-Feira de Cinzas falando a investidores e a economistas, nos Estados Unidos, sobre a nova política econômica e as perspectivas de recuperação da economia nacional. Além de reconhecer **o desastre** **fiscal** dos últimos anos e de prometer medidas corretivas e um novo rumo, enfrentou perguntas sobre a **pilhagem da Petrobrás** e sobre **as consequências do assalto** à maior estatal e maior empresa do País. Os desdobramentos do caso Petrobrás são cada vez mais relevantes, disse o economista Mauro Leos, vice-presidente e analista sênior de crédito soberano da Moody's. **Um eventual socorro financeiro** do governo, observou o analista, poderia afetar a avaliação do crédito soberano. Além disso, é claro, os problemas da petroleira têm reflexos importantes na atividade de outras empresas.

**A preocupação de investidores** e analistas com a Petrobrás dá uma dimensão incomum aos problemas da nova equipe econômica. Novos ministros são muitas vezes forçados a cuidar dos danos produzidos por erros de seus antecessores. Neste caso, houve muito mais que erros de política econômica, reconhecidos por Levy, em Nova York, ao mencionar as consequências da política fiscal expansionista. O intervencionismo abusivo e o uso político-eleitoral da Petrobrás prejudicaram seriamente as finanças da empresa, diminuíram sua capacidade de investimento e cortaram sua comunicação mais importante com o mercado - a publicação de um balanço digno de crédito.

Levy foi obrigado a falar do pré-sal como uma "realidade" e a enfatizar o potencial da companhia como se apresentasse um novo empreendimento ao mercado - além, naturalmente, de prometer para breve uma solução para o caso do balanço. Vender ao mercado a imagem de uma estatal saqueada - e ainda sem condições de publicar suas contas - está muito longe de ser uma tarefa normal para um ministro de Fazenda. **A herança dos governos petistas** é muito pior e muito mais humilhante do que seria o legado da mera incompetência - já considerável, nesse caso - para cuidar da economia.

Com cuidado, mas sem disfarçar os fatos essenciais, o ministro mencionou **algumas das principais barbaridades cometidas** na política econômica ao longo dos últimos anos. Falou sobre um deslize fiscal significativo em 2014 e sobre os esforços para corrigi-lo. Citou o aumento da relação entre a dívida pública e o Produto Interno Bruto (PIB) provocado pelo expansionismo fiscal. Incluiu as desonerações de impostos entre as causas dos problemas financeiros do setor público. Anunciou o abandono dos aportes do Tesouro ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Prometeu disciplinar a folha de pagamentos do funcionalismo.

Trata-se de uma volta à normalidade, assegurou o ministro, e essa normalização deve incluir também a relação do Tesouro Nacional com Estados e municípios. Já nos Estados Unidos, o ministro havia anunciado o fim das autorizações para novo endividamento estadual. É uma forma de envolver os governos subnacionais no esforço de arrumação fiscal, depois das facilidades concedidas politicamente nos últimos anos.

Levy mencionou aos investidores e analistas sua promessa de transparência na política fiscal - um detalhe muito importante, depois de anos de maquiagem por meio da contabilidade criativa, fato conhecido internacionalmente. Procurou, em Washington e em Nova York, mostrar franqueza na discussão dos problemas, de suas consequências e das soluções necessárias, mesmo sem abandonar alguma diplomacia em relação à gestão anterior.

A franqueza incluiu o reconhecimento da piora da economia nacional e da possibilidade de um "crescimento negativo", isto é, de retração, no ano passado. Em relação a este ano o mercado se adiantou. Em uma semana, os economistas consultados na pesquisa Focus, do Banco Central, reduziram de zero para menos 0,42% a variação estimada para o PIB em 2015. Qualquer resultado positivo será lucro para o governo.

**ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JOÃO ADALGISO**

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO

**LÍNGUA PORTUGUESA – PROF. LEONILDO LEAL**

**COMPARANDO FORMAS NOMINAIS**

****

**A franqueza de Levy**

O Estado de S.Paulo

Em mais um esforço para consertar a imagem do Brasil, o ministro da Fazenda, Joaquim Levy, gastou o carnaval e a Quarta-Feira de Cinzas falando a investidores e a economistas, nos Estados Unidos, sobre a nova política econômica e as perspectivas de recuperação da economia nacional. Além de reconhecer **o desequilíbrio** **fiscal** dos últimos anos e de prometer medidas corretivas e um novo rumo, enfrentou perguntas sobre a **corrupção na Petrobrás** e sobre **as consequências dos desvios** à maior estatal e maior empresa do País. Os desdobramentos do caso Petrobrás são cada vez mais relevantes, disse o economista Mauro Leos, vice-presidente e analista sênior de crédito soberano da Moody's. **Uma eventual ajuda financeira** do governo, observou o analista, poderia afetar a avaliação do crédito soberano. Além disso, é claro, os problemas da petroleira têm reflexos importantes na atividade de outras empresas.

**A atenção de investidores** e analistas com a Petrobrás dá uma dimensão incomum aos problemas da nova equipe econômica. Novos ministros são muitas vezes forçados a cuidar dos danos produzidos por erros de seus antecessores. Neste caso, houve muito mais que erros de política econômica, reconhecidos por Levy, em Nova York, ao mencionar as consequências da política fiscal expansionista. O intervencionismo abusivo e o uso político-eleitoral da Petrobrás prejudicaram seriamente as finanças da empresa, diminuíram sua capacidade de investimento e cortaram sua comunicação mais importante com o mercado - a publicação de um balanço digno de crédito.

Levy foi obrigado a falar do pré-sal como uma "realidade" e a enfatizar o potencial da companhia como se apresentasse um novo empreendimento ao mercado - além, naturalmente, de prometer para breve uma solução para o caso do balanço. Vender ao mercado a imagem de uma estatal saqueada - e ainda sem condições de publicar suas contas - está muito longe de ser uma tarefa normal para um ministro de Fazenda. **A influência dos governos petistas** é muito pior e muito mais humilhante do que seria o legado da mera incompetência - já considerável, nesse caso - para cuidar da economia.

