



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

DANIELE BERTOLLO

**O USO DE EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS EM PRODUÇÕES DE
TEXTO OPINATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CASCADEL

2020

DANIELE BERTOLLO

**O USO DE EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS EM PRODUÇÕES DE
TEXTO OPINATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestra em Letras, junto ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado - área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem – Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alcione Tereza Corbari

CASCADEL

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Bertollo, Daniele

O USO DE EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS EM PRODUÇÕES DE TEXTO OPINATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL / Daniele Bertollo; orientador(a), Alcione Tereza Corbari, 2020.
140 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Graduação em Letras - Inglês Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Referenciação. 2. Texto Opinitivo. 3. Produção Textual. 4. Ensino. I. Corbari, Alcione Tereza. II. Título.

DANIELE BERTOLLO

**O USO DE EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS EM PRODUÇÕES DE
TEXTO OPINATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade, APROVADA pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Orientadora - Alcione Tereza Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Neil Armstrong Franco de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Aparecida Feola Sella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 23 de junho de 2020

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Carlos Bertollo e Helena Maria Bertollo, que sempre se orgulharam muito de ter uma filha PROFESSORA.

Ao meu parceiro de vida, Marcio Fernando Neis.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Helena Maria Bertollo, por ser minha melhor amiga em todos os momentos.

A minha tia, Margarete Boscatto, por sempre ter me incentivado a explorar meu potencial e por sempre acreditar que eu seria capaz.

Ao meu marido, Marcio Fernando Neis, por todo o apoio que recebi, por ouvir a leitura de meus textos, por assistir aos ensaios de minhas apresentações e por compreender minha ausência recorrente.

A toda a minha família que, direta ou indiretamente, me apoia e estimula a buscar sempre o meu melhor.

À Professora Doutora Alcione Tereza Corbari, minha orientadora, por toda a paciência e generosidade, todos os ensinamentos, todo o incentivo e toda a entrega. Mais do que orientar, instigou-me a crescer como pesquisadora e como professora. Sinto-me privilegiada por tê-la como parceira nessa caminhada.

Minha admiração e gratidão são imensas!

À Professora Doutora Sanimar Busse, por ter visto em mim a capacidade necessária para empreitar um curso de Mestrado, mesmo quando eu estava há tantos anos longe da Universidade. Por ter sido uma orientadora afetiva e colaborativa por uma parte do percurso e, agora, pela disponibilidade para continuar fazendo parte da jornada, até a Banca de Defesa.

À Professora Doutora Aparecida Feola Sella, pela pronta disponibilidade e gentileza de ler esta Dissertação, pelos apontamentos no Exame de Qualificação e por aceitar integrar a Banca de Defesa. Sou grata pelas aulas maravilhosas que descortinaram um novo mundo de significados por meio da Linguística Textual.

Ao Professor Doutor Neil Armstrong Franco de Oliveira, que muito colaborou com seus apontamentos em meu Exame de Qualificação e gentilmente aceitou fazer parte de minha Defesa.

A todos os professores da Unioeste que fizeram parte dessa caminhada. Grandes Mestres!

À amiga Denize Teis, por me incentivar e auxiliar, quando o Mestrado ainda era um objetivo distante. Especialmente, à amiga Quézia Cavalheiro, por todo o suporte que generosamente me ofereceu nesse período. Vocês são pessoas incríveis!

Aos meus alunos, por me incentivarem a continuar meus estudos, por permitirem se tornar parte de minha pesquisa e, acima de tudo, por me fazerem uma professora feliz.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

(Lei 13.185 – Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying))

“NÃO SOU DUMBO!”
*Minhas orelhas não são de abano!
Estou cansado de ser motivo de zoação na escola!
Eles precisam parar!”*

(interação simulada durante a aplicação da unidade didática em sala)

“Eu gosto das suas orelhas”

(resposta de um aluno)

BERTOLLO, Daniele. **O uso de expressões referenciais nominais em produções de texto opinativo no Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar em textos opinativos de alunos de 9º ano se houve progressão no uso de expressões referenciais diretas a partir da teoria da referenciação. Estuda-se a relação entre teorias linguísticas que abordam o processo de referenciação e sua aplicação no ensino de língua portuguesa, mais especificamente no que tange ao trabalho com o eixo da produção textual. Tomam-se para análise oito textos produzidos por quatro alunos, sendo quatro textos correspondentes à Produção 1 (geração inicial) e quatro textos à Produção 2 (produzidos pelos mesmos alunos, após o trabalho com o tema em sala). Promoveram-se análises comparativas entre as duas produções do texto de cada aluno para observar se houve avanços na construção da cadeia referencial, considerando o contexto de interlocução e os processos de retomada anafóricos correferenciais por meio de expressões nominais. Esta pesquisa tem cunho qualitativo e segue o viés interpretativista. Sustenta-se em revisão bibliográfica e centra-se em métodos e procedimentos que visam a descrever e interpretar o fenômeno que se estabelece nos textos, seguindo orientações teóricas da área da Linguística Textual, especialmente no que tange à perspectiva sociocognitivo-interacionista. Tomam-se como base para nossa análise estudos apresentados por Mondada e Dubois (2017), Lyons (1977), Koch (2001, 2002, 2003, 2005a, 2008, 2011), Koch e Elias (2017, 2018), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Roncarati (2010), entre outros que compõem a cena dos estudos da referenciação. Como resultado, observou-se nos textos sob análise o uso estratégico dos seguintes processos de retomada: *mudança de nome núcleo*, *reiteração de nome núcleo com recategorização* e *reiteração de nome núcleo sem recategorização*. Na comparação entre os dois textos de cada aluno, verificou-se aumento de pontos do referente em foco e recategorizações mais informativas ou avaliativas, estratégias que contribuíram para aproximar o texto aos objetivos da interação proposta.

Palavras-chave: referenciação, texto opinativo, produção textual, ensino.

