

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística

A EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE
Um estudo da produção escrita na escola fundamental

por

Maria Noêmia Côrtes dos Anjos

Orientadora: Professora Doutora Iracema Luiza de Souza

**Tese de doutoramento apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Letras e Lingüística do Instituto de
Letras da Universidade Federal da
Bahia, como parte dos requisitos
para obtenção do grau de Doutor
em Letras.**

Salvador – Bahia

2004

A Lourivaldo , meu esposo e companheiro
solidário nesta minha caminhada.

A Davi, Lúcio e Luciana, meus filhos, razão
do meu viver.

Às crianças da escola fundamental, motivo
deste trabalho.

...quia plus loquitur inquisitio quam inventio...*
Santo Agostinho

*... porque a procura diz mais que a descoberta...

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Iracema Luiza de Souza, pela sábia orientação durante a execução deste trabalho. Sem imposições e com paciência, ensinou-me a encontrar o caminho.

À Universidade do Estado da Bahia, pelo amparo financeiro concedido pelo Programa de Ajuda de Custo – PAC, indispensável para esta pesquisa.

À Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado da Bahia, pelo apoio às atividades de extensão que motivaram este trabalho.

Ao Departamento de Ciências Humanas do *Campus I* da Universidade do Estado, pelo apoio material durante as atividades de extensão desenvolvidas nesse Departamento.

Às Diretoras das Escolas, Julieta Calmon, Professora Valquíria Rodrigues Vitória e Pingo de Gente, Professora Suzana Soares Albuquerque, pela gentil e prestimosa acolhida.

À Coordenadora Pedagógica da Escola Julieta Calmon, Professora Nilza Sousa de Souza, pela entusiasmada participação nesta pesquisa.

Às Professoras da Escola Julieta Calmon, representadas por Alzinete Soares Pereira e à Professora Marina Pinheiro Fernandes, da Escola Pingo de Gente, pela valiosa colaboração.

Ao Professor Doutor Décio Torres, colega e amigo, a quem devo a versão do resumo deste trabalho para a língua inglesa.

À Professora Marlene da Rocha Tunes, colega e amiga, com a qual dividi minhas preocupações.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	7
LISTA DE GRÁFICOS	8
RESUMO	9
INTRODUÇÃO	10
1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	16
1.1 Língua e Sociedade	16
1.2 Discurso e Subjetividade	24
1.3 Linguagem Verbal e Desenvolvimento Psicológico	29
2 A CONSTRUÇÃO DAS REFERÊNCIAS	38
2.1 Referência e Subjetividade	38
2.2 Estratégias de Referenciação	43
2.3 A Referência Dêitica de Pessoa, Espaço e Tempo	69
3 SUBJETIVIDADE E ARGUMENTAÇÃO	85
3.1 Discurso e Argumentação	85
3.2 Argumentação na Fase de Aquisição da Escrita	97
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	113
4.1 Constituição do <i>Corpus</i>	113
4.2 Tratamento Preliminar dos Dados	118
4.3 Organização dos Dados	119
5 ANÁLISE DOS DADOS	121
5.1 Aspectos Gerais	121
5.2 A Revelação do Sujeito Social	121
5.3 Subjetividade e Construção das Referências	130
5.4 Argumentação na Fase de Aquisição da Escrita	136

CONCLUSÕES	148
ABSTRACT	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
ANEXOS	161

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Temas desenvolvidos pela 3ª série por escola/2001

TABELA 2 - Temas desenvolvidos pela 4ª série por escola/2002

TABELA 3 - Tema “Violência” e temas secundários – 3ª série/2001

TABELA 4 – Tema “Violência” e temas secundários – 4ª Série/2002

TABELA 5 – Introdução do referente – 3ª série/2001 – Escola Pública

TABELA 6 - Introdução do referente – 3ª série/2001 – Escola Particular

TABELA 7 – Introdução do referente – 4ª série/2002 – Escola Pública

TABELA 8 - Introdução do referente – 4ª série/2002 – Escola Particular

TABELA 9 - Uso de conjunções – 3ª série/2001 – Escola Pública

TABELA 10 – Uso de conjunções – 3ª série/2001 – Escola Particular

TABELA 11 – Uso de conjunções – 4ª série/2002 – Escola Pública

TABELA 12 - Uso de conjunções – 4ª série/2002 - Escola Particular

TABELA 13 – Uso de modais – 3ª série/2001 – Escola Pública

TABELA 14 – Uso de modais – 3ª série/2001 – Escola Particular

TABELA 15 – Uso de modais – 4ª série/2002 – Escola Pública

TABELA 16 – Uso de modais – 4ª série/2002 – Escola Particula

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Temas desenvolvidos pela 3ª série por escola/2001

GRÁFICO 2 - Temas desenvolvidos pela 4ª série por escola/2002

GRÁFICO 3 - Tema “Violência” e temas secundários – 3ª série/2001

GRÁFICO 4 – Tema “Violência” e temas secundários – 4ª Série/2002

GRÁFICO 5 – Introdução do referente – 3ª série/2001 – Escola Pública

GRÁFICO 6 - Introdução do referente – 3ª série/2001 – Escola Particular

GRÁFICO 7 – Introdução do referente – 4ª série/2002 – Escola Pública

GRÁFICO 8 - Introdução do referente – 4ª série/2002 – Escola Particular

GRÁFICO 9 - Uso de conjunções – 3ª série/2001 – Escola Pública

GRÁFICO 10 – Uso de conjunções – 3ª série/2001 – Escola Particular

GRÁFICO 11 – Uso de conjunções – 4ª série/2002 – Escola Pública

GRÁFICO 12 - Uso de conjunções – 4ª série/2002 - Escola Particular

GRÁFICO 13 – Uso de modais – 3ª série/2001 – Escola Pública

GRÁFICO 14 – Uso de modais – 3ª série/2001 – Escola Particular

GRÁFICO 15 – Uso de modais – 4ª série/2002 – Escola Pública

GRÁFICO 16 – Uso de modais – 4ª série/2002 – Escola Particular

RESUMO

Admitida como um traço essencial da linguagem humana, a subjetividade é estudada em suas formas de expressão neste trabalho. Procura-se averiguar em um *corpus* constituído de textos escritos por crianças de classes sociais diferentes da terceira e da quarta séries do ensino fundamental de duas escolas da cidade de Salvador, Brasil, como o sujeito revela, nos textos, a sua visão de mundo. A construção do sentido do texto é vista numa perspectiva intersubjetiva, que não anula o sujeito, mas o considera numa relação dialógica. A linguagem deixa de ser apenas comunicação para ser sobretudo interação, e o sujeito é aquele que constrói o sentido, considerando os fatores co(n)textuais. Além de ser analisada a revelação do sujeito social no tratamento do tema e no desempenho lingüístico, examina-se a expressão da subjetividade na construção das referências, com ênfase no estudo da dêixis, indicação dos elementos participantes da enunciação, e da dêixis discursiva. A argumentação é estudada em relação à enunciação numa perspectiva estrutural e tratada como traço inerente à linguagem humana. Analisa-se a intencionalidade na argumentação a partir da escolha das conjunções *mas, porque, pois, por isso, se, e quando*; de itens lexicais modalizadores representados por *verbos, advérbios e predicados cristalizados*; e dos nomes. A pesquisa é qualitativa e quantitativa, uma vez que se aplica a teoria a textos escritos pelas crianças, apresentando dados computados com a finalidade de comprovar a incidência de certos fenômenos em relação à série, ao tipo de texto e a classe social. No *corpus* analisado, as crianças demonstraram competência para utilizar os seguintes processos de construção de referências: nomes genéricos; pronomes pessoais; demonstrativos e nominalizações independentemente de classe social ou tipo de texto. Quanto à dêixis, não só os dêiticos que remetem à enunciação foram importantes, mas também os dêiticos discursivos desempenharam papel de destaque nos textos. Para a argumentação, destacaram-se dentre as conjunções, o *mas*, os verbos modalizadores *dever, poder, querer, e saber* em expressões perifrásticas e o verbo de atitude proposicional *achar*. Ainda, na argumentação, destacou-se o uso de substantivos e adjetivos.

INTRODUÇÃO

O Estruturalismo, perseguindo a cientificidade, privilegiou, preferencialmente, os fenômenos fonéticos, fonológicos e morfológicos e, somente mais tarde, os sintáticos. O Gerativismo dedicou-se, preferencialmente, à sintaxe e, posteriormente, à semântica. A Lingüística, preocupada em manter o *status* de ciência alcançado depois de Saussure, excluía qualquer possibilidade de estudo que pudesse tomar como referencial as relações entre a língua e a sociedade, isto é, que buscasse explicação para os fatos da língua fora de seus domínios. Receava-se abrir as portas às outras ciências e transformar a Lingüística em *aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si* (SAUSSURE, 1999, p.16).

A História do Estruturalismo de François Dosse (1993) faz uma análise minuciosa das repercussões das idéias de Saussure sobre as várias áreas do conhecimento humano, especialmente a Filosofia e a Antropologia. Dosse chama a atenção para a chegada de uma jovem búlgara, Júlia Kristeva, a Paris, em 1965, para desfrutar de uma bolsa concedida pelo governo francês. A ela coube apontar os grandes ausentes do Estruturalismo - a história e o sujeito - a partir da divulgação da obra de Mikhail Bakhtin. Graças a esse fato, os conceitos *intertextualidade* e *dialogismo* de Bakhtin passam a fazer parte dos estudos da linguagem. Deve-se mencionar também a importância da obra de Benveniste, a partir da década de cinquenta, para a introdução do sujeito nas reflexões da Lingüística, abrindo novas perspectivas que, posteriormente, farão parte do referencial teórico da Análise do Discurso e da Lingüística Textual

É do sujeito, alijado da Lingüística por muito tempo, e da expressão da subjetividade que se vai ocupar esta pesquisa. Procura-se estudar, à luz da Lingüística Textual, a expressão da subjetividade em produções escritas por crianças da faixa etária entre oito a treze anos, de classes sociais diferentes, alunas da terceira e da quarta séries da escola fundamental. Comparando-se os textos dessas crianças, a intenção é verificar em que aspectos a classe social

interfere na expressão da subjetividade. A escolha do *corpus* deveu-se à preocupação em identificar, na fase de aquisição da linguagem escrita, as marcas da subjetividade, para compreender como o discurso começa a se organizar a partir desse período da vida de cada indivíduo.

O primeiro capítulo, A Constituição do Sujeito, trata das relações entre a língua e a sociedade, tendo como pressupostos teóricos os estudos de Benveniste (1995;1989) sobre a língua e a sociedade; e os de Bourdieu (1998a) que faz uma análise da língua e de suas relações com a política e as classes dominantes, especialmente, do reconhecimento da *língua legítima* como a expressão da hegemonia política da classe de maior poder social, o que se reflete na imposição de sua norma lingüística às outras classes. Bourdieu também trata do papel da escola, instituição encarregada de difundir a *língua legítima* e recalcar a norma das outras classes. Ainda nesse capítulo, os postulados de Althusser (1998) sobre os aparelhos ideológicos de Estado, seguidos por Pêcheux (1997), são tomados como referencial teórico para a compreensão do papel desses aparelhos na inculcação ideológica das formações discursivas, responsáveis pela constituição do sujeito. Além disso, a leitura de Bakhtin (1992) tornou clara a relação entre língua e ideologia e a importância da ideologia na formação da consciência individual.

Estudam-se também, no primeiro capítulo, as questões relativas à enunciação, procurando-se demonstrar que a enunciação é um ato singular, datado, do qual participam sujeitos históricos e ideológicos.

A partir de Vygotsky (1993), analisam-se as relações entre a língua e o desenvolvimento do pensamento, numa perspectiva interacionista e historico-cultural defendida pelo autor, principalmente no que se refere à especificidade da escrita e à importância de sua prática nas séries iniciais para auxiliar o desenvolvimento psicológico da criança. Com o intuito de demonstrar a dificuldade enfrentada pelas crianças na fase de aquisição da língua escrita, a teoria de Vygotsky é enriquecida com os estudos de Kato (1993), Marcuschi (2001) e Kleiman (1995), que também tratam das diferenças e semelhanças entre

a fala e a escrita.

No segundo capítulo, *A Construção das Referências*, estuda-se, inicialmente, a relação entre subjetividade e referência, procurando-se demonstrar de que modo o sujeito constrói sentidos. A fundamentação teórica parte de autores que estudam o sujeito e suas relações socioculturais, o que significa considerar a intersubjetividade e a interação como elementos essenciais na construção de sentido. As posições de Habermas (1989) e Bronckart (1999), que dentre outros autores, defendem a teoria da linguagem como ação comunicativa, servem de pressupostos, principalmente pelo fato de terem tratado da linguagem das crianças em parte de sua obra. A concepção de Mondada e Dubois (1995) sobre o sujeito sustenta a posição assumida nesta tese de que o sujeito não é um ser abstrato, unicamente cognitivo, mas é concebido como indivíduo social. Além disso, a referência é vista por Mondada e Dubois numa perspectiva dinâmica. No item seguinte deste mesmo capítulo, estudam-se as estratégias de referenciação. Inicialmente, discute-se a noção de texto, tomando como ponto de partida a posição de Halliday e Hasan (1980) e de Marcuschi (1983) para, depois, ter início a análise dos mecanismos de coesão textual, dentre os quais se inclui a referência. Parte-se de Halliday e Hasan, os pioneiros na sistematização dos fatores de coesão textual, para depois aprofundar o estudo da referência, especialmente da anáfora. Brown e Yule (1993), Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) muito contribuem para a concepção da referência numa perspectiva dinâmica, diferente da de Halliday e Hasan. Os estudos de Marcuschi e Koch (1998) servem de embasamento das questões relativas à progressão textual.

Continuando o estudo da referência, procura-se em Apothéloz e Chanet (1997) e Francis (1994) o pressuposto teórico para melhor explicar os elementos encapsuladores textuais. Especialmente em Francis, estuda-se a função dos rótulos prospectivos e retrospectivos na organização textual. Os trabalhos de Apothéloz (1995) e Schneuwly (1988) sobre a anáfora completam a discussão desse tema, pelo fato de terem dedicado boa parte de seu trabalho ao estudo de textos de crianças. Encerra-se o segundo capítulo com o estudo da dêixis em suas várias relações de pessoa, tempo e espaço. Toma-se como fundamento a

teoria de Benveniste (1995; 1989) expressa em vários de seus artigos sobre os elementos lingüísticos que estão relacionados à enunciação. O estudo de Lahud (1979), centrado nos aspectos filosóficos da dêixis, a leitura de Fiorin (2001; 2002; 2003) sobre enunciação e pragmática e de Cavalcante (2000) sobre a dêixis auxiliam a compreensão dos dêiticos como expressão de subjetividade.

No terceiro capítulo, Discurso e Argumentação, preliminarmente, estuda-se a argumentação do ponto de vista de Aristóteles, filósofo grego (384 - 322 a.C.), tomado como ponto de partida para muitos analistas do tema na contemporaneidade. Os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), de Ducrot (1977; 1987; 1988) e de Anscombre e Ducrot (1994) conduziram a compreensão da argumentação numa perspectiva diferente da aristotélica. Apresenta-se um panorama geral da argumentação antes de estudá-la em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita na escola fundamental. Em seguida, analisam-se os recursos argumentativos, particularmente aqueles mais freqüentes no *corpus*. Destacou-se para a análise o papel de alguns operadores argumentativos, da modalização, dos nomes axiológicos e da predicação no discurso das crianças da escola fundamental. Para essa análise contribuíram também os trabalhos de Koch (1993) e Guimarães (2001).

No quarto capítulo, Aspectos Metodológicos, são apresentados o modo de constituição e coleta do *corpus*; o tratamento preliminar dos dados e sua organização. O *corpus* foi recolhido durante os anos de 2001 e 2002, em duas escolas do ensino fundamental da cidade de Salvador, no estado da Bahia, uma pública situada em bairro popular e outra particular situada em bairro de classe média. Foram escolhidas duas turmas da terceira série, uma de cada escola durante o ano de 2001. Os mesmos alunos promovidos para a 4ª série das duas escolas foram acompanhados em 2002.

No quinto capítulo, procura-se aplicar a teoria à análise, demonstrando-se com textos ou passagens de textos a expressão da subjetividade, seja na representação social, na construção das referências ou na argumentação. Embora a pesquisa seja qualitativa e quantitativa, somente alguns dados

aparecem quantificados com o intuito de tornar mais consistentes as conclusões a que se chegou. Além disso, procura-se verificar com a quantificação desses dados se os fatos em análise seriam somente a expressão da subjetividade de algum sujeito em particular ou um fato variável conforme o tipo de texto e a classe social, representada, neste trabalho, pelas escolas, uma vez que a escola pública atende a uma clientela de crianças de famílias de baixa renda e a escola particular a crianças de famílias de classe média. Com esse propósito, foram tabulados em relação ao tipo de texto, a série e a escola os seguintes aspectos: introdução do referente, conjunções e itens lexicais modalizadores. O objetivo do capítulo é demonstrar a importância da enunciação para o estudo da argumentação na linguagem.

1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

BAKHTIN (VOLOCHINOV)

1.1 Língua e Sociedade

Pode parecer, à primeira vista, que a discussão sobre as relações entre a língua e a sociedade já se encontra esgotada ou que é óbvia, entretanto, não é demais insistir nesse tema, uma vez que sociedade e língua, embora sejam entidades diferentes, completam-se mutuamente. Há de se considerar o fato de que é pela língua que o homem se constitui como sujeito na sociedade e que essa se sustenta graças à linguagem humana.

Toma-se língua como o sistema abstrato, subjacente a todo ato de fala e linguagem como o uso que o indivíduo faz desse sistema para a comunicação, conceitos estabelecidos por Saussure (1999). A linguagem é uma propriedade comum a todos os homens, enquanto a língua é um instrumento de comunicação entre os membros de uma mesma comunidade. A língua é social e a linguagem é individual.

Somente compreendendo a estreita relação entre a língua e a sociedade podem-se realizar estudos na área da Análise do Discurso (AD). É a propriedade semântica da língua, assinalada por Benveniste (1989), que permite seu uso na comunicação entre os homens de um grupo social. Esse fundamento semântico da língua possibilita ao sujeito construir sentidos à linguagem, adaptando-os a cada situação. A língua *fornece o instrumento lingüístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso* (BENVENISTE, 1989, p.101). É desse caráter subjetivo e referencial do discurso que se vai ocupar este trabalho.

Há de se considerar, todavia, que as relações entre a língua e a sociedade não são neutras e que, no uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua, evidenciam-se as diferenças sociais e o modo particular de apropriação da língua pelos membros de uma mesma comunidade. Nesse aspecto, é importante a contribuição de Bourdieu (1998a), que analisa a sociedade como um mercado, comparando as trocas lingüísticas com as trocas econômicas. Para o autor, a troca lingüística não é apenas uma relação de comunicação, em que um emissor codifica e um receptor decodifica, mas uma troca econômica, uma vez que a sociedade - o mercado - estabelece valores diferentes para cada uso particular da língua. Nessa perspectiva, os signos lingüísticos não servem apenas à comunicação, mas são também sinais de riqueza e de poder, porque são avaliados e apreciados, e de autoridade, porque devem ser acreditados e obedecidos. Toda troca é marcada pelo estilo, maneira própria, peculiar e diferente de dizer, que vai receber, no mercado, determinado valor social e garantir a eficácia das trocas simbólicas. Todo discurso só tem valor a partir de sua relação com um determinado mercado. Por sua vez, cada mercado é regido por uma lei especial, que determina o valor, resultado das relações de força entre as competências lingüísticas de produção, apropriação e apreciação dos discursos dos locutores. As relações de força do mercado lingüístico favorecem mais os que dominam a *língua legítima* - a norma padrão estabelecida pelo Estado - e determinam o valor dos diversos discursos. Isso acontece, porque muitos usuários da língua não têm condição de atribuir valor a seus produtos. A esses são impostos a *língua legítima* e o seu alto preço do mercado. Além disso, quanto maior for a oficialidade da situação, maior será o valor da *língua legítima* e mais favorável será para os que a detêm, que passam a falar com autoridade. O que determina o valor de mercado não são apenas as forças lingüísticas, mas a estrutura social da interação. Ressalta-se que o termo *dominado* se aplica aos que não dominam a *língua legítima*.

Para Bourdieu (1998a), a competência lingüística não se restringe à capacidade técnica, mas é também a capacidade estatutária, acompanhada da técnica. A pessoa que reúne competência lingüística e capacidade técnica e

estatutária tem uma fala mais acreditada socialmente. Quanto mais oficial é a situação, mais valor tem o produto lingüístico dos dominantes. Quanto menor a oficialidade, menos restrições são aplicadas ao produto lingüístico dos dominados. Para atenuar as tensões em relação às forças do mercado, o falante pode utilizar o recurso da negociação, geralmente iniciando o seu discurso com as expressões: *se me permite; com a sua licença; aqui entre nós; estamos em família* e outras. Segundo Bourdieu, a capacidade de manipulação de um indivíduo depende de seu capital lingüístico. Geralmente, as tensões diminuem em locais privados, em ambientes onde os parceiros ocupam posições simétricas no contexto social, a exemplo da família, onde as leis oficiais são, provisoriamente, suspensas ou transgredidas. A língua popular existe em confronto com a *língua legítima*, por isso que o ambiente familiar não é o lugar apropriado para a sua observação. Numa situação oficial, os que não dominam a *língua legítima* são submetidos ao silêncio ou a uma linguagem arrevesada – a *língua legítima* - que lhes parece falsa e estranha. O valor de um enunciado não depende apenas da competência lingüística, mas do capital simbólico que é o resultado do reconhecimento social dos participantes da troca lingüística. Qualquer discurso somente surtirá efeito se vier acompanhado das condições sociais que são externas à lógica própria da língua.

Aplicando-se os postulados de Bourdieu ao discurso das crianças na fase da aquisição da linguagem escrita, observa-se que a escola passa a ser o espaço oficial, onde é cobrado o uso da *língua legítima*, o que tem conduzido várias crianças ao silêncio, uma vez que se defrontam, no ambiente escolar, com a desvalorização de seus produtos lingüísticos. Segundo Bourdieu (1998a), o estudo do discurso deve considerar as leis de formação de preços do mercado, que regem a aceitabilidade, incluindo as leis lingüísticas da gramaticalidade. Não basta a correção gramatical, mas a aceitação social do enunciado. Todo discurso é marcado pelas condições de recepção. Disso resulta que há um esforço de todo falante para conseguir o máximo de aceitação de seu discurso, o que se constitui no lucro simbólico. É na sociedade que se aprende o valor social de cada enunciado. Nesse particular, a família e a escola têm papel de destaque para a valorização dos produtos lingüísticos.

Bourdieu (1998a, p.24) define *habitus* lingüístico como certa propensão para dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como a capacidade de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e socialmente adequados. À medida que o indivíduo passa por experiências novas, o *habitus* se enriquece, por meio da apreciação de seus discursos e dos alheios. O valor social do discurso é determinado pela posição social do falante.

A escola tem um papel preponderante na divulgação e inculcação da *língua legítima*, recebendo esta delegação da própria sociedade. A *língua legítima* não teria o poder de se perpetuar, se não contasse com a colaboração dos escritores, que a utilizam, do Estado e das instituições sociais, dentre as quais se destaca a escola, encarregada, continuamente, de difundir a língua de prestígio, garantindo-lhe, desse modo, a hegemonia sobre as outras normas. A pseudo-neutralidade da escola contribui para a reprodução dos valores sociais e culturais.

Pensamento semelhante ao de Bourdieu (1998a) em relação à escola tem Althusser (1985, p.68) que inclui entre os aparelhos ideológicos de Estado o sistema escolar, quer seja público ou privado. O que distingue um aparelho ideológico de um aparelho repressivo de Estado é que o primeiro funciona por intermédio da ideologia. Desse modo, eles não são apenas os meios, mas o lugar da luta de classe. Os aparelhos ideológicos do Estado - o sistema das diferentes igrejas, a escola, a família, o sistema jurídico, o sistema político, o sindicato, a imprensa e o sistema cultural - garantem a reprodução das relações de produção. Para o autor, a escola assume entre os aparelhos ideológicos um papel de destaque na manutenção da ideologia da classe dominante, agindo de modo silencioso e quase imperceptível para a maioria da sociedade. Na divulgação e na aprendizagem de alguns saberes, a escola ratifica as relações entre exploradores e explorados.

Assim Althusser se refere ao assunto:

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). (1985, p.80 -1)

Nesse trabalho de inculcação de uma ideologia da classe dominante, inclui-se a imposição pela escola da *língua legítima* de que fala Bourdieu (1998a). A língua passa a ser um instrumento de reforço das relações de dominação de uma classe sobre as outras.

A escola, na verdade, apresenta este aspecto contraditório de ser ao mesmo tempo uma instituição difusora da língua do Estado, mas também responsável pela capacitação de todos para a compreensão dessa mesma língua, por meio da qual se dá a hegemonia da classe dominante. A função social da escola deve ser discutida numa perspectiva dialética. Embora a instituição imponha à maioria um único código, o ensino da língua padrão permite a todas as classes o acesso à norma de prestígio, democratizando o seu uso e o acesso aos códigos restritos, por meio dos quais ocorre a manipulação. Esta crítica é indispensável para que se considere a escola como mais um espaço, onde acontecem as lutas de classe e não como um espaço sagrado e neutro.

O impasse da escola está no fato de que não ensinar a língua padrão é assumir uma atitude populista e contribuir para tornar mais difícil o acesso e a compreensão da língua do Estado, facilitando a dominação, ao mesmo tempo em que ensinar essa norma sem discutir as implicações político – ideológicas é uma forma de impor uma língua estranha à maioria. Cabe à escola colocar-se nessa perspectiva de ensinar a língua padrão, discutindo com os alunos a necessidade de dominar o dialeto de prestígio, o que pode constituir-se em habilidade libertadora de manipulações da classe dominante. A questão que se levanta é a

maneira de se ensinar a língua padrão de maneira acrítica, dissociada de seus aspectos práticos, sociais e políticos.¹

O ensino da língua materna, na escola, deve ser visto numa perspectiva libertadora, embora não se possa negar o papel da escola na transmissão e perpetuação da ideologia, o que ocorre pela linguagem. O ensino da língua faz do indivíduo um cidadão mais livre, capaz de exprimir e criticar os diversos argumentos que lhe são apresentados. Isso o liberta da manipulação exercida por aqueles que dominam o dialeto de prestígio.

Para melhor compreender a relação entre língua e sociedade, é indispensável recorrer ao conceito de ideologia, formulado por Althusser (1998), para quem a ideologia não é inconsciente, mas é materializada pelas idéias transmitidas pelos aparelhos ideológicos. O sujeito age de acordo com as idéias que ele supõe ter escolhido livre e conscientemente. A ideologia forja uma falsa liberdade, porque faz o sujeito acreditar que ele agiu de acordo com a sua consciência e com as suas idéias. O sujeito, na realidade, segue o que prescrevem os aparelhos ideológicos. Para o autor, só há prática através de e sob uma ideologia e só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito (1998, p.93). Isso significa que a ideologia existe para sujeitos concretos dos quais depende para o seu funcionamento. Em síntese, o homem é por natureza um animal ideológico.

Pêcheux (1997) retoma os postulados de Althusser e afirma que o processo de reprodução das formações ideológicas precisa ser desvendado. Considerando-se o homem um animal ideológico, a ideologia é, desse modo, naturalizada. O conjunto de formações discursivas constitui o interdiscurso, o pré-

¹ Há de se considerar que o Ministério da Educação nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa atribui à escola importante função social:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa, defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p.23.

construído, o já-dito, que determina o sentido. O sujeito pode dissimular esse assujeitamento sob uma forma de autonomia.

Consideram-se *formações discursivas* aquilo que de acordo com uma ideologia e a partir de uma *conjuntura determinada pela luta de classes* e de uma certa posição, impõe o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1997, p.160).

Importante é a contribuição de Bakhtin (1992) para os estudos da ideologia e de suas relações com a linguagem. Segundo o autor, tudo que é ideológico é um signo, porque remete a um significado que lhe é exterior. Compreende-se que sem signo não há ideologia. O signo é reflexo e materialização da ideologia. Esta afirmação vai ao encontro da de Althusser, quando diz que a ideologia é materializada pelas idéias, que se apresentam em formações discursivas, mas alcança outra dimensão, porque considera as pressões da situação concreta da enunciação os elementos responsáveis pela escolha, dentre os vários signos, daquele mais adequado à situação. São as relações sociais que determinam o uso de determinado signo. Bakhtin afirma:

Deixando de lado o fato de que a palavra, como um signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. (1992, p. 113)

Adota-se, nesta tese, essa visão bakhtiniana do signo que já contém o caráter ideológico, que lhe é conferido pelas pressões sociais da situação sobre o locutor. A enunciação e seus participantes condicionam a escolha dos signos.

Discutindo a visão psicologista, que afirma que a ideologia se forma na consciência, Bakhtin (1992, p.35) discorda dessa teoria, porque a consciência não preexiste à ideologia. Ao contrário, é o conteúdo ideológico que constitui, no processo de interação social, a consciência. Desse modo, a consciência individual é um fato sócio-ideológico. Isso significa que a ideologia se instaura nas relações interpessoais, instância onde o signo verbal - a palavra - é o fator predominante

para o aparecimento do fenômeno ideológico. A palavra reflete não só a realidade (infra-estrutura), mas também as suas mudanças e transformações. Não se pode separar a ideologia da realidade social do signo, o signo das formas concretas de comunicação, nem a comunicação de sua infra-estrutura (a realidade). A partir disso, o autor conclui que a palavra retrata o confronto de interesses sociais, a luta de classes, nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica (1992, p. 46). Considerando as relações entre a língua e a ideologia, Bakhtin afirma que a palavra, fenômeno ideológico por excelência, reflete todas as mudanças e alterações sociais. Discutindo as relações do *mundo interior* e a sua *expressão* o autor afirma que:

Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis. (BAKHTIN,1992, p.118)

A posição de Bakhtin é singular, porque acrescenta o conceito de *ideologia do cotidiano*, definida pelo autor como *atividade mental centrada na vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga* (1992, p. 118). Segundo o autor, a *ideologia do cotidiano* é a matriz da *ideologia constituída* pela moral social, a religião e todas as outras instituições sociais. A cristalização dos sistemas ideológicos ocorre a partir da *ideologia do cotidiano*. O autor distingue a enunciação como o lugar onde ocorrem as pressões sociais que obrigam a escolha de determinados signos.

Habermas (1989, p.490-1) também trata das ações comunicativas e suas relações com o mundo e a sociedade, quando afirma que, nessas ações, a pessoa se refere ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo. No mundo objetivo, situa-se a capacidade de cada indivíduo de formar opiniões sobre as coisas existentes e submetê-las a exame; no mundo social, estão as relações interpessoais legitimamente reguladas a que está sujeita uma pessoa; e, no mundo subjetivo, estão todas as vivências privilegiadas de um indivíduo.

Pelo exposto, não se pode negar a relação entre língua e sociedade, entre

a língua e a ideologia. Além disso, há de se reconhecer que a escola tem um papel importante na transmissão da ideologia e na inculcação das formações discursivas. Na realidade, há um paradoxo que constitui a função social da escola, um aparelho ideológico singular, ao mesmo tempo repressor e libertador.

É importante mencionar, antes de concluir esta discussão sobre as relações entre a língua e a sociedade, o preconceito social de que são vítimas as pessoas que não dominam o dialeto de prestígio, considerado “correto” pelas elites letradas, que impõem a sua norma à grande maioria. A linguagem é um dos fatores marcantes para a discriminação social. Como afirma Bourdieu (1998a): o valor social das produções lingüísticas depende das relações sociais entre os falantes. O indivíduo deve saber usar os diferentes registros, adaptando-os às exigências de cada situação. Essa competência nem sempre é do domínio da maioria dos usuários da língua, haja vista o fato de que poucos têm contato com o dialeto de prestígio e outros têm apenas um pequeno contato, na escola, com a norma pedagógica ali ensinada (GNERRE, 1991, p.10).

A responsabilidade da escola aumenta como instituição, na medida em que pode contribuir para o preconceito, se a orientação é apenas voltada para o ensino da língua padrão, estigmatizando as outras variedades lingüísticas. O indivíduo deve ser treinado para saber as regras sociais que regem as interações, o que significa que deve ter consciência de quando pode ou não falar, quais os conteúdos referenciais permitidos e qual a variedade mais adequada à situação (GNERRE, 1991, p.6).

1. 2 Discurso e Subjetividade

É difícil falar em sujeito de discurso depois de Bakhtin, Althusser, Bourdieu e Pêcheux, porque se pode duvidar da existência desse sujeito. É preciso assinalar que esses autores não negam a existência do sujeito, embora o reconheçam como um sujeito-ideológico. A contribuição desses filósofos foi pensar como o sujeito se constitui social e politicamente.

A Análise do Discurso procura associar o lingüístico ao social ou exterior e tratar, particularmente, do sentido ou dos sentidos do discurso. Para a AD, o exterior ou social é constitutivo da linguagem e o sujeito é constituído de sua história, de seus valores e da ideologia, que são os seus pressupostos. Nessa perspectiva, admite-se um sujeito histórico e ideológico e não há incompatibilidade entre sujeito e ideologia, sujeito e história, sujeito e sociedade. Ademais, compreender como se forma a consciência individual é dar o primeiro passo para o entendimento desse sujeito de que fala a AD. É pela materialidade lingüística que emergem, no discurso, os traços desse sujeito.

Discurso é entendido, neste trabalho, na mesma perspectiva da Análise do Discurso, segundo a qual a linguagem é *atividade de sujeitos inseridos em contextos determinados*. Nesse caso, não seria aplicável à palavra discurso uma acepção plural nem uma análise unicamente lingüística. O discurso é *concebido como associação do texto ao contexto* (MAINGUENEAU, 1997).

