

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA

**PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA:
uma proposta de análise em redações do Saresp**

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**SÃO PAULO
2013**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA

**PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA:
uma proposta de análise em redações do Saresp**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Língua Portuguesa sob a orientação da Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi.

SÃO PAULO

2013

BANCA EXAMINADORA

À minha mãe Anatalice e ao meu pai Francisco.

AGRADECIMENTOS

A São Jorge, meu Santo Guerreiro, pela proteção durante a elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, pelo carinho, pela compreensão, pelo diálogo, pelo cuidado e pelo rigor acadêmico-científico presentes ao longo de meu processo de formação no doutorado.

À Professora Doutora Neusa Maria Oliveira B. Bastos e ao Professor Doutor Luiz Antonio Ferreira, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela gentileza, pelo carinho e pelas contribuições para a elaboração desta tese.

À Professora Doutora Marise Adriana Mamede Galvão, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que tive a grata satisfação de conhecer por intermédio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), pela preocupação e pelos cuidados em um momento muito especial de minha vida.

Ao Professor Doutor Luiz Antônio da Silva, da Universidade de São Paulo, por aceitar fazer parte da banca de defesa desta tese.

Aos meus queridos professores do Mestrado, Dr. Jorge Luis Cammarano González, Dr. Fernando Casadei Salles e Dr. Celso João Ferretti, por terem me incentivado a prosseguir.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa.

À amiga Andréa Pisan, pelas revisões cuidadosas deste trabalho.

À minha mãe Anatalice, pelo porto seguro.

Ao meu pai Francisco, pela confiança.

Ao Chico, que partiu durante a produção desta tese, pelo incentivo.

Ao vô Mané, que também partiu durante a realização desta pesquisa, por me servir de exemplo de dignidade.

À minha irmã Fernanda, pela cumplicidade.

Aos meus irmãos Fábio, Francisco e José Haroldo, pelo companheirismo.

Às minhas sobrinhas Janaína e Jaqueline, pela incessante contribuição no trato com a maquininha de fazer loucos.

Aos pequenos sobrinhos Gonçalo, Murillo e Francisco, por acenderem a chama da vida.

Aos amigos Cida, Décio, Eliana e Carlos, pela amizade e também por nos concederem um lar.

Aos todos os meus amigos e familiares, especialmente, aos queridos: Eliã, Virgínia, Eliana, Marcos, Cláudia, José Augusto, Sílvia, João, Mariam, Roberto, Janderson, Fernanda, Marcilene, César, Paola, Tina Sarmento, Tina Salles, Cláudia Vianna, Andréa, Claudinei, Frediana, Maicon, Celso Carvalho, Mariluci, Daniela Zanela, Glauceli, Rafael, Cássia Funes, Álvaro, Maurício Silva, Taís, Bárbara, Henrique, Sérgio Marcos, Romero, Francine, Maíra Cammarano, Mariana Cammarano, Maurício Tavares, Sérgio Cammarano, Regina Cammarano, Renato, Susi, Andréia Santos, Hércules, Kelly Rufino, Kátia Prinhato, Karina Soares, Walter Swensson, Nazira Arruda, Valdelice Borghi, Denise Gomes, Claudete Bolino, Ana Germanos, Adriana Alves, Bianca Nóbrega e Jefferson Lucena, que acompanharam as dificuldades e as alegrias durante esta produção.

Aos meus primos, primas, tios e tias, pela presença.

À tia Vilma, por ser nossa secretária nos momentos de 'clausura' acadêmica.

Ao Mantenedor do Colégio Bela Alvorada Sr. Laurence, à Diretora Professora Adriana, à Psicóloga Elizabete, às Coordenadoras Professoras Josiane e Daniela e, especialmente, aos professores Edilaine, Fernanda, Karen, Ana Paula, Eliane e Deda Marques pela dedicação ao meu filho Raul neste período de 'gestação' acadêmica.

Ao meu filho Raul, por ser uma parte de mim.

Ao meu grande amor Jorge, por ser outra parte de mim.

“O que é prioridade da fala humana é a lacuna irreduzível entre o conteúdo enunciado e o ato de enunciação”

Slavoj Žižek, 2011, p. 67

Resumo

Este trabalho situa-se na linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e tem como tema os processos de referenciação e suas relações com a orientação argumentativa em redações produzidas por alunos do Ensino Médio para o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Partimos da hipótese de que os processos de referenciação dêiticos e anafóricos contribuem para o desenvolvimento da orientação argumentativa do texto. Desse modo, estabelecemos como objetivo geral: investigar as contribuições dos processos de referenciação para o desenvolvimento da orientação argumentativa em redações produzidas para o Saresp. A fim de atingirmos o objetivo geral, definimos como objetivos específicos: identificar, descrever e analisar operações dêiticas e anafóricas; estabelecer relações entre essas operações e a orientação argumentativa; propor reflexões para o ensino de Língua Portuguesa a partir dessas relações. Para subsidiar este trabalho, baseamos-nos nas contribuições de autores como Mondada e Dubois (2003), Cavalcante (2000 a e b, 2003, 2005 e 2006), Apothéloz (2003), Marcuschi (2005, 2008), Koch (2005), Marquesi (2007), Mosca (2004), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Aristóteles (1996), Ferreira (2010), Ducrot (1981), Guimarães (2007), Charaudeau (2007) e Adam (2008). O *corpus* que compõe esta pesquisa é formado por 06 textos selecionados de um universo constituído por 110 artigos de opinião produzidos por alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de São Paulo para o Saresp 2010. Com relação aos resultados obtidos, verificamos que: a) os dêiticos e as anáforas são conteúdos de enunciados que funcionam tanto como argumentos quanto como conclusão para tais argumentos; b) os dêiticos e as anáforas, quando dotados de força argumentativa ou de valor persuasivo, podem explicar o sentido do recorte enunciativo, de acordo com a proposta de produção de sentido do produtor do texto.

Palavras-chave: Referenciação. Orientação Argumentativa. Redação Escolar. Saresp.

Abstract

This work is in the line of investigation named Reading, Writing and Teaching from Portuguese Postgraduate Studies Program from the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). The theme is about referentiation processes and their relationships with argumentative orientation observed in compositions written by grade students of high school for the School Evaluation and Efficiency System of the State of São Paulo (Saresp). Our hypothesis is that the processes of deictic and anaphoric referentiation contribute to the development of textual argumentative orientation. In this sense, we establish as general aim investigate the contributions referentiation processes for the development of argumentative compositions produced for Saresp. In order to achieve this general aim, we define specific aims: identify, describe and analyze deictic and anaphoric operations; establish relationships between these operations and argumentative orientation; reflect on teaching Portuguese language based on these relationships. To support this research, we are based on contributions from Mondada and Dubois (2003), Choi (2000a, 2000b, 2003, 2005, 2006), Apothéloz (2003), Marcuschi (2005, 2008), Koch (2005), Marquesi (2007), Mosca (2004), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), Aristotle (1996), Ferreira (2010), Ducrot (1981), Guimarães (2007), Charaudeau (2007) and Adam (2008). The *corpus* is consisted of six texts selected from a universe of 110 opinion articles written by students of the 3rd grade of high school from a public state school in the state of São Paulo to Saresp 2010. In relation to the results obtained, we find that: a) deitics and anaphoras are contents of statements that work as arguments as well as conclusion to such arguments; b) deitics and anaphoras, when have argumentative strength or persuasive value, can explain the meaning of the enunciative way according to the meanings the writer intended to produce.

Keywords: Referentiation. Argumentative orientation. School writing. Saresp.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Planilha de Correção do Saresp – Parte Integrante do Manual de Correção do Saresp 2010	27
Quadro 2	Ocorrências dêiticas e anafóricas no texto opinião <i>A nova lei vigora e o que já era ruim piora</i>	97
Quadro 3	Ocorrências anafóricas no texto <i>Pessoas educadas sabem educar</i>	106
Quadro 4	Ocorrências dêiticas e anafóricas no texto <i>Papai e mamãe: vilões ou super-heróis?</i>	111
Quadro 5	Ocorrências dêiticas e anafóricas no texto <i>Para que bater se podemos conversar</i>	120
Quadro 6	Ocorrências dêiticas e anafóricas no texto <i>Educar com consciência</i>	124
Quadro 7	Ocorrências dêiticas e anafóricas no texto <i>Palmadas são positivas ou negativas na educação das crianças?</i>	130

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	21
1.1 Contextualização da pesquisa.....	22
1.2 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).....	23
1.2.1 Planilha de correção e proposta de redação para o Saresp 2010.....	26
1.3 Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	30
2 REFERENCIAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	36
2.1 Sociocognitivismo	37
2.2 Referência e referenciação	39
2.3 Estratégias de referenciação	43
2.3.1 Dêiticos.....	44
2.3.2 Anáforas.....	46
3 ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	62
3.1 Argumentação e retórica	63
3.2 Teoria da argumentação ou nova retórica.....	66
3.3 Orientação argumentativa	71
3.4 Texto argumentativo.....	79
3.5 Gênero textual artigo de opinião	87

4	REFERENCIAÇÃO E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE EM REDAÇÕES DO SARESP.....	93
4.1	Procedimentos de análise.....	94
4.2	Processos de referenciação e orientação argumentativa em textos de nível 4 (muito bom)	96
4.2.1	Texto 1: <i>Uma nova lei vigora e o que já era ruim piora</i>	96
4.2.2	Texto 2: <i>Pessoas educadas sabem educar</i>	104
4.2.3	Texto 3: <i>Papai e mamãe: vilões ou super-heróis?</i>	109
4.3	Processos de referenciação e orientação argumentativa em textos de nível 3 (bom)	119
4.3.1	Texto 4: <i>Para que bater se podemos conversar</i>	119
4.3.2	Texto 5: <i>Educar com consciência</i>	123
4.3.3	Texto 6: <i>Palmas são positivas ou negativas na educação das crianças?</i>	129
4.4	Reflexões sobre processos de referenciação, orientação argumentativa e argumentação para o ensino de Língua Portuguesa.....	132
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140

ANEXOS

Anexo 1	Redação <i>Educar sim, bater não!</i>	145
Anexo 2	Redação <i>A palmada educa sim</i>	146
Anexo 3	Redação <i>Diga NÃO as palmadas</i>	147
Anexo 4	Redação <i>Palmadas que educam</i>	148
Anexo 5	Redação <i>Futuro de nossas crianças</i>	149
Anexo 6	Redação <i>A busca pela melhor solução</i>	150
Anexo 7	Redação <i>“A palmadinha educa”</i>	151
Anexo 8	Redação <i>Educando uma criança</i>	152
Anexo 9	Redação <i>Vamos educar conversando</i>	153
Anexo 10	Redação <i>Palmadas ou Palmadinhas?</i>	154
Anexo 11	Redação <i>Bater ou não bater</i>	155
Anexo 12	Redação <i>Palmadas são positivas ou negativas na educação das crianças</i>	156
Anexo 13	Redação <i>Palmadinhas sim, surra nunca.....</i>	157
Anexo 14	Redação <i>A nova lei vigora e o que já era ruim piora</i>	158
Anexo 15	Redação <i>Palmadinhas? Sim!.....</i>	159
Anexo 16	Redação <i>Mas vale, Palmadas hoje, de que Problemas amanhã..</i>	160
Anexo 17	Redação <i>Apenas um ato.....</i>	161
Anexo 18	Redação <i>Pensando Primeiro.....</i>	162
Anexo 19	Redação <i>Educação Sim Palmadas não.....</i>	163
Anexo 20	Redação <i>Diga não a palmadas!.....</i>	164

Anexo 21	Redação <i>Pessoas educadas sabem educar</i>	165
Anexo 22	Redação <i>Palmadas ajuda a educar?</i>	166
Anexo 23	Redação <i>Um fruto para o futuro</i>	167
Anexo 24	Redação <i>Palmadas gera educação?</i>	168
Anexo 25	Redação <i>Palmada somente para educar</i>	169
Anexo 26	Redação <i>Sim as palmadas</i>	170
Anexo 27	Redação <i>Crianças merecem apanhar?</i>	171
Anexo 28	Redação <i>Diálogo em primeiro lugar</i>	172
Anexo 29	Redação <i>Paumadinha realmente funciona?</i>	173
Anexo 30	Redação <i>Bater não Educa</i>	174
Anexo 31	Redação <i>Bater não, ensinar sim!</i>	175
Anexo 32	Redação <i>Palmada não educa</i>	176
Anexo 33	Redação <i>Palmadas na educação</i>	177
Anexo 34	Redação <i>Para que bater se podemos conversar?</i>	178
Anexo 35	Redação <i>Educar é preciso</i>	179
Anexo 36	Redação <i>Pense bem, antes de tomar a decisão certa</i>	180
Anexo 37	Redação <i>A melhor maneira de se educar</i>	181
Anexo 38	Redação <i>Palmadas não</i>	182
Anexo 39	Redação <i>As palmadas ajudam</i>	183
Anexo 40	Redação <i>Dar palmadas, podem sim evitar problemas futuramente</i>	184
Anexo 41	Redação <i>Palmada é Bom?</i>	185
Anexo 42	Redação <i>Educar sem violência</i>	186

Anexo 43	Redação Sem título	187
Anexo 44	Redação <i>Futuro do amanhã</i>	188
Anexo 45	Redação <i>Educação das crianças</i>	189
Anexo 46	Redação <i>Palmadas negativo</i>	190
Anexo 47	Redação <i>Tudo tem que ter uma explicação</i>	191
Anexo 48	Redação <i>Nós fazemos a diferença</i>	192
Anexo 49	Redação <i>O que o mundo não está conseguindo encher</i>	193
Anexo 50	Redação <i>Educação diferente</i>	194
Anexo 51	Redação <i>Lar sem igual</i>	195
Anexo 52	Redação <i>Crianças Espancadas</i>	196
Anexo 53	Redação <i>Marcas de infância</i>	197
Anexo 54	Redação <i>Não bata, eduque!</i>	198
Anexo 55	Redação <i>Palmadas!</i>	199
Anexo 56	Redação <i>“O poder público quer nos ensinar a educarmos nossas crianças”</i>	200
Anexo 57	Redação <i>Palmadas, as vezes resolve</i>	201
Anexo 58	Redação <i>Violência nunca ajudou</i>	202
Anexo 59	Redação <i>Palmadas... não</i>	203
Anexo 60	Redação <i>Uma educação melhor</i>	204
Anexo 61	Redação <i>Palmadas são positivas ou negativas na educação das crianças</i>	205
Anexo 62	Redação <i>Papai e mamãe, vilões ou super heróis?</i>	206
Anexo 63	Redação <i>Diga não a palmada</i>	207

Anexo 64	Redação <i>Crianças também tem o direito de ter uma boa educação</i>	208
Anexo 65	Redação <i>Lei da Palmada</i>	209
Anexo 66	Redação <i>Velho modo de educar</i>	210
Anexo 67	Redação <i>“Palmadinha um gesto de amor”</i>	211
Anexo 68	Redação <i>Sem título</i>	212
Anexo 69	Redação <i>Há outros métodos para educar uma criança</i>	213
Anexo 70	Redação <i>Palmadas</i>	214
Anexo 71	Redação <i>Palmadas ausentes na educação</i>	215
Anexo 72	Redação <i>Palmadas no “Bumbum”</i>	216
Anexo 73	Redação <i>Educar converçando</i>	217
Anexo 74	Redação <i>Bater não é educar e sim agredir</i>	218
Anexo 75	Redação <i>Palmadas hoje, apertos de mão e abraços no amanhã</i>	219
Anexo 76	Redação <i>Deixar ou não deixar</i>	220
Anexo 77	Redação <i>Educação sem palmada</i>	221
Anexo 78	Redação <i>Não bata eduque</i>	222
Anexo 79	Redação <i>Nada como um castigo</i>	223
Anexo 80	Redação <i>Saiba como educar com sabedoria</i>	224
Anexo 81	Redação <i>Tapa na consciência</i>	225
Anexo 82	Redação <i>Palmadas sim, violência não!</i>	226
Anexo 83	Redação <i>Palmadas para educação</i>	227
Anexo 84	Redação <i>Palmadas não resolve</i>	228
Anexo 85	Redação <i>Nem tudo que é velho é Bom</i>	229

Anexo 86	Redação <i>Educação paiternal</i>	230
Anexo 87	Redação <i>Violência não resolve problemas</i>	231
Anexo 88	Redação <i>Infância e adolescência</i>	232
Anexo 89	Redação <i>Bater não educa</i>	233
Anexo 90	Redação <i>Bater não</i>	234
Anexo 91	Redação <i>Educação ou lesão?</i>	235
Anexo 92	Redação <i>Comportamentos indesejados</i>	236
Anexo 93	Redação <i>A mudança na educação</i>	237
Anexo 94	Redação <i>Tapinha de amor realmente não dói?</i>	238
Anexo 95	Redação <i>Varias formas de educar</i>	239
Anexo 96	Redação <i>A educação entre pais e filhos</i>	240
Anexo 97	Redação <i>Como educar uma criança</i>	241
Anexo 98	Redação <i>“Dialogar é a melhor solução”</i>	242
Anexo 99	Redação <i>Palminhas não faz mal</i>	243
Anexo 100	Redação <i>Sem título</i>	244
Anexo 101	Redação <i>Palminhas de AMOR pode?</i>	245
Anexo 102	Redação <i>Palmas que podem levar à prisão</i>	246
Anexo 103	Redação <i>Palmas não são negativo e sim positivo</i>	247
Anexo 104	Redação <i>Educar com consciência</i>	248
Anexo 105	Redação <i>Palmas solução ou agressão</i>	249
Anexo 106	Redação <i>Educação sim palmas não</i>	250
Anexo 107	Redação <i>Educação sem palmas</i>	251

Anexo 108	Redação Sem título.....	252
Anexo 109	Redação <i>Palmadas, eis os pontos positivos</i>	253
Anexo 110	Redação <i>Palmadas para a correção</i>	254

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e tem como tema *os processos de referenciação e suas relações com a orientação argumentativa em redações produzidas por alunos do Ensino Médio para o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)*.

Os estudos aqui desenvolvidos orientam-se por uma abordagem sociocognitivo-interacionista, que, segundo Koch (2006), compreende a atividade linguística da referenciação como ação interacional e compartilhada, primeiro, porque se estabelece na relação sujeito-realidade / realidade-sujeito, segundo, porque se desenvolve cognitivamente entre sujeito-mundo e linguagem.

Koch (2010) assevera que o uso da linguagem (verbal) é essencialmente argumentativo e orienta nossos enunciados para determinadas conclusões, e não para outras. Essa afirmação corrobora nossa opção pelo estudo dos processos de referenciação, pois consideramos que as estratégias utilizadas pelo sujeito, no processo de designação de referentes (dêixis, anáforas e encapsulamentos), apresentam relação com os processos argumentativos e direcionam o leitor para determinadas conclusões.

Da mesma forma que Apothéloz (2003), Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2005), Koch (2006) e Marquesi (2007), compreendemos a referenciação como um processo de designação de entidades ou referentes, construídos e reconstruídos no interior do discurso, de acordo com a percepção de mundo do sujeito, que tem suas crenças ou um objetivo estabelecido em determinada situação comunicativa. Isso faz da referenciação uma atividade discursiva.

Considerando a referenciação dessa perspectiva, apresentamos nossa pergunta de pesquisa: *os processos de referenciação dêiticos e anafóricos possibilitam o desenvolvimento da orientação argumentativa em redações produzidas para o Saresp?*

Nossa hipótese é de que os processos de referenciação dêiticos e anafóricos contribuem para o desenvolvimento da orientação argumentativa em redações produzidas por esses alunos.

Considerando essa perspectiva, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho investigar a contribuição dos processos de referenciação para o desenvolvimento da orientação argumentativa.

A fim de alcançarmos o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- identificar, descrever e analisar operações dêiticas e anafóricas;
- estabelecer relações entre essas operações e a orientação argumentativa do texto;
- propor reflexões para o ensino de Língua Portuguesa a partir dessas relações.

Esta pesquisa justifica-se pela emergência em contribuir com a formação dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, no que diz respeito ao ensino dos processos de referenciação na produção textual e, também, pela necessidade de ampliar as pesquisas de abordagem sociocognitivo-interacionista que colaborem para a melhoria do desempenho dos alunos no referido nível de ensino.

Em nossa experiência como professora coordenadora de Língua Portuguesa, em oficina pedagógica de escolas da rede estadual do Estado de São Paulo, frequentemente, os professores indicavam dificuldades encontradas naquilo que chamavam de “ampliação de repertório vocabular” dos alunos. Segundo os professores, as produções textuais desses alunos evidenciavam excesso de repetição lexical e, muitas vezes, ausência de sinônimos.

A maioria dos docentes, entre os quais nos incluímos, pouco ou nada conhecia sobre referenciação. Nas orientações técnicas, apenas assuntos que diziam respeito à coesão textual eram discutidos por se tratar de um dos critérios avaliados pelo Saresp. Essa limitação levou-nos a buscar, por meio do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP, conhecimentos que possibilitassem o desenvolvimento de estudos de abordagem sociocognitivo-

interacionista, para que pudéssemos aprimorar nossa própria prática docente, bem como contribuir para a formação dos professores da Educação Básica no que diz respeito aos estudos sobre os processos de referenciação e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho dos alunos nesse nível de ensino.

Como decorrência desses aspectos, elaboramos este estudo que se organiza em quatro capítulos, conforme indicamos a seguir.

No primeiro capítulo, *Contextualização da pesquisa e constituição do corpus*, abordamos a pesquisa e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp); tratamos da proposta de redação e da planilha elaborada para sua correção; apresentamos a constituição do corpus.

No segundo capítulo, *Referenciação: pressupostos teóricos*, apresentamos o aporte teórico que trata da referenciação, considerando a concepção sociocognitivista de estudos linguísticos, bem como as operações básicas de construção e ativação, reconstrução e reativação, desfocalização e desativação de referentes no modelo textual, a partir de operações de referenciação dêiticas e anafóricas. Para subsidiar nossa discussão, ancoramo-nos nas contribuições teóricas de Mondada (2001), Cavalcante (2000a, 2000b, 2003), Apothéloz (2003), Marcuschi (2005), Mondada e Dubois (2003), Koch (2006), Marquesi (2007), Adam (2008) e Koch e Cunha-Lima (2009).

No terceiro capítulo, *Orientação argumentativa: pressupostos teóricos*, tratamos dos estudos da argumentação como atividade persuasiva na retórica antiga e na teoria da argumentação ou nova retórica; da orientação argumentativa como ação verbal que encaminha o enunciado para determinada conclusão; dos gêneros textuais/discursivos e do artigo de opinião. Para embasar nossa abordagem, recorreremos ao aporte de Abbagnano (1976), Ducrot (1981), Bakhtin (2003), Mosca (2004), Schneuwly e Dolz (2004), Alexandre Júnior (2005), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Guimarães (2007), Charaudeau e Maingueneau (2008), Marcuschi (2008) e Ferreira (2010).

No quarto capítulo, *Referenciação e orientação argumentativa: uma proposta de análise de redações do Saresp*, analisamos os processos de referenciação, especialmente as operações dêiticas e anafóricas, e as relações desses processos com a orientação argumentativa das redações produzidas por alunos do Ensino

Médio para o Saresp/2010; refletimos sobre essas relações e o ensino de Língua Portuguesa.

Para finalizar, apresentamos as referências bibliográficas que embasam a produção teórica e a análise realizada e anexamos as 110 redações que compõem o universo desta pesquisa.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Como tudo, as palavras têm seus quês, os seus comos e os seus porquês. Algumas, solenes, interpelam-nos com ar pomposo, dando-se importância, como se estivessem destinadas a grandes coisas, e, vai-se ver, não eram mais que uma brisa leve que não conseguiria mover uma vela de moinho, outras, das comuns, das habituais, das de todos os dias, viriam a ter, afinal, consequências que ninguém se atreveria a prever, não tinham nascido para isso, e contudo abalaram o mundo.

(SARAMAGO, 2009, p. 52)

Neste capítulo, primeiro, contextualizamos a pesquisa e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (Saresp). Depois, tratamos da proposta de redação elaborada para orientar a produção das redações dos alunos da 3ª série do Ensino Médio e apresentamos os critérios da planilha desenvolvida para subsidiar a correção dessas redações. Para finalizar, explicitamos a constituição do *corpus* desta pesquisa.

1.1 Contextualização da pesquisa

Este trabalho vinculado à Linguística Textual, ancora-se na vertente sociocognitivo-interacionista que considera a língua não apenas para ser uma representação do mundo ou um reflexo dele, mas, sobretudo, uma atividade dinâmica e processual por meio da qual os sentidos são construídos com base em dimensões culturais, sociais, históricas, cognitivas e interacionais.

Tendo como base essa vertente, elaboramos uma pesquisa de abordagem qualitativa, entendida como aquela capaz de “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais” (MINAYO, 1992, p. 10). Neste trabalho, centramo-nos na identificação, descrição e análise das relações entre processos de referenciação e orientação argumentativa, em redações produzidas pelos alunos do Ensino Médio para o Saresp/2010.

Assim, os atos compreendem a produção das redações; as relações configuram a investigação acerca de processos de referenciação e orientação argumentativa; as estruturas sociais simbolizam o Saresp, ou seja, o contexto de produção das referidas redações.

Como recorte para esse estudo, selecionamos 06 textos, que representam os melhores níveis de desempenho, em um universo constituído por 110 artigos de opinião produzidos por alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual do Estado de São Paulo para o Saresp 2010. Esse universo representa o número total de alunos submetidos à avaliação em quatro terceiras séries da referida escola.

Este estudo pauta-se nas orientações preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio para quem “a linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa o papel de viabilizar a compreensão e o encontro de discursos utilizados em diferentes esferas da vida social” (BRASIL, 2000, p. 10).

Para o desenvolvimento desse processo de viabilizar a compreensão e o encontro de discursos em diferentes esferas da vida social, consideramos a necessidade do ensino da referenciação na Educação Básica. Para Marquesi (2007):

no diálogo imprescindível entre escrita e leitura, a abordagem da referenciação constitui questão prioritária, uma vez que, por meio dela, de um lado, o escritor constrói seu objeto de discurso, e, de outro, o leitor orienta-se no exercício da construção de sentidos, imprescindível à leitura de quaisquer textos (MARQUESI, 2007, p. 216).

Consideramos essa dialogia entre escrita e leitura como um princípio e, por isso, ancorados em Marquesi (2007), compreendemos a referenciação como questão prioritária no ensino de Língua Portuguesa da Educação Básica.

Segundo a autora, a referenciação, como prática de designação de referentes, é atividade textual e discursiva e se processa intersubjetivamente de maneira simbólica, negociada, modificada, ratificada. Esta atividade, realizada por sujeitos históricos em interação em meio a práticas sociais, é analisada, nesta tese, em textos escritos para o Saresp 2010, sistema que contextualizamos a seguir.

1.2 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)

De acordo com Afonso (1988), na década de 1980, os Estados Unidos inauguram um movimento de reformas educacionais, visto que consideram a educação como elemento fundamental para o desenvolvimento econômico. Instauram, como centro dessas reformas, o modelo de avaliação como *accountability*, ou seja, um modelo cujos resultados visam a atingir a

“responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.21).

Nessa concepção de avaliação, é preciso capacitar os trabalhadores para se adaptarem às rápidas mudanças do mercado, elevando sua produtividade. Para Afonso (1989), o que merece ser considerado nessa política é que “uma força de trabalho educada é crucial para elevar a produtividade e aumentar a adaptabilidade às rápidas mudanças nos mercados internacionais” (AFONSO, 1998, p. 95).

Aderindo ao movimento de reformas educacionais na década de 1990, o Brasil também inaugura um movimento de reformas na educação e, nesse processo, a avaliação é instaurada para proceder a ajustes do sistema regido sob a lógica do capital em função das transformações ocorridas em sua base técnico-produtiva.

Segundo Dias Sobrinho (2002), as práticas reformistas assinalam em sua agenda política a necessidade de dotar o indivíduo de competências e habilidades, e, para isso, a educação se ajusta à necessidade do mercado e dos governos com o intuito de promover a competitividade. Para atender a esse objetivo, a avaliação é utilizada para justificar gastos e para regular o sistema.

No Estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) instaura o Saresp, na tentativa de proceder à “recuperação do padrão de qualidade do ensino” em face das exigências do mundo contemporâneo. É nessa direção que a SEE/SP, por meio do documento de implantação do SARESP, afirma que a fim de

recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas do Estado de São Paulo (de modo a que todos possam exercer seus direitos de cidadão e de inserção no mundo do trabalho), e em face das exigências da modernidade, torna-se necessário criar novas formas de gerir o sistema de ensino e as escolas. É, portanto, através de medidas de racionalização e descentralização da máquina administrativa e de fortalecimento das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares que a SEE pretende alcançar maior eficiência na prestação dos serviços educacionais. [...]

A avaliação da qualidade da Educação não apenas resulta na verificação do rendimento escolar, mas constitui um momento importante na caracterização da qualidade do ensino, pois revela aspectos importantes do processo educacional que vem sendo desenvolvido nas escolas das Redes Estadual, Municipal e Particular (SEE, 1996, p. 123).

Em 1990, o Estado de São Paulo passou a fazer parte das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação. Primeiro, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb); depois, em 1996, por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), cujo percurso avaliativo descrevemos a seguir.

Em 1996, foram avaliadas pelo Saresp a 3ª e a 7ª séries do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; em 1997, foram avaliadas a 4ª e a 8ª séries, nas mesmas disciplinas e, em 1998, foram avaliadas a 5ª e a 1ª séries do Ensino Fundamental, também nas mesmas disciplinas.

Até 1998, a avaliação acontecia no início do ano letivo. Segundo Maldonado (2008), as provas ocorriam no início do ano para que os dados ficassem à disposição de gestores e docentes e também para que intervenções imediatas fossem efetuadas no decorrer do ano letivo.

A partir de 2000, passou a ocorrer apenas no final do ano letivo. Em 1999, não houve avaliação; em 2000 foram avaliadas três séries: 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. No Ensino Fundamental, os alunos foram avaliados nos componentes de Língua Portuguesa e Redação, Matemática e Ciências; no Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Redação, Matemática e Biologia.

Em 2001, a prova avaliou a 4ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental, com ênfase em Língua Portuguesa e Redação; em 2002, as provas foram de leitura e escrita e atingiram novamente a 4ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental; em 2003, as avaliações continuaram sendo de leitura e escrita, e atingiram todas as séries nos três níveis de ensino: Ciclo I e Ciclo II (Ensino Fundamental) e Ensino Médio.

Em 2004, o Saresp avaliou todos os alunos da rede estadual; em 2005, além da prova de leitura e escrita, foi aplicada a prova de Matemática em todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; em 2006, não houve avaliação.

De 2007 a 2009¹, o Saresp avaliou as seguintes séries: 1ª, 2ª, 4ª, 6ª, 8ª (Ensino Fundamental) e 3ª (Ensino Médio). Em 2007², foram aplicadas provas de

¹ Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2007/>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

² Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2007/>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

Língua Portuguesa, Redação e Matemática; em 2008³, de Língua Portuguesa e Redação, Matemática, Ciências e Ciências da Natureza (Biologia, Ciências, Química, Física); em 2009⁴, de Língua Portuguesa e Redação, Matemática e Ciências Humanas (História, Filosofia, Geografia, Sociologia).

Em 2010⁵, foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Redação, Matemática e novamente Ciências e Ciências da Natureza; em 2011⁶, Língua Portuguesa e Redação, Matemática e Ciências Humanas; em 2012⁷, Língua Portuguesa e Redação, Matemática e Ciências da Natureza.

As provas objetivas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas são corrigidas por equipes designadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. As provas de Redação são corrigidas pelos professores de Língua Portuguesa da unidade escolar em que os alunos são submetidos à avaliação.

Para a tarefa de correção das redações, são utilizados critérios definidos pela Secretaria de Educação, de acordo com o nível de desempenho e com base em competências relacionadas na planilha de correção do Saresp, assunto de que trataremos a seguir.

1.2.1 Planilha de correção e proposta de redação para o Saresp 2010

No que diz respeito à planilha de correção de redações do Saresp 2010, disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, destacamos que se trata de um instrumento que apresenta critérios de correção das produções de texto baseados competências cognitivas.

As matrizes de avaliação do Saresp caracterizam competências como “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os

³ Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

⁴ Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

⁵ Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

⁶ Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

⁷ Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/>>. Acesso em: 4 fev. 2013.

objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer” (SÃO PAULO, 2009, p. 14).

As competências avaliadas no Saresp são: *tema, gênero, coesão e coerência, registro e proposição*. Esta última é aplicada apenas aos textos produzidos por alunos do Ensino Médio, em especial, à produção do gênero textual artigo de opinião.

A planilha enfoca as competências e seus respectivos *níveis de desempenho*. Assim, para cada competência, o avaliador deve atribuir à produção do aluno um nível que varia de 1 (nota mínima) a 4 (nota máxima). Esses níveis são assim descritos:

- Nível 1 – Insuficiente
- Nível 2 – Razoável
- Nível 3 – Bom
- Nível 4 – Muito bom

Nela, estão descritos os critérios a serem utilizados pelos professores no processo de correção dos artigos de opinião produzidos tanto por alunos do 9º ano quanto por alunos de 3ª série do Ensino Médio para o Saresp. Especificamente, a competência V, *Proposição*, não é critério de avaliação para alunos de 9º ano; apenas para alunos do Ensino Médio.