Com cuidado, mas sem disfarçar os fatos essenciais, o ministro mencionou **alguns dos principais erros cometidos** na política econômica ao longo dos últimos anos. Falou sobre um deslize fiscal significativo em 2014 e sobre os esforços para corrigi-lo. Citou o aumento da relação entre a dívida pública e o Produto Interno Bruto (PIB) provocado pelo expansionismo fiscal. Incluiu as desonerações de impostos entre as causas dos problemas financeiros do setor público. Anunciou o abandono dos aportes do Tesouro ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Prometeu disciplinar a folha de pagamentos do funcionalismo.

Trata-se de uma volta à normalidade, assegurou o ministro, e essa normalização deve incluir também a relação do Tesouro Nacional com Estados e municípios. Já nos Estados Unidos, o ministro havia anunciado o fim das autorizações para novo endividamento estadual. É uma forma de envolver os governos subnacionais no esforço de arrumação fiscal, depois das facilidades concedidas politicamente nos últimos anos.

Levy mencionou aos investidores e analistas sua promessa de transparência na política fiscal - um detalhe muito importante, depois de anos de maquiagem por meio da contabilidade criativa, fato conhecido internacionalmente. Procurou, em Washington e em Nova York, mostrar franqueza na discussão dos problemas, de suas consequências e das soluções necessárias, mesmo sem abandonar alguma diplomacia em relação à gestão anterior.

A franqueza incluiu o reconhecimento da piora da economia nacional e da possibilidade de um "crescimento negativo", isto é, de retração, no ano passado. Em relação a este ano o mercado se adiantou. Em uma semana, os economistas consultados na pesquisa Focus, do Banco Central, reduziram de zero para menos 0,42% a variação estimada para o PIB em 2015. Qualquer resultado positivo será lucro para o governo.

**Estudo dirigido – SINONÍMIA**

1. Reflita sobre o sentido global do texto e sugira palavras que poderiam ser usadas sem que comprometessem o significado proposto pelo articulista.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **FORMAS NOMINAIS** | | |
| **ORIGINAL** | **SUGESTÃO 1** | **SUGESTÃO 2** |
| desastre fiscal | desequilíbrio fiscal |  |
| pilhagem da Petrobrás | corrupção na Petrobrás |  |
| as consequências do assalto | as consequências dos desvios |  |
| Um eventual socorro financeiro | Uma eventual ajuda financeira |  |
| A preocupação de investidores | A atenção de investidores |  |
| A herança dos governos | A influência dos governos |  |
| algumas das principais barbaridades cometidas | alguns dos principais erros cometidos |  |

**APÊNDICE H – Texto estudo dirigido sobre campo semântico-discursivo e retomadas anafóricas.**

****

**ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JOÃO ADALGISO**

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO

**LÍNGUA PORTUGUESA – PROF. LEONILDO LEAL**

**CONSTRUINDO O CONCEITO – COESÃO REFERENCIAL**

**texto 1**

**O Brasil não pode desistir de suas crianças e adolescentes**

Assim como não é moralmente aceitável que os pais abandonem seus filhos, fere princípios éticos de uma nação desistir de sua infância e juventude. Lamentavelmente, é essa a indicação da Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, ao aprovar a admissibilidade da PEC 171/1993, que reduz a maioridade penal. A medida compromete direitos e garantias individuais previstos na Constituição de 1988, como cláusulas pétreas, e desconsidera que o atual Congresso não recebeu delegação dos constituintes para fazê-lo.

O artigo 60 diz expressamente que é proibido deliberar sobre Emenda Constitucional tendente a abolir direitos e garantias individuais. Ao reduzirmos a idade penal estaremos abolindo direitos do extrato de adolescentes entre 16 e 18 anos. E que direitos são esses? Exatamente aqueles previstos nos artigos 227 e 228 da Constituição, que reconhecem as crianças e os adolescentes como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, inimputabilidade penal, e estabelece que as medidas de responsabilização por atos infracionais devem ser específicas, não integradas ao código penal.

A proposta aprovada funciona mais como uma estratégia populista diante da sociedade e de famílias cansadas da violência do que possui um potencial real de enfrentamento à mesma. Muitos dos defensores desta PEC usam a boa-fé e o sofrimento das pessoas sem oferecer argumentos sólidos.

A comoção nacional gerada por casos de violência extrema praticados por adolescentes tem sido, ao longo das duas últimas décadas, instrumentalizada sem que fosse levado em consideração que estes casos tratavam-se de exceções. Quanto a este aspecto, é importante destacar que dos atentados contra a vida no Brasil menos de 1% são cometidos por adolescentes, o que representa 0,013% dos 21 milhões de adolescentes brasileiros. Isso significa dizer que não são eles os principais responsáveis pelo absurdo número de mortes violentas que ocorrem todos os anos em nosso País.

Buscar apoiar as famílias das vítimas da violência, garantir a efetividade da justiça e a redução das taxas de homicídio, exige analisar a complexidade dos temas de segurança pública com maior abordagem e escopo. Os que ferem a Constituição na cláusula de direitos e garantias individuais podem estar plantando resultados exatamente contrários, ampliando a incidência de violência e mortes, na medida em que conquistem seu intento de jogar dentro das cadeias brasileiras e tornarem ainda mais invisíveis os adolescentes em conflito com a lei.

Experiências internacionais demonstram que nos 54 países que reduziram a maioridade penal não se registrou redução da violência. Recentemente, diante do insucesso da medida, Espanha e Alemanha revogaram a redução da maioridade penal para menores de 18 anos.

Foi constituída uma ideia errônea de que os adolescentes estão à margem de qualquer responsabilização. No entanto, hoje, a partir dos 12 anos, adolescentes infratores cumprem medidas socioeducativas em unidades específicas de internação, que têm como objetivo evitar que estes reincidam, tendo sucesso em mais de 80% dos casos. Incluídos no sistema carcerário, onde não conquistamos exito até os dias atuais no cumprimento da Lei de Execuções Penais, os adolescentes estarão sujeitos às taxas de reincidências observadas neste sistema, que ultrapassam 70%.

Dados do Ministério da Justiça (MJ) mostram que entre janeiro de 1992 e junho de 2013 o número de pessoas presas aumentou 403,5% no Brasil, nos transformando na quarta nação com maior população carcerária do mundo. Essa superlotação em tempo recorde não reduziu a violência, ao contrário. Entre 2002 e 2012, o número total de homicídios registrados pelo Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, passou de 49.695 para 56.337 ao ano, tendo entre os jovens o maior número de vítimas. Nos casos em que crianças ou adolescente são as vitimas de homicídios, o crescimento foi ainda maior, chegando a 346% entre 1980 e 2010. Esses sim, são os números que deveriam nos alarmar e nos mobilizar a buscar soluções.