A partir de uma visão de linguagem como interlocução, surge a teoria da enunciação cujos precursores, Bakhtin (1992) e Benveniste (1995;1989), estabeleceram os princípios que norteiam os estudos sobre a enunciação que é, segundo Benveniste (1989, p.82), *este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização*. O autor chama a atenção para o cuidado que se deve ter para não confundir enunciação com o enunciado. A enunciação é o ato e o enunciado é o seu produto. Para estudar a enunciação, é preciso considerar as condições e a situação em que ela ocorre. Segundo Benveniste, a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso (1989, p.83), o que para o autor significa que o locutor utiliza a língua a seu modo.

Benveniste procura definir o quadro formal da enunciação e afirma que, na enunciação, o locutor se apropria do aparelho formal da língua para determinar o seu lugar, a sua posição por meios lingüísticos específicos. Bakhtin (1992, p. 92) já havia afirmado que o locutor se serve da língua para satisfazer as suas necessidades enunciativas concretas.

Em princípio, toda enunciação é uma alocução, que pressupõe um interlocutor ou alocutário, que é o outro, qualquer que seja o seu grau de presença. Além disso, a enunciação implica numa relação com o mundo, por isso a referência é parte constitutiva da enunciação. Para que haja enunciação, o locutor e o alocutário têm a mesma necessidade de referir o mundo pelo discurso.

Segundo Bakhtin (1992, p.112), a palavra se dirige a um interlocutor e poderá variar se o interlocutor for da mesma classe social, inferior ou superior à do locutor ou se houver laços sociais mais ou menos estreitos entre os interlocutores. Não há interlocutor abstrato. Há, na maioria dos casos, um horizonte social que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencem os interlocutores. A palavra, segundo Bakhtin, se orienta em função do interlocutor, por isso comporta duas faces: uma que procede do locutor e outra que provém do interlocutor. Há sempre, no uso da palavra uma relação de reciprocidade. A palavra *diálogo* deve ser compreendida numa acepção mais ampla do que a simples comunicação entre duas pessoas frente a frente, mas toda comunicação verbal deve ser considerada dialógica.

Poder-se-ia pensar que não haveria qualquer possibilidade de afirmação do sujeito, uma vez que toda comunicação é orientada em função do interlocutor. Na verdade, não se deseja anular a subjetividade, mas afirmar que a individualização da enunciação constitui o reflexo da interação social. O locutor marca a sua presença na enunciação, primeiramente em relação ao outro, o que se pode notar pela presença dos indicativos de pessoa *eu / tu*, que só podem ser observados na enunciação. Outro índice de posição do locutor são os termos *este, aqui e agora*. O que se convencionou denominar pronomes pessoais, demonstrativos e os indicativos de lugar e de tempo são, na verdade, categorias lingüísticas que remetem a pessoas, momentos, e lugares, diferentemente dos nomes que se referem a conceitos.

Outra categoria que só tem sentido na enunciação é a do tempo verbal. O

presente é o ponto de partida para a criação do passado e do futuro. Na realidade, só existe o presente, que se instaura na enunciação. O passado e o futuro são invenções lingüísticas, para exprimir o sentimento de continuidade, daquilo que se denomina tempo.

Discutindo as relações de pessoa do verbo, Benveniste (1995, p.250-1) só considera pessoas o *eu* e o *tu*, a primeira e a segunda pessoas, porque são essas que participam da enunciação. O que se costuma denominar de terceira pessoa é uma indicação do enunciado, que se refere a alguém ou a qualquer coisa. O autor considera a terceira a *não-pessoa*.

De acordo com Maingueneau (1997), a AD procura estudar as instâncias da enunciação a partir de lugares, isto é, da situação social em que a enunciação se inscreve. Nesse particular, a enunciação está intimamente relacionada às formações discursivas. Pode-se estabelecer uma correlação do pensamento de Maingueneau com o de Bourdieu e também com o de Foucault (2000, p.58-9) que afirma ser necessária a observação do lugar institucional de onde emergem o discurso e as posições do sujeito definidas igualmente pela situação possível de ser ocupada em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos. Também Bakhtin (1992, p.112) afirma que só a partir da posição que ocupa o sujeito, sua situação mais imediata, é que se podem definir as condições reais de enunciação.

Convém tratar do enunciado. Segundo Foucault (2000), a AD deve orientar-se para compreender o enunciado na sua estreita relação com a situação em sua singularidade, em seus limites e correlações com outros enunciados. Cabe à AD procurar, nos enunciados, a intenção do sujeito expressa conscientemente ou o que emergiu, involuntariamente, de seu inconsciente pelo discurso.

Todo enunciado é único e singular por mais banal que possa parecer e seu sentido não se esgota. Esta singularidade não impede, entretanto, a sua repetição, a sua reativação e transformação em outras enunciações. Todo enunciado tem relação com outros enunciados, mesmo que esses enunciados

sejam de diferentes autores. O enunciado tem relação com outros enunciados que o precederam ou sucedem. Nesse ponto, as idéias de Foucault convergem para o que já afirmara Bakhtin (1992) a respeito da natureza dialógica do discurso, uma vez que todo discurso é o discurso de outrem, isto é, todo discurso evoca outras vozes que o precederam de modo explícito ou implícito.

Retomando as posições de Foucault (2000, p.91), o enunciado é a unidade elementar do discurso. Entretanto, não se pode definir o enunciado somente por sua estrutura frasal, porque o autor não aceita que a condição necessária ao enunciado seja a presença de uma proposição. O autor distingue enunciado de proposição e de frase. O que caracteriza o enunciado é o fato de estar relacionado a um campo enunciativo, isto é, a uma enunciação, que lhe confere o sentido. Nesse aspecto, não há enunciado livre do jogo enunciativo. O enunciado está sempre intimamente ligado a um lugar e a uma data, um acontecimento que não se repete. A proposição seria uma frase com estrutura gramatical definida e a frase, como o autor enfatiza, é qualquer elemento ou conjunto de elementos, que, embora não sejam corretamente construídos, são interpretáveis. O que o autor quer dizer é que não se pode definir um enunciado pelos caracteres gramaticais da frase (FOUCAULT 2000, p.93). Proposições e frases isoladas da enunciação não podem ser consideradas enunciados. Foucault (2000) toma o discurso numa significação mais ampla: conjunto de enunciados que se apóia num mesmo sistema de formação discursiva. Todo enunciado pertence a uma formação discursiva. Bakhtin (1992) também afirma que o sentido está sempre relacionado a um contexto, por isso o sentido e a própria enunciação são únicos e não podem ser reiterados.

Segundo Maingueneau (2001, p.20), o sentido de um enunciado não pode ser explicado pela antiga fórmula simplista do processo de comunicação, em que o enunciado recebe de seu locutor (emissor) um sentido estável que é decodificado pelo interlocutor (receptor). Nesse viés, sua compreensão dependeria apenas dos elementos lingüísticos e o contexto desempenharia um papel secundário para a apreensão do sentido. Hoje, o contexto não tem mais uma posição periférica, o que equivale a dizer que o enunciado só tem sentido em

relação a um contexto. O sentido do enunciado não é mais estável e sim assimétrico, porque o interlocutor ao reconstruir o sentido do enunciado, nada garante que a sua reconstrução seja idêntica ao sentido conferido pelo autor. O trabalho do locutor é de construção e o do interlocutor é sempre de reconstrução. O autor faz uma distinção entre contexto, ambiente físico e social, e cotexto, ambiente ou contexto lingüístico, isto é, as frases que se encontram próximas ao enunciado em análise.

Discutindo a enunciação, Kerbrat-Orecchioni (1997, p.32-8) afirma que as palavras têm um sentido relativamente estável e intersubjetivo. Entretanto, não se pode atribuir ao emissor e ao receptor a mesma competência. Segundo a autora, não se pode afirmar que o emissor escolhe livremente os itens lexicais para a construção de seus enunciados, porque existem restrições relativas às situações concretas da comunicação e às características temáticas e retóricas do discurso, o que se pode nomear de restrições de gênero. Sendo assim, o universo do discurso se compõe da situação de comunicação - a enunciação - e das restrições estilístico-temáticas.

Há de se considerar, no ensino da língua, as forças coercitivas de cada gênero, que podem ser de maior ou menor intensidade a depender do gênero. Ademais, cabe ao professor atentar que existem forças de concentração, que garantem estabilidade e forças de expansão, responsáveis pela variabilidade do sistema, inovação, e conseqüente inscrição do sujeito na linguagem com seu idioleto, seu estilo (BRANDÃO, 2000, p.38).

O sujeito não é uma entidade neutra, acima das injunções históricas. Por essa razão, ele se inscreve nos enunciados, a partir da existência ou não de pistas lingüísticas, que denunciam a enunciação. Cabe à AD desvendar a rede de sentidos possíveis e procurar determinar as características particulares da enunciação de cada enunciado, o que não se constitui em tarefa muito fácil, porque a enunciação é única e fugidia.

Linguagem Verbal e Desenvolvimento Psicológico

Vygotsky (1993), estudando as relações entre a fala e o pensamento, prestou um valioso serviço não só à Psicologia, mas também à AD. Embora o tema já tivesse sido objeto de observação de outros psicólogos, o tratamento sob ponto de vista interacionista dispensado pelo autor ao assunto abriu uma nova perspectiva de análise, uma vez que, para Vygotsky, é no significado da palavra que se encontra o elo entre a fala e o pensamento.

Toda palavra é uma generalização, isto é, não se refere a qualquer objeto em particular, mas a um conjunto ou classe de objetos. A generalização é um ato verbal do pensamento. Como o significado é inseparável da palavra e faz parte tanto da fala quanto do pensamento, a análise semântica é fundamental para o estudo das inter-relações entre a fala e o pensamento (VYGOTSKY, 1993, p.4). A fala tem duas funções: a intelectual e a social, sendo a comunicação social a mais importante. Essas funções não podem ser estudadas separadamente, porque, segundo Vygotsky, o significado da palavra é o elemento fundamental de ambas as funções. A expressão só é possível por intermédio da fala humana, sem a qual somente formas de comunicação primitivas são possíveis.

É a propriedade de generalização da palavra que permite a comunicação humana. A compreensão do significado como um elemento do pensamento generalizante e do intercâmbio social é significativo para o estudo das relações entre pensamento e linguagem. A interação social é o fator mais importante para o desenvolvimento do pensamento que vai do social para o individual e não, no sentido inverso (VYGOTSKY, 1993, p.17-8).

Segundo Bronckart (1999, p.42), a tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação procede da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.

Como afirma Schneuwly (1989, p.110), a escrita, sob o ponto de vista de Vygotsky (1993), não pode ser considerada apenas um produto cognitivo, proveniente de um sistema psíquico próprio de um indivíduo, aparelho que seria neutro em relação ao contexto social que o torna possível e necessário. Contrariamente, o contexto forma e fabrica o sistema. Parte-se, como afirmava Vygotsky, de uma abordagem histórico-cultural para a análise psicológica.

Adotando-se a tese de que a interação é a base para o desenvolvimento psicológico, vale a pena comparar a produção escrita de crianças de classes sociais diferentes, para verificar em que medida a formação social influi no desenvolvimento, uma vez que a linguagem e a experiência sócio-cultural são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento. Admitindo-se esta premissa, o pensamento verbal não é inato, mas é o resultado de um processo histórico-cultural, subordinado a todas as exigências do materialismo histórico, que regem os fatos sociais.

Partindo do princípio de que a interação social é o fator mais importante para o desenvolvimento, Vygotsky (1993) atribui um papel de destaque à intervenção da escola e da educação para o desenvolvimento de conceitos, principalmente dos conceitos científicos transmitidos pela escola, porque o desenvolvimento é diferente se o aprendizado ocorre na sala de aula ou na experiência pessoal da criança. Isso se deve ao fato de que os conceitos científicos podem levar a criança a adquirir a consciência reflexiva.

Analisando a influência do aprendizado escolar no desenvolvimento, Vygotsky (1993) focalizou a sua atenção nas atividades básicas: leitura, escrita, aritmética, e ciências naturais. Particularmente sobre a escrita, o autor afirma ser uma das atividades que muito pode contribuir para o desenvolvimento intelectual da criança. Chama a atenção para o fato de que a escrita não repete o desenvolvimento histórico da fala, porque é uma função lingüística distinta, que difere da fala tanto na estrutura como no funcionamento (1993, p.85). Isso pode ser observado em crianças que demonstram bom desempenho em linguagem oral sem apresentarem o mesmo grau de desenvolvimento na escrita.

A escrita exige da criança um alto grau de abstração, uma vez que estão dela excluídos o caráter físico (os sons), a entonação e a expressividade. Na escrita, a criança precisa eliminar o traço sensorial da fala. Esse caráter abstrato aliado à ausência do interlocutor são responsáveis pela dificuldade da escrita. A fala é dinâmica. O contexto e a própria conversação determinam as intervenções, proferidas sem que o locutor precise refletir muito ou elaborar o discurso. Na escrita, a ausência do interlocutor requer da criança uma atitude analítica deliberada. Ademais, exige-se de quem escreve uma consciência sonora da palavra e de sua representação gráfica, além de uma capacidade de organização do pensamento em frases, obedecendo à lógica da gramática.

Discutindo as relações da escrita com a fala interior e com a fala oral, Vygotsky (1993) afirma que a relação da escrita com a fala interior é diferente da relação da escrita com a fala oral. A fala interior é condensada, compacta e apresenta uma sintaxe própria, enquanto a escrita é desenvolvida e muito mais completa que a fala oral. Em virtude da ausência do interlocutor, a escrita precisa ser muito mais explicativa, para ser compreensível. A fala interior é basicamente predicativa e sua transposição para a escrita requer o que Vygotsky (1993, p.85) denomina de semântica deliberada, que é a organização e a estruturação intencional da teia do significado. O estudo da gramática é para o autor de grande importância para o desenvolvimento mental da criança, porque ela passa a desempenhar conscientemente as suas habilidades lingüísticas.

Em virtude da rapidez que caracteriza a fala em contexto interacional, não há tempo para elaboração. O diálogo flui de modo não-premeditado, enquanto, na escrita, o sujeito tem todo o tempo disponível para a reflexão e a organização das frases. A ausência dos suportes situacionais obriga aquele que escreve a ser muito mais detalhado, para que a comunicação possa ter eficácia. Por isso muitas vezes se faz um rascunho, um texto preliminar, que pode ser apenas mental – a fala interior. Há sempre um texto prévio que antecede a versão final. Pode-se concluir que estimular as crianças a fazerem um planejamento, um esquema prévio para o texto escrito, poderá auxiliar à elaboração de uma escrita mais

organizada. É exatamente nessa fase da reflexão, na passagem da fala interior para o texto escrito, que a criança vai trabalhar com o sentido que ela quer, de fato, dar a determinada palavra. Deve-se entender o sentido como algo além do significado, uma vez que uma palavra pode ter vários sentidos além do seu significado dicionarizado. Isto quer dizer que o sentido é dinâmico e o significado é estável. O sentido depende do contexto, sendo quase ilimitado a depender da intenção de quem o emprega. A passagem do pensamento para a fala oral não é fácil e para a escrita é ainda mais difícil.

Quanto ao papel da interação na aprendizagem, Vygotsky (1993) considera importante a intervenção do professor ou de qualquer adulto no desenvolvimento de tarefas mais complexas. Pode-se afirmar que, respeitando-se o limite do grau de desenvolvimento da criança, com a ajuda de um adulto, ela poderá desenvolver tarefas que não seria capaz de resolver sozinha. A cooperação, que ocorre na interação, pode acelerar o desenvolvimento da criança, contribuindo para que ela realize com sucesso tarefas que ela só desenvolveria sozinha mais tarde. Estimulando-se a criança a utilizar a *zona de desenvolvimento proximal*, ela será capaz de realizar atividades mais difíceis. Por *zona proximal* entende-se a diferença *entre o nível mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa* (VYGOTSKY, 1993, p.89 – 90).

As atividades de produção de textos escritos, nas primeiras séries do ensino fundamental, constituem uma prática que muito podem ajudar o desenvolvimento psicológico da criança pela complexidade e pelo nível de reflexão a que são submetidos os aprendizes.

Quanto à relação entre a fala e a escrita, Kato (1993, p.11) afirma que a fala e a escrita são parcialmente isomórficas e explica o trajeto da fala e da escrita da fase do pré-letramento à do letramento com o seguinte esquema:

$$\text{Fala}_1 \rightarrow \text{escrita}_1 \rightarrow \text{escrita}_2 \rightarrow \text{fala}_2$$

A autora quer dizer que, na fase de pré-letramento, a criança reproduz, embora parcialmente, a fala na escrita. Na fase de *letramento*, a criança passa a falar de modo mais elaborado, como se imitasse as normas da escrita. A fala da criança torna-se mais organizada à medida que desenvolve a habilidade da escrita, o que vem ao encontro das idéias de Vygotsky (1993), quando afirma que a aprendizagem da escrita auxilia o desenvolvimento psicológico da criança, que passa a utilizar melhor o seu raciocínio lógico. Isto pode ter como resultado uma linguagem oral mais bem organizada.

Adota-se o termo *letramento* com o sentido que lhe é atribuído por Kleiman (1995, p.19-20), que é diferente da alfabetização e ultrapassa a aprendizagem da escrita que ocorre na escola. Nessa concepção, *letramento* se define:

... como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Sendo o *letramento um conjunto de práticas*, melhor seria falar-se em *letramentos*, incluindo-se qualquer aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários (MARCUSCHI, 2001, p.21). O *letramento* pode ser de diferentes tipos que vão desde o mínimo domínio da escrita, a exemplo de indivíduos analfabetos que são capazes de identificar cédulas de dinheiro e marcas de produtos, mas não são capazes de escrever ou ler, até a apropriação da língua escrita (MARCUSCHI, 2001).

Sem dúvida, a escola é a mais importante agência de *letramento* da sociedade, segundo Kleiman (1995), entretanto deve-se considerar o *letramento* numa visão mais ampla que possibilita considerar todo e qualquer contato com a língua escrita, admitindo a autora como letrada a criança que mesmo analfabeta emprega estratégias orais letradas. A alfabetização, uma das formas de *letramento*, e o domínio da língua escrita seriam objetivos da escola para transformar o aluno em sujeito letrado.

Brown e Yule (1993, p.34) referem-se também ao fato de que a fala pode

ser influenciada pela formalidade e estrutura da escrita, haja vista a diferença entre a fala de uma pessoa que tem contato prolongado com a escrita e de um falante que tem pouca ou nenhuma exposição a esse código.

Quanto à ortografia, que pode evidenciar o grau de letramento, do ponto de vista da escola, Kato (1993) chama a atenção para as diferentes motivações da ortografia em português, o que dificulta o seu domínio nas classes iniciais. Segundo a autora, essas motivações podem ser de três naturezas: fonética e fonêmica, lexical e histórica. A fonético-fonêmica caracteriza certos fonemas que têm a mesma representação gráfica; a lexical caracteriza a representação de determinado fonema numa família etimológica; e a histórica ou diacrônica explica a permanência de certas letras que não têm valor fonético, a exemplo do *h* de *hoje*, *história* e outras palavras.

Outra diferença entre a língua oral e a escrita citada por Kato (1993), é o fato de, como já afirmara Vygotsky, a fala ser altamente dependente do contexto, enquanto a escrita relativamente descontextualizada. Há de se considerar ainda que os recursos paralingüísticos e supra-segmentais auxiliam a coesão da língua oral. Na escrita, a escolha lexical, a estrutura sintática e os conectivos são fundamentais para a coesão textual.

Da ausência do interlocutor e das condições de produção, decorre a maioria das diferenças, porque, na linguagem oral, os interlocutores interagem, reagindo imediatamente a cada intervenção, ajudados pelos elementos paralingüísticos: gestos e expressão facial. Outra diferença é que a fala obedece ao princípio comunicacional e funcional, ao passo que a escrita é regida por imposições normativas e convencionais.

Kato (1993) estabelece as seguintes características para a língua escrita: menor dependência do contexto situacional; possibilidade de planejamento mais elaborado; obediência a normas prescritivas; e caráter permanente.

O caráter permanente da escrita apontado por Kato(1993) pode ser,

atualmente atribuído à fala, haja vista a moderna tecnologia que permite a sua gravação, tornando-a também perene.

A visão dicotômica entre fala e escrita está superada por outra que admite que as diferenças entre a fala e a escrita ocorrem num *continuum* das variadas práticas sociais de produção textual e não numa relação de dois pólos distintos (MARCUSCHI, 2001, p.37 e KLEIMAN, 1995, p.28). Defende-se, nesta tese, essa posição, uma vez que a escrita partilha de traços da oralidade e vive-versa. A fala e a escrita se misturam em alguns gêneros textuais, conforme seja a prática social, constituindo, em alguns casos, gêneros mistos. Não se deve, segundo Marcuschi (2001, p.38), considerar a fala e a escrita sistemas diversos, porque fazem parte do mesmo sistema lingüístico, isto é, são *realizações de uma gramática única*, embora o autor reconheça que, entre a fala e a escrita existam diferenças semiológicas. O autor defende uma *simetria sistêmica* e não uma *simetria de representação*.

Não se pode negar que a escrita apresenta para a criança um grau de complexidade e uma necessidade de reflexão e de abstração maiores que a oralidade, o que exige dos professores o conhecimento das particularidades da escrita, para que o ensino dessa modalidade possa levar a criança a superar as suas dificuldades. Convém que a produção de textos seja freqüente, para que a criança desenvolva não só a expressão lógica de seus pensamentos, mas também passe a utilizar com eficiência a escrita, modalidade de linguagem tão valorizada nas sociedades letradas. Melhor seria dizer, pelos grupos letrados, porque letradas de fato são as elites sociais que detêm o poder, uma vez que não existem sociedades homogêneas (MARCUSCHI, 2001, p.31).

A criança, se bem treinada, nas séries iniciais, com atividades de redação em diversos gêneros discursivos, que a conduzam a reflexão sobre as variadas formas de expressão de seus pensamentos em linguagem oral e escrita, passa a perceber as diferentes possibilidades de parafrasear as suas idéias, de modo a torná-las claras e comunicáveis e a não transgredir os princípios estruturais que norteiam os diferentes registros da língua e a organização interna dos gêneros.

Com certeza, atividades de retextualização, passagem de um texto oral para a escrita, conforme recomenda Marcuschi (2001), poderão levar a criança a perceber a especificidade de cada uma dessas modalidades.²

Não se pode perder de vista que a escola tem um papel muito importante para o desenvolvimento da linguagem desde as primeiras séries, no sentido de ampliar a capacidade de expressão de todas as pessoas e, desse modo, evitar que grande parte da população seja silenciada pelo medo de ser discriminada pelo preconceito lingüístico, por mau desempenho na fala ou na escrita.

² É importante mencionar que os parâmetros curriculares de língua portuguesa, recomendados pelo MEC para o segundo ciclo da escola fundamental, propõem que o trabalho com a produção de textos deve preparar indivíduos capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Isto significa que os alunos devem ter a competência de redigir textos, adequando-os aos diversos gêneros, de acordo com o objetivo e a situação enunciativa, sendo capazes de revisá-los, para verificar se estão claros, ambíguos, redundantes, confusos e incompletos, e de reescrevê-los (MEC, 2000, p.65-6).

1 A CONSTRUÇÃO DAS REFERÊNCIAS

Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo.

WITTGENSTEIN

2.1 Referência e Subjetividade

Neste trabalho, analisam-se pontos de vista sobre o papel do sujeito na representação do mundo com o intuito de retomar essa discussão numa perspectiva discursiva, que considera a complexidade do sujeito e, em consequência, as inúmeras possibilidades de representação do mundo.

Parte-se do ponto de vista de que linguagem é ação comunicativa, defendido por vários autores. Segundo Bronckart (1999) e Habermas (1989), o sujeito refere-se ao mundo físico, social e subjetivo. Bronckart (1999, p. 91) afirma que esses mundos são *conjuntos de representações sociais*. Quer se trate do mundo físico, social ou subjetivo as representações desses mundos serão sempre aquelas que o sujeito internalizou. Isto é o que Bronckart denomina de situação de ação interiorizada, fator de grande influência na produção dos textos. Essas representações dos três mundos vão desempenhar um papel importante no desenvolvimento e na organização textuais.

Há de se considerar, de acordo com Bronckart (1999, p.93-4), o contexto que pode ter forte influência na produção textual. Os fatores decorrentes do contexto de produção são organizados pelo autor em dois planos: um relativo ao mundo físico e outro ao social e subjetivo.

Com relação ao plano do mundo físico, há os seguintes fatores para o texto oral ou escrito:

Lugar de produção: lugar físico em que o texto é produzido;

Momento de produção: duração do tempo em que o texto foi produzido;

Emissor: produtor do texto;

Receptor: a pessoa ou as pessoas que vão receber o texto.

É importante salientar que, se o texto for oral, o produtor e o receptor estarão no mesmo tempo, no mesmo espaço ou em espaços diferentes, a exemplo de um telefonema, podendo interagir imediatamente, sendo o receptor co-produtor do texto.

No segundo plano, a produção de texto implica o mundo social com suas regras, normas e valores e o mundo subjetivo onde está a imagem que o produtor tem de si mesmo e dos outros. De acordo com Bronckart (1999, p.94), o contexto *sociosubjetivo* pode ser constituído dos seguintes parâmetros:

Lugar social que é, no quadro geral das formações sociais, a instituição onde o texto é produzido: escola; família, mídia, interação comercial ou informal etc. É importante destacar a posição social do emissor e do receptor, isto é, qual a posição hierárquica que cada um ocupa em relação ao outro;

Objetivo: o efeito do texto sobre o receptor.

Tomando como ponto de partida essa concepção interativa da linguagem, os referentes de um texto estão sempre numa perspectiva física ou sociosubjetiva. Bronckart (1999) define o referente ou conteúdo temático como o conjunto de informações explícitas de um texto, em que podem estar combinados referentes de dois ou dos três mundos. O autor defende a tese de que o *agente-produtor* tem estocadas, em sua memória, as representações de mundo que variam conforme a experiência e nível de desenvolvimento desse *agente*:

Assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes de desencadear a ação de linguagem (BRONCKART, 1999, p.97-8)

Há de se considerar ainda que esses conhecimentos prévios ao serem acionados e semiotizados no texto, passam a constituir o mundo discursivo, que é diferente do mundo ordinário. Considerando a ação de linguagem como qualquer ação humana, Bronckart a define:

... em um primeiro plano, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputadas a um organismo humano singular; e pode ser definida em um segundo nível, psicológico, como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal.(1999, p.99)

A posição do autor é dialética no sentido em que considera as restrições sócio-histórico-discursivas e o espaço de decisão sincrônica de um agente o que caracteriza o interacionismo socio-discursivo por ele defendido. Não aceita a tese puramente cognitivista nem a exclusivamente sócio-histórica. A linguagem humana é o espaço das interações e é, na intersubjetividade, que se organizam os conhecimentos humanos. Bronckart ressalta que as representações individuais se organizam de acordo com as experiências de cada um, que é uma pessoa irreduzivelmente singular (1999, p.338-9). Essa é a posição defendida nesta tese.

Mondada e Dubois (1995), discutindo a construção dos objetos e sua categorização, criticam a posição de alguns teóricos que defendem uma correspondência entre as palavras e as coisas, como se a linguagem fosse um espelho da realidade. Para as autoras, não se trata de saber como as informações são transmitidas, mas como as atividades cognitivas e lingüísticas estruturam e dão sentido ao mundo. Esse sentido não é dado por um sujeito abstrato. Antes é construído na intersubjetividade:

Estas práticas não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.³ (MONDADA e DUBOIS, 1999, p.276)

³ A tradução de trechos de obras em língua estrangeira é de responsabilidade da autora da tese.

As autoras vêem a referência e a referenciação numa perspectiva dinâmica, que pode explicar a instabilidade constitutiva dos objetos de discurso. Isto significa não admitir uma semântica lingüística *a priori* das entidades cognitivas e dos objetos do mundo. O sentido da língua e do mundo é dado por atores situados, isto é, socialmente contextualizados. A discretização das entidades do mundo, processo que consiste em distinguir a especificidade de uma coisa entre outras semelhantes, isto é, em categorizar os objetos do mundo, é individual e socialmente construída.

Segundo Mondada e Dubois, é impossível estabelecer uma cartografia perfeita entre as palavras e as coisas como se fossem estáveis. Há, na verdade, uma instabilidade inerente aos objetos de discurso, que é resolvida nas negociações intersubjetivas, no processo de referenciação. As categorias não são dadas *a priori* de uma vez por todas. Elas se modificam, porque são o resultado de práticas sociais, históricas, complexas, que compreendem discussões, controvérsias e desacordos. Sustentam as autoras uma posição que não anula o agente-produtor, antes o vêem numa perspectiva intersubjetiva. Sendo assim, os objetos do mundo, em sua instabilidade constitutiva, são estabilizados discursivamente.

Maingueneau chama a atenção para a assimetria do sentido. Antes julgava-se que a estabilidade do sentido era conferida apenas pelo autor. Entretanto, estudos mostram que a pessoa que interpreta um enunciado reconstrói o seu significado a depender do contexto:

Com efeito, todo ato de enunciação é fundamentalmente **assimétrico**: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador. (MAINGUENEAU, 2001, p.20)

A instabilidade dos objetos do discurso também é defendida por Wittgenstein (2001). Embora o autor trate de modo menos explícito desse tema

em virtude de seu estilo, quando ele afirma: *os objetos contêm a possibilidade de todas as situações* (2001, p.139), pode-se interpretar que os objetos não são estáveis. O autor chama a atenção para o fato de que mesmo sendo um objeto imaginário, por mais que difira do mundo real deve ter algo em comum com ele. Isto quer dizer que referência e mundo têm uma relação que não deve permitir uma compreensão da referência como o espelho da realidade.

Para Kerbrat-Orecchioni (1997, p.91-2), toda unidade léxica é, em certo sentido, subjetiva, uma vez que é sempre uma interpretação do mundo realizada por um sujeito a seu modo.

Também Brown e Yule (1993, p.254) chamam a atenção para a distinção entre o mundo e a representação que as pessoas fazem do mundo. O discurso é uma amostra da experiência de mundo de cada um e de como cada indivíduo constrói uma representação de sua experiência particular que, naturalmente, está integrada, de certo modo, à representação de mundo mais geral.

Koch (2000, p.11) refere-se ao texto como uma atividade a que os teóricos alemães chamam de *handeln*, todo tipo de influência consciente, teleológica e intencional de sujeitos humanos. Iniciando desse modo a sua obra, a autora coloca o sujeito como responsável pelo seu discurso.

Convém retomar Pêcheux (1997), quando afirma que o sentido de uma proposição não reside nela mesma, mas é determinado pelas formações discursivas, o que anularia a liberdade do sujeito, uma vez que o sentido seria sempre dependente do processo sócio-histórico a que as palavras estão submetidas. O autor não deixa nenhum espaço para a afirmação do sujeito, o que se pode depreender de sua definição do que é uma formação discursiva:

Chama-se, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinado pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc). (PÊCHEUX, 1997, p.160)

Pêcheux afirma que as palavras e proposições recebem seu sentido da formação discursiva na qual foi produzida e que é esta mesma formação discursiva que o interpela como sujeito, o que já havia sido dito por Althusser (1985, p. 96). A linguagem é o lugar onde o sujeito assujeitado revela a ideologia que a constitui.

Bahktin (1992), Althusser (1985) e Pêcheux só reconhecem o sujeito numa perspectiva ideológica. Para esses autores, o discurso é produto do interdiscurso, logo todo discurso é dialógico. Authier-Revuz (1990, p.27), comentando a posição desses autores, afirma que, para eles, o sujeito, na verdade, ignora esta maquinaria estrutural e, na ilusão, se crê fonte de seu discurso, quando ele nada mais é do que suporte e efeito. Posição mais conciliadora é a defendida por Brandão (1998) para quem o sujeito não pode ser interpretado como um indivíduo totalmente livre da ideologia nem submisso integralmente a ela. Trata-se de encontrar um meio termo, em que se reconheça um certo grau de autonomia do sujeito para conduzir o seu discurso.

Admite-se, pelo exposto, uma perspectiva que vê os interlocutores como os responsáveis pela construção dos sentidos nas atividades de linguagem, sem desconsiderar a história social e política de cada um. Essa é a posição da maioria dos teóricos da AD, uma vez que o sujeito não é mais visto como aquele que tudo pode em relação a seu discurso. Nesta tese, defende-se essa visão mais atual de que toda ação de linguagem é determinada pela intersubjetividade.

2. 2 Estratégias de Referenciação

A Análise do Discurso se vale para o estudo da referência dos trabalhos da Lingüística Textual, por isso, antes de discutir as estratégias de referenciação, convém caracterizar o que se compreende como texto. Para Halliday e Hasan (1980, p.1-3) um texto não se define pelo tamanho, mas é antes de tudo uma

unidade de linguagem em uso, podendo ser oral ou escrito; em prosa ou em verso; um diálogo ou um monólogo. O texto é uma unidade semântica, o que significa que o fundamental é o sentido e não a forma. Um texto pode constituir-se de uma só sentença, o que é mais raro, a exemplo de provérbios, *slogans*, avisos e outros textos curtos, entretanto, a maioria dos textos não se constitui de uma só sentença. Pode-se distinguir um texto de um aglomerado de sentenças pela *textura* ou textualidade, conferida pelo princípio da coesão, que garante as relações entre os itens das sentenças. A coesão é, para os autores, uma relação semântica entre um elemento e outro do texto e deve ser compreendida como um princípio essencial para a textualidade.

Para Marcuschi, um texto não é apenas uma reunião de morfemas, lexemas e sentenças, mas é resultado de operações comunicativas e processos lingüísticos em situação comunicativa. Pelo ponto de vista do autor, deve-se pensar o texto sempre numa perspectiva comunicativa, o que significa considerar a produção e a recepção:

O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. (MARCUSCHI,1983, p.11)

O autor, embora reconheça a coesão como um princípio constitutivo do texto, discorda de Halliday e Hasan quando afirmam que a coesão é condição indispensável à textualidade. Essa é a posição que se adota nesta tese, uma vez que pode haver textos sem coesão perfeitamente compreensíveis aos interlocutores. Além disso, como afirma Marcuschi (1983), um texto se estabiliza mediante controles internos, isto é, lingüísticos, e externos, dependentes da situação de comunicação.