A seguir, apresentamos a planilha de correção do Saresp tal como figura no Manual de Correção do Saresp 2010.

O aluno deve demonstrar as seguintes competências		Nível 1 Insuficiente	Nível 2 Razoável	Nível 3 Bom	Nível 4 Muito bom
CI Tema	Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação	Apresenta dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolve um texto que tangencia o tema.	Compreende razoavelmente a proposta de redação e desenvolve razoavelmente o tema, parafraseando os textos da proposta ou apresentando uma série de ideias associadas (listas) ao tema.	Compreende bem a proposta de redação e desenvolve bem o tema, apresentando indícios de um projeto temático pessoal.	Compreende muito bem a proposta de redação e desenvolve muito bem o tema, com base na definição de um projeto temático pessoal.
CII Gênero	Mobilizar, no texto, os conhecimentos	Apresenta dificuldades em compreender a	Compreende razoavelmente a	Compreende bem a proposta	Compreende muito bem a proposta de

	relativos aos elementos organizacionais do gênero.	proposta de redação e apresenta indícios do gênero.	proposta de redação e desenvolve razoavelmente os elementos constituintes do gênero.	de redação e desenvolve bem os elementos constituintes do gênero, mesmo com desvios.	redação e desenvolve muito bem os elementos constituintes do gênero.
CIII Coesão / Coerência	Organizar o texto de forma lógica e produtiva demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.	Organiza precariamente as partes do texto apresentando grande dificuldade em articular as proposições e demonstra pouco domínio na utilização dos recursos coesivos.	Organiza razoavelmente as partes do texto, apresentando redundâncias ou inconsistências, mas com alguns elos entre partes e proposições do texto, demonstrando um domínio básico na utilização dos recursos coesivos.	Organiza bem as partes do texto, apresentando problemas pontuais na articulação entre as partes e / ou as proposições do texto. Demonstrando um domínio básico na utilização dos recursos coesivos.	Organiza muito bem as partes do texto e demonstra um bom domínio no uso dos recursos coesivos.
CIV Registro	Aplicar as normas e convenções do sistema da escrita.	Apresenta muitas inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e / ou à pontuação.	Apresenta inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e / ou à pontuação mas com indícios de seu domínio básico.	Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresente alguns desvios recorrentes no uso dessas regras.	Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita.
CV Proposição	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema, considerando os valores humanos e a diversidade sociocultural.	Elabora proposta de intervenção precariamente relacionada ao tema.	Elabora proposta de intervenção razoavelmente relacionada ao tema, mas incipientemente articulada com a argumentação necessária ao posicionamento crítico.	Elabora proposta de intervenção bem relacionada ao tema, mas ainda pouco articulada, do ponto de vista da argumentação necessária ao posicionamento crítico.	Elabora proposta de intervenção muito bem relacionada ao tema e muito bem articulada à argumentação necessária ao posicionamento crítico.

Quadro 1 – Planilha de Correção do Saresp – Parte Integrante do Manual de Correção do Saresp 2010.

Cada competência diz respeito a um critério utilizado como parâmetro para atribuição de níveis de desempenho, conforme detalhamos a seguir:

Competência I – *Tema* (desenvolver o tema de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação) – concerne à compreensão demonstrada pelo aluno acerca da proposta de produção textual e ao desenvolvimento de projeto temático pessoal.

Competência II – *Gênero* (mobilizar no texto produzido os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero) – diz respeito à compreensão da

proposta de redação e ao desenvolvimento dos elementos constituintes do gênero solicitado.

Competência III – *Coesão / Coerência* (organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção) – corresponde aos conhecimentos do aluno no que diz respeito à organização das partes de um texto e ao domínio do emprego de recursos coesivos.

Competência IV – *Registro* (aplicar as convenções e normas do sistema de escrita) – refere-se ao domínio que o aluno deve ter das regras normativas de representação da escrita, como conhecimentos de ortografia, concordância, regência, pontuação, acentuação etc.

Competência V – *Proposição* (elaborar proposta de intervenção para o tema abordado, demonstrando posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema) – essa competência refere-se especificamente a alunos do Ensino Médio e diz respeito ao posicionamento crítico assumido diante da questão polêmica apresentada pela proposta de redação. Além disso, considera o desenvolvimento do tema abordado e a argumentação necessária para sustentar o posicionamento.

Quanto à proposta de redação, destacamos que o Saresp solicita aos alunos da 3ª série do Ensino Médio a produção do gênero textual artigo de opinião. Para que o aluno possa desenvolver o tema, é proposta uma coletânea de textos base cuja temática aborda uma questão polêmica, geralmente relacionada com assuntos da atualidade.

Em 2010, ano da elaboração das produções textuais examinadas nesta tese, o tema proposto foi *Palmadas são positivas ou negativas na educação das crianças?* Essa proposta demandava que o aluno escrevesse um artigo de opinião que hipoteticamente seria publicado na versão *on-line* de uma revista semanal de circulação nacional. Para a produção do texto, ele poderia utilizar as informações presentes na coletânea, composta por três textos, a saber:

- . **Texto 1:** *Projeto de Lei*. Alteração da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem castigos corporais ou tratamento cruel ou degradante.

- . **Texto 2:** *Palmadinha fora da lei*: artigo publicado pela Revista Veja em 21 de julho de 2010, que trata da opinião de uma psicóloga sobre as palmadas como método pedagógico.
- . **Texto 3:** *Cuidado para não bater*. Cartaz da Organização Não Governamental *Não Bata. Eduque*, que orienta os adultos sobre a importância de dialogar com as crianças.

De posse dessa coletânea, o aluno deveria produzir um artigo de opinião, considerando orientações sobre utilização da norma padrão da Língua Portuguesa, número de linhas, tipologia textual, utilização de rascunho e da folha apropriada para o texto final.

Os textos utilizados nesta pesquisa foram produzidos por alunos de uma escola da rede estadual paulista para o Saresp 2010. Na referida unidade escolar, foram elaboradas 110 redações, das quais elegemos 06 para constituir o *corpus* de que tratamos a seguir.

1.3 Constituição do *corpus* da pesquisa

Para a seleção do *corpus*, procedemos à leitura dos 110 artigos de opinião, corrigidos por professores de Língua Portuguesa da referida unidade, com base na Planilha de Correção do Saresp, que estabelece níveis de desempenho, conforme descrito na seção 1.2.1 deste capítulo.

Após o levantamento dos níveis, selecionamos 6 redações que representam os melhores níveis de desempenho e, além disso, representam uniformidade em todas as competências. Isso significa que 3 obtiveram nível 4 (muito bom) em todas as competências e 3 obtiveram nível 3 (bom) em todas as competências, a saber: *Tema, Gênero, Coesão e Coerência, Registro e Proposição*.

Apresentamos, a seguir, as redações analisadas neste trabalho e destacamos que elas foram digitadas conforme o original.

As redações 01, 02 e 03 obtiveram nível 4 (muito bom) em todas as competências.

Redação 1 - A nova lei vigora e o que já era ruim piora

1 *O ato de dar palmadas em crianças jamais deve ser visto como crime, uma vez*
2 *que este é bem diferente de espancamento.*
3 *Antes da chegada do século vinte, tinha-se disciplina nas escolas. Havia maior*
4 *responsabilidade, maior absorção de conhecimento, ou seja, havia maior*
5 *aproveitamento do aluno em sua vida acadêmica. E hoje o que acontece? A escola*
6 *pública, principalmente, chegou ao declínio, chegou ao ponto de fortes agressões*
7 *físicas e verbais entre alunos e professores, perdeu-se o conceito de respeito em*
8 *sala de aula. Se a palmatória ainda existisse, isto ainda estaria acontecendo?*
9 *Provavelmente não.*
10 *E agora com esta nova lei em vigor, nem mesmo os pais podem mais corrigir*
11 *seus filhos. Mesmo quem se levar palmadas, a criança não veja limites em seus atos,*
12 *afinal, depois de apanhar, é muito raro que a criança volte a ter um mal*
13 *comportamento.*
14 *Mas infelizmente, pessoas trabalham contra isso e conseguem resultado. O*
15 *spancamento é crueldade, mas a palmada é a solução.*

Redação 2 - Pessoas educadas sabem educar

1 *Um assunto que vem ganhando cada vez mais espaço na mídia e na*
2 *vida de muitas famílias é a lei referente a famosa palmada educativa, essa que*
3 *está gerando cada vez mais polêmica e discussões nos meios de entretenimento*
4 *A palmada educativa nunca foi uma verdadeira vilã para pais e alguns*
5 *educadores, que por receberem o mesmo método de educação não viam maldade*
6 *nesse ato, porém, de um outro lado da moeda estão as crianças e aqueles que não*

7 concordam com o método. Devido a polêmica causada pela aprovação da lei foram
 8 feitos vários estudos e divulgados muitos comentários de especialistas no assunto da
 9 educação e da psicologia, mostrando pontos de vista diferentes.

10 É evidente que ninguém aprende levando palmadas, pois afinal a violência
 11 só faz com que dê início um ciclo vicioso, de pais que batem, em seus filhos
 12 filhos que revoltados aprendem de maneira errada como conseguir aquilo que querem
 13 mostrando o lado violento de aprenderem em casa. Pessoas educadas sabem como
 14 conseguir o que querem e a persuasão é uma das melhores armas, “o que o macaco
 15 vê, o macaco faz”, não é diferente com os homens uma criança que presenciou a
 16 a educação saberá ser educada e passará adiante essa educação, sem usar de meios
 17 extremos, apenas querendo seguir o exemplo das pessoas em que elas se espelham,
 18 pessoas em que, um dia elas sonham em ser parecidas.

Redação 3 - Papai e mamãe: vilões ou super-heróis?

1 Nos dias de hoje o ser humano não costuma ser o que era antes. Isso é
 2 vantajoso? Em partes sim. É claro que cada um tem sua maneira de ser, mas isso
 3 não descarta o fato de que há séculos atrás as pessoas eram mais rigorosas com
 4 seus filhos; hoje em dia os pais são tão liberais que crianças e adolescentes, fazem
 5 o que querem; em alguns casos chegam a mandar em seus pais. Isso acontece por
 6 falta de boa educação e liderança, mas quando os pais surram seus filhos,
 7 especialmente crianças que não têm como se defender, é uma covardia e não há
 8 justificativa que baste.

9 Os pais precisam impor limites; precisam mostrar que “minha casa,
 10 minhas regras” ainda existe, e não só existe, como deve ser usado sempre; pois se
 11 isso não acontece, os pais correm o risco de serem queimados enquanto dormem
 12 A liderança deve ser do pai e não do filho; isso deve ser levado a ferro e fogo.

13 Ninguém educa um filho com olhares duros; uma palmadinha é preciso de

14 vem em quando; uma reprovação ou uma censura ajuda muito a educar; e é sempre
 15 bom lembrar que o tempo das xibatadas e do tronco já se foram; ser humano nenhum
 16 merece ser tratado com ridicularidade ou desprezo e, muito menos apanhar feito
 17 cão de rua.
 18 Em suma, os pais devem ser colocados em seus lugares; devem ser
 19 respeitados; devem amar seus filhos mais do que a si mesmos. Um filho deve
 20 se lembrar de seu pai como um super-herói; deve procurar a ele como a um
 21 porto seguro; e não lembrar dele como se fosse um vilão.

As redações 04, 05 e 06 obtiveram nível 3 (bom) em todas as competências Tema, Gênero, Coesão e Coerência, Registro e Proposição.

Redação 10 - Para que bater se podemos conversar

1 Sim, cada um tem um jeito de educar os seus filhos, mas devemos lembrar
 2 que acima de tudo são seres humanos, que não são capazes de entender
 3 uma boa conversa e viver as suas atitudes.
 4 Sempre converse com o seu filho quando ele fizer algo errado e não bata, pois
 5 conversando você o ensina que aquilo é errado e mostra a ele o certo, assim ele
 6 também pode ensinar outras pessoas e também os filhos dele.
 7 Nenhuma relação de afeto vai pra frente sem diálogo seja entre pai, mãe e filho
 8 e até mesmo namorados. Por isso eduque conversando, pois a marca de uma surra
 9 vai embora, mais a marca da conversa fica em nossos conhecimentos para sempre!

Redação 11 - Educar com consciência

1 Atualmente vivemos num país que anda valorizando muito
 2 os direitos das crianças e dos adolescentes e se esquecendo de seus deveres.
 3 Creio que essa valorização da proteção das crianças seja interessante, mas não.
 4 podemos radicalizar. Existem casos e casos, como diz a psicóloga Jônia Lacerda

5 *“pondera que no caso de crianças muito pequena, lançar um olha mais duro, segurá-la*
6 *pelo braço ou mesmo dar um tapa leve no bumbum pode ser mais adequado e*
7 *mais adequado eficiente que discorrer durante uma hora sobre uma regra que ela*
8 *infringiu”. Crianças de até 5 anos não conseguem entender uma regra, então às vezes*
9 *é necessário partir para a linguagem corporal; mas de acordo com o seu*
10 *desenvolvimento, as palmadas devem ser deixadas de lado, e então, deve entra a*
11 *conversa e a educação dos pais.*

12 *Portanto, não podemos radicalizar, pois as crianças de hoje serão os jovens e*
13 *adultos de amanhã, e se não tiverem uma boa base educacional podemos imaginar*
14 *como será o futuro de nosso país.*

Redação 12 - *Palmadas são positivas ou negativas na educação das crianças?*

1 *A lei que passou a não permitir a famosa “palmada” em crianças e adolescentes*
2 *só trará benefícios, infelizmente, muitas crianças eram espancadas pelos pais antes da*
3 *lei ser vigorada.*

4 *Existe uma parte da população que não aprovou a lei, os argumentos utilizados*
5 *são que as crianças passam a entender que agiram de forma errada, levando uma*
6 *palmada ao invés de ter uma conversa verbal com os pais.*

7 *Porém a intenção da lei, é que toda essa violência que vem acontecendo no*
8 *mundo diminua, afinal se desde pequeno a criança já entender que é errado*
9 *a agressão física, no futuro teremos um mundo sem violência.*

Reiteramos que esses textos foram selecionados para subsidiar a pesquisa ancorada na vertente sociocognitivo-interacionista para quem a língua é uma atividade dinâmica e processual e não uma representação fiel e espelhada da realidade.

O percurso apresentado neste capítulo permitiu-nos: contextualizar a pesquisa e o Saesp; tratar da proposta de redação e da planilha de critérios, que

subsidiar, respectivamente, a elaboração e a correção das redações; apresentar a constituição do *corpus* da pesquisa.

2. REFERENCIAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e lingüísticas, estruturam e dão um sentido ao mundo.

(MONDADA; DUBOIS, 2003, p.20)

Neste capítulo, destinado aos pressupostos teóricos da referenciação, com base na concepção sociocognitiva de estudos linguísticos, primeiro, tratamos do sociocognitivismo, visão que incorpora dois importantes aspectos relacionados aos eventos comunicativos, a interação e a subjetividade. Para esse estudo, ancoramo-nos em Mondada (2001) e em Koch e Cunha-Lima (2009). Depois, apresentamos estratégias de referenciação, operações básicas de construção, ativação; reconstrução, reativação e desfocalização, desativação de referentes no modelo textual, como dêixis e anáforas. Para esse estudo, apoiamo-nos em Apothéloz (2003), Cavalcante (2003), Benveniste (2005), Marcuschi (2005), Koch (2006), Marquesi (2007), Adam (2008).

2.1 Sociocognitivismo

Na Linguística Textual, o sociocognitivismo desenvolveu-se predominantemente na década de 1990, com contribuições advindas das áreas da neurobiologia e da antropologia. Considerando-se esses campos de conhecimento, mente e corpo não devem ser tratados de forma estanque. De acordo com Koch (2006, p. 31), o pressuposto da corrente sociocognitivista é de que “existem processos cognitivos derivados das características culturais, sociais e interacionais constitutivas da sociedade e que não estão centrados exclusivamente na capacidade cognitiva dos indivíduos”.

Essa tendência considera também a relação interacional, que envolve ação compartilhada entre sujeito-realidade, realidade-sujeito. Essa dupla relação desenvolve-se cognitivamente entre sujeito-mundo (intercognitivo) e linguagem e outros processos cognitivos (intracognitivo). Isso faz com que cognição e linguagem estabeleçam uma estreita relação de reciprocidade constitutiva. Por esse motivo, segundo Koch (2006), a linguagem assume a condição de principal mediadora entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo cultural.

Entendemos a língua como atividade, ação conjunta e compartilhada por meio da qual se dá a interação sociocognitiva. Para Koch e Cunha-Lima (2009), ações conjuntas são ações realizadas com outras pessoas, e não individualmente. Usar a linguagem significa estar engajado em alguma ação em que a linguagem é o meio

pelo qual é o lugar onde a ação acontece conjuntamente de forma intersubjetiva. Nas palavras das autoras, essas ações desenrolam-se em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente.

A investigação ancorada na vertente sociocognitivo-interacionista liderada por autores como Apothéloz, Mondada e Dubois, Marcuschi e Koch, rejeita, como destacam Koch e Cunha-Lima (2009, p. 294), “a concepção tradicional segundo a qual a língua faz referência ao mundo de forma a representá-lo ou espelhá-lo dentro da linguagem”.

Os estudos acerca dos processos de referenciação, especificamente, ganham destaque na vertente sociocognitivo-interacionista dos estudos linguísticos e partem do pressuposto de que a língua não faz referência ao mundo simplesmente para ser uma representação ou um reflexo dele; ao contrário, a língua é uma atividade dinâmica e processual por meio da qual os sentidos são construídos com base nas dimensões cognitivas, culturais, sociais, históricas e interacionais.

Compartilhamos, nesta tese, da perspectiva de Mondada e Dubois (2003), segundo a qual, “os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas, social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17). Assim, para as autoras as referências são construções de sentido elaboradas pelos falantes inseridos na sociedade, na história e também na cultura. Essas construções não devem ser vistas como representações fiéis do mundo, mas como resultado da interação e da negociação de conhecimentos do mundo do qual esses falantes fazem parte.

Koch e Cunha-Lima (2009) afirmam que o sentido, além de flexível, plástico, é necessariamente situado histórica e socialmente. Além disso, em todos os níveis da linguagem há interação entre os sujeitos para que o sentido se estabeleça. Dessa forma, “a linguagem não traz os objetos de mundo para dentro do discurso e sim trata esses objetos de diversas maneiras, a fim de atender a diversos propósitos comunicativos: passa-se a falar, então, em objetos-de-discurso” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2009, p. 295).

Sobre objetos-de-discurso, Mondada (2001) afirma que os interlocutores elaboram objetos-de-discurso, ou seja, constroem entidades que não são consideradas expressões referenciais especulares (ou correspondentistas) em

relação ao mundo, mas são constituídas nas e pelas formulações discursivas dos sujeitos no curso da enunciação.

De acordo com Mondada e Dubois (2003), Koch (2006) Marquesi (2007), na perspectiva da sociocognição, os objetos-de-discurso são produtos da interação e do discurso dos participantes no fio da enunciação. Eles são construídos e reconstruídos discursivamente pelos processos de referenciação. Deixam, portanto, de indicar uma relação entre as coisas do mundo e passam a indicar a construção coletiva de um modo de dizer.

Para Mondada e Dubois (2003), nesse processo, tem-se a passagem da referência para a referenciação, uma nova abordagem em que se focaliza a atividade discursiva de construção da realidade socialmente compartilhada, aspecto que abordamos detalhadamente a seguir.

2.2 Referência e referenciação

Mondada (2001) afirma que a questão da referência atravessa a filosofia da linguagem, da lógica e da linguística. Historicamente, segundo a autora, a referência é posta como um problema de representação do mundo, sendo concebida como a verbalização do referente. Nessa concepção, a língua é avaliada em termos de verdade e de correspondência entre as palavras do discurso e as coisas no mundo. No entanto, segundo Mondada (2001), a questão da referenciação opera um deslizamento em relação a esse aspecto, pois passa a considerar a língua como um processo dinâmico e, acima de tudo, intersubjetivo e interacional que se dá no curso do desenvolvimento discursivo.

Nesse sentido, a língua não é identificada como mera correspondente mental do mundo, mas, antes, como uma construção simbólica, uma vez que “ela seria, a um só tempo, dialeticamente determinada e determinante, estruturada e estruturante, organizada e organizadora” (KOCH; MORATO; BENTES, 2005, p. 8).

A referenciação propõe que a língua deixe de ser analisada como capacidade apenas mental de correspondência com a realidade e passe a ser vista como atividade realizada por sujeitos históricos e sociais em interação. Esses sujeitos

constroem “mundos textuais” cujos objetos não espelham fielmente o mundo real, mas o constituem interativa e discursivamente em meio a práticas sociais.

Essa mudança de perspectiva propõe, segundo Koch, Morato e Bentes (2005, p. 8) a

[...] substituição do termo *referência* por *referenciação*, visto que passam a ser objetos de análise as atividades de linguagem realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem *mundos textuais* cujos objetos não espelham fielmente o ‘mundo real’, mas são isto sim, interativamente e discursivamente constituídos em meio a práticas sociais, ou seja, são *objetos de discurso* [grifos das autoras].

Tem-se, nesse processo, o sujeito visto como alguém que atua sociocognitivamente no mundo, que interage por meio da linguagem/língua considerada como prática social, e não como simples instrumento de correspondência fiel da realidade. A “relação língua-mundo passa a ser, pois, interpretada, e não meramente aferida por referentes que ou representam o mundo ou ‘autorizam’ sua representação”. Trata-se de um processo de discursivização interativa do real (KOCH; MORATO; BENTES, 2005, p. 8). É na relação intersubjetiva que sujeitos participantes de situações comunicativas interagem com determinada finalidade e, por meio de atividades linguísticas e cognitivas, (re)constroem objetos de mundo que passam a ser considerados, então, objetos-de-discurso.

Esse processo requer que se faça a distinção entre as categorias referir, remeter e retomar frequentemente vistas como idênticas. Koch (2006, p. 59-60) ressalta que *referir* é:

[...] uma atividade de designação realizável por meio da língua sem implicar uma relação especular língua-mundo; *remeter* é uma atividade indexical na contextualidade; *retomar* é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja uma relação de identidade ou não.

Koch (2006, p. 59) defende a posição de que essas três categorias apresentam subordinação hierárquica. Assim: retomada implica remissão e referenciação; remissão implica referenciação e não necessariamente retomada; referenciação não implica remissão pontualizada nem retomada.

Para Koch (2006, p. 60), considerar a ação de referir como atividade de designação realizável por meio da língua possibilita inscrever a prática da referenciação como “um caso geral de operações dos elementos designados”. As ocorrências de progressão referencial baseiam-se em alguma modalidade de referenciação, independentemente do fato de os mesmos elementos serem recorrentes ou não.

Sobre referenciação, Mondada (2001) afirma que ela não está restrita à relação direta entre palavra e coisa. Em meio a essa relação, há uma dinâmica de construção e desconstrução de sentidos, de objetos-de-discurso, os quais são interpretados em determinado contexto comunicativo pelos sujeitos envolvidos no evento comunicativo.

Mondada e Dubois (2003) tratam a referenciação como um conjunto de práticas simbólicas elaboradas publicamente e avaliadas em termos de sua adequação às finalidades práticas dos enunciadores. Para as autoras, essas práticas não são

imputáveis a um sujeito cognitivo, abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

A referenciação como prática de designação de referente é atividade negociada, modificada, ratificada e elaborada intersubjetivamente. Essa visão corrobora o postulado de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) relativo aos objetos-de-discurso. Para esses autores, os objetos-de-discurso são produtos culturais de atividades não apenas cognitivas, mas também interativas. Isso significa considerar a referenciação como processo que envolve sujeitos situados em determinada situação comunicativa.

Com base relação a esse processo, Koch (2006, p. 61) esclarece que os processos de referenciação constituem atividade discursiva. Para ela,

O sujeito, por ocasião de interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, os processos de referenciação são escolhas de um sujeito em função de um querer-dizer.

Em linhas gerais, a autora trata da referenciação como atividade que se processa discursivamente, e não como uma maneira de espelhar a realidade. O sujeito, inserido em atividades sociais, culturais e históricas, opera sobre o material linguístico de que dispõe, motivado por um querer-dizer. Nesse processo, segundo Koch (2006), os chamados objetos-de-discurso são construídos e interpretados sociocognitivamente e interativamente, e não correspondem a uma cópia fiel da realidade.

Mondada e Dubois (2003, p. 20) caracterizam esse sujeito como aquele que “constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna esgotável graças às categorias manifestadas no discurso”. Na esteira dessa perspectiva, Cavalcante (2011, p. 184), que também concebe os referentes como objetos-de-discurso, afirma que a referenciação é uma atividade, “ao mesmo tempo textual e discursiva, de (re)construção de referentes (ou objetos-de-discurso)”.

Conforme salienta Cavalcante (2011, p. 186), isso significa que a

referenciação não se presta [...] somente a não repetir formas de expressão referencial em um contexto, mas a organizar o texto, a argumentar, a resumir, a introduzir novas informações, a definir, a veicular diferentes vozes ou pontos de vista discursivos, a chamar a atenção do leitor para o texto – para citar algumas.

Neste trabalho, consideramos a referenciação como um processo de (re)construção de referentes ou objetos-de-discurso realizado sociocognitivamente e interativamente. Essa visão pressupõe uma abordagem intersubjetiva e cognitiva das atividades linguísticas por meio das quais os sujeitos são capazes de discretizar a língua e de construir o mundo no curso da interação. Nesse curso, a forma como os sujeitos utilizam a língua para processar o discurso, ao designar referentes e/ou recuperá-los, é, segundo Koch (2005), um processamento estratégico.

A seguir, tratamos de alguns processos de referenciação, especialmente os dêiticos e as anáforas, categorias fundamentais para a análise do *corpus* desta pesquisa.

2.3 Estratégias de referenciação

Koch (2006) apresenta como estratégias de referenciação as seguintes operações: construção e ativação, reconstrução e reativação e desfocalização e desativação. A primeira, *construção e ativação*, refere-se a um objeto textual ainda não mencionado, o qual passa a ocupar um endereço cognitivo, ou seja, um nóculo, no modelo textual, ficando saliente na memória de trabalho. A segunda, *reconstrução e reativação*, diz respeito a um objeto textual (nóculo) já existente na memória discursiva e reintroduzido na memória operacional por meio de uma forma referencial, permanecendo, portanto, em foco na memória de trabalho. A terceira, *desfocalização e desativação*, refere-se a um objeto textual que dá lugar a outro, passando a ocupar a posição central. O objeto retirado de foco fica em estado de ativação parcial, ou seja, em *stand by*, disponível na memória de trabalho para utilização a qualquer momento.

Para a autora, pela repetição constante dessas estratégias, ocorre, por um lado, a estabilização do modelo textual. Entretanto, por outro lado, esse modelo é continuamente reelaborado por meio de novas referenciações. Isso significa que se desdobram novas categorizações e/ou avaliações acerca do referente por meio das quais nósculos cognitivos são modificados ou expandidos no modelo textual.

Com relação ao processo de construção e ativação de referentes nesse modelo, Koch (2006) afirma que pode ser de forma *não ancorada* ou *ancorada*. A primeira, *não ancorada*, ocorre quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto. Esse modelo passa, então, a ter um novo endereço na memória do interlocutor.

Já a segunda forma, *ancorada*, ocorre sempre que um novo objeto é introduzido, sob o modo dado, quando há algum tipo de associação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, podendo ser estabelecida por associação e/ou inferenciação.

Considerando que as operações básicas denominadas construção e ativação, reconstrução e reativação, desfocalização e desativação de referentes constituem os processos de referenciação, foco desta pesquisa, passamos a discutir aspectos teóricos específicos dessas operações, a saber: dêiticos e anáforas.

2.3.1 Dêiticos

Segundo o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) a dêixis, ou díxis, é definida como uma

característica da linguagem humana que consiste em fazer um enunciado referir-se a uma situação definida, real ou imaginária, que pode ser: a) quanto aos participantes do ato de enunciação (1ª pessoa □ o que fala; 2ª pessoa □ aquele a quem se dirige a fala; 3ª pessoa □ todo assunto da comunicação, que não sejam a 1ª e 2ª pessoas); b) quanto ao momento da enunciação (díxis temporal); c) quanto ao lugar onde ocorre a ação, estado ou processo (díxis espacial) [Além da díxis linguística, existe a díxis não linguística, feita com gestos, mímica, expressões faciais, ruídos etc.].

Na caracterização do verbete *díxis*, a abordagem de processos de referenciação dá à linguagem humana condição de fazer referência aos participantes do ato enunciativo, ao momento da enunciação e ao lugar em que ocorrem fatos, processos e estados. Tem-se aí a dêixis entendida como uma das marcas da enunciação e, conseqüentemente, da revelação da subjetividade na linguagem.

Benveniste (2005, p. 288) concebe a subjetividade na linguagem afirmando que ela está “de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*” [grifos do autor]. Os pronomes pessoais são, portanto, a primeira marca de revelação dessa subjetividade e, desses pronomes, dependem outras classes, que participam desse *status*. Segundo o autor:

os indicadores da dêixis são demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do sujeito tomado como ponto de referência: ‘isso, aqui, agora’ e as suas numerosas correlações ‘isso, ontem, no passado, amanhã, etc. (BENVENISTE, 2005, p. 288).

Concordando com o fundamento da subjetividade na linguagem, Cavalcante (2000a, p. 25) afirma que “falar sobre o modo como a ancoragem socio-espácio-temporal motiva a forma dêitica é situar o ponto de referência do enunciador no centro desse sistema de coordenadas; é admitir o fundamento da subjetividade na prática da língua”. Eis o ponto de partida da dêixis: a ancoragem de pessoa, espaço e tempo situa o ponto de referência do enunciador com base na situação enunciativa.

Conforme observa Apothéloz (2003), a interpretação de certas expressões referenciais depende do lugar, do momento ou da pessoa que as enuncia. São chamadas expressões referenciais dêiticas e dizem respeito, respectivamente, aos elementos *aqui*, *agora* e *eu*. Para o autor, *aqui* interpreta-se com relação ao lugar no qual se acha o locutor no momento em que ele pronuncia “*aqui*”, *agora* interpreta-se com relação ao momento em que se acha o locutor quando ele pronuncia “*agora*” e *eu* designa a pessoa que pronuncia “*eu*” (APOTHÉLOZ, 2003, p. 66). [grifos do autor]. Afirma que as expressões linguísticas interpretadas nos parâmetros de lugar, tempo e pessoa da situação de enunciação são chamadas dêiticas.

A característica definidora dessas expressões é que seu modo de referência apoia-se em um referencial, e não nos significados. A categoria indicadora desses dêíticos situacionais corresponde, em francês, aos localizadores espaciais e temporais: *aqui*, *lá*, *agora*, *ontem*, *amanhã* etc., e os pronomes de primeira e segunda pessoas: *eu*, *tu*.

Com relação ao uso do pronome de terceira pessoa *e/le*, este não possui, segundo Apothéloz (2003), um funcionamento intrinsecamente dêítico, uma vez que se trata de um pronome que se apoia nos aspectos paraverbais da comunicação, como gestos, mímicas e posturas, os quais acompanham a atividade verbal. Para evitar flutuações terminológicas, o autor afirma que o meio utilizado para indicar o referente dêítico situacional deve basear-se nos parâmetros de lugar, tempo ou pessoa da situação enunciativa.

Além de dêíticos de pessoa, espaço e tempo, destacamos a textual. De acordo com Apothéloz (2003, p. 69), a dêixis textual designa expressões indiciais tais como *acima*, *abaixo*, *no próximo capítulo*, *aqui* e tem como objetivo referir-se a segmentos, a lugares ou a momentos do próprio texto em que são utilizadas.

O autor contrapõe os dêíticos situacionais aos dêíticos textuais. Em relação a estes, o ponto de funcionamento é o lugar e o momento do texto em que a expressão indicial aparece; em relação àqueles, o ponto de funcionamento é o lugar e o momento da enunciação.

Cavalcante (2000b) propõe um estudo que consideramos mais abrangente acerca de dêíticos textuais, os quais intitula dêíticos discursivos, dos quais

trataremos, na seção 2.3.2, como anáforas encapsuladoras com dêiticos discursivos⁸.

Outro tipo de dêixis é caracterizado por Apothéloz (2003) como dêixis da memória. Para o autor, dêixis da memória é aquela em que “um sintagma nominal demonstrativo pode referir-se *in absentia*, quer dizer, na memória de qualquer designação antecedente de seu referente e sem que este esteja presente na situação enunciativa” (APOTHÉLOZ, 2003, p. 70).

Esse tipo de dêixis é uma referência demonstrativa que equivaleria à remissão de um referente não evocado explicitamente, mas compartilhado pelos interlocutores como se evocado fosse, dando ao destinatário “a impressão de ter um acesso imediato ao estado cognitivo no qual se acha um terceiro, quer este último seja o enunciador, quer seja uma pessoa explicitamente evocada” (APOTHÉLOZ, 2003, p. 70).

