

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Viviane Dias dos Santos

**O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA
LEITURA DE CRÔNICAS**

Mestrado em Língua Portuguesa

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Viviane Dias dos Santos

**O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA
LEITURA DE CRÔNICAS**

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

Mestrado em Língua Portuguesa

SÃO PAULO

2010

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sueli Cristina Marquesi

Profa. Dra. Vanda Maria da Silva Elias

Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck

*Dedico este trabalho aos meus pais **Antônio** e **Mercedes**, por serem minhas grandes referências de vida, e, em especial, ao **Almir**, meu companheiro, pela paciência, pelo carinho e pelo total apoio em todos os momentos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar nos momentos tão difíceis desta caminhada.

À minha família, por entender as minhas ausências em tantas situações.

À Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, minha orientadora, pelo exemplo de seriedade e dedicação à pesquisa acadêmica, pela amizade e pela paciência na orientação deste trabalho.

À Professora Doutora Vanda Maria da Silva Elias e ao Professor Doutor Paulo de Tarso Galembeck, pelo olhar cuidadoso, com contribuições valiosas, que possibilitaram o aprimoramento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, pela seriedade, competência e atenção, que contribuíram com a minha formação.

Às minhas amigas da pós-graduação, Adriana e Fabiana, por dividirem as dificuldades, alegrias, os cafezinhos e as conversas intermináveis em tantos momentos.

À Thelma, chefe de gabinete da Reitoria da UNICSUL, pela gentileza e prontidão nos atendimentos sempre que necessário.

A todas minhas “queridas amigas” que compreenderam o meu afastamento, que me deram uma palavra de alento diante das dificuldades como também me incentivaram a continuar sempre.

À minha amiga, Prof^a Andréa Nunes, por reservar parte de seu tempo para colaboração com o término deste trabalho.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a realização desta pesquisa.

À diretora Viviane Gonçalves Passarini, do Colégio Atual – Pueri Domus pela compreensão em minhas faltas, pelo apoio e carinho, bem como à coordenadora Profª Jamile Bompadre, por entender os meus deslizes, com afeto, e a todos os colegas professores que contribuíram nas diversas situações com paciência e amizade para que este trabalho fosse concluído.

À diretora Sônia Maria Felipe, da Escola Estadual Emiko Fujimoto pela solidariedade, a coordenação pedagógica, os funcionários e aos colegas professores, em especial, a Profª Nelsina e Prof. Adair, pela torcida e pela compreensão diante da minha impaciência.

RESUMO

Viviane Dias dos Santos

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa **Leitura, Escrita e Ensino** e tem por tema o estudo do processo de referenciação na leitura de crônicas.

Partindo-se do pressuposto de que o processo de referenciação pode constituir-se como estratégias que colaborarem para a compreensão leitora e formação de um leitor autônomo e crítico, o objetivo é verificar como as estratégias de referenciação são construídas e asseguram a progressão textual, bem como indicam a orientação argumentativa do texto.

Para tanto, pesquisa fundamenta-se em estudos sobre leitura e estratégias de compreensão leitora, de acordo com Van Dijk (2004), Koch (1997, 2004, 2008a, 2008b, 2009), Koch & Elias (2008, 2009), Marcuschi (1985, 2004, 2007, 2008), e sobre referenciação, na concepção de Mondada & Dubois (2003), Mondada (2005), Apothéloz (2003), Conte (2003), Francis (2003), Cavalcante (2003), Marcuschi (2000, 2005), Koch & Marcuschi (1998), Koch (1997, 2004, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b e 2009), Adam (2008), Marquesi (2007a, 2007b) e Marquesi & Elias (2008).

As análises revelam que o processo de referenciação auxilia o leitor na construção dos sentidos, uma vez que tal processo indica a orientação argumentativa, bem como a (re)construção dos objetos-discursivos, podendo, assim, contribuir para a formação de leitores proficientes.

Palavras-chave: Referenciação, Leitura, Crônica.

ABSTRACT

Viviane Dias dos Santos

This dissertation is in the field of reading, writing and portuguese language teaching whose topic is the study of chronicle reading referentiation process.

From the idea that the referentiation process may be constituted as strategies which collaborate with the reading comprehension and with an independent and critical reader education, the objective is to check how the referentiation strategies are built up and assure the textual development as well as point out the text clincher orientation.

For this, the research fundamentals are found in studies of reading and reading comprehension strategies by Van Dijk (2004), Koch (1997, 2004, 2008a, 2008b, 2009), Koch & Elias (2008, 2009), Marcuschi (1985, 2004, 2007, 2008); of referentiation according to Mondada & Dubois (2003), Mondada (2005), Apothéloz (2003), Conte (2003), Francis (2003), Cavalcante (2003), Marcuschi (2000, 2005), Koch & Marcuschi (1998), Koch (1997, 2004, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2009), Adam (2008), Marquesi (2007a, 2007b) and Marquesi & Elias (2008).

The analyses bring into the open that the referentiation helps the reader in sense building, once this process points out the clincher orientation as well as the rebuilding of the discursive objects. So, the referential process may contribute to the proficient readers education.

Keywords: Referentiation, Reading, Chronicle

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	12
CAPÍTULO 1: A LEITURA - UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITVO- INTERACIONAL -----	17
1.1 – A concepção de leitura -----	19
1.2 – O conceito de texto: da Linguística Textual aos PCNs -----	23
1.3 – Os sistemas de conhecimentos envolvidos na prática de leitura -----	27
1.4 – Do cotexto ao contexto sociocognitivo -----	29
1.5 – Os esquemas cognitivos da memória -----	32
1.6 – A compreensão no processo de leitura -----	34
1.7 – Os leitores -----	38
1.8 – Reflexões sobre o ensino da leitura -----	40
CAPÍTULO 2: A REFERENCIAÇÃO E SEUS PROCESSOS -----	43
2.1 – Da referência à referenciação -----	45
2.1.2 – A construção e reconstrução dos objetos-discursivos -----	50
2.1.3 – A progressão textual -----	52
2.1.4 – Os processos de progressão referencial -----	53
2.1.4.1 – Processos de referenciação por pronomes e elipses -----	54
2.1.4.2 – Processo de referenciação por expressões nominais definidas -----	55
2.1.4.3 – Processo de referenciação por expressões nominais indefinidas -----	57
2.2 – Uma nova definição de anáfora -----	58
2.2.1 – Uma tipologia anafórica -----	59
2.2.2 – Anáforas correferenciais co-significativas -----	61

2.2.3 – Anáforas correferenciais recategorizadas	66
2.2.4 – Anáforas sem retomadas	67
2.3 – Orientação Argumentativa	72
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DO CORPUS	75
3.1 – A composição do <i>corpus</i>	76
3.2 – Os procedimentos analíticos	77
3.3 – Análise do <i>corpus</i>	78
3.3.1- Crônica I – O Cocoroca e a Flor - Situando a crônica	78
3.3.1.1 – As nominalizações	78
3.3.1.2 – As pronominalizações e as elipses	81
3.3.1.3 – A orientação argumentativa	82
3.3.2 – Crônica II – Prova Falsa - Situando a crônica	84
3.3.2.1 – As nominalizações	84
3.3.2.2 – As pronominalizações e as elipses	87
3.3.2.3 – A orientação argumentativa	88
3.3.3 – Crônica III – Cadelinha Puro Sangue - Situando a crônica	89
3.3.3.1 – As nominalizações	90
3.3.3.2 – As pronominalizações e as elipses	92
3.3.3.3 – A orientação argumentativa	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem.

Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Fernando Pessoa

Atualmente, discute-se muito leitura e, principalmente, a formação leitora. Em geral, pais, professores e sociedade são categóricos ao afirmarem que jovens não leem ou não gostam de ler. O problema é ainda mais agravado quando o texto em questão é literário, já que, por vezes, é incompreendido pelo leitor devido à distância entre sua realidade e o contexto de produção da obra.

As pesquisas linguísticas que tratam da necessidade de desenvolver a compreensão leitora para a formação de leitores competentes, nas situações do cotidiano em sala de aula, mostram a necessidade de inserção de novas estratégias que ajudem os alunos a desenvolver a capacidade de ler e compreender o que leram. Em virtude disso, esta pesquisa se desenvolveu com base na atividade docente e motivada pelas diretrizes de ensino dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*¹ (PCNs), que preconizam a leitura como uma atividade sociointeracional.

¹ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na sociedade; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar contextualizado e à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

² Compreensão leitora é a capacidade de mobilizar diversas estratégias cognitivas que possibilitam a ativação dos conhecimentos prévios sobre o assunto que se lê, assim antecipando, organizando, questionando, sintetizando, bem como construindo uma representação mental do texto lido.

Como já é do conhecimento comum, o ensino de língua, especialmente de leitura, tem-se mostrado ineficiente, conforme comprovam os diversos exames que têm como objetivo verificar a compreensão leitora² dos alunos. As avaliações PISA³ e SAEB⁴ revelam as dificuldades dos estudantes em relação à leitura e à compreensão e verificam que esse problema não reside apenas no âmbito escolar, mas no dia a dia dos alunos, pois ler e compreender são atividades do cotidiano da maioria das pessoas. De acordo com os PCNs, é tarefa primordial da escola o ensino da leitura de forma eficiente, a fim de garantir, também por meio dela, o exercício da cidadania. Diante dessa situação, partiu-se do seguinte questionamento: *quais estratégias podem ser ensinadas a fim de colaborar para a compreensão de textos literários?*

Para responder a questão proposta, foi estabelecido, como principal objetivo de pesquisa, analisar o processo de referenciação na crônica e de que forma o referido processo pode se constituir em estratégias que colaborem para o processo da compreensão leitora, e, diante deste objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- verificar como se dá o processo de referenciação e como ele assegura a progressão textual, em textos do gênero crônica;
- observar de que forma o processo de referenciação indica a orientação argumentativa do texto.

³ PISA avaliação internacional que acontece a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. Em 2000, o foco era na Leitura; em 2003, a área principal foi a Matemática; em 2006, a ênfase foi em Ciências.

⁴ SAEB teste realizado pelo INEP que avalia a compreensão dos alunos, do ensino básico, no Brasil. Os relatórios do SAEB demonstraram que os alunos tiveram êxito em apenas 50-60% das questões.

Para o desenvolvimento do trabalho, foram propostos os seguintes procedimentos metodológicos:

Para o desenvolvimento do trabalho, foram propostos os seguintes procedimentos metodológicos:

- revisão da literatura a respeito de: leitura, compreensão leitora e processos de referenciação;
- estabelecimento de categorias de análise, com base nos estudos teóricos realizados;
- seleção de crônicas para a realização da análise;
- análise de elementos de referenciação – nominalizações e pronominalizações - que categorizam e recategorizam os objetos-discursivos;
- análise de como as nominalizações indicam a orientação argumentativa do produtor, nas crônicas selecionadas;
- reflexão, a partir das análises, sobre a forma como o processo de referenciação contribui para a formação do leitor.

Para compor o corpus da pesquisa, foram escolhidas três crônicas de Stanislaw Ponte Preta: *O Cocoroca e a Flor*, *Prova Falsa* e *Cadelinha Puro Sangue*, de Stanislaw Ponte Preta. A escolha do gênero crônica ajusta-se aos propósitos deste trabalho, uma vez que esses textos possuem uma linguagem simples, o que facilita a aproximação entre texto e o leitor.

A fundamentação da pesquisa está baseada em estudos de: **leitura e estratégias de compreensão leitora**, sob a ótica de Van Dijk (2004), Koch (1997, 2004, 2008a, 2008b, 2009), Koch & Elias (2008, 2009), Marcuschi (1985, 2004, 2007, 2008), Liberato e Fulgêncio (2007), Kleiman (1989), Solé (1998), Jouve (2002), Chartier (1998), Maingueneau (1996, 2001) Brandão e Micheletti (1997); **referenciação**, na concepção de Mondada & Dubois (2003), Mondada (2005), Apothéloz (2003), Conte (2003), Francis (2003), Cavalcante (2003), Marcuschi (2000, 2005), Koch & Marcuschi (1998), Koch (1997, 2004, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b e 2009), Adam (2008), Marquesi (2007a, 2007b) e Marquesi & Elias (2008).

Foram estabelecidos três capítulos para a organização deste trabalho, além da introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos referentes às crônicas.

No primeiro capítulo, apresentam-se a concepção de leitura, sob a perspectiva dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e da Linguística Textual, como forma de interação sociocognitiva.

No segundo capítulo, discutem-se os conceitos linguísticos relativos ao referencial teórico que dá respaldo à análise, recorrendo-se ao campo da Linguística Textual, enfocando, especificamente, o processo de referenciação.

No terceiro capítulo, são analisadas as formas pelas quais o processo de referenciação, em especial, as nominalizações, as pronominalizações e as elipses, colaboram para a reconstrução dos objetos-de-discurso e indicam a orientação argumentativa nas crônicas de Stanislaw Ponte Preta, com isso facilitando a compreensão do texto.

CAPÍTULO 1

Capítulo 1 – A LEITURA – UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONAL

Eu considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Rubem Braga – *Ai de ti, Copacabana*

Até meados do século XIX, a leitura baseava-se na habilidade de decifrar códigos, e poucas pessoas tinham acesso a eles. Porém, com o decorrer do tempo e o avanço da tecnologia, hoje, a leitura abrange muitas concepções e mostra-se como um leque de possibilidades que desenvolve a forma de enxergar o mundo e compreender a vida. Pensando nisso, Petit (2008, p.7) menciona o poder que a leitura tem de “despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta”.

Assim, hoje a leitura se democratizou e é vista como uma prática social (BOURDIEU, 2001), uma forma de interação entre as pessoas, que permite compartilhar e transformar suas crenças, opiniões.

Dessa forma, a leitura não pode ter como objetivo apenas as questões linguísticas, ou seja, de ordem gramatical, domínio do léxico, bem como as

preocupações centradas apenas nas intenções do autor, mas a tríade autor/texto/leitor. Diante disso, essa concepção de leitura necessita de que questões como, leitura, texto, sistemas de conhecimento, contexto sociocognitivo, esquemas cognitivos da memória e compreensão leitora sejam tratados à luz da Linguística Textual e das questões que norteiam os PCNs.

Neste capítulo, será apresentada a concepção de leitura que norteia esta pesquisa, focalizando os elementos que a permeiam.

1.1 – A concepção de leitura

Segundo Koch & Elias (2008, p.11), a leitura compreendida por uma perspectiva sociocognitivo-interacionista trata-se de:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do processo comunicativo.

Ainda de acordo com Koch & Elias (2008, p.13), “o papel do leitor enquanto construtor de sentido” é muito importante, pois ele poderá refutar as ideias do autor e, para isso, recorrerá aos mais variados conhecimentos, pressupondo, assim, a utilização de diversas estratégias e a interação entre leitor/texto/autor.

Conforme ressalta Kleiman (1989, p.39), “o papel da interação se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo”.

Para Liberato e Fulgêncio (2007, p.26), o sentido “não é simplesmente uma soma do significado individual de cada palavra, mas vai além disso: para entender um texto, o leitor precisa também construir a lógica que relaciona as informações apresentadas, elaborando as pontes de sentido que ligam as várias informações”.

Como pode-se perceber, há uma consonância entre as autoras. A concepção de leitura como simples decodificação ou centrada em quem produz o texto não cumpre seu papel, visto que ler deve ser uma tarefa de articulação entre os diversos conhecimentos, em outras palavras, uma atividade altamente complexa, que exige a interlocução e seleção de estratégias a fim de compreender o texto.

Diante dessa perspectiva, a partir de 1997, o Ministério da Educação e Cultura elabora os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental, documento norteador de práticas de ensino e aprendizagem pautadas em uma metodologia sociointeracionista, enunciativa e na linguística textual.

O eixo norteador dos PCNs para o Ensino Fundamental baseia-se no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, entendendo que a falta dessas habilidades contribui para a evasão escolar, bem como para o comprometimento com a cidadania.

O enfoque teórico que norteia o documento preconiza a ação de um sujeito agente, e, nesse sentido, as situações didáticas devem transpor os muros escolares e ser utilizadas de forma eficiente em situações cotidianas. Dessa forma, a leitura e a escrita deixam de ser vistas como processos escolarizados, acabados, e tornam-se práticas sociais que contribuem para o desenvolvimento do sujeito que faz uso da língua.

Ao tratar a leitura como prática social, o simples desenvolvimento de conhecimentos linguísticos não conduz o leitor à compreensão, pois é necessário o desenvolvimento de conhecimentos cognitivos e discursivos para que ele seja capaz de atribuir sentido partindo das marcas textuais e de seus conhecimentos prévios.

Conforme ressaltam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 69-70):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de “extrair informação da escrita” decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, *compreensão*. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também *o que não está escrito*, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto e o que se lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.

Fica evidente que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* propõem uma concepção de leitor sociointeracionista, isto é, o foco não se encontra apenas no autor ou texto, mas pressupõe-se que esteja na interação entre leitor/texto/autor.