Seguindo a linha interacionista, Bronckart (1999, p. 71) define texto como *unidade comunicativa*, que se aplica de um modo geral a qualquer *produção de linguagem situada, oral ou escrita* e *cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido*.

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista de ação ou da comunicação). (BRONCKART, 1999, p.75)

Marcuschi (1983) e Bronckart (1999) consideram a enunciação e o contexto elementos importantes na construção da coerência textual. Essa mesma posição tem Koch (2003, p.17), para quem a coerência é construída na interação, que depende não só dos elementos lingüísticos da superfície do textos, mas também do saber enciclopédico dos interlocutores, que é acionado para a construção do sentido. O sentido de um texto não pode ser compreendido como uma decodificação daquilo que o autor codificou. O sentido é dinâmico e construído entre sujeitos na interação. Sobre o assunto a autora afirma:

O *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo 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. (KOCH, 2003, p.17)

Não se pretende, neste trabalho, tratar da coesão textual de modo exaustivo, entretanto, para discutir *estratégias de referência*, assunto deste capítulo, é conveniente o exame da obra clássica sobre coesão textual escrita por Halliday e Hasan (1980). Os autores citam os seguintes mecanismos de coesão textual: referência, substituição, elipse, conjunções, e coesão lexical.

1. referência;
2. substituição;
3. elipse;
4. conjunções⁴;
5. coesão lexical.

⁴ Neste capítulo, não serão estudadas as conjunções, porque serão objeto de análise em capítulo especial sobre a argumentação.

Coesão por referência

Para Halliday e Hasan (1980, p.37) a referência pode ser pessoal, demonstrativa, e comparativa. A referência pessoal é representada pelos pronomes pessoais e possessivos, incluindo-se nesses últimos o que se costuma chamar de adjetivo possessivo; a demonstrativa é representada pelos pronomes demonstrativos e advérbios que indiquem lugar; e a comparativa por meio de palavras que indiquem identidade ou similaridade.

Quanto ao elemento ao qual a referência faz remissão, os autores classificam as referências em exofóricas, se remetem a itens da situação, fora do texto, e endofóricas, se remetem a itens textuais. As referências endofóricas podem ser classificadas como catáforas, se precedem o elemento ao qual remetem e anáforas se colocadas depois do elemento ao qual remetem. Trata-se, nesta pesquisa, particularmente, dos elementos endofóricos.

Um exemplo de catáfora pode ser observado no exemplo seguinte, em que a criança inicia o texto deste modo:

(1) ***Isso** aconteceu lá em casa, no ano passado. Quando amanheceu eu lembrei: “27 de junho”. Levei minha mão até a boca. Eu me esqueci completamente. Era aniversário de minha mãe.*⁵

EPG 4 /2002 (Veja anexo 1)⁶

A palavra **isso** em (1) está colocada antes do referente, caracterizando-se como catáfora.

Exemplo de anáfora:

(2) *Um dia eu estava brincando em casa quando meu pai trouxe uma*

⁵ Em todos os exemplos serão transcritas frases do *corpus*.

⁶ Doravante, as iniciais EPG correspondem a texto da escola particular e EJC a texto da escola pública e o número seguinte à série.

*cachorrinha, eu fiquei muito feliz e brinquei com **ela**.*

EPG 4 /2002 (Veja anexo 2)

Coesão por substituição

Halliday e Hasan (1980) distinguem a referência da substituição. A substituição é uma relação entre itens lingüísticos, isto é, uma relação no nível lexical, enquanto a referência é entre significados, isto é, no nível semântico. A substituição nominal, em inglês, é representada pelas palavras: *one, ones, same*; a verbal, pelo verbo auxiliar *do*; e a frasal pelas palavras *so, not*. Em português, a substituição nominal pode ser representada pelas palavras *um, uma, uns, umas, também*; a verbal e a frasal por *o mesmo, assim e também*. Exemplo:

(3) *A profesora é muito boa e os colegas **também**.*⁷

EPG 4 / 2002 (Veja anexo 3)

(4) *Lá aonde eu moro era muito calmo, agora depois das 10:00 ninguém pode mais sair de casa porque se não vai ser assaltado, minha tia e meu tio quando vão lá em casa, vão cedo por causa dos meninos que fumam drogas. Todo dia é **assim**,....*

EJC 4 / 2002 (Veja anexo 4)

As palavras **também** (3) e **assim** (4) substituem, na concepção de Halliday e Hasan o que foi dito antes.

Coesão por elipse

A elipse é definida por Halliday e Hasan (19980) como uma substituição

⁷ Os exemplos foram extraídos do *corpus* e transcritos conforme a grafia original. Quando for difícil a decodificação, será apresentada uma possível versão.

por zero, podendo ser de um nome , de um verbo ou de uma frase. Uma elipse pode ser usada em lugar de um item que está subentendido e que é facilmente recuperável.

Observe-se o texto (5) construído com várias elipses do sujeito:

(5) *Onde eu moro*

Meu nome é A., Ø tenho um pai, uma mãe e um irmão. Mas também Ø tenho o resto todo da família.

Ø Estudo na escola Pingo de Gente e, que se localiza na travessa Arnaldo Lopez da Silva, na cidade de Salvador , no estado da Bahia.

Ø Moro na rua Anquizes Reis, Jardim Armação, no Edifício Turquesa.

Na escola eu tenho muitos amigos. Ø Faço curso para o colégio Militar e Ø curso de inglês.

Mas eu sou como qualquer pessoa.Ø Estudo, mas sempre Ø tenho tempo para brincar.

EPG 4 / 2002 (Veja anexo 5)

Coesão lexical

Halliday e Hasan (1980) consideram coesão lexical a reiteração, a repetição do mesmo item lexical, o uso de um sinônimo, de um hiperônimo ou de uma palavra genérica.

Exemplo de texto construído com base na repetição do mesmo item lexical:

(6) *Violência*

*A **violência** esta sendo causada por falta de emprego, falta de dinheiro então estamos sendo assaltados então também o asalto aos ônibus os cobradores e motoristas estão com medo de encarar o asaltante, está perdendo dinheiro.*

*A **violência** na falta de emprego estão os gerentes das empresas*

estão sendo mortos.

.....
EPG 4 /2002 (Veja anexo 6)

Em (6), o autor constrói o texto, repetindo no início dos parágrafos o mesmo item lexical *violência*.

Brown e Yule (1993, p.248) criticam Halliday e Hasan (1980) por adotarem uma visão muito estreita da correferência, pois trabalham com uma idéia bastante simples de substituição, segundo a qual uma expressão pode ser simplesmente substituída por outra, como se os referentes fossem estáticos. Isso é inadmissível, porque os referentes se modificam em relação à primeira vez em que são mencionados. Nesse ponto, é interessante retomar a questão sob o ponto de vista discursivo. O objeto ou referente é, antes de tudo, no texto, uma referência dinâmica que se constrói discursivamente, o que significa que vai agregando características.

Concorda-se, nesta tese, com a posição defendida por Apothéloz (1995, p.146), quando critica Halliday e Hasan por superestimarem o texto, vendo a coesão e os mecanismos referenciais apenas sob o ponto de vista textual, sem considerar a questão discursiva, que envolve processos cognitivos e intersubjetivos.

Mondada e Dubois (1995, p.288) também defendem a tese de que os objetos do mundo são construídos lingüística e cognitivamente na intersubjetividade. Isso significa que a referenciação é um processo dinâmico e uma *construção colaborativa de objetos de discurso*, que se estabilizam por intermédio de *práticas simbólicas e intersubjetivas*.

A visão construtivista da referência é admitida por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), que ressaltam o papel dos sujeitos falantes como responsáveis pelas suas produções de linguagem e a evolução, o que se costuma chamar de objeto de discurso, que não preexistem cognitivamente, mas que devem ser

admitidas como produtos culturais concebidos pela atividade de linguagem. Os autores defendem a tese de que é a interação que determina as escolhas dos sujeitos falantes. Especialmente em relação ao texto argumentativo, a designação é um ato fundamentalmente intersubjetivo, em que se encontram o livre arbítrio e as estratégias de persuasão dos sujeitos falantes.

Segundo Possenti (1993), as referências são marcas do estilo individual do locutor. O autor se coloca numa perspectiva interacional, afirmando que a maneira como um locutor constrói as referências de seu texto pode ser a partir da imagem que tem de seu interlocutor. Se a imagem que um falante tem de seu interlocutor, em relação à sua capacidade de interpretação, é positiva, usará uma anáfora, se é negativa, preferirá a repetição.

Após essas breves considerações sobre a coesão textual, convém tratar da progressão referencial. Segundo Marcuschi (1998), há dois processos para a construção e progressão textual: a progressão referencial e a progressão tópica, assim definidas:

Esclarecendo as relações de diferença e semelhança entre os dois processos apontados, pode-se lembrar, grosso modo, 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. A progressão tópica diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto. (MARCUSCHI, 1998, p.1)

Enquanto no exemplo (6) a progressão referencial se dá com a manutenção do mesmo referente, no (7), a progressão é tópica. A autora vai introduzindo novos tópicos ou assuntos relacionados ao tema tratado:

(7)

A violência

O Brasil está com uma situação muito delicada, a violência. A violência é causada por falta de empregos, brigas, desentendimentos, etc.

Tem pessoas que não dinheiro para comprar comida ou para

pagar a escola ou as contas de água, luz. *Elas vam roubar para ter capital ou matam para vender os órgãos.*

Havia um repórter chamado Tim Lopes que ia para a favela fantasiado para fazer reportagens. Ele ia também para os morros ou praias. Foi morto pois os matares⁸ descobriram que ele era repórter.

*Não temos mais **segurança** de sair de casa de noite ou de dia. Assaltantes podem roubar a carteira ou arrombar a parta de casa para roubar os objetos para vender.*

*Temos que nos unir para evitar as **brigas e discussões**. Diga não à violência.*

EPG 4 / 2002 (Veja anexo 7)

Em (7), a progressão textual é bem mais rica, demonstrando a competência do autor para tratar de vários tópicos relacionados ao tema proposto.

A referência é considerada, nesta tese, numa perspectiva discursiva, concordando-se com Marcuschi e Koch (1998, p.6), quando afirmam que a linguagem não tem o *poder criador de realidades* nem o nosso cérebro trabalha como *um sistema fotográfico do mundo nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real*. Na verdade, nosso cérebro reelabora discursivamente os dados da realidade. A posição dos autores é a de que esta reelaboração não pode ser compreendida como um processo exclusivamente subjetivo, mas intersubjetivo, que obedece às restrições culturais, sociais e históricas e às condições próprias do uso da língua. Esse é o ponto de vista defendido neste trabalho.

Para Marcuschi (1998, p.4-5) é importante distinguir os seguintes processos: referir, remeter e retomar, que têm entre si as seguintes relações:

- (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.

⁸ Acredita-se que a criança teve a intenção de escrever *matadores*.

Pode-se depreender, como afirma o autor, que em todos estas propriedades discursivas há referenciação, embora os mesmos elementos possam ser recorrentes ou não.

Marcuschi e Koch (1998), estudando a progressão referencial na língua falada, discutem vários aspectos que podem ser aplicados à língua escrita. Tratando dos processos referir, remeter e retomar, estabelecem as seguintes distinções: referir não é uma atividade de linguagem *especular língua-mundo*; remeter é *atividade de processamento indicial na cotextualidade*; e retomar é *continuidade de um núcleo referencial*. Esta continuidade não implica estabilidade nem identidade de referentes.

Discutindo a progressão referencial, Marcuschi e Koch chamam a atenção para o fato de que esta progressão é seqüencial e não linear. Isso quer dizer que não pode ser vista como uma continuidade progressiva linear, isto é, uma soma de particularidades que vão aparecendo umas após outras. A progressão referencial se processa por intermédio de movimentos oscilantes retrospectivos, o que já foi dito, e prospectivos, o que será dito.

Marcuschi e Koch (1998) estudam várias estratégias de referenciação, salientando o papel das expressões definidas, que se constituem, no mínimo, de um nome, de determinante e um nome, podendo, em português ter as seguintes configurações:

Det. + Nome

Exemplo:

(8) **O Brasil** está com uma situação muito delicada, a violência.

EPG /4 2002 (Veja anexo 7)

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

Exemplo:

(9) *Era uma vez **um belo dia que eu estava na casa de minha vó e meu primo juntamente com a mãe dele apareceu lá e levaram ma pessoa estranha era uma menina que se chamava, Noelma Viny em 1998 ela tinha 8 anos.***

EJC /4 2002 (Veja anexo 8)

Na segunda configuração pode faltar algum elemento.

Os determinantes podem ser artigos definidos ou demonstrativos, exemplo (8); os modificadores podem ser adjetivos ou orações relativas, exemplo(9), cujo Det. é um artigo indefinido por se tratar de uma narração, tipo de texto, em que, geralmente, o tema é introduzido por expressão indefinida.

Na configuração do SN, nota-se a expressão da subjetividade do locutor, especialmente na escolha de substantivos ou adjetivos afetivos e avaliativos.

(10) *Era uma vez **um bebê tranquilo que nasceu de uma super mamãe chamada Cléria...***

EPG/4 2002 (veja anexo 9)

(11) *Era **uma menina muito gaiata que sua mãe comprou um jarro muito valioso.***

EJC /3 2001 (Veja anexo 10)

(12) *Era uma ves **uma menina trite...***

EJC /3 2001 (Veja anexo 11)

Em (10), (11) e (12) o nome núcleo vem acompanhado de modificadores, que são adjetivos avaliativos.

Marcuschi e Koch (1998, p.1) estabelecem as estratégias de referenciação

textual , retomadas por Koch (1999, p.70):

- a. estratégia da descrição definida (uso de expressões definidas): opera-se estrategicamente uma seleção de propriedades de um referente – reais, co(n)textualmente determinadas ou intencionalmente atribuídas pelo locutor, tendo em mira a viabilização de seu projeto de dizer;
- b. estratégias da nominalização (uso de formas nominalizadas): erigem-se objetos-de-discurso conjuntos de informações expressas no texto precedente (*informações-suporte*, segundo Apothéloz e Chanet, 1997), que, anteriormente não possuíam tal estatuto;
- c. estratégia da associação (uso de anáforas nominais associativas utilizam-se expressões definidas anafóricas, sem referente explícito no texto mas inferível a partir de elementos nele explícitos;
- d. estratégia da pronominalização.

A estratégia da descrição definida consiste em recategorização lexical de um referente textual por intermédio de novas predicções. Geralmente, implica uma avaliação que faz parte da argumentação:

(13) *Hoje 100% das pessoas assaltantes usam drogas, uns porque estão desempregado tem até uns que fazem cequestros para ganhar dinheiro agora nossos dias são de cequestros, assaltos etc.*

*Em dias após dias **a violência** toma conta do mundo todo até nos países de classe alta quando a polícia e os bandidos trocam tiros agumas pessoas inocentes morem sem nem saber o que esta acontecendo.*

EPG / 4 2002 (Veja anexo 12)

Em (13), o autor recategoriza o referente textual do parágrafo anterior, orientando a sua argumentação, apresentando uma informação nova que conduz a reinterpretação do referente.

A estratégia da nominalização realiza uma sumarização e pode ser

representada por nomes abstratos de ação, nomes genéricos, expressões reformuladoras de caráter lingüístico ou metadiscursivos:

(14) *A violência acontece pela falta de empregos, casa comida e escolas etc.*

*A violência acontece pela falta de todas **essas coisas** que acontece no mundo.*

EPG 4 /2002 (Veja anexo 13)

Em (14) a nominalização ocorre por intermédio de um nome genérico.

A estratégia da associação ocorre sem referente explícito, mas facilmente inferível:

(15) *Eu era pequena, tinha 4 anos quando aconteceu isso. Eu fiquei sem poder respirar pelo nariz e só conseguia respirar pela boca. Era uma **adenóide** que a cada dia crescia em mim.*

EPG 4/2002 (Veja anexo 14)

No texto (15), embora a autora não explique o que é *adenóide*, é facilmente inferível que se trata de uma doença que dificulta a respiração.

A estratégia por pronominalização ocorre por intermédio de anáforas pronominais. Exemplo:

(16) *Você lembra do Zé pé de Vento? **Ele** sempre foi apaixonado por Brisa.*

EJC 4/2002 (Veja anexo 15)

Koch (1999) acrescenta as estratégias de expressão indefinida e de denominação reportada. A primeira consiste no uso de anáforas precedidas pelo artigo indefinido, que, segundo Koch (2003, p.104), não são as formas mais adequadas para a retomada de um referente, mas podem, excepcionalmente, desempenhar tal função. A segunda ocorre quando são apresentadas palavras,

atitudes ou pontos de vista de outrem, mas que permitem ao autor do texto um distanciamento crítico.

A estratégia por expressão indefinida funciona com função anafórica no seguinte exemplo:

(17) A violência está muito grande nas cidades.

Na cidade de São Paulo a muita violência como= Assalto, Roubo, Seqüestro, Seqüestro-relampâgo, Assasssinatos etc.

Nesta mesma cidade (São Paulo) morreu um jornalista que estava fazendo uma reportagem e os assaltantes mataram ele o nome dele é tim lopes.

Muitas cidades também tem tem muito roubo etc.

Um ezemplo é uma cidade chamada Salvador e outras cidades.

EPG 4 / 2002 (Veja anexo 16)

No fragmento de texto (17), a expressão indefinida **um exemplo** funciona anafórica e cataforicamente.

A estratégia de denominação reportada ocorre como elemento representativo da heterogeneidade textual:

(18) Você conhece Zé pé de Vento? Ele sempre foi apaixonado pela Brisa.

*Até que um dia ele pediu a ela em casamento, a Brisa aceitou, só com uma **condição**, que ela só se casava se ele fizece uma casa.*

EJC 4/2002 (Veja anexo 17)

Em (18), o nome **condição** se refere a um discurso indireto, a uma heterogeneidade reportada.

Dentre as expressões definidas se encontra um tipo especial, a nominalização, que é, segundo Apothéloz e Chanet (1997, p.160-1) a operação discursiva que consiste em referir, por meio de um sintagma nominal, a um processo ou a um estado que foi previamente expresso por uma proposição. A

nominalização pode ser expressa por nomes deverbiais, mas, necessariamente, não precisam ser representadas por uma expressão lexical. Um demonstrativo pode referir-se a proposição ou proposições anteriores. Este demonstrativo serve, segundo Francis (1994), para encapsular ou empacotar porções do discurso.

(19) *Violência tem um significado e uma justificativa. Força. Porque? Não sei. Apenas sei que não é o caminho que devemos seguir*

*A fome, a falta de educação, falta de carinho, tudo **isso** é motivo para violência.*

EPG 4/ 2002 (Veja anexo 18)

Em (19), o demonstrativo **isso** encapsula uma porção anterior do discurso.

Discutindo a progressão textual como elemento coesivo, Francis (1994) analisa os movimentos de projeção e de retrospecção, nomeando-os de rotulação, “labelling”, que pode ser por meio de rótulos prospectivos, se preceder sua lexicalização, sendo, portanto, uma catáfora ou retrospectivos, quando fazem referência a algo já mencionado no texto, o que significa que são colocados depois de sua lexicalização. Esses rótulos conectam e organizam o discurso escrito.

Em (1), o demonstrativo **isso** tem uma função projetiva, uma vez que vem antes da porção do texto a ser encapsulada.

No exemplo (19), os rótulos **violência, significado e justificativa**, no primeiro parágrafo, têm uma função projetiva, porque precedem a sua explicação. Já, no parágrafo seguinte, **isso** funciona como elemento retrospectivo e encapsulador.

Segundo Francis (1994), os rótulos retrospectivos são geralmente precedidos por um dêitico específico, a exemplo de: o, este, aquele, esse, tal e podem vir acompanhados de modificadores. Na verdade, os rótulos se

assemelham ao que Halliday e Hasan (1980) denominam de nomes gerais, dentre os quais se incluem *homem, criatura, coisa, material, assunto, movimento, mudança, questão, idéia, fato* etc.

Convém assinalar, como afirma Francis(1994), que a função organizadora dos rótulos retrospectivos é tão marcante que eles iniciam sempre períodos ou parágrafos, a depender de seu papel menor ou maior na organização textual. Além disso, às vezes é difícil localizar com precisão a parte do texto a que o rótulo retrospectivo se refere, o que Francis denomina de referência difusa “fuzzy reference”. Este pode ser um recurso estratégico usado pelo escritor para atribuir efeitos criativos ou persuasivos ao texto, possibilitando diferentes interpretações, ou ofuscando argumentos estranhos ou espúrios.

É impossível oferecer uma lista exaustiva dos rótulos que podem ter a função prospectiva ou retrospectiva. Basicamente, o que eles têm em comum é o fato de serem inespecíficos. Cabe ao autor escolher entre as várias opções a que mais se adapta ao sentido que quer conferir ao texto.

Francis destaca os rótulos metalingüísticos, porque nomeiam uma extensão discursiva, como sendo um tipo particular de linguagem, classificando-os de nomes “ilocucionários”; nomes de “atividades de linguagem”; nomes de “processo mental”; e nomes de “textos”.

Os nomes ilocucionários têm verbos ilocucionários cognatos, podem constituir-se de nominalizações deverbais e expressam atos de comunicação, a exemplo de: acusação, admissão, conclusão, crítica, decisão, explanação, indicação, objeção, observação, promessa, proposta, protesto, resposta, revelação etc

Exemplo:

(20) Você conhece o Zé Pé de Vento? Ele sempre foi apaixonado pela Brisa, mas nunca teve coragem de contar. Até que um dia ele se encheu de coragem pediu a Brisa em casamento.

*A Brisa adorou a **idéia**, mas disse que só se casaria se tivesse uma casa para morar, então Zé Pé de Vento falou: Vou reunir família e vou organizar um mutirão para construir uma casa e saiu todo alegre.*

*Ele cumpriu o **combinado**.*

EPG 4/ 2002 (Veja anexo 19)

Em (20), o nome **combinado** é ilocucionário e expressa um ato de comunicação.

Os nomes de atividades de linguagem são similares aos ilocucionários e destes se distinguem, porque não têm verbos ilocucionários. Referem-se a atividades de linguagem ou a seus resultados, a exemplo de: consideração, ambigüidade, comparação, consenso, contraste, controvérsia, debate, defesa, definição, descrição, detalhe, conversa fiada, equação, exemplo, fórmula, ilustração, ocorrência, linguagem, sumário, tema etc

Em (17), o nome **exemplo** é um rótulo que funciona numa projeção retrospectiva e projetiva e refere-se a uma atividade de linguagem.

Os nomes de processos mentais se referem a processos cognitivos e a seus resultados: análise, atribuição, crença, conceito, convicção, doutrina, dúvida, hipótese, noção, opinião, suspeita etc.:

Em (20), o nome **idéia** é um rótulo retrospectivo e refere-se a um processo mental.

Os nomes de textos dizem respeito à estrutura formal do discurso e rotulam extensões do discurso precedente, a exemplo de: citação, excerto, frase, palavra, parágrafo, seção, termo etc.

Os rótulos retrospectivos têm significado interpessoal e podem adicionar algo novo ao argumento. Alguns podem representar uma avaliação positiva ou negativa em relação às proposições que encapsulam. O mesmo se pode dizer

dos modificadores dos rótulos retrospectivos.

Deve-se mencionar ainda o que Francis (1994) denomina de modificadores textuais, que são os elementos responsáveis pela organização dos rótulos e contribuem para ordenar as mensagens que lhes dizem respeito. Diferem dos ideacionais e dos interpessoais, porque são sempre apresentados com uma informação nova e não são correferenciais com o texto anterior, embora com ele se relacionem. Incluem-se os pós-dêiticos dentre os modificadores textuais: o mesmo, similar, *diferente*, próximo, distante, outro, um *outro*.

O estudo de Francis (1994) conclui que a escolha do rótulo não é uma nominalização aleatória, mas é, sobretudo, uma atitude de partilhamento, ou de conhecimento de mundo, fatores responsáveis pela coerência textual.

O encapsulamento anafórico é tratado também por Conte (1996) como um recurso coesivo, em que um sintagma nominal funciona como paráfrase resumidora de uma porção precedente do texto, considerando o encapsulamento um fator importante na organização textual.

Para Conte, embora o artigo definido não seja excluído do sintagma nominal encapsulador, geralmente, há uma preferência pelo demonstrativo, pelo seu valor dêitico, porque apresenta o objeto textual ou o põe em foco. Se o encapsulador for um nome axiológico, o demonstrativo é, quase, inevitável. O encapsulamento tem uma importância significativa na organização textual, haja vista iniciar sempre um período ou um parágrafo.

Marcuschi (1998) afirma que há referentes que podem ser introduzidos por designação, quando o referente é apresentado diretamente por um nome; por inferenciação, quando são facilmente recuperáveis, em virtude de algum tipo de associação; ou por construção referencial, se o referente é construído no processo discursivo por meio de informações.

Marcuschi e Koch (1998) chamam a atenção para o fato de que a

progressão referencial pode ser realizada por expressões nominais definidas ou por referenciação anafórica sem antecedente explícito. Os dois processos são responsáveis pela coesão e pela coerência textuais. As expressões nominais definidas são mais freqüentes na escrita, uma vez que, na fala, predominam as repetições. Na fala, aparece mais a referenciação sem antecedente explícito.

As expressões definidas escolhidas por um locutor podem ser pistas para se compreender suas crenças, opiniões e atitudes em relação ao assunto tratado, além de fornecer ao interlocutor informações que podem ser por este desconhecidas. Servem também para orientar o interlocutor na compreensão do texto.

Com relação aos processos de progressão referencial por recategorização, correferenciação e co-significação, Marcuschi e Koch (1998) afirmam ser necessário distingui-los. A recategorização é baseada na remissão a um antecedente co(n)textual que pode ser um elemento lexical ou uma idéia. Esta remissão pode ser total, parcial ou similar. O traço mais importante nas remissões por recategorização é que não há entre os elementos co-significação. A recategorização está sujeita aos seguintes subprocessos: ressematização; associação; aspectualização; hiponímia ou hiperonímia; seleção de membros de um conjunto; e procedimentos de explicitação.

De acordo com Apothéloz (1995, p.27), existe correferência entre duas expressões, quando estas designam no discurso o mesmo referente. A correferência é o protótipo da anáfora. A co-significância está próxima da correferência. O autor prefere defini-la como uma correferência virtual de um lexema preliminarmente utilizado, com o objetivo de operar uma referência atual diferente daquela operada preliminarmente pelo lexema.

Discutindo o papel da anáfora, Apothéloz (1995, p.11) também analisa a anáfora como importante fator de progressão textual e não apenas como elemento de coerência. O autor estuda a anáfora relacionando-a com a dinâmica textual e classifica a anáfora como fiel, se é tomado o mesmo referente por meio

do mesma palavra precedida de um SN definido ou demonstrativo e infiel, se a retomada ocorre por meio de um sinônimo ou hiperônimo.

Apothéloz (1995, p.37-8) considera a anáfora por nominalização uma maneira de o anunciador manifestar a sua subjetividade e um dos processos mais construtivos do discurso. Constitui-se a nominalização de um sintagma nominal que transforma em referente o processo denotado pela proposição anterior.

Há que se considerar, segundo Apothéloz (1995), a escolha das expressões referenciais, conforme os referentes sejam novos, ainda não conhecidos pelo interlocutor, já dados, ou aqueles que são acessíveis por inferência ou introduzidos por meio de uma anáfora associativa.

A determinação se um referente é novo ou dado não depende do conhecimento real dos interlocutores, mas da imagem que os interlocutores têm uns dos outros. Desse fato resulta uma certa manipulação que se torna visível na escolha das expressões referenciais.

Quanto ao uso de determinantes definidos ou demonstrativos, Apothéloz (1995) chama a atenção para o fato de que, em certas situações, eles podem ser comutados sem dificuldade, entretanto, em outras circunstâncias, a permuta desses elementos sofre fortes restrições.

Segundo Koch (1991, p.35) há restrições para o emprego de determinantes representados pelos artigos em formas remissivas. Desse modo, se um SN for introduzido por um artigo indefinido, só poderá ser retomado por SN definido. Entretanto, um SN definido pode ser recuperado por outro SN definido:

(21) *Um dia de manhã eu passei para comprar dois iorgute e vi **um vizinho** meu num bar perto de lá de casa. Quando foi a tarde **o meu vizinho** Eli estava bêbado caindo pela rua...*

EJC 4/ 2002 (Veja anexo 20)

Em (21), o SN é introduzido por um artigo indefinido e recuperado por um SN definido.

*(22) **A violência** tem que acabar porque outras vidas seram tiradas da nossa convivência.*

***A violência** é vingança por causa disso eles morrem sem necessidade e acabam matando pessoas inocentes.*

EPG 4/ 2002 (Veja anexo 21)

Em (22), o SN é definido, logo só pôde ser recuperado por outro SN definido.

É conveniente que se analise como as crianças vão se apropriando do uso dos determinantes dos nomes. Particularmente, sobre o desenvolvimento do sistema de funcionamento dos determinantes dos nomes, segundo Kamiloff-Smith, citado por Apothéloz (1995, p. 80-3), a evolução dos determinantes entre as crianças aparece num processo gradual caracterizado pela elaboração e complexidade progressiva de um sistema de funções. A partir de um pequeno número de marcadores unifuncionais, a criança progressivamente vai elaborando um verdadeiro sistema de marcadores plurifuncionais. Somente aos oito anos, aparece o uso de SN definidos. Na primeira fase, de três a cinco anos aproximadamente, o indefinido é usado em processos de denominação e o definido é utilizado deiticamente. Na segunda fase, de cinco a 8 anos, quando já está estabilizada a distinção entre a função denominativa do indefinido e a dêitica do definido, a criança começa a marcar a oposição singular e plural, mas o determinante definido não apresenta ainda o caráter anafórico e o gênero não é ainda uma categoria que organiza o sistema de determinantes. Finalmente, na terceira fase, de 8 a doze anos, a criança já emprega o indefinido plural com a função de inclusão de classe e o definido plural para a de totalização.

Segundo Hickmann, citado por Apothéloz, (1995, p.84) há uma aquisição mais precoce do processo de anáfora, que aparece por volta dos sete e se estabiliza aos dez anos. Esta gênese baseia-se na capacidade de a criança

ancorar a palavra no contexto produzido pela palavra.

Sobre a introdução dos referentes, Apothéloz, a partir de estudos de Karmiloff-Smith, explica que, até os quatro anos, a criança costuma utilizar o procedimento da etiquetagem, constituída simplesmente por nome ou por nome mais um determinante definido ou indefinido. Geralmente, as crianças reutilizam a mesma etiquetagem nas frases seguintes.

Apothéloz (1995), citando Hickmann, afirma que as crianças de quatro anos se apóiam no contexto extralingüístico para estruturar o seu discurso. Tudo ocorre como se a narração começasse a cada nova proposição. Estas expressões desaparecem por volta dos sete aos dez anos.

A manutenção das referências, de acordo com Hickmann, citado por Apothéloz, (1995, p.86-7), entre as crianças de quatro a dez anos, ocorre com um número expressivo de formas pronominais ou anáforas zero. Em todas as idades, a maioria das anáforas zero e das formas pronominais são utilizadas, quando, de enunciado em enunciado, se mantém a referência da personagem principal. Se alguma personagem secundária aparece como sujeito ou agente, a personagem principal é designada por um SN definido.

Analisando as estratégias de textualização em textos narrativos de crianças, Apothéloz (1995, p.89), citando Karmiloff-Smith, afirma que o desenvolvimento de linguagem entre as crianças passa por várias fases, quando elas escolhem entre a pronominalização ou não dos referentes dos protagonistas de uma história. Aproximadamente, a partir dos cinco anos, surge a primeira estratégia que pode ser descrita da seguinte forma:

1. Desde o início da narração, a criança elege uma personagem como principal protagonista;
2. Este personagem principal é introduzido por um SN indefinido;
3. Todas as frases seguintes começam por um pronome pessoal que remete à personagem principal;
4. Aparecem outros pronomes referindo-se à personagem.

Isso é para Karmiloff-Smith uma estratégia que se denomina de sujeito-temático. Essa estratégia pode tornar a estrutura do texto rígida e repetitiva.

Na fase seguinte, entre oito e nove anos mais ou menos, a estratégia precedente vai se tornando mais maleável. A principal modificação consiste em permitir que a posição inicial da frase seja ocupada por um referente que não é o sujeito temático. Este referente vem expresso por um SN definido.

Schneuwly (1988, p.39) que estuda, particularmente, a linguagem da criança, afirma que a referência se dá por duas operações básicas. A primeira por meio de termos lexicais e de um esquema lexical que correspondem às noções psicoculturais. Nessa operação, escolhem-se os termos através de um filtro lexical, considerando-se as relações entre os termos. A segunda, a partir dessa estrutura aberta que constitui o léxico, permite que se articulem outras operações de textualização. Conforme afirma Culioli, citado por Schneuwly (1988, p.39), essas operações podem ser quantificação, aspectualização, temporalização, tematização e modalização.

As operações de gestão textual, segundo Schneuwly (1988, p.39), tratam da construção da cadeia textual e funcionam numa dupla dimensão co-textual e contextual. Isso significa que há restrições definidas pela seqüência global do texto e exigências provenientes da representação da interação, e mais particularmente da relação com o destinatário. Essas operações de textualização se expressam por meio de operações de referenciação.

Para Schneuwly (1988, p. 40), há três tipos de operações de textualização: coesão, conexão/ segmentação, e modalização. A operação de coesão caracteriza-se como processo de conservação ou progressão da informação textual. O autor investiga quais são os meios pelos quais diferentes sujeitos introduzem, recuperam ou diferenciam os elementos de um texto. Essa questão é estudada através da análise das anáforas.

Estudando a anáfora, Schneuwly (1988), citando De Weck, estabelece doze categorias da anáforas: seis pronominais. cinco nominais e uma para os outros tipos de anáforas, a exemplo dos advérbios de lugar.

Dentre as anáforas pronominais se encontram as seguintes:

1. pronomes pessoais de terceira pessoa;
2. pronomes demonstrativos;
3. pronomes relativos;
4. pronomes indefinidos;
5. pronomes e adjetivos possessivos de primeira e segunda pessoa;
6. pronomes adjetivos possessivos de terceira pessoa.