ABSTRACT

The aim of this paper is to investigate in year 9 students' essays if there were development in the use of referential direct expressions from the referential theory. We study the relation between linguistic theories that approach the process of referencing and its application in the teaching of native languages, more specifically in what concerns the work with the textual production axis. We take to analysis eight texts produced by four students, being four texts correspondent to Production 1 (initial generation) and four texts to Production 2 (produced by the same students, after the work with the theme in the classroom). We promoted comparative analysis between the two productions of each student's text to observe if there are advancements in the construction of the referential chain, considering the context of interlocution and the anaphoric resumption processes. This research is qualitative and follows the interpretivist bias. It supports itself in bibliographical revision and is centered in methods and procedures that aim to describe and interpret the phenomenon that is established in the texts, following theoretical orientations from the field of Textual Linguistics, especially in what concerns the interactionist socio-cognitive perspective. We take as basis to our analysis studies presented by Mondada and Dubois (2017), Lyons (1977), Koch (2001, 2002, 2003, 2005a, 2008, 2011), Koch and Elias (2017, 2018), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) and Roncarati (2010), among others that make up the referencing studies scene. As a result, we observed in the texts under analysis the strategic use of the following procedures of resumption: *core name change*, *core name reiteration with recategorization* and *core name reiteration without recategorization*. By comparing the two texts from each student, we verified an increase of points from the referent in question and more informative or evaluative recategorizations, strategies that contributed to approximate the text to the objectives of the proposed interaction.

Keywords: referencing, opinionated text, textual production, teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Proposta classificatória (CAVALCANTE, 2003)	48
Quadro 02 – Estratégias de referenciação presentes em cadeias referenciais (RONCARATI, 2010)	49
Quadro 03 – Principais estratégias de progressão referencial (KOCH, 2003)	50
Quadro 04 – Organização das atividades desenvolvidas para a geração inicial	61
Quadro 05 – Organização das atividades desenvolvidas na unidade didática	64
Quadro 06 – Tipos de retomadas com base em Koch (2003) e Roncarati (2010) ..	69
Quadro 07 – Aluno A, Produção 1	72
Quadro 08 – Aluno A, Produção 2	76
Quadro 09 – Cadeias referenciais de <i>bullying</i> nas duas produções do texto	80
Quadro 10 – Aluno B, Produção 1	84
Quadro 11 – Aluno B, Produção 2	87
Quadro 12 – Aluno C, Produção 1	93
Quadro 13 – Aluno C, Produção 2	95
Quadro 14 – Aluno D, Produção 1	100
Quadro 15 – Aluno D, Produção 2	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Esquema – Conceitos da referenciação	37
Figura 02 – Esquema – Mecanismos de retomada e remissão na referenciação, com base em Koch (2003)	44
Figura 03 – Esquema – Organização dos textos e suas respectivas produções	58
Figura 04 – Esquema – Mapeamento do objeto de discurso <i>bullying</i> , nos quadros de texto	59
Figura 05 – Esquema – Expressões nominais com base em Koch (2003)	68
Figura 06 – Esquema – Esquema geral comparativo de expressões referenciais nominais com mudança de nome núcleo em relevo – Aluno B – Produções 1 e 2 .	91
Figura 07 – Esquema – Reiteração de nome núcleo <i>bullying</i> com recategorização – Aluno C – Produção 2	96
Figura 08 – Esquema – Esquema geral comparativo de expressões referenciais nominais com reiteração de nome núcleo com recategorização em relevo – Aluno C – Produções 1 e 2	98
Figura 09 – Esquema – Esquema geral comparativo de expressões referenciais nominais com reiteração de nome núcleo sem recategorização em relevo – Aluno D – Produções 1 e 2	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LINGUÍSTICA TEXTUAL E O TEXTO ESCRITO: CONCEITOS BASILARES	17
2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL: PRIMEIROS PASSOS EM DIREÇÃO À PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA	17
2.2 A PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA	21
2.3 UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO	25
2.4 PRODUÇÃO TEXTUAL E ARGUMENTAÇÃO	29
3 REFERENCIAÇÃO, PROGRESSÃO REFERENCIAL E CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO MUNDO	32
3.1 COESÃO TEXTUAL	32
3.2 REFERENCIAÇÃO E PROGRESSÃO REFERENCIAL	35
3.3 AS CADEIAS REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	41
3.4 EXPRESSÕES NOMINAIS NA PROGRESSÃO REFERENCIAL	51
4 PROCEDIMENTOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	54
4.1 PARÂMETROS METODOLÓGICOS	54
4.2 DEFINIÇÃO E TRATAMENTO DO <i>CORPUS</i>	55
4.3 CONTEXTO DE GERAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	60
4.4 PERCURSO PARA A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS	66
4.5 O MAPEAMENTO DAS EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS	71
4.5.1 Expressões referenciais nominais no texto do Aluno A: Produções 1 e 2	71
5 AS EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS – PROCESSOS DE RETOMADA	83
5.1 MUDANÇA DE NOME NÚCLEO	83
5.2 REITERAÇÃO DE NOME NÚCLEO COM RECATEGORIZAÇÃO	93
5.3 REITERAÇÃO DE NOME NÚCLEO SEM RECATEGORIZAÇÃO	100
5.4 RESULTADOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE 1	122
APÊNDICE 2	126

INTRODUÇÃO

Os textos decorrem de processos interacionais realizados em eventos sociocomunicativos, portanto, são produtos conjuntos de interlocutores. Nessa dinâmica, o produtor realiza planejamentos estratégicos de organização em seu texto para que consiga orientar o interlocutor, por meio de sinalizações textuais, conforme os objetivos envolvidos na interação (KOCH, 2003).