Sendo assim, na interação, os elementos linguísticos estabelecem “pistas” relevantes que conduzem o leitor a mobilizar seus conhecimentos de mundo e à formação do contexto comum partilhado pelos interlocutores que o leitor poderá aderir ou não às ideias, completando as lacunas necessárias. No entanto, toda e qualquer compreensão deve ser respaldada, a princípio, pelas marcas textuais.

De acordo com Solé (1998), é por meio da leitura que estabelecemos contato com o texto escrito. Esse contato implica compreender a estrutura textual, utilizando as diversas habilidades sobre a língua, partindo dos conhecimentos prévios, ou seja, a articulação dos diversos conhecimentos conduzirá à compreensão do texto.

Parece claro que o domínio da língua, sobretudo da leitura, não se pauta na mera decodificação do léxico, mas no uso de estratégias variadas que conduzem o leitor à compreensão. A mobilização dessas habilidades prevê diversos tipos de conhecimento: o leitor deve ser capaz de estabelecer relações com outros textos, selecionar seus conhecimentos prévios, inferir e antecipar alguns acontecimentos que podem ser verificados ou rechaçados em relação à leitura. Essas estratégias devem ser ensinadas e aprimoradas, a fim de tornar o aluno um leitor competente.

Nesse sentido, para Marcuschi (2008, p.228):

Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Aqui vamos defender a posição de que ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas.

Pode-se perceber que, para o autor, ler significa compartilhar e construir conhecimentos de forma a estabelecer uma interação entre autor/texto/leitor. Dessa forma, o sentido não está no texto, no leitor ou no autor, mas nos conhecimentos que o leitor possui e ativa durante a leitura, seguindo as marcas textuais, de modo que se construa o sentido desejado ou não pelo autor.

Jouve (2002) também salienta que o leitor é quem construirá o sentido, autor e leitor estão separados pelo tempo e espaço, portanto, a percepção do mundo que os cerca pode ser alterada. Caberá ao leitor reconstruir o sentido e utilizar seu

conhecimento de mundo, para restabelecer o contexto partindo da materialidade linguística.

Segundo Chartier (1998, p. 77), ler “é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Porém, para produzir sentido, é necessária uma articulação sociocognitiva entre texto/autor/leitor.

Como consequência de toda essa discussão, assume-se a concepção de leitura como forma de interação entre os sujeitos. Para tanto, faz-se necessário o domínio de diversas habilidades, de maneira que se compreenda o sentido global do texto.

1.2– O conceito de texto: da Linguística Textual aos PCNs

O conceito de texto tem-se transformado ao longo das pesquisas linguísticas. Do final da década de 1960 ao início de 1970, a preocupação da Linguística Textual está nos mecanismos interfrásticos. Dessa maneira, os estudos permanecem focados nas análises interfrásticas, ou seja, em elemento de coesão e de coerência presentes nos textos. Assim, o texto (KOCH, 2004) é apenas o resultado de cadeias anafóricas e catafóricas sem relações correferenciais mais complexas, como anáforas associativas ou indiretas e os dêiticos textuais.

Na segunda metade da década de 1970, surgem as *gramáticas de texto*, cuja proposta é partir do texto para unidades menores como a frase. Para tanto, o texto deve estar articulado de forma que assegure a coerência, seguindo as regras e combinações relativas à língua em estudo. Essa situação se refere ao segundo momento da Linguística Textual, em que um dos grandes estudiosos é Harald Weinrich (1976, *apud* Koch, 2004), que defende a ideia de que texto é uma

sequência linear determinada por categorias gramaticais que se organizam em um contexto. Todavia, Petöfi (1973) ressalta que, para assegurar a recepção e produção de textos, é necessário se ater às questões de ordem semânticas, além das contextuais.

Van Dijk (1972), um dos precursores da Linguística Textual, também se dedica aos estudos da gramática de texto, bem como constrói uma rica trajetória que abarca questões do texto/discurso. Contudo, com um grande diferencial, associa a gramática enunciativa à gramática do texto, pois não concebe que a mera descrição da língua conduza à recepção ou produção de textos. Com isso, defende uma bipartição: macroestrutura e microestrutura, sendo as macroestruturas referentes às estruturas profundas do texto, à coerência global; e as microestruturas relacionadas às questões superficiais do texto, isto é, às relações que são estabelecidas entre as frases.

Charolles (1978 *apud* Koch, 2004, p.10) propõe quatro condições para estabelecer a coerência textual global, intituladas *macrorregras*. São elas: repetição, progressão, não contradição e relação.

1. repetição – para que um texto possa ser considerado coerente, ele deve conter, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita;
2. progressão – para ser coerente, deve haver no texto uma contribuição semântica permanentemente renovada, pelo contínuo acréscimo de novos conteúdos;
3. não contradição – para que um texto seja coerente, é preciso que, no seu desenvolvimento, não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível dela por inferência;
4. relação – um texto será coerente se todos os seus enunciados – e os fatos que denotam no mundo nele representado – estiverem, de alguma forma, relacionados entre si.

Entretanto, os esforços dos estudiosos não garantiram um modelo teórico para todo e qualquer tipo de texto, mas condições de reflexão sobre a construção, o funcionamento e a compreensão desses textos.

Com o apoio de outras ciências, que, no final da década de 1970, a Linguística Textual encontra seu terceiro momento: a *virada pragmática*. Nesse período, o conceito de texto, como um produto, é deixado de lado, passando a ser compreendido como um processo de *planejamento, verbalização e construção* (KOCH, 2008a).

Para completar essa idéia, a virada cognitivista surge na década de 1980, em que as operações mentais e os diversos modelos de conhecimentos passam a ser considerados no processo da ação comunicativa.

Conforme afirma Koch (2004, p.21):

[...] o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso.

Fica, portanto, evidente que o texto não é um código a ser decifrado, como propunham os estruturalistas, mas um processo cuja elaboração demanda conhecimentos armazenados na memória, que são ativados em uma situação de comunicação real.

Sendo assim, a comunicação não se dá pelo uso de frases isoladas, mas pelo texto. Considerando-o uma forma de comunicação humana, deve ser compreendido dentro de um processo real de interação.

Tendo em vista uma abordagem sociocognitiva, Beaugrande (1997, p.15) concebe o texto “como um evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais.”

Marcuschi (2004) concorda com Beaugrande (1997) e assume também o texto como um “evento comunicativo”, confirmando que sua função não é produzir informação, mas a construção de sentido consiste em uma ação conjunta entre leitores e produtores na situação de uso.

Acerca dessa concepção de texto, Koch (2008a, p.7) considera que:

[...] o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais.

Portanto, o texto é um fenômeno comunicativo produzido e compreendido no interior de uma comunidade; trata-se de um processo sociocognitivo e cultural. Contudo, para ser compreendido como um texto, faz-se necessário que o co-texto, ou a série de enunciados antecedentes ou seguintes, uma relação a uma dada frase ou palavra, o contexto, as formações socioideológicas de uma cultura estejam interligados (cf. Hanks, 2008).

Conforme evidenciam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 21):

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Neste trajeto, a ideia de texto – com respaldo na evolução da Linguística Textual e PCNs – modifica-se, cabendo à escola se adequar a essa nova perspectiva.

Em suma, o texto é uma atividade discursiva, significativa, em que os interlocutores estabelecem interação. Adota-se, portanto, como pressuposto teórico norteador deste trabalho, a concepção de texto como forma de interação social entre sujeitos sociais.

1.3 – Os sistemas de conhecimentos envolvidos na prática de leitura

Dominar apenas a língua não é garantia de compreensão do que se lê, pois, na leitura, acionam-se diversos conhecimentos que fazem parte das relações sociais e impregnações culturais.

Para Koch (1997), os conhecimentos armazenados, como o linguístico, o enciclopédico, o interacional e os modelos textuais globais são acionados na atividade de leitura.

O *conhecimento linguístico* é composto pela gramática e pelo léxico, visto que, o leitor deve ser capaz de articular a língua reconhecendo os mecanismos coesivos de introdução e retomada dos termos referentes.

O *conhecimento enciclopédico* ou de mundo está atrelado à capacidade do indivíduo de compreender o mundo utilizando “modelos cognitivos” preestabelecidos por sua sociedade e cultura. Os modelos cognitivos têm papel decisivo na compreensão, uma vez que o indivíduo reconhece as convenções sociais armazenadas em sua memória. Ainda sobre os modelos cognitivos, a interpretação

é favorecida, pelos elementos implícitos que são inferidos, garantindo a interpretação com base em elementos encontrados na superfície do texto.

O *conhecimento interacional* são formas de interação por intermédio da linguagem, ou seja, o indivíduo deve ser capaz reconhecer os conhecimentos ilocucionais, comunicacionais, metacomunicativos e superestruturais. Os *conhecimentos ilocucionais* são aqueles que estão relacionados aos “atos de fala”, isto é, o falante deve distinguir os propósitos e objetivos comunicativos diante das mais diversas situações comunicativas, diferente do *conhecimento comunicacional*, que diz respeito à quantidade de informações necessárias para que os objetivos possam ser reconstruídos, a fim de assegurar a compreensão. Já o *conhecimento metacomunicativo* está relacionado aos sinais de articulação textual, com o propósito de chamar a atenção do leitor (cf. Koch, 2004).

Finalmente, o *conhecimento dos modelos textuais globais* refere-se à estrutura textual. Em outras palavras, implica o conhecimento do leitor sobre as diversas formas em que os textos são apresentados, de acordo com o objetivo que se pretende atingir, far-se-á a opção por uma determinada estrutura textual, que apresente uma sequenciação estabelecida.

Como se pode observar, a leitura constitui-se do entrelaçar de diversos conhecimentos que isoladamente não se tornam tão eficientes. Conforme Maingueneau (2001, p.42):

Esse conjunto virtualmente ilimitado de conhecimento, o saber enciclopédico, varia evidentemente em função da sociedade em que se vive e da experiência de cada um. Ele se enriquece ao longo da atividade verbal, uma vez que tudo o que se aprende em seu curso fica armazenado no estoque de conhecimentos e se torna um ponto de apoio para a produção e a compreensão de enunciados posteriores.

Pode-se notar que as *formas de conhecimento* são necessárias para a compreensão e para a interação dos interlocutores. Desta forma, o papel estratégico das formas de conhecimento são de suma importância, haja vista que a construção do sentido é resultante da articulação desses conhecimentos, uma vez que se compreende a leitura como forma de interação entre sujeitos sociais.

Sendo assim, admite-se que as estratégias estão divididas em: cognitivas, sociointeracionais e textuais.

1.4 – Do cotexto ao contexto sociocognitivo

Segundo Hanks (2008), nas últimas décadas, a agenda da Linguística Textual se aprofunda nos estudos da linguagem e do contexto. Isso se dá em função de que a língua, os processos cognitivos e o uso se tornam indissociáveis.

Contudo, a concepção de contexto modifica-se ao longo dos estudos da Linguística Textual. De acordo com Koch & Elias (2008, p. 60), inicialmente o contexto é compreendido apenas como o “entorno verbal”, como a materialidade linguística.

No primeiro momento dos estudos linguísticos, Halliday & Hasan (1976) tratam das relações correferenciais, ou seja, simplesmente das relações anafóricas e das catafóricas estabelecidas pelos referentes explícitos. Sendo assim, o contexto é representado pelas relações sequenciais da materialidade linguística explícita.

Com a virada pragmática, a língua passa a ser estudada em contexto de uso. Assim, o texto deixa de ser um produto linguístico acabado para ser compreendido como um lugar de interação entre os interlocutores. Diante disso, as relações sintático-semânticas só podem ser consideradas em contexto.

Segundo essa perspectiva, torna-se de suma importância para os estudos linguísticos o contexto imediato, ou seja, os participantes inseridos no tempo e no espaço.

Mas, apenas a inclusão dos interlocutores não se mostra suficiente, pois a língua é carregada de crenças culturalmente estabelecidas, que só são reveladas em um contexto. Assim, torna-se inevitável que questões de ordem social, histórica e cultural sejam agregadas aos estudos linguísticos, dando importância ao contexto mediato.

Todavia, segundo Koch (2009), mais que estabelecer uma relação entre as pessoas no tempo e no espaço é necessário que questões sociais e cognitivas sejam compartilhadas. O contexto sociocognitivo passa a ser agregado às questões linguísticas.

No que diz respeito ao conceito de contexto, Van Dijk (1997, *apud* Koch, 2009, p.33) esclarece “conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas.” Esse conjunto de propriedades baseia-se na capacidade de o leitor abarcar as questões lacunares de um texto e, para isso, utilizar-se de seus conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos.

Mondada & Dubois (2003, p. 25), contudo, ressaltam que “uma modificação do contexto pode levar a mudanças tanto no léxico como na organização estrutural de categorias cognitivas”. Diante disso, para a construção do sentido, o estudo do contexto torna-se indispensável, logo, assegura que ambiguidades sejam desfeitas; lacunas, preenchidas; questões, explicadas ou justificadas; bem como o sentido do que se diz seja alterado mediante ao contexto.

No que tange à definição de contexto, Koch & Elias (2008, p.64) afirmam que “contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto.” A saber, o contexto permite estabelecer inferências que podem ser confirmadas ou não pela materialidade linguística.

As autoras (2008) também advertem que, para que a interação seja eficiente, faz-se necessário que os interlocutores compartilhem um conjunto de informações, caso contrário, a compreensão será comprometida.

Ainda é preciso lembrar que o sentido pode ser alterado e explicado pelo contexto em que está inserido “quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e os aspectos históricos-culturais, estamos atuando com base no contexto e em seus elementos constitutivos” (Koch & Elias, 2009, p.76).

Do mesmo modo, Dascal & Weizman (1987) atribuem ao contexto um fator determinante da compreensão, pois, com base no contexto imerso em um contexto, o sentido pode ser compreendido.

Também compartilha desse conceito Hanks (2008, p.174):

Contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações. Não há contexto que não seja “contexto de” ou “contexto para”. Como este conceito é tratado depende de como são construídos outros elementos fundamentais, incluindo língua(gem), discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros. Hoje em dia se reconhece de forma bastante ampla que muito (se não tudo) da produção de sentido ocorre por meio da língua(gem) depende fundamentalmente do contexto e que, além disso, não há uma definição única de quanto ou de que tipo de contexto é necessário para a descrição da linguagem.

Em decorrência dessas afirmações, torna-se evidente que, para o leitor ser capaz de construir o sentido na leitura, faz-se necessário partir da materialidade

linguística, ativando ou reativando seus conhecimentos armazenados na memória discursiva e levando em consideração questões sociais, culturais e históricas.

Finalmente, em uma abordagem pragmática, o contexto passa a ser tratado como estratégia de uso da língua, de forma que, o sistema linguístico, os processos cognitivos e o uso são vistos articulados em um contexto.

1.5 – Os esquemas cognitivos da memória

De acordo com Marcuschi (2007), os estudos linguísticos passam a se interessar pelas questões cognitivas a partir do momento em que a cognição passa a ser estudada e compreendida por um viés coletivo e não mais individual.

O autor (2007, p. 64) defende que “a calibragem de nossos enquadres cognitivos (espaços mentais, modelos, esquemas) não vêm de uma simples exterioridade sócio-histórica, mas de nossas relações de continuidade entre sociedade e cognição, isto é, de um crivo sócio-cognitivo”.

Em outras palavras, o indivíduo compreende o mundo por crenças socialmente partilhadas; constrói esquemas cognitivos e, por meio dessas representações, é levado à compreensão. Os esquemas cognitivos são formas de percepção, uma vez que, o indivíduo referencia e categoriza o mundo mediante suas experiências sócio-culturais.

No entanto, para Van Dijk (2004), mesmo vivendo em um mesmo contexto sociocultural, é possível ocorrer situações em que a interpretação entre os participantes de um processo comunicativo provoque mal-entendidos, apesar dos esquemas partilhados em uma sociedade e armazenados na memória semântica de

cada indivíduo. Ao interpretar, o leitor constrói representações mentais gerais a partir de seu conhecimento de mundo, que pode ser carregado de crenças, opiniões e acontecimentos individuais que o levem a inferências particulares.

De acordo com o autor (2004, p.78), essas representações são organizadas em forma de *frames* que “parecem ter uma natureza mais ou menos convencional e, portanto, deveriam especificar o que é característico ou típico em certa cultura. Esse critério parece selecionar de maneira especial ‘episódios’ da interação social”, acordados por esquemas socialmente estabelecidos.

Nas palavras de Liberato & Fulgêncio (2007, p.38), “os esquemas são estruturas que representam a organização do conhecimento armazenado na memória. São fatias do mundo dos conceitos, que podem ser ativadas na mente de um indivíduo através de um estímulo.” Assim, os esquemas são conexões que a memória estabelece entre as inúmeras informações sobre um determinado conceito, que permitem ao leitor associar os conhecimentos de forma coerente.

Sob essa perspectiva, a compreensão refere-se ao armazenamento de esquemas cognitivos partilhados, conhecimento de mundo e questões de ordem contextuais. É evidente que nenhuma dessas estratégias, sozinhas, levará o leitor à compreensão do sentido global de um texto, mas, sim, a associação de todas elas.