Parece que os parlamentares de hoje acreditam no poder da legislação penal de por si resolver todos os problemas. Somos defensores de que é preciso implementar em sua plenitude, a lei 12.594/2012 que constitui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), e traçar estratégias para a redução da violência, observando um conjunto de medidas necessárias no âmbito da segurança pública, educação e cultura. O que devemos aos adolescentes brasileiros é a capacidade como País de, por meio dos nossos governos, assegurarmos a eles formação de projetos de vida baseados nos valores da solidariedade e do respeito mútuo, em que possam contribuir com a sociedade e estando a salvo da violência.

*\* Maria do Rosário Nunes é deputada federal e ex-ministra dos Direitos Humanos.*

Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/o-brasil-nao-pode-desistir-de-suas-criancas-e-adolescentes-2045.html>. Acesso em 01. abr. 2015.

**texto 2**

**A favor da redução da maioridade penal**

As últimas notícias veiculadas na imprensa, dando conta do envolvimento de menores em crimes ditos hediondos fez acender na opinião pública uma questão: até que ponto devem, os menores infratores, ter um tratamento diferenciado em relação aos criminosos comuns?

O fator que deu impulso a essa discussão foi o da morte de Victor Hugo, estudante de uma faculdade de São Paulo, crime praticado por um menor que, após subtrair o celular da vítima, de forma perversa e impiedosa, deflagrou um disparo de arma de fogo contra a cabeça da mesma, chamando à atenção da sociedade brasileira a forma fria e cruel como o crime foi cometido, vez que toda a ação criminosa foi filmada.

Tendo sido filmado pelas câmeras, o referido menor, de forma rápida, entregou-se às autoridades competentes, alegando ser menor de dezoito anos de idade, portanto inimputável.  Após presenciar aquele fato criminoso, passei a pensar o seguinte: será que se a ação criminosa do menor infrator não tivesse sido filmada, teria ele se entregado à Polícia? Certamente não e aí é que talvez resida a pedra de toque desta questão que atualmente pulsa nos meios jurídicos. Deve ser ou não reduzida a maioridade penal no Brasil?

A resposta me parece afirmativa em todos os aspectos. O principal ponto a ser levado em consideração é o de que quando o legislador constituinte de 1988, recepcionando o Código Penal, instituiu como idade limite para a responsabilização criminal em 18 anos, levou em conta a capacidade que o ser humano teria para entender o caráter criminoso de sua ação e, assim se auto determinar cometendo ou não qualquer tipo ilícito.

Recordo-me de um fato acontecido há cerca de quatros anos aqui em Salvador, envolvendo diretamente uma pessoa que estagiava na Vara do Júri em que oficio. Era um garoto de 18 anos, cheio de vida e sonhos. Sonhava ele em ser advogado. Um belo dia, ao receber seu salário, Júnior comprou uma corrente e colocou no pescoço, pois iria para uma festa com uns amigos.

Ao sair de casa, foi abordado por um menor que, de faca em punho, após lhe subtrair a corrente, cortou o seu pescoço a altura da aorta e saiu andando calmamente, como se nada tivesse acontecido, indo, em seguida, para sua residência. Ao tomar conhecimento de que a polícia estava em seu encalço, o menor procurou a DAI (Delegacia do Menor Infrator), se entregando, como sempre, invocando a aplicação dos benefícios previstos no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Submetido a processo infracional, ao mesmo foi imposta uma medida socioeducativa equivalente a três anos de internamento, a qual foi cumprida pelo mesmo que ao sair, já maior de 18 anos, voltou a praticar outros crimes, sendo, inclusive, suspeito da prática de homicídios.

Aí cabe a pergunta: Será que a medida a ele aplicada foi suficiente para que ele refletisse o que fez? Não teria sido melhor que ele tivesse permanecido um tempo maior fora da sociedade? Será que estando preso e cumprindo pena ele teria praticados os crimes que praticou após o cumprimento da medida? Gostaria que os defensores da manutenção da maioridade penal em dezoito anos nos respondessem a estas indagações.

Hoje, diante da enxurrada de métodos e meios de comunicação, tal qual a internet, constata-se que o jovem, desde muito cedo, tem acesso a todo o tipo de informação e, portanto, não pode alegar não ter conhecimento do caráter criminoso do fato praticado por ele. Não pode alegar o desconhecimento da lei.

Hoje, se pode votar aos dezesseis anos. Neste ponto o legislador foi prodigioso, pois ao mesmo tempo em que diz que o menor de 18 anos não tem capacidade de entender o caráter ilícito de um crime, diz que ele pode votar, inclusive, escolhendo os principais mandatários do Estado Brasileiro.

Como Promotor de Justiça há quase 18 anos, posso afirmar, diante de vários casos em que atuei como Membro do Ministério Público, que não é nenhum absurdo reduzir a maioridade penal para 16 anos. Na verdade, esta é uma medida que já se impõe há muito tempo.

Vi muitos menores infratores que, tendo cometido crimes de natureza violenta, demonstraram plena capacidade de discernir o que haviam acabado de fazer. Na maioria das vezes, não aparentavam nenhum tipo de arrependimento. A frieza sempre foi um traço característico de muitos menores infratores com quem lidei, notadamente entre aqueles que praticaram latrocínio, estupro, tráfico de drogas e homicídios. Sempre que eram apreendidos invocavam as benesses do Estatuto da Criança e do Adolescente, demonstrando ciência da lei que os amparava.

Outro dado que não é levado ao conhecimento da sociedade é o de que 90% dos criminosos contumazes no Brasil foram menores infratores, contudo, este dado não chega à sociedade em virtude de uma exigência da lei, a qual determina que, tão logo o menor infrator atinja a maioridade penal, todos os registros atinentes ao seu comportamento delituoso devem ser apagados. É como se o menor nunca tivesse cometido o crime que cometeu.

No latrocínio cometido pelo menor contra o estudante na cidade de São Paulo, caso venha ter contra si aplicada uma medida socioeducativa limitativa de sua liberdade de ir e vir, o menor deverá permanecer internado por até três anos. Passado este tempo, ele sairá sem nenhum registro penal, ou seja, como se nada tivesse acontecido.