Tais sinalizações, que Koch (2003) chama de indícios, marcas, pistas, permeiam todo o texto. Dizem respeito às escolhas feitas pelo produtor em relação ao léxico, às estruturas sintáticas, ao modo de organização das ideias, aos conteúdos que são postos e que ficam pressupostos, entre outras estratégias. A referenciação é uma das estratégias linguísticas que contribui para explicitar a dinâmica das intenções envolvidas na interação. Neste trabalho, damos atenção às escolhas feitas pelo produtor na construção e reconstrução do objeto de discurso por meio de expressões referenciais nominais.

Conforme Mondada e Dubois (2017), entendemos que as categorias utilizadas para descrever o mundo são plurais e mutáveis, alteram-se sincrônica e diacronicamente. Assim, tratar da (re)construção do objeto de discurso requer considerar a instabilidade das relações entre as palavras e as coisas do mundo. Avaliar se o *rótulo* é adequado ou não fica à margem e abre espaço para a descrição dos procedimentos linguísticos e cognitivos por meio dos quais os atores sociais referem-se ao mundo.

Tomamos a *referenciação* como tema dessa pesquisa, e *as expressões referenciais nominais anafóricas diretas na construção de textos opinativos feitos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental* como subtema. Ou seja, interessamo-nos em estudar a relação entre teorias linguísticas que abordam o processo de referenciação e sua aplicação no ensino de língua portuguesa, mais especificamente no que tange ao trabalho com o eixo da produção textual.

Quando tais reflexões e análises se voltam ao ensino, percebemos que são recorrentes, em produções textuais, dificuldades relacionadas à referenciação. O aluno, ao desenvolver a cadeia referencial de seu texto, muitas vezes acaba por fazer escolhas menos significativas que visam apenas à manutenção do referente ativo na progressão textual, mas pouco auxiliam na construção de seu ponto de vista.

De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), o aluno deve reconhecer a organização textual de acordo com o gênero discursivo e, por meio de mecanismos linguísticos, estabelecer a coerência que auxilie em seu projeto de dizer. Também é preciso que o aluno desenvolva a consciência de que um texto é naturalmente incompleto, e isto deve ser articulado de modo que auxilie em seu propósito comunicativo. Assim, o aluno deve sempre refletir sobre as escolhas pertinentes ao contexto enunciativo, ao gênero discursivo escolhido, sem perder de vista o interlocutor.

Tendo em conta tais orientações e o trabalho que desenvolvemos no Ensino Fundamental, propomo-nos a fazer uma análise comparativa atinente ao processo de construção e reconstrução do objeto de discurso *bullying* na produção de textos opinativos no Ensino Fundamental. Apresentamos, mais especificadamente, um estudo da cadeia referencial constituída por anáforas diretas por meio de expressões referenciais nominais para o objeto de discurso em questão, em duas produções de textos escritos por quatro alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Os alunos selecionados produziram dois textos sobre o mesmo tema: a Produção 1 ocorreu como geração inicial, e a Produção 2 ocorreu somente após uma unidade didática ser trabalhada em sala.

Após o alinhamento do tema de pesquisa e da análise inicial do *corpus*, emergiram as seguintes perguntas: como são construídas as cadeias referenciais, no que se refere às expressões nominais anafóricas diretas de *bullying*, na Produção 1 e Produção 2 dos textos selecionados para análise? Observam-se avanços na construção das expressões nominais presentes na cadeia referencial, tendo em conta o contexto de interlocução, quando se faz uma análise comparativa entre as duas produções dos textos? Por meio de tais questionamentos, delimitamos os objetivos de nossa pesquisa.

O objetivo geral deste trabalho é *investigar em textos opinativos de alunos de 9.º ano se houve progressão no uso de expressões referenciais diretas a partir da teoria da referenciação*. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) mapear e analisar as construções e reconstruções do objeto de discurso *bullying* compostas por expressões referenciais nominais correferenciais nos textos que compõem o *corpus*; b) promover uma análise comparativa entre a Produção 1 e Produção 2 de cada texto, considerando a tessitura da cadeia referencial em tela e os processos que são desenvolvidos; c) refletir sobre a relação entre os resultados

alcançados e o trabalho com o conteúdo *referenciação* promovido pela professora regente, no contexto da produção dos textos que compõem o *corpus*, e sobre a relevância do tema como conteúdo de ensino nas aulas de língua portuguesa.

Esta pesquisa se justifica por sua pertinência em relação aos estudos atuais na área da Linguística e em relação ao ensino da língua portuguesa. Muitas vezes, o produtor, não só não explora a *referenciação* como recurso na construção da argumentatividade textual, como também não reconhece sua função coesiva, podendo reduzir sua potencialidade na produção escrita. A compreensão de fenômenos linguísticos municia o produtor de um conhecimento atinente às práticas de escrita, proporcionando, por conseguinte, o desenvolvimento da capacidade de mobilizar estratégias para a produção e compreensão de textos. Para se chegar a isso, é necessário que o professor esteja ciente das diversas estratégias que são mobilizadas em função dos objetivos da interação. Portanto, a pesquisa proposta contribui para o olhar mais especializado da própria pesquisadora, professora da escola básica, para o conteúdo em questão e para as manifestações linguísticas, e, de forma mais ampla, pode configurar como material de pesquisa para outros professores de língua portuguesa.

Quanto à sua caracterização, esta pesquisa tem cunho qualitativo e segue o viés interpretativista. Sustenta-se em revisão bibliográfica e centra-se em métodos e procedimentos que visam a descrever e interpretar o fenômeno que se estabelece, seguindo orientações teóricas da área da Linguística Textual. Tomamos como base para nossa análise estudos apresentados por Mondada e Dubois (2017), Lyons (1977), Koch (2001, 2002, 2003, 2005a, 2008, 2011), Koch e Elias (2017, 2018), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Roncarati (2010), entre outros que compõem a cena dos estudos da *referenciação*.