Classificam-se como anáforas nominais os seguintes processos:

1. repetições (retomadas de um lexema , sem mudança de determinantes);
2. definitivizações (retomadas definidas de um SN indefinido);
3. referências dêiticas intratextuais (retomadas com um demonstrativo de um lexema precedente idêntico;
4. substituições lexicais (retomadas de um lexema por um outro, evocando o mesmo objeto)
5. nominalizações (retomadas, por conversão de um sintagma verbal em sintagma nominal, de uma frase, de um parágrafo, de uma parte do texto). (SCHNEUWLY, 1988, p.129)

Nos outros tipos de anáfora, incluem-se, por exemplo, os advérbios de lugar.

Com relação ao desenvolvimento da coesão, especialmente da anáfora entre as crianças, Schneuwly (1988, p.130), citando Rutter e Raban, afirma que, até os seis anos, a criança usa com freqüência os pronomes pessoais e somente aos dez anos aparece uma variedade de outros procedimentos, a exemplo de outros pronomes e diferentes formas nominais.

Pellegrini, Galda e Rubin, também citados por Schneuwly (1988, p.130) , consideram em sua análise, além da idade, o tipo de texto, se narrativos ou argumentativos. Afirmam que a coesão já está bem desenvolvida entre os nove e

dez anos, embora destaquem que a capacidade de organização textual continua a se desenvolver ao longo da escola elementar.

Schneuwly (1988, p.131)) afirma que, a partir dos nove anos, a criança já é capaz de empregar o pronome anafórico como um recurso de coesão que serve para indicar ao interlocutor que não houve mudança de referente. O pronome pessoal parece ter, nessa fase, grande produtividade na coesão textual.

Quanto ao modo de introduzir o referente, Schneuwly (1988) afirma que depende do tipo de discurso e de referente.

Segundo Schneuwly(1988) é importante que se considere o tipo de texto ou gênero discursivo. O autor analisou textos informativos e argumentativos, concluindo que o tipo de texto determina a introdução de referente e as anáforas textuais, o que significa que as escolhas lexicais não se fazem independentemente da estrutura do texto nem do co-texto. Isto se confirmou nos textos pesquisados.

De um modo geral, no corpus analisado por Schneuwly, os textos informativos contêm mais expressões anafóricas do que os textos argumentativos. A razão apontada pelo autor é que os textos argumentativos são centrados no enunciador e na exposição de suas opiniões.

Tratando dos pronomes demonstrativos, o autor chama a atenção para o fato de que o pronome demonstrativo acompanha um nome, refere-se a um nome ou a uma unidade diferente de um nome, isto é, uma frase ou um parágrafo. No último caso, trata-se do encapsulador já referido por Conte (1996) e Francis (1994).

Quanto ao funcionamento discursivo de determinados elementos, Apothéloz (1995, p.304-5) conclui que os pronomes pessoais não são dotados de produtividade discursiva particular, designam objetos que não têm saliência local particular, mas têm saliência cognitiva elevada; os pronomes demonstrativos

designam objetos de saliência local elevada e podem ser dotados de uma produtividade discursiva acentuada; os determinantes possessivos designam também objetos de saliência local elevada, mas têm pouca produtividade discursiva; os SN demonstrativos são dotados de produtividade discursiva elevada, mas não representam objetos de saliência local particular, o que é compensado, quando a saliência é fraca, com uma saliência cognitiva elevada; e os SN definidos são dotados de pouca produtividade discursiva e apresentam objetos que têm saliência local fraca.

Há de se considerar que os mecanismos de referenciação revelam não só a subjetividade do autor do texto, mas também o grau de desenvolvimento de sua competência textual, como afirma Soares (1999). Pode-se observar que algumas crianças, mesmo depois dos oito anos, ainda conservam uma estrutura de construção textual repetitiva, o que comprova um grau de competência textual ainda insatisfatório.

Observa-se a partir dos dados que os diferentes processos de referenciação começam a consolidar-se a partir dos nove até os doze anos, faixa etária a que pertencem os autores dos textos pesquisados. Nessa fase, já empregam não só anáforas pronominais, mas também anáforas nominais em suas diversas formas, exceto a nominalização por deverbais, provavelmente pelo fato de as crianças não terem ainda o domínio do léxico que lhes permita retomar proposições por meio dessas nominalizações. Em geral, retomam trechos ou frases anteriores com palavras genéricas ou com o demonstrativo *isso*.

A posição assumida nesta tese é a de que as escolhas das expressões referenciais e das estratégias de referenciação estão sujeitas ao co(n)texto que impõe restrições ao autor na busca da construção sentido, para atingir a comunicação, objetivo primeiro da linguagem. A interação é reconhecida como o fundamento que norteia a construção do sentido. O sujeito não é senhor absoluto de suas palavras, mas antes as escolhe tendo como alvo o seu interlocutor. O ponto de vista assumido é discursivo e não apenas textual.

2.3 A Referência dêitica de pessoa, espaço e tempo

A referência dêitica vem da palavra grega *dêixis* que exprime a ação de “apontar” ou “indicar”, e veio a ser um termo técnico da teoria gramatical, conforme afirma Lyons (1979). A noção de *dêixis* permitiu estudar os elementos lingüísticos que servem para indicar a pessoa, o espaço e o tempo do enunciado. Assim, os pronomes pessoais *eu, tu (você), ele, etc*; os advérbios de lugar e de tempo *aqui, aí, ali, lá, acolá e agora e então* indicam o que está próximo ou distante do falante ou do interlocutor e o “*momento em que se fala*” ou o “*não-momento em que se fala*” (Lyons, 1979, p.290). Para o autor a *situação típica do enunciado é egocêntrica*, uma vez que o papel de falante pode mudar entre os participantes de uma conversa e o falante será *sempre o centro da situação do enunciado* (1979, p.291).

Em Dubois *et al.* (1993), encontra-se a seguinte definição para a *dêixis*:

Todo enunciado se realiza numa situação definida pelas coordenadas espaço-temporais: o sujeito refere o seu enunciado ao momento da enunciação, aos **participantes na comunicação** e ao lugar em que o enunciado se produz. As referências a essa situação formam a *dêixis*, e os *elementos lingüísticos que concorrem para situar o enunciado (para “embreá-lo” na situação) são dêiticos*. A *dêixis* é, pois, um modo particular de atualização que usa o gesto (*dêixis mímica*) ou termos da língua chamados dêiticos (*dêixis verbal*). (p.168) (Grifo nosso)

Kerbrat – Orecchioni apresenta a seguinte definição para os dêiticos:

...os dêiticos são unidades lingüísticas cujo funcionamento semântico-referencial (seleção na codificação, interpretação na decodificação) implica tomar em consideração alguns dos elementos constitutivos da situação de comunicação, a saber:

- o papel que desempenham os participantes do enunciado no processo de enunciação;
- a situação espaço-temporal do locutor e, eventualmente, do alocutário. (1997, p.48)

Nas definições apresentadas, um elemento é comum: o reconhecimento de

que a *déixis* se refere aos participantes e às coordenadas espaço-temporais de uma situação de comunicação. Entretanto, notam-se algumas particularidades, especialmente, na conceituação de Lyons, uma vez que ele inclui o pronome *ele* entre os dêiticos. Disso discordam não só Dubois *et al.* (1973), mas também Benveniste, uma vez que o autor considera dêiticos apenas os participantes efetivos da enunciação, porque *a terceira pessoa não remete a nenhuma pessoa*, uma vez que a terceira pessoa *se refere a um objeto colocado fora da alocação*, sendo por isso a *não-pessoa* (1995, p.292).

O estudo dos dêiticos remete à enunciação, que pressupõe a utilização individual da língua. Para Benveniste (1989, p. 83-5), antes da enunciação a língua existe apenas em sua virtualidade. A apropriação da língua por um indivíduo faz emergir, no discurso, a pessoa que fala (*eu*) e o alocutário (*tu*). Esses elementos só se manifestam na enunciação. Para o autor, existe o *aparelho formal da enunciação*, que é constituído pelos pronomes pessoais, *índices de pessoa (eu-tu)* que só se instauram na enunciação; pelos demonstrativos, *índices de ostensão (este, aqui)*; e pelos tempos verbais, especialmente, *o presente, que coincide com o momento da enunciação*. O presente é, na verdade, a origem do tempo, porque é a partir do presente que se estabelecem o passado e o futuro.

Segundo Benveniste (1995, p. 286), somente na linguagem o homem se constitui como sujeito, mas a *consciência de si mesmo só é experimentada por contraste*, isto é, o homem precisa de um interlocutor, um alocutário, um *tu* para se constituir como *eu*. A instalação do *eu* só se dá no discurso, quando é possível a reversibilidade do *eu* e do *tu* entre os interlocutores.

A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito* remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. (BENVENISTE, 1995, p. 286).

Os elementos dêiticos são considerados indispensáveis às línguas naturais, uma vez que permitem designar sem precisar qualquer predicação à

entidade indicada. Sem os dêiticos, as línguas seriam muito prolixas, porque seria exigida do falante uma competência para predicar de modo inconfundível e singular cada entidade entre todas do mundo, caso a ela quisesse referir-se. Lahud (1979) chega a essa conclusão sobre os dêiticos, quando discute o valor de verdade absoluta que é exigido pelos filósofos lógicos:

...o ato de referência dêitico permite, como traço fundamental, que se identifique um singular, sem que seja preciso, no limite, fornecer nenhum predicado do objeto visado. A existência de dêiticos torna, portanto, possível o ato de referência nesses casos, muito comuns, em que se quer designar um "individual" embora não se conheça nenhum predicado entre aqueles que lhe possam ser atribuídos, principalmente nenhum predicado que se aplique exclusivamente a esse individual. Fica, então, claro que o que assim se perde em matéria de "verdade absoluta", é ganho em aptidão para individualizar.

.....
 No limite, seria necessário saber tudo sobre o universo para poder designar ou reconhecer um individual numa linguagem sem dêiticos. (p.79)

A importância dos dêiticos é incontestável, haja vista a possibilidade de não só indicar sem precisar predicar os indivíduos singulares do mundo, mas também os elementos do cotexto, daí o conceito de *dêixis* ter sido ampliado, considerando-se dêiticos não só os elementos indicadores da enunciação, *dêixis situacional*, mas também do cotexto, *dêixis cotextual* (KERBRAT – ORECCHIONI, 1997, p. 51).

Os principais dêiticos são *eu-aqui-agora* vindos do *ego-hic-nunc* latinos, representação da pessoa, do espaço e do tempo da enunciação, dos quais se derivam todas as outras relações pessoais e espaço-temporais. Assim, a *dêixis* será estudada nos seus três aspectos:

- a) Dêixis de pessoa ;
- b) Dêixis de espaço;
- c) Dêixis de tempo.

a) Dêixis de pessoa

Para Benveniste, os pronomes pessoais representam a expressão da subjetividade e constituem uma classe especial de signos, porque não remetem a nenhum referente particular a não ser àqueles que participam da enunciação, deles decorrendo os dêiticos:

Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem. Desses pronomes dependem por sua vez outras classes de pronomes, que participam do mesmo *status*. São os indicadores da *dêixis*, demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito” tomado como ponto de referência: “isto, aqui, agora” e as suas numerosas correlações “isso, ontem, no ano passado, amanhã”, etc. (1995, p. 288).

É preciso salientar que Benveniste (1995) questiona a inclusão da terceira pessoa entre as pessoas do verbo, diferentemente do que dizem as gramáticas normativas, daí afirmar que a terceira é a *não-pessoa*. Segundo o autor, quando, na linguagem, as duas primeiras pessoas aparecem, há um discurso no qual essas pessoas estão implicadas na enunciação:

Eu designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir de “eu”; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”; essa forma é assim exceptuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. Daí, ser questionável a legitimidade dessa forma como “pessoa”. (BENVENISTE, 1995, p.250)

Com essa afirmação Benveniste chega ao que ele mesmo denomina de *centro do problema*, ao excluir a terceira pessoa da cena enunciativa. É o próprio autor quem diz que a terceira pessoa, pela sua estrutura, é *a forma não pessoal da flexão verbal*, servindo sempre para exprimir a noção da impessoalidade, o que tem despertado discussões inúteis, quando se confunde “pessoa” e “sujeito”. Como a terceira pessoa *não implica nenhuma pessoa, pode tomar qualquer sujeito ou não comportar nenhum*, mas esse sujeito não é uma pessoa. (1995,

p.252-3). Estabelecem-se, a partir dessa idéia, duas categorias de personalidade que se opõem: *actante da enunciação* (eu-tu) e *actante do enunciado* (ele), como bem afirma Fiorin (2001). Lembra também Fiorin que a terceira pessoa é utilizada em todas as línguas para exprimir a impessoalidade, num relato, em que nenhuma agente toma a palavra. As duas primeiras pessoas têm sujeitos únicos, entretanto a terceira pode se referir a qualquer sujeito. A compreensão dos dêiticos depende do conhecimento da situação de uso (Fiorin 2002).

Retomando-se o tema dos dêiticos, poder-se-ia questionar se “ele” é dêitico. Afirma Berrendonner (1981, p.60-1), quando discute o fantasma da verdade, que o contexto deve ser considerado *um participante ativo do evento de interlocução*. Cervoni (1989, p. 29-30) cita Berrendonner, mas logo depois recua e abraça a posição de Benveniste (1995), que exclui a terceira pessoa dos pronomes relacionados à enunciação e à subjetividade, situando a terceira pessoa no domínio do que se costuma denominar linguagem objetiva. Benveniste afirma que *as formas ele, o, isso, etc só servem como substitutos abreviativos*, atribuindo-lhes apenas a representação sintática que retoma “*partes do discurso*” por uma questão de economia, não tendo, assim, a mesma função dos *indicadores de pessoa* (1995, p.282-3).

Discutindo a questão da *dêixis* de pessoa, Lahud (1979), comentando a visão de Benveniste (1995) com ele concorda ao afirmar:

A distinção entre “pessoa” e “não-pessoa” reflete, portanto, uma oposição mais profunda, cujo traço distintivo essencial é a relação do sentido dos signos com a enunciação: é a ausência de tal relação que faz do “ele” um elemento pertencente àquilo que Benveniste denomina a esfera “cognitiva” da linguagem e, por isso, um signo adequado para designar coisas da “realidade objetiva”; e é a impossibilidade de se conceber a natureza semântica de “eu-tu” fora de uma remissão à enunciação que os torna “não-referenciais em relação à realidade”: pode-se, quando muito, dizer que são auto-referenciais, no sentido de elementos refletindo seu próprio emprego em cada instância de discurso onde sua presença imprime no enunciado uma marca de apropriação da língua por um sujeito. (LAHUD, 1979, p.109-10)

A exclusão da terceira pessoa por Benveniste suscitou diferentes pontos

de vista em torno do assunto, dentre os quais o de Kerbrat – Orecchioni (1997) que discorda do autor, apresentando o argumento de que, se “ele” só pode ser interpretado “*fora da atualização*”, o mesmo vale para o “eu” e o “tu”. A diferença principal, segundo a autora, é que a terceira pessoa para receber *um conteúdo referencial preciso, necessita de determinações cotextuais das quais o “eu” e o “tu” podem prescindir* (p.56).

Embora exista essa discussão em torno do assunto, não se pode negar a valiosa contribuição de Benveniste para o estudo dos dêiticos como unidades lingüísticas responsáveis pela expressão da subjetividade na linguagem.

A inclusão do pronome *ele* entre os dêiticos é uma questão controversa. Assume-se aqui a posição de Benveniste (1989) quando, tratando do aparelho formal da enunciação, relaciona somente os pronomes *eu/tu* como participantes da enunciação. Considerando o caráter referencial do pronome *ele*, estabelecem-se aqui duas categorias dêiticas: os dêiticos de enunciação: os pronomes pessoais *eu/tu*, os *índices de ostensão*, marcadores de lugar *aqui, lá, este, esse, aquele*, os marcadores de tempo *agora, ontem*, e os dêiticos discursivos que se referem a elementos do discurso entre os quais figura o pronome *ele*.

O que se deve discutir é se a subjetividade é circunscrita aos enunciados em primeira pessoa ou se pode ser encontrada também em enunciados de terceira pessoa. Os primeiros seriam os subjetivos e os segundos os objetivos, como afirma Benveniste (1995, p.282). Essa posição não pode ser admitida sem restrições, porque a subjetividade não se limita à questão da pessoa, uma vez que há enunciados em terceira pessoa mais subjetivos e enunciados em primeira menos subjetivos. Isso significa que a subjetividade se expressa em outros elementos lingüísticos além da pessoalidade. Kerbrat – Orecchioni (1997) discute esse tema, afirmando que o discurso objetivo se esforça para apagar os vestígios do sujeito e prefere assumir que o *objetivo/subjetivo não é dicotômico mas gradual*. Para isso concorrem as unidades léxicas que são mais ou menos carregadas de subjetividade, contribuindo nesse processo os nomes axiológicos, os nomes de cores e de tamanho (p.93-5). O mesmo ponto de vista é defendido

por Cervoni, para quem *a objetividade não passa de um engodo; a subjetividade é onipresente na linguagem*. O autor afirma que há um *continuum entre as produções mais subjetivas e as menos subjetivas* (1989, p.47).

Exemplo:

(23) *Era uma vez uma menina muito **educada e comportada**. Tinha um gato muito **manhoso**.*

EJC 3/2001 (Veja anexo 22)

Em (23), a autora inicia a narração em terceira pessoa, mas carrega o enunciado com unidades léxicas avaliativas, o que expressa a subjetividade do locutor.

Observe-se o texto seguinte:

(24) ***Estava** no Hospital Aliança, um hospital que **localiza-se** no Rio Vermelho. **Lá** existem salas de cirurgia , salas de espera, escritórios para consultas médicas e etc.*

*Era o dia em que a **minha** irmã Juliana ia nascer, **estava lá eu, meu pai e minha** avó na sala de espera, **muito ansiosos**. Nós vimos várias pessoas feridas e doentes, foi **um horror!***

EPG 4/2002 (Veja anexo 23)

Em (24), a subjetividade está marcada por vários elementos lingüísticos, começando pelo verbo na primeira pessoa, depois pelo dêitico espacial “lá” relativo a um espaço diferente do espaço da enunciação, vários possessivos de primeira pessoa e, finalmente, por um item lexical carregado de subjetividade “horror” acompanhado de exclamação, sinal que exprime a emoção do sujeito mais que qualquer outro. Esse discurso apresenta um grau maior de subjetividade do que o (23), porque está em primeira pessoa e traz outras marcas do sujeito.

(25) ***Eu moro** na cidade de Salvador no bairro do costa azul na*

*rua professor Clovis Veiga no A Rui Carlos apartamento 04
Bloco A.*

EPG 4/ 2002 (Veja anexo 24)

O enunciado (25), embora esteja na primeira pessoa é menos subjetivo do que o (23) e o (24), porque não apresenta outras marcas de subjetividade.

Subjetividade é, neste trabalho, defendida como uma questão de grau. Os enunciados serão mais ou menos subjetivos, para o que não bastam somente os elementos lingüísticos que remetam à enunciação, mas também tudo que possa contribuir para a expressão do sujeito: as unidades lexicais axiológicas e avaliativas ou quaisquer outras, a exemplo das modais, passando pelos operadores argumentativos, que serão estudados no capítulo sobre a argumentação.

b) Dêixis de espaço

Os *índices de ostensão* de que fala Benveniste são os *termos que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo* (1989, p.84-5). Dentre esses índices se encontra o dêitico espacial *aqui*, que se refere ao lugar em que se encontra o sujeito no momento da enunciação, a partir do qual se estabelece o espaço lingüístico, isto é, a localização dos objetos no mundo, independentemente de seu lugar físico, uma vez que o sujeito passa a ser o centro de referência para a localização (FIORIN, 2001, p.262 e 2003, p.174) . O *aqui* é a origem dos outros indicadores espaciais.

(26) *Lá na minha casa nunca teve uma briga nunca roubaram.*

Aqui na escola aconteceu pouca violência dives e quando acontece alguma briga.

EJC 4/ 2002 (Veja anexo 25)

O dêitico *aqui*, em (26), se refere ao espaço da enunciação, considerando-se

que o texto foi redigido na escola, enquanto *lá* é o espaço distante da cena enunciativa.

São considerados também marcadores de espaço os pronomes demonstrativos *este*, *esse*, *aquele* e os advérbios de lugar *aqui*, *lá*, por exemplo. Segundo Cavalcante (2000), a dêixis de espaço se sobrepõe às outras, sendo a dêixis espacial a origem dos dêiticos temporais, dos dêiticos discursivos e até mesmo da anáfora.⁹

Os advérbios de lugar se organizam em duas séries: *uma tricotômica, aqui, aí, ali, e outra dicotômica, cá e lá*. *Aqui* e *aí* são marcadores enunciativos, o primeiro referindo-se ao espaço do *eu* e o segundo ao do *tu*; *ali* indica o espaço fora da enunciação. *Cá* é o espaço da enunciação e *lá* o espaço fora da cena enunciativa. *Acolá* é um outro espaço fora da enunciação que se opõe a *lá* (FIORIN, 2003, p.176).

Os demonstrativos podem funcionar em português como pronomes substantivos ou adjetivos: *este/esse/aquele* são formas variáveis que podem ser substantivos e adjetivos; *isto/isso/aquilo* são invariáveis, neutros e só podem funcionar como substantivos. Segundo Cunha e Cintra (1985) e Rocha Lima (1999) o emprego dos demonstrativos está condicionado ao lugar em que estejam os seres que demonstram em relação às pessoas gramaticais:

Este, esta e isto indicam o que está próximo da pessoa que fala;

Esse, essa e isso indicam o que está próximo da pessoa com quem se fala;

Aquele, aquela e aquilo o que está distante de quem fala e da pessoa com quem se fala.

Os demonstrativos são apresentados por Cunha e Cintra (1985, p.322) segundo a distância em relação aos interlocutores, resumidos no quadro:

⁹ Cavalcante comenta a posição de LYONS, John. *Semantics*. London: Cambridge University Press. 2v.

Demonstrativo	Pessoa	Espaço	Tempo
este	1 ^a	situação próxima	presente
esse	2 ^a	situação intermediária ou distante	Passado ou futuro pouco distantes
aquele	3 ^a	situação longínqua	Passado vago ou remoto

Segundo Cunha e Cintra (1985), essas distinções não são obedecidas na prática. Afirmam os autores que as formas demonstrativas *este/esse* são utilizadas, em certos enunciados, conforme o locutor queira imprimir mais ou menos realce ao elemento demonstrado. Observa-se, nesse caso, que os gramáticos normativos consideram a escolha dos demonstrativos uma forma de intervenção do sujeito, que procura chamar a atenção para determinados conteúdos da sua elocução.

- (27) *O fato interessante foi quando mataram um homem lá onde eu moro lá agora tem um Prédio antes de fazer **esse** prédio era um areal. **este**¹⁰ homem que morreu ele foi morto no areal.*
EJC 4/ 2002 (Veja anexo 26)

No exemplo (27), *esse prédio* empregado conforme determina a gramática normativa para os casos de referência anafórica, demonstra um referente sem grande destaque para o locutor. No caso do uso de *este homem*, demonstra a intenção do sujeito do discurso, que procura conduzir o leitor para o conteúdo que considera importante.

O estudo dos dêiticos de espaço não se restringe à indicação do espaço enunciativo, mas abrange também o que se costuma denominar dêixis discursiva, que é a possibilidade que têm os dêiticos de se referirem a certos lugares do discurso. Os dêiticos discursivos não devem ser excluídos da categoria da dêixis pelo fato de não se referirem à instância da enunciação, porque se pode ponderar o fato de que apontam para o espaço dêitico do texto (CAVALCANTE,

2000, p.54). Pode-se considerar a dêixis discursiva um sub-grupo entre os dêiticos de espaço.

Dêiticos discursivos se organizam, muitas vezes, a partir da semântica espacial, exemplo, *acima, abaixo, aqui* etc, quando se referem a porções do texto. Apóthéloz (1995) denomina esses dêiticos de textuais, que serão doravante incluídos entre os dêiticos discursivos.

Os demonstrativos, pelo seu valor ostensivo, são bastante utilizados para atualizar um ser do discurso ou porções dele. Nesse último caso, com valor de anáfora encapsuladora como afirma Conte (1996). Segundo Fiorin (2001), vários lingüistas admitem que essa classe de palavras tem duas funções distintas: a dêitica e a anafórica.

(28) *Violência é em todos os lugares, nas ruas, nas escolas, em casa e em outros lugares etc. Violência e morte.*

*Eu estou falando **isto** porque lá em casa tem um bar e já teve açalto...*

EJC 4/ 2002 (Veja anexo 27)

Observa-se que, em (28), *isto* é um dêitico discursivo encapsulador, que recupera parte do texto, funcionando como anáfora.

Pode-se afirmar que a dêixis de espaço refere-se não só ao espaço da enunciação, mas também ao espaço textual e discursivo. Além disso, não se restringe à economia da linguagem. A dêixis, seja ela enunciativa ou discursiva, se considerada numa perspectiva interativa da linguagem, é sempre uma escolha do locutor, que, por uma questão de estilo e de argumentação, conduz o interlocutor para o que considera relevante na construção do sentido de seu discurso.

¹⁰ O demonstrativo *este* está escrito com inicial minúscula no original.

c) Dêixis de tempo

Retoma-se, quando se estuda a dêixis, o lugar da enunciação, que é o lugar do sujeito, em torno do qual se organizam as categorias de espaço e de tempo. É o *ego, hic, nunc* – eu, aqui, agora – que representam o sujeito, o espaço e o momento da enunciação. A partir do *agora* se fundam todas as outras oposições temporais.

Segundo Benveniste (1989), os tempos verbais se fundamentam no *eu* da enunciação, sendo o presente o tempo *axial*, porque é o da enunciação. Por isso o autor inclui a noção de tempo expressa pelo verbo entre os elementos do aparelho formal da enunciação. A categoria do tempo nasce, na enunciação, a partir do tempo presente, o *agora*, que permite ao homem tomar consciência da sua continuidade e temporalidade. Na realidade, só existe o tempo presente. Os outros tempos são invenções lingüísticas, para que o homem possa referir-se ao futuro e ao passado, ao que *vai se tornar presente e o que já não o é mais* (p.86).

Ainda parafraseando Benveniste (1989), nenhuma *forma lingüística* é tão subjetiva como a que exprime o tempo. O autor estabelece três níveis de tempo: o físico, o crônico e o lingüístico. O tempo físico é *um contínuo uniforme, infinito linear, segmentável à vontade* e o tempo crônico é *o tempo dos acontecimentos, que engloba também nossa própria vida* (p.71). Esse tempo crônico, segundo o autor, corre do passado para o presente. A vida corre sem retorno, mas o homem para situar os acontecimentos recorre a pontos de referência dessa escala crônica que todos conhecem. Em todas as civilizações, sempre houve uma forma de marcar o tempo crônico. *Este tempo socializado é o do calendário* (p.72) Os calendários devem atender a três condições essenciais: uma referência axial, ponto zero, que pode ser uma data importante, a partir da qual concebe-se a nova direção, a que o autor denomina de condição *estativa*; a referência ao *antes* e *depois*, denominada *diretiva*; e a que serve para referir unidades de medida, chamada *mensurativa*, a exemplo das palavras *dia, mês, ano, semana, quinzena, trimestre, hora, minuto* (p.72). O tempo lingüístico está *organicamente ligado ao*

exercício da fala e se organiza como função do discurso (p.74).

Na língua, o deslocamento do tempo para trás, que corresponde ao passado, é evocado pela memória e o movimento prospectivo refere-se ao futuro, tempo correspondente ao presente que ainda vai ser. O tempo lingüístico precisa de um eixo e este é a *instância do discurso*. Conclui-se que o único tempo propriamente lingüístico é o presente, implícito em todos os enunciados. Lingüisticamente, a partir do *hoje*, tempo da enunciação, existem somente duas projeções para trás ou para frente, a saber, *ontem, anteontem, amanhã, depois de amanhã* ou projetadas para uma distância de terceiro grau *transanteontem* ou *depois de depois de amanhã*. Há casos, em que, por questões pragmáticas, o enunciador precisa referir a um tempo que extrapola as relações temporais expressas por *ontem* e *amanhã*, utilizando-se para isso da gradação do *tempo crônico*, a exemplo de expressões como *há três meses, há oito dias* etc. (BENVENISTE, 1989, p.78).

O *hoje* é um tempo que se atualiza a cada enunciação e só pode ser interpretado na intersubjetividade. Quando o enunciador deseja identificar o *hoje*, recorre ao sistema de datação do *tempo crônico*, exemplo, *“hoje, 12 de junho de 1924”*. Do mesmo modo o *eu* só é compreendido pelos participantes do ato de comunicação. Quando o enunciador quer identificar-se tem de acompanhar esse *eu* do nome próprio que o determina socialmente, exemplo, *“eu, fulano de tal”* (BENVENISTE, 1989, p.78).

Retomando-se a questão da dêixis, pode-se afirmar que os dêiticos de tempo são relacionados à enunciação ou a referentes presentes no discurso, igualmente aos dêiticos de pessoa e de espaço. São indicadores da dêixis de tempo: os demonstrativos, os advérbios e locuções adverbiais de tempo, preposições e conjunções que expressem a idéia temporal.

A discussão que se pode empreender sobre a prevalência da dêixis de espaço sobre a de tempo ou vice-versa conduz à mesma conclusão a que chegou Cavalcante (2000, p.47), quando afirma que *a dêixis temporal é o espaço*

semântico para o qual as dimensões de lugar se transferem. A autora defende o ponto de vista de que o verdadeiro papel da dêixis é o de apontar o lugar:

O tempo de formulação há de estar sempre subentendido, mas não é, realmente a finalidade do direcionamento dêitico. Em seu sentido ostensivo fundamental, de designar demonstrando, a dêixis é por definição, um meio de localizar um elemento dentro de um espaço organizado de acordo com as coordenadas do falante. (CAVALCANTE, 2000,p.47)

Posição diversa tem Fiorin (2001) que atribui à categoria de espaço menor capacidade de discursivização:

Cabe indagar, então, por que, na Teoria da Enunciação, os estudos do espaço ocupam uma posição secundária e, nos estudos literários voltam-se para uma análise da semântica. Isso se deve ao fato de que, comparada às do tempo e da pessoa, a categoria do espaço tem menor relevância no processo de discursivização (p.258)

Quando se fala em dêixis, toma-se como ponto de partida o enunciador que vai determinar as coordenadas espaço-temporais do enunciado, levando em consideração seja o espaço e o tempo da enunciação ou o lugar em que se encontra no discurso o elemento que ele quer mostrar com um dêitico espacial ou temporal.

Exemplo:

(29) Em um dia, em uma casa simples uma menina estava muito feliz brincando na sala e depois de brincar ela deixou os brinquedos espalhados e a mãe de Sofia, era o nome da menina, falou para ela arrumar e ela continuou lendo o livro.

Depois disso ela foi na cozinha comer um bolo e foi desenhar.

EPG 3/ 2001. (Veja anexo 28)

Em (29), *depois disso* é um dêitico discursivo que, embora expresso com

idéia de tempo, recupera, anaforicamente, não só o tempo da ação narrada anteriormente, mas também um referente em determinado espaço textual.

(30) **Hoje** 100% das pessoas assaltantes usam drogas, uns são porque estão desempregados tem ate uns que fazem cequestros para ganhar dinheiro **agora** nossos dias são de cequestros, assaltos etc

.....
Daqui a uns dias vam pensar que o planeta terra é um campo de onde só andam matano pessoas.

EPG 4/ 2002 (Veja anexo 12)

No exemplo (30), *hoje* e *agora* são elementos lingüísticos que representam o espaço da enunciação, que têm o valor semântico de *atualmente* mais abrangente do que o tempo próprio da enunciação. Utilizando-se da expressão *daqui a uns dias*, o locutor quis referir-se a um tempo posterior ao da enunciação.

(31) **Dia 11/09/2001**, aconteceu um dos piores ataques terroristas, foi nos Estados Unidos, quando milhares de pessoas estavam trabalhando num prédio no Centro de Nova York, o primeiro avião se chocou no World Trade Center.

EPG 3/ 2001 (Veja anexo 29)

Em (31), enunciador situa com precisão o tempo do evento, antes da enunciação, valendo-se de uma referência do tempo crônico, *dia 11/09/2001*.

A dêixis de pessoa, de espaço e de tempo são a expressão maior da subjetividade, que remetem à enunciação, lugar do jogo da intersubjetividade, quando o sujeito enunciador se coloca em relação ao enunciatário. Os participantes do ato de comunicação podem intercambiar os seus papéis e farão uso dos índices de pessoa, espaço e tempo sempre tomando como ponto de partida a sua relação com o outro, com o lugar ou tempo da enunciação. Quanto

à dêixis discursiva, o enunciador chama a atenção do enunciatário, esteja ele presente ou ausente, para aquilo que considera importante na construção do sentido e na argumentação.

2 SUBJETIVIDADE E ARGUMENTAÇÃO

Nosso tratado se propõe encontrar um método de investigação graças ao qual possamos raciocinar, partindo de opiniões geralmente aceitas, sobre qualquer problema que nos seja proposto, e sejamos também capazes, quando replicamos a um argumento, de evitar dizer alguma coisa que nos cause embaraços.

ARISTÓTELES (Tópicos)

Assentemos que a Retórica é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão.

ARISTÓTELES (Arte Retórica)

Para mim as palavras têm um valor fundamentalmente argumentativo.

DUCROT

3.1 Discurso e Argumentação

Convém traçar um panorama geral da argumentação, partindo da antiguidade grega à contemporaneidade, a fim de acompanhar a mudança de perspectiva para análise do assunto apresentada nos tratados antigos mais divulgados e a exposta nas obras da atualidade.

O estudo da argumentação remonta à Grécia Antiga, sendo objeto de preocupação de vários filósofos, dentre os quais se destaca Aristóteles (384 – 322 a. C.), cujos trabalhos se voltaram para o estudo do raciocínio dialético e da argumentação em *Tópicos* (1987) e na *Arte Retórica* (1964). Na primeira, o autor afirma:

Ora, o raciocínio é um argumento em que, estabelecidas certas coisas, outras coisas diferentes se deduzem necessariamente das primeiras. (ARISTÓTELES, 1987, p.5)

Pode-se depreender dessa afirmação que todo argumento leva a uma conclusão.