Cavalcante (2003) caracteriza a dêixis de memória como aquela que indica que um referente tem acesso fácil à memória dos interlocutores. Esses dêiticos incentivam o ouvinte a buscar ali as informações de que necessita.

Essas operações dêíticas constituem estratégias de referenciação capazes de criar uma perspectiva comum entre os interactantes na medida em que apontam para um referencial comum, e não para o significado.

Também, como parte das estratégias de referenciação, estão os processos anafóricos, assunto de que trataremos a seguir.

2.3.2 Anáforas

Autores como Koch (2006), Ilari (2005), Marcuschi (2005) ressaltam que é comum encontrarmos nos estudos da linguagem o termo *anáfora* indicando a repetição de uma expressão ou de um sintagma, designando uma equivalência

⁸Retomaremos a discussão acerca dos dêiticos discursivos na próxima seção. Essa opção se deve ao caráter híbrido da dêixis discursiva. Segundo Cavalcante (2003), há apenas um divisor de águas entre dêiticos discursivos e anáforas encapsuladoras: o acréscimo de um elemento dêítico. Com base em estudos de Ciulla (2002), a autora trata-o como um tipo híbrido, ou seja, um anafórico dêítico com a função de encapsular.

semântica de correferência. Essa abordagem, defendida tanto por linguistas que buscavam exemplos no âmbito da sentença, quanto por linguistas estudiosos da análise textual, trata a anáfora como uma espécie de retomada “fiel” de um elemento por ela substituído.

Entre esses estudiosos estão Halliday e Hasan (1976), que investigaram a anáfora como mero mecanismo linguístico de referência a um antecedente. Há nos estudos desses autores, uma visão de anáfora circunscrita apenas à coesão textual, cujo traço fundamental é a retomada pontual de um segmento de texto por outro.

Marcuschi (2005, p. 55) esclarece que “a anáfora é um fenômeno da semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de clonagem referencial”. Sobre esse aspecto, afirma que a visão clássica que considerava a anáfora como um elemento substitutivo do elemento por ela retomado não levava em consideração a problemática da referenciação textual em sua complexidade.

Segundo o autor, a concepção de anáfora oriunda da retórica clássica indicava a repetição de um sintagma no início da frase. Entretanto, atualmente, as anáforas são designadas como determinadas introduções de referentes que se reportam, no cotexto, a algum tipo de expressão, de conteúdo, de enunciados etc. Para Marcuschi (2005, p. 55), anáfora é

[...] um termo utilizado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial.

A anáfora, um fenômeno dos processos de referenciação, possui como traço fundamental a continuidade referencial. Refere-se a uma estratégia de referenciação que estabelece algum tipo de relação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação ou inferenciação (KOCH, 2006).

Considerar a anáfora como uma espécie de clonagem referencial significa não levar em conta os processos de referenciação como atividade discursiva, tendo em vista seu caráter sociocognitivo e interativo. Isso significa que a referenciação serve não apenas para evitar repetições de expressões referenciais em um contexto, mas também para argumentar, ordenar, inserir informações novas, reformular ideias.

A fim de estabelecermos o universo teórico das anáforas, tratamo-las nos seguintes tópicos:

- *anáforas diretas*, considerando os fenômenos de *correferenciação*, *cossignificação* e *recategorização* (ADAM, 2008; MARCUSCHI, 2005; CAVALCANTE, 2003; MILNER, 2003; KOCH e MARCUSCHI, 1998);
- *anáforas associativas* (APOTHÉLOZ, 2003; ZAMPONI, 2003; KOCH, 2006)
- *anáforas indiretas* (KOCH, 2006, 2008; MARCUSCHI, 2005; CAVALCANTE, 2003) e
- *anáforas encapsuladoras* (CONTE, 2003; CAVALCANTE, 2003; KOCH, 2006).
- *anáforas encapsuladoras com dêiticos discursivos* (KOCH, 2006; CAVALCANTE, 2000b)

Anáforas diretas

Marcuschi (2005) afirma que diferentemente das anáforas indiretas (AI), que envolvem atividade cognitiva conjunta dos interlocutores e processamento local, as anáforas diretas (AD) são elementos que estabelecem uma noção de correferencialidade ao retomar elementos introduzidos previamente. A AD é, nesse caso, um tipo de substituto do elemento por ela retomado, sendo a noção de correferencialidade crucial, embora nem sempre aconteça de modo estrito. Às vezes, aspectos gramaticais, como concordância de gênero e número, são fundamentais e atuam de modo decisivo quando há mais de um antecedente referencial possível.

Milner (2003) afirma que há noção de correferencialidade entre duas unidades referenciais A e B quando existir entre elas a mesma referência, isto é, quando a interpretação de uma não afetar a interpretação da outra.

Entretanto, o caso da anáfora correferencial “não é paradigmático das anáforas em geral” (MARCUSCHI, 2005, p. 55), ou seja, nem sempre há

equivalência morfossintática entre a anáfora e o termo a que ela se refere, além disso, nem toda anáfora pode ser interpretada no contexto de uma atividade de simples atribuição de referente. Mesmo no caso da AD, não há identidade absoluta entre a anáfora e seu antecedente.

Autores como Apothéloz (2003), Adam (2008) e Cavalcante (2003) são unânimes ao afirmarem que só existe correferencialidade quando duas expressões designam, no discurso, o mesmo referente.

Adam (2008, p. 133) postula que as relações semânticas de correferência são consideradas anafóricas “na medida em que a interpretação de um significante depende de outro, presente no co-texto esquerdo (anáfora propriamente dita) ou no co-texto direito (catáfora)”.

Cavalcante (2003) inclui entre as AD as anáforas correferenciais totais (cossignificativas e recategorizadoras)⁹ e as anáforas parciais cossignificativas, cujas retomadas de referentes ocorrem prospectiva e retrospectivamente. As primeiras abrangem qualquer processo por meio do qual duas expressões referenciais designam totalmente o mesmo referente e as outras se aplicam às retomadas parciais do antecedente, precedidas por quantificadores ou por adjetivos, imprimindo a ideia de “parte de um conjunto não-unitário” (CAVALCANTE, 2003, p. 112). Nesse caso, por economia linguística ou por razões de estilo, o nome nuclear pode ser elidido.

Outra possibilidade de correferência é apresentada por Apothéloz (2003) como anáfora fiel. Para o autor, sempre que um elemento anteriormente introduzido no texto for retomado por meio de um sintagma nominal definido ou sintagma nominal demonstrativo, cujo nome nuclear é aquele por meio do qual foi introduzido (uma casa... a/esta casa...), temos uma anáfora fiel. As anáforas infíéis, por sua vez, ocorrem sempre que o nome da forma retomada for diferente da forma introduzida (exemplos de hiperônimo e sinônimo) ou quando a esse nome se acrescentar uma determinação qualquer.

⁹ Para não onerar demais nossa análise, optamos, como Cavalcante (2003), por tratar a anáfora correferencial como um tipo de anáfora direta (AD), pois concordamos com a ideia de autores como Marcuschi (2005) e Koch e Marcuschi (1998) segundo quem anáfora e correferência não são termos intercambiáveis.

Conforme destaca Cavalcante (2003), a reiteração do nome nuclear, ainda parte das AD, é classificada como anáfora correferencial cossignificativa. A autora inclui também entre esses casos os sinônimos e postula que eles são considerados recategorizações apenas quando atendem aos propósitos comunicacionais persuasivos do enunciador.

Para Milner (2003), a noção de cossignificação indica que uma série de propriedades ativadas por um nome seja a mesma ativada por esse mesmo nome em outra ocorrência. Não existe, segundo o autor, sinonímia lexical absoluta, a não ser entre duas unidades lexicais idênticas ou quando uma das unidades for um pronome desprovido de unidade lexical própria.

Já Apothéloz (2003) postula que a cossignificação aproxima-se da correferencialidade. Para o autor, a cossignificação se dá nos casos de anáforas pronominais qualificadas (ou pronomes por comodidade). O autor destaca que “o funcionamento do pronome por comodidade consiste, assim, em explorar a referência virtual¹⁰ de um lexema anteriormente utilizado, com o objetivo de operar uma referência real diferente da operada na ocorrência anterior deste lexema” (APOTHÉLOZ, 2003, p. 63).

Utilizando um exemplo de Karrttunem (1969), Apothéloz (2003, p. 62) ilustra esse tipo de cossignificação:

L’homme qui a donné son salaire à son épouse a été plussage que
l’homme qui /a donné à sa maîtresse. / O homem que deu seu
salário à sua esposa é mais sábio do que o homem que o deu à sua
amante.

Nesse exemplo, Apothéloz (2003) afirma que o pronome *o* não designa o mesmo salário. Trata-se de homens diferentes. O pronome foi tomado por comodidade por uma operação diferente da ocorrência anterior, portanto, estamos diante de um caso de cossignificação, e não de correferência. O pronome instaura

¹⁰ Destacamos, nos estudos de Milner (2003), a distinção entre referência real e referência virtual. Esta diz respeito ao segmento da realidade associado a uma sequência, aquela é “o conjunto de condições que caracterizam uma unidade lexical” (MILNER, 2003, p. 86). Paralelamente a essas noções, o autor desdobra as noções de correferência em real e virtual. A primeira diz respeito a uma relação simétrica entre dois elementos cujas referências reais são as mesmas; já a segunda, apesar de, em todos os aspectos, terem as mesmas propriedades lexicais, a relação se dá entre duas unidades lexicais diferentes, por exemplo: Aproveitei a queda dos impostos e comprei *meu* carro. E o *seu(carro)*? Quando comprou? Eis aí um caso de dois grupos nominais diferindo-se por uma unidade lexical: *meu* carro / *seu* carro. A referência real não é a mesma, pois os carros não são os mesmos.

uma relação anafórica com base em uma relação de dependência interpretativa de natureza inferencial.

Com relação aos pronomes anafóricos, Koch e Marcuschi (1998) problematizam a noção de correferencialidade. Exemplificam, considerando uma suposta mistura de água e *whisky*, com a finalidade de indagar se o resultado seria masculino ou feminino. O elemento água é um componente da mistura, entretanto, o elemento *whisky*, ao qual a água se mistura, é o fator da categorização.

Koch e Marcuschi (1998, p. 5) exemplificam: “1. João despejou *whisky* em um copo. Em seguida adicionou água e o tomou”. O pronome anafórico *o*, segundo os autores, refere-se à mistura, mas não se trata de uma correferência, uma vez que na mistura não há mais um único elemento. Existe um nível de complexidade em casos como receitas, em que há elementos misturados adicionados que somente com observação de dados discursivos é possível obter uma base cientificamente válida para julgamentos de aceitabilidade.

Concordamos com Cavalcante (2003) em relação ao fato de que há na literatura certa incoerência quanto ao tratamento dado aos pronomes pessoais como cossignificativos, conforme verificamos em Apothéloz (2003), Milner (2003), Koch e Marcuschi (1998). Em razão dessas incoerências e por considerar o baixo grau de significação desses pronomes, Cavalcante (2003) designa-os como anafóricos não cossignificativos e não recategorizadores.

Mas em que consiste a recategorização? Seria um simples processo de nova categorização? Então, o que seria categorização?

Segundo o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), categorização é “o ato ou efeito de classificar, por ou em categorias”; também pode ser “organização da experiência humana em conceitos, tendo rótulos linguísticos a eles associados”.

Entretanto, as categorias utilizadas para descrever o mundo mudam em discursos comuns ou em discursos científicos, sincrônica ou diacronicamente. São múltiplas e inconstantes e, antes de serem fixadas normativa ou historicamente, são controversas. Não são evidentes, nem dadas de uma vez por todas; são resultados de processos complexos, compreendendo discursos, desacordos, controvérsias (MONDADA; DUBOIS, 2003).

De acordo com as autoras, as categorias são instáveis dentro das práticas linguísticas e cognitivas e, em termos de processos de categorização, pode-se dizer que uma categoria prototípica ou estereotípica é

primeiro considerada como a base mais disponível e compartilhável para a comunicação; em seguida, são operadas modificações que fazem a entidade passar de um ponto central de seu domínio semântico para um ponto periférico, ou que provoca uma recategorização lexical (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 32).

É esse processo de instabilidade das práticas linguísticas e cognitivas, em termos de categorização, que permite os processos de recategorização. Koch e Marcuschi (1998) defendem que a recategorização pode ser tomada como “uma categoria fundamental para explicar os processos de heterogeneidade semântica no processamento textual” (KOCH; MARCUSCHI, 1998, p. 4).

Cavalcante (2003) inclui entre as AD a anáfora correferencial recategorizadora, composta de hiperônimos, expressões definidas, nome genérico, alguns pronomes¹¹ os quais efetuam recategorizações legítimas, dando ao referente um novo contorno. Essa classificação da autora ratifica o posicionamento de Koch e Marcuschi (1998), que consideram a recategorização como categoria fundamental para explicar a heterogeneidade semântica no processamento textual.

Anáforas associativas

Expressão em anáfora associativa é, em geral, a designação dada aos sintagmas nominais definidos que apresentam, ao mesmo tempo, certa dependência interpretativa de um referente anteriormente (ou posteriormente) introduzido ou designado e ausência de correferência com a expressão que a introduziu ou designou (APOTHÉLOZ, 2003).

Apothéloz (2003, p. 76) exemplifica:

Nós chegamos a uma cidade. *A igreja* estava fechada.

¹¹“Largo dos Leões – Então o Largo dos Leões é *isso?*... Essa porcaria!” (romance *João Ternura*, de Aníbal Machado), citado por Koch e Marcuschi (1998), para tratar da recategorização operada por alguns pronomes.

O referente *A igreja* é um sintagma nominal que apresenta certa dependência interpretativa do referente *uma cidade* e apresenta ausência de correferência dele. Entretanto, conforme afirma Apothéloz (2003, p. 76), não há nenhuma razão para a informação da qual a anáfora associativa é interpretativamente dependente ser limitada a expressões referenciais, uma vez que o “cenário denotado por um verbo ou por não importa que expressão predicativa lhe é suficiente do mesmo modo”.

Para o autor, no caso dessas anáforas, é difícil localizar o antecedente com precisão. Entretanto, apresentam “seu referente como já conhecido, ou como identificável, sempre que ele não tiver sido objeto de nenhuma menção, e que não indicar mais sua relação com outros referentes ou com outras informações explicitamente formuladas” (APOTHÉLOZ, 2003, p. 76).

Zamponi (2003)¹² apresenta duas visões acerca dos estudos da anáfora associativa. De um lado, uma visão estreita, cuja relação associativa é de natureza semântica e léxico-estereotípica e aceita apenas o sintagma nominal definido como parte dessas anáforas; de outro, uma visão ampla, cuja relação associativa é de natureza cognitivo-discursiva e considera que todo pronome e demonstrativos indiretos constituem casos de anáforas associativas.

Koch (2006) inclui entre os casos de anáforas, as anáforas associativas, as quais exploram relações metonímicas. Estão entre elas todas as “relações em que um elemento pode ser considerado ‘ingrediente’ do outro” (KOCH, 2006, p. 65). Para exemplificar, a autora apresenta o seguinte trecho:

Uma das mais animadas atrações de Pernambuco é o trem do forró. Com saídas em todos os fins de semana de junho, ele liga o Recife à cidade de Cabo de Santo Agostinho, um percurso de 40 quilômetros. Os *vagões*, adaptados, transformam-se em verdadeiros arraiais. Bandeirinhas coloridas, fitas e balões dão o tom típico à decoração. Os *bancos*, colocados nas laterais, deixam o centro livre para as quadrilhas (KOCH, 2006, p. 65).

¹²Zamponi (2003), em sua tese de doutorado intitulada *Processos de referenciação: anáforas associativas e nominalizações*, elabora um estudo fundamental acerca das anáforas indiretas e anáforas associativas.

Por apresentarem certa dependência interpretativa e ausência de correferencialidade com elementos designadores, *vagões* e *bancos* são “ingredientes” de trem, portanto, considerados anáforas associativas¹³.

Anáforas indiretas

As anáforas indiretas (AI) são um caso de referenciação implícita por meio do qual referentes novos são ativados por uma estratégia de ativação endofórica. São “geralmente constituídas por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 53).

Marcuschi (2005) apresenta-nos um caso típico de AI:

Essa história começa com uma família que *vai a uma ilha* passar suas férias. /.../ Quando amanheceu eles foram ver como estava o *barco*, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá (MARCUSCHI, 2005, p. 53) [grifos do autor].

Embora o *barco* seja expressão referencial nova, surge como conhecida por ancorar-se cognitivamente na expressão *uma ilha*, que lhe dá base.

As AI permitem construção, ativação, indução de referentes no processamento discursivo e envolvem “atenção cognitiva conjunta dos interlocutores e processamento local (MARCUSCHI, 2003, p. 54). Inserem aspectos sociocognitivos relevantes no campo dos estudos gramaticais que permitem interface com a semântica e a pragmática. São um tipo de anáfora que não depende de correspondência morfosintática nem de reativação de referentes já explicitados (MARCUSCHI, 2005).

Marcuschi (2005) afirma que para o tratamento das AI três aspectos precisam ser considerados: a) alargamento da noção de anáfora; b) admissão de um processo

¹³ Cavalcante (2003) classifica esse tipo de anáfora como anáfora indireta com recategorização de um referente. Entretanto, segundo a autora, trata-se de um tipo de anáfora muito próximo da AD. Caso inseríssemos antes de *bancos* ou de *vagões* um determinante possessivo, a literatura o classificaria como anáfora direta correferencial.

de referenciação não extensionalista e c) consideração de processos cognitivos e estratégias inferenciais como elementos decisivos na atividade de textualização.

O primeiro aspecto problematiza a visão estreita de anáfora confinada apenas ao campo dos pronomes e da referência em sentido estrito. O segundo considera o referente do ponto de vista discursivo e não considera os referentes em uma relação apenas direta e biunívoca de mundo. O terceiro leva em conta os processos de referenciação como atividade discursiva por meio da qual os sujeitos interagem sociocognitivamente em razão da (re)construção do real.

Considerando esses aspectos, Marcuschi (2005) postula que, para o tratamento das AI, a coerência precisa ser considerada uma operação cognitiva que ocorre no processamento textual e não existe simplesmente como uma propriedade intrínseca do texto. O autor propõe considerá-la como um princípio de interpretação, e não como um princípio de encadeamento enunciativo ou de boa formação textual.

O autor aborda uma definição de AI apresentada por Schwarz¹⁴ e acrescenta a ela casos de AI pronominais e casos de indefinidos. Assim, nos casos de sintagmas nominais definidos, Marcuschi (2005) postula que

[...] trata-se de expressões definidas e [expressões indefinidas e pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (MARCUSCHI, 2005, p. 59).

O autor amplia a concepção de anáfora indireta incluindo também as expressões indefinidas e pronominais. São elementos que se acham na dependência interpretativa tanto em relação a determinadas expressões como também em relação a informações constantes da estrutura textual precedente ou subsequente, introduzindo novos referentes e dando continuidade à relação referencial global.

¹⁴Para Schwarz, anáforas indiretas são “expressões definidas que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões da estrutura textual precedente e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global” (SCHWARZ, 2000, p. 49 *apud* MARCUSCHI, 2005, p. 58).

Com base nessa reformulação, Marcuschi (2005) identifica as seguintes características das anáforas indiretas, a saber:

- a. a inexistência de uma expressão antecedente ou subsequente explícita para retomada e presença de uma âncora, isto é, uma expressão ou contexto semântico base decisivo para a interpretação da *AI*;
- b. a ausência de relação de co-referência entre a âncora e a *AI*, dando-se apenas uma estreita relação conceitual;
- c. a interpretação da *AI* se dá como a construção de um novo referente (ou conteúdo conceitual) e não como uma busca ou reativação de referentes prévios por parte do receptor;
- d. a realização da *AI* se dá normalmente por elementos não pronominais, sendo menos comum sua realização pronominal (MARCUSCHI, 2005, p. 60) [grifos do autor].

Com base nessas características das *AI*, postula o autor que elas não se vinculam à correferencialidade, ou seja, não retomam explicitamente um referente previamente introduzido; também não se vinculam à noção de retomada, isto é, não garantem a continuidade de um núcleo referencial (em relação de identidade ou não); além disso, não remetem à introdução de referente novo, mas a um ancorado em algum elemento presente no co(n)texto sociocognitivo e semântico.

Por estarem ancoradas em algum elemento presente no co(n)texto sociocognitivo e semântico, Marcuschi (2005) afirma que as *AI* têm função temática e remática, pois trazem uma informação nova e uma velha. Velha na medida em que alude a algo dado, mas apresentando um novo referente.

Vê-se que as *AI* ancoram-se em relações cognitivas cuja identificação se dá inferencialmente. Daí seu caráter de não correferencialidade, não vinculação com a noção de retomada, “a introdução de referente novo” (MARCUSCHI, 2005, p. 61).

Marcuschi (2005), com base em Schwarz (2000), identifica dois tipos básicos de *AI*: *tipos semanticamente fundados* e *tipos conceitualmente fundados*. O primeiro tipo exige estratégias cognitivas, mais especificamente ligadas a âncoras lexicais, baseadas nos conhecimentos semânticos armazenados no léxico. O segundo tipo exige estratégias cognitivas alicerçadas em conhecimentos de mundo e enciclopédicos.

Cavalcante (2003), por sua vez, divide as *AI* em anáfora indireta com categorização de um novo referente; anáfora indireta com recategorização lexical implícita e anáfora indireta com recategorização lexical.

A primeira, anáfora indireta com categorização de um novo referente, dá-se por meio da introdução de um novo referente no discurso, que é categorizado pela primeira vez. Trata-se de um tipo de anáfora mais complexa, do ponto de vista cognitivo, em comparação às relações entre as anáforas correferenciais e seu antecedente, pois exige um percurso de raciocínio baseado em esquemas mentais compartilhados culturalmente.

A autora inclui entre esses casos a anáfora com relação metonímica, ou seja, aquela que estabelece vínculo de parte e todo entre a AI e sua âncora, chamada por alguns autores de anáfora associativa, como descrito anteriormente neste trabalho.

A segunda, anáfora indireta com recategorização lexical implícita, denominação dada, segundo Cavalcante (2003), por Apothéloz e Reicheler-Béguelin, dá-se em casos de silepse nos processos de pronominalização. A terceira, anáfora indireta com recategorização lexical, ocorre por um processo metonímico, em que um referente é reconstruído metaforicamente.

Nesta tese, consideramos anáfora indireta a inexistência de correferencialidade, a ausência de expressão antecedente ou subsequente explícita para retomada e a presença de uma âncora (expressão ou conteúdo semântico) base para a interpretação da AI.

Anáforas encapsuladoras

As anáforas encapsuladoras situam-se em uma zona fronteira entre as anáforas diretas e indiretas. Isso se dá porque elas não remetem a um antecedente pontual no contexto. Em virtude dessa característica, poderiam ser classificadas entre as anáforas indiretas. Entretanto, “recuperam (sem retomar) o que há no co(n)texto” (CAVALCANTE, 2003, p. 116).

Para Cavalcante (2003, p. 115), “encapsular consiste em resumir proposições do discurso empacotando-as numa expressão referencial que pode ser um sintagma nominal [...] ou pode ser um pronome, geralmente demonstrativo”. Os encapsulamentos são formas ancoradas de objetos-de-discurso que, segundo Koch (2006), exercem diferentes funções cognitivo-discursivas, podendo ocorrer sob a

forma de *encapsulamentos / rotulações*, ou seja, podem introduzir um referente novo no processo discursivo, procedendo à sumarização de uma informação precedente ou subsequente.

Conte (2003) postula que o encapsulamento anafórico é um recurso coesivo em que um sintagma nominal funciona como paráfrase que resume uma porção precedente do texto. Essa porção varia de um parágrafo inteiro a uma sentença. Mais do que uma paráfrase resumitiva, o encapsulamento anafórico exige operação cognitiva e emotiva do falante, podendo ser, por isso, considerado uma anáfora pragmática.

De acordo com a autora, o encapsulamento anafórico pode ser considerado novo por pelo menos dois motivos. Primeiro porque o nome núcleo do sintagma nominal que representa essa anáfora é geralmente novo, na medida em que não houve ocorrência no texto precedente. Segundo porque um novo referente é criado na base da informação antiga, tornando-se argumento de novas predicções. Por isso, o encapsulamento anafórico torna-se um procedimento de introdução criado na dinâmica do texto.

A autora defende que “essa é a natureza estabelecadora de referente do encapsulamento anafórico que favorece a recorrência de determinantes demonstrativos em vez do emprego do artigo definido” (CONTE, 2003, p. 13). O demonstrativo apresenta um poder dêitico e um referente novo o põe em foco. Serve como uma instrução ao leitor para que esse encontre o antecedente da expressão anafórica. Além disso, apresenta uma afinidade eletiva entre os demonstrativos e os termos axiológicos (avaliativos).

Como se trata de uma sumarização imaginável de uma porção precedente do texto, o encapsulamento anafórico funciona como um tipo de subtítulo que interpreta um parágrafo precedente e serve de ponto de início para um outro.

Koch (2006) aborda os encapsulamentos como um tipo de remissão textual que serve para recategorizar segmentos precedentes ou subseqüentes do cotexto, resumizando-os e encapsulando-os sob determinado rótulo, geralmente, por meio de uma forma nominal.

A autora, partindo dos estudos de Schwarz (2000), afirma que esses referentes são anáforas “complexas” que não nomeiam um referente específico, mas

referentes textuais abstratos e frequentemente genéricos e inespecíficos (*estado, fato, fenômeno, circunstância, condição, evento, atividade, hipótese* etc.).

Esses nomes-núcleo demandam do leitor - ouvinte a capacidade de interpretação não só da expressão como também da informação cotextual. Como formas de remissão a algo apresentado no texto ou sugerido pelo contexto, possibilitam ativação na memória do interlocutor, ou seja, a *alocação* na memória operacional dele, pois operam uma refocalização da informação cotextual, apresentando característica predicativa. São formas híbridas, simultaneamente referenciadoras e predicativas, isto é, veiculadoras tanto de informação dada ou inferível quanto de informação nova.

Anáforas encapsuladoras com dêiticos discursivos

Cavalcante (2003) considera que o único elemento que divide uma anáfora encapsuladora de um dêitico discursivo é o acréscimo de um elemento dêitico. Por esse motivo, concordamos com a autora em classificá-la como anáfora encapsuladora com dêitico discursivo.

Com relação aos dêiticos discursivos, Cavalcante (2000b, p. 52) define-os como “o resultado de uma operação em que o falante se refere a um processo ou estado anteriormente expresso por uma ou mais proposições”. Trata-se de um procedimento que pode realizar-se por pronomes ou por sintagmas nominais, entretanto, nunca é cossignificativo (cujo significado é idêntico ao da fonte), a menos que haja repetições literais. Também não é correferencial (cuja referência se faz retrospectiva ou prospectivamente no discurso).

A autora propõe alternativas para a caracterização do que intitula dêitico discursivo, aqui tratado como anáfora encapsuladora com dêitico discursivo:

- a) retoma o referente por meio de um pronome anafórico;
- b) retoma o referente por meio de um sintagma nominal recategorizando-o, ou opera qualquer outra modulação de significado, considerando as intenções comunicativas do momento;

- c) remete a várias pistas do contexto, sem necessariamente retomar alguma delas. Nesse caso, o referente é construído por um processo de inferenciação, sendo, portanto, categorizado;
- d) resume um conteúdo proposicional categorizando-o como pronome ou como sintagma nominal.

Com relação aos dêiticos discursivos nominais, esses apresentam uma estratégia discursiva muito particular, isto é, a de rotular segmentos textuais. Esses rótulos exercem funções retrospectivas e prospectivas e compõem-se de um nome genérico nuclear, acompanhado de um dêitico específico, por exemplo, esse, este, aquele, tal.

Existem, segundo Cavalcante (2000b), as seguintes espécies de nomes rotuladores:

- a) gerais cujos significados são tão genéricos que se aplicam a uma ampla variedade de conteúdos (essa coisa, qualquer negócio, tal questão etc.);
- b) metalinguísticos, cujos rótulos referem-se a uma extensão discursiva como um tipo particular de linguagem (essa área, tal aspecto, aquela questão etc.);
- c) em situação intermediária, cujas referências realizam recategorizações *ad hoc*, não sendo nem tão genéricas, nem estritamente metalinguísticas (por este motivo, por essa situação, nessa circunstância etc.).

Koch (2006) afirma que esses nomes rotuladores introduzidos por um demonstrativo desempenham duas funções textuais importantes: não só rotulam uma parte do contexto que a precede (x é um acontecimento, um fato, uma hipótese, uma cena etc.), mas, ao fazê-lo, também criam um novo referente textual que, por sua vez, passará a constituir um tema específico para os enunciados subsequentes.

Considerando todos os aspectos abordados acerca dos dêiticos discursivos nominais ou não, Cavalcante (2000b, p. 55) descreve três características que considera abarcar todos eles:

- a) a nominação, pela qual as informações-suporte ganham estatuto de referente e são categorizadas ou como pró-formas ou como rótulos;

- b) o procedimento dêitico, pelo qual são orientados os focos de atenção dos interlocutores;
- c) a pressuposição do posicionamento do falante ou do destinatário na situação real de comunicação.

O aporte teórico apresentado neste capítulo permitiu-nos discutir as operações denominadas dêiticas e anafóricas, as quais são fundamentais nos processos de referenciação. Por meio dessas estratégias, verificamos que a língua não faz referência ao mundo de forma a meramente representá-lo ou espelhá-lo. Ao contrário, a língua é uma atividade dinâmica e processual por meio da qual os sentidos são (re)construídos considerando-se as dimensões cognitivas, culturais, sociais, históricas e interacionais.

Considerando que as escolhas lexicais e as operações de referenciação efetuadas pelo sujeito para nomear os referentes ou retomá-los no texto guardam estreita relação com o processo de argumentação, por meio do qual é possível buscar adesão do leitor a determinado ponto de vista ou levá-lo a determinada conclusão, passamos, no próximo capítulo, ao estudo de pressupostos teóricos sobre a orientação argumentativa.

3. ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A consideração da situação discursiva como elemento determinante da produção de sentido, bem como a relação entre os interlocutores e a procura do consenso, a preocupação com o público e a formação de opinião colocam os estudos retórico-argumentativos em plena ordem do dia. Na medida em que se encara o discurso como ação, importa salientar o poder decisório que dele emerge e a sua importância na criação de atitudes e de posicionamentos. De tudo isso, decorre a efervescência dos estudos da argumentação e da retórica no panorama das Ciências da Linguagem.

(MOSCA, 2004, p. 8.)

Neste capítulo, destinado aos pressupostos teóricos da orientação argumentativa, primeiramente, abordamos a argumentação como atividade persuasiva da retórica antiga à teoria da argumentação ou nova retórica. Para esse estudo, baseamo-nos em Abbagnano (1976), Reale e Antiseri (1990), Mosca (2004), Alexandre Júnior (2005), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Ferreira (2010). Em seguida, discutimos os aspectos da orientação argumentativa, como parte das regularidades enunciativas, que encaminha o enunciado para determinada conclusão. Para esse empreendimento, ancoramo-nos em Ducrot (1981), Guimarães (2007), Charaudeau e Maingueneau (2008). Na sequência, tratamos do conceito de texto argumentativo como modo de organização discursiva. Para essa abordagem, aportamo-nos em Adam (2008), Marcuschi (2008), Charaudeau (2010). Para finalizar, discutimos o conceito de gênero textual, especificamente, o gênero artigo de opinião, por ser este objeto de nossa análise. Para essa tarefa, baseamo-nos em Schneuwly e Dolz (2004), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008).

3.1 Argumentação e retórica

Argumentar é considerar o outro como sujeito capaz de (re)agir diante de teses e de propostas que lhe são apresentadas. Significa conferir-lhe *status* e qualificá-lo para o debate e para a reflexão por meio do diálogo. Nesse processo, os interesses se esbarram e o envolvimento pressupõe o exercício da influência e do poder, não sendo, portanto, unilateral (MOSCA, 2004).

Ferreira (2010, p. 14), ao tratar da argumentação, assevera que “argumentar é o meio civilizado, educado e potente de constituir um discurso que se insurja contra a força, a violência, o autoritarismo e se prove eficaz (persuasivo e convincente) numa situação de antagonismos declarados”. Assim, argumentar significa “demonstrar ideias para clarear no espírito do outro nossa posição diante de um assunto polêmico”.

É por meio da argumentação que se busca intervir na visão e no comportamento do interlocutor por intermédio do discurso. Essa questão tem sido tratada desde a Antiguidade, por volta do século V a.C., antes mesmo de Platão e de Aristóteles.

Segundo Alexandre Júnior (2005), na Antiguidade, a retórica era uma disciplina interessada na argumentação, mas seu foco estava mais voltado para a persuasão e para o exercício público da fala diante de um auditório dubitativo do que para as propriedades que configuravam o texto.

O autor afirma que por volta de 485 a. C, na Sicília, dois tiranos, Gélon e Hierão, para distribuir terra aos mercenários, deportaram, expropriaram e transferiram populações. Todavia, na ocasião em que foram destronados, a democracia se impôs à tirania e, em virtude da reposição da ordem, o povo instaurou inúmeros processos, mobilizando grandes júris populares e obrigando os interventores a se valerem de suas habilidades orais de comunicação. Vê-se que a origem da retórica é de ordem judiciária, e não literária.