O *corpus* é composto por oito *textos opinativos*, que se dividem em Produção 1 e Produção 2, que têm como autores quatro alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, conforme enunciado acima. É importante que se diga que este trabalho de produção e geração de *corpus* foi realizado em uma escola pública de Cascavel, com a devida aprovação do Comitê de Ética e do Núcleo Regional de Educação; portanto, está dentro dos parâmetros exigidos por lei.

No que tange à organização desta Dissertação, apresentamos seis seções. A Seção 1 é composta por este texto introdutório, no qual fazemos uma apresentação geral da pesquisa.

Na Seção 2, intitulada *Linguística textual e o texto escrito: conceitos basilares*, traçamos a trajetória dos estudos relativos ao texto até a perspectiva sociocognitivo-interacionista, a qual embasa nossa pesquisa. Nessa seção, também delineamos nossa perspectiva em relação à produção de textos opinativos.

Na Seção 3, *Referenciação, progressão referencial e construção discursiva do mundo*, discorremos sobre os estudos existentes na área da referenciação, percorremos textos basilares até textos atuais com novas propostas e visões sobre o tema.

Na Seção 4, *Procedimentos e contextualização da pesquisa*, apresentamos os procedimentos metodológicos, como o tipo de pesquisa, a forma como ocorreu a geração do *corpus* e nossas escolhas sobre como tratamos os dados gerados. Nesse ponto do trabalho, preocupamo-nos em apresentar uma contextualização referente à geração dos textos analisados, bem como explicitar a perspectiva de análise por nós adotada. Em seguida, apresentamos também o mapeamento da cadeia referencial anafórica do objeto de discurso *bullying*, composta por expressões referenciais nominais, da Produção 1 e Produção 2 do texto de um dos alunos. Assim, apresentamos a forma como as anáforas diretas acontecem no texto e analisamos as nuances que se apresentam no *corpus*, no que tange às retomadas feitas por expressões referenciais nominais.

Seção 5, *As expressões referenciais nominais – processos de retomada*, apresentamos a análise das Produções 1 e 2 de três alunos que tiveram seus textos selecionados para a análise, considerando seus processos de retomada: *mudança de nome núcleo, reiteração de nome núcleo com recategorização e reiteração de nome núcleo sem recategorização*. Ainda nessa seção, analisamos os resultados observados entre as produções e sua relação com o ensino.

Na Seção 6, tratamos das *Considerações finais*, momento em que fazemos uma síntese da pesquisa empreendida, considerando as reflexões teóricas e sua relação com a análise proposta. No apêndice, apresentamos os textos que compõem o *corpus* em análise.

2 LINGUÍSTICA TEXTUAL E O TEXTO ESCRITO: CONCEITOS BASILARES

Considerando a amplitude de estudos sobre a linguagem desenvolvidos a partir de diferentes vertentes teóricas, organizamos esta seção de forma que pudéssemos explicitar os posicionamentos assumidos. Assim, discorreremos sobre alguns conceitos que formam a base desse estudo partindo de uma breve explanação sobre a história da Linguística Textual até o surgimento da perspectiva sociocognitivo-interacionista da linguagem; na sequência, traçamos considerações sobre a argumentação em textos escritos e, de modo mais específico, sobre textos opinativos, sempre considerando o escopo da pesquisa.

2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL: PRIMEIROS PASSOS EM DIREÇÃO À PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA

A linguagem é a atividade humana mediadora entre o homem e a sociedade, fazendo com que se possa interpretar, representar, influenciar, modificar e transformar a realidade; portanto, somos sujeitos constituídos na e pela linguagem. Quando se põe em questão o ensino de Língua Portuguesa, percebemos que é de suma importância compreender que as concepções de linguagem assumidas geram ecos que acabam por permear outros conceitos relacionados à educação, como língua, gramática, sujeito, variedade linguística, entre outros, tornando-a princípio norteador do trabalho docente, uma vez que a linguagem é o objeto dessa disciplina.

Pautadas em Koch (2011), compreendemos a linguagem como forma de interação, como local em que as relações sociais se estabelecem e os falantes envolvidos atuam como sujeitos. Assim, pensando na importância de contextualizar teoricamente nosso trabalho, assumimos como base de nossos estudos a perspectiva sociocognitivo-interacionista, desenvolvida por teóricos proeminentes na área da Linguística Textual (doravante, LT).

Primeiramente, ao falarmos em LT, precisamos destacar que ela se encontra ramificada na Ciência Linguística e tem, como objeto de estudo fulcral, o texto. Marcuschi (2008, p. 73) explica que a LT pode ser definida como o “estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”, por isso a LT não idealiza a construção e o processamento dos

textos, mas sim procura analisar e compreender todo o processo, na forma em que se estabelece.

A LT parte da ideia de que a língua não se constitui de unidades isoladas, mas de unidades de sentido, as quais são tomadas por textos, orais ou escritos, que se dão em determinadas condições de interação. Essa perspectiva foi sendo construída conforme avançaram os estudos na área da LT e em outras áreas da Linguística que consideram os usos reais da língua em determinadas condições sócio-históricas.

Trata-se de uma ciência linguística vista como integrante de outras ciências, como Retórica, Estilística, Teoria dos Gêneros, Teoria da Argumentação, entre outras. As múltiplas facetas da LT acabam por consolidá-la como uma área profícua na análise de textos, e, embora ainda suscite divergências teóricas, muito mais expressivas são as convergências (KOCH, 1997).

Koch (2009) e Marcuschi (2008) observam que a LT nasce com o surgimento dos primeiros estudos relativos ao texto, que atendem a uma demanda linguística não preenchida pelas teorias tradicionais. Num primeiro momento, os estudos relativos ao texto, dentro da LT, surgem da concepção cujo foco está nos mecanismos de ligação entre as frases. Então, estudiosos passam a se debruçar sobre as premissas de uma análise denominada transfrástica, preocupada com as relações que se estabelecem entre enunciados. Esse tipo de análise trata de fenômenos como a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo, a ordem das palavras, a relação tema/tópico – rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, a elipse, entre outros. Inclusive, nessa fase, a coesão é equiparada à coerência no que tange ao estatuto de qualidade ou propriedade do texto (KOCH, 2009).