Estes defensores da manutenção da maioridade penal em 18 anos poderiam, quem sabe, sair dos seus gabinetes e ouvir as vítimas e seus familiares recorrentes de menores infratores. Digo-lhes com sinceridade d´alma. É muito difícil explicar para os pais de uma vítima de latrocínio que o responsável pelo crime permanecerá apenas três anos internado e depois terá uma vida normal, sem nenhuma responsabilização posterior.

Atualmente, nota-se que grande parte dos crimes contra o patrimônio cometido em Salvador o são por menores, os quais sequer são conduzidos pela autoridade policial a uma delegacia, em razão da impunidade estatuída no ECA, que determina a concessão da "remissão" pelo próprio Ministério Público, como forma de exclusão do processo.

Não será que já chegou a hora de se ouvir à sociedade antes de se decidir manter a maioridade penal em dezoito anos? Um plebiscito seria salutar.

***David Gallo Barouh l 1º promotor de Justiça titular da  5ª Promotoria de Justiça Criminal,  atualmente lotado no 1º juízo da 2ª vara do Tribunal do Júri da Comarca de Salvador***

Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/opiniao/noticias/1498309-a-favor-da-reducao-da-maioridade-penal>. Acesso em: 14. Jan. 2015.

**Estudo dirigido**

1. A marca de autoria está presente em todo artigo de opinião, já que ele não representa necessariamente o posicionamento da imprensa.

a. A quem pertence a autoria dos artigos lidos?

b. Qual a intenção de inserir a formação/profissão dos autores dos textos?

c. Qual o tema abordado nos artigos? Quais dados são fornecidos e que oferecem subsídios para análise?

3. Com base parágrafo inicial, explique:

a. Qual a tese defendida pelos autores?

b. Que justificativas os autores utilizam para defender sua tese?

5. Defina, a partir de cada parágrafo, um nome que represente a ideia contida nele.

6. Descreva os argumentos propostos pelos articulistas para validar seu posicionamento frente ao tema.

7. Qual a proposta feita pelos autores para resolver o impasse discutido?

8. Observando os parágrafos introdutórios dos dois artigos, verificamos a presença de pronomes demonstrativos substantivos e adjetivos (essa - a medida / essa discussão). Tais expressões se referem a algo já mencionado no texto. A que se refere cada palavra ou expressão?

9. Leia novamente o texto 1. Logo no primeiro parágrafo, há verbos com significados aproximados (abandonar, desistir, comprometer, desconsiderar). O que isso revela quanto à posição do articulista?

10. Nos dois primeiros parágrafos do texto 2, o substantivo “crime” se repete por três vezes, além de ter sua forma adjetivada ao final (criminosa). O que isso sugere a respeito da posição do autor?

**APÊNDICE I – Texto e estudo dirigido sobre retomadas anafóricas diretas e indiretas.**

****

**ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JOÃO ADALGISO**

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO

**LÍNGUA PORTUGUESA – PROF. LEONILDO LEAL**

**ANALISANDO OS RECURSOS COESIVOS REFERENCIAIS**

# A Palestina é aqui

O momento de grande comoção internacional diante das graves agressões sofridas pelo povo palestino revela o nível extremo a que podem chegar as disputas territoriais, que colocam em questão a disputa pela própria existência. De um lado, a Palestina reivindica seu direito de existir, e Israel ataca sob o mesmo fundamento. O direito de existência depende dos direitos territoriais. A situação não é muito diferente do que ocorre nas cidades brasileiras, onde milhares de comunidades vivem permanentemente à margem dos seus direitos territoriais, reivindicando há dezenas de anos este reconhecimento tão básico: fazer parte da cidade. Assim como a Palestina, as comunidades situadas nas cidades brasileiras reivindicam o direito de existência.

[...]

**Estudo dirigido – Parte 1 – retomadas anafóricas (diretas e indiretas)**

1. A partir do texto “A Palestina é aqui” é possível reconhecer os elementos que colaboram para a progressão textual.

a. O primeiro período situa o leitor no tema abordado: os conflitos existentes entre o povo palestino e o povo de Israel. No quarto período, o autor tenta resumir a porção textual anterior por meio de um nome. Identifique-o.

b. Qual outro termo poderia substituir a palavra anteriormente identificada, sem que provoque alteração de sentido?

c. A expressão “este reconhecimento” faz menção a qual parte textual?

d. No fragmento “onde milhares de comunidades vivem permanentemente à margem dos seus direitos territoriais” o autor se refere a quais comunidades? Qual a palavra substitui esse elemento no texto?

**APÊNDICE J – Texto e estudo dirigido sobre retomadas anafóricas por sinonímia e sumarização.**

****

**ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JOÃO ADALGISO**

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO

**LÍNGUA PORTUGUESA – PROF. LEONILDO LEAL**

**CONSTRUINDO O CONCEITO**

# A Palestina é aqui

[...]

A despeito da promessa básica de ser um país de todos, o Brasil ainda sonega a milhões de brasileiros o direito de fazer parte do território. Famílias e comunidades inteiras vivem como refugiados, sem direitos fundiários básicos à cidadania. A permanência destas pessoas nos terrenos é apenas “tolerada” pela cidade que se recusa a acolher, e que não hesita em mobilizar tratores e policiais – com a mesma agressividade da artilharia israelense – para abrir espaço aos cidadãos de primeira classe, chamados de “pessoas jurídicas”: empresas, shopping centers, construtoras, etc.

Esta atitude do poder público nas cidades brasileiras é fruto da ignorância quanto ao fenômeno migratório que marcou a geografia do Brasil no século 20, que resultou na transição da população rural para a população urbana. Foram migrações forçadas que levaram milhões de brasileiros, expulsos de suas terras rurais pela violência econômica, a se refugiar nas cidades, onde passariam a viver em acampamentos improvisados.

[...]