A argumentação é minuciosamente explicada por Aristóteles em *Tópicos*. Nessa obra, o autor classifica o raciocínio em *demonstrativo*, *dialético*, *contencioso* e *falso*. O *demonstrativo* é aquele cujas premissas são verdadeiras; o *dialético* é o que *parte de opiniões geralmente aceitas*; o *contencioso* ou *erístico* é o que *parte de opiniões que parecem geralmente aceitas*; e o *falso* aquele cujas premissas não são verdadeiras nem geralmente aceitas (p.5). Prosseguindo, apresenta um estudo detalhado das categorias *definição*, *propriedade*, *gênero* e *acidente*. A *definição* consiste em apresentar o caráter essencial da coisa. A *propriedade* é uma qualidade que pertence à coisa, mas não necessariamente a sua essência. O *gênero* é a categoria que reúne coisas com diferenças específicas em relação a outras. O *acidente* é o que não pertence à definição, à propriedade nem ao gênero e, *no entanto, pertence à coisa* (Aristóteles, 1987, p.78). Afirma ainda o autor que qualquer uma dessas categorias será expressa pelas seguintes formas de predicação: *essência*, *quantidade*, *qualidade*, *relação*, *lugar*, *tempo*, *posição*, *estado*, *ação*, *paixão*. A predicação é entendida como aquilo que se afirma sobre o argumento, conceito que vai servir para diversos estudos contemporâneos da argumentação.

A singularidade da tese de Aristóteles está no fato de que os argumentos poderiam ser estocados em manuais, nos quais se poderia proceder o seu estudo:

Devemos fazer também nossa escolha nos manuais escritos de argumentação e organizar listas sumárias de tais argumentos sobre cada espécie de assunto, classificando-os em capítulos separados, como “Do Bem” ou “Da Vida” – e esse “Do Bem” deve tratar de toda forma de bem, começando pela categoria da essência (ARISTÓTELES, 1987, p.15)

Desse modo, o caráter argumentativo não seria inerente à linguagem humana, mas um traço de determinados discursos, previamente estudados, sem levar em conta a enunciação e sim o tema.

Aristóteles (1987) passa a discutir o que ele denominou de *tópicos*, *lugares para cuja observância são úteis os argumentos* (p.22), situando-os de

acordo com o critério da argumentação: se o problema é tratado como universal ou particular, se, ao problema, aplica-se um critério de quantidade, de qualidade, de gênero ou de propriedade. Também se ocupa o autor de esclarecer o modo de exposição, isto é, se a exposição foi clara, obscura ou incoerente.

Muitas das idéias de Aristóteles influenciaram o pensamento contemporâneo sobre argumentação. Ressalta-se a afirmação de que a argumentação tem como objetivo persuadir. Não se pode negar esse princípio aristotélico, mas o persuadir deve ser entendido como um modo de dizer X que leva o interlocutor a concluir Y. Entretanto, deve-se considerar que não se pode garantir um efetivo controle sobre a interpretação do enunciado pelo interlocutor.

Em sua obra *Arte retórica* (1964), o autor retoma algumas questões tratadas em *Tópicos* (1987), reconhecendo que a retórica apresenta analogias com a Dialética, especialmente no que diz respeito à persuasão.

Assentemos que a Retórica é faculdade de ver teoricamente o que, em cada arte pode ser capaz de gerar a persuasão. Nenhuma outra arte possui esta função,
Mas a Retórica parece ser capaz de, por assim dizer, no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir. (ARISTÓTELES, 1964, p.22)

Essa persuasão, segundo Aristóteles (1964), se dá pelo discurso, quando se afirma o que é verdadeiro ou o que parece ser.

Na *Arte Retórica*, o autor já apresenta certos indícios da enunciação ao estabelecer os três elementos que o discurso comporta: *a pessoa que fala*, *o assunto de que se fala* (a terceira pessoa) e *a pessoa a quem se fala* (p.30). O fim do discurso estará sempre em função do ouvinte, haja vista ser a persuasão de quem ouve o fundamento de sua tese.

Aristóteles (1964) prossegue a sua exposição classificando os discursos oratórios em: *deliberativo*, *judiciário* e *demonstrativo ou epidítico*. No *deliberativo*,

o orador deve *aconselhar* ou *desaconselhar*, isto é, tomar decisões quer se trate de questões públicas ou privadas. O *judiciário* é aquele que *comporta a acusação e a defesa*. O demonstrativo ou *epidítico* apresenta o *elogio e a censura* (p.30). Dito isso, o autor trata especificamente de cada tipo de texto, concluindo com instruções de como um orador pode refutar um argumento, utilizar uma interrogação ou uma facécia – dito chistoso que confere ao discurso um tom de gracejo ou zombaria. Aristóteles destaca, dentre as facécias, a ironia pelo seu valor argumentativo.

Lendo-se as obras de Aristóteles, compreende-se a argumentação como parte da dialética ou da retórica, entendidas como método ou arte de articulação dos discursos de oradores que se dirigem a auditórios determinados. Há de se considerar que seus tratados foram escritos para ensinar oradores gregos a *falar* para grandes assembleias. As duas obras mencionadas não contemplam o discurso escrito, mas contêm princípios dos quais partem os teóricos contemporâneos da argumentação, particularmente Perelman e Olbrechts-Tyteca e Ducrot.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) introduzem o seu tratado, situando o seu ponto de vista a partir do pensamento aristotélico sobre a argumentação. Segundo os autores, a sua obra se aproxima da de Aristóteles pelo fato *de que é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve*, mas não se limita à linguagem oral nem aos discursos dirigidos a grandes multidões (p.6). Perelman e Olbrechts-Tyteca defendem com veemência a adequação do orador a seu auditório, esteja ele numa mesa familiar ou num debate especializado (p.6-9). Sobre o assunto declaram:

Há apenas uma regra a esse respeito, que é a adaptação do discurso ao auditório, seja ele qual for: o fundo e a forma de certos argumentos, apropriados a certas circunstâncias, podem parecer ridículos noutras (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p.28)

Pelo exposto, há de se observar o *auditório* para ajustar o tema e a linguagem às suas características, que são inúmeras tanto quanto são os

auditórios.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) partem da mesma tese de Aristóteles de que o objetivo da linguagem é a persuasão, para o que o orador precisa construir o auditório o mais próximo da realidade. Para os autores, persuadir é mais do que convencer, porque um argumento é persuasivo, quando se propõe a influir sobre um *auditório* particular, e convincente, quando consegue a *adesão de todo ser racional* (p.31). Os autores admitem como premissa básica para a argumentação um acordo com o *auditório*, que diz respeito não só aos conteúdos explícitos, mas também às relações particulares que se podem estabelecer a partir deles, à forma da linguagem a ser usada. Esses acordos se fazem baseados nos objetos que podem servir de base para as premissas. Para torná-los mais explicáveis, Perelman e Olbrechts-Tyteca separam os objetos em duas categorias:

Acreditamos que será útil, desse ponto de vista, agrupar esses objetos em duas categorias, uma relativa ao real, que comportaria os fatos, as verdades, e as presunções, a outra relativa ao preferível, que conteria os valores, as hierarquias e os lugares do preferível. (2000, p.74)

Os fatos podem ser, segundo os autores, observáveis, supostos, convencionais, possíveis ou prováveis. As verdades são tudo aquilo que se pode afirmar dos fatos. As presunções são suposições que podem orientar uma argumentação. Os valores são conceitos que fazem parte do sistema de crenças de um determinado grupo social. Existem *valores abstratos* como a *justiça e concretos como a igreja* (p.75-87).

Particularmente, quando Perelman e Olbrechts-Tyteca tratam da fundamentação do argumento com base em valores, pode-se tomar como ponto de partida um lugar, o *topos* de que falava Aristóteles, classificado em *lugar-comum* e *lugar específico*. Geralmente, considera-se o *lugar-comum* uma banalidade, sem força argumentativa, do que discordam Perelman e Olbrechts-Tyteca (p.95). Prosseguem os autores discorrendo sobre os diversos lugares: o da *quantidade*, o da *qualidade*, *da causa*, *dos princípios ou do objetivo* (p.100 – 5).

Referindo-se aos argumentos *quase-lógicos*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) chamam a atenção para o argumento ridículo e salienta o seu risco para a educação das crianças:

O temor do ridículo e a desconsideração por ele acarretada foram amiúde utilizados como meio de educação; este meio é tão poderoso que alguns psiquiatras chegaram a enfatizar o perigo de seu uso para o equilíbrio da criança, espreitada pela ansiedade. (p.234)

Embora represente um risco na educação de crianças, o argumento ridículo é uma arma poderosa de que pode valer-se um orador contra aqueles que desejam desqualificar a sua argumentação. Esse recurso argumentativo deve ser usado com cautela, porque pode causar embaraço não só ao ouvinte, mas também ao próprio orador. Exige-se, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) uma grande coragem para enfrentar o ridículo.

Foram apreciados, neste trabalho, alguns aspectos da obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca que se apresentaram mais relevantes aos olhos da pesquisadora. Naturalmente, outros há tão ou mais significativos. Poder-se-ia continuar essa resenha, o que seria exaustivo, entretanto julgou-se pertinente a leitura da obra desses autores para demonstrar o quanto influenciou a obra de Aristóteles sobre a deles. Cabe observar que Perelman e Olbrechts-Tyteca, não sendo lingüistas, mas teóricos da argumentação, procuram ajustar o pensamento de Aristóteles à contemporaneidade, sem analisar os elementos lingüísticos responsáveis pela argumentação. Limitam-se a apresentar exemplos, sem apontar neles os termos que conduzem o argumento à conclusão.

A argumentação é estudada numa perspectiva discursiva em Ducrot (1977;1987;1990), que toma como ponto de partida a enunciação. Assim, suas teses procuram dar conta do jogo enunciativo, que requer que se conheçam as condições da enunciação, o *hic et nunc*, para compreender o enunciado. A metalinguagem utilizada pelo autor é sempre a da lingüística da enunciação.

Ducrot (1977), quando trata do implícito e da pressuposição, inicia sua obra discordando daqueles que declaram que a língua é um instrumento de comunicação, por ser uma definição vaga e passível de várias interpretações. Segundo o autor, nessa perspectiva a língua serviria unicamente para a representação das idéias, anulando o seu caráter intersubjetivo. O autor defende a tese de que a comunicação na linguagem seja entendida como a vocação natural da *fala*, termo de Saussure, para dirigir-se ao outro, fornecendo, ao realizar-se, *um lugar de encontro para os indivíduos* (p.9).

Outra objeção de Ducrot (1977) é contra a afirmação de que a língua é um código que serve para a transmissão de informações. Concordar com isso é admitir que todos os conteúdos são expressos de modo explícito, o que não é verdade. Às vezes, dizem-se coisas sem a necessidade de dizê-las explicitamente e sem *a responsabilidade de tê-las dito*. A esse modo de dizer sem explicitar, o autor denomina de implícito.

O autor atribui a existência dos implícitos, primeiramente a *tabus lingüísticos* presentes mesmo nos grupos sociais mais avançados e a certas informações que o locutor se priva de dar para não sofrer ou causar constrangimentos. Nessas situações, o locutor se vale de implícitos. Outra justificativa é uma opção do locutor de exprimir-se de modo a não permitir objeções do interlocutor, uma vez que todo enunciado explícito é passível de ser refutado:

Portanto é necessário para toda crença fundamental, quer se trate de uma ideologia social ou de um *parti-pris* pessoal, encontrar, se ela se exprime, um meio de expressão que não a exponha, que não a trans forme num objeto determinável e portanto contestável. (DUCROT, 1977, p.14)

Partindo do pressuposto de que nem tudo precisa estar explícito na linguagem, Ducrot (1977) situa os implícitos no plano do enunciado ou da enunciação. Quando se diz uma coisa, querendo que se deduza outra, na realidade, há, no enunciado um implícito. O autor ilustra a sua idéia com um

exemplo corriqueiro: quando se diz que o *tempo está bom*, deseja-se dizer *vamos sair*. Outros exemplos são os enunciados com os argumentadores *logo* e *portanto*, porque boa parte deles tem a intenção de deixar algumas informações implícitas. Quanto ao implícito no plano da enunciação, o autor o explica a partir de certas exigências às quais se tem de obedecer no momento da enunciação, uma vez que dela participa o interlocutor que pode extrair do enunciado o *subentendido* (p.15-6).

Sobre o *implícito fundado na enunciação* Ducrot afirma:

O ato de tomar a palavra não é, com efeito, ao menos nas formas de civilização que conhecemos, nem um ato livre, nem um ato gratuito. Não é livre, no sentido em que certas condições devam ser satisfeitas para que se tenha o direito de falar, e de falar desta ou daquela maneira. Não é gratuito, no sentido em que toda fala deve apresentar-se como motivada, como respondendo a certas necessidades ou visando a certos fins. (DUCROT, 1977, p.16)

O interlocutor tem o direito de interrogar-se sobre as intenções de quem fala e sobre o direito de falar de quem fala, o que leva o locutor e o interlocutor a deixarem implícitos no discurso. Segundo Maingueneau (1997b, p.160), a argumentação *se apóia freqüentemente nos implícitos*, que não é para o autor uma lacuna no discurso, mas *uma dimensão essencial da atividade discursiva*.

Ducrot (1977) conclui que, na verdade, o implícito é uma *significação superposta à significação literal* do enunciado. Ademais, essas significações não são reversíveis. Melhor dizendo, não se pode compreender a *significação implícita* sem compreender a *significação literal*, entretanto, nada impede que se compreenda a *significação literal* sem compreender a *significação implícita* (p.19).

A peculiaridade na teoria de Ducrot sobre o implícito é considerá-lo uma estratégia eficaz de argumentação, quando o locutor quer eximir-se da responsabilidade sobre o que diz, atribuindo-a ao interlocutor que extrai do enunciado o implícito sob a sua conta e risco.

Ducrot (1987) revê, ou melhor reexamina, como, na opinião do autor, costumam dizer os lingüistas, o seu ponto de vista em relação ao subentendido, situando-o somente na enunciação e o pressuposto no enunciado:

O subentendido, ao contrário, resulta de uma reflexão do destinatário sobre as circunstâncias de enunciação da mensagem e deve ser captado, através da descrição lingüística, ao final de um processo totalmente diferente, que leve em conta, ao mesmo tempo, o sentido do enunciado e suas condições de ocorrência e lhes aplique leis lógicas e psicológicas gerais. (p.25)

Ducrot defende o seu ponto de vista de que uma *descrição semântica lingüística possível* deve partir de um determinado enunciado produzido em determinado contexto, isto é, deve considerar as condições da enunciação. Em outras palavras, há um componente lingüístico que é a significação que leva ao componente retórico, sentido que toma a significação em determinado contexto. A descrição semântica de uma língua deve dar conta do sentido que o falante quis dar a um determinado enunciado em cada situação. Ressalta-se que o autor não admite segmentação do enunciado. Quando num enunciado há dois segmentos, ambos fazem parte do mesmo enunciado. Um segmento é o argumento, o outro a conclusão e *o argumento só tem sentido a partir da conclusão* (DUCROT, 1990, p.75).

Para melhor explicar a semântica lingüística, Ducrot (1987) estabelece as leis do discurso, semelhantes ao que Grice (1982) denomina de *máximas conversacionais*. Antes de explicitar essas leis, Ducrot define frase como *entidade lingüística abstrata, idêntica a si mesma em todas as ocorrências* e o enunciado como *uma realização concreta de uma frase* (89). Considera o autor a importância da enunciação para o entendimento do enunciado. Adota Ducrot (1987) o termo *significação* para o valor semântico da frase e *sentido* para o do enunciado. Doravante, tomam-se esses dois termos na mesma acepção do autor.

São cinco as leis do discurso apresentadas pelo autor do seguinte modo:

A primeira é a de utilizar, para explicar o sentido do enunciado, uma descrição semântica que seria atribuída previamente à frase, ou, na minha terminologia uma “significação”.

.....
 Mas o recurso às leis do discurso implica uma segunda decisão, relativa desta vez ao modo como se concebe a significação e, por consequência, o trabalho do componente retórico.

.....
 Uma terceira decisão, senão necessária, ao menos habitual quando se utilizam leis do discurso, é a de fazer do “sentido literal” o objeto de um compromisso do locutor, de considerá-lo então como parte daquilo que é comunicado.

.....
 Admite-se – quarta decisão - ...que, ao menos na sociedade moderna ocidental, é necessário, quando se pretende fornecer informações a um destinatário sobre um determinado assunto, dar-lhe, entre as informações de que se dispõe, aquelas que se crêem as mais importantes para o destinatário; em todo caso, não se pode sonegar-lhe uma informação mais importante do que aquelas que lhe são fornecidas, exceto se uma outra lei interdite dar esta informação mais importante. A isto chamo “lei da exaustividade” e ela corresponde aproximadamente à máxima de quantidade” de Grice (1975).

.....
 juntemos agora uma quinta hipótese, segundo a qual um interpretante suponha, para compreender um enunciado, que o locutor está, na medida do possível, cumprindo, quando realiza sua enunciação, as leis que regulamentam a tomada da palavra na coletividade a que pertence. (DUCROT, 1987, p.91-4)

As leis do discurso estão relacionadas à enunciação, sem a qual chega-se apenas à significação, mas não ao sentido. Um lingüista só pode apreender o sentido do enunciado se levar em consideração as condições da enunciação, o *aqui-agora* que lhe confere o sentido.

Quanto à responsabilidade do sujeito na construção do sentido, Ducrot (1987) não acredita em enunciados desprovidos de intencionalidade. Assim, todo enunciado tem origem de um falante que deseja comunicar algo a alguém, fazendo desse algo o sentido de seu enunciado (p.169).

Lendo-se as obras de Ducrot (1977;1987;1990) compreende-se que argumentar para o autor não é apenas persuasão, como admitia Aristóteles, mas antes é um ato argumentativo que só se realiza na enunciação. A argumentatividade é um caráter inerente à língua e é o traço argumentativo do

enunciado que leva o interlocutor a uma conclusão.

Anscombe e Ducrot (1994), quando tratam da argumentação na linguagem, dispensam especial atenção ao estudo do *topos*, noção aproveitada dos trabalhos de Aristóteles, embora com outro sentido daquele empregado pelo filósofo grego na obra *Tópicos*. Para os autores, *topos* é um princípio argumentativo e não um conjunto qualquer de argumentos, como dizia Aristóteles (DUCROT, 1990, p.102). *Topos* é uma garantia que permite passar do argumento à conclusão. Entre o argumento e a conclusão existe um terceiro termo que é o *topos*, o lugar, o ponto de vista do enunciador, a partir do qual se entende o enunciado.

Cabe explicar as distinções entre *sujeito empírico*, *locutor* e *enunciador*, fundamentos da *polifonia da enunciação*, presente nas obras de Ducrot (1987; 1990). Pode-se depreender, na teoria polifônica, que o autor põe em dúvida a unicidade do sujeito falante, aceita pelos lingüistas durante muitos anos. Ducrot adapta a teoria polifônica de Bahktin, aplicando-a ao enunciado. De acordo com a polifonia da enunciação, *sujeito empírico* é o autor efetivo, o produtor do enunciado, em outras palavras, a pessoa física; *locutor* é pessoa a quem se atribui a responsabilidade do enunciado, que está inscrita no enunciado pelas formas da primeira pessoa e por outras marcas da enunciação, podendo em alguns casos ser diferente do *sujeito empírico*; *enunciador* é a origem dos pontos de vista, não são pessoas, mas “pontos de perspectivas” abstratos, com os quais o locutor pode se identificar (DUCROT, 1990, p.16 – 20).

A palavra tem, segundo Ducrot (1990) um valor argumentativo que é a *orientação que essa palavra dá ao discurso* (p.51). No caráter argumentativo da palavra estão as possibilidades ou impossibilidades de continuação de um discurso. O valor argumentativo conduz aos aspectos subjetivo e intersubjetivo da linguagem.

Na opinião do autor, tem-se a impressão de que a língua expressa as propriedades das coisas, mas isso é uma falácia, pois é pela argumentação que

se pode atribuir uma propriedade. Um falante, ao dizer que uma pessoa ou coisa tem esta ou aquela propriedade, expressa uma opinião subjetiva, que é um modo de argumentar. Pode-se pela argumentação criar uma representação descritiva aparente da realidade. Ducrot (1990) não acredita na possibilidade de uma linguagem objetiva.

Nas obras consultadas do autor, há análises de enunciados para apontar os elementos lingüísticos responsáveis pela argumentação em cada enunciado. Dentre esses elementos, destacam-se aqueles com maior valor argumentativo: *logo, portanto, pois, se, embora, pouco/um pouco, certos, quase, francamente, sinceramente* e outros. Especial atenção é dispensada à conjunção *mas* pela qual o autor tem verdadeiro fascínio, haja vista o seu grande valor na argumentação.

A argumentação é para o autor inerente à linguagem humana, condicionada ao contexto e de responsabilidade do sujeito que tem o direito de expressar suas opiniões e modos particulares de ver o mundo. Falar é *construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade* (DUCROT 1990, p.14).

Ducrot (1977) declara-se um estruturalista o que se nota em sua obra, uma vez que para o autor deve-se considerar a estrutura interna de cada frase para compreender o seu valor semântico. O estruturalismo de que fala o autor considera as relações entre os constituintes de um enunciado sempre em relação à enunciação:

Mas em vez de continuar utilizando conceitos que foram justamente elaborados para dizer o contrário do que pretendo dizer, gostaria de propor uma formulação mais direta que consiste em duas proposições: de um lado, a semântica lingüística deve ser estrutural. E, de outro, o que fundamenta o estruturalismo em matéria de significação deve levar em conta a enunciação. (DUCROT, 1977, p.294)

O estudo da semântica não pode, para o autor, dispensar o conhecimento

da enunciação. Compreende-se que o sentido de um enunciado depende do contexto, do jogo da intersubjetividade que se estabelece entre sujeitos e não proveniente de um locutor soberano que tudo pode. Desse modo, a enunciação determina as possibilidades de estruturação dos enunciados, isto é, as estratégias argumentativas. Isso equivale a dizer que a estrutura traça o percurso a ser seguido para a apreensão do sentido. Não se pode negar, entretanto, que *a própria organização da língua é condicionada por esta necessidade de agir sobre outrem* (MAINGUENEAU, 1997, p.160). Compreende-se, desse modo, por que Ducrot se declara um estruturalista.

3.2 Argumentação na Fase de Aquisição da Escrita

Admitindo-se a argumentação como um traço inerente à linguagem, interessa descobrir em que fase da aquisição da linguagem essa função se apresenta. Castro (1996) realizou um estudo longitudinal, acompanhando o desenvolvimento lingüístico de duas crianças brasileiras, uma de dois anos e sete meses a cinco anos de idade e outra de três anos e dois meses até cinco anos, cobrindo todo esse período.

Observou a autora que, a partir de dois anos e sete meses, aparecem no discurso da criança várias perguntas iniciadas com *por que*, mas que não têm o valor argumentativo da interrogação. Na realidade, esse *por que* funciona como encadeador discursivo e operador argumentativo. Em alguns enunciados, o “*por quê?*” apresenta-se com outros valores argumentativos, ora com o sentido de *daí, depois*, ora com o sentido causal. Além do *por que*, Castro (1996) encontrou no discurso das crianças outros operadores, a exemplo de *se, mas e então*. Realiza um exame minucioso do tipo de argumentação em cada ocorrência. Não cabe, nesta tese, resenhar toda a obra. Sua menção se deve ao fato de que esse trabalho se presta para comprovar o surgimento da argumentação a partir dos dois anos, quando a linguagem da criança começa a apresentar certa fluência discursiva.

Quanto à argumentação na linguagem escrita toma-se como parâmetro, neste trabalho, o desenvolvimento da escrita na escola fundamental, particularmente da terceira até a quarta série. A escolha dessas séries não foi arbitrária. Deve-se à observação de que, nessa etapa da escolaridade, a criança apresenta maior organização textual e maior domínio discursivo em relação a fases anteriores.

Verificam-se os recursos argumentativos mais freqüentes em textos narrativos, descritivos, ou opinativos, procurando-se salientar o traço de subjetividade peculiar ao uso de cada argumentação. Inicialmente, estuda-se o papel das conjunções numa perspectiva argumentativa e não apenas coesiva, como tratam Halliday e Hasan (1980). Por isso não será considerada a classificação tradicional dos conectivos em coordenativos e subordinativos, que aparece nas gramáticas normativas. Somente as conjunções que têm maior valor argumentativo são aqui estudadas. Analisa-se também como a modalização aparece nos textos das crianças e, finalmente, estudam-se os itens lexicais de maior argumentatividade, a exemplo de certos substantivos e adjetivos. Subdivide-se o estudo da argumentação em três aspectos:

1. das conjunções ;
2. da modalização;
3. dos nomes.

1. Das conjunções

O critério para a análise das conjunções não é meramente morfossintático, por isso não se leva em consideração se as frases são independentes ou coordenadas, dependentes ou subordinadas, conforme registram as gramáticas normativas. Na perspectiva adotada, essas classificações deixam de ter importância, dando lugar ao valor argumentativo que possam ter no enunciado, porque, conforme afirma Koch (1993, p.111), as relações de interdependência que se estabelecem entre as orações, quando existe um operador argumentativo,

são de tal ordem, que uma não tem sentido sem a outra.

Destacam-se para exame apenas as conjunções que foram encontradas com maior frequência nos textos, independentemente de serem narrativos, descritivos ou opinativos. Essa tipologia textual é adaptação da apresentada por Brandão (2000) para as tipologias cognitivas. Preferiu-se chamar de texto opinativo o que a autora denomina *seqüência argumentativa*, uma vez que se defende o princípio expresso por Ducrot (1990) de que a palavra tem valor argumentativo, logo a argumentação está presente em todo tipo de texto. Obedecendo-se ao critério de maior frequência, foram eleitas as seguintes conjunções: *mas, porque, pois, por isso, se e quando*.

Partiu-se da tipologia textual apresentada por Brandão (2000) para a escolha dos textos narrativos, descritivos e opinativos. Considerando-se que a argumentação é constitutiva da linguagem, adotou-se a denominação de texto opinativo à estrutura textual denominada pela autora de argumentativa. A preferência por essas estruturas se deveu ao fato de serem as mais freqüentes na produção escrita da escola fundamental.

Na análise, a conjunção *mas* revelou-se de capital importância, confirmando seu potencial argumentativo do qual já falara Ducrot (1987; 1990), haja vista o interesse do autor por essa conjunção em suas obras. Segundo Koch (1993, p.107), *mas é o operador argumentativo por excelência* e se inclui no paradigma de oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos, em que se incluem também as conjunções *porém, contudo, embora* e outras. A escolha de uma ou outra conjunção depende da estratégia utilizada pelo locutor.

Os lingüistas costumam distinguir o *mas* de refutação ou correção, denominado *masSN*, como em frases do tipo: *ele não é professor, mas médico*, do *masPA*, que é um operador argumentativo. Não se deve ignorar a semelhança do valor pragmático dos dois tipos de *mas*. Em ambos, há um confronto entre os interlocutores (MAINGUENEAU, 1997b, p.166).

Encontrou-se somente o *masPA* nos textos analisados e, em certos textos, o *mas* com outra função. O valor argumentativo da conjunção *mas* pode ser comprovado nos textos das crianças, uma vez que há uma expressiva frequência dessa conjunção em diversos tipos de texto. Nota-se, entretanto que o *mas* exerce ora o papel de operador argumentativo, ora o de encadeador discursivo e, às vezes, é usado em lugar de outra conjunção. Observem-se os exemplos:

(32) *Minha cidade se chama Salvador ela é capital da Bahia.*
*Ela é uma cidade boa **mais** também tem muita violência. **Mas até** que tem família que tem paz dentro de casa e outras tem violência dentro de casa.*

EJC 4/ 2002 (Veja anexo 30)

Em (32), o primeiro *mas* é argumentativo e, como todo *mas* operador argumentativo estabelece uma oposição e permite uma descrição polifônica, porque o locutor introduz um enunciador, isto é, um ponto de vista. No segundo enunciado, *mas* funciona como operador argumentativo intensificado por *até* que permite pressupor ou concluir que em outros lares não há paz, o que o locutor explicita na frase seguinte.

r outras famílias não têm

↑ *até que tem família que tem paz dentro de casa*

O conceito de orientação argumentativa é desenvolvido por Guimarães (2001, p. 27) a partir do princípio de orientação argumentativa que depende da seleção de um topos estudado por Anscombe e Ducrot (1994, p.211) e Ducrot (1977). Segundo Guimarães (2001, p.27), a orientação argumentativa faz parte da regularidade semântica do enunciado. Toda orientação argumentativa se inclui numa classe argumentativa ou conjunto de enunciados cujos conteúdos conduzem regularmente a uma conclusão *em todas as situações de enunciação possíveis*.

Observe-se o exemplo seguinte:

(33) *Minha família tem 5 pessoas agente nunca briga sempre conversa **mas** um ajuda o outro sempre.*

EJC 4/2002 (Veja anexo 31)

Em (33), o *mas* tem o valor semântico de um e, porque não atribui o sentido de oposição entre os enunciados.

Outra conjunção que tem valor argumentativo nos textos das crianças é *porque*:

(34) *A violência existe **por que** niguem tem controle e uma pessoa bate bate na outra e vai criando a violência.*

EPG 4 /2002 (Veja anexo 32)

(35) *Não gosto do meu bairro **porque** tem muita violência e não é muito bom é muito ruim e as mias amigas são muito fausa e cheia de sujeira.*

EJC 4/ 2002 (Veja anexo 33)

Em (34) e (35) o *porque* é um operador argumentativo.

A conjunção *pois* aparece também em vários textos analisados com papel de relevo na argumentação. Exemplo:

(36) *As crianças têm todo direito de assistir televisão. Porém em tempo limitado, **pois** primeiro lugar é a obrigação.*

EPG 4/2002 (Veja anexo 34)

Em (36), o *pois* tem o valor de operador argumentativo, porque o fato que se afirma equivale a duas enunciações. Nesse exemplo, o valor explicativo de *pois* incide sobre as duas frases precedentes, constituindo as três um só

enunciado. Conforme explica Guimarães (2001, p. 39), em seu estudo de enunciados com o operador *pois*, isso pode ser comprovado, aplicando-se o critério de pergunta ou negação que incide somente sobre a primeira frase, não podendo incidir sobre todo o enunciado. Nega-se ou pergunta-se apenas se *as crianças têm todo o direito de assistir televisão*.

O operador argumentativo *por isso* também aparece nos textos analisados. Exemplo:

(37) *A violência hoje em dia é muito grande, **por isso** temos assaltos, assassinatos, omocídios e etc.*

EPG 4/2002 (Veja anexo 35)

Em (37), *por isso* é um operador argumentativo, haja vista o fato de não ser aplicável a todo o enunciado uma pergunta ou uma negação.

Os enunciados ligados por operadores argumentativos, segundo Anscombe e Ducrot (1977, p.130-2) Koch (1993, p.132-3), apresentam as seguintes características:

- a) referem-se a duas enunciações sucessivas;
- b) podem ser apresentados em dois períodos, porque o que se afirma não é a relação entre dois enunciados, mas cada um deles. Isso se comprova, observando-se o alcance de uma pergunta ou uma negação. Os enunciados com operadores argumentativos não aceitam a pergunta ou a negação sobre todo o enunciado. Quando é possível aplicar uma pergunta ou uma negação, somente se aplica a uma das frases do enunciado.

Outra conjunção que aparece nos textos, embora com menor frequência é se em enunciados como:

(38) *...a novela malhação, que ensina a usar camizinha que **se** não usar camizinha pode causar Aides.*

EJC 4 /2002 (Veja anexo 36)

Em (38), encontra-se um *se* “*standard*”, como denomina Ducrot (1977, p.180), que expressa, nesse enunciado, uma condição necessária, e, se não é suficiente, é pelo menos favorável.

O conectivo *quando* aparece nos textos com idéia de tempo geralmente em frases de textos narrativos, a exemplo:

(39) *Este São João foi **quando** eu viajei para Cachoeira e o melhor momento de minha vida foi **quando** eu tomei banho de Cachoeira ou quedas D’água..*

EPG 4/2002 (Veja anexo 37)

Em (39), a conjunção *quando* aparece com o sentido temporal, encadeando a narrativa, como na maioria dos outros enunciados em que essa conjunção aparece.

É preciso analisar-se um enunciado, no qual aparece um conectivo, sob o ponto de vista não apenas coesivo, mas argumentativo, procurando-se descobrir as *instruções* dadas pelo conectivo, isto é, o percurso que se deve seguir para compreender o sentido do enunciado. Mas é preciso que a Análise do Discurso não seja tentada a considerar a argumentação como um jogo, em que *o jogador calcula com toda lucidez como vencer o adversário*, antes deve considerar que a Análise do Discurso lida com sujeitos *dominados pelas imposições das formações discursivas e não com manipuladores que dominam do exterior suas enunciações* (MAINGUENEAU, 1997b, p.164-5).

2. Da modalização

A modalização é um recurso estrutural do qual se vale o locutor para conferir ao seu discurso um caráter de verdade, necessidade ou possibilidade. A

estruturação dos enunciados obedece a certas modalidades, que têm relevante valor pragmático. As modalidades discursivas tradicionalmente conhecidas são as *aléticas*, que *determinam o valor de verdade de uma proposição*; as *deônticas*, que se referem à conduta, às normas e ao que se deve fazer; e as *epistêmicas* que tratam da crença e do conhecimento. De um modo geral, consideram-se como modalidades básicas o *necessário* e o *possível* (KOCH, 1993, p.75-81).