Nesse primeiro momento, trabalha-se também com a ideia de que o texto é superior à sentença, o que já sinaliza um avanço em relação aos estudos estruturalistas. A definição de texto, porém, está ainda muito ligada à ideia de texto como uma sequência coerente de enunciados, conforme explica Bentes (2008). A autora pontua que tal perspectiva não dá conta do fenômeno complexo que é o texto, e alguns estudiosos, buscando superar a concepção de texto como uma simples soma dos significados das frases que o constituem, propõem o que se conhece por *segunda fase da LT*.

A segunda fase tem como objetivo a elaboração de gramáticas textuais. De acordo com Koch (2009), as gramáticas de texto compreendem-no como uma unidade hierárquica mais elevada, a unidade linguística mais alta. A partir disso, intenta-se

estabelecer normas capazes de descrever categorias e regras de combinação entre os componentes do texto.

O surgimento da gramática textual é marcado pela mudança de métodos. Anteriormente, a abordagem metodológica ocorre de forma ascendente, partindo da frase para o texto; a partir desses postulados, passa-se a fazer o cotejo do objeto de análise na ordem inversa, que inicia no texto para se chegar a unidades menores. Tenta-se, então, criar um conjunto de regras com base no texto, projeto que acaba não prosperando, conforme pontua Marcuschi (2008):

Essa noção supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de “boa formação textual”, o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Para Bentes (2008), nessa fase, que tem influência da perspectiva gerativista, o *texto* é definido em oposição a *discurso*: este, uma unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída; aquele, uma unidade teórica formalmente construída. A autora cita que as primeiras tentativas de elaboração de gramáticas textuais representam um projeto de reconstrução do texto como se este fosse um sistema uniforme, estável e abstrato.

Marcuschi (2008) observa que muitas dificuldades envolvem a tentativa de elaborar gramáticas textuais. É muito difícil, por exemplo, criar regras para todos os gêneros discursivos, ou, ainda, regras para obter efeitos de sentido específicos, sequenciar conteúdos etc. Na perspectiva da gramática de texto, quase todos os estudiosos se preocupam em contemplar o componente semântico, representado pelas macroestruturas profundas. Inclusive, a partir disso, a coerência começa a ser vista como uma propriedade do texto que se diferencia da ideia de coesão. No entanto, o conceito de coerência ainda está preso ao aspecto sintático-semântico.

Considerando a inviabilidade do projeto, reforçada, entre outras questões, pela impossibilidade de “construir um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados” (BENTES, 2008, p. 251), passa-se a elaborar uma *teoria do texto*. Esta supera a intenção das gramáticas textuais de descrever a competência textual do falante/ouvinte idealizado ao propor investigar a

constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos reais em uso (BENTES, 2008).

Ou seja, nesse momento, os linguistas buscam ir além da abordagem sintático-semântica. Ajustam o foco à abordagem pragmática com as teorias de base comunicativa. Essas teorias integram modelos contextuais e modelos comunicativos que se voltam à busca por “conexões determinadas por regras, entre textos e seu contexto comunicativo-situacional, mas tendo sempre o texto como ponto de partida” (KOCH, 2009, p. 13).

Koch (2009) observa que a língua deixa de ser pesquisada como um sistema autônomo e passa a ser vista pelo seu funcionamento na comunicação em sociedade. Isto é, conforme a autora, pautada em Heinemann (1982), é superada a visão de texto como produto acabado, pois ele passa a ser visto como uma atividade complexa, como uma forma de realizar as intenções comunicativas e sociais do falante. Assim, essa terceira fase da LT passa a compreender a língua como “uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não-linguísticas do ser humano)” (KOCH, 2009, p. 14).

Nesse momento, também ganham destaque os estudos sobre a ampliação do conceito de coerência, que passa a ser abordado seguindo o viés da perspectiva pragmático-enunciativa. Essa visão mais ampla trata a coerência não apenas como uma qualidade ou propriedade textual, mas como um fenômeno que se constrói na interação entre o texto e seus usuários, atuando em uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional. Nessa fase, muitos pesquisadores passam a desenvolver estudos sobre coesão e coerência, e foi nessa época que o interesse pelo processamento cognitivo desponta e ganha cada vez mais espaço, criando as condições iniciais para o desenvolvimento da perspectiva sociocognitivo-interacionista.

Seguindo essa perspectiva, compreendemos que o *corpus* dessa Dissertação é representativo da coerência que se estabelece na interação. O engajamento dos produtores envolvidos com a temática trabalhada motivou a produção dos textos. Trata-se de uma organização textual resultante de uma miscelânea de fatores que vão da interiorização de um novo vocabulário até questões relacionadas ao contexto sociocultural dos envolvidos na interação. É na interação que o texto desponta e se estabelece como unidade.

2.2 A PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA

O percurso da LT citado na subseção anterior leva ao delineamento, na década de 80, de uma nova orientação teórica, com destaque para a abordagem procedural, que via o texto como resultado de processos mentais. Conforme Koch (2009, p. 21), trata-se da tese de que “todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações”. Para a autora, o cognitivismo tem interesse em explicar como os conhecimentos que o indivíduo possui estão estruturados na mente e como são acionados na comunicação, no ambiente. Parte-se da ideia de que os parceiros já possuem saberes da vida social em sua memória que precisam ser ativados para que a atividade comunicativa ocorra com sucesso.

A LT precisaria ser capaz de desempenhar uma série de modelos procedurais de descrição textual para dar conta dos processos cognitivos integradores dos sistemas de conhecimento (linguístico, enciclopédico, interacional e o referente a modelos textuais globais) dos envolvidos na comunicação. Os principais sistemas de conhecimentos teriam de ser contemplados nos modelos procedurais, e isso implicaria em trazê-los à tona, estrategicamente.