Assim, surgiu a necessidade de habilitar os cidadãos para que lutassem por seus direitos e defendessem seus interesses. Surgiram, então, os primeiros professores do que mais tarde seria denominado retórica.

Nesse processo histórico, em que o saber falar com o intuito de persuadir tornou-se uma necessidade jurídica, Córax e Tísias, filósofos antigos, conceituaram e publicaram o primeiro manual de retórica, coletânea de preceitos práticos que discorria sobre a capacidade persuasiva de interferir em crenças e atitudes dos espíritos humanos.

Convém destacarmos também que a retórica conserva uma relação com a sofística. Platão, filósofo grego (século IV a. C.), em sua obra *O sofista*, apresenta um diálogo entre um filósofo estrangeiro e o jovem Teeteto sobre o que seria um sofista. Ao iniciar o diálogo, o estrangeiro discorre sobre a arte da persuasão como sendo parte dos discursos do foro, das assembleias populares, e a caracteriza como sofística, a arte da conversação que é

parte da arte privativa, em sua variedade aquisitiva, de caça aos animais vivos, aos de terra, aos domésticos, ao homem, ao cidadão particular, com imposição de salário e em troca de dinheiro, aparentemente instrutiva, a caça que visa a apanhar mancebos ricos e de famílias ilustres, conforme indica a presente exposição, deverá ser denominada sofística (PLATÃO, 2003, p. 11).

Os sofistas, de acordo com Abbagnano (1976), viviam de cidade em cidade difundindo o saber, atividade que exigia remuneração e, por esse motivo, somente

tinha acesso aos seus ensinamentos a aristocracia. Eles ensinavam, além da gramática, a retórica, arte representada por conhecimentos desprovidos de solidez científica, mas que se revelavam úteis na carreira de um advogado ou de um homem político.

Abbagnano (1976, p. 98-99) assegura que a retórica é

a arte de persuadir independentemente da validade das razões adoptadas. Com a retórica afirmavam a independência e a onipotência: a independência de todo o valor absoluto, cognoscitivo ou moral; a onipotência a respeito de todo o fim a alcançar. Mas pela própria exigência desta arte, o homem guindava-se ao primeiro lugar na atenção dos sofistas.

Reale e Antiseri (1990), ao tratar da retórica em Platão, afirmam que essa arte enfrentou dois momentos distintos. No primeiro momento, apareceu como adulteração do verdadeiro, buscando convencer e persuadir a todos sem dispor de absolutamente nenhum conhecimento. De acordo com o filósofo, a retórica precisaria ser substituída pela verdadeira política que, segundo ele, coincidia com a filosofia. Já no segundo momento, sofreu certo abrandamento, e Platão reconheceu o direito à existência da retórica, desde que ela se submetesse à verdade e à filosofia. Assim, deveria haver uma retórica digna dos deuses, tendo sempre a finalidade de buscar a verdade.

Afirmam os autores que Aristóteles, filósofo grego (século IV a. C.), foi discípulo de Platão e escreveu, entre várias obras, dois tratados sobre elaboração do discurso: *Retórica* e *Poética*. Esta é voltada para evocação imaginária, para o discurso literário e poético; aquela é voltada para a arte da comunicação, para o discurso público com fins persuasivos.

Para Aristóteles, a retórica não tem como objetivo dialogar em busca da verdade ou de valores particulares, como o que é justo, por exemplo. Essa é a função da filosofia. A retórica, para o referido filósofo, é aplicável a qualquer assunto; diz respeito aos argumentos utilizados em uma controvérsia, na contraposição de opiniões, ou seja, no paradoxo, e é mediada pelo exercício da persuasão e do convencimento. Assim, um homem procura convencer outro homem por meio do embate de ideias utilizando procedimentos persuasivos, os quais dependem de habilidade e de domínio do discurso.

Mosca (2004, p. 20) afirma que o ponto fundamental da doutrina aristotélica, no que concerne à retórica, reside em considerá-la

do domínio dos conhecimentos prováveis e não das certezas e das evidências, os quais caberiam aos raciocínios científicos e lógicos. Por essa razão o seu campo é o da controvérsia, da crença, do mundo da opinião, que se há de formar dialeticamente, pelo embate de ideias e pela habilidade do manejo do discurso.

Para Ferreira (2010), no mundo da *doxa* se digladiam várias opiniões. Por esse motivo, conseguir a adesão do outro e levá-lo a concordar com nossas opiniões requer reflexão prévia e articulação discursiva, pois os sentidos se multiplicam na mente dos interlocutores. Para o autor, o “certo” não possui rigor estritamente natural, embora exista em essência. Ele pode ser construído nas múltiplas relações humanas.

Considerando essa perspectiva, Mosca (2010) afirma que as características básicas da retórica aristotélica, são a eficácia e o caráter utilitário. A primeira diz respeito às projeções do sujeito da enunciação, que mobiliza procedimentos retóricos com a finalidade de conduzir ou manipular seu destinatário em direção a determinada conclusão. A segunda considera a situação em que ocorre o discurso e a relação de intersubjetividade dos interlocutores, com o intuito de decidir como e em que medida persuadir.

Essas regras que indicam tanto as projeções do sujeito da enunciação para conduzir seu destinatário à persuasão, quanto a situação em que ocorre o discurso e a relação de intersubjetividade, serão retomadas pela teoria da argumentação, da qual tratamos na próxima seção.

3.2 Teoria da argumentação ou nova retórica

A teoria da argumentação, ou nova retórica, constitui uma ruptura com a concepção de razão e raciocínio, própria da lógica cartesiana do século XVII, ao mesmo tempo em que marca a retomada da concepção aristotélica de retórica.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), expoentes da teoria da argumentação, ou nova retórica, vêm reabilitar a retórica, baseando-se na argumentação dialética

de Aristóteles. Esse tipo de argumentação, segundo os autores, constitui um saber necessário, controlável e composto por regras próprias. Segundo eles, a argumentação encontra-se no campo do plausível, do verossímil, do provável.

A teoria da argumentação rompe com a concepção cartesiana de verdade segundo a qual tudo que fosse apenas verossímil deveria ser considerado falso. Para Descartes (*apud* PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 2),

uma ciência racional não pode contentar-se com opiniões mais ou menos verossímeis, mas elabora um sistema de proposições necessárias, que se impõe a todos os seres racionais e sobre os quais o acordo é inevitável. Daí resulta que o desacordo é sinal de erro.

Nessa visão predomina a racionalidade como propriedade irreduzível de se atingir o conhecimento verdadeiro. Trata-se de renunciar pela dúvida metódica aos juízos e às noções derivadas da observação e da experiência postas pela realidade empírica, ou ainda, da negação das evidências.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam que em oposição à visão cartesiana de racionalidade está Aristóteles. Este propõe dois modos básicos de raciocínio, conhecidos como demonstração analítica e argumentação dialética. O primeiro modo, sobre cujo estudo se alicerça toda a lógica formal, diz respeito à demonstração fundada em proposições evidentes, que conduz o pensamento a conclusões verdadeiras. O segundo, baseado em conclusões verossímeis, abarca argumentos sobre enunciados prováveis, cujas opiniões são aceitas por todos, pela maioria ou por pessoas notáveis.

O trabalho de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ultrapassa a retórica antiga ao referir-se à técnica que utiliza a linguagem, principalmente escrita, para persuadir e convencer. Os autores voltam-se para técnicas discursivas¹⁵ que tratam de provocar ou acrescentar adesão a teses apresentadas em determinado auditório e afirmam que

[...] uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar uma intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção), ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 50).

¹⁵Por não ser foco de nossos estudos, não discutimos, nesta tese, as técnicas de argumentação propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Essa ideia de adesão dos espíritos (auditório) às teses que lhes são apresentadas se dá por meio da argumentação. A argumentação, componente essencial da retórica, visa a convencer e persuadir, de modo a levar o interlocutor à mudança de atitude, à transformação de sua visão de mundo com base nas representações existentes acerca dele.

Para os autores, não há argumentação para aquilo que é objetivamente válido. Aqueles que apresentam os fatos, as verdades, as verossimilhanças submetidas ao cálculo das probabilidades não desempenham nenhum papel essencial, pois esses triunfam por si só. Essas demonstrações são intemporais e não há motivos para distinção dos auditórios.

A possibilidade de argumentar acontece sempre que um orador não está em situação particular dada pelo uso das ciências. Argumentar para se chegar a conclusões opostas acontece diante de “uma ação que resulta de uma escolha deliberada entre vários possíveis, sem que haja acordo prévio sobre um critério que permita hierarquizar as soluções” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 52).

Nesse processo argumentativo, quem são orador e auditório? O orador é aquele que provoca a argumentação, que pretende a adesão de um auditório e este é “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22). Assim, de um lado está aquele que pretende argumentar por meio do convencimento e/ou da persuasão e, de outro, aquele que é o alvo da argumentação.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 18) asseguram que “para argumentar é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”. Isso significa que o ato de argumentar pressupõe do orador conhecimento prévio do auditório, além da consideração pela participação daquele com quem debaterá.

Para os autores, existem os seguintes tipos de auditório: formado pela humanidade inteira ou por todos os homens adultos e considerados normais; formado, no diálogo, pelo interlocutor a quem se dirige; formado pelo próprio sujeito, quando ele delibera ou apresenta os motivos de seus atos.

Com relação ao primeiro, o orador espera uma aprovação unânime do auditório que imagina ser universal e composto de todos os homens racionais; quanto ao segundo auditório, o orador direciona o diálogo a apenas um interlocutor que pode representar um auditório particular ou um auditório universal; no que diz respeito ao terceiro, o indivíduo da deliberação é considerado uma encarnação do auditório universal ou mesmo de um auditório particular.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), ao discorrerem sobre a teoria da argumentação e sobre o papel do auditório, fazem a distinção entre convencer e persuadir e asseguram que, para aquele que se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer. Já para aquele que se preocupa com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir.

Assim, de acordo com os autores, os critérios que separam persuasão de convicção “são sempre fundamentados em uma decisão que pretende isolar de um conjunto – conjunto de procedimentos, conjunto de faculdades – certos elementos considerados racionais” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 30-31). Chamam “*persuasiva*” a argumentação que pretende ser direcionada a um auditório particular. Essa argumentação procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos verossímeis e plausíveis. Denominam “*convincente*” a argumentação que pretende obter a adesão de um auditório universal. Essa argumentação dirige-se à razão por meio de raciocínio lógico e provas objetivas. Os estudiosos vinculam a ideia de ação à persuasão e a ideia de inteligência e razão à convicção. Asseveram, contudo, que convencer e persuadir são dois aspectos da argumentação utilizados pelo orador para provocar a adesão de seu auditório. Entretanto, afirmam que, na prática, a distinção entre convencer e persuadir é sempre imprecisa.

Segundo Ferreira (2010, p. 15), “a primeira função da retórica advém de seu conceito mais antigo: persuadir”. Para atingir seu objetivo, o orador se vale não apenas de meios racionais, mas também de meios afetivos, e, nesse processo, razão e sentimento se misturam e se tornam inseparáveis.

Ferreira (2010) ressalta que *persuadir* equivale a *per* + *suadere*. O prefixo *per* indica “de modo completo” e *suadere* equivale a “aconselhar”. Nesse sentido, *persuadere* não significa aceitar um ponto de vista por imposição, mas sim aceitar

um ponto de vista de modo habilidoso. Persuadir, então, traz em si o convencer (*cum + vincere*), que segundo o autor, “equivale a vencer o opositor com sua participação, persuadir o outro por meio de provas lógicas, indutivas ou dedutivas” (FERREIRA, 2010, p. 15).

Partindo dessa perspectiva, Ferreira (2010, p. 15) propõe uma distinção didática para os termos persuadir e convencer. Para o autor, persuadir significa “mover pelo coração, pela exploração do lado emocional, coordenar o discurso por meio de apelo às paixões do outro” e convencer significa “mover pela razão, pela exposição de provas lógicas, coordenar o discurso por meio de apelos ligados ao campo da racionalidade”. Afirma o autor que os meios de persuasão se condicionam fundamentalmente em duas grandes ordens: explorar a afetividade e a razão.

Assim, compreendemos que conduzida pela razão ou pela afetividade, a argumentação por meio da linguagem (verbal) pressupõe escolhas de modo a levar o interlocutor/auditório a reagir ou interagir com vistas a atingir determinado fim e isso configura uma prática discursiva.

Trata-se de ações humanas que pressupõem escolhas de um sujeito que age por meio do discurso. Isso significa que a simples opção por determinado termo e não por outro assinala uma atividade discursiva que implica a intenção de convencer ou de persuadir nosso interlocutor. São práticas que pretendem levar o outro a reagir e a interagir, por meio do diálogo, diante de propostas ou teses que lhes são apresentadas.

Nesse processo, relações são estabelecidas por meio de acordos, negociações, efeitos pretendidos, e comportamentos são mobilizados por meio da persuasão e do convencimento.

Koch (2010, p. 21) parte do “postulado de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem” e por isso adota a posição de que a argumentação constitui atividade estruturante de qualquer discurso, uma vez que

a progressão deste se dá, justamente por meio de articulações argumentativas, de modo que deve se considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas principalmente de coerência textual (KOCH, 2008, p. 21).

O posicionamento de Koch (2010) baseia-se na concepção de orientação argumentativa postulada por Ducrot (1981). Para este autor, o que um enunciado quer dizer é a conclusão para a qual ele está orientado. Considerando essa concepção, passamos, na seção seguinte, a tratar de orientação argumentativa com base nas proposições de Ducrot (1981).

3.3 Orientação argumentativa

A teoria da orientação argumentativa proposta por Ducrot (1981) trata da linguagem como um jogo de argumentação enredado em torno de si mesmo. Segundo o autor, não falamos acerca do mundo. Falamos para construí-lo e, a partir dele, tentamos convencer o outro da nossa verdade. Verdade criada em nossas interações e por elas.

Ducrot (1981) inscreve sua tese sobre orientação argumentativa do enunciado com base nas concepções de enunciação e de subjetividade na linguagem postuladas por Benveniste. Este, em sua teoria da enunciação, posiciona o sujeito no centro da reflexão linguística, pois afirma que a enunciação é definida como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2005 p. 82).

A enunciação é, portanto, um ato por meio do qual o sujeito se apropria da língua e a põe em funcionamento. O produto desse ato é o enunciado, cujas características linguísticas são determinadas pelas relações que se estabelecem entre o locutor e a língua.

A enunciação converte a língua em discurso pelo emprego que o locutor faz dela. Para Benveniste (2005 p. 83-84),

o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.

Tendo como fundamento essa concepção, Ducrot (1981) afirma que muitos atos de enunciação possuem um valor argumentativo, uma função argumentativa

por meio da qual o locutor pretende levar o destinatário a determinada conclusão. Para o autor, essa função tem marcas próprias no enunciado, e o valor argumentativo não é meramente a consequência das informações trazidas pela frase. Esta pode comportar diversos “morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário a tal ou qual direção” (DUCROT, 1981, p. 178).

Ducrot (1981) apresenta certos números de fenômenos para tratar da orientação argumentativa, ou seja, para abordar o valor argumentativo que um enunciado propicia ao enunciado subsequente. Para evidenciar esse valor, apresenta, primeiramente, uma abordagem acerca da conjunção *já que* afirma que, ao dizer *A já que B*, o locutor não se contenta em dizer ao destinatário que o conteúdo *A* é necessariamente implicado por *B*. Esse uso pelo locutor pretende que o destinatário seja obrigado a admitir *A*. É insuficiente, segundo Ducrot (1981), dizer que *já que* foi usado apenas para argumentar, tendo em vista a sua significação. Sua significação é a de ser usado para executar o ato de argumentar.

Na mesma direção, Ducrot (1981) trata do uso da conjunção *mas*. Para ele, a significação dessa conjunção é a uma maneira de executar o ato de argumentar. Assim, segundo o autor, não podemos simplesmente dizer que tal conjunção serve para assinalar a oposição de duas proposições. Propõe a descrever *A mas B* como: “*A*, você tende a tirar de *A* uma certa conclusão *r*; você não deve fazê-lo, pois *B*, tão verdadeiro quanto *A*, sugere a conclusão *não-r*” (DUCROT, 1981, p. 179).

Isso significa que, diante de uma proposição que levaria o interlocutor a tirar uma conclusão *r*, é sugerida uma proposição *não-r*, seguida de *mas*. Ou seja, existe uma proposição *A* que é desmentida por *B*. Entretanto, o *mas*, tendo em vista sua significação, não é suficiente para argumentar, mas sim para executar o ato de argumentar.

Pressupõe-se que, “no espírito dos interlocutores, existe ao menos uma proposição *r* (conclusão) para a qual *A* é um argumento e *B* um contra-argumento” (DUCROT, 1981, p. 179). Essa proposição *r* pode variar de locutor para locutor, segundo o contexto discursivo, mas, ainda assim, *A* e *B* são orientados para a demonstração de outra coisa: “sua utilização argumentativa faz parte do próprio valor do enunciado” (DUCROT, 1981, p. 179).

Afirma o autor que a utilização argumentativa da língua está inscrita nela, em sua organização interna. Para ratificar essa afirmação, aborda primeiramente a noção de classe argumentativa, doravante CA, em seguida, a noção de escala argumentativa. Com relação à CA, Ducrot (1981) assevera que um locutor, ou seja, um sujeito falante em determinada situação discursiva, apresenta dois enunciados p e p' na CA determinada por um enunciado r , caso ele considere p e p' argumentos a favor de r . O autor exemplifica da seguinte maneira:

Suponhamos, por exemplo, que a vinda de Pedro e a de Paulo me parecem, tanto uma quanto outra, autorizar a conclusão *A reunião foi um sucesso*. Nesse caso, dir-se-á que para mim, os enunciados *Pedro veio* e *Paulo veio* pertencem à C.A. determinada por *A reunião foi um sucesso* (DUCROT, 1981, p. 180) [grifos do autor].

A noção de CA, segundo Ducrot (1981), diz respeito a uma conclusão particular e a um locutor determinado. Para ele, esse último não se define apenas pela sua identidade pessoal, mas também pela situação tanto ideológica quanto sociológica e ainda espaço-temporal em que ele fala. Ao admitir que “a vinda de Pedro e a de Paulo favoreceu, tanto uma quanto a outra, a conclusão de que a reunião foi um sucesso, posso pensar que só a primeira marca o caráter sério dessa reunião” (DUCROT, 1981, p. 180). Mas em outras circunstâncias, envolvendo diferente situação espaço-temporal, ideológica ou sociológica, outro locutor poderia julgar de forma diferente.

Com relação à escala argumentativa, Ducrot (1981) afirma que a ordem hierárquica dos argumentos vai dos mais fortes aos mais fracos. Assim A e B são argumentos a favor de r ou ainda autorizam r . Este pode ser um argumento, sem necessariamente ser um argumento decisivo, ou seja, autoriza uma decisão, mas não a impõe.

Assim, o autor exemplifica:

Suponhamos que um locutor coloque p e p' na C.A. determinada por r . Diremos que ele toma p' como um argumento superior a p ou (mais forte que p) em relação a r , se, aos olhos desse locutor concluir de p a r implica que se aceite concluir p' a r , a recíproca não sendo verdadeira (DUCROT, 1981, p. 181) [grifos do autor].

Para compreender essa relação de ordem hierárquica, ele propõe uma descrição, em seu dizer, ao menos parcial, de *mesmo* e *até mesmo*. De acordo com Ducrot (1981, p. 181), “enunciar uma frase do tipo p ou (e) *mesmo* p' , significa

pressupor que sempre existe um certo r , que determina uma escala argumentativa em que p' é superior a p'' . Considerando essa perspectiva, dizer que alguém *tem o doutorado de 3º ciclo, e mesmo o doutorado de Estado*, pressupõe certa conclusão autorizada simultaneamente pelos dois títulos (DUCROT, 1981). Nessa direção, a conclusão autorizada diz respeito ao doutorado de 3º ciclo, título pressuposto pelo doutorado de estado.

Ducrot (1981) ainda ressalta a diferença entre ordem argumentativa revelada por *mesmo*, *até mesmo*, e a ordem lógica dada, por exemplo, por *a fortiori*. Para tanto, utiliza o “enunciado p' e *a fortiori p*: *Ele tem o doutorado de Estado, a fortiori o 3º ciclo*” (DUCROT, 1981, p. 181). Segundo o autor, no enunciado não há a suposição de que os dois enunciados tenham a mesma orientação argumentativa. Talvez o locutor tenha interesse em que a pessoa de que se fala tenha apenas a titulação de 3º ciclo. Nesse caso, tudo indica que o primeiro título implique o segundo. Assim, *a fortiori* é empregado em termos de condição de verdade: “é necessário que p não possa ser verdadeiro sem p' ” (DUCROT, 1981, p. 181).

Assim sendo, para dizer p e mesmo p' , é necessário que p e p' sejam orientados para a mesma conclusão, “conclusão idêntica, e que p' para ela conduza melhor que p ” (DUCROT, 1981, p. 181). É possível afirmar ainda que as duas ordens têm relação. A primeira, apresentada como puramente factual, pode passar necessariamente pela segunda, marcada pelas intenções argumentativas de quem fala.

Nesse sentido, Ducrot (1981) afirma que os argumentos orientados para uma mesma conclusão compõem uma classe argumentativa, ao passo que a relação de força existente entre os enunciados diz respeito à escala argumentativa.

Baseados nas contribuições de Ducrot (1988), Charaudeau e Maingueneau (2008) afirmam que a definição de orientação argumentativa (o valor argumentativo de um enunciado) que pode ser definida como E_1 é

a seleção operada sobre esse enunciado sobre os enunciados[sic] E_2 suscetíveis de sucedê-lo em um discurso gramaticalmente bem formado, seja ‘o conjunto das possibilidades ou das impossibilidades de continuação discursiva determinadas pelo seu emprego’ (DUCROT, 1988, p. 51 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 355).

Charaudeau e Maingueneau (2008) observam que da orientação argumentativa deriva o significado do discurso subsequente, aspecto esse que configura na própria ordem do discurso a relação ocorrência-significação na perspectiva da equivalência (ou não) entre os enunciados. Desse modo, a orientação linguística da palavra, ou seja, seu sentido, prevalece sobre seu valor descritivo e corrobora o valor argumentativo de um enunciado.

Postulam os autores que a teoria da argumentação na língua, doravante AnL, proposta por Ducrot (1988) é uma teoria da significação. Afirmam que essa teoria

rejeita as concepções de significação como adequação ao real, sejam essas teorias de inspiração lógica (condições de verdade) ou analógica (protótipos), em benefício de uma concepção quase espacial do sentido como direção: aquilo que o enunciado S_1 (do mesmo modo que o locutor como tal) quer dizer, é a conclusão S_2 para qual este enunciado está orientado (DUCROT, 1998 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 355).

Assim, aquilo que um enunciado quer dizer é a conclusão para a qual está orientado. Dessa forma, “o valor argumentativo de uma palavra é por definição a orientação que essa palavra dá ao discurso” (DUCROT, 1988, p. 51 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 355). Isso significa assumir que a orientação argumentativa de um termo corresponde a seu sentido.

Nessa direção, a significação linguística da palavra *inteligente* não corresponde a uma capacidade mensurável pelo QI, mas relaciona-se com a orientação que essa palavra traz ao discurso subsequente. Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 355):

“Pedro é inteligente, ele pode resolver este problema”.

Opõe-se a:

“Pedro é inteligente, ele não resolverá esse problema”.

Para os autores, “se o mesmo segmento S é seguido, em primeira ocorrência, pelo segmento S_a e, em uma segunda ocorrência, pelo segmento S_b , diferente de S_a , então S não tem a mesma significação nessas duas ocorrências” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 355).

Ressaltam Charaudeau e Maingueneau (2008) que o uso de *inteligente* no segmento “Pedro é *inteligente*” não tem o mesmo sentido nas duas ocorrências. Não

se trata do mesmo sentido de inteligência mensurável pelo QI. Do mesmo modo, o uso de *calor* no segmento “Faz *calor*, fiquemos em casa” é diferente de dizer “Faz calor, vamos passear”. Não se refere ao mesmo calor nas duas ocorrências. São os mesmos enunciados orientados para conclusões diferentes.

Guimarães (2007), também ancorado nos pressupostos de Ducrot, postula que orientar argumentativamente com base em um enunciado X significa apresentar seu conteúdo A para conduzir o interlocutor a concluir o conteúdo C. Segundo ele, descartam-se as possibilidades de que orientar argumentativamente significa dizer A para levar o interlocutor a pensar C; ou dizer A para que o interlocutor conclua C.

O autor retoma os conceitos de classe argumentativa e escala argumentativa propostos por Ducrot (1981), dos quais derivam os estudos sobre orientação argumentativa, e propõe os seguintes exemplos (GUIMARÃES, 2007, p. 26):

“O Zico errou um pênalti no jogo de hoje”;

“Até o Zico errou um pênalti no jogo de hoje”.

Esses enunciados teriam sido ditos por alguém no contexto em que se falava do jogo entre Brasil e França em 1986 e em que o Brasil foi desclassificado. O primeiro enunciado diz respeito a uma informação sobre um episódio do jogo, mas o segundo diz respeito a uma razão apresentada em favor de determinada conclusão, ou seja, todos jogaram mal, inclusive Zico. Na concepção de Ducrot (1981), o primeiro enunciado constitui apenas uma informação sobre um episódio do jogo; o segundo não, ele diz respeito a uma situação particular e também a um determinado locutor, conforme vimos anteriormente.

Guimarães (2007) reformula o conceito de classe argumentativa proposto por Ducrot (1981) e postula que ambos os enunciados fazem parte de uma determinada classe argumentativa, definida por enunciados cujos conteúdos podem ser argumentos para determinada conclusão. Assim a classe argumentativa: todo o time do Brasil jogou mal define os argumentos *Zico errou um pênalti no jogo de hoje* e *Até Zico errou um pênalti no jogo de hoje*.

De acordo com Guimarães (2007, p. 27), uma classe argumentativa

é constituída pelos enunciados cujos conteúdos, regularmente, se apresentam como argumentando para uma conclusão que define a classe argumentativa. E não só em uma situação particular específica, mas como uma regularidade que se apresenta como se

desse em todas as situações de enunciação possíveis. Isso ocorre com regularidade, em todas as situações de enunciação possíveis, e não apenas em uma única situação.

Nesse sentido, o conceito de orientação argumentativa é parte das regularidades semânticas de um enunciado, sendo, portanto, marcada como uma regularidade enunciativa. Essas regularidades são a significação de um enunciado, e a orientação argumentativa deve explicar o sentido dos recortes enunciativos. As hipóteses sobre essas regularidades “são hipóteses sobre o caráter histórico dos sentidos das enunciações” (GUIMARÃES, 2007, p. 29) e não são regras. Por esse motivo, a significação não tem caráter imperativo e afasta-se, portanto, das formulações propostas por Ducrot (1981).

Fundamental nessa concepção de orientação argumentativa proposta por Guimarães (2007) é o conceito de escala argumentativa¹⁶. Para o autor, esta é uma classe argumentativa em que ocorre uma relação de força maior ou menor dos conteúdos dos enunciados. Assim, os exemplos apresentados anteriormente, “O Zico errou um pênalti no jogo de hoje” e “Até o Zico errou um pênalti no jogo de hoje”, podem servir de argumento para a conclusão “O Brasil não teve sorte no jogo” (GUIMARÃES, 2007, p. 26-27).

Entretanto, o segundo apresenta-se como mais forte que o primeiro por constituir-se pelo *até*, supondo que Zico fosse o melhor batedor de pênaltis do Brasil. Nesse segundo caso, o que indica a orientação argumentativa é a presença da partícula *até*.

Assim, a orientação argumentativa indica a maneira pela qual é possível interpretar um enunciado. Indica o que deve ser interpretado como argumento para a conclusão e o que deve ser interpretado como conclusão de tal argumento. É isso que estabelece o futuro do texto relacionado à conclusão. Para o autor, “a orientação argumentativa não impede esta ou aquela progressão textual” (GUIMARÃES, 2007, p. 210). Ela não tem caráter impositivo e permite relacionar aquilo que vem depois como relacionado, ou seja, como compatível com a conclusão que foi estabelecida pela orientação argumentativa (GUIMARÃES, 2007).

¹⁶ Guimarães (2007) baseia-se no conceito de escala argumentativa proposto por Ducrot (1981).

Charaudeau e Maingueneau (2008), ao tratarem de orientação argumentativa, apresentam as contraposições existentes entre as teorias antigas e clássicas de argumentação e a Argumentação na Língua. No primeiro caso, o discurso é suscetível de ser avaliado e declarado como válido ou falacioso; no segundo caso, “a ideia de uma avaliação crítica das argumentações apenas tem sentido sobre o plano gramatical (tal sequência é ou não gramaticalmente correta); nessa teoria, a força da coerção argumentativa é inteiramente uma questão de linguagem” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 356).

Por essa razão os autores propõem uma articulação entre estas duas concepções de argumentação: argumentação clássica e argumentação na língua. Esta estabelece a relação E_1 – conclusão E_2 no interior de uma perspectiva enunciativa por meio da qual o que dá sentido ao argumento é a conclusão. Segundo os autores, compreender o que significa o enunciado (E_1) “o tempo está bom” não é referi-lo a um estado do mundo, mas às intenções comunicativas do locutor, ou seja, à sua conclusão, o enunciado (E_2) “Vamos à praia”. Afirmam Charaudeau e Maingueneau (2008) que o sentido de E_1 é E_2 , isto é, o sentido de E_1 é a sua conclusão E_2 . Para eles, a teoria da argumentação na língua reatualiza uma terminologia antiga de argumentação em que se designava a conclusão de um silogismo aristotélico¹⁷ como sendo a intenção pretendida pelo locutor.

Nessa direção, Koch (2005), ao tratar de orientação argumentativa, evidencia em seu trabalho intitulado *Referenciação e orientação argumentativa* que uma das funções textuais interativas das operações efetuadas por meio de descrições ou formas nominais é imprimir aos enunciados em que se inserem, bem como ao texto, orientações argumentativas. Isso porque, ao categorizar ou recategorizar referentes, o produtor faz escolhas, em cada contexto, entre uma multiplicidade de formas, de acordo com sua proposta de produção de sentido, isto é, de acordo com suas intenções.

Trata-se, entre os conhecimentos culturalmente pressupostos como compartilhados, de uma operação em que se ativam traços do referente de modo a

¹⁷ Na concepção de Aristóteles, “o silogismo é um discurso no qual, estando postas algumas coisas, resulta necessariamente numa outra coisa diferente” (ARISTÓTELES, 1967, s/p *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 448). Assim, segundo os autores, “‘coisas postas’ são as premissas do silogismo, ‘a coisa diferente na qual resulta, necessariamente’, sua conclusão” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 448).

levar o interlocutor a construir determinada imagem do produtor do texto. Essa operação permite extrair informações sobre as crenças, as opiniões e as atitudes do produtor, de modo a auxiliá-lo na construção do sentido do texto. Além disso, permite ao interlocutor conhecer o referente em relação aos mais variados aspectos.

A autora compreende que os processos referenciais que levam em conta a orientação argumentativa acontecem de forma negociada entre sujeito e realidade e são capazes de estabelecer não apenas a localização de um segmento textual, mas, acima de tudo, a continuidade discursiva.

Assim, compreendemos que a orientação argumentativa tem caráter injuntivo, estabelece como interpretar o futuro do texto, está marcada como uma regularidade enunciativa em um enunciado (GUIMARÃES, 2007), mas também se relaciona às intenções comunicativas do locutor (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; KOCH, 2005).

A orientação argumentativa, como regularidade, pode manifestar-se em qualquer texto, seja ele predominantemente argumentativo, descritivo, narrativo, explicativo ou dialogal. Entretanto, uma vez que analisamos neste trabalho as relações entre os processos de referenciação e a orientação argumentativa em textos argumentativos, abordamos na próxima seção, primeiramente, o texto argumentativo e, em seguida, tratamos de gêneros textuais e do artigo de opinião.

3.4 Texto argumentativo

Marcuschi (2008) designa como tipo textual uma espécie de construção teórica que se define por sua natureza linguística de composição na qual são considerados aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo. Para o autor, os tipos caracterizam-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados. No dizer de Marcuschi (2008, p. 155), trata-se de modos textuais. Esses abrangem algumas categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Segundo Marcuschi, “quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo”.

A esses modos que predominam em determinado texto, Charaudeau (2010) designa *modos de organização do discurso*. Para o autor, esses modos são princípios de organização da matéria linguística, tais como enunciar, descrever, contar, argumentar. São, pois, categorias de base que participam do funcionamento da comunicação verbal. Na visão de Charaudeau (2010), o ato de comunicar é representado como um dispositivo cujo centro é ocupado por um sujeito falante (o locutor, ao falar ou escrever) em relação com seu parceiro (o interlocutor). Esse dispositivo compõe-se dos seguintes componentes: a situação de comunicação, os modos de organização do discurso, a língua e o texto.

A situação comunicativa constitui enquadre físico e mental, ao mesmo tempo, em que se acham os parceiros da troca linguageira. Esses parceiros são determinados por uma identidade psicológica e social e ligados por um contrato de comunicação.