Segundo Koch, as modalidades podem ser expressas pelos seguintes itens lexicais:

- a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc.
- b) auxiliares modais: dever, querer, precisar, etc.
- c) predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável, etc.
- d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.
- e) formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer, etc. + infinito.
- f) modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, etc.
- g) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei eu duvido, eu acho etc.
- h) entonação: (que permite, por ex., distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral).
- i) operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc. (KOCH, 1993, p.87)

Nos textos analisados, foram encontrados diversos itens lexicais indicando modalidades:

(40) *Um dos temas mais abordados pelos pais hoje em dia é se seus filhos **podem** ou **devem** assistir televisão por haver programas que não são apropriados para o seu desenvolvimento.*

EPG 4/2002 (Veja anexo 38)

(41) *Toda criança **deve** assistir televisão só não **pode** assistir programas imorais, programas de violência.*

EPG 4/ 2002 (Veja anexo 39)

(42) *A tevissão é um ensino para as crianças por tanto as crianças não **podem** ser impedidas, eu disconcordo porque se ela for impedida não vai **poder saber** das notícias e do encino que ela dar.*

EJC 4/ 2002 (Veja anexo 40)

Em (40), (41) e (42) aparecem verbos modais exprimindo possibilidade deôntica, uma permissão. Em (41) e (42) o verbo modalizador *poder* aparece numa frase negativa, o que confere ao enunciado maior força ilocucionária da qual falam Austin (1990) e Searle (1981). Particularmente em (42), aparece a locução *vai poder saber*, em que o verbo *poder* é auxiliar modalizador para o verbo *saber* que pertence à modalidade epistêmica.

Encontra-se ainda predicado cristalizado como em:

(43) *Bom, pra que as crianças cresçam com educação, é **necessário** que elas também não fiquem assistindo a programas impróprios.*

EPG 4/ 2002 (Veja anexo 41)

O exemplo (43) mostra que algumas crianças já são capazes de modalizar o enunciado por intermédio de predicados cristalizados, que são expressões consagradas pelo uso comum.

Encontra-se também advérbio modalizador, a exemplo:

(44) ***Normalmente**, essa agressão acontece dentro das casas das pessoas.*

EPG 4/2002 (Veja anexo 42)

Em (44), o autor utilizou um advérbio modalizador para atenuar a sua argumentação. Isso demonstra que algumas crianças já internalizaram esse tipo de item lexical em sua linguagem.

Quanto aos verbos que expressam atitude proposicional, o único registrado foi o verbo *achar*, em enunciados do tipo:

(45) *Eu **acho** que deve assistir televisão apesar de existir alguns canais que crianças não devem assistir.*

EPG 4/2002. (Veja anexo 43)

(46) ***Na minha opinião eu acho** que sim, por que não é só os adultos que devem ficar informado sobre o mundo, as crianças tem todo direito também.*

EPG 4 / 2002 (Veja anexo 44)

Em (45), o locutor atenua o seu enunciado com um verbo opinativo, que expressa a sua posição, sem contudo afirmá-la de modo categórico. Em (46), o emprego do verbo opinativo é o mesmo reforçado com a expressão *na minha opinião*. Em ambos os casos, o caráter subjetivo do enunciado é evidente.

Foram encontrados ainda os itens lexicais *mesmo* e *até* como operadores argumentativos:

(47) *...dona abelha olhou disse que estava faltando alguma coisa e esta faltando **mesmo** que era porta...*

EJC 4/ 2002 (Veja anexo 45)

(48) *... e **até** minha mãe comprou uma capote porque era muito frio, muito **mesmo**.*

EPG 4/2002 (Veja anexo 46)

Em (47) e (48), o item lexical *mesmo* reforça o argumento, no sentido de conseguir maior convencimento do interlocutor. Particularmente em (48), há um outro marcador de subjetividade e de argumentação que é *até*, que permite subentender que *sua mãe não costumava sentir muito frio*.

Outra maneira, indicada por Koch (1993, p.87), para marcar a modalização de um enunciado são as construções perifrásticas com os verbos *querer, poder, dever, etc*:

(49) *Era uma vez João-pé-de-vento **queria casar** com Brisa mas só que Brisa disse que só ia casar se ele fizesse uma casa.*
EPG 4/2002 (Veja anexo 49).

Em (49), o verbo modal que aparece é *querer* que também como os outros modalizadores atenua o que se afirma.

O locutor utiliza os modais, quando quer marcar certa distância em relação ao enunciado, um maior ou menor comprometimento com o que diz, estabelecendo certo grau de tensão entre os interlocutores (Koch, 1993, p.88). Além disso, deixa pistas para que o interlocutor entenda os pontos de vista de outros enunciadorees, segundo o conceito de polifonia de Ducrot (1987).

Os enunciados modais podem ser incluídos nos atos de fala ilocucionários de fala Austin (1990) e Searle (1981). Com os modais, procura-se o convencimento do interlocutor como afirmava Searle em relação a todos os atos ilocucionais:

No caso de actos ilocucionais, somos bem sucedidos naquilo que estamos a tentar, ao conseguirmos fazer com que o nosso ouvinte reconheça o que estamos a tentar fazer. Mas o “efeito” sobre o ouvinte não é uma crença ou resposta, consiste simplesmente no entendimento que o ouvinte tem da enunciação do falante. (SEARLE, 1981, p. 65)

Os atos de fala que têm grande força ilocucional procuram conduzir o

ouvinte para o entendimento e para a aceitação do enunciado. No caso dos enunciados onde aparece um elemento lingüístico modalizador, essa força e o seu efeito podem ser mais ou menos marcados a depender do tipo de modalidade e do item lexical responsável pela modalização. Quando um locutor escolhe uma e não outra modalidade, quer acentuar ou atenuar a sua argumentação, conduzindo o interlocutor para uma determinada conclusão. Os modalizadores, pela sua importância discursiva, têm sido objeto de estudo dos lingüistas que se ocupam da argumentação na linguagem.

3. Dos nomes

É inegável o papel de certos substantivos e adjetivos na argumentação. Ducrot (1987) chama a atenção para o estatuto pragmático das nominalizações na argumentação, quando exercem o papel de sujeito gramatical de um enunciado, uma vez que podem expressar o ponto de vista de um enunciador. Sobre o assunto o autor afirma:

Diria agora que o característico da nominalização é fazer aparecer um enunciador, ao qual o locutor não está assimilado, mas que é assimilado a uma voz coletiva. (DUCROT, 1987, p.217)

Observe-se o seguinte exemplo em que se comprova o que afirma Ducrot:

(50) *O índice de violência no mundo está muito grande.*

EPG 4/ 2002 (Veja anexo 42)

Em (50), aparece a voz de um enunciador, que é o ponto de vista comum, quando se trata do tema *violência*. A voz do locutor é assimilada pela voz do enunciador, configurando-se, nesse caso, um enunciado polifônico.

Papel de destaque têm os substantivos axiológicos na expressão da

subjetividade, como afirma Kerbrat-Orecchioni (1997). Defende-se neste trabalho que esses substantivos têm grande importância na argumentação, haja vista que o locutor assume no enunciado um ponto de vista do enunciador:

(51) *Era aniversário de minha mãe. Mas logo lembrei de uma coisa que me fazia ficar aliviada e ao mesmo tempo meio chateada: “Aniversário de mãe é chato”.*

.....
Logo anoiteceu, a **chatice** estava prestes a começar.

EPG 4/2002 (Veja anexo 1)

Em (51), o locutor é o enunciador, uma vez que o ponto de vista não é lugar comum.

Os adjetivos têm um valor significativo na argumentação, uma vez que expressam, como afirma Ducrot (1990, p.32-3), *propriedades ou qualidades das coisas*. Entretanto, diz o autor, a utilidade da linguagem é *mostrar que essa impressão é enganosa*. Na verdade, essas propriedades ou qualidades não pertencem às coisas, mas são próprias de determinadas formas de argumentação:

O que acabo de dizer sobre a palavra inteligente seria igualmente válido para um grande número de outras palavras como *valente, interessante, generoso*, etc. Na minha opinião, a partir de um ponto de vista lingüístico, estas palavras não correspondem a propriedades senão a tipos de discurso, e mais particularmente a discursos argumentativos; sua significação consiste somente em fazer alusão a uma ou a várias classes de discursos possíveis. (DUCROT, 1990, p.32)

Na verdade, o autor quer dizer que o fato de o sujeito poder atribuir propriedades às coisas é um dos traços inerentes à argumentação. O locutor, dependendo da sua intenção, poderá pela linguagem *fabricar as propriedades das coisas*, e, desse modo, convencer o seu interlocutor de que a coisa de que fala tem uma determinada propriedade, que não é nada mais do que o resultado de sua imaginação, em outras palavras, de seu ponto de vista (DUCROT, 1990,

p.33).

Kerbrat-Orecchioni (1997) chama a atenção para o papel dos adjetivos na expressão da subjetividade, o que vem ao encontro do que afirma Ducrot (1990) uma vez que, para ele, o tipo de estrutura do enunciado depende da intenção do sujeito em cada enunciação. É preciso lembrar ainda que o uso de um ou outro adjetivo depende do *topos* escolhido pelo sujeito para a argumentação. Assim, o sujeito escolhe um *topos* que pode ser de elogio ou de depreciação e emprega esse *topos* obedecendo a um grau, porque uma das características do *topos* é ser gradual. A depender do grau do *topos*, o argumento leva a uma determinada conclusão. Qualquer que seja o *topos*: quantidade, tamanho, cor, etc, haverá sempre uma gradação, que segue uma escala crescente ou decrescente. Assim, quando um sujeito fala da temperatura da água e escolhe um entre os adjetivos *fervente, quente, tépido, morno, frio*¹¹, na verdade, aplica-se um grau a adjetivos que pertencem ao mesmo *topos* numa enunciação (Ducrot, 1990, p. 106-15). Numa situação determinada, escolher uma e não outra frase é optar por um *topos*, que a situação autoriza, em lugar de outros. (Anscombe e Ducrot, 1994, p.207). Um *topos* é sempre carregado da ideologia da pessoa que fala e uma palavra pode pertencer a um ou a vários *topoi*, entretanto, numa enunciação, convoca-se um *topos* e a ele aplica-se um grau. (ANSCOMBRE e DUCROT, 1994, p.233).

Além do caráter gradual, um *topos* pode ser *comum* e *geral*. Um *topos* é *comum*, porque é compartilhado e aceito pela comunidade lingüística a que pertence a pessoa *assimilada ao enunciador*; é *geral*, porque pode ser usado numa situação e numa *infinidade de situações análogas* (Ducrot, 1990, p.102-4). O uso de adjetivos pode ser visto como uma atividade de discretização dos objetos do mundo que é individual e socialmente construída, de acordo com o que afirmam Mondada e Dubois (1999).

Observe-se o exemplo:

¹¹ Os adjetivos foram adaptados da série mencionada por Anscombe e Ducrot (1994, p. 80)

(52) *Minha família é muito **unida** não temos discussões **disnecessárias**, temos muito amor e amizade. Meu pai é **curioso, trabalhador, inteligente, pontual**, no que diz é brincalhão. Minha mãe é **moderna, inteligente, bonita, amorosa, brincalhona, gentil, responsável, trabalhadora e preciosa**.*

*Minha irmã é **bunita, divertida, amiga, extrovertida, estudiosa, curiosa, vaidosa e fofa**.*

EJC 4/2002 (Veja anexo 47)

Em (52), o locutor fabrica as propriedades de sua família, de seu pai, de sua mãe e de sua irmã, de modo que o interlocutor possa ser convencido de que sua família tem de fato todas essas qualidades, elegendo o *topos* do elogio, aplicando um grau positivo numa escala crescente. Essa discretização da sua família foi construída socialmente pelo sujeito.

Há de se considerar ainda o valor dos diminutivos na linguagem das crianças, o que denuncia não só a afetividade dessa fase do desenvolvimento, mas também o grau aplicado ao *topos*. Observe-se, no exemplo seguinte, o emprego dos *topoi*:

*(53)...minha mãe têm olhos castanhos claros meu pai olhos pretos minha mãe é **branquinha** meu pai é **um pouco moreno** e minha irmã casula tem olhos castanhos ela é **branquinha** eu também tenho olhos pretos e sou **branquinha** meu irmão mais velho tem olhos castanhos escuro e meu irmão melhor é **branquinho...***

EJC 4/2002 (Veja anexo 48)

*(54) Minha irmã é **bem chatinha**, mas no fundo todo mundo gosta dela.*

EPG 4/2002 (Veja anexo 50)

Em (53), o diminutivo é a representação da linguagem afetiva muito comum no discurso das crianças e o grau aplicado ao *topos*. Há, nesse exemplo, outro item lexical de grande valor argumentativo, *um pouco*, discutido por Ducrot (1977). Segundo o autor, *um pouco* se opõe a *pouco*, porque o primeiro serve para afirmar e o segundo para limitar (DUCROT, 1977, p.238). No exemplo (53), *um pouco* serve para reforçar a cor morena do pai.

Em (54), o locutor aplicou um *topos* depreciativo, atenuado pelo diminutivo, mas reforçado em seu grau pelo advérbio *bem*.

Assim como os diminutivos, os superlativos têm grande valor argumentativo no discurso das crianças:

(55) *Onde eu moro e tão legal.*

.....
*Agora está **super legal** por que os predis¹²*

EJC 4/2002 (Veja anexo 51)

Em (55), o *topos* do elogio é expresso com uma propriedade de grau elevado pelo item lexical *super*.

Não se pode negar que a argumentação é a expressão de um locutor que se coloca como sujeito em seus enunciados, ora assumindo-se como enunciador, ora deixando, nesses enunciados, vozes de outros enunciadores, isto é, pontos de vista aceitos pelo interlocutor ou pela coletividade da qual faz parte. A língua deixa de ter como objetivo a informação, passando a ter como finalidade a argumentação. Aceita-se a posição de que o princípio básico da língua é a argumentação. O uso de determinadas conjunções ou de outros operadores discursivos é uma escolha do locutor, que traça um caminho para que o interlocutor chegue à conclusão desejada. O sentido se constitui, portanto no discurso. A linguagem, nesta perspectiva, não é objetiva, porque a realidade será

¹² Acredita-se que o autor ou a autora pretendia escrever *prédios*.

descrita pela subjetividade na intersubjetividade.

Deve-se salientar que o sujeito não é admitido como um sujeito romântico, que tudo pode. Numa perspectiva intersubjetiva, o sujeito considera as condições da enunciação, que o obrigam a seguir e a escolher um e não outro item lexical, este e não aquele operador argumentativo. Suas escolhas serão responsáveis pela estrutura de seus enunciados e, conseqüentemente, de sua argumentação. O estudo da argumentação numa perspectiva enunciativa dá conta da gama de aspectos que podem passar despercebidos em outras abordagens.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Constituição do *Corpus*

A motivação para esta pesquisa partiu de um trabalho de extensão desenvolvido pela autora no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, iniciado em 1999. Prestava-se assistência teórico-metodológica a professores de duas escolas públicas de Salvador. Os conteúdos dos cursos e oficinas tinham o objetivo de discutir e treinar professores para o ensino da produção do texto escrito em seus diversos gêneros. Os temas dos mini-cursos e das oficinas eram escolhidos em comum acordo com as professoras, a partir das dificuldades apresentadas pelas crianças nos textos.

A leitura constante dos textos despertou o interesse da autora deste trabalho para uma pesquisa mais apurada de aspectos particulares da produção textual. Conservou-se o interesse pela 3ª e a 4ª séries, cujas professoras já participavam da atividade de extensão. Resolveu-se ampliar a observação, incluindo uma escola particular, a fim de comparar a influência da classe social na expressão da subjetividade, tema eleito pela pesquisadora.

Os textos do *corpus* foram colhidos a partir da produção textual de duas turmas da terceira série, durante 2001, em duas escolas do ensino fundamental da cidade de Salvador, uma pública, situada em bairro popular, outra particular, situada em bairro de classe média, e, em 2002, a partir da produção textual das crianças daquelas turmas que haviam sido promovidas para a quarta série nas mesmas escolas.

As crianças da população pesquisada da escola pública têm pais com escolaridade de primeiro grau, alguns analfabetos e pertencem à classe popular; as da escola particular têm pais com escolaridade superior, alguns com segundo grau completo e fazem parte da classe média, conforme informações registradas na ficha de identificação da escola, preenchida pela diretora.

Escolheram-se a terceira e a quarta séries, em virtude de, nessa fase da escolaridade, a criança já demonstrar certa capacidade para construir textos, segundo a tipologia mais usual. Além disso, nesse período, os textos apresentam mais elementos coesivos e argumentativos que nas fases anteriores.

Procurou-se obedecer à programação das escolas de modo a não interferir no planejamento escolar. Deliberou-se que a produção dos textos deveria ser exclusivamente na sala de aula. A escolha do tipo de texto foi determinada pelas professoras de ambas as escolas em comum acordo com a pesquisadora. A condução dos trabalhos e a orientação na sala de aula foi de responsabilidade das professoras regentes, sem a presença da pesquisadora, que colhia os textos no dia seguinte, sempre que possível, sem os sinais de correção das professoras, providenciando cópias e devolvendo-os para as correções e os comentários posteriores das regentes de classe. A decisão da pesquisadora de não estar presente na sala de aula deveu-se à pretensão de obter uma produção textual decorrente da orientação exclusiva da professora regente e livre de qualquer tipo de inibição que a presença de uma pessoa estranha ao corpo escolar pudesse provocar nas crianças.

As variáveis para a análise foram classe social, nível de escolaridade e tipo de texto. Vale salientar que, em geral, as crianças da escola pública entram na escola, em média, dois anos mais tarde em relação às da escola particular. De acordo com o questionário respondido pelas diretoras, as crianças da escola particular situam-se na faixa etária entre nove a 11 anos e as da escola pública entre dez a treze anos. Optou-se pelo nível de escolaridade, considerando-se o papel da escola, nessa fase, mais importante que o da idade para o desempenho da criança no uso da língua escrita.

Selecionaram-se os seguintes tipos de texto, por serem os mais usais na escola fundamental: informativo/descritivo; opinativo; e narrativo. Para o texto informativo/descritivo, foram sugeridos pelas professoras os seguintes temas: “O bairro onde moro”, “Minha família” e “Quem sou eu”. A aplicação desses temas

teve o objetivo de a criança expressar a visão de si mesma, de sua família e da comunidade em que vive. Para o texto opinativo, os temas foram “Violência” e “Televisão” com o objetivo de verificar a capacidade de a criança tomar posições diante de questões atuais; para o texto narrativo os temas foram a invenção de uma história a partir da seqüência de três figuras, com o objetivo de permitir a livre criatividade; um “Relato de experiência” para que a criança avaliasse a importância de suas experiências; e o reconto de uma história infantil¹³ lida pela professora na sala de aula com objetivo de perceber a atenção, a capacidade de argumentação e de síntese das crianças.

Em 2001, nem todos os temas foram aplicados nas duas escolas, obtendo-se a seguinte tabela:

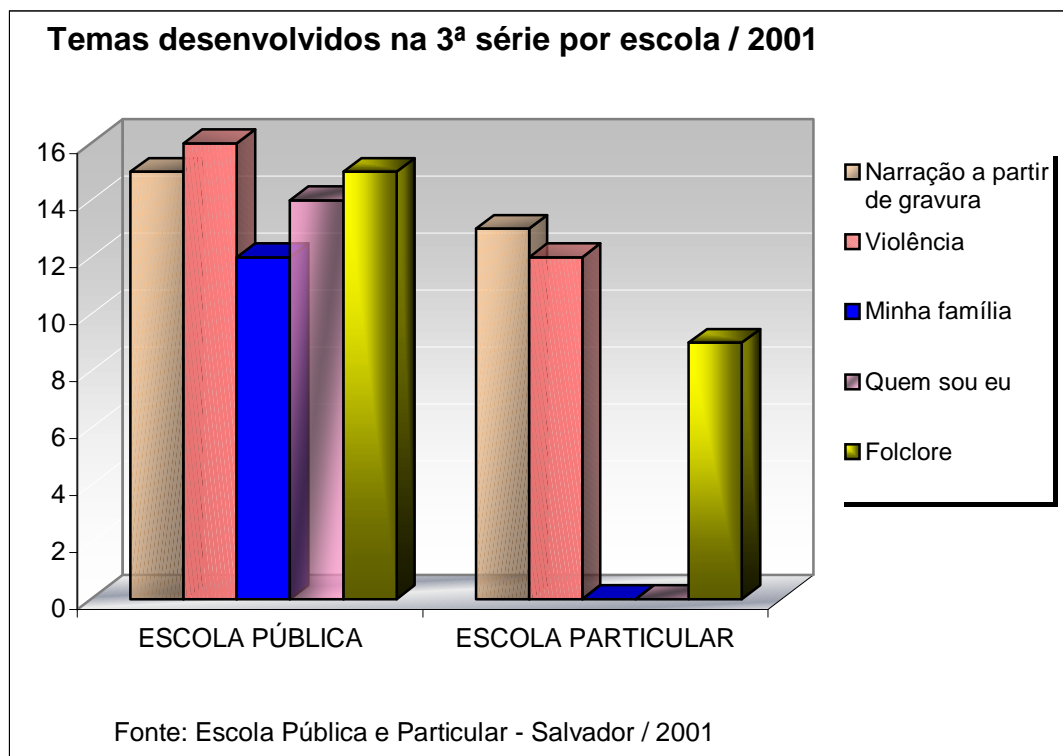
Tabela 1

Temas desenvolvidos pela 3ª série por escola / 2001

Tema	Escola		Total
	Pública	Particular	
Narração a partir de gravura	15	13	28
Violência	16	12	28
Minha família	12	0	12
Quem sou eu	14	0	14
Folclore	15	9	24
Total			106

Fonte: Escola Pública e Particular - Salvador / 2001

¹³ A história escolhida foi *Quem casa quer casa* de Roberto Duarte, cuja indicação consta das referências bibliográficas deste trabalho (Veja anexo 258).

Gráfico 1:

Observam-se, na **Tabela 1** e no **Gráfico 1**, que não foram desenvolvidos todos os temas nas duas escolas. Segundo justificativa da professora da escola particular, houve outras atividades que impediram a produção de alguns temas. Sendo propósito da pesquisadora evitar intervenção na prática de cada regente, aceitou-se executar a análise com o material coletado.

Convém registrar que o número de textos recolhidos não é o mesmo, porque corresponde ao de alunos presentes na data da execução da atividade. No início da pesquisa, as professoras haviam decidido não exigir que a criança ausente no dia da atividade escrevesse o texto em outra oportunidade, a fim de não tornar a produção textual uma atividade enfadonha e obrigatória.

Em 2002, os temas foram desenvolvidos regularmente nas duas escolas,

conforme se demonstra na **Tabela 2** e no **Gráficos 2**.

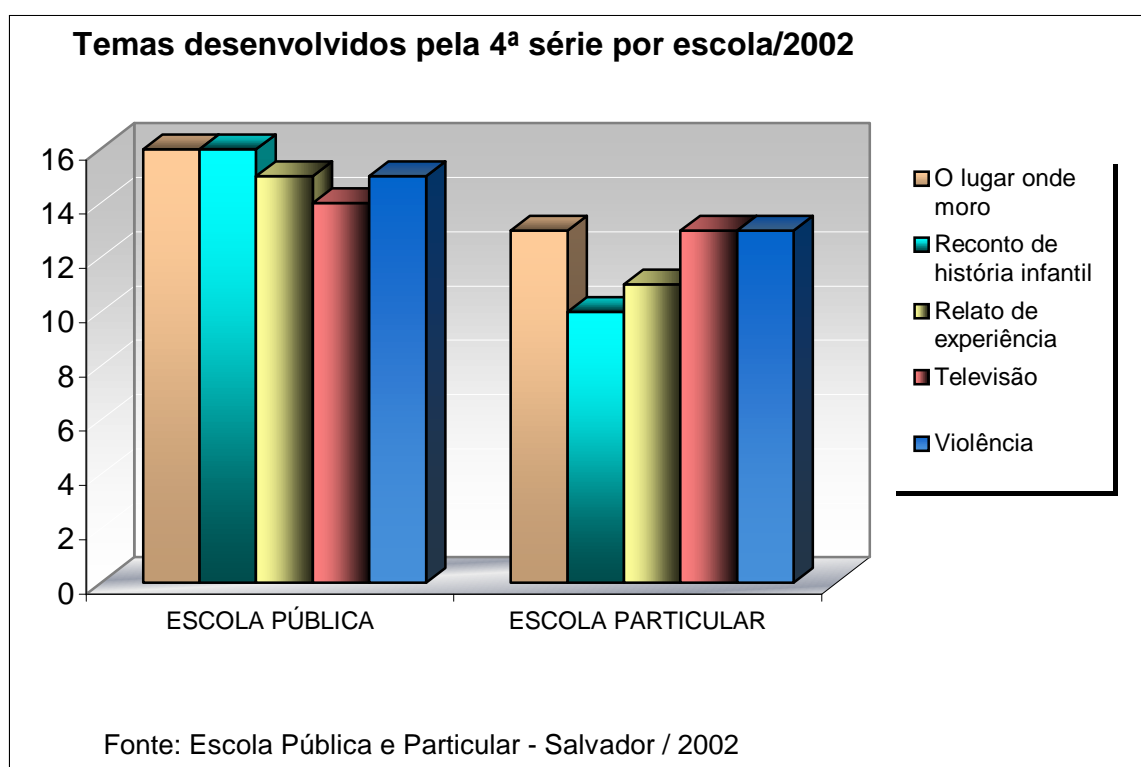
Tabela 2

Temas desenvolvidos pela 4ª série por escola / 2002

Tema	Escola		Total
	Pública	Particular	
O lugar onde moro	16	13	29
Reconto de história infantil	16	10	26
Relato de experiência	15	11	26
Televisão	14	13	27
Violência	15	13	28
Total			136

Fonte: Escola Pública e Particular - Salvador / 2002

Gráfico 2:



Somando-se o total de textos colhidos em 2001 (Veja Tabela 1) com o de 2002, (Veja Tabela 2), foram analisados 242 textos.

Deliberou-se analisar os textos de uma turma de 3ª série de cada escola em 2001 e acompanhar as mesmas crianças que foram promovidas para a 4ª série das mesmas escolas em 2002.

4.2 Tratamento Preliminar dos dados

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, importava verificar, nos textos, o que se afirmara na fundamentação teórica como expressão da subjetividade em relação aos seguintes tópicos:

- a) representação do ambiente social;
- b) desenvolvimento verbal em relação à escolaridade e à classe social;
- c) tipos de referenciação;
- d) uso dos dêiticos;
- e) elementos lingüísticos responsáveis pela argumentação: conjunções, modalizadores, substantivos, adjetivos e outros itens lexicais.

Os tópicos foram escolhidos após a análise preliminar do *corpus*, dentre os que se apresentaram com maior freqüência. Somente foi tratado na fundamentação teórica o que pudesse ser comprovado nos textos pesquisados.

Procurou-se ilustrar a teoria com exemplos transcritos do *corpus*, sem considerar o tipo de texto ou a série. Importava usar somente os textos analisados, por isso evitou-se aproveitar os exemplos mencionados nas obras consultadas.

Uma vez selecionados os exemplos, resolveu-se identificar os textos com iniciais maiúsculas, seguidas do número correspondente à série, separados por

uma barra oblíqua seguida do ano, remetendo nos parênteses para o anexo.

Exemplo:

EJC 4/2002 corresponde a texto de criança da escola pública, 4^a série de 2002;

EPG 4/2002 corresponde a texto de criança da escola particular, 4^a série de 2002.

4.3 Organização dos dados

Inicialmente, os textos foram catalogados por turma, série, escola e tópico, a fim de se ter à idéia do quantitativo que compunha o *corpus*, resultando nas Tabelas 1 e 2, perfazendo o total de 242 textos.

Para a organização dos dados procurou-se atender aos fenômenos estudados, a fim de serem obtidas respostas para os seguintes questionamentos:

- a) Como o ambiente social da criança é representado nos textos?
- b) A referência está relacionada apenas à coesão textual?
- c) Existe relação entre o conector utilizado a escolaridade e o tipo de texto?
- d) Os modalizadores empregados dependem da escolaridade e do tipo de texto?
- e) O aparecimento de muitos adjetivos é próprio da linguagem das crianças independentemente da classe social, da escolaridade e do tipo de texto?

Em virtude de todos os temas propostos não terem sido desenvolvidos nas duas escolas na 3^a série em 2001, computou-se a freqüência de dados somente nos textos cujos temas foram aplicados nas duas escolas, aproveitando-se os outros apenas para eventuais exemplos da fundamentação teórica. Embora fosse uma pesquisa qualitativa e quantitativa, nem todos os aspectos foram submetidos

à quantificação.

Para a análise, foram obedecidos os seguintes procedimentos:

- a) tratar na teoria apenas dos aspectos comprováveis no *corpus*;
- b) ilustrar a teoria com exemplos do *corpus*, mencionando a escola e a série, a fim de realizar-se a análise simultânea de alguns fatos;
- d) considerar, na quantificação, as variáveis: escolaridade, classe social (representada pela escola pública ou particular) e o tipo de texto.

Para facilitar a leitura deste trabalho, os anexos de 1 a 61 obedecem a ordem em que foram citados no texto. Em seguida, foram numerados os outros anexos que serviram para a computação dos dados por tema e série. O número de anexos é superior ao número de textos referido (242), por terem sido utilizados outros textos das mesmas séries para eventuais exemplos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Aspectos Gerais

Realizada a leitura de todos os textos, procurou-se destacar os que pudessem melhor representar as estratégias empregadas pela criança para expressar a subjetividade na construção das referências, no uso dos elementos dêiticos e na argumentação.

Julgou-se desnecessária a contagem exaustiva de todos os dados por série, escola, tema e tipo de texto, procurando-se apresentar a tabulação de alguns fatos lingüísticos, quando estes se mostravam com maior evidência ou quando uma análise quantitativa pudesse reforçar o que se afirmara na teoria e se observara na análise.

Deliberou-se quantificar os dados referentes aos seguintes aspectos:

- a) representação do sujeito social;
- b) introdução do referente;
- c) elementos lingüísticos responsáveis pela argumentação.

Para os outros aspectos, a exemplo da relação entre classe social e desempenho lingüístico e do uso dos dêiticos, optou-se pela transcrição e comentário de textos ilustrativos.

A Revelação do Sujeito Social

Procurando-se atender à exposição teórica, pesquisou-se, inicialmente, a representação da sociedade pela criança. A fim de verificar a relação entre língua e sociedade, mais especificamente entre língua e realidade social de que falam Benveniste (1995;1989), Bourdieu (1998) e Bakhtin (1992), foi solicitada, no segundo semestre de 2001 a produção de um texto sobre “Violência”, nas

turmas da terceira série das duas escolas. O tema foi aplicado novamente nas turmas de quarta série de 2002, com os mesmos alunos das turmas de 2001. O tratamento do tema confirmou o que se afirmara na teoria de que o sujeito revela, na linguagem, a sua realidade e a sua ideologia. O tema geral "Violência" foi tratado de modo diferente pelas crianças de cada escola, aparecendo temas secundários a depender da classe social:

Tabela 3

Tema "Violência" e temas secundários - 3ª série / 2001

Escola	Temas Secundários			Total
	Atentado de 11/09/2001 em N.Y.	Violência urbana	Violência em geral	
Pública	1	8	7	16
Particular	9	1	3	13

Fonte: Escola Pública e Particular - Salvador / 2001

Gráfico 3:



Pode-se notar, na **Tabela 3** e no **Gráfico 3**, que o tema secundário mais freqüente nos textos das crianças da escola pública é a *violência urbana*, em razão de residirem em bairros populares onde o índice de violência é alto. Geralmente, nesses bairros, há marginalidade e tráfico de drogas, o que vem retratado nos textos. Para as crianças da escola pública, a violência que as aflige é a que está mais próxima de sua realidade. Na escola particular, a maior freqüência ocorreu em relação ao atentado terrorista em Nova York, provavelmente em conseqüência da divulgação exagerada na mídia e do fato de as crianças residirem em bairros com baixo índice de violência, por isso a violência que as impressiona está mais distante do seu cotidiano.

Os textos seguintes ilustram o que se observou na análise:

(56) *A violência*

Aonde eu moro a violência e demais tem muita morte e muito maconhero todos sos meninos que passam la que não moram la eles querem bater e tomar o dinheiro tomar a sandalha e outras coisas tem um que se chama Bira que quer tomar tudo alem de tomar as coisas ainda quer matar e bater bater ate morer¹⁴

EJC 3/2001 (Veja anexo 52)

O texto (56) mostra bem a visão da violência que impera nos bairros populares, onde moram as crianças da escola pública.

Observe-se o exemplo a seguir:

(57) *Violência*

Dia 11/09/200, aconteceu um dos piores ataques terroristas, foi nos Estados Unidos. Aconteceu às 8:00 da manhã, quando milhares de pessoas estavam trabalhando num prédio no Centro de Nova York, o primeiro avião se chocou no Word Trade Center.

¹⁴ A atividade de produção de texto, na escola pública, realizou-se em 26-10-2001.

A maioria morreu, poucos sobreviveram, muitos continuam debaixo dos escombros.

E foi assim um dos piores ataques terroristas dos Estados Unidos.¹⁵

EPG 3/2001 (Veja anexo 29)

Em (57), a criança discute a violência, tomando como referência o ataque terrorista de 11 de setembro de 2001 em Nova York, sem mencionar qualquer referência ao seu contexto social.

O tratamento do tema pode ser observado também nos anexos 100,103 e 104.

Em 2002, o tema "Violência" foi novamente aplicado com os mesmos alunos que haviam participado da pesquisa em 2001 e tinham sido promovidos para a 4ª série nas duas escolas, obtendo-se um resultado semelhante, haja vista o fato de ter sido novamente um fato noticiado pela mídia o tema secundário mais retratado nos textos dos alunos da escola particular.

Pôde-se confirmar a constatação do que já se observara na 3ª série, o que vem reafirmar a relação da língua com o contexto social no tratamento do tema.