É importante ressaltar que essas estratégias não possuem uma ordem fixa, mas é necessário que o leitor tenha um esquema cognitivo inicial para ser levado à compreensão.

Ainda, em relação à compreensão, Van Dijk (2004, p.19) afirma que “não se constitui em uma simples construção passiva de uma representação do objeto

verbal, mas parte de um processo interacional no qual o ouvinte ativamente interpreta as ações do locutor.”

Liberato & Fulgêncio (2007), em consonância com Van Dijk (2004), asseguram que a compreensão não consiste em, simplesmente, desvendar o linguístico, mas associar os diversos conhecimentos em prol da compreensão global.

Sendo assim, a leitura é entendida como atividade de (co)produção de sentidos. Isso significa que o leitor partirá de seus conhecimentos prévios, a fim de compreender o que está lendo.

1.6 – A compreensão no processo de leitura

No que se refere à compreensão, é possível estabelecer duas linhas teóricas. A primeira considera a língua um código, portanto, a compreensão é uma forma de decodificação. Partindo dessa premissa, apenas o domínio linguístico é suficiente para conduzir o leitor à compreensão. A segunda linha teórica trata a língua como atividade que se estabelece pelas relações sociais, cognitivas e interacionais, inserida em um contexto, partilhada por membros de uma sociedade.

Ler não se trata de um simples ato de decodificação, mas da mobilização de diversos conhecimentos armazenados e compartilhados. Compreender significa compartilhar questões de ordem cognitiva, contextual e pragmática conhecidas pelos interlocutores. Isso é ratificado nas palavras de Marcuschi (2008, p. 230):

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas

nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Para Maingueneau (1996), compreender trata-se da mobilização de estratégias cognitivas, contextuais e interacionais guiadas pela superfície textual. Contudo, o autor compartilha da ideia de Van Dijk, que afirma que esse processo estratégico não se dá de forma linear ou sem entraves.

No entanto, Van Dijk (2004) adverte que compreender não significa estabelecer uma organização hierárquica dos conhecimentos compartilhados, mas a (re)construção dos objetos verbais, a fim de construir a interação.

Liberato & Fulgêncio (2007) defendem a ideia de que apenas possuir habilidades linguísticas não garante que o leitor compreenda o texto, mas o conhecimento prévio associado à dedução e às inferências contribuem para a compreensão.

Fica evidente, que a perspectiva adotada sobre compreensão é de um processo de seleção, antecipação, inferência e verificação, sendo necessário definir a concepção de língua, texto e contexto.

A língua pode ser entendida como uma atividade interativa, e a compreensão é a construção de sentido baseada em atividades pragmáticas, isto é, o sentido só pode ser atribuído quando inserido em um contexto. Sendo assim, a compreensão é passível de desentendimentos, nem sempre o leitor domina as diversas estratégias que possibilitam a construção do sentido.

O texto, por sua vez, segundo Beaugrande (1997), conforme já explicitado anteriormente, trata-se de um “evento comunicativo”, sendo um lugar de interação entre o leitor e o autor. Desta forma, o sentido não está inserido em uma dessas instâncias, mas em suas relações.

Diante disso, a produção de sentido não se encontra no texto, mas é construída ou reconstruída na interação entre texto/autor/leitor, bem como a coerência não preexiste no texto, mas é, segundo Koch (2009, p.17), “como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”.

De acordo com Marcuschi (2008, p.249), “os textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto”.

Koch & Elias (2008, p. 63) afirmam:

[...] em uma situação de comunicação, os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto – que é constituinte e constitutivo do próprio dizer – e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão.

Em decorrência dessas afirmações, a concepção de contexto é decisiva, logo a interpretação, em boa parte, deve-se à compreensão de questões de ordem contextuais. Assim, é na interação que o sentido do texto se reconstrói, porém, o texto só existe se alguém lhe conferir um sentido. A passividade do leitor não condiz com o ato de leitura, afinal o leitor competente é aquele que articula seus conhecimentos lexicais, de mundo ao contexto partilhado, a fim de reconstruir o sentido.

Antecipar resultados sobre a compreensão da leitura, com afirmações convictas, pode ocasionar certos problemas “mesmo os textos mais simples podem oferecer as ‘compreensões’ mais inesperadas” (MARCUSCHI, 1985, p.03).

Sendo a compreensão entendida como um processo de seleção, antecipação, inferência e verificação, ela depende da participação ativa do leitor, e, dessa forma, é entendida como uma atividade que necessita da ativação de diversos conhecimentos.

Sobre as inferências, Marcuschi (2008, p.249) explica que:

[...] funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como regras embutidas no processo. Não se pode, pois definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco, já previsto pelo original.

Koch (2007b) também compartilha da ideia do autor, que defende que a inferência constitui uma estratégia para que o texto se torne mais coeso, já que pressupõe que o leitor articule as diversas estratégias necessárias para a compreensão do que não está explícito.

Em síntese, a compreensão por intermédio da leitura é uma atividade complexa, que requer várias estratégias. Para isso, são ativadas operações cotextuais, contextuais e cognitivas.

1.7 – Os leitores

A leitura exige um trabalho de cooperação do leitor. Mesmo assim, não são raros os equívocos em uma leitura, pois nem sempre o leitor domina as mesmas questões contextuais e cognitivas do autor do texto.

O ato da leitura, para Brandão e Micheletti (1997, p. 17), “é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra”.

No processo de leitura, são colocadas em prática as representações textuais armazenadas pelos conhecimentos cognitivos, bem como questões linguísticas e contextuais compartilhadas. Assim, diante de um texto narrativo o leitor observa os diversos elementos que o compõem, como: as personagens, o cenário e o tempo em que a história se desenrola. Como também, a superestrutura narrativa – situação inicial, nó, avaliação, resolução e a situação final.

Conforme explica Maingueneau (1996, p.39):

A superfície do texto narrativo aparece como uma rede complexa de artifícios que organizam a decifração, condicionam o movimento da leitura. Mesmo que não tenha consciência disso (é geralmente uma habilidade adquirida por impregnação), para elaborar sua obra o autor deve presumir que o leitor vai colaborar para superar a “reticência” do texto.

Nesse sentido, o trabalho do leitor é um trabalho de interação com o texto e com o autor. O leitor é guiado por uma atividade de cooperação, completando as lacunas a partir de relações intertextuais e da articulação de diversos conhecimentos.

Brandão e Micheletti (1997, p. 18) afirmam que a relação texto/leitor/autor é uma atividade de interação, pois

[...] um texto é marcado por sua incompletude e só se completa no ato de leitura; se o leitor é aquele que vai fazer “funcionar” o texto, na medida em que o opera através da leitura, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. Ao contrário, para essa concepção de leitura, *o leitor é um elemento ativo no processo.*

Ainda para as autoras (1997), o leitor se constitui em dois níveis: no pragmático e no linguístico-semântico. No nível pragmático, o autor institui, durante a produção, estratégias para um leitor virtual. Já no nível linguístico-semântico, o leitor, com base na materialidade lingüística, mobiliza seus conhecimentos a fim de reconstruir o sentido de lacunas no texto.

Desse modo, apenas com base na materialidade linguística não é possível constituir o sentido, uma vez que, o texto apresenta lacunas – implícitos, subentendidos, pressupostos – que somente o leitor será capaz de completá-las, a fim de atribuir sentido ao texto. Iser (1996, p.72) explicita que “o papel do leitor resulta da interação de perspectivas do texto que se relacionam e interagem com outras”.

Para Maingueneau (1996), o leitor cooperativo deve seguir indicações textuais, cognitivas e sociais para que a compreensão seja satisfatória. No entanto, essas indicações não são produzidas pelo autor, mas construídas pelo leitor amparadas no texto.

A multiplicidade de sentidos permite ao leitor cooperativo estabelecer dois processos: expansão e filtragem. Esses processos são indissociáveis, uma vez que a expansão permite ao leitor desenvolver uma variedade de sentidos em decorrência das lacunas instituídas no texto, porém, na filtragem, o leitor pode selecionar, entre as diversas possibilidades, os elementos relevantes que o leve à compreensão.

Assim, compreendendo que o leitor não é apenas um decodificador ou espectador, mas um sujeito ativo e produtivo, que coopera para produção de sentido, institui-se um leitor crítico.

Mais uma vez, ressalta-se que a leitura é uma atividade de interação entre leitor/texto/autor e essa atividade deve ser compreendida dentro de um quadro teórico que possibilite compreender a leitura como uma prática social, que permita a utilização da linguagem para a interação entre os sujeitos.

1.8 – Reflexões sobre o ensino da leitura

O percurso aqui proposto permite observar que, para que os alunos possam ler, é preciso que desenvolvam neles inúmeras competências. O desenvolvimento dessas competências permite a eles ir e vir diante do significado dos textos e emitir opiniões sobre eles. Segundo Lerner (2002, p.33), ler é “uma atividade orientada por propósitos”. Dessa forma, cabe à escola selecionar, organizar e até privilegiar certos aspectos para a formação dos alunos como leitores.

Para que os alunos percebam todas as estratégias que estão envolvidas nas práticas de leitura que perpassam o texto, o ensino de leitura deve ser mediado pelo professor, a fim de que eles possam, fora do ambiente escolar, exercitar práticas de leitura reais.

Conforme Hila (2009, p.159) esclarece,

No caso da prática da leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade.

Fica evidente que, para formar leitores na sala de aula, faz-se necessário que a escola possibilite a inserção dos alunos em práticas sociais reais, quer dizer, o trabalho com leitura deve ter propósitos comunicativos reais. Assim, modelos pautados na leitura apenas como forma de averiguar se os alunos sabem ou não decodificar o código em nada colaboram para que eles exercitem-na como prática relacionada ao cotidiano.

Para inserir os alunos em práticas reais de leitura, inicialmente o professor deve gostar de ler e possuir um repertório literário, a fim de se colocar como “modelo leitor”. Dessa forma, a inserção dos alunos ocorre de maneira prazerosa neste universo. Porém, não se defende a ideia de que a escola deva oferecer, apenas, a leitura como prazer, mas entende-se que, partindo-se do deleite e tendo o professor como leitor real, os alunos sentir-se-ão mais estimulados ao ato de ler.

Conforme estabelece uma das diretrizes dos PCNs (1998, p. 71): “a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais”. Partindo desse viés, é possível ensinar estratégias que assegurem a compreensão de uma leitura mais densa de forma progressiva, permitindo aos alunos a inserção no mundo da leitura.

Por sua vez, as estratégias devem ser ensinadas gradativamente, porque compreender um texto não se trata de uma habilidade natural, mas de um processo em que o leitor busca seus conhecimentos de mundo, inferindo sobre o que não compreende claramente, e isso se dá com base no texto.

Os PCNs recomendam algumas modalidades organizativas que colaboram para a formação leitora dos alunos. São elas: leitura autônoma, leitura colaborativa, em voz alta pelo professor, programada, e leitura de escolha pessoal. Essas modalidades partem do trabalho individual para o coletivo, que tem por objetivo desenvolver o comportamento leitor e estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais.

Todas essas modalidades e estratégias aqui expostas, articuladas e ensinadas, podem oferecer uma perspectiva eficiente para o ensino de leitura, tornando o leitor autônomo e crítico o suficiente para compreender o sentido global de um texto.

Finalmente, é indiscutível que a Linguística Textual contribui para as diretrizes dos PCNs, e compete ao professor buscar seus aportes teóricos para auxiliá-lo em suas aulas, tornando assim o ensino de leitura mais eficiente e seus leitores mais críticos.

CAPÍTULO 2

Capítulo 2 – A REFERENCIAÇÃO E SEUS PROCESSOS

A palavra é o meu meio de comunicação. Eu só poderia amá-la. Eu jogo com elas como se lançam dados: acaso e fatalidade. A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som. Cada palavra é uma ideia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento.

Clarice Lispector

A fim de compreender a leitura em perspectiva sociocognitivo-interacionista, foi traçado, no capítulo 1, um panorama das questões que circundam o ato de ler.

Em decorrência dessas questões, foi evidenciado que a forma de compreender a leitura sofreu diversas mudanças. Concordou-se que a leitura não se trata de um código pronto apenas para ser decifrado, mas de uma atividade complexa em que autor/texto/leitor estão imbricados, e, assim, não podem ser vistos de forma isolada. Em razão disso, no intuito de compreender o texto, a leitura solicita que diversos conhecimentos sejam articulados e partilhados, tais como: questões cognitivas, pragmáticas e textuais.

Como já foi ressaltado anteriormente, tanto o contexto como os esquemas cognitivos estão atrelados, já que possibilitam e conduzem a possíveis compreensões.

Acredita-se que a materialidade linguística contribua para a compreensão. O processo de referenciação, especificamente, as **funções referenciais** desempenhadas por **expressões nominais** e **pronominais** que auxiliam o leitor na

compreensão, bem como na **orientação argumentativa** do produtor, podendo, assim, constituir-se em estratégias para o tratamento da leitura.

Neste capítulo, será apresentada uma base teórica que auxiliará a compreensão do conceito de referenciação, conforme postulam Mondada e Dubois (2003), Mondada (2005), Apothéloz (2003), Marcuschi (2000 e 2005), Cavalcante (2003), Cortez (2005), Zamponi (2005), Lima (2005), Koch (2004, 2009), Koch & Elias (2008, 2009), Marquesi (2007a, 2007b), Marquesi & Elias (2008) e Adam (2008), que posteriormente orientará a análise do *corpus* desta pesquisa.

2.1 – Da referência à referenciação

Durante muito tempo, as pesquisas linguísticas se debruçaram apenas em interpretar o símbolo linguístico de forma objetiva, esquecendo-se de que a realidade é fruto das relações entre percepção humana, linguagem e pragmática.

Considerando essa tríade, diversos estudiosos se detiveram na construção da referência nos textos em visão sociocognitivista. Tradicionalmente, a referência era a analogia entre a palavra e sua representação simbólica, reduzida a uma relação de equivalência, sem que a percepção humana interferisse neste processo.

Partindo da visão tradicional, a língua é uma mera representação da realidade, isto é, uma simples correspondência entre as palavras e as coisas. Contudo, Mondada e Dubois (2003) opõem-se a essa concepção, para elas, a língua se constitui das relações sociocognitivas e discursivas construídas entre os sujeitos em circunstâncias públicas. Conforme observam as autoras (2003, p.17):

[...] as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso, as categorias e os objetos são marcados por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não verbais, nas negociações dentro da interação.

Nessa perspectiva, Mondada & Dubois (2003) compreendem que a referenciação é uma atividade discursiva, a partir das relações perceptuais dos sujeitos com o mundo são criadas categorias determinadas pela forma como os objetos-discursivos são percebidos, o que ocorre de forma abstrata. Assim, categorizar os objetos-discursivos não resulta de escolha, mas de decisão e adequação.

Conforme esclarecem Mondada & Dubois (2003, p.20), os conceitos de referência e referenciação não podem ser considerados sinônimos:

Em resumo, passado da referência à referenciação, vamos questionar os processos de discretização e de estabilização. Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito “encarnado”, mas ainda um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente às categorias manifestadas no discurso. Isto significa que, no lugar de fundamentar implicitamente uma semântica linguística sobre as entidades cognitivas abstratas, ou sobre os objetos *a priori* do mundo, nós nos propomos a reintroduzir explicitamente uma pluralidade de atores situados que discretizam a língua e o mundo e dão sentido a eles, constituindo individualmente e socialmente as entidades.

Mediante a tais considerações, pode-se observar que se torna inviável utilizar o termo referência, a relação entre a representação simbólica e a palavra é construída por sujeitos que estão inseridos em práticas sociais. Assim, as autoras passam a utilizar o termo **referenciação**, que expressa as relações linguísticas, cognitivas e sociais que estão imbricadas nas práticas discursivas, o sentido é estabelecido na e pela linguagem em interação.

Se o sentido é concebido pela interação dos sujeitos, a língua é constituída de instabilidades. As relações entre as palavras e as coisas, não são estáveis, ou melhor, elas são mutáveis de acordo com as relações que os indivíduos estabelecem com o tempo e o meio no qual estão inseridos.

Sobre as instabilidades, Mondada & Dubois (2003, p.35) consideram que “não são simplesmente um caso de variações individuais que poderiam ser remediadas e estabilizadas por uma aprendizagem convencional de ‘valores de verdade’; elas são ligadas à dimensão constitutivamente intersubjetiva das atividades cognitivas”.

Em razão disso, as instabilidades das categorias constituem uma relação de subjetividade entre o símbolo linguístico e o sentido, compreender a língua não significa decifrar o código ou a informação. Não se trata apenas de um processo textual e discursivo “de elaboração de informação, mas de (re)construção interativa do próprio real” (Koch 2004, p.59).

De tal modo, as possibilidades de escolha dos objetos-discursivos são enumeradas na memória discursiva do leitor, que opta pela (re)categorização mais adequada à situação, a referenciação é construída em função da adequação ao contexto.

Marquesi (2007, p. 50), com base nos estudos de Mondada & Dubois (2003), explica que a referenciação, bem como a categorização, tem “um caráter de prática simbólica necessariamente passando pela leitura de mundo do autor”. Essa forma de ver o mundo em nada está relacionada ao individualismo linguístico, mas ao compartilhamento semântico coletivo que varia diacrônica e sincronicamente.