**Estudo dirigido – Parte 2 – sumarização / rotulação**

1. Nessa segunda parte do texto, é possível observar que o autor compara os conflitos no Oriente Médio aos problemas enfrentados no Brasil.

a. Os períodos que se sucedem são precedidos de formas nominais. A expressão “Famílias e comunidades inteiras” não se refere a elementos explícitos no texto, mas são recuperados de forma indireta. Que palavra(s) ativa(m) esses elementos?

b. Observe o par de frases abaixo:

I. “[...] não hesita em mobilizar tratores e policiais – com a mesma agressividade da artilharia israelense [...]”

II. “[...] não hesita em mobilizar tratores e policiais – com a mesma habilidade da artilharia israelense [...]”

Qual das expressões reforça o caráter violento da artilharia israelense?

d. No último parágrafo, o autor utiliza da expressão “esta atitude” para sumarizar a ideia contida em todo o parágrafo anterior. Explique qual seria a atitude a que ele se **refere.**

**APÊNDICE K – Texto e estudo dirigido sobre retomadas anafóricas por pronominalização.**

****

**ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JOÃO ADALGISO**

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO

**LÍNGUA PORTUGUESA – PROF. LEONILDO LEAL**

**CONSTRUINDO O CONCEITO**

**A Palestina é aqui**

[...]

Os migrantes se estabeleceram, mas nunca foram totalmente acolhidos. As comunidades de migrantes são frequentemente consideradas “ilegais” pelas prefeituras, pois \_\_\_\_\_\_ características territoriais são comparadas com o padrão dito “legal”, que parte da premissa da “normalidade” e do alto padrão. Ora, é evidente que as prefeituras ignoram a situação geográfica excepcional do fenômeno. Em Curitiba, por exemplo, a Cohab-CT anuncia a intenção de cobrar altos valores dos moradores das comunidades ditas “ilegais”, a título de “venda” da propriedade dos terrenos, mesmo depois de mais de 30 anos de existência \_\_\_\_\_\_ comunidades!

É preciso notar que os terrenos, \_\_\_\_\_\_ comunidades, foram urbanizados pelos próprios moradores, e integralmente às suas custas. Não há mais nada a cobrar, e é urgente reconhecer o direito \_\_\_\_\_\_\_ famílias à permanência. Cobrar dos moradores por direitos que já deveriam ter sido reconhecidos é apenas um recurso cínico de quem ainda cogita ameaçar a permanência \_\_\_\_\_\_\_ populações.

Para que se tenha uma dimensão da questão, os dados oficiais totalizam mais de 60 mil famílias em assentamentos ditos irregulares na cidade de Curitiba (sem incluir a região metropolitana), o que corresponde, a pelo menos 240 mil pessoas. A regularização fundiária \_\_\_\_\_\_\_\_ comunidades, sem ônus, seria o meio mais digno de reparar a dívida histórica com os migrantes que foram, por tanto tempo, marginalizados na cidade.

**Estudo dirigido – Parte 3 – retomadas por pronomes**

1. Para retomar elementos já mencionados no texto, o autor opta pela repetição da mesma palavra, porém faz uso dos pronomes possessivos e demonstrativos com função anafórica. Preencha as lacunas com os pronomes correspondentes e suas formas combinatórias (seu, esse, nesse, desse).

2. Identifique três expressões retomadas através dos pronomes demonstrativos reconhecidos no texto.

**APÊNDICE L – Ficha de conferência para o trabalho de refacção textual.**

****

**ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JOÃO ADALGISO**

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO

**LÍNGUA PORTUGUESA – PROF. LEONILDO LEAL**

**REESCRITA COLABORATIVA E INDIVIDUAL**

**FICHA DE CONFERÊNCIA**

|  |  |
| --- | --- |
| **Aspectos** | |
| **Elementos centrais do texto argumentativo** | |
| **DESCRITORES** | É percebido nos parágrafos iniciais o tema do artigo (sobre o que o texto trata)? |
| Consegue-se verificar a especificidade do tema (o aspecto que será discutido)? |
| Está claro o problema a ser discutido no texto? |
| Consegue-se perceber claramente a posição de quem escreveu o texto? |
| Foram apresentados argumentos? Quais foram? De que provêm? |
| O texto apresenta o núcleo proposto de argumentação (dados, justificativa e conclusão)? |
| Consegue-se propor alguma solução para o problema em questão? |
|  | |
| **Aspectos linguístico-textuais** | |
| **DESCRITORES** | Há concordância entre nomes e verbos? |
| Há presença das preposições necessárias pospostas aos nomes ou verbos transitivos indiretos? |
| Percebe-se a adequação das palavras à convenção ortográfica da língua? |
| O texto apresenta pontuação adequada? |
| Há adequação quanto ao uso dos elementos de coesão (conectivos oracionais, entre frases e entre parágrafos)? |
| Percebe-se a retomada adequada dos elementos mencionados no texto (ideias, pessoas, lugares, etc.)? |
| Os pronomes demonstrativos e possessivos estão adequadamente relacionados a seus referentes? |
| Os novos elementos (ideias, lugares, pessoas) mencionados no seu texto têm relação com algo que já foi apresentado? |
| Percebe-se adequação dos nomes quanto ao seu sentido e às intenções de quem escreve o texto, ajudando na construção dos argumentos? |

**APÊNDICE M – Ficha de correção para a avaliação da reescrita textual.**

****

**ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JOÃO ADALGISO**

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO

**LÍNGUA PORTUGUESA – PROF. LEONILDO LEAL**

**REESCRITA COLABORATIVA E INDIVIDUAL**

**CHAVE DE CONFERÊNCIA**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Elementos centrais do texto argumentativo (70% da nota)** | | | | | |
| Tema | |  | | 1,0 | 2,5 |
| Recorte temático | |  | |
| Problematização | |  | | 1,0 |
| Tese | |  | | 0,5 |
| Argumento 1 | |  | | 1,0 | 2,0 |
| Argumento 2 | |  | | 1,0 |  |
| Esquema argumentativo | |  | | | 1,0 |
| Conclusão | |  | | | 1,5 |
|  | | | | | |
| **Aspectos linguístico-textuais (30% da nota)** | | | | | |
| concordâncias | A cada 3 (três) problemas identificados (total de três / conjunto de ocorrências) | | A cada 3 (três) ocorrências = 0,12 | 0,37 | 3,0 |
| regências | 0,37 |
| ortografia | 0,37 |
| pontuação | 0,37 |
| coesão sequencial\* | 0,76 |
| coesão referencial\* | 0,76 |

(\*) para os dois aspectos, será atribuído pontuação diferenciada, haja vista a intervenção sistemática nesses dois aspectos linguístico-discursivos.