Os modos de organização do discurso constituem princípios de organização da matéria linguística. Esses princípios dependem da finalidade do sujeito falante em relação ao ato de comunicar. Para tanto, tais modos de organização utilizam princípios da ordem do enunciar, descrever, contar e argumentar.

A língua é formada pelo material verbal estruturado em categorias linguísticas. Essas categorias “possuem, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma forma e um sentido” (CHARAUDEAU, 2010, p. 68).

O texto “representa o resultado material do ato de comunicação e resulta de escolhas conscientes (ou inconscientes) feitas pelo sujeito falante” (CHARAUDEAU, 2010, p. 68). Esse sujeito elege categorias da língua e as ordena de acordo com suas finalidades discursivas no ato de comunicação. Essas categorias são, para Charaudeau (2010), os modos de organização do discurso que podem ser agrupados, conforme descrito anteriormente, em enunciar, descrever, narrar e argumentar. Cada modo de organização tem uma função de base e um princípio de organização. A função de base diz respeito à finalidade discursiva do sujeito falante e o princípio de organização refere-se ao mundo referencial e à organização da encenação desse mundo.

Para Charaudeau (2010), o modo de organização argumentativo diz respeito a um saber que conta a experiência humana por meio de certas operações do

pensamento e o aspecto de argumentação de um discurso encontra-se frequentemente no que está implícito. Além disso, esse modo diz respeito à capacidade de o interlocutor raciocinar, ou seja, de refletir e compreender. O sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que procura transmitir ao interlocutor de modo a persuadi-lo e a modificar seu comportamento.

Para que haja argumentação, é necessário que haja uma proposta que provoque em alguém um questionamento sobre o mundo, sobre a legitimidade de uma proposta. É necessário que haja também, de um lado, um sujeito com convicção que se engaje em relação a esse questionamento e desenvolva um raciocínio em busca de estabelecer uma verdade quanto à proposta apresentada; de outro, um sujeito que, envolvido com a mesma proposta, questionamento e verdade, constitua o alvo da argumentação.

Esse processo pressupõe por parte do sujeito que argumenta a esperança de conduzir o outro a compartilhar da mesma verdade. Essa verdade é chamada por Charaudeau (2010) de persuasão.

Argumentar, nesse processo, é uma atividade discursiva por meio da qual o sujeito que argumenta participa de uma dupla busca, “uma *busca de racionalidade* que tende a um ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos do universo” e “uma busca de influência que tende a um ideal de persuasão” (CHARAUDEAU, 2010, p. 206).

Com relação à busca do verdadeiro, Charaudeau (2010, p. 206) destaca que se trata de uma busca do mais verdadeiro, ou seja, “de um verossímil que depende das representações socioculturais compartilhadas pelos membros de um determinado grupo, em nome da experiência ou do conhecimento”. Quanto à busca da influência, trata-se de compartilhar com os outros a sua própria convicção por meios diferentes do raciocínio (argumentação); pode ser obtida pela sedução, utilizando-se de narrativas ou de descrições.

Ao tratar do modo de organização argumentativo, Charaudeau (2010, p. 207) afirma ser este “o resultado textual de uma combinação entre diferentes

componentes¹⁸ que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva. Além disso, permite elaborar argumentações sob as formas dialógica (argumentação interlocutiva), escrita ou oratória (argumentação monolocutiva).

A função desse modo de organização discursiva é permitir a construção de explicações sobre asserções feitas acerca do mundo em duas perspectivas: razão demonstrativa e razão persuasiva. A primeira, razão demonstrativa, procura estabelecer relações de causalidade no sentido amplo de relação entre duas ou mais asserções por meio de procedimentos da organização da lógica argumentativa. Os componentes dessa organização ligam-se, ao mesmo tempo, “ao sentido da asserções, aos tipos de relações que as unem e aos tipos de validação que as caracterizam” (CHARAUDEAU, 2010, p. 207). A segunda, razão persuasiva, procura “estabelecer a prova com a ajuda de argumentos que justifiquem as propostas a respeito do mundo, e as relações de causalidade que unem as asserções umas às outras” (CHARAUDEAU, 2010, p. 207).

Charaudeau (2010, p. 220) propõe que à razão demonstrativa deve-se associar a razão persuasiva, pois essa “depende do *sujeito* que argumenta e da *situação* em que este se encontra diante do interlocutor (ou destinatário) a que está vinculado por um contrato de comunicação”. Para o autor, o sujeito está à frente de uma encenação argumentativa. Esta consiste na utilização de procedimentos que servem para o propósito de comunicação em função da situação e da maneira pela qual esse sujeito percebe seu interlocutor. Esses procedimentos, para Charaudeau (2010), são: *semânticos*, que se baseiam no valor dos argumentos; *discursivos*, que se valem de categorias linguísticas com o objetivo de produzir certos efeitos de discurso; *composição*, que organizam o conjunto da argumentação, quando a situação da argumentação o permite.

Assim, Charaudeau (2010) ressalta que não se deve tratar a argumentação com base em dois extremos: de um lado uma vertente racional, por meio da qual se buscam apenas as lógicas do raciocínio e, de outro, uma vertente sedutora e

¹⁸ Esses componentes são a) elementos de base da relação argumentativa (asserção de partida: dado, premissa; asserção de chegada: conclusão resultado; asserção de passagem: inferência, prova, argumento); b) modos de encadeamento: conjunção, disjunção, restrição, oposição, causa, consequência, finalidade; c) condições de realização: eixo do possível e eixo obrigatório; d) escopo do valor de verdade: generalização, particularização (CHARAUDEAU, 2010).

persuasiva, por meio da qual o único problema da comunicação humana é fazer com que o outro adira e ingresse em seu próprio universo do discurso.

Ao que Charaudeau e Maingueneau (2008) nomeiam como modo de organização discursiva, Adam (2008) designa sequência textual. Para este autor, sequências, que podem ser: narrativa, explicativa, argumentativa, dialogal e descritiva, são unidades complexas que se compõem a partir de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições.

A proposição-enunciado é uma unidade mínima e refere-se ao “produto de um ato de enunciação: enunciada por enunciador inseparável de um co-enunciador” (ADAM, 2008, p. 108). Essa unidade de base refere-se a uma microunidade sintática e a uma microunidade de sentido.

Já a macroproposição é, segundo o autor, “uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência” (ADAM, 2008, p. 204).

Para o autor, uma sequência é uma estrutura, isto é, uma rede relacional hierárquica, “analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem” (ADAM, 2008, p. 204). Também é uma entidade relativamente autônoma com uma organização interna própria e com uma relação de dependência-independência com o texto, do qual é parte.

Ao tratar da estrutura da sequência argumentativa, predominantemente presente nos textos argumentativos, Adam (2008) afirma que existe uma passagem do período argumentativo, ou seja, daquele cujas proposições estão ligadas por conectores, a uma sequência argumentativa, quando nos aproximamos de um modelo de composição apresentadas como raciocínios. Segundo esse autor, o objeto desse modelo de composição é demonstrar ou refutar uma tese.

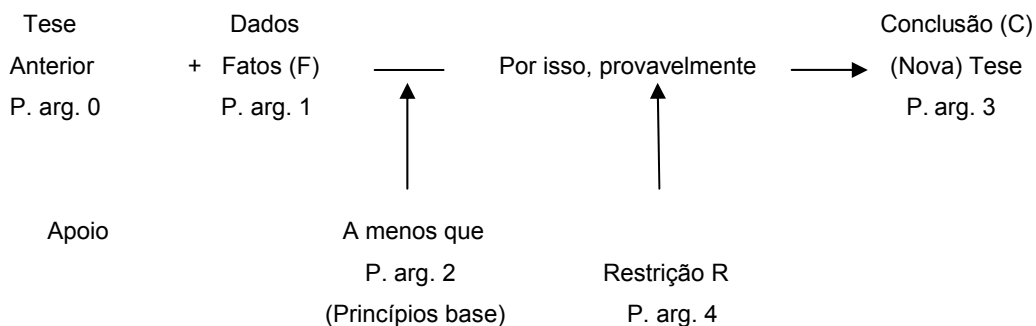
Conforme destaca Adam (2008), na concepção de Ducrot (1980), esses modelos

[...] partem de premissas, nem sempre explícitas, aliás, supostamente incontestáveis, e tentam mostrar que não se pode admitir, também, esta ou aquela conclusão – sendo a conclusão a tese a ser demonstrada, ou a negação da tese de seus adversários, ou ainda a negação de certos argumentos de seus adversários. E,

para passar das premissas às conclusões, utilizam diversos procedimentos argumentativos que, supõem, nenhum homem sensato poderia deixar de realizar (DUCROT, 1980, p. 81, *apud* ADAM, 2008, p. 232).

Segundo Adam (2008), a definição de Ducrot (1980) põe em evidência dois movimentos: demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese e certos argumentos de uma tese adversa. Assim, partem de dados ou fatos que não se poderiam admitir sem admitir esta ou aquela conclusão-asserção.

Adam (2008, p. 233) elabora a seguinte forma para a sequência argumentativa:



De acordo com o esquema apresentado, a tese anterior (P. arg. 0) é considerada tese inicial e pode aparecer no texto explícita ou implicitamente. Os dados / fatos (P. arg. 1) são os argumentos que sustentam a conclusão (C), ou seja, os argumentos que caminham para a construção da nova tese (P. arg. 3) a ser defendida em uma sequência argumentativa.

Os apoios (P. arg. 2) são argumentos que formam os princípios base. Esses argumentos podem estar subentendidos ou podem servir de apoio a uma conclusão contrária ao texto, ou seja, a uma conclusão não-C. Além disso, o texto pode também contar com uma restrição (P. arg. 4), argumentos que apresentam um “a menos que”, levando a uma conclusão (C), a uma nova tese (P. arg. 3).

Segundo Adam (2008), o referido esquema não está estruturado em uma ordem linear obrigatória. A chamada nova tese (P. arg. 3) pode ser formulada no início da sequência, podendo ou não ser retomada por uma conclusão. Além disso, a tese anterior (P. arg. 0) e os apoios (P. arg. 2) podem estar subentendidos.

Com relação ao texto argumentativo, Travaglia (2007) o designa como pertencente a uma categoria textual. Para o autor, categoria textual diz respeito a

um conjunto de textos com características comuns em termos de conteúdos, estrutura composicional, objetivos e funções sociocomunicativas, característica da superfície linguística, condições de produção, etc

Segundo Travaglia (2007, p. 40), são exemplos de categorias de texto em nossa sociedade e cultura brasileiras:

descrição, dissertação, injunção, narração, texto argumentativo “*stricto sensu*”, texto preditivo, romance, novela, conto, fábula, parábola, caso, ata, notícia, mito, lenda, certidão, requerimento, procuração, atestado, denúncia, ofício, carta, soneto, haikai, ditirambo, ode, acróstico, epitalâmio, prece, tragédia, comédia, farsa, piada, tese, artigo, etc.

Para o autor, diversas categorias de texto podem ter características comuns. É o caso, por exemplo, do texto que tem o tipo narrativo em sua composição, como romance, conto, novela, fábula, parábola, etc.

O autor divide ainda essas categorias de textos em três naturezas distintas as quais designa como *tipelemento*. Para ele são tipelementos: o gênero, a espécie e o tipo. O primeiro, de que trataremos na seção seguinte, caracteriza-se por exercer uma função sociocomunicativa específica. O segundo se define e se caracteriza “por aspectos formais de estrutura (inclusive superestrutura) e da superfície linguística e/ou por aspectos de conteúdo” (TRAVAGLIA, 2007, p. 41). O terceiro se caracteriza e se identifica por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução “segundo perspectivas que podem variar segundo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes” (TRAVAGLIA, 2007, p. 41).

O autor inclui entre os tipos as seguintes tipologias: a) texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo; b) texto argumentativo *stricto sensu* e argumentativo não-*stricto sensu*; c) texto preditivo e não preditivo; d) texto do mundo comentado e do mundo narrado; e) texto lírico, épico/narrativo e dramático; f) texto humorístico e não-humorístico; g) texto literário e não literário (TRAVAGLIA, 2007, p. 41).

Com relação ao texto argumentativo, Travaglia (2007) o classifica como texto argumentativo *stricto sensu*. Segundo ele, este tipo de texto tem “por objetivo convencer e, mais ainda, persuadir o alocutário a fazer algo, ou a participar de certo modo de ver os fatos, os elementos do mundo. Busca-se a adesão do alocutário a algo” (TRAVAGLIA, 2007, p. 60).

Como se pode ver, apesar de terminologias diferentes para classificar esse modo de organizar o discurso, Charaudeau (2010), Adam (2008), Marcuschi (2008),

Travaglia (2007) são unânimes em considerar o texto argumentativo como aquele texto cuja finalidade é persuadir e modificar o pensamento e o comportamento do interlocutor.

Entretanto, ressaltamos que Charaudeau (2010) trata o texto argumentativo como um princípio de organização da matéria linguística; Adam (2008) o aborda como uma estrutura, uma rede relacional hierárquica dotada de organização interna; Marcuschi (2008) o designa como uma espécie de construção teórica que se define por sua natureza linguística de composição; Travaglia (2007) o concebe como uma categoria textual que instaura um modo de interação, uma maneira de interlocução discursiva.

É por meio do texto argumentativo, de que tratam os autores, que os alunos têm a possibilidade desenvolver a competência de “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (BRASIL, 2000, p. 21), conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Como meio de verificar se essa competência foi desenvolvida no Ensino Médio, os alunos realizam a prova de redação para o Saresp e, nessa situação específica de avaliação, devem manifestar seu ponto de vista, seu domínio sobre a linguagem, sua capacidade de posicionar diante de uma questão polêmica. Para atender a esse propósito, utilizam-se de um gênero textual, “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Ressaltamos que, conforme Schneuwly (2004), “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). A proposta de redação para o Saresp define esses parâmetros ao solicitar que o aluno produza um gênero textual e, por meio dele, posicione-se diante de uma questão polêmica.

Considerando o estudo dos gêneros a partir dessa perspectiva, passamos a tratar de gênero textual, especificamente, de artigo de opinião.

3.5 Gênero textual artigo de opinião

No dizer de Marcuschi (2008), se considerarmos a observação sistemática dos gêneros literários realizada por Platão, na tradição ocidental, podemos afirmar que o estudo dos gêneros textuais tem cerca de vinte e cinco séculos. Mas é com Aristóteles que se inicia uma tradição mais ordenada sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso.

Aristóteles elencou como gêneros de discurso retórico: o deliberativo, que, voltado para o futuro, servia para aconselhar/desaconselhar; o judiciário, que, refletido no passado, pretendia acusar ou defender; o demonstrativo, que, situado no presente, valia para elogiar ou censurar.

Ainda que esse filósofo tenha formulado um estudo sistemático dos gêneros, foi na literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou. Machado (2006) afirma que uma prova desse estudo está no fato de a teoria dos gêneros ter se tornado alicerce para os estudos literários que se desenvolveram no interior da cultura letrada. Segundo a autora, “a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso” (MACHADO, 2006, p. 152) e os estudos realizados por Bakhtin sobre os gêneros discursivos estão inseridos no campo dessa emergência.

Para Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana estão relacionados aos usos que o homem faz da linguagem. Os aspectos e as formas desses usos são multiformes, bem como os campos da atividade humana, entretanto, isso não contradiz a unidade nacional de uma língua. Esse emprego se dá na forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos.

O campo de comunicação, no qual se desenvolve o vínculo entre atividade humana e uso da língua, circunscreve os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, conforme Bakhtin (2003). O autor observa que cada campo reflete condições específicas e finalidades postas pela construção composicional, pelo conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem.

A diversidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) expressa um universo infinito “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade

humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262). À medida que o campo de atividade se complexifica, o repertório de gêneros cresce e se desenvolve. O autor inclui nesse campo de atividade humana o relato do dia a dia, a carta, documentos, manifestações publicistas, manifestações científicas, gêneros literários. A heterogeneidade é tanta, afirma Bakhtin (2003), que torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios.

Reconhecendo as iniciativas focadas no estudo dos gêneros discursivos e mais especificamente nos estudos dos gêneros literários, Bakhtin avalia que o tratamento ao qual foram submetidos esses gêneros – desde a Antiguidade até o contexto histórico por ele vivenciado – “não (...) levou em conta a questão linguística geral do enunciado e dos seus tipos” (BAKHTIN, 2003, p. 263). Nessa perspectiva, a crítica de Bakhtin assinala que o estudo dos gêneros retóricos (jurídicos, políticos), na Antiguidade, ou ainda, o estudo dos gêneros discursivos do cotidiano (Saussure e seus adeptos) revelam a ausência da percepção da natureza linguística geral ou, ainda, da natureza universalmente linguística do enunciado.

Bakhtin (2003) aborda a importância de atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) como princípio que auxilia na dificuldade em definir a natureza geral do enunciado. Trata-se de analisar o processo formativo e as condições que propiciam o surgimento dos gêneros discursivos secundários (complexos).

O autor pondera que o desenvolvimento, a organização e a complexidade da cultura, isto é, a inesgotável e multifacetada atividade humana, criam as condições para o surgimento dos gêneros discursivos secundários (complexos). Entretanto, a base de sua formação encontra-se na incorporação e reelaboração dos “diversos gêneros primários (simples) formados nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

A suspensão da vida cotidiana ou, em outros termos, a ruptura com a heterogeneidade imediata, espontânea, utilitária da cotidianidade e sua incorporação e reelaboração pelos gêneros secundários, transforma os gêneros simples em expressões dos enunciados secundários (complexos).

Schneuwly (2004) delinea dois níveis de ruptura provocados pelos gêneros secundários (complexos). O primeiro relaciona-se ao fato de eles não estarem mais

ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação, pois resultam de uma construção complexa de vários gêneros cotidianos. O segundo nível vincula-se ao fato de que sua apropriação não pode mais se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2003) designa os gêneros primários como comunicação verbal espontânea e os secundários como comunicação verbal não espontânea. Os primeiros por se constituírem em uma situação imediata e os segundos por se constituírem em circunstância cultural mais complexa.

Ressaltamos que tanto os gêneros primários, quanto os gêneros secundários são produtos de atividade humana de linguagem. Bronckart (2019) afirma que esses produtos da atividade humana, a que chamamos textos, são situados, acabados e auto-suficientes do ponto de vista da ação ou da comunicação. Para o autor, “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso” (BRONCKART, 2009, p. 75).

Para tratar da terminologia gêneros textuais ou gêneros de discurso/discursivo, Rojo (2005) afirma que os estudos de Bakhtin forneceram subsídios teóricos e analíticos que podem ser assimilados por todos. Entretanto, de um lado, há os que defendem a terminologia gênero discursivo e, de outro, os que defendem a terminologia gêneros textuais. Os primeiros desenvolvem um trabalho de base enunciativa e centram-se na situação de produção dos enunciados em sua dimensão sócio-histórica. Os segundos partem das contribuições da Linguística Textual e centram-se na análise da materialidade linguística.

Nossa opção por gêneros textuais e não por gêneros discursivos é derivada dos estudos de Bronckart (2009), para quem existe uma dimensão sócio-histórica dos textos caracterizados como produtos da atividade de linguagem humana. Esses textos estão em funcionamento permanente nas formações sociais em função de objetivos, interesses e questões específicas. Para Bronckart (2009),

essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros textuais e que fiquem disponíveis no intertexto como modelos indexados para os contemporâneos e para as gerações seguintes (BRONCKART, 2009, p. 137).

Os textos, para Bronckart (2009), são unidade de produção por meio da qual uma mensagem linguisticamente organizada é veiculada e tende a produzir efeito de coerência em seu destinatário. Trata-se de uma unidade comunicativa de nível superior. É por meio dessa unidade comunicativa de nível superior, originária de determinada formação social, que os sujeitos se comunicam verbalmente em função de seus propósitos comunicativos.

No que diz respeito a essa unidade comunicativa, Marcuschi (2008, p. 154) enfatiza que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. De acordo com o autor toda manifestação verbal se dá por meio de textos que se materializam por meio de algum gênero que são:

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Esses textos materializados em situações comunicativas recorrentes apresentam características peculiares e, como certifica Marcuschi, são infinitos. São gêneros textuais:

telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2008, p. 155) [grifos do autor].

O autor defende, como Bakhtin (2003), que todas as atividades humanas estão ligadas ao uso da língua que se efetiva por meio de enunciados orais e escritos. Trata-se de formas orais ou escritas estáveis e, além disso, histórica e socialmente situadas.

Não se pode abordar o gênero textual sem considerar a sua realidade social e a sua relação com as atividades humanas. Os gêneros não devem ser tratados como estruturas rígidas, mas como entidades dinâmicas. São formas cognitivas, culturais de ação social corporificadas de um modo particular de linguagem.

Nessa concepção de gêneros textuais ligados à realidade social, e consequentemente relacionados às atividades humanas, abordamos o objeto de estudo desta tese: o artigo de opinião, gênero textual cujo modo de organização discursivo é a argumentação, por meio da qual se busca debater uma questão controversa.

Segundo Marcuschi (2008), o artigo de opinião é um gênero textual pertencente ao domínio discursivo¹⁹ jornalístico que possui características definidas por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas.

Schneuwly e Dolz (2004) dividem os gêneros textuais por agrupamentos da ordem do narrar, do relatar, do argumentar e do expor. Vinculam o artigo de opinião à ordem do argumentar, pois, segundo eles, trata-se de um gênero que se insere no domínio social de comunicação em que se discutem assuntos sociais controversos. Por meio desse gênero, o produtor do texto necessita posicionar-se, sustentando, refutando ou negociando a tomada de posições.

Bräkling (2000) postula que o artigo de opinião é um gênero por meio do qual se busca convencer o outro acerca de uma ideia ou opinião. Tem como objetivo influenciar o outro, transformar seu ponto de vista, seus valores, por meio da argumentação. O produtor desse gênero assume um posicionamento e procura refutar possíveis opiniões divergentes. Nesse processo, utiliza operações constantes de sustentação das afirmações realizadas “por meio da apresentação de dados consistentes que possam convencer o interlocutor” (BRÄKLING, 2000, p. 226).

Para Bräkling (2000), o gênero artigo de opinião evidencia o diálogo e a alteridade, isto é, a posição do outro diante da temática abordada, temática essa de natureza controversa, polêmica e expressiva para diversos setores da sociedade. Afirmar a autora que não é possível escrever um artigo de opinião sem se colocar no lugar do outro. O produtor antecipa suas posições para poder refutá-las, negociando ou não com ele – na direção de influenciá-lo e de transformar seus valores.

¹⁹ Marcuschi (2008) afirma que um “domínio discursivo constitui muito mais uma esfera da atividade humana, no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* [...] não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados” (MARCUSCHI, 2008, p. 155) [grifos do autor].

É imprescindível, para a produção do artigo de opinião, que se tenha uma questão controversa para ser debatida. Essa questão deve ser referente a um tema específico que suscite uma polêmica em determinados círculos sociais.

Nessa direção, Silva (2008) assevera que o artigo de opinião é um gênero de curta extensão, com julgamentos que se aproximam da provisoriedade, por ser produzido no momento em que os fatos ainda têm a sua configuração em curso. Segundo o autor, o artigo de opinião tem seu suporte de divulgação representado por uma empresa que necessita defender seus interesses no meio social em que atua.

Nessa direção, Barbosa (2005) afirma que o artigo de opinião possui uma abordagem polêmica cujo propósito é o de promover o debate acerca de problemas que envolvem a coletividade com base em uma questão controversa. Esses problemas são debatidos na esfera jornalística e podem incidir sobre temas políticos, sociais, científicos, culturais e econômicos de interesse geral. Trata-se de um gênero textual que visa a convencer ou a persuadir o interlocutor, levando-o à mudança de atitude, à transformação de sua visão de mundo.

O aporte teórico apresentado neste capítulo permitiu-nos discutir considerações sobre as teorias da argumentação como forma de intervenção na visão e no comportamento do interlocutor desde a Antiguidade, com os estudos da retórica, até a nova retórica, reabilitada por Perelman e Olbrechts-Tyteca.

Além disso, esse aporte subsidiou-nos a tecer ponderações acerca da orientação argumentativa vista como parte das regularidades semânticas de um enunciado. Ela indica o que deve ser interpretado como argumento e o que deve ser interpretado como conclusão para tal argumento.

Com base nesses pressupostos teóricos, passamos a analisar as relações entre os processos de referenciação e orientação argumentativa em textos argumentativos, especificamente, no gênero textual artigo de opinião.

4. REFERENCIAÇÃO E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE EM REDAÇÕES DO SARESP

(...) embora não pareça extraordinário relacionar referenciação e práticas discursivas (extraordinário seria à hora atual negligenciarmos a natureza discursiva da construção da referência), os estudos sistemáticos sobre o tema têm ainda uma história relativamente recente entre nós.

(KOCH; MORATO; BENTES, 2005, p. 9)

Neste capítulo, identificamos, descrevemos e analisamos operações dêiticas e anafóricas em redações produzidas por alunos do Ensino Médio para o Saresp 2010, estabelecemos relações entre essas operações e a orientação argumentativa e propomos reflexões para o ensino de Língua Portuguesa a partir dessas relações.

4.1 Procedimentos de análise

Para a análise realizada nesta tese, foram selecionadas redações produzidas por alunos da 3ª série do Ensino Médio para o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (Saresp 2010). Esse sistema propõe aos alunos a elaboração do gênero textual artigo de opinião, por meio do qual, segundo Bräkling (2000), busca-se convencer o outro acerca de uma ideia ou opinião, na tentativa de influenciá-lo ou transformar seu ponto de vista.

De acordo com a autora, para produzir um artigo de opinião é preciso que se tenha uma questão controversa a ser debatida. Essa questão deve referir-se a um tema específico que suscite polêmica em determinados círculos sociais. Para a elaboração dos artigos de opinião analisados nesta tese, a questão proposta foi: *Palmadas são positivas ou negativas na educação das crianças?* Com base nessa questão, os alunos produziram 110 textos dos quais levantamos 06 para a análise aqui empreendida.

Com relação à fundamentação teórica apresentada ao longo da pesquisa, destacamos que o capítulo destinado aos pressupostos teóricos sobre referenciação contribuiu para a definição de duas categorias centrais para a análise:

- *dêiticos* (de pessoa, de tempo, de espaço e de memória) que, conforme destaca Cavalcante (2000), situam o ponto exato de referência do enunciador no centro da situação enunciativa, e
- *anáforas* (diretas, associativas, indiretas, encapsuladoras e encapsuladoras com dêiticos discursivos) que, segundo Koch (2006), têm como traço fundamental a continuidade referencial.

Além disso, o capítulo respaldou-nos na compreensão da orientação argumentativa como a maneira pela qual é possível interpretar um enunciado. Nesse

sentido, orientar argumentativamente significa compreender o que deve ser interpretado como argumento e o que deve ser interpretado como conclusão para tal argumento a partir das intenções persuasivas do locutor.

A fim de analisarmos os processos de referenciação e a relação desses com a orientação argumentativa, propusemos as seguintes etapas:

- identificação das ocorrências dos elementos dêiticos e anafóricos, as quais sistematizamos por meio de um quadro intitulado *Quadro de ocorrências dos processos de referenciação*;

- descrição e análise das relações entre as categorias dêiticas e anafóricas e a orientação argumentativa do texto, de acordo com o segmento em que elas se manifestam e

- proposição de reflexões para o ensino de Língua Portuguesa a partir dessas reflexões.

Ressaltamos que, neste trabalho, *segmento* é considerado uma unidade de base formada por uma microunidade sintática e por uma microunidade de sentido, as quais Adam (2008) denomina proposição-enunciado, ou seja, o produto de um ato de enunciação. Para o autor, qualquer proposição-enunciado envolve

dimensões às quais se acrescenta o fato de que não existe enunciado isolado: mesmo aparecendo isolado, um enunciado elementar liga-se a um ou vários outros e / ou convoca um ou vários outros em resposta ou como simples continuação (ADAM, 2011, p. 109).

Finalizada a análise, concluímos o capítulo propondo reflexões para o ensino de Língua Portuguesa com base na relação entre os processos de referenciação dêiticos e anafóricos e a orientação argumentativa do texto.

Ressaltamos que o estudo compreende 06 redações que alcançaram, na avaliação, os níveis 4 (muito bom) e 3 (bom). Esses textos, em relação à análise por nós empreendida, estão distribuídos da seguinte forma:

- *processos de referenciação e orientação argumentativa em textos de nível 4 (muito bom)*. São aqueles textos cujas notas alcançaram o nível 4 (textos 01, 02 e 03) em todas as competências e

- *processos de referenciação e orientação argumentativa em textos de nível 3 (bom)*. São textos cujas notas alcançaram o nível 3 (textos 04, 05, 06) em todas as competências.

4.2 Processos de referenciação e orientação argumentativa em textos de nível 4 (muito bom)

A primeira parte da análise compreende textos que obtiveram nível 4 (muito bom) em todas as competências descritas na planilha de correção elaborada para o Saresp 2010²⁰.

4.2.1 Texto 1: *Uma nova lei vigora e o que já era ruim piora*

No texto 1, *A nova lei vigora e o que já era ruim piora*, o produtor contrapõe a educação de um tempo anterior ao ato enunciativo à educação de *hoje* (l. 5) e assume um posicionamento favorável à palmada na educação das crianças.

A nova lei vigora e o que já era ruim piora

- 1 O ato de dar palmadas em crianças jamais deve ser visto como crime, uma vez
- 2 que este é bem diferente de espancamento.
- 3 Antes da chegada do século vinte, tinha-se disciplina nas escolas. Havia maior
- 4 responsabilidade, maior absorção de conhecimento, ou seja, havia maior
- 5 aproveitamento do aluno em sua vida acadêmica. E hoje o que acontece? A escola
- 6 pública, principalmente, chegou ao declínio, chegou ao ponto de fortes agressões
- 7 físicas e verbais entre alunos e professores, perdeu-se o conceito de respeito em
- 8 sala de aula. Se a palmatória ainda existisse, isto ainda estaria acontecendo?
- 9 Provavelmente não.

²⁰ As competências descritas na planilha de Redação foram apresentadas no capítulo 1, destinado à contextualização da pesquisa, mais especificamente na seção 1.2.1.

- 10 *E agora com esta nova lei em vigor, nem mesmo os pais podem mais corrigir*
 11 *seus filhos. Mesmo quem se levar palmadas, a criança não veja limites em seus atos,*
 12 *afinal, depois de apanhar, é muito raro que a criança volte a ter um mal*
 13 *comportamento.*
 14 *Mas infelizmente, pessoas trabalham contra isso e conseguem resultado. O*
 15 *espancamento é crueldade, mas a palmada é a solução.*

Para construir os sentidos do texto, o aluno utiliza dêiticos (de tempo e de memória) e anáforas (anáforas diretas, anáforas encapsuladoras e anáforas encapsuladoras com dêiticos discursivos).

Apresentamos, no Quadro 2, ocorrências dêiticas e anafóricas de processos de referência identificadas no texto 1. Em seguida, analisamos as relações entre essas ocorrências e a orientação argumentativa do texto.

A nova lei vigora e o que já era ruim piora				
Dêitico	Pessoal	Temporal	Espacial	Memorial
		hoje (l. 5) Antes (l. 3) agora (l.10)		Esta nova lei em vigor (l. 10)
Anáfora direta	Âncora		Ocorrência	
	Crime (l. 1)		espancamento (l. 2)	
	o ato de dar palmadas (l. 1)		este (l. 2)	
	seus filhos (l. 11)		pais (l. 10)	
	a criança (l. 11)		seus atos (l. 11) a criança (l. 12)	
Anáfora encapsuladora	Âncora		Ocorrência	
	maior responsabilidade (l. 4)		disciplina (l. 3)	
	maior absorção de conhecimento (l.4)			
	maior aproveitamento do aluno (l. 5)			
	fortes agressões físicas e verbais entre alunos e professores (l. 7) perda do conceito de respeito em sala de aula (l. 6-7)		declínio (l. 6)	

	Âncora	Ocorrência
Anáfora encapsuladora com dêitico discursivo	declínio da escola pública (l. 6) fortes agressões físicas e verbais entre professores e alunos (l. 6-7) perda do respeito em sala de aula (l. 7-8)	isto (l. 8)
	os pais não podem corrigir os filhos (l. 10-11) mau comportamento da criança por não apanhar; falta de limites (l. 11-13)	isso (l. 14)

Quadro 2 – Ocorrências dêiticas e anafóricas no texto *A nova lei vigora e o que já era ruim piora*

Ocorrências dêiticas

Conforme descrito no quadro de ocorrências dos processos de referenciação, identificamos quatro dêiticos – *Antes* (l. 3); *hoje* (l. 5); *agora* (l. 10); *esta nova lei* (l. 10) – cujas relações com a orientação argumentativa passamos a comentar a seguir.

Trata-se de quatro marcas fundamentais que direcionam o leitor para a futuridade do texto, ou seja, orientam-no para o posicionamento assumido pelo produtor em relação à palmada na educação das crianças. As três primeiras ocorrências são dêiticas temporais e a quarta ocorrência é dêitica memorial.