Ainda segundo Mondada & Dubois (2003), os objetos-discursivos, categorizados em atividades discursivas, são resultados de uma parceria entre os interlocutores que se concretiza na interação entre os sujeitos em um dado contexto. No entanto, a categorização não se dá de forma arbitrária, mas intermediada por sujeitos sociais que compartilham crenças, atitudes e questões contextuais.

Os objetos-discursivos são dinâmicos, podem ser introduzidos, modificados, reintroduzidos, desativados e retomados, assegurando a progressão do texto. De acordo com Koch (2004, p.59), eles estabelecem as seguintes relações entre os termos:

- (a) a retomada implica remissão e referenciação;
- (b) a remissão implica referenciação e não necessariamente retomada;
- (c) a referenciação não implica remissão pontualizada nem retomada.

Sob esse aspecto, as categorias podem ser divididas em: referir, remeter e retomar. A autora (2004, p.59-60) esclarece:

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

Dessa forma, entende-se que os referentes não se apresentam de modo natural no mundo, sua categorização passa por opções lançadas e confirmadas na interação entre os sujeitos.

Seguindo por esse viés, a realidade, segundo Blikstein (1985), é construída pelas relações culturais a que as pessoas são expostas, ou seja, a dicotomia entre o nome e o conceito só é compreensível quando relacionada às questões cognitivas e sociais que os sujeitos estabelecem com o mundo. Em outros termos, é por meio

dos “óculos sociais” que se constrói o mundo intermediado pela linguagem, pelo social e pelo cognitivo. Com isso, referenciam-se os objetos-discursivos, que são categorizados mediante os estereótipos que foram apresentados nas trocas de experiências.

Para Adam (2008, p.114), é por intermédio da atividade discursiva que se constrói e se compreende o mundo, sendo que “todo texto é uma proposição de mundo que solicita do interpretante (auditor ou locutor) uma atividade semelhante, mas não simétrica, de (re)construção dessa proposições de (pequeno) mundo ou Rd⁵.”

Segundo Koch (2009), a referenciação é uma atividade discursiva de representação do mundo. O sentido só pode ser atribuído quando os interlocutores estabelecem escolhas a fim de representar, de forma significativa, os objetos-discursivos, categorizando-os em função de um compartilhamento de conceitos e considerando-se o contexto em jogo.

Fica evidente que, para os autores, compreender a língua não pode ser apenas uma questão semântica, mas uma “representação discursiva”, que é estabelecida mediante a interação entre os interlocutores que abarcam, evidentemente, fatores socioculturais, linguísticos em contexto. A representação discursiva expressa a visão de mundo dos interlocutores, bem como suas intenções.

Desse modo, é importante salientar, mais uma vez, que apenas a decodificação do código não é suficiente para compreender as relações que envolvem a linguagem, mas repensá-la como ação e interação entre sujeitos que compartilham, negociam e ajustam seu sentido em práticas sociais.

⁵ Para Adam (2008), Rd seriam formas de representações discursivas.

2.1.2 – A construção e reconstrução dos objetos-discursivos

Como foi observado no item anterior, a substituição do termo referência por referenciação não se trata apenas de uma troca lexical, mas de uma substituição conceitual. O termo referência trata do código linguístico e do símbolo, enquanto que a referenciação diz respeito à relação entre o linguístico e o símbolo em interação social.

Nos dizeres de Koch & Elias (2008, p.124), “as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer dizer. Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralingüística, eles a (re) constroem no próprio processo de interação”.

Sendo assim, é da interação social que se constroem crenças, estabelecem-se padrões de comportamento e atitudes adequados, ou não, em determinados contextos. Por esse motivo, a noção de referenciação torna-se mais apropriada que a de referência.

Na construção de um modelo textual, recorre-se aos seguintes processos de referenciação: **introdução** (ativação), **reconstrução** (reativação) e a **desfocalização** (desativação).

Na **introdução** (ativação), a construção do referente é estabelecida na memória discursiva, a fim de assegurar que um elemento não introduzido no co-texto crie um endereço cognitivo.

Já a **reconstrução** (reativação) tem por finalidade a manutenção de um elemento discursivo, um referente que já foi alocado na memória discursiva deve ser mantido em evidência no endereço cognitivo.

Por fim, a **desfocalização** (desativação) é ocasionada pela ativação do objeto-discursivo, mas retirado do foco; contudo, permanece na memória discursiva a fim de ser retomado pelos interlocutores a qualquer momento.

Esses processos de referenciação são repetidos sucessivas vezes, assegurando a introdução e a manutenção de um endereço cognitivo para a utilização no modelo textual.

De acordo com Koch (2004), os referentes podem ser introduzidos de duas formas na memória cognitiva: **ancorada** e **não ancorada**. A autora ressalta que essas nomeações sobre as formas de progressão foram idealizadas por Prince (1981) e asseguram a progressão textual.

Sendo assim, a ativação **ancorada** introduz um novo referente que está na memória discursiva mediante a associações ou inferências, sejam elas cognitivas ou textuais. Assim, quando ocorre o primeiro contato com o objeto-discursivo, ele é categorizado, possibilitando a retomada no endereço cognitivo.

Já a ativação **não ancorada** introduz um referente completamente novo, que é colocado no endereço cognitivo por uma expressão nominal ou pronominal.

É possível perceber que às formas de ativação dos referentes, sejam elas ancoradas e não ancoradas, subjazem as noções de elementos *dados* e *novos*.

Segundo os conceitos de Chafe (1974), os elementos *dados* são aqueles que o interlocutor pressupõe já terem sido introduzidos na memória discursiva, enquanto os *novos* são inseridos no momento de interação.

O caso da ativação ancorada por um novo elemento, que pode ser realizado por associações ou inferências, requer uma ampliação do estudo, pois, nesse caso, trata-se das anáforas.

As anáforas podem recuperar elementos sintaticamente explícitos no co-texto, sendo também possível a retomada de elementos sem antecedentes co-textuais.

Como se percebe, o caso das anáforas constitui um desafio, uma vez que permite tratar de questões de ordem gramatical e sociocognitiva relevantes no processo de compreensão.

2.1.3 – A progressão referencial

De acordo com Koch & Marcuschi (1998), a progressão referencial se dá com base nas relações entre linguagem, cognição e contexto, não se pode assegurar a progressão apenas pela linearidade dos elementos linguísticos, sendo que os objetos-discursivos são instáveis, no entanto, são negociados e compreendidos pelos participantes.

Marcuschi (2008, p.141) explica que a “*progressão referencial* diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às *estratégias de designação de referentes* e formando o que se pode denominar *cadeia referencial*”.

Isso é evidenciado por Koch & Elias (2009) que também afirmam que a progressão referencial trata-se da continuidade textual, em outras palavras, formas de introdução e retomada dos referentes na memória discursiva. Essas introduções

e retomadas conduzem à construção de uma teia de informações que podem assegurar a compreensão do todo.

No entanto, a progressão referencial não implica a conservação do mesmo objeto-discursivo. Segundo Marcuschi (2000), a continuidade referencial se dá a partir das conexões entre os referentes de forma não linear, podendo ser realizadas de modo prospectivo ou retrospectivo. Essas conexões nem sempre abarcam elementos explícitos no texto, como o conceito de anáforas que se difunde atualmente.

A progressão textual evidencia a direção argumentativa. Dessa forma, é possível perceber a visão de mundo do autor pela forma como os referentes são retomados, reformulados ou por criações de novos objetos-discursivos.

2.1.4 – Os processos de progressão referencial

As retomadas dos objetos-discursivos asseguram a continuidade dos referentes, garantindo a progressão textual. Os objetos-discursivos podem ser retomados no co-texto por elementos gramaticais como: pronomes, elipses, numerais, advérbios, bem como por processos inferenciais de ordem cognitivo-pragmática.

Koch (2009, p.85) estabelece três processos de progressão referencial:

- a) uso de pronomes ou elipses (pronome nulo);
- b) uso de expressões nominais definidas;
- c) uso de expressões nominais indefinidas.

Os processos de progressão textual serão abordados pormenorizadamente nos itens a seguir.

2.1.4.1 – Processos de referenciação por pronomes e elipses

Quando se trata da referenciação pronominal, seja catafórica ou anafórica, estão em questão termos que são identificáveis semanticamente no texto. Esses termos podem exercer a “função de pronomes” e, para isso, podem ser utilizados numerais, advérbios pronominais e pronomes.

A referenciação pronominal anafórica tem a função de sinalizar conexões que devem ser construídas pelo leitor. Essa sinalização, em geral, se faz com o uso de pronomes pessoais do caso reto de 3ª pessoa: **ele, ela, eles, elas**, como também de pronomes oblíquos **o, a, os, as**. Nesse caso, os referentes são retomados anaforicamente por um grupo nominal já expresso no co-texto ou no contexto.

Contudo, em caso de haver mais de um grupo nominal, para que ambiguidades sejam evitadas, a referenciação é estabelecida pela concordância de gênero e número.

Alguns pronomes como: indefinidos, possessivos, demonstrativos, interrogativos e relativos não necessitam de um determinante explícito. Em geral, a referenciação desses elementos é compreendida pela concordância de gênero e número, ou mesmo por se remeterem a elementos compreensíveis pelo contexto anterior. Os pronomes demonstrativos expressam a localização dos referentes.

Também é possível remeter-se aos objetos-discursivos utilizando elipses. Esse processo de referenciação é muito utilizado a fim de evitar repetições desnecessárias.

Segundo Adam (2008), esse é um processo recorrente tanto no texto escrito como no oral, porque não há necessidade de recuperar os elementos que podem ser retomados pelo co-texto ou pelo contexto. Essa economia linguística é aceita, pois, no processo de comunicação nem tudo é dito, permitindo assim a participação ativa do leitor.

Quanto à elipse, o autor assevera (2008, p. 172) que “é preciso desembaraçar-se de uma visão idealizada da plenitude ou completude sintática. Em vez de considerar a incompletude como uma falta e um defeito, é preciso ver, nela, uma fonte de variantes expressivas e de efeitos de sentido”.

Portanto, a elipse é um processo de referenciação textual que pode ser compreendida em consonância com elementos cognitivos e pragmáticos que asseguram a compreensão global do texto.

2.1.4.2 – Processo de referenciação por expressões nominais definidas

Para Koch (2004), um dos principais processos de referenciação para a progressão referencial está no uso das expressões nominais, bem como no dos pronomes.

As **expressões nominais definidas** são constituídas de um determinante definido ou demonstrativo, acompanhado por um nome. Elas também caracterizam

os referentes construídos na situação discursiva. As escolhas lexicais são realizadas diante das diversas possibilidades que o referente apresenta.

A autora (2004, p. 68) propõe as seguintes configurações para as expressões nominais definidas:

Det + Nome

Det + Modificador(es) + Nome + Modificador(es)

Det. { Artigo definido
Demonstrativo }

Modificadores { Adjetivo
SP
Oração relativa }

Como é possível observar, o uso de expressões nominais definidas tende a remeter a elementos admitindo a utilização de determinantes, modificadores, como também orações. Essa seleção apresenta-se em função da orientação argumentativa que se pretende.

Dessa forma, observa-se que as expressões nominais definidas caracterizam-se por revelar opiniões e crenças, ao serem compreendidas como objetos-discursivos, categorizam e recategorizam os referentes de acordo com as intenções discursivas de seu produtor.

No entanto, é importante salientar que as expressões nominais definidas recategorizam os referentes, mas não de forma pontual como preconiza a semântica formal, e sim de modo a evidenciar a recategorização dos objetos-discursivos por determinantes ou modificadores que confirmam a dependência interpretativa dos

termos anteriores. Sendo assim, elas estabelecem a progressão dos referentes, para contribuir com a orientação argumentativa que o autor pretende.

2.1.4.3 – Processo de referenciação por expressões nominais indefinidas

Os estudos a respeito das expressões nominais indefinidas sempre se pautaram na ideia de que os artigos indefinidos eram utilizados meramente para introduzir objetos-discursivos novos. Assim, estudos de Koch & Marcuschi (1998), amparados pelos conceitos de Schawrz (2000), comprovam que os indefinidos inserem objetos-discursivos, bem como asseguram a continuidade referencial.

Lima (2005), em seus estudos, explica que há muitos casos de relações de dependência semântica que se estabelece entre o indefinido e seu antecedente sem que exista a retomada do referente. A autora classifica essas categorias em: relações meronímicas⁶ ou operação que nomeamos como identificação de tipo⁷.

A autora (2005) ainda esclarece: “o mecanismo (qualquer que seja ele) que realiza a anáfora no caso das expressões indefinidas está sujeito a um condicionamento: uma expressão nominal indefinida só é anafórica quando nenhum evento novo é expresso na oração que a contenha”.

Desse modo, é possível afirmar que o uso de expressões nominais indefinidas não caracteriza um processo linear de retomada de referentes

⁶ Segundo a autora (2005) as relações meronímicas apresentam caracterizadas de algum tipo de relação que não a de retomada (relação parte-todo, por exemplo) entre antecedente e anafórico. Assim, o termo anafórico não retoma o antecedente, mas só pode ser interpretado com relação a ele.

⁷ A autora esclarece que a identificação de tipo é alterada pela presença de outros elementos na oração, sobretudo a presença de um evento ou de uma ação, expressos normalmente pelo verbo, forçando o estabelecimento de um membro do conjunto como referente.

introduzidos, mas trata-se de um processo de introdução, que leva o leitor a compreender, fazendo uso de seus conhecimentos cognitivos.

2.2 – Uma nova definição de anáfora

Tradicionalmente as anáforas eram compreendidas como simples retomada a elementos designados no texto. Segundo Apothéloz (2003), nem sempre elas apresentam uma relação entre termos anteriores, mas podem indicar dependência de ordem contextual e pragmática.

Essas relações entre os termos presentes na materialidade linguística e os fatores contextuais são compreendidas como: **endofórica** e **exofórica**. Ou seja, quando o objeto-discursivo está presente no co-texto, trata-se de uma referência endofórica; quando é ativado por associações cognitivas inferenciais, compreende-se por uma referência de ordem exofórica.

Para o autor (2003), as formas anafóricas não se referem apenas à retomada de um objeto-discursivo anterior, mas à relação entre dois termos: um anaforizado (antecedente) e outro anaforizante (retomado). Essas relações são assimétricas, porém um termo depende do outro. Dessa forma, a catáfora estabelece a relação entre um termo cataforizado (antecedente) e outro cataforizante (retomado).

Sendo assim, as relações anafóricas têm como objetivo construir uma dependência entre um termo inserido anteriormente (retrospectivo) na memória discursiva, enquanto as relações catafóricas têm a função de dependência com outro termo posterior (prospectivo) e, assim, evidenciam as relações que promovem a progressão textual.

2. 2.1 – Uma tipologia anafórica

Conforme foi observado no item anterior, as anáforas podem ser tratadas sob duas perspectivas: como retomada pontual de um elemento, segundo a visão tradicional e; conforme Marcuschi (2005), sob uma perspectiva mais ampla, em que a anáfora não retoma os mesmos objetos-discursivos marcados explicitamente no co-texto. Assim o autor assume que a correferencialidade não é um elemento essencial, tendo em vista que em alguns casos a compreensão se pauta em elementos cognitivamente partilhados pelos interlocutores.

Portanto, muitos estudiosos têm se dedicado ao estudo das anáforas, divididas em dois grupos: **anáforas correferenciais** e **anáforas não correferenciais**.

De acordo com Apothéloz (2003), as anáforas correferenciais retomam elementos explícitos no co-texto usando pronomes e nomes. Já as anáforas não correferenciais não possuem elementos explícitos no co-texto, mas podem ser identificadas por elementos semânticos, cognitivos e pragmáticos.

Cavalcante (2003) contribui com os estudos e propõe uma classificação para as expressões referencias anafóricas: com retomada total, sem retomada e com retomada parcial.

A **anáfora com retomada total** tem o caráter de recuperar pela repetição do mesmo item lexical, sinônimo ou de recategorizações, que abarcam uma nova referência pela mudança de ponto de vista, isto é, a criação de um novo objeto-discursivo. De acordo com o significado, as anáforas correferenciais podem ser classificadas de três maneiras:

- a) **anáfora correferencial cossignificativa** – trata-se da retomada do referente mediante a repetição da expressão referencial;
- b) **anáfora correferencial recategorizada** – são retomadas a partir de recategorizações semânticas que constroem novos objetos-discursivos. As recategorizações podem ser realizadas por hiperônimos, expressões definidas, nome genérico e pronome;
- c) **anáfora não cossignificativa e não recategorizadora** – é formalizada por pronomes pessoais.

Os pronomes pessoais não devem ser considerados anafóricos, recategorizadores ou cossignificativos, para Cavalcante (2003, p.42) “as formas pronominais divergiam das formas lexicais pelo seu baixo grau de significação, por sua função mais gramatical ou lexical, por seu traço dêitico representacional”.