**APÊNDICE N – Termo de autorização.**

****

**ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JOÃO ADALGISO**

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO

**LÍNGUA PORTUGUESA – PROF. LEONILDO LEAL**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

**Eu, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, portador do R.G. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, responsável legal pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, autorizo LEONILDO LEAL GOMES, professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes e aluno do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob orientação da Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, a utilizar textos orais e escritos, produzidos pelo(a) aluno(a) acima nomeado(a) durante a participação nas oficinas de Letramento, que fazem parte do estudo ELEMENTOS ANAFÓRICOS COMO RECURSO ARGUMENTATIVO EM TEXTOS DE DISCENTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, bem como fotografias e/ou desenhos, para constituição do corpus da pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida pelo professor Leonildo Leal.**

**Jaboatão, \_\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ de 2015**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Assinatura**

**APÊNDICE O – VERSÕES INCIAIS E FINAIS DOS TEXTOS PRODUZIDOS**

**SUJEITO 1**

|  |  |
| --- | --- |
| **1ª versão** | **2ª versão** |
| Redução da marioridade penal  Eu sou a favor pois isso tem que da um basta os adolescentes ou seja os menores infratores fazem coisas erradas e a ação que vai ficar por isso mesmo so por que não podem ser presos !!! que no mínimo o que pode acontecer com eles e ir pra funase ou cumprir atividades sócios educativas se o governo acha que um adolecente de 16 anos pode votar pra escolher um presidente da república, um vereador ou um prefeito e não pode ser preso por que não tem maturidade ou seja responsabilidade.  Eu não concordo com isso, pois ele tem maturidade sim porque não pode ficar por isso mesmo, ele mata e rouba e não tem punição nem uma só a sim ele procurão outra coisa melhor pra fazer, estudar e trabalhar.  E pra eles não ficarem em presídios comus iria ser bom pra eles e em melhor que construicem espaços separados e com melhor capacidade. | Redução da maioridade penal  Sou a favor pos a criminalidade que é cometida pelos menores infratores que a cada dia esta crescendo e niguem faz nada so porque eles são de menor não podem ser presos !!! e que no mínimo o que pode acontecer com eles e ir pra funase ou cumprir atividades sócio ducativa.  O governo diz que um adolecente de 16 aos tem maturidade suficiente para vota, se ele pode votar por que ele não pode assumir seus erros isso não é serto algo tem que ser feito.  O governo tem que se mobilizar e fazer algo em relação a isso porque assim não da pra ajudar ou seja melhorar as condições para nos presídios e nas funases. |

**SUJEITO 2**

|  |  |
| --- | --- |
| **1ª versão** | **2ª versão** |
| A favor e contra a redução  E sou a favor e contra a redução á partes, porque se pensarmos um adolescente que tem alguns amigos que fazem tráfico de drogas e daí esses amigos pedem para o adolescente entregar uma encomenda e dentro tem drogas sem o adolescente saber de nada aceita entregar, daí passa carros de polícia e o adolescente que vai ser apreendido, então o meu ponto de vista de ser contra é por isso. Mas como eu sou a favor e contra á partes o meu a favor da redução porque um adolescente de 16 a nos já sabe o eu faz da sua vida, então se ele tira a vida de alguém ele sabe que está matando uma pessoa e sabe das consequências que vai prejudicar ele e está conciente do que faz e na maioria esses adolescentes já cometeram homicídios e ficam cumprindo medidas socioeducativas, e quando saem voltam a cometer coisas piores. | A maioridade penal  Eu sou a favor da redução da maioridade penal, mas também um pouco contra pois existe muitos adolescentes influenciados de amigos que já são desse ramo do crime e que também levam esses menores para a vida do crime, e muitos desses menores às vezes não tem apoio, incentivo dos pais ou do responsável de terem uma educação boa, e por isso não cometer crimes, e não vão ter mais a honestidade, por isso nós devemos saber o por quê desses menores entram na vida do crime. Mas eu também sou 80% a favor da redução da maioridade penal pois os adolescentes de hoje em dia são muitos revoltados e os que moram nas favelas desse Brasil são ainda mais revoltados, tiram vida de pessoas inocentes, assaltam lojas, pessoas, e têm a consciência na cabeça do que fazem na hora do crime, adolescentes de 16 anos já sabem o que fazem, mais alguns desses menores ainda tem solução de terem uma vida honesta na sociedade. |

**SUJEITO 3**

|  |  |
| --- | --- |
| **1ª versão** | **2ª versão** |
| Maioridade penal  Eu sou a favor porque mesmo de menor ele já matou pessoas porque ele não pode ser punido, porque se não fizer ele vai continuar mantando pessoas inocentes se nós não tomarmos até ter de contra isso a criminalidade vai continuar almentando até que vai ter um tempo que nós não favamos pode fica nem na frente de casa porque vamos fica com medo de ser assaltado que vai adiantar se a lei proíbe e não pune temos que tomar atitude o governo tem que torma atitude e punir severamente não importa se ele e de maior ou de menor, veja no 2º parágrafo um adolecente de 17 anos matou outro amigo também de 17 anos e a vitima estaria com uma criança no colo o que já e ruim pois os tiros podiam ter pegado na criança inocente e os dois tinhão comprido medidas socioeducativo, pense se os dois não tivesse comprido a medida socioeducativa que não funcionol a lei deveria ponir severamente, as quadrilias estão envolvendo menores porque as quadrilias estão envolvendo menos porque sabem que o menor não vai ser punido, apenas vão passa 2 ou 3 dias não na cadeia mais em um lugar específico para a sua idade. | Eu sou a favor porque mesmo de menor ele já matou pessoas porque ele não pode ser punido, porque se nós não tomarmos atitude contra isso a criminalidade vai continuar almentando até que vai ter um tempo que nós vamos poder ficar nem na frente de casa porque vamos ficar com medo de ser asalto e morto por fazer nada, mais se a lei proíbe e não pune temos que tomar atitude o governo tem que tomar atitude e punir severamente não importa se ele e de maior ou de menor, veja no 2º parágrafo um adolencente de 17 anos matou o outro amigo também de 17 anos e a vitima estaria com uma criança de colo o que ja e ruim pois os tiros podiam ter pegado na crianças inocente e os dois tinhão comprido a medida socioeducativa, até o major Olimpio é a favor da redução naõ vejo porque os outros não comcordão, pense se os dois não tivesse comprido a medida socioeducativa que não funcional a lei deveria ponir severamente, as quadrilias de bandidos estão usando crianças porque sabem que ele (a) não vai ser presso se o Brasil continuar assim nós não vamos pra frente o mundo vai se tornar um caus. |