1) *Antes* (l. 3)

- (a) *Antes* da chegada do século XX, tinha-se disciplina nas escolas. (l. 1)
- (b) Havia maior responsabilidade, maior absorção de conhecimento, ou seja, maior aproveitamento do aluno em sua vida acadêmica. (l. 3-5)

O dêitico *Antes* pressupõe um tempo anterior ao ato enunciativo. Essa marca de anterioridade situa o ponto de referência do enunciador a partir da situação enunciativa (APOTHÉLOZ, 2003) e introduz um argumento²¹ que direciona o leitor para a conclusão apresentada pelo segmento (b). Esse dêitico permite ao aluno contrapor a escola de antes da chegada do século XX à escola da época da

²¹ O conceito de *argumento* utilizado nesta análise é o de enunciado cuja significação leva a outra significação (GUIMARÃES, 2007).

enunciação. Aquela, na opinião do aluno, era melhor do que a escola de hoje, tanto do ponto de vista disciplinar, quanto do ponto de vista das responsabilidades do aluno.

2) *hoje* (l. 5)

(a) E *hoje* o que acontece? (l. 5)

(b) A Escola pública, principalmente, chegou ao declínio, chegou ao ponto de fortes agressões físicas e verbais entre alunos e professores, perdeu-se o conceito de respeito em sala de aula. (l. 5-8)

O dêitico *hoje*, no segmento (a), marca o tempo da enunciação e compõe um argumento que orienta o leitor para a conclusão presente no segmento (b): a caracterização da escola atual, um local em que há agressão e desrespeito, em oposição à escola de *Antes*.

3) *Agora* (l. 10)

(a) E *agora* com esta nova lei em vigor (l. 10)

(b) nem mesmo os pais podem mais corrigir seus filhos (l. 10-11)

O dêitico *agora*, no segmento (a), introduz o tempo da enunciação, isto é, o tempo da alteração da lei com a qual o produtor não concorda, segmento (b). Trata-se de uma marca temporal responsável pela introdução de um argumento que conduz o leitor para a seguinte conclusão: *os pais não podem mais corrigir seus filhos*, presente no segmento (b).

4) *esta nova lei em vigor* (l. 10)

(a) com *esta nova lei em vigor* (l. 10)

(b) nem mesmo os pais podem mais corrigir seus filhos. (l. 10-11)

O dêitico *esta nova lei*, segmento (a), é parte de um argumento que ativa um conhecimento supostamente compartilhado entre os interlocutores, ou seja, a

alteração da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990²². Esse segmento (a) conduz o leitor às consequências provocadas pela lei, segmento (b), isto é, para o fato de que os *pais não podem mais corrigir seus filhos*.

Ocorrências anafóricas

Conforme descrito no quadro de ocorrências, identificamos *anáforas* (diretas, encapsuladoras e encapsuladoras com dêiticos discursivos) cujas relações com a orientação argumentativa passamos a tratar.

- *Anáforas diretas: este* (l. 2); *espancamento* (l. 2); *seus filhos* (l. 11); *seus atos* (l. 11); *a criança* (l. 12).

1) *este*²³ (l. 2)

(a) O ato de dar palmadas em crianças jamais deve ser visto como crime, (l. 1)

(b) uma vez que *este* é bem diferente de espancamento. (l. 2)

A anáfora *este* retoma o referente *O ato de dar palmadas* e o mantém em foco. Essa anáfora compõe um segmento que funciona como conclusão, segmento (b), para a qual o segmento (a) está orientado. Assim, o enunciado que indica que o ato de dar palmadas não é crime orienta argumentativamente o leitor para a conclusão de que espancamento é crime.

²² Segundo o texto 1, constante da coletânea de textos (Anexo 2) oferecida pelo Saresp para a produção do artigo de opinião, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, sofreu alterações para estabelecer o direito de crianças e adolescentes serem educados sem castigo corporal ou tratamento cruel.

²³ Ressaltamos que a ocorrência do elemento *este* (l. 2) evidencia transgressão à norma gramatical e sinaliza para o caráter ambíguo do referido anafórico. De um lado, o produtor poderia ter substituído o anafórico *este* pela pró-forma invariável *isso*, resumindo a proposição *O ato de dar palmadas em crianças jamais deve ser visto como crime* (l. 1). De outro, como pressupomos que o produtor tenha inserido o pronome *este* para referir-se apenas ao *ato de dar palmadas* (l. 1), em contraposição a *crime* (l. 1), deveria ter utilizado o pronome *aquele*, uma vez que o pronome *este* deve ser usado para referir-se ao elemento mais próximo e o pronome demonstrativo *aquele* ao elemento mais distante (BECHARA, 1974). Cavalcante (2000b) afirma que muitas ocorrências dêiticas referentes ao uso desse tipo de dêitico discursivo violam as regras normativas e neutralizam o ponto de referência do falante. Entretanto, no referido texto, a operação cognitiva do leitor não é prejudicada em virtude de um conhecimento compartilhado acerca da contraposição entre *palmada* e *espancamento*. O primeiro visto como ato educativo, o segundo, como crime.

2) *espancamento* (l. 2)

- a) O ato de dar palmadas em crianças jamais deve ser visto como crime, (l. 1)
- b) uma vez que este é bem diferente de *espancamento*. (l. 2)

A anáfora recategorizadora *espancamento* retoma o referente *crime*, segmento (a). Este imprime julgamento de valor, portanto, valor argumentativo a seu anafórico, o qual compõe o segmento (b), e indica o posicionamento do produtor acerca da contraposição entre palmadas e espancamento. A referida anáfora também compõe a conclusão, segmento (b), para a qual o segmento (a) está orientado. Observamos, nessas ocorrências, que tanto a anáfora quanto seu referente pressupõem escolhas dos alunos, entre muitas formas, de modo a convencer o leitor de sua proposta de sentido, ou seja, existe diferença entre dar palmadas e espancar.

3) *seus filhos* (l. 11); *seus atos* (l. 11).

- (a) nem mesmo os *pais* podem mais corrigir *seus* filhos. (l. 11)
- (b) *a criança* não veja limites em *seus* atos (l. 11)

O pronome anafórico *seus* filhos, segmento (a), e *seus* atos, segmento (b), conservam a mesma denominação do referente que designam, respectivamente, os *pais* e *a criança*, e convergem para que esses referentes permaneçam em foco. Entretanto, além de não configurarem valor argumentativo (DUCROT, 1981; GUIMARÃES, 2007) ao segmento de que fazem parte, não são conteúdos que se apresentam como argumentos para uma conclusão, pois pertencem ao mesmo enunciado de seus referentes. Nessa direção, destaca Guimarães (2007, p. 27) que “um argumento é um enunciado cuja significação leva a uma outra significação (uma conclusão)”.

4) *a criança* (l. 1)

- (a) Mesmo que sem levar palmadas (l. 11)
- (b) *a criança* não veja limites em seus atos. (l. 11)
- (c) *depois de apanhar* (l. 12)

(d) é muito raro que *a criança* volte a ter um mal comportamento. (l. 12-13)

A anáfora correferencial *a criança* é uma forma de retomada que confere ao texto continuidade discursiva, mas não pertence à mesma conclusão indicada por seu referente *a criança*. Além disso, não se trata de um elemento anafórico que confere valor argumentativo ao segmento de que faz parte.

O segmento (a) relaciona-se com o segmento (b) na medida em que aquele orienta o leitor para a conclusão descrita neste, ou seja, se não levar palmadas, a criança não terá limites. Já o segmento (c) relaciona-se com o segmento (d) na medida em que aquele orienta o leitor para a conclusão descrita neste, ou seja, depois de apanhar é difícil que a criança tenha um mau comportamento.

- *Anáforas encapsuladoras: disciplina* (l. 3); *declínio* (l. 6).

1) *disciplina* (l. 3)

(a) Antes da chegada do século vinte, tinha-se *disciplina* nas escolas. (l. 3)

(b) Havia maior responsabilidade, maior absorção de conhecimento, ou seja, maior aproveitamento do aluno em sua vida acadêmica (l. 3-4)

A anáfora encapsuladora *disciplina*, segmento (a), recategoriza conteúdos precedentes do cotexto, segmento (b). Essa anáfora rotula e sumariza características dos alunos em um tempo anterior ao ato enunciativo. Tem valor persuasivo, trazendo a marca da opinião do produtor sobre a escola. Além disso, compõe um argumento, segmento (a), que orienta o leitor para a conclusão, segmento (b), de que a escola de *Antes da chegada do século vinte* era melhor que a de hoje.

2) *declínio* (l. 6)

(a) A escola pública, principalmente, chegou ao *declínio*. (l. 5-6)

(b) Chegou ao ponto de fortes agressões físicas e verbais entre alunos e professores,

(c) perdeu-se o conceito de respeito em sala de aula. (l. 6-8)

A anáfora encapsuladora *declínio*, segmento (a), recategoriza segmentos precedentes do cotexto, segmentos (b) e (c). Essa anáfora rotula e sumariza características da escola e dos alunos, no tempo do ato enunciativo, e compõe a conclusão para a qual esses segmentos estão orientados: *declínio da escola pública*. Trata-se de uma anáfora cujo teor argumentativo imprime a opinião negativa do aluno acerca da escola pública pela ocasião do ato enunciativo.

- *Anáforas encapsuladoras com dêitico discursivo: isto* (l. 8); *isso* (l. 14).

1) *isto* (l. 8)

- (a) A escola pública, principalmente, chegou ao declínio, chegou ao ponto de fortes agressões físicas e verbais entre alunos e professores,
- (b) perdeu-se o conceito de respeito em sala de aula. (l. 5-8)
- (c) Se a palmatória ainda existisse (l. 8)
- (d) *isto* ainda estaria acontecendo? (l. 8)

O referente *isto*²⁴ (l. 8) é uma anáfora encapsuladora com dêitico discursivo que resume os seguintes conteúdos proposicionais: *declínio da escola pública; fortes agressões físicas e verbais entre professores e alunos; perda do respeito em sala de aula*.

Os conteúdos descritos no segmento (a) conferem valor argumentativo ao enunciado de que fazem parte e orientam o leitor para a conclusão descrita no segmento (b): *a perda do conceito de respeito*.

O segmento (c) lança uma reflexão que leva o leitor a recuperar os segmentos (a) e (b), por meio do pronome *este*, e orienta-o para a conclusão (representada por um questionamento) descrita no segmento (d), isto é, *se a palmatória ainda existisse nas escolas ainda haveria desrespeito?*

²⁴ Assim como observado na nota de rodapé anterior, o elemento *isto* deveria ter sido substituído por *isso*, seguindo a tradição gramatical segundo a qual o pronome demonstrativo *este* (primeira pessoa) é utilizado para remissões prospectivas e o pronome demonstrativo *esse* (segunda pessoa), para remissões retrospectivas (CAVALCANTE, 2000b).

2) *isso* (l. 14)

(a) depois de apanhar, (l. 12)

(b) é muito raro que a criança volte a ter um mal comportamento (l. 12-13)

(c) pessoas trabalham contra *isso* (l. 14)

A anáfora encapsuladora com dêitico discursivo *isso* recupera e resume os segmentos (a) e (b). Além disso, pelo caráter anafórico conferido ao dêitico discursivo *isso*, apresenta, no segmento (c), ao mesmo tempo, um argumento e a conclusão para esse argumento: *pessoas agindo contra as palmadas como ato educativo*.

Esses dêiticos, embora não apresentem valor avaliativo, recuperam proposições que evidenciam a opinião do produtor. Além disso, conferem às proposições poder de ordenação e dão novo encaminhamento ao sentido do texto, propondo continuidade discursiva. Nesse sentido, podemos afirmar que esses recursos dêiticos, utilizados pelo produtor, são escolhas verbais dotadas de intencionalidade com o intuito de levar o leitor a compartilhar de sua opinião.

4.2.2 Texto 2: *Pessoas educadas sabem educar*

No texto 2, *Pessoas educadas sabem educar*, o aluno aborda a questão da palmada educativa como um ato de violência. Para argumentar acerca dessa temática, assume um posicionamento contrário à palmada na educação das crianças.

Pessoas educadas sabem educar

- | | |
|---|---|
| 1 | <i>Um assunto que vem ganhando cada vez mais espaço na mídia e na</i> |
| 2 | <i>vida de muitas famílias é a lei referente a famosa palmada educativa, essa que</i> |
| 3 | <i>está gerando cada vez mais polêmica e discussões nos meios de entretenimento</i> |
| 4 | <i>A palmada educativa nunca foi uma verdadeira vilã para pais e alguns</i> |
| 5 | <i>educadores, que por receberem o mesmo método de educação não viam maldade</i> |

6 *nesse ato, porém, de um outro lado da moeda estão as crianças e aqueles que não*
 7 *concordam com o método. Devido a polêmica causada pela aprovação da lei foram*
 8 *feitos vários estudos e divulgados muitos comentários de especialistas no assunto da*
 9 *educação e da psicologia, mostrando pontos de vista diferentes.*

10 *É evidente que ninguém aprende levando palmadas, pois afinal a violência*
 11 *só faz com que dê início um ciclo vicioso, de pais que batem, em seus filhos*
 12 *filhos que revoltados aprendem de maneira errada como conseguir aquilo que querem*
 13 *mostrando o lado violento de aprenderem em casa. Pessoas educadas sabem como*
 14 *conseguir o que querem e a persuasão é uma das melhores armas, “o que o macaco*
 15 *vê, o macaco faz”, não é diferente com os homens uma criança que presenciou a*
 16 *a educação saberá ser educada e passará adiante essa educação, sem usar de meios*
 17 *extremos, apenas querendo seguir o exemplo das pessoas em que elas se espelham,*
 18 *pessoas em que, um dia elas sonham em ser parecidas.*

Para construir sentidos em seu texto, o aluno utiliza anáforas diretas, anáforas indiretas e anáforas encapsuladoras.

Como não localizamos ocorrências dêiticas, apresentamos, no Quadro 3, apenas ocorrências anafóricas de processos de referência identificadas no texto 2, *Pessoas educadas sabem educar*. Em seguida, apresentamos as relações entre essas ocorrências e a orientação argumentativa do segmento de que fazem parte.

Pessoas educadas sabem educar		
Anáfora direta	Âncora	Ocorrência
	A palmada educativa (l. 4)	essa (l. 2) O mesmo método de educação (l. 5) o método (l. 7) nesse ato (l. 4)
	a lei referente a famosa palmada educativa (l. 4)	a lei (l. 7)
Anáfora indireta	Âncora	Ocorrência
	polêmica (l. 7)	pontos de vista diferentes (l. 9)

Anáfora encapsuladora	Âncora	Ocorrência
	a lei referente a palmada educativa, essa que está gerando cada vez mais polêmica... (l. 1-3)	Um assunto (l. 1)
	pais que batem em seus filhos (l. 11)	ciclo vicioso (l. 11)
	filhos que revoltados aprendem de maneira errada como conseguir aquilo que querem (l. 12)	

Quadro 3 – Ocorrências anafóricas no texto *Pessoas educadas sabem educar*

Ocorrências anafóricas

Conforme descrito no Quadro 5, identificamos algumas *anáforas* (diretas, encapsuladoras e encapsuladoras com dêiticos discursivos) cujas relações com a orientação argumentativa analisamos a seguir.

- *Anáforas diretas*: *essa* (l. 2); *a lei* (l. 7); *o mesmo método de educação* (l. 5); *o método* (l. 7); *essa educação* (l. 16)

1) *essa* (l. 2)

(a) *a lei referente a famosa palmada educativa* é um assunto que vem ganhando cada vez mais espaço na mídia e na vida das pessoas

(b) *essa que está gerando cada vez mais polêmica e discussões* nos meios de entretenimento (l. 3)

A anáfora *essa* funciona como conteúdo central do segmento (b). Ela retoma a âncora *a lei referente a famosa palmada educativa*, funcionando como a conclusão para a qual o segmento (a) está orientado, ou seja, *a lei da palmada educativa está gerando polêmica e discussões*. Nesse caso, a anáfora não compõe o segmento que funciona como orientação argumentativa, mas é conteúdo que compõe a conclusão dessa orientação.

2) da *lei* (l. 7)

- (a) a lei referente a famosa palmada educativa é um assunto que vem ganhando cada vez mais espaço na mídia e na vida de muitas famílias (l. 1-2)
- (b) Devido a polêmica causada pela aprovação da *lei* (l. 7)

A anáfora da *lei*, segmento (b), retoma o referente *a lei referente a famosa palmada educativa*. A relação entre a anáfora e o seu objeto não implica orientação argumentativa dos enunciados de que fazem parte. Isso porque, segundo Guimarães (2007), uma orientação argumentativa indica a maneira pela qual é possível interpretar um enunciado. Indica o que deve ser interpretado como argumento para a conclusão e o que deve ser interpretado como conclusão. No caso dos segmentos descritos em 2, (a) não serve de argumento para (b), nem o contrário.

Entretanto, o adjetivo *famosa* usado na caracterização da lei como *a lei referente a famosa palmada educativa* imprime ao referente um valor persuasivo não apenas pelo fato de a lei ser conhecida, mas, acima de tudo, por ser geradora de polêmica. Esse referente contribui para a argumentação e permite ao leitor antecipar uma conclusão: a de que, se a lei é conhecida, ela pode ser objeto de polêmica.

3) *o mesmo método de educação* (l. 5); *o método* (l. 7); *nesse ato* (l. 6)

- (a) A palmada educativa nunca foi uma verdadeira vilã para alguns pais e educadores (l. 4-5)
- (b) que por receberem *o mesmo método de educação* (l. 5)
- (c) não viam maldade *nesse ato* (l. 6)
- (d) porém, de um outro lado da moeda, estão as crianças e aqueles que não concordam com *o método*.

As anáforas *o mesmo método de educação*, segmento (b), e *nesse ato*, segmento (c), retomam o referente *A palmada educativa*, segmento (a). Essas anáforas compõem argumentos que orientam o leitor para a conclusão apresentada pelo segmento (c), ou seja, *os pais não viam maldade* (l. 5) no uso da palmada como forma de educar. Assim, *a palmada educativa nunca foi uma verdadeira vilã para*

alguns pais e educadores (l. 4-5), pois, na opinião do produtor, esses foram educados por *meio do mesmo método de educação*.

Com relação à anáfora *o método*, segmento (d), ela é a retomada do referente *A palmada educativa*, segmento (a). Essa anáfora, que compõe o segmento (d), representa outra conclusão para a qual o segmento (a) está orientado, isto é, *a palmada educativa nunca foi verdadeira vilã para alguns pais e educadores*, mas é *para as crianças e para aqueles que não concordam com o método*.

4) *essa educação* (l. 16)

(a) uma criança que presenciou *a educação* (l. 15)

(b) saberá ser educada e (l. 16)

(c) passará adiante *essa educação* (l. 16)

Tanto o referente *a educação*, segmento (a), quanto a anáfora *essa educação*, segmento (c), conferem valor positivo ao modo de orientar as crianças, pois significam vivenciar experiências e valores que serão transferidos às gerações seguintes. Os segmentos (a) e (b) representam um processo que encaminha o leitor para a conclusão apresentada no segmento (c), isto é, *essa criança educada saberá educar as demais*.

- *Anáfora indireta: pontos de vista diferentes* (l. 9).

5) *pontos de vista diferentes* (l. 9)

(a) Devido a *polêmica* causada pela aprovação da lei (l. 7)

(b) foram feitos vários estudos

(c) e divulgados vários comentários de especialistas no assunto da educação e da psicologia (l. 9),

(d) mostrando *pontos de vista diferentes*. (l. 9)

A anáfora indireta *pontos de vista diferentes* é uma recategorização do referente *polêmica*. Essa anáfora é conteúdo da conclusão, segmento (c), para a qual os segmentos (a), (b) e (c) estão orientados. A âncora *polêmica*, segmento (a),

orienta o leitor para a conclusão de que a lei suscita controvérsias em diferentes áreas do conhecimento, *comentários de especialistas no assunto da educação e da psicologia* (l. 9), evidenciando *pontos de vista diferentes*, segmento (c).

- *Anáfora encapsuladora: ciclo vicioso* (l. 11).

6) *um ciclo vicioso* (l. 11)

(a) a violência só faz com que dê início a *um ciclo vicioso* (l. 11)

(b) de pais que batem em seus filhos (l. 11)

(c) filhos que revoltados aprendem de maneira errada como conseguir aquilo que querem (l. 12)

A anáfora encapsuladora *um ciclo vicioso* organiza, sumariza e rotula conteúdos difusos dos segmentos (b), (c). Essa anáfora é conteúdo do segmento (a), que orienta o leitor para duas conclusões, a saber, segmento (b) e segmento (c). Se os *pais batem nos filhos*, segmento (b), estes, *revoltados*, *aprendem* de maneira errada como conseguir aquilo que querem, segmento (c).

Essa anáfora imprime valor persuasivo ao segmento do qual faz parte e veicula a opinião do produtor acerca do que significam as palmadas: um tipo de *violência capaz de gerar mais violência*. A escolha desse anafórico contribui para reforçar a argumentação pretendida pelo aluno em “*busca de influência* que tende a um ideal de persuasão” (CHARAUDEAU, 2010, p. 206) [grifos do autor].

4.2.3 Texto 3: Papai e mamãe: vilões ou super-heróis?

No texto 3, *Papai e mamãe: vilões ou super-heróis?*, o aluno discute a necessidade de impor limites aos filhos. Segundo ele, os pais não são rigorosos e deixam os filhos fazerem tudo o que desejam. O produtor assume um posicionamento favorável a *uma palmadinha de vez em quando* (l. 13-14), mas é contrário à surra.

Papai e mamãe: vilões ou super-heróis?

1 *Nos dias de hoje o ser humano não costuma ser o que era antes. Isso é*
 2 *vantajoso? Em partes sim. É claro que cada um tem sua maneira de ser, mas isso*
 3 *não descarta o fato de que há séculos atrás as pessoas eram mais rigorosas com*
 4 *seus filhos; hoje em dia os pais são tão liberais que crianças e adolescentes, fazem*
 5 *o que querem; em alguns casos chegam a mandar em seus pais. Isso acontece por*
 6 *falta de boa educação e liderança, mas quando os pais surram seus filhos,*
 7 *especialmente crianças que não têm como se defender, é uma covardia e não há*
 8 *justificativa que baste.*

9 *Os pais precisam impor limites; precisam mostrar que “minha casa,*
 10 *minhas regras” ainda existe, e não só existe, como deve ser usado sempre; pois se*
 11 *isso não acontece, os pais correm o risco de serem queimados enquanto dormem*
 12 *A liderança deve ser do pai e não do filho; isso deve ser levado a ferro e fogo.*

13 *Ninguém educa um filho com olhares duros; uma palmadinha é preciso de*
 14 *vem em quando; uma reprovação ou uma censura ajuda muito a educar; e é sempre*
 15 *bom lembrar que o tempo das xibatadas e do tronco já se foram; ser humano nenhum*
 16 *merece ser tratado com ridicularidade ou desprezo e, muito menos apanhar feito*
 17 *cão de rua.*

18 *Em suma, os pais devem ser colocados em seus lugares; devem ser*
 19 *respeitados; devem amar seus filhos mais do que a si mesmos. Um filho deve*
 20 *se lembrar de seu pai como um super-herói; deve procurar a ele como a um*
 21 *porto seguro; e não lembrar dele como se fosse um vilão.*

Para construir os sentidos do texto e defender seu ponto de vista, o produtor utiliza dêiticos, anáforas diretas, anáforas indiretas, anáforas encapsuladoras e anáforas encapsuladoras com dêiticos discursivos.

Apresentamos, no Quadro 4, ocorrências dêiticas e anafóricas de processos de referenciação identificadas no texto 3, *Papai e mamãe: vilões ou super-heróis*.

Em seguida, apresentamos as relações entre essas ocorrências e a orientação argumentativa do segmento de que fazem parte.

Papai e mamãe: vilões ou super-heróis?				
Dêitico	Pessoal	Temporal	Espacial	Memorial
		Nos dias de hoje (l. 1); antes (l. 1); Há séculos atrás (l. 3); hoje em dia (l. 4)		O tempo das xibatadas (l. 15)
Anáfora direta	Âncora		Ocorrência	
	o ser humano (l. 1)		cada um (l. 2); as pessoas (l. 3); os pais (l. 4);	
Anáfora encapsuladora	Âncora		Ocorrência	
	as pessoas (l. 3)		os pais (l. 5); os pais (l. 9); os pais (l. 11); os pais (l. 18);	
Anáfora encapsuladora com dêitico discursivo	Âncora		Ocorrência	
	seus filhos (l. 4)		crianças e adolescentes (l. 4); seus filhos (l. 6); crianças (l. 7).	
Anáfora encapsuladora	Âncora		Ocorrência	
	quando os pais surram os filhos, especialmente crianças que não têm como se defender (l. 6-7)		uma covardia (l. 7);	
Anáfora encapsuladora com dêitico discursivo	Âncora		Ocorrência	
	minha casa, minhas regras (l. 10-11); a liderança (dos pais) (l. 12); uma palmadinha (l. 13); uma reprovação ou censura (l. 14)		limites (l. 9).	
Anáfora encapsuladora com dêitico discursivo	Âncora		Ocorrência	
	o que o ser humano não costumava ser antes (l. 1)		isso (l. 1);	
Anáfora encapsuladora com dêitico discursivo	Âncora		Ocorrência	
	cada um tem sua maneira de ser (l. 2)		isso (l. 2);	
Anáfora encapsuladora com dêitico discursivo	Âncora		Ocorrência	
	os pais são tão liberais que crianças e adolescentes fazem o que querem; em alguns casos chegam a mandar em seus (l. 4-5)		isso (l. 5);	
Anáfora encapsuladora com dêitico discursivo	Âncora		Ocorrência	
	os pais precisam impor limites;		isso (l. 11);	

	precisam mostrar que “minha casa, minhas regras” ainda existe (l. 9-10);	
	a liderança deve ser do pai (l. 12).	isso (l. 12)

Quadro 4 – Ocorrências dêiticas e anafóricas no texto Papai e mamãe: vilões ou super-heróis?

Ocorrências dêiticas

Conforme descrito no quadro de *ocorrências dos processos de referenciação*, identificamos os seguintes dêiticos: *Nos dias de hoje* (l. 1); *antes* (l. 1); *há séculos atrás* (l. 3); *hoje em dia* (l. 4); *o tempo das xibatadas e do tronco* (l. 5), cujas relações com a orientação argumentativa analisamos a seguir.

1) *Nos dias de hoje; antes; há séculos atrás.*

- (a) *Nos dias de hoje* o ser humano não costuma ser o que era *antes*. (l. 1)
- (b) Isso é vantajoso? Em partes sim. (l. 2)
- (c) É claro que cada um tem sua maneira de ser (l. 2)
- (d) Mas isso não descarta o fato de que *há séculos atrás* as pessoas eram mais rigorosas com seus filhos. (l. 3-4)

Os dêiticos *Nos dias de hoje*, *antes* e *há séculos atrás* compõem enunciados que estabelecem uma relação entre orientação argumentativa e conclusão. O primeiro dêitico, *Nos dias de hoje*, indica o ponto de referência do enunciador como sendo o momento em que se dá o ato enunciativo. O segundo, *Antes*, indica outro ponto de referência, anterior ao ato enunciativo. Esses dêiticos compõem o segmento (a) que orienta argumentativamente o leitor para a conclusão descrita no segmento (d), do qual o dêitico *há séculos atrás* é parte. Isso significa dizer que, no momento do ato enunciativo, *os pais são menos rigorosos com os filhos do que eram há séculos*.

Os segmentos (b) e (c), enunciados subsequentes ao enunciado (a), representam uma quebra da continuidade discursiva. Entretanto, propõem ao leitor

uma reflexão sobre as vantagens de não ser como antes e indicam uma característica fundamental do ser humano: a idiossincrasia.

2) *hoje em dia* (l. 4)

(a) *hoje em dia* os pais são tão liberais (l. 4)

(b) que crianças e adolescentes fazem o que querem. (l. 4-5)

O dêitico *hoje em dia* indica o ponto de referência do enunciador em relação à situação enunciativa. Compõe o segmento (a) que orienta argumentativamente o leitor para a conclusão descrita no segmento (b), isto é, hoje os pais são tão liberais que deixam crianças e adolescentes fazerem tudo o que desejam.

3) *o tempo das xibatadas e do troco* (l. 5)

(a) *o tempo das xibatadas e do tronco* já se foram (l. 15)

(b) ser humano nenhum merece ser tratado com ridicularidade e desprezo (l. 15-16)

O dêitico memorial *o tempo das xibatadas e do tronco* indica um referente de fácil acesso na memória comum dos interlocutores, direcionando o leitor a buscar ali as informações necessárias para a construção do sentido do texto. Compõe o argumento decisivo do segmento (a) que orienta o leitor para a conclusão descrita no segmento (b): *ninguém deve ser maltratado*. Esse argumento imprime ao enunciado de que faz parte o posicionamento do produtor com relação às palmadas, orientando o leitor para o ponto de vista assumido: *palmada é sinônimo de violência, como eram as chibatadas durante o período da escravidão*.

Ocorrências anafóricas

De acordo com o quadro de ocorrências dos processos de referenciação, identificamos anáforas diretas, anáforas encapsuladoras e anáforas encapsuladoras com dêiticos discursivos, cujas relações com a orientação argumentativa analisamos a seguir.

- *Anáfora direta*: *cada um* (l. 2); *seus filhos* (l. 4); *os pais* (l. 4); *seus pais* (l. 5); *os pais* (l. 6); *os pais* (l. 9); *os pais* (l. 11); *o pai* (l. 12); *os pais* (l. 18); *crianças e adolescentes* (l. 4); *crianças* (l. 7); *seus filhos* (l. 6); *crianças* (l. 7).

Como é possível observar no Quadro 6, essas anáforas retomam referentes textuais possibilitando a manutenção da continuidade discursiva. Nesta tese, consideramos que a orientação argumentativa indica um futuro textual, portanto, todas essas anáforas compõem “enunciados cujos conteúdos, regularmente, se apresentam como argumentando para uma conclusão” (GUIMARÃES, 2007, p. 27).

1) *cada um* (l. 2).

(a) Nos dias de hoje *o ser humano* não costuma ser o que era antes (l. 1)

(b) *cada um* tem sua maneira de ser (l. 2)

Apesar da estranheza provocada pela construção sintático-semântica entre o segmento (a) e o segmento (b), a anáfora *cada um* retoma o referente *o ser humano* e é parte de uma conclusão para a qual o segmento (a) está orientado.

2) *as pessoas* (l. 3); *seus filhos* (l. 3)

(a) Nos dias de hoje, *o ser humano* não costuma ser o que era antes. (l. 1)

(b) Mas há séculos atrás *as pessoas* eram mais rigorosas com *seus filhos* (l. 3).

A anáfora *as pessoas* retoma o referente *o ser humano* e o referente *seus filhos* retoma o referente *as pessoas*. Trata-se de duas expressões referenciais que compõem o segmento (b), argumento que indica a conclusão para a qual o segmento (a) está orientado. Isso significa dizer que os pais de *há séculos* eram mais rigorosos com os filhos do que no tempo do ato enunciativo.

3) *seus pais* (l. 5); *os pais* (l. 5); *os pais* (l. 6); *seus filhos* (l. 6).

(a) Hoje em dia *os pais* são tão liberais (l. 4)

- (b) que crianças e adolescentes fazem o que querem (l. 5)
- (c) em alguns casos chegam a mandar em seus *pais*. (l. 5)
- (d) Mas quando os *pais* surram seus filhos, especialmente crianças que não têm como se defender (l. 7)
- (e) É uma covardia e não há justificativa que baste. (l. 7-8)

A anáfora *seus pais*, segmento (c), compõe a conclusão para a qual os segmentos (a) e (b) estão orientados. As anáforas *os pais* e *seus filhos*, segmento (d), compõem um argumento que orienta argumentativamente o leitor para a conclusão descrita no segmento (e). Esses elementos não evidenciam valor persuasivo nos segmentos dos quais fazem parte, mas funcionam como conteúdos de segmentos que compõem ora argumento, ora conclusão para tal argumento.

- *Anáforas encapsuladoras*: uma covardia (l. 7); limites (l. 9).

1) *uma covardia*

- (a) quando os pais surram seus filhos, especialmente crianças que não tem como se defender (l. 7)
- (b) é uma covardia.(l. 7)

A anáfora encapsuladora *uma covardia*, segmento (b), resume a proposição *quando os pais surram os filhos, especialmente crianças que não têm como se defender*, segmento (a). Essa anáfora compõe a conclusão, segmento (b), para a qual o segmento (a) está orientado e recategoriza, por meio de um rótulo avaliativo, o posicionamento assumido pelo produtor do texto, ou seja, bater em crianças que não sabem como se defender é *uma covardia*. A referida anáfora recategoriza a atitude dos pais, permitindo ao produtor do texto veicular sua opinião negativa com relação a essa atitude, reforçando, assim, seu propósito argumentativo.

2) *limites*

- (a) Os pais precisam impor *limites*, (l. 9)
- (b) mostrar que “minha casa, minhas regras” (l. 9-10)

- (c) a liderança deve ser do pai e não do filho; (l.12)
- (d) isso deve ser levado a ferro e fogo (l. 12)
- (e) uma palmadinha é preciso de vez em quando (l. 13)
- (f) uma reprovação ou censura ajuda muito a educar. (l. 14)

A anáfora encapsuladora *limites*, segmento (a), recategoriza por meio de um rótulo avaliativo os conteúdos proposicionais “*minha casa, minhas regras*”, *a liderança* (dos pais), *uma palmadinha*; *uma reprovação ou censura*, presentes, respectivamente, nos segmentos (b), (c), (d), (e) e (f). Além disso, a referida anáfora compõe o conteúdo do segmento (a) e orienta argumentativamente o leitor para a conclusão do que o produtor de texto caracteriza como limites.