Com base em Heinemann e Viehweger (1991), Koch (2009) cita os quatro grandes sistemas de conhecimento considerados:

- a. Conhecimentos linguísticos: saberes de ordem gramatical e lexical, responsáveis pela organização do material linguístico na superfície textual;
- b. Conhecimento enciclopédico: saberes do mundo que são socioculturalmente adquiridos através da experiência ou constituem proposições a respeito dos fatos do mundo;
- c. Conhecimento sociointeracional: são as formas de interação por meio da linguagem;
- d. Conhecimento referente a modelos textuais globais: saberes que permitem que o falante reconheça textos como exemplares de determinado gênero ou tipo (KOCH, 2009, p. 22- 25).

Enfatizamos que, de acordo com a autora, a cada um desses conhecimentos corresponde um conhecimento sobre como efetivá-los, do tipo procedural. Esse conhecimento procedural atua como um *sistema de controle* dos demais sistemas, no sentido de gerenciá-los diante das necessidades dos parceiros na comunicação, durante a interação (KOCH, 2005a, 2009). Santos (2017) observa que a interação

desses conhecimentos ocorre na mente, o que configura uma ação individual, um ato estratégico de processamento da informação que não estabelece relação com os fatores externos ao texto, “cada uma das palavras que compõem o texto representa entidades do mundo físico, havendo uma relação direta entre linguagem e mundo (SANTOS, 2017, p. 30).

Koch (2009) salienta que a percepção cognitivista parte da ideia de que, no processamento textual, os saberes são mobilizados *on-line* e atualizados nos textos por meio de estratégias (cognitivas, sociointerativas e textualizadoras) que se condicionam às características dos usuários da língua de acordo com seus objetivos e convicções; logo, não se fazem somente de características textuais, pois o uso estratégico do conhecimento, em cada situação,

[...] depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que permite, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou, por vezes, nem mesmo desejados pelo produtor (KOCH, 2005b, p. 97).

Com base em Beaugrande e Dressler (1981), Koch (2009) observa que o texto, nessa perspectiva, origina-se a partir de múltiplas operações cognitivas interligadas. Nesse sentido, a LT desempenha o papel de desenvolver modelos procedurais de descrição do texto que permitam a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos envolvidos no ato comunicativo.

O cognitivismo tem como preocupação maior a busca por respostas sobre a natureza do conhecimento, como é adquirido, seus tipos, como é armazenado e ativado, quando necessário. Embora algumas capacidades cognitivas tenham uma dimensão social óbvia, como a linguagem, e vice-versa, os aspectos sociais e cognitivos são colocados em lados opostos (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005). Assim, essa perspectiva tem como premissa a separação entre os fenômenos mentais e sociais, a separação entre exterioridade e interioridade, e isso não tarda a ser questionado.

Os questionamentos relacionados à separação entre *mente x corpo* geram novos desdobramentos para o cognitivismo. Conforme Koch e Cunha-Lima (2005), ocorre um movimento de insatisfação com os resultados alcançados, o que oportuniza maior diálogo entre as ciências cognitivas clássicas e as ciências sociais. Desse

modo, conforme as autoras, com base nos estudos de Clark (1996), a linguagem passa a ser compreendida, como uma ação conjunta, pois “compreender a linguagem é entender como os falantes se coordenam para fazer alguma coisa juntos, utilizando simultaneamente recursos internos, individuais, cognitivos e recursos sociais” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 255).

Diante dessa perspectiva, os pesquisadores da área passam a fortalecer a concepção de linguagem como símbolo inerente à atividade social, construída a partir das necessidades reais de interação do homem. Koch (2011) salienta essa perspectiva ao descrever a linguagem como um elo que intermedeia simbolicamente as relações homem-homem ou homem-natureza. O ser humano, com a intenção de relacionar-se com seus semelhantes e com o meio, interage de variadas formas, comprovando a função social da linguagem.

Roncarati (2010) também entende a linguagem como uma atividade interativa e sociocognitiva que, por seu caráter simbólico, torna-se produto evolutivo de uma faculdade sociobiológica que possibilita a prática de atividades languageiras. Por meio da linguagem, ocorre a transposição das referências de mundo subjetivas para o mundo publicamente negociado, do intraindividual para o sociocultural. Reafirmando as concepções abordadas pela linha do sociocognitivismo, a autora aponta a língua como um instrumento simbólico convergente das práticas culturais e cognitivas, não um simples código:

[...] uma atividade social, histórica e cognitiva em que o aspecto formal se integra ao funcional; não é um simples código, mas um sistema heterogêneo para o qual convergem práticas culturais e cognitivas, e que obedece a convenções de normas e de usos socialmente instituídos; constitui um instrumento simbólico para dizer o mundo e agir sobre ele (RONCARATI, 2010, p. 48).

Assim, a ideia de que muitos processos cognitivos acontecem na sociedade, não necessariamente no indivíduo, é estabelecida. Conforme Koch (2009), muitos autores passam a postular que a mente é um fenômeno corporificado, e todos os aspectos relacionados ao corpo e a mente se inter-relacionam. Essas operações passam a ser vistas como resultado da interação de várias ações conjuntas, o que compactua com a premissa de que muito da cognição acontece fora da mente; trata-se, então, de um fenômeno situado.

Essa perspectiva teórica prevê que

[...] na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente (KOCH, 2009, p. 31).

A linguagem é uma ação conjunta em que ela própria é o lugar da interação, em que a ação acontece em coordenação com *outrem*. Não são ações autônomas; são ações com finalidades e papéis sociais dentro de um contexto (KOCH, 2009). A autora destaca, em consonância com Morato (2001), que o principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo sociocultural é a linguagem.