**SUJEITO 4**

|  |  |
| --- | --- |
| **1ª versão** | **2ª versão** |
| Eu sou a favor da redução da maioridade penal por que os adolescentes cometem crimes graves e fica por isso mesmo roubam eles matam estrupam e a população não quer ver isso. Mais eles cometem esses crimes já sabendo que não ai dar em nada.  Eu sou a favor porque cada dia que se passa os jovem entram na vida do crime porque eles sabem que se for pego pela polícia não iram ser preso sabem que não vai ter nenhum tipo de punição pra eles e vão continuar a cometer crimes.  Quando uma quadrilha é apreendida sempre são os jovem que estão fortimente armados e são os jovem que matam roubam estrupam e não tem menhum tipo de punição pra eles.  É pra ter mais educação o Brasil e mo numero 60º no rank mundial isso é uma vergonha pra mos que somos brasileiros e outros países que se espelho no Brasil é isso mas podemos mudar mos queremos mudar e precisamos mudar. | Vamos mudar a maioridade penal  Os adolescentes a cada dia que passa eles vão piorando cometem crimes graves e fica por isso. Mos temos que mudar isso eles matam roubam destrói uma família inteira deixam pessoas com trauma ao ponto de não querer sai de casa ir ao shopping essas pessoas ficam completamente isolada e a população quer ver isso. Porque 92,7% são a favor e isso mos queremos mudar o Brasil quer mudar não da mais pra esperar a voz do povo é a voz de Deus.  Eles sabem que se eles for pego não vai ter nenhum tipo de punição pra eles e vão continuar a cometer crimes graves e vai ficar por isso mesmo. Mesmo quando uma quadrilha e apreendida sempre são os jovem que estão fortimente armados e são os jovens que matam roubam e estrupam e não tem nenhum tipo de punição pra eles.  Com a redução da maioridade penal o Brasil pode subir no rank da educação com o dinheiro que foi investido na Copa. Poderia ser investido na educação do Brasil porque, o Brasil está muito abaixo no rank sabemos que podemos mudar o futuro do Brasil temos que mudar o Brasil. |

**SUJEITO 5**

|  |  |
| --- | --- |
| **1ª versão** | **2ª versão** |
| Maioridade penal  Eu sou a favor porque mesmo de menor ele já matou pessoas porque ele não pode ser punido, porque se não fizer ele vai continuar mantando pessoas inocentes se nós não tomarmos até ter de contra isso a criminalidade vai continuar almentando até que vai ter um tempo que nós não favamos pode fica nem na frente de casa porque vamos fica com medo de ser assaltado que vai adiantar se a lei proíbe e não pune temos que tomar atitude o governo tem que torma atitude e punir severamente não importa se ele e de maior ou de menor, veja no 2º parágrafo um adolecente de 17 anos matou outro amigo também de 17 anos e a vitima estaria com uma criança no colo o que já e ruim pois os tiros podiam ter pegado na criança inocente e os dois tinhão comprido medidas socioeducativo, pense se os dois não tivesse comprido a medida socioeducativa que não funcionol a lei deveria ponir severamente, as quadrilias estão envolvendo menores porque as quadrilias estão envolvendo menos porque sabem que o menor não vai ser punido, apenas vão passa 2 ou 3 dias não na cadeia mais em um lugar específico para a sua idade. | Eu sou a favor porque mesmo de menor ele já matou pessoas porque ele não pode ser punido, porque se nós não tomarmos atitude contra isso a criminalidade vai continuar almentando até que vai ter um tempo que nós vamos poder ficar nem na frente de casa porque vamos ficar com medo de ser asalto e morto por fazer nada, mais se a lei proíbe e não pune temos que tomar atitude o governo tem que tomar atitude e punir severamente não importa se ele e de maior ou de menor, veja no 2º parágrafo um adolencente de 17 anos matou o outro amigo também de 17 anos e a vitima estaria com uma criança de colo o que ja e ruim pois os tipos podiam ter pegado na crianças inocente e os dois tinhão comprido a medida socioeducativa, até o major Olimpio é a favor da redução naõ vejo porque os outros não comcordão, pense se os dois não tivesse comprido a medida socioeducativa que não funcional a lei deveria ponir severamente, as quadrilias de bandidos estão usando crianças porque sabem que ele (a) não vai ser presso se o Brasil continuar assim nós não vamos pra frente o mundo vai se tornar um caus. |

**SUJEITO 6**

|  |  |
| --- | --- |
| **1ª versão** | **2ª versão** |
| Redução da Maioridade Penal  Eu sou a favor da Maioridade, pois quando ocorre alguma criminalidade com de menor no meio botam a culpa no de menor pois sabem que não vai ocorre nada com o de menor, se o de menor cometeu um crime e não é punido ele pode voltar a cometer novamente.  Eu sou a favor porque várias quadrilhas tem um de menor no meio. Quando roubam deixa o produto do roubo com o de menor pois sabem que se ele for preso vai ser liberado logo logo.  Conheço um garoto que ele roubou uma loja de eletro domestico, e levou mais de 20 celulares, dias depois foi pego, mais no dia seguindo foi liberado, eis a questão se o de maior cometece o que ele cometeu ele não seria liberado no dia seguinte, e pra aqueles que são contra que possa repensar sobre sua opinião porque um dia ele pode ser a vítima de um de menor.  A solução pra esse problema é reduzir a maioridade penal e fazer cadeias adequadas para acolher esses jovens. | A Maioridade Penal  Segundo a última pesquisa com 1232 pessoas entrevistadas, 69% foram a favor, 16% contra, 0,6% disseram que deveria abaixar para 14 anos, 4% disseram que tem que diminuir para 12 anos e os outros 5% disseram que tanto faz diminuir ou continuar como está. Nos Estados Unidos e na Inglaterra não tem idade para um jovem infrator ser punido. Ele vai ao júri como um adulto e pode pegar 10, 20, 30 ou até pegar prisão perpetua, mas claro eles vão até pra prisão construída para jovens deliquentes.  No Brasil os jovens praticar crimes pequenos ou grades eles vão para um prisão socioeducativa onde eles passam 3 anos se reeducando para quando sair não voltar a praticar crimes, mas infelizmente 30% desses jovens infratores voltam a cometer crimes então 3 anos não valem de nada.  Diante de tudo isso o governo poderia criar centros de reabilitação com o período de prisão mas longo, pra que esses jovens pensem bem no que fez, se reeduquem para quando saírem, eles saiam como um cidadão bem melhor. |