Essa anáfora também apresenta valor argumentativo, pois veicula a opinião do produtor acerca do que significa *limites*. Para o referido produtor, os pais devem ditar as regras e, se for necessário, precisam dar uma *palmadinha* e até reprovar ou censurar certos atos cometidos pelos filhos.

- *Anáforas encapsuladoras com dêitico discursivo: isso* (l. 1); *isso* (l. 2); *isso* (l. 5); *isso* (l. 11); *isso* (l. 12).

- 1) Isso (l. 1)
 - (a) Nos dias de hoje o ser humano não costuma ser o que era antes (l. 1)
 - (b) Isso é vantajoso? (l. 1-2)

A anáfora encapsuladora *isso* compõe o segmento (b) e se reporta ao conteúdo *o que o ser humano não costumava ser antes* (sic), segmento (a). Entretanto, há uma quebra da coerência no segmento (b) ao tentar recuperar conteúdo proposicional do segmento (a), pois neste o produtor do texto não esclarece exatamente o que o ser humano era *antes* e que não costuma ser nos *dias de hoje*. Embora essa anáfora encapsuladora exerça procedimento dêitico e função ordenadora de segmentos discursivos, a construção do sentido só é possível à medida que avançamos na leitura do texto.

Com base em outros elementos do cotexto, como por exemplo, *mas isso não descarta o fato de que há séculos atrás as pessoas eram mais rigorosas com seus filhos* (l.2-4), compreendemos que *ser humano* são os pais e que o fato de não costumar ser o que era *antes* significa a mudança dos pais no que diz respeito à maneira de educar os filhos.

2) *isso* (l. 2)

- (a) é claro que cada um tem sua maneira de ser (l. 2)
- (b) *mas isso não descarta o fato de que há séculos atrás as pessoas eram mais rigorosas com seus filhos.* (l. 3-4).

A anáfora encapsuladora *isso*, segmento (b), recupera o conteúdo *cada um tem sua maneira de ser*, segmento (a). O segmento (a) apenas orienta argumentativamente para a conclusão proposta pelo segmento (b), se o leitor compreender que *cada um* (l. 2) são os *pais* e que no passado esses eram mais rigorosos na educação de seus filhos.

3) *isso* (l. 5)

- (a) hoje em dia os pais são tão liberais (l. 4)
- (b) que crianças e adolescentes fazem o que querem; (l. 4-5)
- (c) em alguns casos chegam a mandar em seus pais. (l. 5)
- (d) *Isso acontece por falta de boa educação e liderança.* (l. 5-6)

A anáfora encapsuladora *isso*, segmento (d), recupera e sumariza uma porção difusa que veicula a posição dos pais nos tempos da enunciação (pais liberais que deixam crianças fazerem o que querem, inclusive mandarem nos próprios pais). Essa anáfora é conteúdo central da conclusão, segmento (d), para a qual os segmentos (a), (b) e (c) estão orientados, ou seja, se os pais são liberais e deixam seus filhos fazerem tudo o que querem, até mesmo mandar neles, é porque não têm liderança e não dão aos filhos boa educação.

- 4) *isso* (l. 11)
- (a) os pais precisam impor limites; (l. 9)
 - (b) precisam mostrar que “minha casa, minhas regras” ainda existe, (l. 9-10)
 - (c) e não só existe como deve ser usado sempre; (l. 10)
 - (d) se *isso* não acontece (l. 10-11)
 - (e) os pais correm o risco de serem queimados enquanto dormem. (l. 11)

A anáfora encapsuladora *isso*, segmento (d), recupera e sumariza os conteúdos que indicam a necessidade de os pais estabelecerem limites aos filhos, segmentos (a), (b) e (c). Essa anáfora refocaliza uma informação dada e orienta argumentativamente o leitor para a conclusão *de que os pais correm o risco de serem queimados vivos, caso não imponham limites aos filhos*.

- 5) *isso* (l. 12)
- (a) a liderança deve ser do pai e não do filho. (l. 12)
 - (b) *isso* deve ser levado a ferro e fogo. (l. 12)

A anáfora encapsuladora *isso*, segmento (b), recupera a necessidade de liderança por parte dos pais na imposição de regras e limites aos filhos, segmento (c), e compõe a conclusão para a qual esse segmento está orientado.

As anáforas encapsuladoras com dêiticos discursivos configuram pistas que, além de guiar o leitor na busca das referidas entidades, organizam o texto, recuperam conteúdos proposicionais e garantem a continuidade discursiva. No caso do texto 3, consideramos que poderiam ter sido utilizadas expressões definidas acompanhadas de dêiticos discursivos. Essas expressões evitariam repetições e contribuiriam para a acumulação de significados ao discurso.

No que diz respeito à acumulação de significados, consideramos que poderiam ter sido incluídas nos dêiticos discursivos expressões atributivas com o intuito de criar efeitos de sentido visando a levar o interlocutor ao convencimento e à persuasão.

4.3 Processos de referenciação e orientação argumentativa em textos de nível 3 (bom)

A segunda parte da análise compreende textos que obtiveram nível 3 (bom) em todas as competências descritas na planilha de correção elaborada para o Saresp 2010 e explicitadas no capítulo 1 desta tese.

4.3.1 Texto 4: Para que bater se podemos conversar

No texto 4, *Para que bater se podemos conversar*, o produtor assume um posicionamento contrário à palmada como forma de educar as crianças e, como alternativa a esse ato, defende o diálogo entre pais e filhos.

<i>Para que bater se podemos conversar</i>	
1	<i>Sim, cada um tem um jeito de educar os seus filhos, mas devemos lembrar</i>
2	<i>que acima de tudo são seres humanos, que são capazes de entender</i>
3	<i>uma boa conversa e viver as suas atitudes.</i>
4	<i>Sempre converse com o seu filho quando ele fizer algo errado e não bata, pois</i>
5	<i>conversando você o ensina que aquilo é errado e mostra a ele o certo, assim ele</i>
6	<i>também pode ensinar outras pessoas e também os filhos dele.</i>
7	<i>Nenhuma relação de afeto vai pra frente sem diálogo seja entre pai, mãe e filho</i>
8	<i>e até mesmo namorados. Por isso eduque conversando, pois a marca de uma surra</i>
9	<i>vai embora, mais a marca da conversa fica em nossos conhecimentos para sempre!</i>

Para construir sua proposta de sentido, o aluno utiliza processos de referenciação dêitico e anafórico. Apresentamos, no Quadro 5, as ocorrências desses processos e, em seguida, analisamos as relações entre essas ocorrências e a orientação argumentativa.

Para que bater se podemos conversar				
Dêitico	Pessoal	Temporal	Espacial	Memorial
	você (l. 5)			
Anáfora direta	Âncora		Ocorrência	
	cada um (l. 1) seus filhos (l. 1) seu filho (l. 4) algo errado (l. 4)		<i>seus filhos</i> (l. 1) <i>suas atitudes</i> (l. 3) ele (l. 4) ele (l. 5) ele (l. 6) filhos <i>dele</i> (l. 6) aquilo (l. 5)	

Quadro 5 – Ocorrências dêiticas e anafóricas no texto Para que bater se podemos conversar

Ocorrência dêitica

Conforme descrito no quadro de ocorrências dos processos de referenciação, identificamos um elemento dêitico pessoal *você* (l. 5), cujas relações com a orientação argumentativa abordamos a seguir.

1) *você* (l. 5)

(a) Sempre converse com o seu filho quando ele fizer algo errado (l. 4)

(b) e não bata, (l. 4)

(c) pois conversando *você* o ensina aquilo que é errado e mostra o certo (l. 5)

O dêitico pessoal *você*, embora seja um pronome de segunda pessoa, assume uso híbrido, uma vez que pode se referir tanto ao leitor, ganhando estatuto de verdadeiro dêitico pessoal, quanto a uma terceira pessoa: pai ou responsável pela educação das crianças. Esse dêitico compõe um enunciado (c) que indica a conclusão para a qual os enunciados (a) e (b) estão orientados, ou seja, se os pais conversarem com os filhos e não baterem, ensinam o que é certo e o que é errado. O enunciado (c) também assume característica injuntiva e direciona o leitor para a conclusão sugerida pelo texto e indicada no título: *Para que bater se podemos conversar*.

Ocorrências anafóricas

Conforme descrito no quadro de ocorrências, identificamos anáforas diretas e anáforas indiretas.

- Anáforas diretas: *suas* atitudes (l. 3); *ele* (l. 4); *aquilo* (l. 5); *ele* (l. 5); *ele* (l. 6); os filhos *dele* (l. 6).

1) *seus filhos* (l. 1); *suas atitudes* (l. 3)

(a) Sim, cada um tem um jeito de educar os *seus filhos*, (l. 1)

(b) mas devemos lembrar que acima de tudo são seres humanos (l.1- 2)

(c) que são capazes de entender uma boa conversa (l. 2-3)

(d) e viver *suas atitudes*. (l. 3)

O pronome anafórico *seus* em *seus filhos* (l. 1) retoma o referente *cada um* e, ao mesmo tempo, introduz no discurso um referente novo: *os filhos*.

A anáfora *suas atitudes*, segmento (d), retoma o referente *seres humanos*, utilizado como predicativo no segmento (a). Essa anáfora funciona como conteúdo da conclusão para a qual os segmentos (a), (b) e (c) estão orientados.

2) *Seu* filho (l. 4); *o* (l. 4); *ele* (l. 4-5); *ele* (l. 5); *os filhos dele* (l. 6)

(a) Sempre converse com o *seu* filho quando *ele* fizer algo errado

(b) e não bata, (l. 4)

(c) pois conversando você o ensina que aquilo é errado e mostra a *ele* o certo, (l. 4-5)

(d) assim *ele* também pode ensinar outras pessoas e também os *filhos dele*. (l. 5-6)

O referente *seu filho* (l. 4) é retomado pelas anáforas *ele*, *o*, *ele*, *ele*. Nesse caso. Essas anáforas possibilitam que tal referente permaneça em foco, mantendo a continuidade discursiva. Por não ativarem traços desse referente, não apresentam valor persuasivo e não permitem ao leitor extrair informações sobre crenças, opiniões ou atitudes do produtor, não servindo, portanto, como conteúdo responsável por orientar argumentativamente o leitor para determinada conclusão.

3) *algo errado* (l. 4)

(a) Sempre converse com seu filho quando ele fizer *algo errado* (l. 4)

(b) e não bata (l. 4)

(c) pois conversando você ensina que *aquilo* é errado (l. 5)

O referente *algo errado*, segmento (a), é retomado pela anáfora *aquilo*, segmento (c). Essa anáfora não traduz o que o produtor considera errado na atitude dos filhos e também não imprime valor persuasivo ao enunciado de que faz parte, porém compõe a conclusão para a qual os segmentos (a) e (b) estão orientados. O produtor direciona o leitor para seu ponto de vista, ou seja, a conversa, e não a surra, é uma maneira de ensinar aos filhos o que é errado.

4.3.2 Texto 5: Educar com consciência

No texto 5, *Educar com consciência*, o produtor do texto posiciona-se a favor do uso do que ele designa como *linguagem corporal* (l. 9) em crianças de até 5 anos, quando essas não conseguem entender uma regra.

<i>Educar com consciência</i>	
1	Atualmente vivemos num país que anda valorizando muito
2	os direitos das crianças e dos adolescentes e se esquecendo de seus deveres.
3	Creio que essa valorização da proteção das crianças seja interessante, mas não.
4	podemos radicalizar. Existem casos e casos, como diz a psicóloga Jônia Lacerda
5	“pondera que no caso de crianças muito pequena, lançar um olha mais duro, segurá-la
6	pelo braço ou mesmo dar um tapa leve no bumbum pode ser mais adequado e
7	mais adequado eficiente que discorrer durante uma hora sobre uma regra que ela
8	infringiu”. Crianças de até 5 anos não conseguem entender uma regra, então às vezes
9	é necessário partir para a linguagem corporal; mas de acordo com o seu
10	desenvolvimento, as palmadas devem ser deixadas de lado, e então, deve entra a
11	conversa e a educação dos pais.
12	Portanto, não podemos radicalizar, pois as crianças de hoje serão os jovens e
13	adultos de amanhã, e se não tiverem uma boa base educacional podemos imaginar
14	como será o futuro de nosso país.

Apresentamos, no Quadro 6, ocorrências dêiticas e anafóricas de processos de referência levantadas no texto 5. Na sequência, analisamos as relações entre essas ocorrências e a orientação argumentativa do texto.

Educar com consciência				
Dêítico	Pessoal	Temporal	Espacial	Memorial
		Atualmente (l. 1) hoje (l. 12) amanhã (l. 13)		
Anáfora direta	Âncora		Ocorrência	
	a linguagem corporal (l. 9) um país (l. 1) crianças de até 5 anos (l. 8)		as palmadas (l. 9) <i>seus</i> deveres (l. 2) <i>o seu</i> desenvolvimento (l.10)	
Anáfora indireta	Âncora		Ocorrência	
	a conversa e a educação dos pais (l. 11)		uma boa base educacional (l. 13)	
Anáfora encapsuladora com dêítico discursivo	Âncora		Ocorrência	
	um país <i>que anda valorizando muito os direitos das crianças e dos adolescentes e se esquecendo dos seus</i> deveres (l. 1-2)		essa valorização (l. 3).	

Quadro 6 – Ocorrências dêíticas e anafóricas no texto Educar com consciência

Ocorrências dêíticas

Conforme descrito no quadro de ocorrência dos processos de referenciação, identificamos três dêíticos temporais: *Atualmente* (l. 1); *hoje* (l. 12); *amanhã* (l. 13), cujas relações com a orientação argumentativa analisamos a seguir.

1) *Atualmente* (l. 1)

- (a) *Atualmente* vivemos num país que anda valorizando muito os direitos das crianças e dos adolescentes (l. 1-2)
- (b) e se esquecendo de seus deveres. (l. 2)

Pressupõe-se que o dêitico temporal *Atualmente*, segmento (a), deva ser utilizado para marcar o momento do ato enunciativo e para situar o ponto de referência do enunciador naquele momento. Entretanto, o produtor utiliza o verbo *viver* e o verbo *andar* no presente, também para marcar o tempo do ato enunciativo. Nesse sentido, o advérbio *Atualmente* pode ser descartado do segmento (a) sem trazer prejuízo à produção do sentido do texto.

Com relação ao encaminhamento da orientação argumentativa, esse uso dêitico não é responsável por conduzir o leitor para determinada conclusão, não servindo, portanto, como conteúdo de enunciado capaz de direcionar o leitor para este ou para aquele sentido.

2) *hoje* (l. 12); *amanhã* (l. 13)

- (a) Portanto, não podemos radicalizar (l. 12)
- (b) pois as crianças de *hoje* serão os jovens e adultos de *amanhã* (l. 12-13)
- (c) e se não tiverem uma boa base educacional (l. 13)
- (d) podemos imaginar como será o futuro de nosso país. (l. 13-14)

Diferentemente do uso dêitico *Atualmente*, os dêiticos temporais *hoje* e *amanhã* são utilizados para marcar contraposição entre dois tempos distintos a partir do ponto de referência do produtor: o dêitico *hoje* indicando o tempo da produção do texto, em que o aluno é chamado para discutir as palmadas como forma de educar as crianças, e o dêitico *amanhã* indicando o momento posterior ao ato enunciativo, em que a criança ou jovem poderá ou não ter uma boa base educacional.

O segmento (b) é a conclusão para a qual o segmento (a) está orientado e os dêiticos *hoje* e *amanhã* são conteúdos centrais na produção de sentido desses

segmentos. O primeiro dêitico marca o tempo em que se deve investir em uma base educacional das crianças e o segundo dêitico indica o tempo em que essas crianças, que serão os jovens e adultos, atuarão na sociedade.

Ocorrências anafóricas

- *Anáforas diretas: as palmadas* (l. 10); *seus* deveres (l. 2); *o seu* desenvolvimento (l. 10).

1) *as palmadas* (l. 10)

(a) Crianças de até 5 anos não conseguem entender uma regra, (l. 8)

(b) então às vezes é necessário partir para a linguagem corporal; (l. 8-9)

(c) mas de acordo com seu desenvolvimento, (l. 9-10)

(d) *as palmadas* devem ser deixadas de lado (l. 10)

A anáfora *as palmadas*, segmento (c), é a recategorização do sintagma *a linguagem corporal*. Este representa uma espécie de eufemismo para designar o ato de bater em crianças de até 5 anos as quais, segundo o produtor, não conseguem entender regras e necessitam de palmadas. Esse eufemismo imprime ao segmento (b) o ponto de vista do produtor com relação às palmadas e orienta o leitor para a conclusão de que palmadas, às vezes, devem ser utilizadas na educação de crianças até 5 anos.

2) *seus* deveres (l. 2);

(a) *Atualmente* vivemos num país que anda valorizando muito os direitos das crianças e dos adolescentes (l. 1-2)

(b) e se esquecendo de seus deveres. (l. 2)

A anáfora *seus* em *seus* deveres é conteúdo da conclusão para a qual o segmento (a) está orientado, retoma *um país* e contribui para continuidade discursiva.

3) o *seu* desenvolvimento (l. 9)

- (a) Crianças de até 5 anos não conseguem entender uma regra (l. 8)
- (b) então, às vezes é necessário partir para a linguagem corporal; (l. 8-9)
- (c) mas de acordo com o seu desenvolvimento, (l. 9-10)
- (d) as palmadas devem ser deixadas de lado, (l. 10)

A anáfora *seu* em *seu* desenvolvimento, segmento (c), retoma crianças de até 5 anos, segmento (a) e contribui para a continuidade discursiva. Trata-se de uma anáfora que compõe um enunciado, segmento (c), que serve de argumento para a conclusão apresentada pelo segmento (d).

- *Anáfora indireta*

Anáfora indireta: *uma boa base educacional* (l. 13).

1) *uma boa base educacional* (l. 13)

- (a) as palmadas devem ser deixadas de lado
- (b) e então deve entrar *a conversa e a educação dos pais*. (l. 10-11)
- (c) Portanto, não podemos radicalizar, (l. 12)
- (d) pois as crianças de hoje serão os jovens e adultos de amanhã, (l. 12-13)
- (e) e se não tiverem *uma boa base educacional* (l. 13)
- (f) podemos imaginar como será o futuro de nosso país. (l. 13-14)

A anáfora indireta *uma boa base educacional*, segmento (e), remete à âncora *a conversa e a educação dos pais*, segmento (b), e pressupõe a construção de um

novo referente, explicitando o posicionamento do produtor com relação ao que ele considera importante para a educação de crianças e adolescentes.

Essa anáfora permite ao leitor ancorar-se cognitivamente nas expressões *a conversa e a educação dos pais*, segmento (b). Essa relação garante a continuidade discursiva, embora não haja encadeamento enunciativo de retomada ou de dependência morfossintática, conforme admite Marcuschi (2005).

Considerando a orientação argumentativa como regularidade semântica que explica o sentido dos recortes enunciativos, conforme postula Guimarães (2007), o segmento (a) orienta o leitor para a conclusão apresentada pelo segmento (b); este orienta o leitor para a conclusão apresentada pelo segmento (c); este orienta o leitor para a conclusão apresentada pelo segmento (d) e assim por diante. Essas relações são responsáveis por manter a continuidade discursiva.

- *Anáfora encapsuladora com dêitico discursivo: essa valorização* (l. 3).

1) *essa valorização* (l. 3)

(a) *Atualmente* vivemos num país que anda valorizando muito os direitos das crianças e dos adolescentes (l. 1-2)

(b) e se esquecendo de seus deveres. (l. 2)

(c) Creio que *essa valorização* da proteção das crianças seja interessante (l. 3)

(d) mas não podemos radicalizar (l. 3-4)

A anáfora encapsuladora com dêitico discursivo *essa valorização*, segmento (a) recupera o conteúdo proposicional *um país que anda valorizando muito os direitos das crianças e dos adolescentes*, segmentos (a) e (b). A anáfora sumariza o referido conteúdo proposicional e dirige o foco do leitor para esse conteúdo. Esse direcionamento recupera uma informação dada anteriormente e orienta o leitor para o posicionamento do produtor do texto que afirma que é importante valorizar os direitos das crianças e dos adolescentes, mas não se pode radicalizar, segmento (d).

4.3.3 Texto 6: Palmadas são positivas ou negativas na educação das crianças?

No texto 6, *Palmadas são positivas ou negativas na educação das crianças?* o produtor não debate sobre a questão polêmica sugerida para a elaboração da redação e também indicada pelo título que ele atribui ao seu texto. A discussão gira em torno da lei que proíbe as palmadas. Pressupomos seu posicionamento contrário às palmadas, quando ele afirma que a lei [...] só trará benefícios (l. 1-2).

<i>Palmadas são positivas ou negativas na educação das crianças?</i>	
1	<i>A lei que passou a não permitir a famosa “palmada” em crianças e adolescentes</i>
2	<i>só trará benefícios, infelizmente, muitas crianças eram espancadas pelos pais antes da</i>
3	<i>lei ser vigorada.</i>
4	<i>Existe uma parte da população que não aprovou a lei, os argumentos utilizados</i>
5	<i>são que as crianças passam a entender que agiram de forma errada, levando uma</i>
6	<i>palmada ao invés de ter uma conversa verbal com os pais.</i>
7	<i>Porém a intenção da lei, é que toda essa violência que vem acontecendo no</i>
8	<i>mundo diminua, afinal se desde pequeno a criança já entender que é errado</i>
9	<i>a agressão física, no futuro teremos um mundo sem violência.</i>

Para construir sua proposta de sentido, utiliza anáfora direta, indireta e encapsuladora com dêitico discursivo. Analisamos, com base no levantamento apresentado no Quadro 7, a relação dessas ocorrências com a orientação argumentativa.

Palmadas são positivas ou negativas na educação das crianças?		
Anáfora direta	Âncora	Ocorrência
	A lei que passou a permitir a famosa palmada em crianças e adolescentes (l. 1-2)	da lei (l. 2) a lei (l. 4) da lei (l. 7)
Anáfora indireta	Âncora	Ocorrência
	essa violência (l. 7)	agressão física (l. 9)
Anáfora encapsuladora com dêitico discursivo	Âncora	Ocorrência
	Ancora-se na situação enunciativa.	essa violência (l. 7)

Quadro 7 – Ocorrências dêiticas e anafóricas no artigo de opinião *Palmadas são positivas ou negativas na educação das crianças*

Ocorrências anafóricas

De acordo com o quadro de ocorrências dos processos de referenciação, identificamos anáfora direta, anáfora indireta e anáfora encapsuladora com dêitico discursivo.

- *Anáforas diretas:* (d) *a lei* (l. 2); *a lei* (l. 4); *da lei* (l. 7).

(1) (d) *a lei* (l. 2); *a lei* (l. 4); *da lei* (l. 7).

(a) *A lei* que passou a não permitir a famosa “palmada” em crianças e adolescentes só trará benefícios, (l. 1-2)

(b) infelizmente, muitas crianças eram espancadas pelos pais antes *da lei* ser vigorada. (l. 2-3)

- (c) Existe uma boa parte da população que não aprovou *a lei* (l. 4)
- (d) Porém a intenção *da lei*, é que toda essa violência que vem acontecendo no mundo diminua.

As três ocorrências anafóricas são retomadas da âncora *a lei que passou a permitir a famosa “palmada” em crianças e adolescentes*, segmento (a). Essas anáforas mantêm o foco referencial, indicam correferencialidade e cossignificação, entretanto, não contribuem para a (re)construção do objeto do discurso que é a lei 8.069, que sequer mencionada no texto.

- *Anáfora indireta: a agressão física* (l. 9).

1) *agressão física* (l. 9)

- (a) Porém a intenção da lei, é que toda essa violência que vem acontecendo no mundo diminua (l. 7-8)
- (b) afinal, se desde pequeno a criança já entender que é errado *a agressão física* (l. 9)
- (c) no futuro teremos um mundo sem violência. (l. 9)

A anáfora indireta recategorizadora *a agressão física*, segmento (b) remete à âncora *toda essa violência*. Trata-se de uma expressão que orienta o leitor para a seguinte conclusão: a identificação do posicionamento do produtor acerca de que as crianças precisam saber, desde pequenas, o que é violência para que tenham, no futuro, um mundo sem violência.

- *Anáfora encapsuladora com dêitico discursivo: essa violência* (l. 7)

1) *essa violência* (l. 7)

- (a) muitas crianças eram espancadas pelos pais antes de a lei ser vigorada (l. 2-3),

(b) Porém, a intenção da lei, é que toda essa *violência* que vem acontecendo no mundo diminua (l. 7-8)

A anáfora encapsuladora com dêitico discursivo *essa violência*, segmento (b) ancora-se na seguinte proposição: *muitas crianças eram espancadas pelos pais antes de a lei ser vigorada*, segmento (a), e orienta a atenção do leitor para a conclusão de que a lei é importante para diminuir a violência que há no mundo.

4.4 Reflexões sobre processos de referenciação e orientação argumentativa para o ensino de Língua Portuguesa

Neste trabalho, de um lado está a referenciação, vista como processo de designação de referentes, como atividade negociada, modificada, ratificada e elaborada intersubjetivamente; de outro, está a orientação argumentativa, entendida como a maneira pela qual é possível interpretar um enunciado, ou seja, o que deve ser interpretado como argumento e o que deve ser interpretado como conclusão de tal argumento.

A orientação argumentativa relaciona-se com o processo de categorizar ou recategorizar referentes, uma vez que, nesse processo, o produtor faz escolhas, em cada contexto, entre uma multiplicidade de formas, de acordo com sua proposta de produção de sentido, isto é, de acordo com suas intenções, orientando seu leitor a construir determinada imagem do texto.

Considerando essa abordagem, a análise aqui realizada permitiu-nos extrair informações não apenas sobre a utilização ou não de dêiticos e anáforas pelos alunos, mas também sobre a contribuição desses elementos para a orientação argumentativa dos textos. Nessa perspectiva, orientação argumentativa refere-se às intenções comunicativas do produtor do texto e contribui para a argumentação. A argumentação é vista como um meio civilizado, educado e potente de construção discursiva, em uma situação de antagonismos declarados, por meio do qual se pretende demonstrar ideias para clarear no espírito do outro uma posição diante de um assunto polêmico (FERREIRA, 2010).

Em nossa investigação, identificamos, descrevemos e analisamos as operações dêiticas e anafóricas e estabelecemos relações entre essas operações e a orientação argumentativa em textos produzidos por alunos da 3ª série do Ensino Médio. Esse processo possibilitou-nos levantar algumas reflexões que consideramos necessárias ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Para Marquesi (2007), a referenciação constitui questão prioritária, pois, de um lado, permite ao escritor construir seu objeto de discurso e, de outro, permite ao leitor orientar-se no exercício da construção de sentidos. Esse processo faz da referenciação uma prática discursiva, pois, ao construir o objeto de discurso, o escritor dota seus enunciados de intencionalidade visando a orientar seu leitor a essa ou àquela conclusão.

Diante do exposto, indagamos: por que ensinar processos de referenciação e as relações entre esses processos e a orientação argumentativa dos textos na Educação Básica?

O que se espera é que, ao final da 3ª série do Ensino Médio, o estudante seja capaz de, entre outras competências, “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (BRASIL, 2000, p. 21). Para o desenvolvimento dessa competência postulada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ressaltamos que ensinar os processos de referenciação dêiticos e anafóricos e as relações entre esses processos e a orientação argumentativa constitui questão prioritária nas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se de uma abordagem que permite que a língua seja vista como um processo dinâmico, intersubjetivo e interacional por meio do qual o sujeito, ao designar referentes, procede a escolhas significativas de modo a orientar argumentativamente o outro para aquilo que pretende dizer. Por esse processo de designação de referentes e de escolhas significativas para aquilo que se pretende dizer perpassa a argumentação, que visa a persuadir e a convencer o outro na busca de adesão.

As aulas de Língua Portuguesa devem propiciar aos alunos conhecimentos que os levem a organizar o texto, a argumentar, a introduzir novas informações, a definir, a veicular diferentes vozes ou pontos de vista discursivos, conforme postula Cavalcante (2011). Nesse contexto, reiteramos que o ensino da referenciação,

vinculado à orientação argumentativa e, ainda, à argumentação, pode contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades no aluno.

Para tanto, consideramos fundamental desviar a perspectiva de ensino da coesão anafórica e catafórica (HALLIDAY; HASAN, 1976), para a perspectiva de ensino de processos de referenciação e suas relações com a orientação argumentativa. A primeira é ensinada tão somente como mecanismos linguísticos de retomada de referentes para evitar repetições no cotexto; a segunda é ensinada como uma atividade, ao mesmo tempo textual e discursiva de (re) construção de referentes ou objetos de discurso (CAVALCANTE, 2011), que visa orientar argumentativamente o leitor para a conclusão pretendida pelo produtor do texto.

Como ensinar processos de referenciação e suas relações com a orientação argumentativa em textos argumentativos?

A partir deste trabalho, arriscamo-nos a indicar alguns encaminhamentos os quais, a nosso ver, podem contribuir para o ensino desses processos. Sugerimos ao professor que propicie reflexões acerca de ocorrências dêiticas e anafóricas e seus efeitos de sentido com base na produção dos próprios alunos, como fizemos na análise do *corpus* aqui pesquisado.

No caso de ocorrências dêiticas (de tempo, de espaço, de pessoa e de memória), recomendamos que o professor e os alunos as identifiquem e, em seguida, analisem se essas operações são utilizadas apenas como uma forma de apoio, para, por exemplo, dar início ao texto, ou se servem para situar o ponto de referência do enunciador a partir da situação enunciativa em função do encaminhamento da orientação argumentativa do texto.

Observemos os exemplos:

- 1) *Atualmente* vivemos num país que anda valorizando muito os direitos das crianças e dos adolescentes (l. 1-2)
- 2) Portanto, não podemos radicalizar (l. 12)
pois as crianças de *hoje* serão os jovens e adultos de *amanhã* (l. 12-13)

No exemplo 1, sugerimos que o professor proponha aos alunos uma reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pelo dêitico *Atualmente*. Por exemplo: este elemento é fundamental para situar o ponto de referência do enunciador a partir da situação enunciativa, orientando argumentativamente o leitor para a progressão

textual ou se trata de um elemento dispensável ao enunciado de que faz parte? Trata-se de elemento dispensável, sem que haja alteração no sentido do enunciado. Os verbos *viver* e *andar*, utilizados no presente, cumprem a função do referido dêitico e situam o ponto de referência do enunciador na situação enunciativa contribuindo para orientar argumentativamente o leitor para a conclusão do enunciado.

No exemplo 2, entretanto, o aluno utiliza elementos dêiticos temporais que, adequadamente, situam o ponto de referencia do ato enunciativo e marcam contraposição entre o presente, designado como *hoje*, e o futuro, designado como *amanhã*. Sugerimos que o aluno seja levado a perceber que essa contraposição temporal contribui para orientar argumentativamente o leitor para o futuro textual, conforme postula GUIMARÃES (2007), e também para indicar o posicionamento do produtor do texto. Os referidos dêiticos apresentam a afirmação de que no presente os pais não devem radicalizar com as surras, pois esse ato pode refletir negativamente nas atitudes das crianças no futuro.

Vejamos o exemplo seguinte:

- 3) *o tempo das xibatadas e do tronco já se foram, ser humano nenhum merece ser tratado com ridicularidade e desprezo (l. 15-16)*

Nesse caso, o aluno deve perceber que o produtor do texto utiliza o dêitico memorial *o tempo das xibatadas e do tronco* para marcar o fundamento da subjetividade e indicar o ponto de referência do enunciador a partir da situação enunciativa. A expressão cumpre, adequadamente, a função de dêitico. Esse elemento, de um lado, marca o fundamento da subjetividade ao instaurar uma informação que se pressupõe ser compartilhada pelo produtor (eu) e pelo leitor (outro); de outro, indica o ponto de referência do enunciador, quando orienta argumentativamente o leitor a pensar no presente em contraposição ao passado. Nesse caso, o elemento dêitico memorial é utilizado como uma forma de designação que remete o leitor ao período da escravidão, fazendo-o comparar aquele tempo ao tempo do ato enunciativo. Trata-se, portanto, de elemento designado para argumentar em favor da proposta de produção de sentido do produtor do texto, ou seja, trata-se de elemento que orienta argumentativamente o leitor para a conclusão de seu posicionamento contrário ao ato de dar palmadas.

No caso de ocorrências anafóricas (diretas, indiretas, associativas, encapsuladoras), sugerimos que o professor analise, junto com os alunos, a importância desses elementos para a coesão referencial, para a manutenção da continuidade discursiva, mas, sobretudo, sugerimos que o docente os destaque como (re) construtores de objetos de discurso, que orientam argumentativamente o leitor para a percepção de determinados valores, opiniões e crenças.