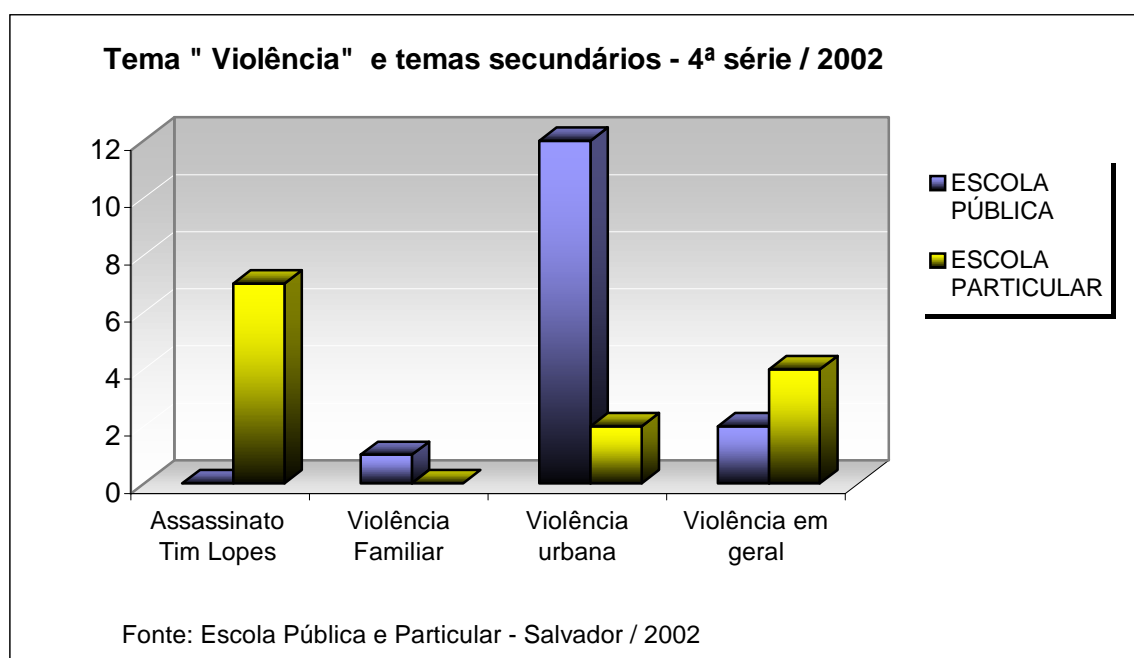
Tabela 4

Tema "Violência" e temas secundários - 4ª série / 2002

Temas Secundários	Escola	
	Pública	Particular
Assassinato do Jornalista Tim Lopes no Rio	0	7
Violência Familiar	1	0
Violência Urbana	12	2
Violência em geral	2	4
Total	15	13

Fonte: Escola Pública e Particular - Salvador / 2002

Gráfico 4:



De acordo com a **Tabela 4** e o **Gráfico 4**, na 4ª série em 2002, verifica-se que as crianças da escola pública continuam tendo como referencial para o tema a violência urbana, em virtude de residirem em bairros populares. Aparecem com menor frequência a *violência em geral* e a *violência familiar*. Na escola particular, novamente o tema secundário foi um assunto distante do cotidiano das crianças, por isso o assunto com maior frequência foi o assassinato de um jornalista no Rio de Janeiro, seguido da *violência em geral* e da *violência urbana*. Não houve menção à *violência familiar*, provavelmente pelo fato de as crianças fazerem parte de famílias mais estruturadas.

Pode-se ilustrar o que se afirma em relação às crianças da escola pública com o seguinte texto:

(58) *Redação sobre a violência*

Violência para mim é muito feio, nas escolas é muito comum como os alunos chutam as cadeiras, desenham nas mesas, a

¹⁵ Na escola particular, a atividade realizou-se em 26 - 9 - 2001.

professora se acaba falando com eles, elas falam mais os alunos não obedecem ela.

Violência nas ruas também é muito comum como esses marginais ficam aí bagunçando as ruas, quebrando as sinalizas, assaltando as pessoas, os bares e entre outros.

Violência dentro de casa é muito ruim por causa dos filhos por exemplo; o pai bebe e chega em casa bêbedo derrubando tudo, acorda os filhos e começa a bater na mulher na frente dos filhos e xingando a mulher toda por isso que as mulheres denunciam os maridos por causa da violência em casa.

Por isso é muito ruim ter violência nas casas, nas ruas, e nas escolas por isso basta. Contra a violência.¹⁶

EJC 4/2002 ((Veja anexo 53)

Em (58), o tema é tratado com relação à violência nas ruas, na escola e no ambiente familiar. Há um destaque para a violência familiar de que são vítimas, na maioria das vezes, as crianças de famílias mais pobres, onde as condições de vida são precárias e os adultos fazem uso freqüente de bebidas alcoólicas, o que provoca a desorganização do ambiente familiar.

O texto seguinte ilustra como o tema foi tratado pela maioria dos alunos da 4ª série da escola particular:

(59) *Redação Tema: A violência*

A alguns dias, o Brasil ficou chocado com a morte do repórter global Tim Lopes, no Rio de Janeiro.

A principal causa desses fatos são os políticos. Eles só pensam neles e ficam sem dar empregos à população. Com essas causas, as pessoas passam a roubar, seqüestrar e até matar par causa do dinheiro.

Desse jeito o Brasil vai virar um país que não se pode sair de

¹⁶ Na escola pública a atividade foi realizada em 5-6-2002.

casa, garantindo que vai voltar.

*Nós precisamos ter muita consciência do que iremos fazer e sermos uma pessoa boa, pra no dia de amanhã, agente poder viver em paz!*¹⁷

EPG 4/2002 (Veja anexo 54)

O texto (59) mostra o tratamento do tema, ressaltando logo no início o assassinato do jornalista e, em seguida, mencionando a violência como o resultado do descaso dos políticos brasileiros, sem mencionar situações relacionadas diretamente com o seu ambiente familiar. A criança reproduz as formações discursivas que lhe são impostas pela família, pela escola e pela mídia, conforme afirmam Althusser (1985) e Pêcheux (1997).

A violência urbana ou familiar também se revelou nos textos das crianças da escola pública, quando produziram um texto narrativo, em que relataram uma experiência pessoal. Enquanto os alunos da escola particular trataram de viagens, festas e outros acontecimentos familiares prazerosos, os da escola pública referiram-se a fatos dramáticos a que assistiram a exemplo de estupros, roubos e espancamentos no bairro onde moram. Dos 15 textos analisados, 12 foram relatos de fatos violentos que os autores presenciaram nos bairros onde residem. O texto seguinte ilustra o que se afirma:

(60)

Um fato interessante

Um menino deu uma facada no outro depois de um bom tempo o menino melhorou e foi onde o menino que deu uma facada nele chegou na rua onde o menino morava e deu um tiro nele só que o menino se baixo e o tiro pegou na barriga da menina que estava defronte dele.

EJC 4/ 2002 (Veja anexo 55)

Em (60), o autor trata da violência no bairro onde mora, sendo o tema um

¹⁷ A atividade foi realizada na escola particular em 18-6-2002.

relato de um fato interessante do qual tivesse participado. Assim como o autor desse texto, a maioria das crianças da escola pública relatou crimes, estupros ou desavenças familiares.

Outro dado importante que revela a relação entre a língua e o contexto social é o desempenho da criança no uso da língua escrita. Observou-se em alguns textos a dificuldade de algumas para abstrair o interlocutor, por isso iniciam o discurso com um cumprimento dirigido ao interlocutor ausente. Esse fato foi observado somente no texto descritivo-informativo, quando trataram do tema “Quem sou eu” ou do tema “O lugar onde moro” em ambas as escolas. Exemplo:

(61) *Quem sou eu?*

Bom dia meu nome é E. gosto muito de estudar, e de penteados diferentes.

.....
EJC 3/2001 (Veja anexo 56)

(62) *Meu bairro dentro da cidade*

Oi eu sou R. moro em um bairro não muito conhecido “Stiep” pertinho da escola e de quase tudo um monte de farmácia, mercadinho, posto de gasolina etc.

.....
.EPG 3/2001 (veja anexo 57)

A observação de (61) e (62) pode levar à interpretação de que os locutores têm dificuldade para abstrair o interlocutor na escrita, conforme afirma Vygotsky (1993), por isso iniciam o discurso com um cumprimento, como se estivessem começando um diálogo com um interlocutor imaginário. Entretanto, não é a definição de um interlocutor o problema. A dificuldade decorre, nesta fase da escolaridade, a depender do tipo de texto, do predomínio de uma organização lingüística típica da oralidade.

Relacionando o desempenho lingüístico com a classe social, obviamente

as crianças da escola particular demonstram maior desempenho, uma vez que dispõem do auxílio dos adultos em casa para a realização das tarefas mais difíceis e convivem com pessoas que usam com desenvoltura a língua padrão, diferentemente das crianças da escola pública, cujo contato com a norma padrão se restringe às quatro horas que passam na escola em cinco dias úteis. Disso resulta que algumas crianças apresentam um desempenho insuficiente em relação às outras crianças da mesma série, em virtude de estarem, na escola, em contato com uma língua estranha que lhe é imposta, conforme afirmam Bourdieu (1988a) e Althusser (1985). Assim, alguns alunos da escola pública têm o seu produto lingüístico desvalorizado socialmente por não atender ao que Bourdieu (1988a) denomina de *língua legítima*.

(63)

A Violência

eu não gosto de violenci poque o ladão figa bateno no refi i o polisião mata ladão poque ele figa matado a pessoa e acincos e roda e mata e fuma magonia e mata polisião e matata a cianca e qema a bochacha da cianca.

(Eu não gosto de violência porque o ladrão fica batendo no refém e o policial mata ladrão porque ele fica matando as pessoas e assassinos e rouba e mata e fuma maconha e mata policial e maltrata a criança e queima a bochecha da criança).

EJC 3/ 2001 (Veja anexo 58)

Em (63), pode-se afirmar que se trata de um texto de uma criança que necessita de uma intervenção cuidadosa da escola, uma vez que apresenta dificuldades resultantes da falta de orientação da família e da pouca prática da escrita, que deve restringir-se às atividades escolares. Nota-se falta de domínio da ortografia e da coesão textual. Entretanto, o texto tem coerência e o autor consegue transmitir a sua experiência. Revela capacidade de observação dos fatos, e suas idéias estão organizadas de modo lógico. Pode-se supor que, não havendo uma intervenção eficaz da escola, essa criança poderá ser levada ao silêncio por ter seu produto lingüístico desqualificado, como afirma Bourdieu

(1998a).

Conclui-se que, na linguagem escrita, o sujeito denuncia o tipo de interação verbal a que está submetido, o que explica o seu desempenho lingüístico. Além disso, pode-se verificar pela linguagem em que contexto social vive o locutor, haja vista o modo de representação do mundo que aparece em seu discurso.

Subjetividade e Construção das Referências

A construção da referência foi estudada numa perspectiva discursiva, considerando-se o aspecto instável e dinâmico dos objetos do discurso de que falam Mondada e Dubois (1995), o que significa que o sentido vai se construindo discursivamente. Além disso, os processos de referenciação ou anáforas são vistos como expressão da subjetividade, uma vez que o locutor escolhe o processo que melhor atende às condições contextuais e de sua enunciação. Isso significa que o sujeito, agente produtor, é visto numa perspectiva intersubjetiva e que na interlocução os objetos do discurso se modificam, conforme as práticas sociais, as experiências históricas dos interlocutores e os acordos e desavenças que se estabelecem na interlocução.

Procurou-se demonstrar, ao longo da exposição teórica, comprovar o desempenho lingüístico das crianças das duas séries independentemente de classe social. Não houve preocupação em quantificar esses dados, uma vez que a preocupação foi comprovar que a referência e a referenciação são questões relacionadas não só à coesão textual, mas também à expressão da subjetividade.

Para ilustrar o desempenho lingüístico das crianças na progressão textual, destacou-se o texto seguinte:

(64)

A violência

A violência existe por que niguém tem controle e uma pessoa bate bate na outra e vai criando ***a violência***.

A violência é o ato de violentar.

Existe no Brasil mais de 500 pessoas mortas por causa da **violência**.

A violência pode existir em assaltos, shopns, casa, apartamentos, lojas, casa de ricos, etc. É por causa da **violência** que várias pessoas estão morrendo em assaltos, shopens, apesar de ter guarda, casa rica ou de pobre, apartamentos, lojas, que tem até câmara, etc.

EPG 4/2002 (Veja anexo 32)

O autor do texto (64) ainda está na fase da repetição do mesmo referente como se esse fosse o único tópico, o que Apothéloz (1995), citando Karmiloff-Smith, denomina de *sujeito temático*.

Observe-se o texto seguinte:

(65) *Redação sobre a violência*

A **violência** ocorre em todos os países do mundo inclusive o Brasil. Há vários tipos de violência como os assaltos, roubos violentos, assassinatos, terrorismo etc.

Na cidade de Nova York, nos Estados Unidos ocorreu o roubo de aviões que esses bateram contra as torres gêmeas do World Trade Center que desabaram e os terroristas, passageiros e pessoas que estavam nas torres morreram.

Os bombeiros choraram e todos também, um bombeiro falou certo: - "A bandeira dos Estados Unidos ainda está de pé".

Esse foi só um exemplo de **violência** que ajudará a mudar o mundo (acabará).

Na minha opinião essa **violência** acaba presa ou morta.

Mas pense no seu futuro a **violência** não o levará a lugar algum.

EPG 3/ 2001 (Veja anexo 1)

Em (65), o autor vai introduzindo outros tópicos, retomando o primeiro para

finalizar. O texto é bem construído, revelando a competência do autor para discutir o tema em vários aspectos.

Foram quantificados os dados relativos à introdução do referente, a fim de confirmar se este fato depende do tipo de texto e/ou do tipo de referente, conforme afirma Schneuwly (1988), obtendo-se o resultado registrado na **Tabela 5**.

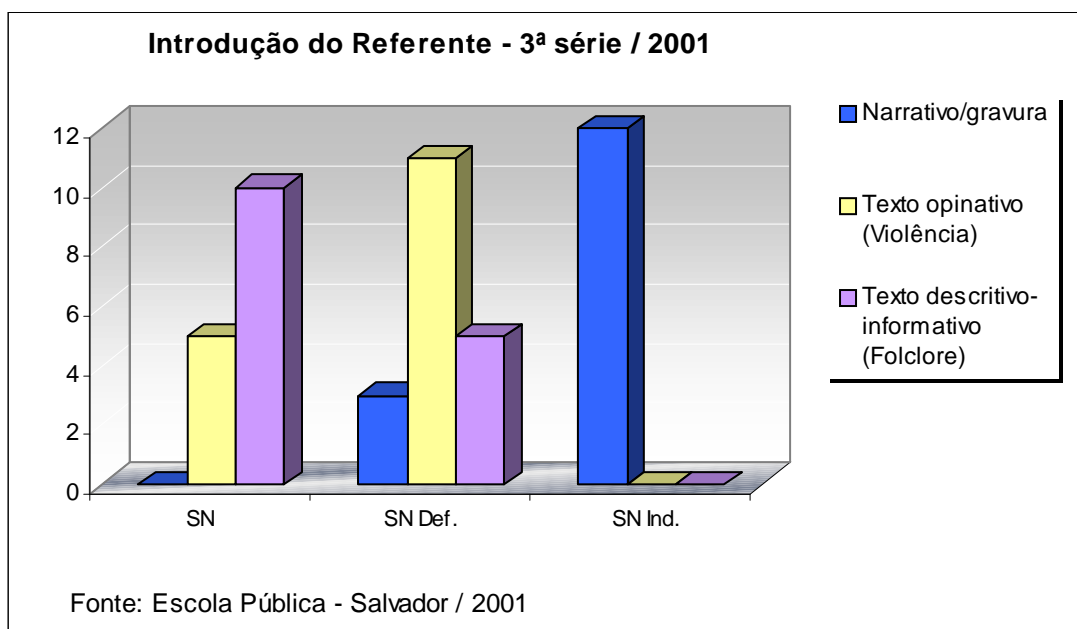
Tabela 5

Introdução do referente - 3ª série / 2001

Tipo de texto (tema)	SN	SN Def.	SN Ind.	Total
Narrativo a partir de gravura	0	3	12	15
Texto opinativo (Violência)	5	11	0	16
Texto descritivo-informativo (Folclore)	10	5	0	15

Fonte: Escola Pública - Salvador / 2001

Gráfico 5:



Na **Tabela 5** e no **Gráfico 5**, observam-se restrições de tipo de texto e de tema que impuseram a introdução do referente por meio de SN ou SN Def. no texto opinativo e no descritivo-informativo. Na narração, predominou a introdução do referente por meio de um SN Ind., seguindo um modelo tradicional, que inicia a narrativa com a expressão *era uma vez*.

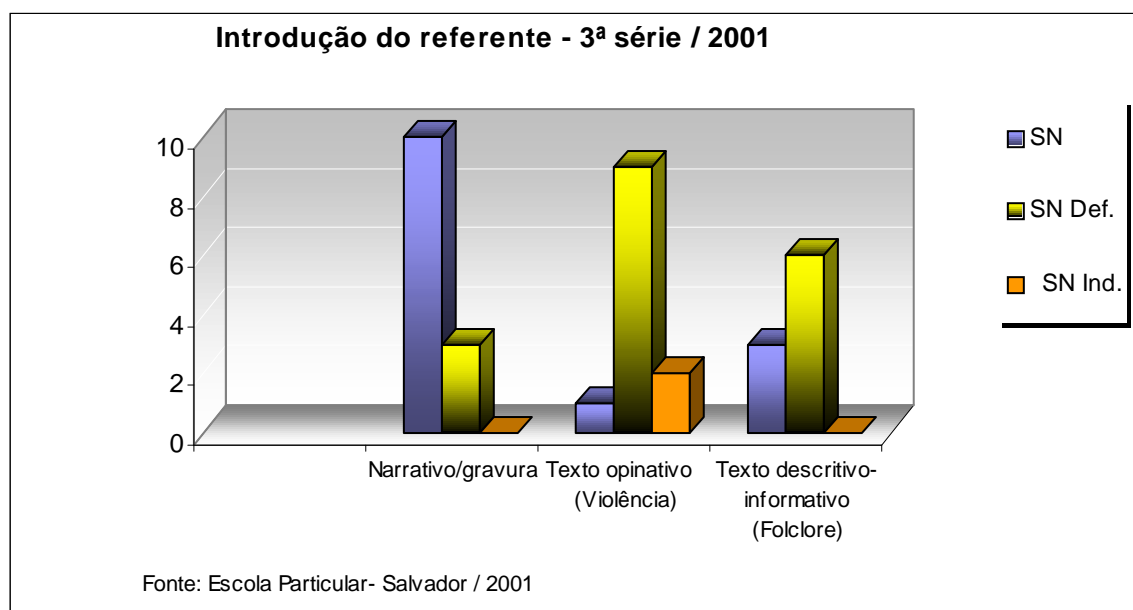
Tabela 6

Introdução do referente - 3ª série / 2001

Tipo de texto (tema)	SN	SN Def.	SN Ind.	Total
Narrativo a partir de gravura	10	3	0	13
Texto opinativo (Violência)	1	9	2	12
Texto descritivo-informativo (Folclore)	3	6	0	9

Fonte: Escola Particular - Salvador / 2001

Gráfico 6:



Na **Tabela 6** e no **Gráfico 6**, observa-se que as restrições se mantêm em relação ao texto opinativo e descritivo. Entretanto, o SN Ind. não prevaleceu na narração, o que se deve, na escola particular, ao fato de as crianças já estarem sendo treinadas para iniciar as narrativas de modo mais criativo, diferente do modo tradicional: *era uma vez*.

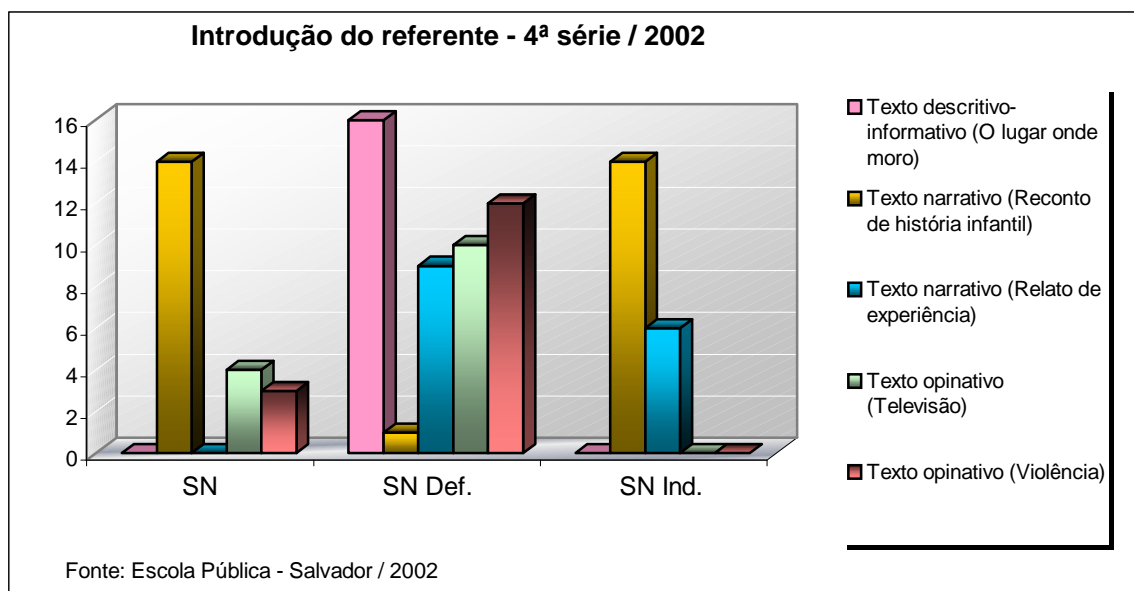
Tabela 7

Introdução do referente - 4ª série / 2002

Tipo de texto (tema)	SN	SN Def.	SN Ind.	Total
Texto descritivo-informativo(o lugar onde moro)	0	16	0	16
Texto narrativo (Reconto de história infantil)	14	1	1	16
Texto narrativo (Relato de experiência)	0	9	6	15
Texto opinativo (Televisão)	4	10	0	14
Texto opinativo (Violência)	3	12	0	15

Fonte: Escola Pública - Salvador / 2002

Gráfico 7:



Na **Tabela 7** e no **Gráfico 7**, observa-se que as restrições se impõem pelo tipo de texto, de modo que não há introdução de referente por meio de SN Ind. nos textos descritivos e opinativos. Quanto à grande frequência de introdução de referente por intermédio de um SN no reconto de história, pode-se deduzir que as crianças já tenham abandonado a fórmula tradicional de se iniciarem as histórias infantis. Isso pode ser confirmado no relato de experiência, em que há um equilíbrio entre o uso de SN Def. e SN Ind.

Procurou-se confirmar os dados anteriores, comparando-os com os resultados obtidos da observação dos textos da 4ª série da escola particular, o que se apresenta na Tabela 8.

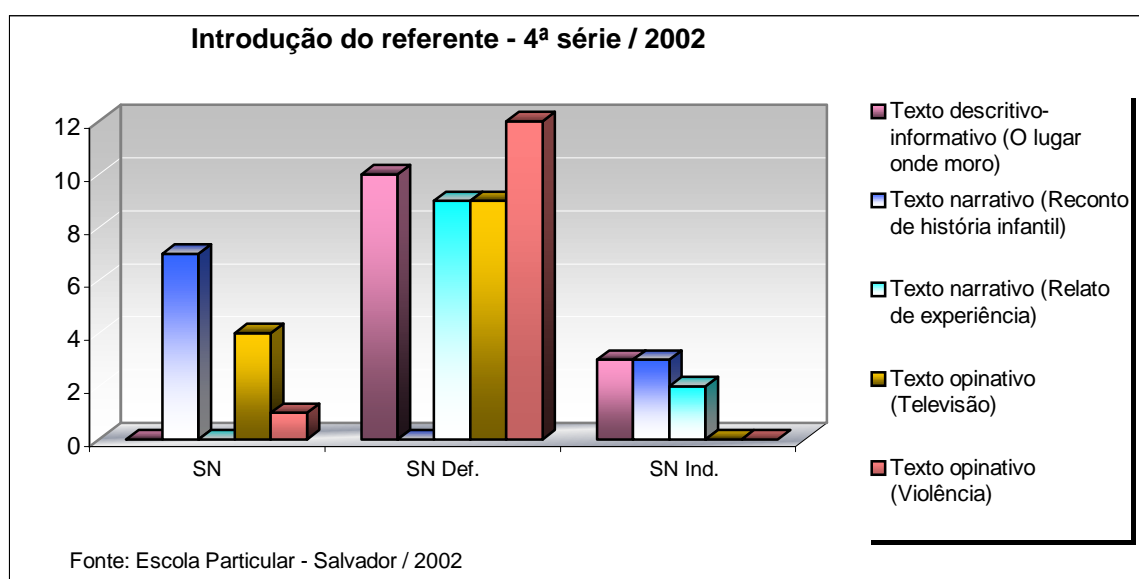
Tabela 8

Introdução do referente - 4ª série / 2002

Tipo de texto (tema)	SN	SN Def.	SN Ind.	Total
Texto descritivo-informativo (O lugar onde moro)	0	10	3	13
Texto narrativo (Reconto de história infantil)	7	0	3	10
Texto narrativo (Relato de experiência)	0	9	2	11
Texto opinativo (Televisão)	4	9	0	13
Texto opinativo (Violência)	1	12	0	13
Total	12	40	8	60

Fonte: Escola Particular - Salvador / 2002

Gráfico 8:



Os dados da **Tabela 8** e do **Gráfico 8** revelam que as restrições para a introdução do referente se mantêm em relação ao tipo de texto, uma vez que a introdução do referente em texto descritivo teve maior frequência por meio de SN Def. No reconto de história infantil predominou o SN e na narrativa de experiência

o SN Def. Nos textos opinativos, a frequência maior foi de SN Def.

Comparando-se os dados das terceiras e das quartas séries de ambas as escolas, conclui-se que a introdução de referente depende de tipo de texto e do tema, haja vista que a classe social e a série não interferiram significativamente nos resultados.

Na análise da referência e da referenciação, só foram quantificados os aspectos que se apresentaram mais relevantes em relação à classe social e à série. Os outros fatos, incluindo-se a referência dêitica, foram analisados como expressão de subjetividade simultaneamente à exposição teórica, com o intuito de verificar a sua existência nos textos das crianças de ambas as séries. O que se deseja comprovar é que vários procedimentos já estão presentes na linguagem das crianças a partir das séries pesquisadas, independentemente de classe social.

A dêixis foi analisada ao longo da exposição não só em relação à pessoa, ao lugar e ao tempo da enunciação, quanto aos elementos lingüísticos indispensáveis para a revelação da subjetividade, como afirma Benveniste (1989), considerando-se dispensável quantificá-los, uma vez que não se concebe, segundo Lahud (1979) a existência de uma língua natural sem os dêiticos.

A dêixis discursiva foi considerada não só um recurso de coesão textual, mas um elemento da escolha do locutor para conduzir a atenção do interlocutor para o que considera importante, no texto, para a construção do sentido, sendo, portanto, expressão da vontade do emissor.

A Argumentação na Fase de Aquisição da Escrita

Considerando-se ser a argumentação um traço inerente à linguagem humana e que a argumentatividade está presente na palavra, optou-se por quantificar apenas o que poderia ser influenciado pelo tipo de texto e pela classe

social, a exemplo do uso de determinadas conjunções que têm maior valor argumentativo nos textos analisados. Elegeram-se as conjunções mais salientes com o intuito de verificar quais aparecem na 3^a e 4^a séries de cada escola. Desse modo, procurou-se verificar se as conjunções são as mesmas de ambas as séries ou se na 4^a série a argumentação já é mais elaborada, isto é, se a criança nessa série já utiliza, no texto escrito, outras conjunções em sua argumentação.

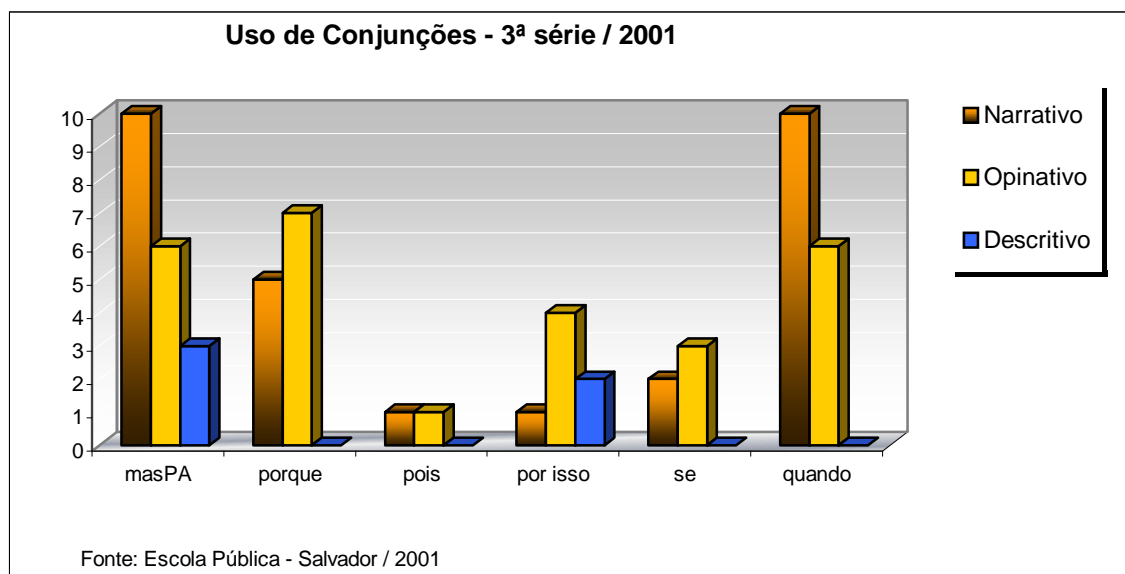
Foram selecionadas as seguintes conjunções: *mas, porque, pois, por isso, se e quando*. Para a quantificação considerou-se apenas uma ocorrência em cada texto, partindo-se do princípio de que, se a criança usa uma vez, está apta a utilizar a mesma conjunção, sempre que deseje imprimir o mesmo princípio argumentativo a seus enunciados.

Tabela 9

Uso de Conjunções - 3^a série / 2001

Conjunções	Quantidade e Tipo de texto			Total 46 textos
	Narrativo 15 textos	Opinativo 16 textos	Descritivo 15 textos	
masPA	10	6	3	19
porque	5	7	0	12
pois	1	1	0	2
por isso	1	4	2	7
se	2	3	0	5
quando	10	6	0	16

Fonte: Escola Pública - Salvador / 2001

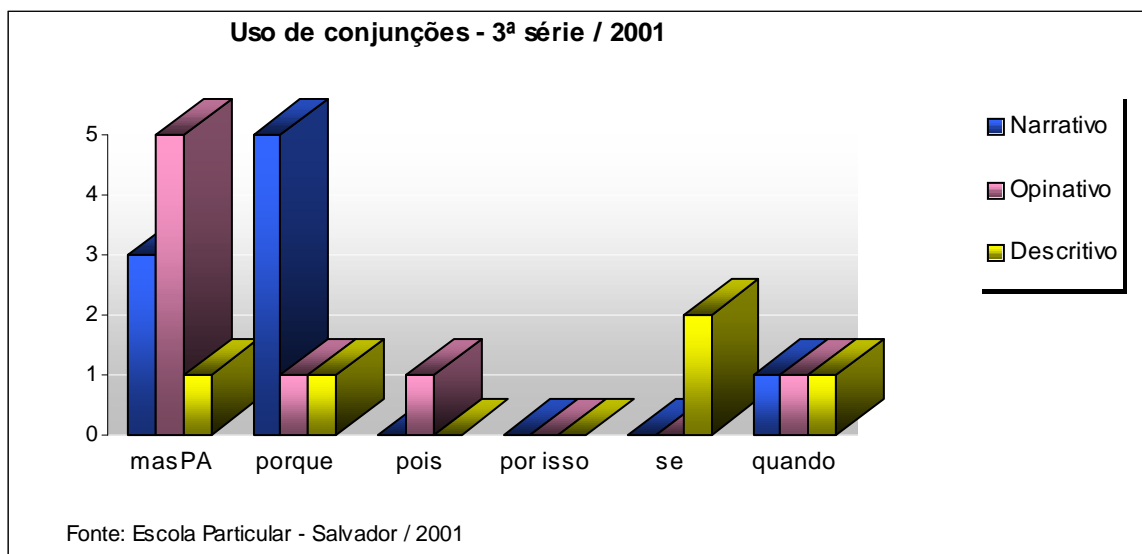
Gráfico 9:

Os dados da **Tabela 9** e do **Gráfico 9** demonstram que os alunos da 3ª série da escola pública utilizam com maior frequência a conjunção *masPA*, haja vista ter aparecido em todos os tipos de texto. Nesse caso, o tipo de texto influenciou, uma vez que a incidência maior foi nos textos narrativos e opinativos. O mesmo aconteceu com a conjunção *por isso* cuja incidência maior ocorreu nos textos opinativos. As conjunções *quando*, *porque*, *se* e *pois* sofreram restrições quanto ao tipo de texto, aparecendo somente nos textos narrativos e opinativos.

Tabela 10**Uso de Conjunções - 3ª série / 2001**

Conjunções	Quantidade e Tipo de texto			Total 34 textos
	Narrativo 13 textos	Opinativo 12 textos	Descritivo 9 textos	
masPA	3	5	1	9
porque	5	1	1	7
pois	0	1	0	1
por isso	0	0	0	0
se	0	0	2	2
quando	1	1	1	3

Fonte: Escola Particular - Salvador / 2001

Gráfico 10:

A **Tabela 10** e o **Gráfico 10** mostram que os alunos da 3ª série da escola particular usam a conjunção *masPA* em todos os tipos de texto, aparecendo, entretanto, com maior frequência nos textos opinitivos. As conjunções *porque* e *quando* aparecem em todos os tipos de texto. A primeira com uma frequência nos textos narrativos e a segunda com baixa frequência em todos os tipos de texto.

Observando-se as **Tabelas 9 e 10**, pode-se concluir que a classe social e a série não são fatores intervenientes para o uso das conjunções escolhidas. A análise dos dados permite concluir que as restrições se impõem pelo tipo de texto.