Já a **anáfora com retomada parcial dos referentes** caracteriza-se pela repetição dos anafóricos determinados por quantificadores. Nessas retomadas que asseguram a continuidade referencial, temos a **anáfora parcial cossignificativa** que se dá pela repetição do referente antecedente, sempre precedido de quantificador ou caracterizador, mas estabelece relação com parte dos referentes antecedentes. Essas retomadas são realizadas por um sintagma nominal antecedido por quantificador, indefinido, numeral ou adjetivo.

O caso das **anáforas sem retomadas** é objeto de estudo de diversos pesquisadores, suas relações são estabelecidas por questões contextuais. Elas são divididas em:

- a) **anáfora indireta com recategorização de um novo referente** – é construída a partir de inferências com remissão a um termo âncora co(n)textual, que constrói a continuidade referencial sem retomada;
- b) **anáfora indireta com recategorização lexical implícita** – o referente é transformado de forma tácita. A implicitude do referente é compreendida por um esquema mental;
- c) **anáfora indireta com recategorização lexical** – estabelece uma âncora no co-texto que assegura a nova anáfora recategorizada. Essa recategorização vem acompanhada de modificadores, o que acarreta um novo objeto discursivo;
- d) **anáfora encapsuladora** – é compreendida pelo uso de uma ou mais proposições estabelecidas por uma expressão referencial precedente ou prospectiva. Essa expressão referencial pode ser dada por um sintagma nominal, rótulo ou por pronome demonstrativo.

A seguir, considerando a proposta classificatória da autora, serão apresentadas as **anáforas correferenciais cossignificativas**, classificadas como: diretas, pronominais, fiéis ou infiéis. Entre as anáforas correferenciais recategorizadas serão elencados: hiperônimos, expressões definidas, nome genérico e pronome. Por fim, as anáforas sem retomadas podem ser indiretas e encapsuladoras.

2.2.2 – Anáforas correferenciais co-significativas

Para a retórica clássica, o conceito de anáfora se baseia na função de retomada dos mesmos elementos. Como já foi dito, com a evolução dos estudos

linguísticos, que passaram a abarcar questões de ordens cognitiva e social para compreender a língua, esse conceito não atende aos propósitos atuais.

No cenário atual, compreende-se que as anáforas podem retomar os objetos-discursivos ou não, haja vista que, a compreensão anafórica pode se dar a partir de questões contextuais ou de inferências. No entanto, isso não impede a progressão dos referentes nem a progressão textual. Apothéloz (2003, p. 53) elucida que:

[...] as expressões anafóricas têm, com efeito, propriedades diferentes, e não sofrem as mesmas restrições, conforme sejam ou não controladas sintaticamente por seu antecedente (para isso deve haver um). Quando esse controle existe, a interpretação do anafórico tem a inferência de uma interpretação sintática; senão, ela é dependente de fatores contextuais e pragmáticos.

Marcuschi (2005, p. 55), em consonância com Apothéloz (2003), afirma que as anáforas diretas estabelecem uma relação entre os referentes que já foram introduzidos, e:

[...] a anáfora direta seria uma espécie de substituto do elemento por ela retomado. A noção de co-referencialidade é nestes casos crucial, embora nem sempre se dê de modo estrito. Seguramente, aspectos gramaticais, como concordância de gênero e número, serão decisivos em muitos casos, em especial quando houver mais de um candidato a antecedente referencial.

As relações correferenciais, para os autores, são estabelecidas entre o anafórico e seu antecedente, mantendo, com isso, o mesmo valor semântico entre os referentes.

No entanto, Marcuschi (2005, p.55) adverte que “a anáfora é um fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de *clonagem referencial*”.

Ao passo que, Milner (2003, p. 94-95) defende que:

Há relação de anáfora entre duas unidades A e B quando a interpretação de B depende crucialmente da existência de A, a ponto de se dizer que a unidade B não é interpretável a não ser na medida em que ela retoma – inteira ou parcialmente – A. Essa relação existe quando B é um pronome no qual a referência virtual não é estabelecida a não ser pela interpretação de um “N” que o pronome “repete”. Ela existe igualmente quando B é um N em que o caráter definido – isto é, o caráter de identidade do referente – depende exclusivamente da ocorrência, no contexto, de um certo N com efeito, geralmente, o mesmo do ponto de vista lexical.

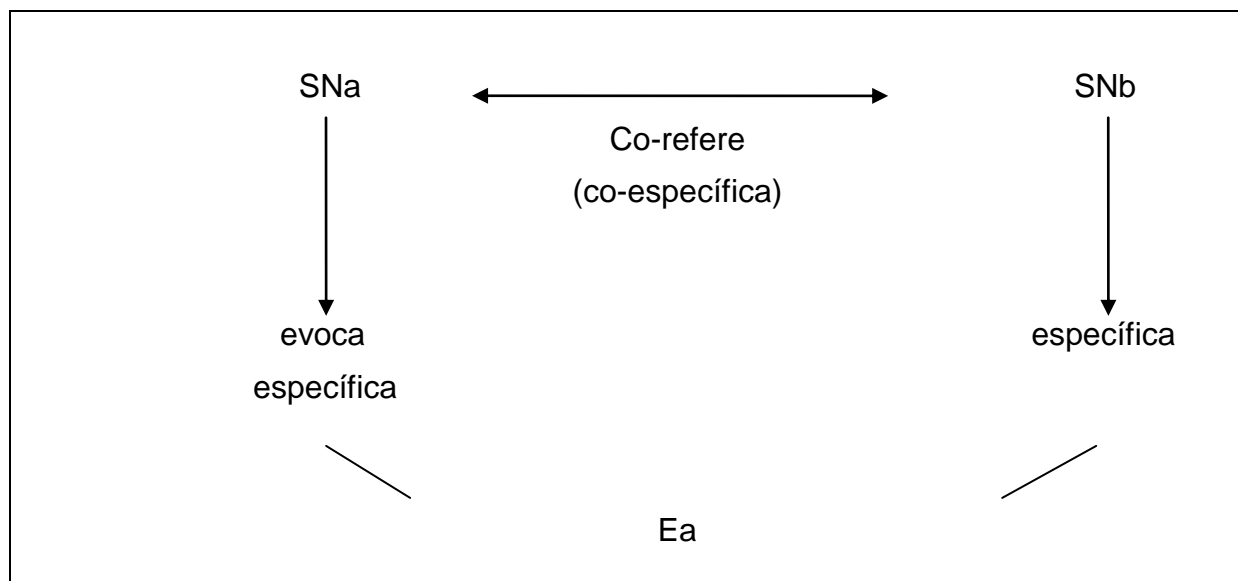
Para Milner (2003), a relação entre anáfora e correferencialidade não é intercambiável. Dessa forma, o conceito adotado pelo autor não dá conta das anáforas associativas e inferenciais, pois, nesses dois conceitos, o processo anafórico é estabelecido sem retomadas ou sem processos correferenciais. Torna-se evidente que o autor adota a posição de que as relações referenciais se dão com base, apenas, no léxico e não por questões de ordem contextual ou pragmática.

Marcuschi (2000, p. 192) considera que a retomada dos referentes pode se estabelecer por diversos procedimentos:

- a) retomada de referentes por **repetição** de itens lexicais mantendo a correferencialidade;
- b) retomada dos referentes por **sinonímia** ou **paráfrase** baseada na significação lexical, mantendo ou não a correferencialidade;
- c) retomada referencial por **pronominalização correferencial**;
- d) progressão referencial com estratégias realizadas por processos de **associação**, ou seja, pela anáfora associativa, sem caráter correferencial;
- e) continuidade fundada em **processos cognitivos** realizados por metáforas, metonímias, mereonímia etc., sem correferencialidade;
- f) progressão textual como **construção referencial** por inferenciação baseada em representações mentais sem retomada nem correferenciação.

Em concordância com Marcuschi, considera-se que o processo anafórico se constitui por correferencialidade lexical, bem como pela não correferencialidade; também por inferências cognitivas que consideram fatores contextuais e sociais para sua construção. O autor (2005, p. 57) propõe o seguinte esquema para anáforas diretas:

Esquema 1: Processamento da Anáfora Direta



Dessa forma, pode-se compreender SNa^8 como um sintagma nominal que antecede o referente. Já em SNb^9 trata-se de um sintagma ou um pronome que estabelece correferência exercendo o papel de anáfora. Contudo, não introduz, apenas retoma o referente especificando. Em Ea^{10} o referente introduzido foi especificado e retomado, não deixando dúvidas de que é o termo introduzido. (cf. Marcuschi 2005).

Sendo assim, tanto as anáforas diretas e pronominais, como as demonstrativas, encaixam-se no conceito de correferencialidade, porém, respeitando as devidas particularidades. É possível observar que as anáforas têm a finalidade de retomar a fim de garantir a progressão textual, seja por novas categorizações ou por categorizações idênticas, ou seja, a progressão textual pode ser assegurada por retomadas totais ou parciais.

⁸ SNa indica um sintagma nominal na função de antecedente que especifica ou retoma o referente.

⁹ Já SNb seria um sintagma ou um pronome na função de anáfora, apenas co-refere e co-específica mas não introduz algo diverso.

¹⁰ O símbolo Ea indica que a especificação referencial é uma só e corresponde ao referente introduzido inicialmente.

Para Apothéloz (2003), as retomadas dos objetos-discursivos por um sintagma nominal definido ou demonstrativo são um caso de correferencialidade, conhecida como **anáfora fiel**. No entanto, os casos de retomadas por intermédio de sinônimos ou hiperônimos conceituam-se como **anáfora infiel**.

Segundo Adam (2008), as anáforas definidas constituem uma forma de encadeamento dos referentes, assim, o objeto-discursivo é introduzido e retomado posteriormente. O autor divide a noção de anáfora definida em dois conceitos: **anáfora definida fiel** e **anáfora definida infiel**. Na retomada **anafórica definida fiel**, o mesmo elemento é retomado por um sintagma definido ou demonstrativo. Já na **anáfora definida infiel**, a retomada se dá por um sinônimo ou hiperônimo, isto é, os objetos-discursivos são recategorizados e determinados pelo contexto.

As **anáforas pronominais** são aquelas em que o referente introduzido é retomado por um pronome que pode ou não ser identificável pela concordância de gênero e número, e também por inferência dos conhecimentos armazenados na memória. Sobre a anáfora pronominal, Adam (2008, p.137) esclarece que “é, por definição, **fiel**, pois, geralmente, ela não indica nenhuma nova propriedade do objeto”.

Conte (1990 *apud* Adam, 2008, p. 137) amplia essa noção de anáforas pronominais, como se pode observar a seguir:

Na escolha de uma forma anafórica, exercem um importante papel, o ponto de vista, as atitudes e os sentimentos do locutor, os quais o intérprete, por sua vez, pode inferir da forma anafórica. Em outras palavras, os pronomes anafóricos são apenas sinais de continuidade.

Para a autora, os pronomes anafóricos têm a função de revelar os sentimentos, as questões psicológicas e axiológicas em relação ao referente

anaforizado. Em outros termos, a anáfora pode revelar a intencionalidade do autor. Conte classifica essa anáfora como enfática.

Já as **anáforas demonstrativas** são formas de retomadas dependentes do co-texto. Em geral, elas apresentam um determinante demonstrativo, resumindo o termo a ser retomado. Para Adam (2008, p.143), de acordo com as pesquisas de Kleiber (2001), “o demonstrativo funciona como um designador direto, que permite a apreensão do referente por intermédio do contexto de enunciação”.

Zamponi (2005) considera que as anáforas demonstrativas não colocam o referente no foco, no entanto, possibilita o interlocutor retomar e o compreender o objeto-discursivo sem inferências complexas.

Como é possível notar, as anáforas correferenciais exercem a função de recuperar os referentes antecedentes. Elas estabilizam o texto e colaboram para sua coerência global.

2.2.3 – Anáforas correferenciais recategorizadas

As anáforas correferenciais recategorizadas têm a função de retomar os referentes já introduzidos, estabelecendo a continuidade textual e referencial do texto. Diante disso, as retomadas como forma de recategorizações dos antecedentes textuais podem ser divididas em: **sinônimos**, **hiperônimos**, **termos genéricos** e **descrições nominais**.

As retomadas dos referentes por repetição semântica ou por **sinônimos** são conhecidas como anáfora correferencial cossignificativa. Assim, designam o mesmo referente a partir de traços de significação.

Em relação, as construções anafóricas por **hiperônimos** retomam um termo anterior, recategorizando-o. No entanto, utilizam outro termo, a fim de evitar a repetição estilística ou por utilizar expressões que apresentem um caráter avaliativo. Koch (2009) classifica essas construções como anáforas especificadoras, pois estabelecem questões características específicas do referente.

Já as construções anafóricas por **termos genéricos** são algumas vezes caracterizadas por fatores sociais, regionais. Segundo Koch, podem estar relacionadas a termos como “coisa”, “pessoa” ou “criatura” etc.

Finalmente, as anáforas são constituídas de **descrições nominais** mediante a escolha que determinam; qualificam conhecimentos que são compreendidos como partilhados entre os interlocutores; apresentam recategorizações de caráter avaliativo, a fim de compartilhar opiniões do produtor com os leitores.

2.2.4 – Anáforas sem retomadas

A anáfora sem retomada é um processo referencial de associação em que não há referente explícito. Em consequência disso, necessitam que conhecimentos sejam partilhados ou inferidos a partir de elementos explícitos no co-texto.

Essas anáforas são conhecidas como **anáforas indiretas**, sendo associadas e identificáveis no co-texto ou no contexto sociocognitivo, a partir de associações ou inferências.

Marcuschi (2005, p.54) define a anáfora indireta como:

[...] constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto. Trata-se de uma estratégia endofórica

de *ativação* de referentes novos e não de uma *reativação* de referentes já conhecidos, o que constituiu um processo de referenciação implícita.

As anáforas indiretas não apresentam um encadeamento textual linear. Apesar disso, constituem um mecanismo de coerência textual de extrema relevância para a construção e ampliação do modelo textual.

Sobre as características das anáforas indiretas, Koch (2009, p. 107) explica que:

[...] pelo fato de não existir no co-texto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação (por vezes uma estrutura complexa), que se pode denominar âncora (cf. Schwarz, 2000) e que é decisivo para a interpretação; ou seja, trata-se de formas nominais que se encontram em dependência interpretativa de determinadas expressões da estrutura textual em desenvolvimento, o que permite que seus referentes sejam ativados por meio de processos cognitivos inferenciais, possibilitando, assim, a mobilização de conhecimentos armazenados na memória dos interlocutores.

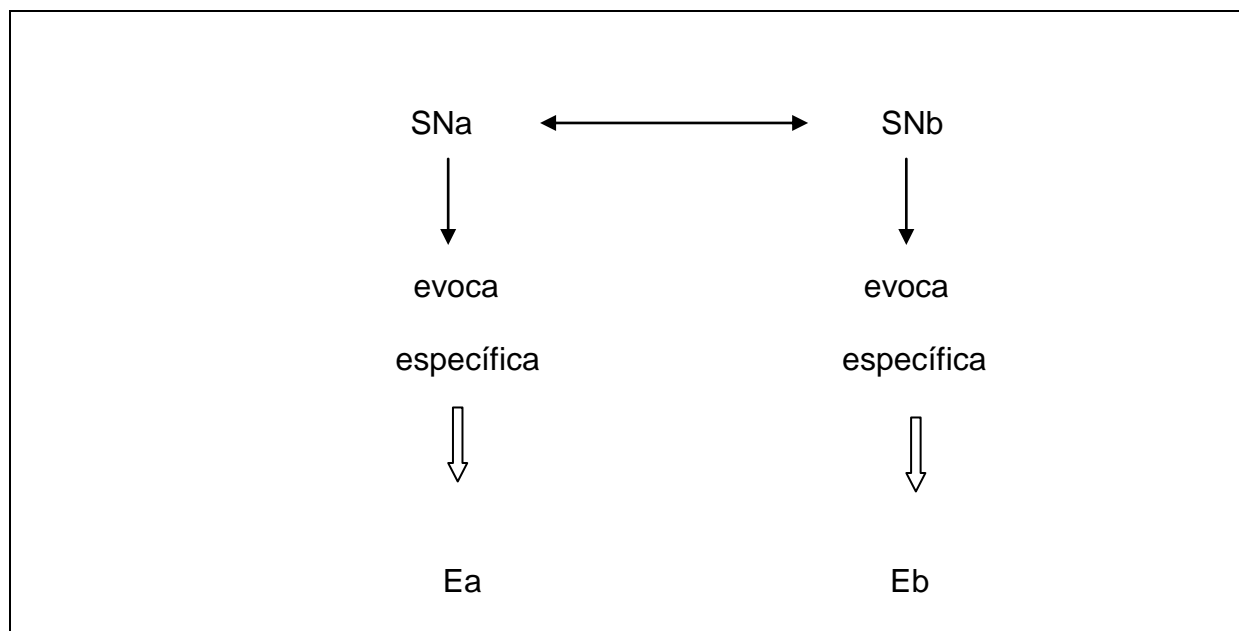
Além da introdução de um elemento âncora, que é partilhado e retomado pelos interlocutores por intermédio de um endereço cognitivo, as anáforas indiretas são de suma importância por ampliar o modelo textual, permitindo a progressão textual e garantindo a compreensão global.