Observemos os exemplos:

- 4) Hoje em dia os *país* são tão liberais que crianças e adolescentes fazem o que querem. Em alguns casos chegam a mandar em seus *país*. Mas quando os *país* surram seus filhos [...] (l. 4-7)
- 5) quando os pais surram os filhos, especialmente crianças que não tem como se defender, é uma *covardia* e não há justificativa que baste. (l. 7-8)

No exemplo 4, o aluno deve ser levado a observar que o referente *os país* é um objeto de discurso utilizado como conteúdo central no encaminhamento da orientação argumentativa. Entretanto, esse objeto, utilizado repetidas vezes, poderia ser substituído por um anafórico pronominal ou não, contribuindo para a manutenção da continuidade discursiva. Já com base no exemplo 5, o aluno deve ser conduzido a compreender que a anáfora encapsuladora resume uma porção textual (*quando os país surram os filhos, especialmente aqueles que não tem como se defender*) e a recategoriza por meio de um rótulo avaliativo: *uma covardia*. Essa anáfora encapsuladora orienta argumentativamente o leitor para a progressão do texto, ou seja, para o enunciado seguinte: *não há justificativa que baste*. A anáfora *covardia* exprime a opinião do autor com relação à surra, funcionando, portanto, como um elemento indicador da argumentação.

Consideramos, com esses exemplos, que o professor de Língua Portuguesa pode e deve utilizar os textos dos alunos para levá-los a refletir sobre a sua própria produção. No caso do ensino de referência, o aluno passa a perceber que, muito além da utilização de elementos que evitam a repetição, a referência é uma atividade discursiva por meio da qual o sujeito, conforme preconiza Koch (2006), faz escolhas significativas para construir sua proposta de sentido. Essas escolhas envolvem crenças, atitudes, opiniões e orientam argumentativamente o leitor para a conclusão pretendida pelo produtor do texto.

Nesta seção, evidenciamos a necessidade do ensino da referenciação e das relações entre esta e a orientação argumentativa. Referenciação, conforme Mondada e Dubois (2003), designa um conjunto de práticas simbólicas elaboradas publicamente e avaliadas em termos de sua adequação às finalidades práticas dos enunciadores; orientação argumentativa, segundo Guimarães (2007), indica a maneira pela qual é possível interpretar um enunciado. Nesse sentido, compreendemos que referenciação e orientação argumentativa relacionam-se à medida que, no processo de designação de referentes e de adequação às finalidades práticas dos enunciadores, o leitor é conduzido à conclusão estabelecida pela orientação argumentativa do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos os processos de referenciação dêiticos e anafóricos e o desenvolvimento da orientação argumentativa em redações produzidas por alunos da 3ª série do Ensino Médio para o Saresp/2010. Para tanto, partimos da hipótese de que processos de referenciação dêiticos e anafóricos, utilizados para designar referentes e/ou recuperá-los, contribuem para o desenvolvimento da orientação argumentativa do texto.

Com base em uma perspectiva sociocognitivo-interacional, identificamos e descrevemos operações dêiticas e anafóricas nas referidas redações, estabelecemos relações entre essas ocorrências e a orientação argumentativa e propusemos reflexões ao ensino de Língua Portuguesa.

Para abordarmos os processos de referenciação, bem como a orientação argumentativa, fundamentamo-nos em um referencial que concebe a língua como um processo dinâmico, intersubjetivo e interacional que se dá no curso do desenvolvimento discursivo. A análise, baseada nessa abordagem, levou-nos aos seguintes resultados:

- os dêiticos e as anáforas são conteúdos de enunciados que funcionam tanto como argumentos quanto como conclusão para tais argumentos, pois a orientação argumentativa é concebida, nesta tese, como regularidade semântica dos enunciados;

- os dêiticos e as anáforas, quando dotados de força argumentativa, de valor persuasivo, podem explicar o sentido do recorte enunciativo, de acordo com a proposta de produção de sentido do produtor do texto, ou seja, de acordo com suas intenções. Ressaltamos que essas intenções são marcadas pela argumentação, podendo intervir no comportamento do interlocutor por intermédio do discurso e orientando-o para a conclusão pretendida.

Esses resultados confirmam a hipótese de que, no universo estudado, processos de referenciação dêiticos e anafóricos contribuem para o desenvolvimento da orientação argumentativa do texto. Assim, o produtor do texto, ao construir sua proposta de sentido, ativa traços do referente e orienta

argumentativamente o leitor à conclusão pretendida. Esse processo permite ao leitor conhecer traços do referente, bem como crenças, valores e intenções do produtor do texto, o que faz da referenciação uma atividade discursiva.

O trabalho aqui realizado alinha-se à perspectiva sociocognitivo-interacional segundo a qual as ações linguísticas são realizadas por meio de um processo compartilhado entre os sujeitos. Esse processo pressupõe engajamento em alguma ação em que a língua é o meio pelo qual e também o lugar onde a ação acontece conjuntamente com outros indivíduos. Essas ações desenvolvem-se em contextos sociais, com finalidades e com papéis distribuídos socialmente.

Diante do exposto, esperamos que a análise, aqui realizada, ofereça perspectivas ao professor de Língua Portuguesa quanto ao ensino dos processos de referenciação e suas relações com a orientação argumentativa do texto. Sugerimos que a produção do aluno do Ensino Médio seja utilizada como *corpus* para reflexão e análise, conforme procedemos nesta investigação. Entendemos, portanto, que o trabalho com atividades baseadas em textos dos próprios alunos possibilita a estes conceber a língua não como capacidade mental de correspondência com a realidade, mas como atividade realizada por sujeitos sociais e históricos em interação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. Lisboa: Editorial Presença, 1976. v. 1.

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALEXANDRE JÚNIOR, Manuel. Introdução. In: ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005, p. 15-67.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José (Eds.). **Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores**. Neuchâtel: Institute de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995, p. 227-71.

ARISTÓTELES. Organon VI: elencos sofísticos. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

BAKHTIN, Michael. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Sequência didática: artigo de opinião. SEE/SP. 2005.

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 19. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1974.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Pontes: Campinas, 2005.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUCA, 2009.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa – Oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 183-196.

_____. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 44, p. 105-118, jan./jun., 2003.

_____. **Expressões indiciais em contextos de uso**: por uma caracterização dos dêiticos discursivos. 2000. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000a.

_____. A dêixis discursiva. **Revista de Letras**, v. 1-2, n. 22, p. 47-55, jan./dez., 2000b.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2010.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DUCROT, Oswald. **Provar e dizer**: leis lógicas e leis argumentativas. São Paulo: Global, 1981.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**. São Paulo: Pontes, 2007.

HALLIDAY, Michael Alexander K.; HASAN, Ruqayia. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

ILARI, Rodolfo. Alguns problemas no estudo da anáfora textual. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Introdução à linguística textual**– trajetórias e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. **Delta**, v. 14, número especial, p. 169-190, 1998.

_____; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2009. v. 3

_____; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

MALDONADO, Rosângela Garcia. **Saresp e diversidade textual: perspectivas na formação do leitor**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

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

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARQUESI, Sueli Cristina. Referenciação e intencionalidade: considerações sobre escrita e leitura. In: CARMELINO, Ana Cristina; PERNAMBUCO, Juscelino; FERREIRA, Luiz Antonio. (orgs.). **Nos Caminhos do Texto: atos de leitura**. Franca, SP: UNIFRAN, 2007, p. 215-233.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 1992.

MONDADA, Lorenza. Gestion du topic et organization de la conversation. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: IEL/Unicamp, n. 41, p. 9, 2001.

_____; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Monica

Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: _____ (Org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2004.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, 1990.

ROJO, Roxane. ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SÃO PAULO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: documento de implantação. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, 1996, jan.-jun., n.13, p. 121-136.

SÃO PAULO. **Matrizes de referência para avaliação: documento básico**. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. **Manual de Correção do Saresp 2010**. São Paulo: Vunesp, 2010.

SÃO PAULO. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo 2011. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

SÃO PAULO. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo 2010. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

SÃO PAULO. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo 2009. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

SÃO PAULO. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo 2008. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

SÃO PAULO. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo 2007. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2007/>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

SARAMAGO, José. **Caim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Antônio Ribeiro. **Gênero artigo de opinião na perspectiva socio-retórica**. São Paulo, 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

STRONGOLI, Maria Thereza de Q. Guimarães. Processos cognitivos e linguísticos na (re)construção de textos sincréticos. In: BASTOS, Neusa Maria. **Língua portuguesa: reflexões lusófonas**. São Paulo: Educ, 2006.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **A caracterização de categorias de textos**: tipos, gêneros e espécies. São José do Rio Preto: UNESP, v. 51, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426/1127>>. Acesso em 05 out. 2013.

ZAMPONI, Graziela. **Processos de referenciação**: anáforas associativas e nominalizações. 2003.280 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em:<[www.unicamp.br/anuario/2003/IEL/IEL – tesededoutorado.html](http://www.unicamp.br/anuario/2003/IEL/IEL_tesededoutorado.html)>. Acesso em 3 fev. 2013.

ŽIŽEK, Slavoj. **Em defesa das causas perdidas**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANEXO 1

Redação – Educar sim, Bater não!

Educar sim. Bater não!

Hoje em dia vários pais, pensam que batendo nos filhos vai adiantar, às vezes batendo o filho fica revoltado, com raiva de seus pais dando mais trabalho para o pai.

No Brasil não só as mães, mas também pais estão abusando de suas crianças. Isso não deixa revoltado de pensar que existem pessoas cujas com a capacidade de bater numa criança inocente que não pode se defender.

Essa lei vale numa hora boa, hora ruim esse crime de Castigo corporal estará com suas consequências aqui no Brasil, com esses castigos se levam danos, a crianças pois não é isso o futuro do nosso país.

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	2	2	1	22,5
2.º examinador							

ANEXO 17

Redação – Apenas um ato.

Apenas um ato.


Infelizmente hoje em dia existem muitos casos bizarros em nossa sociedade, como por exemplo: crianças que são maltratadas por babás ou até mesmo pelos pais. Isso normalmente acontece quando o responsável está de mal humor e já não aguenta mais aquela criança o tempo todo e para a solução resolve "dar pancadas".

Ultimamente não são só as crianças vítimas desse caso, isto ocorre também com adolescentes; as vezes por falta de respeito e paciência aos pais os FILHOS levam a culpa e acabam ficando com traumas psicológicos.

Com apenas uma conversa e respeito cria-se a educação assim não precisando de uma pancada na cabeça para entender o comunicado.

Portanto foi criada a nova lei sobre o direito e cuidados da criança e do adolescente.

Todo ato gera consequência, portanto não bata educar!



	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		3	3	3	2	2	32,5
2.º examinador							

24 23 72 30

ANEXO 20

Redação – Diga não a palmadas!

Tema: Palmadas são positivas ou negativas na educação das crianças?

Diga não a palmadas!

A lei que passou a mãe permitiu a famosa "palmada" em crianças e adolescentes se trata de benefícios, infelizmente muitas crianças eram espancadas pelos pais antes da lei ser vigorada.

Existe uma parte da população que não aprovou a lei, os argumentos utilizados são que as crianças passam a entender que agiram de forma errada, levando uma palmada as invés de ter uma conversa verbal com os pais.

Porém a intenção da lei, é que toda essa violência que vem acontecendo no mundo diminua, afinal se desde pequeno a criança já entende que é errado a agressão física, no futuro teremos um mundo sem violência.



24 23 72 64

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/BNA
1.º examinador		3	3	3	3	3	37,5
2.º examinador							

ANEXO 23

Redação – Um fruto para o futuro

Um fruto para o futuro

Hoje em dia existem muitas leis criadas em defesa da criança e da adolescente, pois se houve muitos casos de violência contra eles foram.

Muitos são as violências ocorrem pelo fato de querer que seu filho seja educado, mas muitos são uma maneira ruim de muito mais que algumas palmadas.

Por outro lado os pais precisam saber o valor de algumas palmadas, pois os seus pais só querem o seu bem, eles precisam entender o que é certo e errado, para que no futuro seja uma pessoa educada e sabendo as principais da vida.

As palmadas tem o seu lado positivo e negativo, mas elas tem que ser usadas com moderação, pois sem exageros tem um valor de impiedade, fazendo entender o certo e o errado.

Muitos pensam que é melhor dizer um NÃO agora, do que se arrepender no futuro.



24 23 73 02


	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		3	3	2	2	2	
2.º examinador							

ANEXO 26

Redação – Sim as palmadas.

Sim as palmadas.

É complicado falar desse assunto pois ainda não tenho filhos, mas tenho um irmão de três anos e é ele o que minha mãe passa com ele e se castiga não basto tem sim que levar umas palmadas, talvez se assim os crianças comecem a obedecer seus pais. Quem nunca levou uma palmada ou um tapinha na mão quando era criança né, eu sei essa lei muito fora do comum pois o pais tem o direito de educar seus filhos como quiserem, acho que os pais não tem o que fazer e para se aparecer ficam enfeitando leis. Bom quem vai respeitar essa lei, sabemos que se falar com as crianças é perder tempo e nem deixando-as de castigo ou então, por isso não concordo com essa lei acho as palmadas como uma forma positiva de educar as crianças pois sem elas as crianças não tem limites e quando crescerem elas vão acabar dando palmadinhas em seus pais.



	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	1	1	1	17,5
2.º examinador							

24 23 73 37

ANEXO 34

Redação – Para que bater se podemos conversar?

Para que bater se podemos conversar!

Pois, cada um tem um jeito de educar os seus filhos, mas devemos lembrar que acima de tudo não deve haver medo, que não se possa entender uma boa conversa e usar as suas atitudes.

Sempre converse com o seu filho quando ele fizer algo errado e não bata, pois conversando vai o entender que aquilo estava errado e mostrar a ele o certo assim ele também pode usar outras coisas e também os filhos dele.

Nenhuma relação de afeto vai pra frente sem diálogo, seja entre pai, mãe, filhos e até mesmo namorados. Por isso quando conversando, não a marca de uma punição vai embora, mais a marca da conversa fica um neto maravilhoso para sempre!

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/BNA
1.º examinador		3	3	3	3	3	25
2.º examinador							

ANEXO 37

Redação – A melhor maneira de se educar

A melhor maneira de se educar

As crianças e os adolescentes são educados pelos seus pais da maneira que eles acham certo, tem pais que preferem castigar seus filhos tirando seu graveto preferido, já outros pais optam pelo castigo corporal.

Quando os pais optam pelo castigo corporal, eles acham que essa é a melhor maneira de educar uma criança, mas na verdade esse ato de violência só resultará em consequências na vida da criança, podendo até levá-la a uma futura depressão.

A melhor maneira de se educar uma criança é tirar seu graveto preferido, assim ela começará a compreender que cometendo atos que não agradam seus pais, eles não ficarão com aquilo que mais gostam.

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	2	2	2	
2.º examinador							

ANEXO 39

Redação – As palmadas ajudam.

As palmadas ajudam.

Pastigo é uma forma de educar, mas nem sempre é bom, pois você tira as coisas que as crianças gostam, deixando-a com raiva, por isso as vezes a palmada é melhor, pois é uma coisa que acontece na hora, sendo assim os filhos tem mais respeito.

O que não deve acontecer é o espancamento, pois desse modo a criança terá medo e não respeito. Esse ato ficará na mente da criança a vida inteira.

O dialogo ajuda, mas uma criança não consegue entender tudo que um adulto quer dizer, por isso que as palmadas muitas vezes são necessárias.

Nunca tente educar uma criança quando estiver alcoolizado, pois você pode magoa-la e se arrependera, pois mesmo ela fazendo algo errado ela ainda é um ser inocente que ainda está conhecendo a vida. Os pais servem para ajudar seus filhos a conhecerem a vida e serem um bom cidadão.

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	2	2	2	
2.º examinador							

ANEXO 41

Redação – Palmada é Bom?

Palmado é Bom?

Eu quando era criança sempre levava umaco palmada de meu pai, mas acorticio porque eu era muito leve, mas antigamente das palmadas em seus filhos era até que toleravel, mais de um tempo pra vai later em seus filhos é errado e contra lei.

Pessoas mais antigas não esperam uma lei que palmado é proibido, eles acham que com a indôncia eles vão educar algum, outros esperam a lei porque eles acham que com um bom dialogo se resolve tudo e não dando tapas em alguém.

Muito rindo tem que discutir sobre uma lei, mas eu penso desta forma, nos vezes umas "Palmadinhas" são até que boas porque eles tem que saber quem é que manda, mais tudo isso sem exagero.

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	2	2	2	
2.º examinador							



24 23 74 85

ANEXO 43

Redação – Sem título

As crianças demoram para entender o que pode e o que não pode fazer, mas quando entende, ela faz manha, grita, joga-se no chão.

As vezes as pessoas não tem paciência de sentar e conversar, algumas até tem mas as crianças não sempre calabresa, a mãe tem que falar firme com a criança ou adolescente.

Tem pessoas fala que uma palmadinha não faz mal, e que a criança aprende e não faz mais com frequência ou nem faz mas logo até aprende porém fica na lembrança.

O diálogo com a criança ou adolescente pode ajudar na educação impor regras e disciplina, acostuma com as regras e sabe que aquilo é bom.

A agressão pode trazer traumas e ficar uma pessoa violenta e revoltada.

Conversa, educar e ensinar o certo e o errado ajuda. Por de castigo não deixa como dóce e en-
 pachi de brincar com algum ~~pequeno~~ brinquedo por ter
 feito coisa errada. O adolescente e não mexer no
 computador ou sair com os amigos, ele aprende
 e não fazer mais o errado e faz certinho as
 regras para não ficar mais de castigo.



24 23 75 07

	Código	Tema	Gênero	Coesão/ Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	2	2	2	
2.º examinador							

ANEXO 45

Redação – Educação das crianças

Educação das crianças


As palmadas na educação das crianças é essencial para que as crianças de hoje possa ter uma educação adequada, as palmadas geralmente são dadas porque a criança fez algo de errado, e para que ela não repita o mesmo erro.

Quando a mãe ou o pai chama a atenção da criança com gritos, olhares e latendo para machucar, a criança no decorrer da infância acaba se tornando uma pessoa revoltada e briguenta e isso afeta na sua vida, pois quando se é revoltado ela expressa o que sente pisando nos pés, fazendo fúria e se envolve com drogas.

Por isso devemos educar adequadamente as crianças para que no futuro ela não acabe se tornando uma pessoa revoltada.

Escreveu direto
(não fez rascunho)

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	2	2	2	
2.º examinador							



24 23 75 23

ANEXO 48

Redação – Nós fazemos a diferença

Nós fazemos a diferença


A maltrataçã de crianças e adolescentes como castigos de lesões corporais, não são adequadas para uma boa educação.

Em 1930 o lei nº 8069 entra em vigor, defendendo os direitos das crianças e adolescentes de terem um lar agradável para se viver.

Sempre atrás, crianças presenciava imãõ apanhando dos pais, viviam em um ambiente ruim, com brigas e discussões, e quando chegava a fase adulta, passaram as mesmas coisas para as filhas.

Uma casa, tem que ser o ambiente preferida das filhas, sem maltrataçã, mas sim com muita alegria, diversã, cuidados, educação, amor e atençaõ.

Portanto devemos cuidar das pessoas que amamos, pais, filhos e a alegria da casa.



	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		3	2	2	2	2	
2.º examinador							

24 23 75 82

ANEXO 52


Redação – Crianças Espancadas

Crianças Espancadas

As crianças de hoje em dia estão sendo tratadas com muita brutalidade, os pais não estão tendo paciência com seus filhos.

Os pais de hoje em dia são muito jovens e não têm experiência nenhuma em como se tratar com o filho eles ficam muito estressados por perder a juventude muito cedo. E por causa disso eles maltratam seus filhos, batem neles como se fossem cachorro não medem as consequências que podem causar com eles mesmos.

Então não bata em seus filhos, eduque-os de maneira correta.



	Código	Tema	Gênero	Coesão/ Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		3	2	2	2	2	
2.º examinador							

24 23 76 47

ANEXO 58

Redação – Violência nunca ajudou


Violência nunca ajudou

Todo cidadão quer educar, da melhor forma possível, seus filhos. Precisa-se repreendê-los, quando preciso e, dá-lhe muito amor e carinho.

Com dados retirados do Texto 1, "Projeto de lei", a lei nº 8069 modificada, decreta a proibição do castigo corporal ou tratamento cruel ou degradante, como formas de correção ou disciplina. Publica da essa lei, muitos pais concordaram e, outros discordaram.

No entanto, mesmo com essa lei modificada, se toda população analisar essa questão, perceberão que nada irá atrapalhar na educação de seus filhos, pois diz a psicóloga Jônia Lacerda no Texto 2, "[...] lançar um olhar mais duro, segura-la pelo braço ou mesmo dar um tapa leve no bumbum pode ser mais adequado e eficiente".

Portanto, todo cidadão, em si, deveria entender essa lei como uma "boa ação", pois nem todos os pais sabem educar corretamente e, não os prejudicará em nada.



	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		3	3	3	3	2	
2.º examinador							

24 23 77 10

ANEXO 67

Redação – “Palmadinha um gesto de amor”


“Palmadinha um gesto de amor”

Neste momento foi implantada uma nova lei que proíbe qualquer tipo de agressão a criança ou adolescente como forma de educação.

Sabre os quebras esta totalmente contra porque sempre os filhos recebem umas leves palmadinhas quando está fazendo algo errado, também são apenas palmadinhas nada de mal, não quer machucar e nem causar uma agressão corporal.

Essa nova lei está errada, porque todos nós temos a educação que recebemos em casa quando criança, agora pense, além o país já tem muitas dificuldades sociais, tais como aumento de traficantes, roubos, estupros, drogas, etc; agora como vai ser no futuro se os pais não derem a educação sendo os seus filhos.

Sabe criança pequena menor de que 5 anos não tem a capacidade de compreender ou analisar algo que esteja fazendo errado, sabe de que entra a questão da palmadinha quando ela faz algo errado - até prejudicial a ela, sendo então a palmada tomada como um gesto de carinho e amor que os pais praticam em seus filhos.



	Código	Tema	Gênero	Coessão/ Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		3	3	2	2	2	
2.º examinador							

24 23 78 09

ANEXO 68

Redação – Sem Título

no Brasil, segundo a lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, proíbe qualquer tipo de exploração a criança ou adolescente.

Mas muitas das vezes uma palmada resolve, embora sempre se conversando logo a mais adequada. As crianças muitas das vezes não tem a capacidade de entender aquilo que o adulto pede, e até mesmo uma boa palmadinha não dá.



24 23 78 25

	Código	Tema	Gênero	Coesão/ Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		1	1	1	1	1	
2.º examinador							

ANEXO 74

Redação – Bater não é educar e sim agredir

Bater não é educar e sim agredir

Hoje em dia não é preciso bater em uma criança ou em um adolescente, para educá-los. Mas sim conversar com eles e tentar entendê-los, e perguntar, porque está acontecendo frequentemente, esses comportamentos, inadequados.

É não ir partindo para agressão, porque se não, quem vai ficar sem entender o motivo de serem agredidos. Então irão voltar a fazer a mesma coisa, outra vez, e a agressividade, também irá se retornar. É assim a criança ou adolescente vai começar, pegar impropriedade de seus pais e familiares, e é então que seu comportamento mudará de vez, e em muitos casos eles chegam, abandonar suas casas e famílias e então partem para a vida de bebedeira e de drogas, etc.

A educação é você repreender seus filhos educadamente, e só quando eles fizerem algo de errado. É até mesmo dar um castigo, ajudará bastante, em sua disciplina de educar.

É assim que as crianças e adolescentes devem ser educados, com autoridade de seus pais mais também com amor e respeito. Porque bater não é educar e sim agredir, e a agressão é crime, e que pode dar cadeia.



24 23 79 06

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/BNA
1.º examinador		2	2	2	1	2	
2.º examinador							

ANEXO 88


Redação – Infancia e adolescência

Infancia e adolescência

Geralmente a infância não é um dos casos que a criança começa a praticar e fazer atos ruins e prejudiciais, o que depois mais acontece é as crianças sendo vítimas, ou sendo agredidas pelas pais ou pela, nessa fase é onde acontece quer saber de mais discussões e menos atos criminosos.

Atualmente na onde que começa as violências, assaltos, estudos tipos de crimes, e uso de drogas é na fase da adolescência onde os adolescentes tem mais liberdade e a permissão dos pais é aí que alguns pais não se preocupam tanto com os seus filhos crendo que nem antes quando ele era uma criança onde se preocupava mais em deixar toda essa liberdade.

É uma das fases que eles tem mais liberdade ao mundo, onde ele pode se misturar com amigos ruins e os pais não ficando de olho nessas amizades envolvidas, mas geralmente o que gera tudo isso pode até ser culpa dos pais que não educam como dever, não dão a atenção necessária e o seu filho se sente solitário e oprimido, tudo isso depende muito de sua condição de vida, ou até algum fator que sentem que o filho machuca e tudo isso é o que leva a pessoa a pensar na hora de cometer um crime e na hora de usar qualquer tipo de droga oferecida porque isso tudo depende da vida que ele tem com seus familiares.



	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	1	1	1	
2.º examinador							

24 23 80 58

ANEXO 89

Redação – Bater não educa

Bater não educa

Tem que conversar com a criança, ensinar, explicar que não pode fazer. Ensinar o certo.

Dependendo da idade a criança não sabe o que faz, não tem noção o que acontece, também a criança até pode crescer com trauma.

Criança não merece apanhar porque não sabe se defender, e também é inocente.

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		1	1	1	1	1	
2.º examinador							

ANEXO 90

Redação – Bater não

Bater não

Bom acredito que bater não resolve nada para quem bater se uma conversa resolve, educar com violência só gera mais violência a criança cresce revoltada agressiva achando que tudo se resolve batendo e chutando.

As crianças devem ser educadas com conversa, muitas delas não entendem a conversa, e muito menos os tapas e gritos.

Acredito que para educar não basta só a conversa, tem que impor limites.

Meus pais me deram algumas palmadas quando era criança, mas minha educação foi construída com conversas e conselhos.

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	2	2	2	
2.º examinador							

ANEXO 91

Redação – Educação ou lesão?

Educação ou lesão?

O Congresso nacional decidiu que, crianças e adolescentes passem a serem educados sem castigos corporais ou tratamento cruel ou degradante a partir do dia 13 de julho de 1990.

Desde ~~que~~ que esta lei entrou em vigor surge uma grande polémica entre os pais e responsáveis, pois uns acham que uma palmadinha resolve e outros que uma boa conversa pode ser melhor que um castigo.

Porém a maioria dos responsáveis acham que uma palmadinha no bum-bum pode ser mais eficiente do que horas de conversa sobre a regra quebrada.

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	1	1	1	
2.º examinador							

ANEXO 100

Redação – Sem Título

A Lei 8.069 ART 17 diz que a criança e o adolescente tem o direito de ser educado e ser cuidado pelos pais, integrantes da família, pelos responsáveis, ou qualquer pessoa encarregada de cuidar, tratar, educar ou receber sem o uso de castigos corporais, ou tratamento cruel ou degradante como forma de coerção ou disciplina.

Isso completamente a favor da Lei, pois assim como dito pela Dra Tônia Lacuda, que uma criança de até 5 anos de idade não tem plena capacidade intelectual para entender conceitos abstratos. Também acredito que uma boa educação deve ser em uma de castigos, assim como outros "eu", Nidia germe etc.

Assim como apontam as pesquisas, as crianças educadas em uma de castigos físicos, ouais acabam buscando Rivalades e Distintos ~~estados~~



24 23 81 63

	Código	Tema	Gênero	Coessão/ Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	2	2	2	
2.º examinador							

ANEXO 103

Redação – Palmadas não são negativo e sim positivo


Palmadas não são negativo e sim positivo

Hoje em dia está muito difícil educar uma criança, antigamente as crianças respeitavam mais os pais, ouviam os conselhos deles.

Mas hoje em dia é raro o filho que respeita o pai e a mãe, e os pais de hoje dão muita liberdade para os filhos, no futuro eles não vão mais respeitar os pais.

Eu acredito que dar umas palmadinhas no filho que merece um pouco, que não respeita os pais, não ouve os conselhos deles, não é negativo não.

Acho que não pode acreditar firmemente a criança, mas umas palmadinhas bem de leve, não faz mal, no meu ponto de vista umas palmadinhas na educação da criança não é negativo e sim positivo.



24 23 81 98

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	2	2	2	
2.º examinador							

ANEXO 104

Redação – Educar com consciência.

Educar com consciência.

Atualmente vivemos em um país que ainda valorizando muito os direitos das crianças e dos adolescentes e se esquecendo de seus deveres.

Oreio que essa valorização da proteção das crianças seja interessante mas não podemos radicalizar. Existem casos e casos, como diz a psicóloga Jônia Lacerda: "penseira que, no caso de criança muito pequena, lançar um olhar mais duro, segurá-la pelo braço ou mesmo dar um tapa leve no bumbum pode ser mais adequado e eficiente que discorrer durante horas sobre uma regra que ela infringiu". Crianças de até 5 anos não conseguem entender uma conversa, então as vezes é necessário partir para a linguagem corporal; mas de acordo com o seu desenvolvimento, as palmadas devem ser deixadas de lado, e então, deve entrar a conversa e a educação dos pais.

Portanto não podemos radicalizar, pois as crianças de hoje serão os jovens e adultos de amanhã, e se não tiverem uma boa base educacional podemos imaginar como será o futuro de nosso país.

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		3	3	3	3	3	
2.º examinador							

24 23 82 10

Redação – Palmadas solução ou agressão.

Palmadas solução ou agressão.


Todos os dias milhares de crianças são agredidas pelos seus pais de forma que eles usam a suposta "maldade" para forma de castigo.

talvez fizesse planos para uma criança não fazer isso ou não fazer aquilo não seja a solução palmadas de leve não tem problema nenhum educa a criança e ensina a ele que não se deve fazer coisa errada.

Uma coisa são "palmadas" outra ~~força~~ "agressão". Criança bate su cuido.

Criança deve ser educada de forma que criança entenda que é errado o que ele faz.

Uma criança de 5 anos não tem a mentalidade para entender o que é errado através de uma conversa franca e clara então o único jeito de entender é na "palmada".



	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		3	2	2	2	2	
2.º examinador							

24 23 82 28

ANEXO 106

Redação – Educação sim palmadas não

Educação sem palmadas não

Uma criança educada com carinho é um adulto como bem orientado e maduro.

Criança precisa de atenção, informação, carinho e muita orientação, com isso será mais tranquila, disciplinada, calma e feliz; as lembranças da infância é levada para o resto da vida, todo mundo quer lembrar de coisas boas que ajudou no crescimento, e apanhar não é a melhor delas.

Estamos sem que apanhar na vida pra crescer e ser alguém, mas é no sentido figurado.



24 23 82 36

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	2	2	2	
2.º examinador							

ANEXO 107

Redação – Educação sem Palmadas!

Educação sem Palmadas!

Uma criança, quando educada com carinho, pode crescer e se tornar um adulto maduro e consciente de que tudo tem seu limite.

Agora aquelas crianças que são "educadas" na base de palmadas, apertões, ou qualquer outro tipo de agressão, quando adultos, se tornam pessoas agressivos, rebeldes e mal educadas, pois foram criados desta maneira.

Para se educar uma criança, basta saber dizer não e ter pulso firme, sem ter "do" daquela criança de piedade, mas também saber dizer sim na hora em que se deve.

Carinho demais, torna aquela criança linda, com uma criança mimada, por isso tudo tem seu limite. Carinho é muito bom e educativo, mas carinho excessivo estraga.

Nossos deveriam ter consciência de que uma criança, para ser bem educada, devem crescer sem palmadas ou qualquer outro tipo de agressão física ou até mesmo verbal. Educação sem palmadas é o melhor caminho a se seguir.

Educação sem... Palmadas não!!

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		3	3	3	2	3	
2.º examinador							

ANEXO 108

Redação – Sem Título

Na minha opinião para educar uma criança, não é preciso bater nela eu acho a melhor forma é ouvir e conversar com ela além disso eles precisam mais respeito com você. Eu acho que bater em uma criança ou num adolescente só vai machucar e deixar ele mais com raiva e daí no futuro podem sofrer ataques violentos.



24 23 82 44

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		2	2	2	2	1	
2.º examinador							

ANEXO 110

Redação – Palmadas para a correção

Palmadas para a correção

A nova Lei do Art 17-B, tem mostrado a sociedade que os pais não tem mais direitos na vida de seus filhos. E essa Lei, tem permitido que crianças tenham seus próprios direitos, sendo assim os pais deixam de educá-las corretamente.

No entanto filhos menores de 15 anos de idade querem ter suas próprias razões e conclusões de escolhas de vida, mas crianças não tem consciência do que é certo ou errado, e realmente precisam de correções.

É certo pais querem aconselhar seus filhos e conversar com eles, mas às vezes conversar e conselhos não adiantam, pois vimos a diferença da educação de crianças antigamente para com as de hoje em dia, e muitas delas não merecem apenas ensino dos pais e sim correção física, não para que elas sejam espancadas, mas que recebam palmadas sem que haja agressões que machuque. Mas nossa política não entende e que é necessário existir palmadas para a correção da criança e não para a agressão.

	Código	Tema	Gênero	Coesão/Coerência	Registro	Proposição	A/B/NA
1.º examinador		3	2	2	2	2	
2.º examinador							