**SUJEITO 7**

|  |  |
| --- | --- |
| **1ª versão** | **2ª versão** |
| Redução da maioridade penal  Eu sou a favor da maioridade penal porque se não punirem esses menores de idade, eles vão continuar praticando crimes piores e prejudicando mais o Brasil.  Os jovens de hoje, muitos vemde origem pobre e de favelas, lugares onde tem má influências, então essas pessoas acabam usando o menor para matar e principalmente roubar, mulheres que são as maiores vítimas de roubo nesse país.  A maioria desses jovens se envolvem com crime por causa de influências de amigos que já são envolvido nesse tipo de ramo.  É preciso mais polícias nas ruas para combater os crimes de hoje em dia. O problema também é do governo eles devem dar mais educação na escola. | Redução da maioridade penal  É preciso reduzir a maioridade penal, porque não dá mais pra aguentar tanta violência no Brasil, isso precisa mudar. Tomando essa única decisão que pode diminuir a criminalidade nesse país. O Brasil tá cheio de pessoas más com intenções só de matar e roubar, etc. e cada vez mais os menores de idade se envolve nesse meio do crime e a única solução desse problema é a redução da maioridade penal, é a única decisão que se serve para punir esses indivíduos.  Muitas pessoas saem de casa e acabam sendo violentadas ou assassinadas brutalmente. Às vezes apenas por não querer dá o celular ou a bolsa ao ladrão. 92,7% a favor (população), 0,9% dos adolescentes cometem crimes, 0,5% comete crime violento.  Depois de tudo isso é preciso prender essas pessoas para o Brasil melhorar. E para os adolecentes que cometem esses erros serve “Redução da maioridade penal”. |

**SUJEITO 8**

|  |  |
| --- | --- |
| **1ª versão** | **2ª versão** |
| Eu sou a favor  Eu sou a favor sobre a redução da maioridade penal, a maioria do jovem hoje em dia comete crime e não paga por ele. Mas também tem muitos jovem querendo sair dessa vida errada mas não consegui porque as maiorias das pessoas não dão apoio que ele merece, e no mundo do crime ele te apoio dos “amigos” mas isso não são amigos de verdade porque ele não quer seu bem, ele que qui você continui no mundo do crimes. Mas a maioria dos jovem são preso para aprende quando ele for preso e percebe que essa vida que ele ta não presta e os amigos que quer ele nessa vida não e amigo dele de verdade, porque quem e amigo dele mesmo e a mãe e o pai dele.  Sai dessa vida errada não cai nessa não quem vai sofre quando voce estiver na prisão é sua mãe seu pai, e quem te dar valor e vai passar junto contigo essa dor, porque eles sim são seu amigos de verdade. Eu já vi muitos jovem entra naquele inferno e so quem vai visitar ele la é so sua mãe e seu pai. Quando você vai pra la se voce estive com algumas coisa la tipo drogas e arma voce e obrigado a assumir que sua mesmo não sendo.  Seria muito bom pra população se o Governo bota-se mas segurança nas ruas. Se ele construi-se um centro de reabilitação penal, para que os de menores não cometa mas crime tipo assalto e assassinato. | A redução da maioridade penal  Os adolescentes já tem conhecimento no que eles faz, por isso seria bom se eles pagassem pelo seus atos, hoje em dia as maioria dos crimes, assaltos, mortes quem cometem isso são os adolescentes, eles precisam pagar e ir para a prisão.  92,7% da população são a favor da redução maioridade penal, e mesmo 30% dos adolescentes volta a comete crimes, porém o Brasil precisa de uma punição mais rigorosa, que é a redução da maioridade penal que pode ajudar o Brasil a reduzir essa taxa.  O Governo poderia construir um centro de reabilitação para maiores de 18 anos, menores de 18 anos, para que eles não cometa mais crime tipos, assaltos, mortes, etc. Para ele também se reeducar, aprender a lei e escreve. |

**SUJEITO 9**

|  |  |
| --- | --- |
| **1ª versão** | **2ª versão** |
| Maioridade Penal  Eu sou a favor da redução da maioridade penal, quando uma pessoa comete um crime, não importa se é de maior ou menor, ele cometeu um crime, deve pagar pelo seu ato, porque se ele não pagar pelo que fez, ele pode fazer cries piores.  Agora algumas quadrilhas estão envolvendo menores em seus crimes, deixam armas com menores, é sempre o menor, na maioria dos crimes que passa no reporte, sempre tem menor envolvido, porque eles sabem que nunca o menor vai ser preso.  Se você for contra, não vai adiantar tá discutindo para o governo não reduzir eles vão se o governo não reduzir eles vão continuar a roubar, matar e muito ais, e uma das vitimas pode acabar sendo você, e você vai querer justiça, e a justiça não vai fazer nada porque ele é de menor, e ele vai continuar fazendo mais vítimas.  Eu acho que já era pra o governo ter reduzido a maioridade penal há muito tempo, pois a cada dia que passa as coisas vão piorando, e os menores infratores vão continuar soltos e cometendo mais e mais crimes. | Maioridade Penal  É necessário reduzir a maioridade penal, porque muitos adolecentes estão se perdendo, pois muitos menores por influência de amigos entram no mundo do crime, e a cada dia cometem crimes piores.  Há muitos casos, que pessoas saem e são mortas por adolecentes.  Uma pesquisa feita alega que 93% da população são a favor da redução, muitas pessoas querem a redução da maioridade penal porque os adolecentes estão cometendo crimes muito mais graves e estão se envolvendo em quadrilhas.  Por isso o governo precisa reduzir a maioridade penal, o governo pode fazer palestras com jovens e adolecentes, criar ideias e sugestões para os adolecentes não entrar no mundo do crime. |