Marcuschi (2005) constrói um quadro de análise das anáforas indiretas. No modelo abaixo, pode-se observar que tanto o sintagma nominal antecedente *SNa* quanto *SNb*¹¹ especificam e estabelecem relações cognitivas, discursivas e inferenciais por associações com o referente representado em *Ea* e *Eb*¹².

¹¹ *SNa* e *SNb* são sintagmas nominais.

¹² *Ea* e *Eb* especificação referencial.

Esquema 2: Processamento da Anáfora Indireta



Para Apothéloz (2003), as anáforas não correferenciais são denominadas anáforas associativas. Ao denominar dessa forma, o autor considera que o referente pode ser compreendido ou identificável sem que tenha sido mencionado em outro momento, sem indicar relações explícitas com outros termos.

Contudo, Koch (2009), baseada na classificação de Schwarz (2000), não compartilha da denominação de Apothéloz (2003), a simples associação não seria capaz de esclarecer questões mais amplas, como o fato de o conhecimento que o leitor já possui em sua memória cognitiva ser ativado ou construído por modelos textuais compartilhados socialmente, e não pela simples associação de elementos presentes no co-texto.

Mas a autora não descarta a classificação das anáforas associativas como um subtipo das anáforas indiretas, com características pontuais, como a introdução de um referente sem correferencialidade entre os termos. Assim, a interpretação

dessas anáforas se constrói a partir das relações semânticas e inferenciais que os interlocutores estabelecem com o conhecimento sociocognitivo que possuem.

Marcuschi (2005) define que, para identificar uma anáfora indireta, é necessário refletir acerca de três questões: primeiro que, os conceitos de anáfora e correferencialidade não são equivalentes; segundo, o conceito de anafórico não pode ser reduzido a ideia de retomada; e a terceira e última questão, a introdução de referente novo.

Com base nos estudos de Schwarz (2000), Koch (2009, p.109-110) propõe que as anáforas indiretas sejam classificadas em:

1. de tipo semântico – baseadas no léxico;
2. de tipo conceitual – baseadas no conhecimento de mundo (esquemas);
3. de tipo inferencial – inferencialmente baseadas.

As anáforas do tipo semântico estariam baseadas no conhecimento lexical armazenado na memória cognitiva; as do tipo conceitual teriam ligações com os esquemas cognitivos que são estabelecidos pelo conhecimento de mundo, produzido a partir das relações sociais; e as do tipo inferencial seriam baseadas no léxico e nos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, que são armazenados na memória cognitiva. Torna-se, evidente que, para a compreensão das anáforas indiretas, faz-se necessário a articulação de conhecimentos linguísticos, inferenciais e cognitivos.

Os encapsulamentos anafóricos são formas de retomadas de uma proposição. Dessa forma, os referentes podem ser (re)construídos ou

(re)focalizados, criando uma nova informação, tornando, assim, o referente um novo objeto-discursivo.

Para Conte (2003), as anáforas encapsuladoras são construídas por um nome-núcleo que apresenta um caráter axiológico acompanhado de determinante demonstrativo. No entanto, o antecedente não é retomado de forma explícita, mas por uma paráfrase resumidora, que não retorna às informações dadas.

O encapsulamento anafórico estabelece a coesão entre as partes do texto, introduz novos objetos-discursivos a partir da sumarização e, com isso, institui novas predicções. Essas predicções são estabelecidas cognitivamente e pelas escolhas lexicais que apresentam uma categorização avaliativa do seu interlocutor.

Desse modo, os encapsulamentos anafóricos não são apenas novos objetos-discursivos, mas construções referenciais a partir de questões cognitivas, que revelam a orientação argumentativa do produtor, bem como desempenham a função de organizadores textuais.

Para Francis (2003, p.191), “os grupos nominais são usados para conectar e organizar o discurso escrito. Este tipo de coesão lexical dos grupos nominais será referido como *rotulação*.”

Os rótulos podem ser *prospectivo*, quando o termo está posterior apresentando uma relação catafórica, ou *retrospectivo*, em que o termo apresenta-se anaforicamente.

A autora (2003, p.195) ainda esclarece que:

[...] rótulo retrospectivo serve para encapsular ou empacotar uma extensão do discurso. Meu critério maior para identificar um grupo nominal anaforicamente coesivo como rótulo retrospectivo é que não há nenhum grupo nominal particular a que ele se refira: não é uma repetição ou

“sinônimo” de nenhum elemento precedente. Em vez disso, ele é *apresentado como equivalente* à oração ou orações que ele substitui, embora nomeando-as pela primeira vez.

É possível notar que os rótulos retrospectivos apresentam um caráter avaliativo, retomam termos anteriores, não de forma pontual, mas de maneira que os termos sejam empacotados, estabelecendo uma dependência interpretativa, revelando, ainda, as crenças e opiniões de quem as produz.

Percebe-se que, apesar da divergência apresentada pela nomenclatura, tanto Conte (2003) quanto Francis (2003) concordam que os encapsulamentos ou as rotulações são formas de coesão lexical, ou seja, garantem a progressão referencial, dentre outras funções.

2.3 – Orientação Argumentativa

A orientação argumentativa não é abarcada por um viés tradicional, que a condiciona apenas a textos do tipo dissertativo ou gêneros de caráter argumentativo (editorial, artigo de opinião, resenha crítica, carta ao leitor), mas, segundo Koch (2008b, p.17), “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”.

Dessa forma, sendo uma característica da língua revelar seu caráter argumentativo, as escolhas lexicais que categorizam e recategorizam os objetos-discursivos ao longo do texto, demonstram “o projeto de dizer” de quem o produz.

Em outras palavras, a orientação argumentativa pode ser percebida em outros gêneros. Essa afirmação encontra apoio em Koch (2008b, p. 21), que assegura:

[...] a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão mas principalmente de coerência textual.

De tal forma, admite-se que as tipologias textuais – descrição, narração, dissertação, injunção e diálogo – não são suficientes para explicar a orientação argumentativa que os textos de ficção apresentam.

Adam (2008) revê seu trabalho sobre as tipologias e considera que os textos apresentam as diversas estruturas interligadas entre as partes, de modo a assegurar o sentido global, porém, podem ser organizadas e combinadas de diversas formas, podendo ser reconhecidas e arquivadas por intermédio das práticas sociais de leitura e escrita.

É importante ressaltar que os textos são constituídos de diversas tipologias, visto que, os gêneros são heterogêneos em sua constituição. Contudo, é fato que em determinados gêneros uma tipologia possa predominar.

Sendo assim, ao compreender que a argumentação não se apresenta apenas na forma de textos argumentativos, admite-se que, em todo e qualquer texto, o produtor partilha suas crenças, opiniões ou julgamentos. Assim, o autor evidencia sua orientação argumentativa pelas escolhas lexicais que faz para categorizar e recategorizar seu referente entre as diversas possibilidades.

Em resumo, a orientação argumentativa constitui um recurso para conduzir o leitor a compreender os sentidos, bem como o caráter avaliativo e fundamentalmente argumentativo do texto que está lendo.

CAPÍTULO 3

Capítulo 3 – ANÁLISE DO *CORPUS*

A missanga, todos vêem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo.

Mia Couto

No primeiro capítulo, pôde-se assumir que ler não se trata de um processo único, mas de conhecimentos que o leitor organiza e, assim, estabelece o sentido, constrói a coerência por meio de estratégias linguísticas, socioculturais, cognitivas e pragmáticas.

No segundo capítulo, estudou-se a referenciação sob a perspectiva de Mondada & Dubois (2003), que a trata como atividade discursiva em que o sujeito constrói os objetos-discursivos em sua interação com o mundo e com outros sujeitos a partir de conhecimentos partilhados socialmente. Assim, na leitura de um texto, o leitor deve estar atento aos elementos textuais, pois as escolhas lexicais que o produtor faz não se tratam de opções aleatórias, mas indicam uma forma de ver o mundo.

Ainda, no segundo capítulo, observou-se que os objetos-discursivos são evidenciados por expressões nominais e pronominais que podem funcionar como anafóricos. No entanto, o processo de referenciação anafórica nem sempre está explícito no co-texto; ele pode também ser compreendido por estratégias sociocognitivas.

Relacionando os estudos realizados nos capítulos 1 e 2, neste capítulo tem-se como objetivo analisar como os processos de referenciação orientam o leitor na construção dos sentidos. Para tanto, as seguintes categorias foram elencadas para a análise do *corpus*: as **nominalizações**, as **pronominalizações** e as **elipses**.

3.1 – A composição do *corpus*

Conforme situada na introdução, o *corpus* é constituído de três crônicas presentes na obra *Garoto Linha Dura*, de Stanislaw Ponte Preta, intituladas: *O Cocoroca e a Flor*, *Prova Falsa* e *Cadelinha Puro Sangue*, constantes dos anexos.

A escolha das crônicas justifica-se pelo diálogo que se estabelece com o leitor por meio desse gênero. Esse diálogo, segundo Marquesi (2005, p.35), “permite ampliar nosso universo de conhecimento, pois somos instigados à interpretação, e, assim, avançamos como leitores: ultrapassamos a linearidade, rompemos com a paráfrase, passamos às relações necessárias à leitura polissêmica [...]”.

A crônica aproxima o leitor, seja por ter uma linguagem despojada, seja por oferecer uma linha tênue entre o literário e a realidade dos fatos, ou seja, uma recriação do cotidiano de maneira lúdica, quase sempre com um intuito reflexivo.

Como as escolhas lexicais não são aleatórias, as análises das três crônicas orientam-se pelo processo de referenciação, especificamente, as nominalizações, as pronominalizações e as elipses, que auxiliam o leitor na construção dos sentidos.

3.2– Procedimentos analíticos

As crônicas selecionadas não serão analisadas em sua totalidade, mas delas serão retirados os trechos que se julgaram relevantes para a análise. Desta forma, os fragmentos que serão considerados apresentam-se numerados para melhor detalhamento do estudo.

Cada crônica será analisada separadamente, de acordo com a seguinte organização:

- **Situando a Crônica;**
- **As nominalizações;**
- **As pronominalizações e as elipses;**
- **A orientação argumentativa.**

Em *Situando a Crônica*, será apresentado o enredo. Em seguida, serão analisadas as seguintes categorias: **as nominalizações, as pronominalizações e as elipses**. Para tanto, os excertos serão enumerados e os referentes serão destacados em negrito.

No decorrer da análise, os referentes serão destacados em negrito e itálico, evidenciando as formas de categorização e recategorização. Para identificação das elipses será utilizado o símbolo Ø.

Por fim, as categorias elencadas serão discutidas como estratégias, a fim de abordar a orientação argumentativa do texto.

3.3 – Análise do *corpus*

Crônica I – O Cocoroca e a Flor

3.3.1 – Situando a crônica:

Na crônica intitulada *O Cocoroca e a Flor*, narra-se a história de um homem mais velho que se interessa por uma mulher mais jovem, porém esse dado não está explícito no texto, mas é compreendido por categorizações. Ao conhecer a mulher, o homem resolve fazer galanteios para conquistá-la.

3.3.1.1 – As nominalizações

A crônica se inicia com o narrador apresentando o homem como um conquistador. No primeiro parágrafo, a personagem é categorizada por uma expressão nominal indefinida, ou seja, artigo indefinido, nome-núcleo e modificador **um conhecido diretor**. Essa expressão nominal introduz o referente por uma ativação não ancorada, desse modo, o produtor do texto a utiliza como estratégia para ativar um endereço na memória cognitiva do leitor.

Em seguida, o objeto-discursivo é retomado por uma expressão nominal definida: **O rapaz**. Há uma recategorização por um determinante definido acompanhado por um nome que caracteriza o referente indicando as diversas possibilidades de recategorização. Ainda, a expressão nominal definida **O rapaz** tem a finalidade de construir uma dependência entre **um conhecido diretor**, inserido anteriormente, no caso, retrospectivo na memória discursiva.

Diante das retomadas, observa-se que a expressão **O rapaz** estabelece uma relação semântica no processo de referenciação em que o objeto-discursivo é retomado por uma expressão nominal **a pierrô** com função predicativa. Já a expressão nominal definida **o laparoto** evidencia ao leitor uma informação bastante relevante, qualificando o homem como um boçal.

(1) Aconteceu com **um conhecido diretor** da nossa contraditória televisão. **O rapaz** é metido **a pierrô**. Em sendo a mulher boazuda, ele fica logo mais assanhado que bode velho no cercado das cabritas. E se apaixona de estalo, **o laparoto**.

Após a categorização e recategorização do homem, o narrador relata em tom sarcástico a investida amorosa do conquistador em relação a uma mulher rica. O homem decide conquistar a madame, enviando-lhe uma flor todos os dias.

Assim, no segundo parágrafo, a personagem é retomada por uma recategorização: **do galante**. Tal expressão recategoriza, mais uma vez, a personagem.

(2) Esta historinha **do galante** é interessante e serve para provar que a tradicional galanteria da flor está ficando borocochô. Já não se apanha mulher como antigamente. Deu-se que uma grã-fina de São Paulo, ora hospedada no Copacabana Palace, esteve no estúdio de televisão, num programa em que várias grã-finas estiveram, para fazer um apelo à benemerência dos espectadores.

Diante das escolhas lexicais nota-se, no excerto (3), que os nomes-núcleos apresentam papel decisivo na orientação argumentativa do texto. O terceiro parágrafo inicia-se com uma expressão nominal definida: **o galã**, que retoma o contexto anterior do **galante**. A seguir, o uso da expressão indefinida + nome-núcleo + modificador em **um belo pierrô** permite que um referente já introduzido no texto possa ser modificado, possibilitando que o leitor construa representações e colaborando para a progressão textual.

A escolha da expressão nominal definida **o bacana** recupera o referente, permitindo que o mesmo seja modificado por nome-núcleo. À medida que, a investida amorosa progride, modifica-se a categoria do objeto-discursivo.

(3) O galã viu a grã-fina e vestiu-se logo de pierrô, **um belo pierrô** bem roxo, que é a cor da paixão. Descobriu que madama estava no Copacabana e foi naquele florista que tem numa das lojas do hotel. Aí fez **o bacana**: encomendou uma rosa vermelha, solitária, bela, fulgurante, que devia ser entregue todas as manhãs, no apartamento de sua pseudo-amada.

A expressão nominal **o seu galante admirador** retoma os termos do **galante**, **o galã**; assim há uma dependência semântica promovendo a continuidade, bem como a coesão e coerência dos referentes.

O homem acreditando já ter conquistado a mulher com sua investida romântica, enviando-lhe uma flor todos os dias, decide apresentar-se finalmente.

(4) E a grã-fina estava certa de que ia conseguir seu intento quando **o seu galante admirador** achou que já era hora.

De manhã, foi à loja, apanhou ele mesmo a rosa e subiu ao apartamento dela. Bateu na porta e madama abriu, deu com ele ali parado, apanhou a flor e disse:

No último parágrafo, a personagem é recategorizada por uma expressão definida que retoma o co-texto anterior. Assim, as investidas amorosas do homem acabam não resultando em nada.

(5) — Puxa, que azar ... mudaram **o entregador** – e fechou a porta.

A progressão referencial possibilita a construção do objeto-discursivo ao longo do texto, bem como a relação com o título da crônica, **O Cocoroca e a Flor**. A escolha da expressão não é aleatória, mas pauta-se na orientação argumentativa do produtor, que apresenta o referente e o categoriza e recategoriza no decorrer do texto, indicando seu caráter avaliativo.

3.3.1.2 – As pronominalizações e as elipses

No primeiro parágrafo, temos uma pronominalização: o referente é retomado pelo pronome **ele**, que é identificável pela concordância de gênero e número com o referente anterior. De acordo com Adam (2008), temos uma anáfora pronominal fiel, pois não apresenta uma nova característica do objeto-discursivo. Logo, o uso da anáfora pronominal indica que o narrador parte de informações mencionadas no co-texto anterior sobre a personagem.

Fica evidente, também, que a pronominalização destacada retoma o termo **um conhecido diretor**, bem como assegura a progressão do referencial.

(6) Aconteceu com um conhecido diretor da nossa contraditória televisão. O rapaz é metido a pierrô. Em sendo a mulher boazuda, **ele** fica logo mais assanhado que bode velho no cercado das cabritas. E se apaixonou de estalo, o laparoto.

No trecho, **Ø Bateu na porta**, observa-se que há o uso de elipse, indicando uma economia linguística aceita e permitida, concedendo a inferência do leitor a partir de elementos cognitivos e pragmáticos. Logo após, verifica-se o uso da anáfora pronominal correferencial **ele**, que retoma o referente, identificável pela concordância de gênero e número com o termo anterior, que também justifica o uso da elipse.

(7) E a grã-fina estava certa de que ia conseguir seu intento quando o seu galante admirador achou que já era hora. De manhã, foi à loja, apanhou ele mesmo a rosa e subiu ao apartamento dela. **Ø Bateu na porta** e madama abriu, deu com **ele** ali parado, apanhou a flor e disse:

A pronominalização permite a retomada do referente, enquanto a elipse assegura que o texto não se torne prolixo. Tanto a pronominalização quanto a elipse garantem a progressão textual.