Nessa perspectiva, a noção de contexto também é ampliada. “Ele [o contexto] passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação” (KOCH, 2009, p. 32), o que compactua com a concepção interacional (dialógica) da língua que sustenta a perspectiva sociocognitivo-interacionista.

A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (KOCH, 2009, p. 33).

Conforme a dimensão sociointeracional da linguagem, muitos processos abarcados nela ganham destaque em estudos, entre eles a referenciação, foco de nosso trabalho. A LT, em sua fase sociocognitivo-interacionista, intensifica a busca pela compreensão, explicação e explicitação de fenômenos relacionados ao texto, tendo em vista seu caráter dialógico e interacional de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem.

Tratamos do fenômeno da referenciação na próxima seção, dada sua centralidade neste estudo. Na subseção seguinte, buscamos fazer algumas considerações sobre a produção do texto a partir da perspectiva teórica basilar de nossa pesquisa.

2.3 UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO

Destacamos que a escrita deve ser entendida dentro das mesmas concepções de linguagem; trata-se, assim, da comunhão de diversas estratégias, pois envolve aspectos de natureza variada, como linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural. Toda produção textual é entendida como um ato social; portanto, carrega em si uma mescla de questões sociais e cognitivas que apontam para a formação do sujeito. Dijk (2018) destaca que há uma interação entre as dimensões sociais e cognitivas no indivíduo; por conseguinte, o discurso é tomado como um processo funcional dentro do contexto social, bem como sua compreensão.

Nosso estudo se detém a produções textuais escritas na escola. Por isso compactuamos com a premissa de que compreender as escolhas que promovem a textualização do mundo faz com que se compreenda a linguagem não como um simples processo de elaboração de informações, mas sim como forma de (re)construção do próprio real (MARCUSCHI, 2008).

Na busca pela produção de sentidos, espera-se que o texto contenha uma organização linguística para que se construa uma representação coerente das conclusões para as quais o texto aponta, o que depende fundamentalmente da interação entre o produtor e o leitor (KOCH, 2003), entre outros aspectos pragmáticos e socioculturais. Geraldi (1991) diz que muitas vezes esperamos que os alunos produzam textos com sentido, representativos de seus discursos, mas fracassamos como escola e educadores ao oferecer um contexto artificial em que o aluno não consegue se comprometer com o discurso, passando a produzir “muita escrita e pouco texto” (GERALDI, 1991, p. 137).

Geraldi (1991) aponta que, para se produzir um texto de qualquer modalidade, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz par alguém diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1991, p. 137).

Assim, contornar a artificialidade da produção textual, na escola, entendendo-a como um espaço de interação, no qual o aluno se coloca como autor assumido, é uma necessidade vigente.

Nessa perspectiva, quando o ensino considera as funções sociais da língua e privilegia seu uso real, um texto se torna uma unidade significativa capaz de colocar em interação sujeitos socialmente ambientados. Nessa visão, Koch e Elias (2017) compreendem a interação escritor-leitor como parte constitutiva do evento comunicativo. As autoras entendem a escrita para além da apropriação de regras e deixam de lado a premissa de que o único objetivo seja o da compreensão das intenções do escritor,

[...] se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos (KOCH; ELIAS, 2017, p. 35)

Escrever implica, então, reflexão crítica centrada no evento interlocutivo. Marcuschi (2008) destaca que, inclusive, as orientações discursivas podem determinar as operações tipicamente linguísticas, que também não podem ser ignoradas:

O que se pode afirmar com certa segurança é que a sequência dos enunciados num texto não pode ser aleatória sob o ponto de vista linguístico, discursivo ou cognitivo. Isto equivale dizer que se, por um lado, as operações tipicamente linguísticas como a sintaxe, a morfologia e a fonologia são imprescindíveis e inevitáveis, a análise textual não deve parar nesses aspectos, pois até eles mesmos podem ser comandados por orientações discursivas, como no caso de muitas anáforas e até mesmo de certas concordâncias sintáticas (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Dessa forma, quem escreve também deve ter em mente seu interlocutor. Inclusive, o autor compara a produção textual com um jogo coletivo, na medida em que não se trata de uma atividade unilateral, ao contrário, envolve decisões conjuntas. Nessa direção, Marcuschi (2008) caracteriza a produção textual como atividade sociointerativa.

Abordando a noção de escrita como forma de interação, Koch (2003) cita que a produção textual exige ativação de conhecimentos e mobilização de estratégias por parte de seu produtor. Existe previamente uma reflexão feita pelo produtor sobre o que vai ser escrito, seu *projeto de dizer* (KOCH, 2003) em relação ao seu leitor. A partir disso, o princípio interacional guia um movimento de análise que envolve a releitura e a reescrita textual, se o produtor assim achar necessário.

Embora a escrita como forma de interação seja um pressuposto que ultrapassa os limites da produção textual ambientada na escola, relembramos que tratamos aqui do desenvolvimento de produções escritas no ensino-aprendizagem, por isso entendemos que o movimento de releitura e reescrita é constante e essencial para o desenvolvimento de habilidades dos alunos, pois se trata de produtores em pleno desenvolvimento de suas competências relacionadas à escrita.

Já ao leitor cabe uma participação ativa na construção do sentido a partir de pistas e sinalizações que o texto oferece. Koch (2003) nos propõe um *jogo da linguagem* em que o produtor e o leitor são chamados de *estrategistas* na busca pela produção de sentidos. O *jogo da linguagem*, para Koch (2003), mobiliza estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual e apresenta como peças desse jogo três elementos que em conjunto trabalham na produção de sentidos: a. Produtor/planejador: estrategista da organização textual que orienta o interlocutor por meio de sinalizações textuais para a construção de sentidos em seu *projeto de dizer*; b. Texto: por meio das escolhas feitas pelo produtor é organizado estrategicamente, estabelecendo limites quanto às possíveis leituras; c. Leitor/ouvinte: a partir da construção textual estabelecida, das sinalizações e do contexto mobilizados, constrói os sentidos.