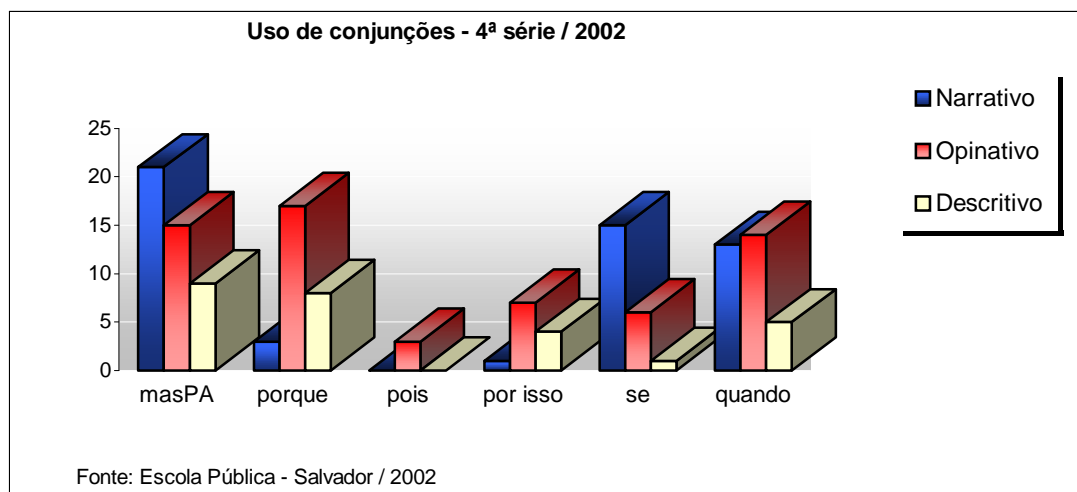
Tabela 11

Uso de Conjunções - 4ª série / 2002

Conjunções	Quantidade e Tipo de texto			Total 76 textos
	Narrativo 31 textos	Opinativo 29 textos	Descritivo 16 textos	
masPA	21	15	9	45
porque	3	17	8	28
pois	0	3	0	3
por isso	1	7	4	12
se	15	6	1	22
quando	13	14	5	32

Fonte: Escola Pública - Salvador / 2002

Gráfico 11:



A **Tabela 11** e o **Gráfico 11** mostram uma alta freqüência do *masPA* que aparece em todos os tipos de texto, comprovando ser esse o operador de maior produtividade argumentativa, o que afirmam Ducrot (1977) e Koch (1993). Observa-se considerável freqüência de *quando* em textos narrativos e opinativos. A conjunção *porque* aparece com maior freqüência em textos opinativos e o *se* em textos narrativos. Exceto *pois*, que só aparece em textos opinativos e com baixa freqüência, as outras foram registradas em todos os tipos de texto. As restrições são observadas em relação ao tipo de texto, haja vista que no texto descritivo as ocorrências são em número menor, exceto para o *porque*, cuja ocorrência é maior do que em textos narrativos. Verifica-se que, na escola pública

os alunos usam as conjunções selecionadas e que o uso de uma ou outra depende do tipo de texto.

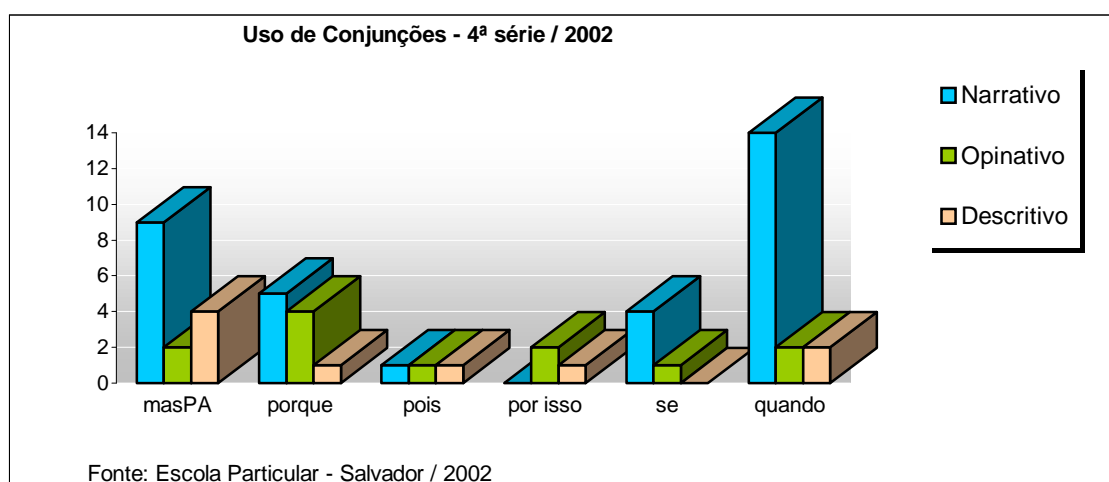
Tabela 12

Uso de Conjunções - 4ª série / 2002

Conjunções	Quantidade e Tipo de texto			Total 60 textos
	Narrativo 21 textos	Opinativo 26 textos	Descritivo 13 textos	
masPA	9	2	4	15
porque	5	4	1	10
pois	1	1	1	3
por isso	0	2	1	3
se	4	1	0	5
quando	14	2	2	18

Fonte: Escola Particular - Salvador / 2002

Gráfico 12:



A **Tabela 12** e o **Gráfico 12** mostram que a maior produtividade é das conjunções *quando* e *masPA* principalmente nos textos narrativos, seguidas de *porque* e *se*. A menor freqüência observou-se no uso de *pois* e *por isso*. Os dados confirmam o que se observou na 4ª série da escola pública, concluindo-se que a classe social não interfere no uso das conjunções, sendo nesse caso mais importante o tipo de texto.

Procurou-se quantificar também os itens lexicais responsáveis pela

modalização. Dentre os tipos de lexicalização das modalidades referidas por Koch (1993, p.87) foram selecionados: verbos modais em formas perifrásticas (*poder, dever, querer + infinito*), predicados cristalizados (*é certo, é preciso, é necessário*), verbos de atitude proposicional (*crer, saber, achar*) e advérbios modalizadores (*normalmente, felizmente*).

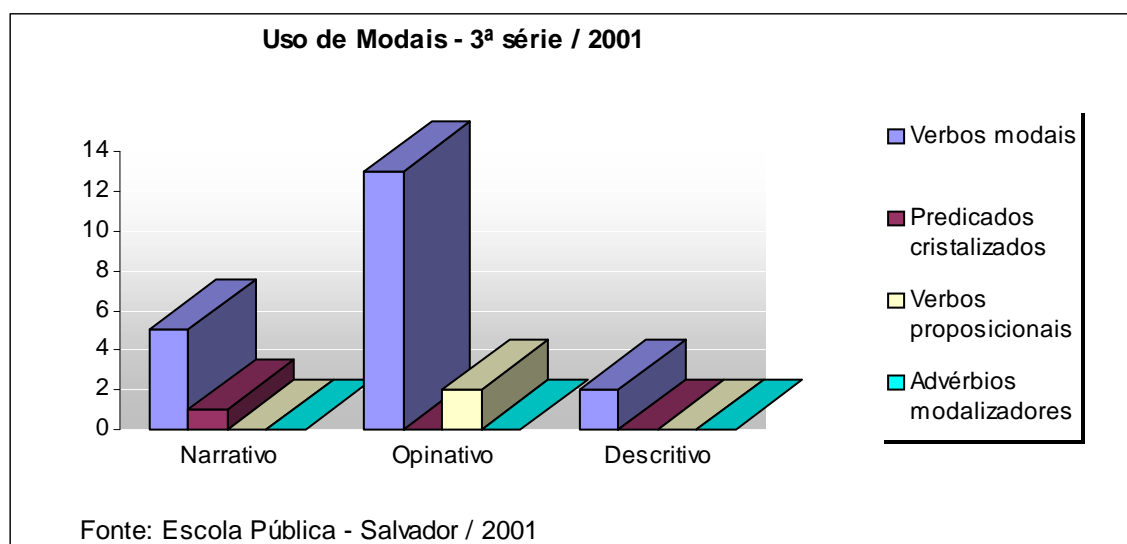
Tabela 13

Uso de Modais - 3ª série / 2001

Itens Modalizadores	Quantidade e tipo de texto			Total
	Narrativo	Opinativo	Descritivo	
	15 textos	16 textos	15 textos	46 textos
Verbos modais em formas perifrásticas	5	13	2	20
Predicados cristalizados	1	0	0	1
Verbos de atitude proposicional	0	2	0	2
Advérbios modalizadores	0	0	0	0

Fonte: Escola Pública - Salvador / 2001

Gráfico 13:



A **Tabela 13** e **Gráfico 13** mostram que as crianças da 3ª série da escola pública usam pouco os itens modalizadores em seus enunciados. Os verbos modais em formas perifrásticas são os mais frequentes especialmente nos textos

opinativos. Esses verbos deônticos ou epistêmicos apareceram, de acordo com a frequência, na seguinte ordem: *poder* (10 ocorrências), *querer* (5 ocorrências), *dever* (4 ocorrências) e *saber* (1 ocorrência). Encontrou-se apenas um predicado cristalizado: *é preciso*. Foram encontradas duas ocorrências de verbos de atitude proposicional expressas por *eu acho*. Nenhum advérbio modalizador foi registrado. Pode-se observar restrição de tipo de texto, haja vista que os modalizadores aparecem mais em textos opinativos, seguidos pelos narrativos.

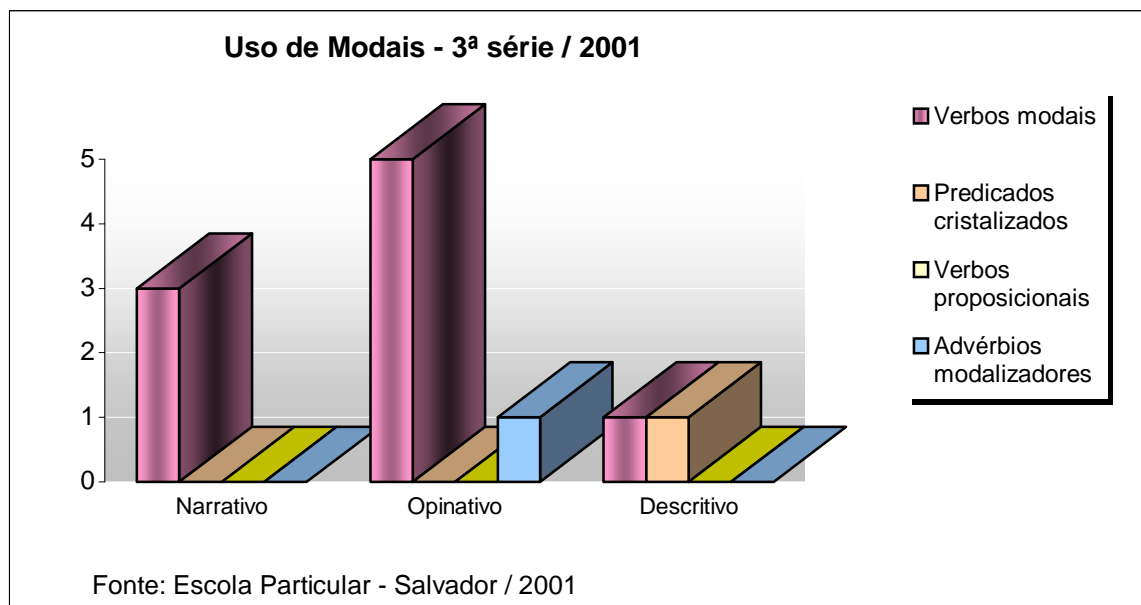
Tabela 14

Uso de Modais - 3ª série / 2001

Itens Modalizadores	Quantidade e tipo de texto			Total 34 textos
	Narrativo 13 textos	Opinativo 12 Textos	Descritivo 9 Textos	
Verbos modais em formas perifrásticas	3	5	1	9
Predicados cristalizados	0	0	1	1
Verbos de atitude proposicional	0	0	0	0
Advérbios modalizadores	0	1	0	1

Fonte: Escola Particular - Salvador / 2001

Gráfico 14:



A análise da **Tabela 14** e do **Gráfico 14** permite concluir que os verbos modais em formas perifrásticas são os mais utilizados também pelos alunos da 3ª

série da escola particular, haja vista terem ocorrido com maior frequência principalmente nos textos opinativos e narrativos. Foram registrados 4 casos com o verbo *querer*, 4 com o verbo *poder* e apenas 1 com verbo *dever*. Somente foram encontrados um predicado cristalizado - *é normal* – e um advérbio modalizador - *infelizmente*.

Pode-se concluir que a classe social não influi no uso dos modais e que nessa série as restrições são de tipo de texto. Também se observa que independente da escola, na 3ª série, os verbos modais acompanhados de infinito são os mais produtivos para a argumentação principalmente *dever*, *poder*, e *querer*.

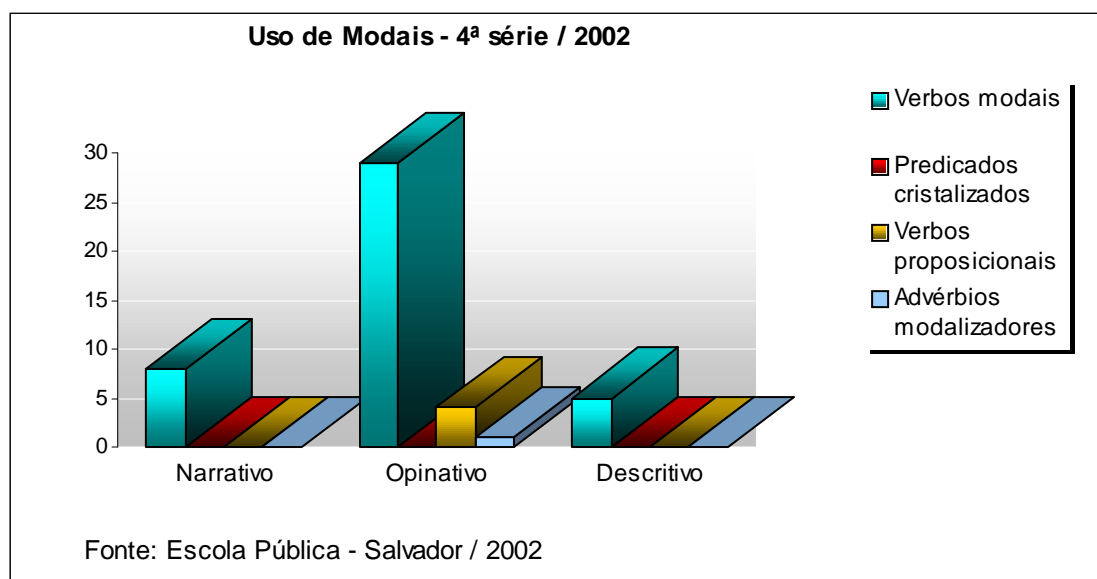
Tabela 15

Uso de Modais - 4ª série / 2002

Itens Modalizadores	Quantidade e tipo de texto			Total
	Narrativo	Opinativo	Descritivo	
	31 textos	29 textos	16 textos	76 textos
Verbos modais em formas perifrásticas	8	29	5	42
Predicados cristalizados	0	0	0	0
Verbos de atitude proposicional	0	4	0	4
Advérbios modalizadores	0	1	0	1

Fonte: Escola Pública - Salvador / 2002

Gráfico 15:



A **Tabela 15** e o **Gráfico 15** mostram, na 4ª série da escola pública, grande ocorrência de verbos modais em formas perifrásticas com maior incidência nos textos opinativos. Foram encontrados 19 casos com o verbo *poder*, 16 com o verbo *dever* e 7 com o verbo *querer*. Foram registrados nos textos opinativos 4 casos do verbo *achar*, expressando atitude proposicional e só um advérbio modalizador: *infelizmente*. As restrições se mantiveram quanto ao tipo de texto.

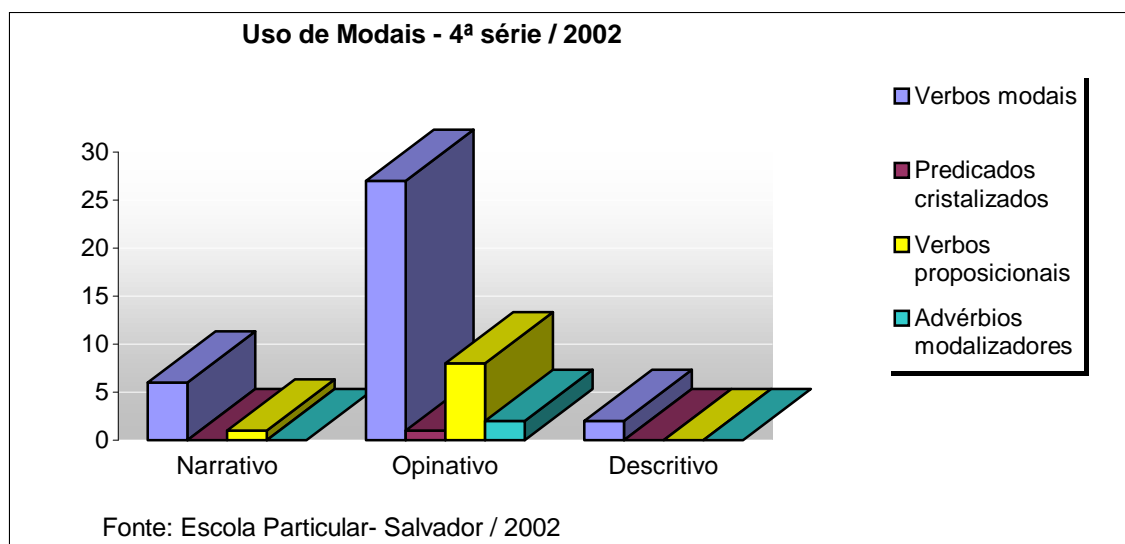
Tabela 16

Uso de Modais - 4ª série / 2002

Itens Modalizadores	Quantidade e tipo de texto			Total
	Narrativo	Opinativo	Descritivo	
	21 textos	26 textos	13 textos	60 textos
Verbos modais em formas perifrásticas	6	27	2	35
Predicados cristalizados	0	1	0	1
Verbos de atitude proposicional	1	8	0	9
Advérbios modalizadores	0	2	0	2

Fonte: Escola Particular - Salvador / 2002

Gráfico 16:



A **Tabela 16** e **Gráfico 16** mostram, na 4ª série da escola particular, a frequência maior de verbos modais em textos opinativos e narrativos. Foram

registrados 15 enunciados com o verbo *dever*, 14 com o verbo *poder*, e 6 com o verbo *querer*. Registraram-se 1 enunciado com predicado cristalizado – *é necessário* -, 9 com verbos de atitude proposicional, todos com o verbo *achar*, dentre os quais 8 foram em textos opinativos. Foram encontrados apenas dois enunciados com advérbios modalizadores, ambos com o advérbio *normalmente* em textos opinativos. Observa-se que as restrições são impostas pelo tipo de texto.

A justificativa para computar alguns fenômenos deveu-se à necessidade de explicar se eram fatos isolados ou se ocorriam em ambas as séries e escolas e em todos os tipos de texto.

Julgou-se desnecessária a quantificação de quaisquer aspectos relacionados ao uso dos nomes, uma vez que foram analisados ao longo da exposição teórica. Além disso, sendo a linguagem das crianças rica no uso abundante dos adjetivos, julgou-se sem valia qualquer quantificação. Defende-se, neste trabalho, a posição de que o estudo da referência tem estreita relação com a argumentação, haja vista a intencionalidade do sujeito ao escolher os itens lexicais que orientam o interlocutor à conclusão desejada. Além de elementos de coesão textual, os vários processos de referência têm um valor argumentativo, orientando o interlocutor na construção do sentido.

Pode-se ilustrar a intencionalidade do sujeito, quando escolhe um determinado nome no seguinte texto:

(66) *Minha família especial*

Eu e a minha família e nenhum parente gosta da gente somente minha tia irmã de meu pai ela e a única pessoa boa. As outras pessoas o irmão de meu pai tio de minha mãe nenhuma outra pessoa passa lá na minha. Só quando está precisando de alguma coisa...

.....
EJC 3/2001 (Veja anexo 60)

Em (66), o autor escolhe intencionalmente um *topos* que não é elogioso expresso por uma propriedade atribuída pelo adjetivo *especial* a sua família. Quis o autor mostrar a singularidade de uma família que não é querida pelos seus membros. Essa é uma visão pessoal do locutor que utiliza, com muita argúcia, o adjetivo *especial*, surpreendendo o interlocutor, que espera para o termo *especial* um *topos* de elogio, entretanto, o *topos* é depreciativo. Sua família é diferente das outras famílias.

Ressalta-se a importância da enunciação para qualquer estudo que se proponha a realizar o analista de discurso, uma vez que não se pode examinar enunciados dissociados das influências culturais, ideológicas e contextuais sobre os interlocutores no momento da enunciação.

CONCLUSÕES

Temas já estudados pelos especialistas em Lingüística Textual se revelaram de grande importância para a análise da expressão da subjetividade em textos de crianças da escola fundamental, a exemplo das relações entre a língua e a sociedade, entre processos de referência e argumentação. Confirmou-se, na pesquisa, ser impossível dissociar o lingüístico do social em análise de textos, porque o analista é obrigado a considerar as injunções sociais, culturais e ideológicas a que estão submetidos os interlocutores. Assim, compreende-se que o sentido ou os sentidos de um texto se constroem discursivamente numa relação intersubjetiva.

Admitindo-se a tese interacionista da linguagem como o princípio que norteou a pesquisa, o sujeito não foi visto como aquele que tudo pode. Ressalta-se, entretanto, que admitir o sujeito numa relação intersubjetiva não significa anular o sujeito, mas considerar os fatores culturais, ideológicos e contextuais a que está submetido numa interlocução. Particularmente na produção do texto escrito, são considerados também os fatores cotextuais que interferem na construção do sentido. Aceitos esses pressupostos, elegeram-se alguns aspectos em que a subjetividade foi mais evidente nos textos das crianças: a revelação do sujeito social; a relação entre subjetividade e referência; e a expressão da subjetividade na argumentação.

Cotejando os textos das duas escolas em ambas as séries, o sujeito social se revelou em dois aspectos: a) no tratamento do tópico, haja vista a realidade cotidiana ser expressa pelas crianças, conforme a classe social; b) no desempenho lingüístico, que evidencia a norma de linguagem a que estão submetidas as crianças em sua interação verbal.

O que se observou nos itens 1 e 2 não surpreendeu. Com referência ao tratamento do tema, constatou-se a estreita relação entre a língua e a sociedade, uma vez que a linguagem está diretamente relacionada à experiência e aos valores de cada indivíduo. Com relação ao desempenho lingüístico, é

compreensível que as crianças de classe popular apresentem uma competência menos desenvolvida para o uso de outra norma, especialmente daquela exigida pela escola, pelo fato de interagirem mais tempo com pessoas que utilizam outras normas de linguagem. Acredita-se que o desempenho é um estado atual, mas não é permanente. Do contrário, seria negada a essas crianças a possibilidade de ampliarem seu desempenho lingüístico, posição preconceituosa, inadmissível em educação.

Constatou-se o papel do sujeito na construção das referências para a representação do mundo. Concluiu-se serem os objetos do discurso diferentes dos objetos da realidade concreta, porque são objetos construídos discursivamente de modo dinâmico por um sujeito, de acordo com as negociações que se estabelecem na intersubjetividade. Desse modo, a construção do sentido não é de responsabilidade exclusiva do sujeito. O sentido ou os sentidos de um enunciado são construídos também pelo interlocutor a depender do contexto da enunciação.

As crianças de ambas as escolas demonstraram competência para utilizar vários processos de construção das referências: nomes genéricos; pronomes pessoais; pronomes demonstrativos; nominalizações.

Dentre os itens listados, os demonstrativos apresentaram grande produtividade discursiva nos textos das crianças de ambas as escolas. Quanto às nominalizações, não foi registrado nenhum caso de nominalização deverbal, o que se atribui à falta de domínio do vocabulário nessa fase da escolaridade. Acredita-se que, à medida que as crianças progridam no nível de escolaridade, a tendência é melhorar o uso de um vocabulário mais variado.

O estudo da dêixis revelou a sua importância em todas as línguas naturais, comprovando serem os elementos dêiticos imprescindíveis à linguagem humana. A análise dos dêiticos comprovou o caráter egocêntrico da linguagem e ser a enunciação referência obrigatória para a análise dos dêiticos de pessoa, espaço e tempo que foram encontrados em todos os tipos de texto, nas duas séries das

escolas pesquisadas. Além da dêixis que remete aos elementos da enunciação, a dêixis discursiva se revelou de grande produtividade nos textos das crianças de ambas as séries e escolas, especialmente quando expressa pelos pronomes demonstrativos. Ressalta-se o uso de demonstrativos que remetem a porções do texto, denominados *encapsuladores*, o que se atribui à dificuldade que revelaram as crianças de retomarem algum elemento ou parte do texto por nominalização.

Quanto à argumentação, pôde-se observar a intencionalidade das crianças como sujeitos que conduzem o seu discurso para a conclusão desejada. Isso pôde ser notado na escolha de determinadas conjunções, de um item modalizador na atenuação de seu discurso, de certos substantivos ou adjetivos para caracterizar e distinguir os objetos.

Observou-se que as conjunções: *mas*, *porque*, *pois*, *por isso*, *se* e *quando* foram as mais freqüentes nos textos analisados. A mais produtiva foi *mas*, em enunciado argumentativo com verbo, denominada *masPA*. A prevalência ocorreu nos textos narrativos e opinativos nas duas séries e escolas. Não se registrou nenhum caso de *mas* em enunciado de refutação, quando antecede um nome, denominado *masSN*. Outra conjunção de alto valor argumentativo foi *porque* em textos narrativos e opinativos. A conjunção *quando* aparece com maior incidência nos textos narrativos, numa argumentação com sentido temporal. Observou-se que a classe social não influenciou para o uso das conjunções, podendo-se inferir ser o uso dessas conjunções resultado da internalização de estruturas argumentativas que são utilizadas pelas duas classes sociais pesquisadas, haja vista não terem aparecido outras conjunções próprias de registros mais formais da norma padrão. Pôde-se concluir que as crianças da 3^a e da 4^a série da escola fundamental utilizam um número reduzido de conjunções em sua argumentação, que, provavelmente, será ampliado à medida que progredam em sua escolaridade ou entrem em contato com outras conjunções, seja na leitura ou na oralidade.

Examinou-se o uso dos elementos modalizadores na argumentação, destacando-se os verbos modais *dever*, *poder*, *querer* e *saber* em expressões perifrásticas; os predicados cristalizados do tipo *é necessário*; os verbos de

atitude proposicional do tipo *eu acho*; e os advérbios modalizadores. Dentre os itens selecionados, os mais produtivos para a argumentação foram os verbos *poder*, *dever* e *querer* em textos opinativos, seguidos dos narrativos. Poucos foram os casos com o verbo *saber*. O único verbo de atitude proposicional registrado foi *achar*, especialmente nos textos opinativos. Concluiu-se que a classe social não interfere no uso dos modais. As restrições se impõem pelo tipo de texto.

O estudo dos nomes, substantivos e adjetivos, demonstrou serem esses itens lexicais dotados de alto valor argumentativo, porque revelam a intencionalidade do sujeito. Os adjetivos aparecem com muita freqüência nos textos das crianças e comprovam a capacidade de o sujeito atribuir quaisquer propriedades aos objetos de seu discurso de modo a convencer o interlocutor de que o objeto tem de fato as propriedades a ele atribuídas, o que conduzirá à conclusão desejada pelo locutor.

A análise dos dados permite concluir que a argumentação depende da intencionalidade, por isso as restrições se impuseram, nas turmas pesquisadas, pelo tipo de texto e não pela classe social.

O intuito deste trabalho é oferecer aos interessados em Lingüística Textual uma possibilidade de reflexão sobre as várias maneiras de a criança da escola fundamental expressar a sua subjetividade nos textos produzidos na sala de aula. Com certeza, os aspectos analisados, nesta pesquisa, poderão ser aprofundados e explorados com maior êxito.

Espera-se ter contribuído para que a criança seja vista como sujeito de seu discurso, o que, na maioria dos casos, é ignorado, evitando-se que a aquisição da língua escrita se transforme em um processo penoso de anulação do sujeito, que se prolonga no curso da vida escolar.

ABSTRACT

In this dissertation, subjectivity will be studied in its forms of expression as an essential trait of human language. Based upon a *corpus* of texts written by elementary school children of different social classes at the third and fourth grades in the city of Salvador, Brazil, this study aims at verifying how these subjects reveal their culture, values, and ideology in their texts. The construction of sense in the text is seen from an intersubjective perspective, which does not annul the subject. Rather, the subject is perceived from a dialogic relationship. Language becomes not only communication but also (and foremost) interaction, and the subject is conceived as the one who constructs sense by considering co(n)textual factors. Besides analyzing the revelation of social subjects in their treatment of the theme and in their linguistic performance, the expression of subjectivity in the construction of references is examined by focusing on the study of deixis, on the indication of the participants in the enunciation, and on discursive deixis. Argumentation is studied in relation to enunciation from a structural perspective, and it is treated as an inherent trait of human language. The effects of sense produced by the argumentation will be analyzed through the observation of the discursive function of certain conjunctions, modal lexical items, nouns, and adjectives. This dissertation aims at revealing the subjects present in the discourse produced by these children, the subjects that could be documented in the texts written in two different elementary schools.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANSCOMBRE, Jean-Claude ; DUCROT Oswald. *La argumentación en la lengua*. Trad. Julia Sevilla e Marta Tordesillas. Madrid: Gredos, 1994.

APOTHÉLOZ, Denis. *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève: Librairie Droz, 1995.

APOTHÉLOZ, Denis ; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, Alain e REICHLER-BÉGUELIN Marie-José (eds.) Neuchâtel, Institute de linguistique de l'Université de Neuchâtel. *TRANEL*, 23, dezembro de 1995, p.227-71.

APOTHÉLOZ, Denis e CHANET, Catherine. Défini e démonstratif dans les nominalisations. In: DE MULDER, Walter, TASMOWSKI-DE RYCK, Liliane e VETTERS, Carl (Eds.) *Relations anaphoriques et (in)cohérence*. Amsterdam: Rodopi, 1997, p.159-86

ARISTÓTELES. *Tópicos: dos argumentos sofísticos*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Fronteira, 1987. v.1

ARISTÓTELES. *Arte retórica: arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail.(VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BERRENDONNER, Alain. *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris: Éditions de Minuit, 1981.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. Trad. Sérgio Miceli. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli et al. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. (Estudos, 20)

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros de discurso e ensino. In: _____ (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

BROWN, Gillian e YULE, George. *Análisis del discurso*. Trad. Silvia Iglesias Recuero. Madrid: Visor Libros, 1993.

CASTRO, Maria Fausta Pereira de. *Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Expressões indiciais em contexto de uso: por*

uma caracterização dos deíticos discursivos. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2000. Xerocopiado

CERVONI, Jean. *A enunciação*. Trad. L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989.

CONTE, Maria-Elisabeth. Anaphoric encapsulation. In: MULDER, Walter de e TASMOWSKI - DE RYCK, Liliane (Eds.) *Belgian Journal of Linguistics*. Amsterdã: John Benjamins, 1996 p.1-10.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DOSSE, François. *História do estruturalismo*. Trad. Álvaro Cabral. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. 2v.

DUARTE, Roberto. *Quem casa quer casa*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1985.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de lingüística*. Trad. Francisco Pessoa de Barros et al. São Paulo: Cultrix, 1973.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. Trad. Carlos Vogt et al. São Paulo: Cultrix, 1977.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. *Polifonia y argumentacion: conferencias del seminario Teoria de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Trad. Ana Beatriz Campos e Emma Rodríguez C. Cali, Colômbia: Universidad del Valle, Feriva, 1990.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística: I. objetos teóricos*. São Paulo:

Contexto, 2002.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística: II. Princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FRANCIS, Gill. Labelling discourse: na aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, Malcolm. (Ed.) *Advances in written text analysis*. London and New York: Routledge, 1994.

GRICE, H. Paul. Lógica e conversação. In DASCAL, Marcelo (Org.). *Pragmática: problemas, críticas, perspectivas – bibliografia*. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1982. v. VI.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções em português*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Trad. Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Cátedra, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1980.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *La enunciación: de la subjevidad en el lenguaje*. Trad. Gladys Anfora e Emma Gregores. 3. ed. Buenos Aires: Edicial, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercados de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 4.ed.São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional. In: BARROS, Kazue Monteiro de. *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal-RN: Editora da UFRN, 1999. p.69-80.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção do sentido*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LAHUD, Michel. *A propósito da noção de dêixis*. São Paulo: Ática, 1979.

LYONS, John. *Introdução à lingüística teórica*. Trad. Rosa Virgínia Mattos e Silva; Hélio Pimentel. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

MAINGUENEAU, Dominique. *Os termos-chave da análise do discurso*. Trad. Maria Adelaide P. P. Coelho da Silva. 1. ed. Lisboa: Gradiva, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad, Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza - e - Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Série Debates 1. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. Trabalho apresentado no Colóquio Internacional de Língua Portuguesa realizado em Berlim, 23-27 de março de 1998. Xerocopiado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio ; Koch, Ingedore Villaça. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. Recife: UFPE, 1998. Xerocopiado.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

MONDADA, Lorenza ; DUBOIS, Danièle. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référénciation. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n.23. 1995, p.273 – 302.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PERELMAN, Chaïm ; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Trad. Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumenratifs*. Neuchâtel (Switzerland); Paris: Delachaux & Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard. *La conception vygostskyenne du langage écrit*. Genève: Didier Erudition, 1989. *Études de Linguistique Apliquée*, 73, p.107-17.

SEARLE, John R. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Trad. de Carlos Vogt et al. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

SOARES, Maria Elias. *Variação e desenvolvimento da competência textual escrita*. In: BARROS, Kazue Saito Monteiro de (Org.) *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal – RN: EDUFRN, 1999.

VYGOTSKY, Liv Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Fichas: (Zettel)*. Trad. Ana Berhan da Costa. Lisboa: Edições 70, 1989.