3.3.1.3 – A orientação argumentativa

Logo no primeiro parágrafo, percebe-se a desaprovação do narrador diante das atitudes do homem indicando a orientação argumentativa, pelas nominalizações

um conhecido diretor, o rapaz, a pierrô, que se encontram no excerto (1). A fim de assegurar a progressão do texto, o homem vai sendo recategorizado por expressões nominais.

Ainda no primeiro parágrafo, percebe-se que a expressão **o laparoto** é carregada de força argumentativa; o homem é recategorizado de modo negativo, o que orienta o leitor a determinadas conclusões.

A expressão **a pierrô** indica aspectos avaliativos negativos, representando uma personagem ingênua e sentimental do carnaval. Dessa forma, o narrador quer evidenciar que a personagem é tola e carregada de sentimentalismos, o que revela o caráter axiológico da expressão. Conseqüentemente, o narrador faz sua escolha lexical diante das diversas possibilidades que a língua propicia e revela suas intenções, bem como sua visão de mundo.

Em **bode velho** a escolha semântica da expressão evidencia que se trata de um homem mais velho. Não há uso da nominalização, porém, a expressão recategoriza a personagem evidenciando a orientação argumentativa que o produtor quer dar.

É possível observar que as (re)categorizações do referente, por meio nominalizações, indicam as possibilidades de escolhas lexicais intencionadas pelo produtor.

Crônica II – Prova Falsa

3.3.2 – Situando a crônica:

A crônica *Prova Falsa*, de Stanislaw Ponte Preta, apresenta um enredo, em que se destaca o cachorro, presente dado a uma criança. Todos adoram o animal, mas este se torna um problema para o pai. Assim, o homem não consegue se livrar do cão facilmente.

3.3.2.1 – As nominalizações

O cachorro é posto na memória discursiva, ainda, no primeiro parágrafo, a fim de assegurar um endereço cognitivo. Sendo introduzido por uma expressão nominal definida **o cachorro**, há uma ativação não ancorada; o novo referente é alocado na memória discursiva.

Logo adiante, é recategorizado pela expressão indefinida **um animalzinho**. Dessa forma, o referente é categorizado e recategorizado, permitindo a progressão textual. Inicialmente, o relacionamento entre a personagem e o cachorro parece ser amigável, apesar do pai não se agradar da ideia de ter um animal.

(8) Quem teve a ideia foi o padrinho da caçula – ele me conta. Trouxe **o cachorro** de presente e logo a família inteira se apaixonou pelo bicho. Ele até que não é contra isso de se ter **um animalzinho** em casa, desde que seja obediente e com um mínimo de educação.

No segundo parágrafo, fica claro que o homem não suporta o cão. O referente é retomado pela expressão definida correferencial cossignificativa **o cachorro** e caracterizado pela expressão indefinida **um chato**. Não é possível perceber, a partir das recategorizações, que a personagem tem problemas com o animal.

(9) - Mas o cachorro era um chato – desabafou.

A seguir, a expressão nominal **Desses cachorrinhos de raça** encapsula as informações apresentadas anteriormente, iniciando o parágrafo e retomando o contexto por uma expressão referencial nominal. Essa informação é retomada pela expressão indefinida + nome-núcleo + modificador em **um chato de galocha** que permite que o referente já introduzido no texto seja modificado, assim confirmando a opinião da personagem em relação ao cachorro.

(10) Desses cachorrinhos de raça, cheios de nhém-nhém-nhém, que comem comidinha especial, precisam de muitos cuidados, enfim, **um chato de galocha**. E, como se isto não bastasse, implicava com o dono da casa.

No quinto parágrafo, há uma nominalização: **o desgraçado** com função predicativa, que retoma o referente qualificando e evidencia o ponto de vista da personagem em relação ao cachorro.

(11) Ainda por cima era puxa-saco. Lembrava certos políticos da oposição, que espinafra o ministro, mas quando estão com o ministro, ficam mais por baixo que tapete de porão. Quando cruzavam num corredor ou qualquer outra dependência da casa, **o desgraçado** rosnava ameaçador,

mas quando a patroa estava perto, abanava o rabinho, fingindo-se seu amigo.

A personagem, no sexto parágrafo, demonstra a sua dificuldade em relacionar-se com o cachorro, e, assim retoma o referente utilizando uma expressão nominal definida **o cachorro**. Em seguida, a nominalização **o “pobrezinho”** recategoriza ironicamente o referente.

(12) - Quando eu reclamava, dizendo que **o cachorro** era um cínico, minha mulher brigava comigo, dizendo que nunca houve cachorro fingindo e eu é que implicava com **o “pobrezinho”**.

É possível perceber, também, que, mais uma vez, o referente foi recategorizado por uma expressão nominal **o cachorro**, que revela a impessoalidade da personagem com o animal. Já a expressão **daquele bicho cretino** recupera o referente demonstrativo + nome-núcleo acompanhado de adjetivo. Nessa retomada, a expressão reitera a avaliação da personagem, orientando o leitor na construção da imagem desejada pelo produtor.

(13) Num rápido balanço poderia assinalar: **o cachorro** comeu oito meias suas, roeu a manga de um paletó de casemira inglesa, rasgara diversos livros, não podia ver um pé de sapato que arrastava para locais incríveis. A vida lá em sua casa estava se tornando insuportável. Estava vendo a hora em que se desquitava por causa **daquele bicho cretino**.

Novamente, observa-se que, no trecho abaixo, há uma anáfora correferencial cossignificativa **o cachorro**, que em seguida, é recategorizado pela expressão nominal **O cãozinho**, que indica a ironia do produtor pelo uso do diminutivo.

(14) Venceu a guerra fria com **o cachorro** graças à má educação do adversário. **O cãozinho** começou a fazer pipi onde não devia. Várias vezes exemplado, prosseguiu no feio vício. Fez diversas vezes no tapete da sala. Fez duas na boneca da filha maior. Quatro ou cinco vezes fez nos brinquedos da caçula. E tudo culminou com o pipi que fez em cima do vestido novo de sua mulher.

- Aí mandaram **o cachorro** embora? – perguntei.

Assim, é notável que o processo referencial configura-se como estratégia de progressão textual, e que a orientação argumentativa revela as crenças de quem a produz.

3.3.2.2- As pronominalizações e elipses

O difícil relacionamento entre o cachorro e o homem fica evidente nos excertos abaixo. Nos trechos (15), (16) e (17), a elipse refere-se ao cachorro e indica uma economia linguística, que assegura a coesão e a coerência do texto.

(15) Desses cachorrinhos de raça, cheios de nhém-nhém-nhém, que comem comidinha especial, precisam de muitos cuidados, enfim, um chato de galocha. E, como se isto não bastasse, \emptyset *implicava com o dono da casa*.

(16) - Ø Vivia de rabo abanando para todo mundo, mas quando eu entrava em casa vinha logo com aquele latido fininho e antipático, de cachorro de francesa.

(17) Ainda por cima Ø era puxa-saco.

Ao final da crônica, verifica-se a referenciação pronominal, primeiramente identificável pelo oblíquo **o** e, posteriormente, o uso da anáfora pronominal correferencial pelo pronome **ele**, que retoma o referente.

(18) - Mandaram. Mas eu fiz questão de dá-lo de presente a um amigo que adora cachorros. **Ele** está levando um vidão em sua nova residência.

Para enfatizar a vida boa que o cachorro estaria levando em uma nova casa, o produtor faz uso do pronome **ele**, e, assim a pronominalização anafórica retoma o referente cachorro.

3.3.2.3 - A orientação argumentativa

No primeiro parágrafo, não é possível perceber problemas entre o homem e o cão, pois as escolhas lexicais **o cachorro**, **um animalzinho** nada revelam.

Contudo, as recategorizações do cachorro pelas expressões nominais **um chato**, **um chato de galocha**, **o desgraçado**, evidenciam que a personagem não possui um relacionamento amistoso com o animal, qualificando de modo negativo, a fim de orientar o leitor a determinadas conclusões. Os nomes-núcleos escolhidos

pelo produtor encaminham o leitor à conclusão de que o cachorro não seria nada agradável.

Já nas nominalizações **o “pobrezinho”** e **o cãozinho** o produtor ironiza ao utilizar o diminutivo para referir-se ao cão. Essa ironia é confirmada pelo uso das aspas que indica um caráter avaliativo do produtor.

O título da crônica **Prova Falsa** relaciona-se com o referente analisado ao longo do texto, por relações pragmáticas e cognitivas. A escolha do título orienta o leitor à conclusão que fica subentendida ao final da crônica, indicando que o homem forjou o xixi para que o cachorro fosse, finalmente, embora.

A partir das expressões nominais é possível perceber a orientação argumentativa do produtor; as escolhas constroem um caráter avaliativo negativo do referente.

Crônica III – Cadelinha Puro Sangue

3.3.3 – Situando a crônica:

A crônica *Cadelinha Puro Sangue* inicia-se com um aparente diálogo com o leitor, que será confirmado ao final do texto. Nesse diálogo, sob o olhar humorístico do autor de fatos corriqueiros, apresenta-se a personagem, uma mulher bonita, que chama a atenção dos homens. A mulher não é casada, mas sustentada por um homem mais velho, um coronel.

3.3.3.1 – As nominalizações

No primeiro parágrafo, pode-se notar que a beleza da mulher chamava a atenção do universo masculino do bairro, com as expressões nominais definidas (artigo definido + nome-núcleo) **a masculinidade** e **os casados**.

(19) Quando ela passava, pisando com garbo o asfalto da ruazinha sossegada, deixava **a masculinidade** local indócil. Mesmo **os casados**, fingiam que vinham à janela para espiar o tempo, ou para jogar fora uma ponta de cigarro, ou para ver se as crianças-estavam-brincando-direitinho. Enfim, quando ela passava marcava ponto.

A linguagem despojada, próxima a uma conversa do cotidiano, permite ao narrador revelar que a mulher não era casada, mas sustentada por um homem que possui uma posição social, explicitada pela expressão nominal indefinida acompanhada por um nome-núcleo **um coronel**.

(20) Também, pudera! Mulher certinha estava ali. Aquilo era mulher para banquete de quatrocentos talheres. Bonita, sadia, corpo tamanho universal. Era de vê-la, irmãos, era de vê-la. Trabalhar não trabalhava. Bastava olhar para ver o ócio a se derramar de seu olhar, pidão. Corria à boca pequena que era sustentada por **um coronel**.

Mirinho interessado na mulher ouve a conversa, assim a personagem é recategorizada pelo narrador utilizando-se da expressão nominal **a boa**. Ao categorizar e recategorizar o referente, as retomadas que vão sendo construídas acerca da personagem que se pretende evidenciar orientam o leitor na construção

do sentido. Ainda, a expressão nominal indefinida **uma gracinha** atribui qualidade a mulher, apesar de estar incomodada com a pergunta da doméstica.

(21) - É raça pura.

- Já cruzou? – perguntou a doméstica, numa curiosidade um tanto ou quanto grossa.

- Com esses vira-latas aqui da rua? Deus me livre! – e **a boa** fez cara de nojo, mesmo assim continuando **uma gracinha**. E acrescentou:

- Esta só cruza com cão da mesma raça.

Ao ouvir o diálogo entre as mulheres, Mirinho arquiteta seu plano. Assim, compra um cachorro para levar sua conquista adiante. O animal é categorizado por um indefinido acompanhado de nome **um cachorro** e recategorizado pela expressão **o cachorrinho**.

(22) Mirinho ouviu, anotou e, quando conseguiu uma mesada mais gorda pouquinho coisa da sempre benemerente Tia Zulmira , comprou **um cachorrinho** poodle. Na tardinha seguinte, quando o pirão-da-redondeza deu sua voltinha pra passear a cadelinha, Mirinho entreabriu a porta e disse para **o cachorrinho**:

Na sequência, há uma recategorização do animal pela expressão nominal **O cachorrinho**, que encapsula as informações apresentadas anteriormente. Em seguida, o cachorro é retomado por uma nominalização **um amor**.

Assim, Mirinho usa o cachorro para atrair a atenção da mulher que acaba sendo fisgada. A personagem é recategorizada pela expressão nominal + nome-núcleo e modificador **A dona da cadelinha** e em sequência pela expressão **a boa**.

(23) **O cachorrinho** saiu e foi direto fazer amizade de cachorro com a cadelinha. **A dona da cadelinha** achou “Conquistador” **um amor**. Levantou-o nos braços, deu beijinho no focinho e estava curiosa sobre sua procedência, quando Mirinho apareceu na calçada, fingindo-se preocupado, olhando em torno. Nesse dia voltou com “Conquistador” debaixo do braço, mas conversou um pouquinho com **a boa**. No segundo dia soltou “Conquistador” quando **a boa** já estava retornando ao lar. No terceiro, depois que ela já tinha entrado em casa, Enfim, do quinto ou sexto dia em diante, “Conquistador” já era íntimo da residência da moça. E Mirinho também.

Ao final, o narrador retoma o diálogo com o leitor e ironiza com uma metáfora, sugerindo que o coronel que sustenta a mulher estaria velho e, portanto, a visitaria, apenas uma vez por semana.

(24) Como, minha senhora? **O coronel** dela? Ah... **o coronel** já estava queimando óleo 40. Só vinha uma vez por semana.

3.3.3.2 – As pronominalizações e elipses

A mulher é introduzida na memória discursiva do leitor pelo pronome **ela**. Assim, a ausência de um nome próprio e o uso do pronome evidencia a impessoalidade do produtor; pouco importa quem seria a mulher, o que interessa são seus atributos físicos.

- (25) Quando **ela** passava, pisando com garbo o asfalto da ruazinha sossegada, deixava a masculinidade local indócil. Mesmo os casados, fingiam que vinham à janela para espiar o tempo, ou para jogar fora uma ponta de cigarro, ou para ver se as crianças-estavam-brincando-direitinho. Enfim, quando **ela** passava marcava ponto.
- (26) Era de vê-la, irmãos, era de vê-la.

Nos excertos (28) e (29), a elipse assegura a progressão textual. A partir de inferências de elementos cognitivos e pragmáticos, o leitor compreende tratar-se da mulher.

(28) Trabalhar Ø não trabalhava.

(29) Corria à boca pequena que Ø era sustentada por um coronel.

No trecho abaixo, há uma referenciação pronominal pelo pronome oblíquo **a** e, em seguida, a anáfora pronominal correferencial **ela**, que retoma o referente, a mulher que é identificável pela concordância de gênero.

(30) Um dia, Mirinho estava atrás da persiana, olhando-**a** como sempre, quando ouviu **ela** dizer para uma doméstica que chamara a cadelinha de “um amor”:

3.3.3.3 – A orientação argumentativa

A mulher é categorizada, inicialmente, pelo pronome **ela**. Já, no segundo parágrafo, o narrador ironiza, ao utilizar-se da expressão **mulher certinha**, e complementa com **aquilo era mulher para banquete de quatrocentos talheres**.

Assim, o produtor avalia e comenta sua visão a respeito do caráter da mulher, bem como seus atributos físicos.

Analisando o processo de referenciação, observa-se que as expressões nominais **a boa, uma gracinha, a dona da cadelinha**, orientam o leitor a determinadas conclusões, revelando escolhas realizadas pelo escritor com a finalidade de ressaltar traços ou características do referente, a fim de avaliá-lo.

Inicialmente, o cachorro de Mirinho é nomeado pelas expressões nominais **o cachorro, um cachorrinho** e, em seguida, é nomeado por “Conquistador” ironicamente, o que é evidenciado pelo uso das aspas e explicitado pelo narrador, indicando o caráter avaliativo do produtor.

A mulher, ao ver o animal, o categoriza pela expressão **um amor**. Assim, é possível perceber pelo uso da expressão nominal uma possibilidade de aproximação entre Mirinho e a mulher, que é confirmada, posteriormente, no texto.

Observa-se, mais uma vez, que as expressões nominais retomam o referente categorizando e recategorizando-o, evidenciando o sentido pretendido pelo produtor, que revela suas intenções diante de suas escolhas.

Ao encerrar este capítulo, é possível ressaltar que o processo de referenciação por nominalização, pronominalização e elipse pode constituir-se como estratégias que asseguram a progressão textual e facilitam a construção de sentidos pelo leitor, já que evidenciam a orientação argumentativa do texto.

Desta forma, ao analisar o processo de referenciação em crônicas, é possível nele identificar importantes estratégias para a leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

Ao longo desta pesquisa, buscou-se contribuir para os estudos de Língua Portuguesa, em especial, para a leitura, por meio do processo de referenciação em textos do gênero crônica.

Tendo como ponto de partida o questionamento sobre *quais estratégias podem ser ensinadas a fim de colaborarem para a compreensão de textos literários*, buscou-se, nos dois primeiros capítulos do trabalho, estudar a leitura do ponto de vista socio-cognitivo-interacional e o processo de referenciação conforme preconiza a Linguística Textual.

O estudo teórico desenvolvido nos referidos capítulos permitiu a orientação à análise que foi realizada no terceiro, em que se verificou como se dá o processo de referenciação e como ele assegura a progressão textual, em três crônicas de Stanislaw Ponte Preta, assim como se observou de que forma o processo de referenciação indica a orientação argumentativa do texto.

Desta forma, considera-se que o objetivo principal do trabalho, de *analisar o processo de referenciação na crônica e de que forma o referido processo pode se constituir em estratégias que colaborem para o processo da compreensão leitora*, foi cumprido.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu a reflexão sobre o ensino da leitura sob vários aspectos: um deles é o de que ler não se trata da mera decodificação do léxico, mas da participação ativa do leitor e, para que haja envolvimento, é necessário que a leitura seja vista como uma atividade interativa em que diversas estratégias são mobilizadas.

Neste sentido, compreendeu-se que diversas estratégias estão relacionadas com o processo de leitura e que, para tanto, é necessário o aprimoramento da prática pedagógica do professor, a fim de ensinar ao aluno que a compreensão do texto perpassa por inúmeras estratégias que devem ser desenvolvidas ao longo de sua vida escolar.

A análise do *corpus* permitiu verificar como as estratégias de referenciação, em especial, as nominalizações, apresentam um caráter altamente argumentativo, em um gênero de ficção como a crônica.

Assim, observou-se, nas crônicas analisadas, que as marcas linguísticas apresentam crenças e ideologias do autor, por meio das escolhas dos nomes-núcleos das expressões nominais. Ao categorizar um referente por meio de nominalização, o cronista evidencia sua escolha e com isso indica sua avaliação do referente de forma negativa ou positiva. Isso revela que as escolhas lexicais não são aleatórias ou apresentam uma visão imparcial, mas que, por meio delas, o produtor manifesta seu viés de crenças e ideologias.

A análise das crônicas, também, permitiu concluir que as categorizações e recategorizações dos objetos-discursivos são construídas por meio de nominalizações, enquanto as pronominalizações e as elipses apenas asseguram a

progressão textual, evitando repetições desnecessárias, e que as nominalizações são mais frequentes, pois elas permitem ao produtor escolher de acordo com as intenções pretendidas.

Considerando que as crônicas escolhidas ridicularizam questões corriqueiras, que demonstram o intuito do autor em ironizar os fatos e as personagens, pode-se também destacar que o autor pressupõe um trabalho de cooperação do leitor, pois, por meio das marcas linguísticas e dos conhecimentos cognitivos e contextuais, o leitor poderá perceber as intenções pretendidas pelo autor.

Sendo assim, a análise possibilitou a conclusão de que as estratégias referenciais de nominalização, pronominalização e elipse funcionam como elementos de coesão de modo a assegurar a progressão textual, bem como orientam o leitor a determinadas conclusões devido às recategorizações, que não são aleatórias, realizadas pelo produtor.

O estudo realizado evidenciou que o processo de referenciação colabora para a progressão textual, bem como as nominalizações revelam a opinião do cronista, o que orienta o leitor na construção de sentido, e que a crônica, apesar de ser um gênero ficcional, é dotada de traços argumentativos, corroborando que a argumentatividade é uma característica presente em diversos gêneros.

A pesquisa concluída não esgota as possibilidades de análise no que diz respeito ao estudo de leitura, referenciação e orientação argumentativa, mas apresenta algumas contribuições e perspectivas para que novos estudos sejam desenvolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *A lingüística textual: introdução à análise dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In. CAVALCANTE, Mônica, M; RODRIGUES, Bernadete. B; CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo. Contexto, 2003. p.53-84.

BEAUGRANDE, Robert-Alain. *News foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing Corporation, 1997. Trad. Maria Inês Matoso Silveira. 24f. Mimeografado.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Editora Cultrix, 1985.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural (Debate entre Pierre Roger Chartier). In. CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas de Leitura*. 2.ed. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p.231-253. Original francês.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs/ Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, Helena N; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e pratica da leitura. In. BRANDÃO, Helena N; MICHELETTI, Guaraciaba (coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997. p.17-29. v. 2.

CAVALCANTE, Mônica, M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In. KOCH, Ingedore, V; MORATO, Maria; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-149.

_____. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas, n. 44, p. 105-18, Jan./Jun. 2003.

CHAFE, Wallace. Language and consciousness. *Language*, Baltimore, v.50, n.1, p.111-33, mar. 1974.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

CONTE, Marie-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. In. CAVALCANTE, Mônica, M; RODRIGUES, Bernadete. B; CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo. Contexto, 2003. p.177-190.

_____. Anaphore, prédication, empathie. In: CHAROLLES, M; FISCHER, S.; JAYEZ, J. (Orgs.). *Le discours; representations et interpretations*. Nancy: Press Universitaires de Nancy, 1990, p.215-225.

CORTEZ, Suzana. L. Referenciação e ponto de vista: constituição de instâncias discursivas para orientação argumentativa na crônica de ficção. In. KOCH, Ingedore, V; MORATO, Maria; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 317-337.

DASCAL, Marcelo & WEIZMAN, E. Contextual Exploitation of Interpretation Clues in Text Understanding: na Integrated Model. In. VERSCHUEREN & BERTUCELLI-PAPI, M. (eds.). *The Pragmatic Perspective – Selected Papers from 1985 International Pragmatic Conference*. Amsterdam: J. Benjamins, 1987, p.31-46.

FRANCIS, Gill. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In. CAVALCANTE, Mônica, M; RODRIGUES, Bernadete. B; CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo. Contexto, 2003. p.191-228.

HALLIDAY, M.A.K & R. HASAN. *Cohesion in spoken and written English*. Londres: Longman, 1976.

HANKS, F. William. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. BENTES, Anna Christina (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

HILA, Cláudia. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In. NASCIMENTO, Elvira, L (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

ISER, Wolfgang. A interação entre texto e leitor. In. *O ato da leitura*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

KLEIBER, Georges. *L'anaphore Associative*. Paris, Puf, 2001.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCK, Ingedore. V. Atividades e estratégias de processamento textual. In. KOCH, Ingedore. V. BARROS, Kazue, S.M (Org.). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN, 1997. p. 139-146.

_____. *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 10. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007a.

_____. Leitura e produção de textos. In. FÁVERO, L. Leonor; BASTOS, B. Neusa; MARQUESI, Sueli. C. (Orgs.). *Língua Portuguesa: pesquisa e ensino*. São Paulo: EDUC/ Fapesp, 2007b. p. 45-54. v.2.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. *Argumentação e Linguagem*. 11º ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCK, Ingedore. V; ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 2ª.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; _____. *Ler e Escrever: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCK, Ingedore. V; MARCUSCHI, Luiz A. Processo de Referenciação na produção discursiva. In: *Delta* 1998, p.169-90.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, Maria L. Referenciação e investigação do processo cognitivo: o exemplo do indefinido anafórico. In. KOCH, Ingedore, V; MORATO, Maria; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 197-218.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática do discurso literário*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fonte, 1996. Original francês.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz. A. Leitura como Processo Inferencial num Universo Cultural-Cognitivo. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas: ABL, junho de 1985. Ano 4.n.5.p.3-16.

_____. Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente. In. PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 2000. p.191-240.

_____. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In. BASTOS B. Neusa (Org.). *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004. p.259-282.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In. KOCH, Ingedore, V; MORATO, Maria; BENTES, Anna Christina. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-101.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 61-103.

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

MARQUESI, Sueli. C.; ELIAS, Vanda. M. Referenciação e sentido na interação on line. In: BASTOS, N. B.. (Org.). *Língua Portuguesa: lusofonia memória e diversidade cultura*. São Paulo: EDUC, 2008, v., p. 187-196.

MARQUESI, Sueli. C. Referenciação e intencionalidade: considerações sobre escrita e leitura. In: CARMELINO, A. C.; PERNAMBUCO, J.; FERREIRA, L. A.. (Org.). *Nos Caminhos do Texto: atos de leitura*. Franca - SP: UNIFRAN, 2007a, p. 215-233.

_____. Suassuna: um autor muito atento a seus leitores. In: Guaraciaba Micheletti. (Org.). *Discurso e memória em Ariano Suassuna*. São Paulo: Paulistana, 2007b, v., p. 13-30.

_____. Lendo crônicas: perspectivas para a formação de leitores críticos. In: ANDRADE, Carlos. A. B.; ROSSATTO, Edson. (Org.). *Prática de Escrita - A Crônica: um estímulo à percepção e à criatividade*. São Paulo: Andross, 2005, p. 35-45.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e correferência. In: CAVALCANTE, Mônica, M; RODRIGUES, Bernadete. B; CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo. Contexto, 2003. p. 85-130.

MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In. KOCH, Ingedore, V; MORATO, Maria; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p.11-31.

MONDADA, Lorenza. DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In. CAVALCANTE, Mônica, M; RODRIGUES, Bernadete. B; CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo. Contexto, 2003. p.17-52.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo. Ed.34, 2008.

PETÖFI, Janos. *Zu einer Grammatischen Theorie sprachlicher Texte*. Lili, ano 2, fasc. 5, 1973, p.33-58.

PRINCE, Ellen F. Toward a Taxonomy of Give-New Information. In. COLE, P. (ed.) *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, 1981.

SALOMÃO, Maria M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In. KOCH, Ingedore, V; MORATO, Maria; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-168.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schinling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STANISLAW, Ponte Preta. *Garoto Linha Dura*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

VAN DIJK, Teun A. *Some Aspects of Textgrammars*. The Hagu: Mouton, 1972.

_____. *Cognição, discurso e interação*. Organização e apresentação de Ingedore Villaça Koch. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ZAMPONI, Graziela. Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. In. KOCH, Ingedore, V; MORATO, Maria; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 169-195.

ANEXOS

ANEXO 1

O COCOROCA E A FLOR

Stanislaw Ponte Preta

Aconteceu com um conhecido diretor da nossa contraditória televisão. O rapaz é metido a pierrô. Em sendo a mulher boazuda, ele fica logo mais assanhado que bode velho no cercado das cabritas. E se apaixona de estalo, o laparoto.

Esta historinha do galante é interessante e serve para provar que a tradicional galanteria da flor está ficando borocochô. Já não se apanha mulher como antigamente. Deu-se que uma grã-fina de São Paulo, ora hospedada no Copacabana Palace, esteve no estúdio de televisão, num programa em que várias grã-finas estiveram, para fazer um apelo à benemerência dos espectadores.

O galã viu a grã-fina e vestiu-se logo de pierrô, um belo pierrô bem roxo, que é a cor da paixão. Descobriu que madama estava no Copacabana e foi naquele florista que tem numa das lojas do hotel. Aí fez o bacana: encomendou uma rosa vermelha, solitária, bela, fulgurante, que devia ser entregue todas as manhãs, no apartamento de sua pseudo-amada.

O florista aceitou a encomenda, cobrou-a a preço extorsivo, como fazem todos os lojistas do Copacabana Palace e, matinalmente, um rapazinho levava uma flor vermelha para madame.

- De um admirador - dizia o rapaz, mal madama abria a porta. E entregava a rosa.

Madama, no primeiro dia não perguntou nada, mas a partir do terceiro ou quarto, diante da insistência, quis saber quem era o admirador. O rapaz se manteve em silêncio. Mas quando foi chegando assim no décimo ou décimo primeiro dia (a encomenda era para um mês inteiro), madama passou a botar um abre-a-boca na mão do entregador, na esperança de captar-lhe a simpatia e tirar dele o segredo.

E a grã-fina estava certa de que ia conseguir seu intento quando o seu galante admirador achou que já era hora. De manhã, foi à loja, apanhou ele mesmo a rosa e subiu ao apartamento dela. Bateu na porta e madama abriu, deu com ele ali parado, apanhou a flor e disse:

- Puxa, que azar ... mudaram o entregador – e fechou a porta.

ANEXO 2

PROVA FALSA

Stanislaw Ponte Preta

Quem teve a ideia foi o padrinho da caçula – ele me conta. Trouxe o cachorro de presente e logo a família inteira se apaixonou pelo bicho. Ele até que não é contra isso de se ter um animalzinho em casa, desde que seja obediente e com um mínimo de educação.

- Mas o cachorro era um chato – desabafou.

Desses cachorrinhos de raça, cheios de nhém-nhém-nhém, que comem comidinha especial, precisam de muitos cuidados, enfim, um chato de galocha. E, como se isto não bastasse, implicava com o dono da casa.

- Vivia de rabo abanando para todo mundo, mas quando eu entrava em casa vinha logo com aquele latido fininho e antipático, de cachorro de francesa.

Ainda por cima era puxa-saco. Lembrava certos políticos da oposição, que espinafam o ministro, mas quando estão com o ministro, ficam mais por baixo que tapete de porão. Quando cruzavam num corredor ou qualquer outra dependência da casa, o desgraçado rosnava ameaçador, mas quando a patroa estava perto, abanava o rabinho, fingindo-se seu amigo.

- Quando eu reclamava, dizendo que o cachorro era um cínico, minha mulher brigava comigo, dizendo que nunca houve cachorro fingindo e eu é que implicava com o “pobrezinho”.

Num rápido balanço poderia assinalar: o cachorro comeu oito meias suas, roeu a manga de um paletó de casemira inglesa, rasgara diversos livros, não podia ver um pé de sapato que arrastava para locais incríveis. A vida lá em sua casa estava se tornando insuportável. Estava vendo a hora em que se desquitava por causa daquele bicho cretino. Tentou mandá-lo embora umas vinte vezes e era uma choradeira das crianças e uma espinhação da mulher.

- Você é um desalmado – disse ela, uma vez.

Venceu a guerra fria com o cachorro graças à má educação do adversário. O cãozinho começou a fazer pipi onde não devia. Várias vezes exemplado, prosseguiu no feio vício. Fez diversas vezes no tapete da sala. Fez duas na boneca da filha maior. Quatro ou cinco vezes fez nos brinquedos da caçula. E tudo culminou com o pipi que fez em cima do vestido novo de sua mulher.

- Aí mandaram o cachorro embora? – perguntei.

- Mandaram. Mas eu fiz questão de dá-lo de presente a um amigo que adora cachorros. Ele está levando um vidão em sua nova residência.

- Ué ... mas você não o detestava? Como é que ainda arranjou essa sopa pra ele?

- Problema de consciência – explicou: – O pipi não era dele.

E suspirou cheio de remorso.

ANEXO 3

CADELINHA PURO SANGUE

Stanislaw Ponte Preta

Quando ela passava, pisando com garbo o asfalto da ruazinha sossegada, deixava a masculinidade local indócil. Mesmo os casados, fingiam que vinham à janela para espiar o tempo, ou para jogar fora uma ponta de cigarro, ou para ver se as crianças-estavam-brincando-direitinho. Enfim, quando ela passava marcava ponto.

Também, pudera! Mulher certinha estava ali. Aquilo era mulher para banquete de quatrocentos talheres. Bonita, sadia, corpo tamanho universal. Era de vê-la, irmãos, era de vê-la. Trabalhar não trabalhava. Bastava olhar para ver o ócio a se derramar de seu olhar, pidão. Corria à boca pequena que era sustentada por um coronel. Como toda mulher vaidosa e ociosa, tinha um cachorrinho. À noitinha costumava sair com seu cachorrinho, para passeá-lo um pouco. Aliás, minto... não era um cachorrinho: era uma cadelinha. Dessas ridiculamente *poodles*. Um dia, Mirinho estava atrás da persiana, olhando-a como sempre, quando ouviu ela dizer para uma doméstica que chamara a cadelinha de “um amor”:

- É raça pura.

- Já cruzou? – perguntou a doméstica, numa curiosidade um tanto ou quanto grossa.

- Com esses vira-latas aqui da rua? Deus me livre! – e a boa fez cara de nojo, mesmo assim continuando uma gracinha. E acrescentou:

- Esta só cruza com cão da mesma raça.

Mirinho ouviu, anotou e, quando conseguiu uma mesada mais gorda pouquinho coisa da sempre benemerente Tia Zulmira , comprou um cachorrinho poodle. Na tardinha seguinte, quando o pirão-da-redondeza deu sua voltinha pra passear a cadelinha, Mirinho entreabriu a porta e disse para o cachorrinho:

- Vai “Conquistador” (Mirinho botou o nome no cachorrinho de “Conquistador” por motivos óbvios).

O cachorrinho saiu e foi direto fazer amizade de cachorro com a cadelinha. A dona da cadelinha achou “Conquistador” um amor. Levantou-o nos braços, deu beijinho no focinho e estava curiosa sobre sua procedência, quando Mirinho apareceu na calçada, fingindo-se preocupado, olhando em torno. Nesse dia voltou com “Conquistador” debaixo do braço, mas conversou um pouquinho com a boa. No segundo dia soltou “Conquistador” quando a boa já estava retornando ao lar. No terceiro, depois que ela já tinha entrado em casa, Enfim, do quinto ou sexto dia em diante, “Conquistador” já era íntimo da residência da moça. E Mirinho também.

Como, minha senhora? O coronel dela? Ah... o coronel já estava queimando óleo 40. Só vinha uma vez por semana.