A partir da consideração desses elementos na configuração da linguagem, na produção escrita, os sujeitos envolvidos, ou seja, atores sociais, constroem-se e são construídos, dialogicamente (KOCH, 2003). Assim, diante de tais concepções, a produção escrita exige a observância de estratégias como:

- a. Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- b. Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão.

- d. “Balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- e. Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2017, p. 34).

Fica clarificada a noção de que o sentido das produções escritas é fruto de interação no evento comunicativo, envolvendo o conhecimento tanto do produtor quando do leitor; portanto, os sentidos não podem ser determinados previamente.

A partir disso, Koch e Elias (2017, p. 36) explicitam que a escrita é um trabalho em que “o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção”. Ao compor tais estratégias, o produtor recorre não só a conhecimentos relacionados à língua, armazenados em sua memória, mas também ao seu conhecimento enciclopédico e das práticas interacionais.

Tais interações entre sujeitos sociais se dão no contexto sociocognitivo. Koch (2003) enfatiza que o contexto sociocognitivo não é somente o cotexto, mas todo o entorno sociopolítico-cultural e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores, que engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória que precisam ser mobilizados na interação social. A autora observa que os contextos cognitivos precisam ser ao menos parcialmente compartilhados entre os interlocutores para que a interação alcance seus objetivos. Desse modo, “as ações comunicativas e interacionais realizadas pelos interlocutores passam a fazer parte do domínio cognitivo de cada um deles, isto é, têm uma representação em sua memória” (KOCH, 2003, p. 24).

É importante destacar que, quando se fala em linguagem e sua produção, devemos sempre considerar que tais questões se assentam na interação produtor-leitor, em dada situação sócio-histórica, de onde emerge o gênero a partir do qual se propõe a interação. Na próxima subseção, fazemos considerações sobre a argumentação presente em textos opinativos.

2.4 PRODUÇÃO TEXTUAL E ARGUMENTAÇÃO

Outra questão inerente à língua e que precisa ser refletida, considerando o *corpus* que compõe nosso estudo, é a argumentação. Tratamos da argumentação no que se refere a textos opinativos, considerando a composição do *corpus* dessa pesquisa. Nesse tipo de texto, a língua é empregada estrategicamente para expor posicionamentos frente a alguma temática. Ademais, precisamos pensar na escrita como um campo da linguagem dotado de intencionalidade, caracterizado, essencialmente, pela argumentatividade.

A língua, por meio da escrita, promove a interação social em que o produtor avalia, julga, critica e tenta influir sobre o comportamento do outro em busca de assentimento em relação às suas opiniões, crenças e atitudes. Para Koch (2011), o ato de argumentar orienta o discurso no sentido de determinadas conclusões e é intrínseco ao uso da língua. Isso porque a todo e qualquer ato de linguagem subjaz uma ideologia; portanto, nessa perspectiva, a neutralidade não se confirma:

[...] adota-se a posição de que a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas, principalmente de coerência textual (KOCH, 2011, p. 21).

As intenções e ideias se entrelaçam formando uma unidade que compõe o texto, porém, não se trata de um emaranhado de frases desconexas. Faz-se necessário que haja textualidade. O produtor precisa se atentar à tessitura de sua produção escrita, a fim de garantir a unidade e o encadeamento dos enunciados estabelecidos para que atenda a seus objetivos comunicativos.

O olhar para a argumentação como uma característica da língua guia as análises propostas. Vale ressaltar, no entanto, que o enfoque em textos opinativos deixa em relevo as estratégias argumentativas postas em cena pelo produtor. Conforme pontua Corbari (2013),

Ao criar a realidade a partir de uma perspectiva subjetiva, o produtor assume a responsabilidade em relação ao conteúdo do seu enunciado e a intenção de agir sobre o interlocutor no sentido de alinhá-lo à opinião expressa. Com isso, a sua intervenção no conteúdo da mensagem e sua vontade de agir sobre o leitor, reforçando ou

mudando suas crenças e opiniões, ocorrem de forma mais explícita do que é esperado em gêneros que buscam neutralizar as marcas enunciativas para “dar a impressão de um discurso neutro” (KOCH, 2002a, p. 83) (CORBARI, 2013, p. 16).

Tais considerações são importantes, visto que nos interessamos por uma das estratégias mais relevantes na construção do texto opinativo, já que a forma como se constrói e reconstrói o objeto de discurso é essencial para a construção da argumentatividade do texto, e o produtor não precisa se esconder por trás de suas escolhas; ao contrário, explicita-as.

O texto opinativo tem por base essencialmente a argumentação, pelas características que lhe são peculiares: a discussão de assuntos ou problemas sociais controversos, a busca por um posicionamento diante desses assuntos pela sustentação de uma ideia, a negociação de tomada de posições, aceitação ou refutação de argumentos apresentados. Nesse sentido, ao falarmos em texto opinativo, entendemos que se trata de uma produção textual em que o produtor analisa e sintetiza certas ideias com o objetivo de conquistar a adesão dos leitores. Para Citelli (2001), o texto opinativo oportuniza ao produtor trabalhar as relações intertextuais e interdiscursivas, o que favorece uma produção com abrangência multidisciplinar. De acordo com a autora,

[...] trata-se do trabalho com uma modalidade textual em que a discussão do conceito, a exposição das ideias, a defesa de um ponto de vista devem passar por um conhecimento das provas, pelo domínio do argumento, ainda que essas razões sejam mais ou menos verdadeiras (CITELLI, 2001, p. 157).

A produção de textos opinativos deve refletir a maturidade intelectual do produtor. Ao lermos um texto que tem como foco a persuasão, esperamos maior desenvoltura no uso do aparato linguístico, entre outras questões, o uso de “conjunções e preposições [que] representam a possibilidade de encadear ideias, de criar relações que precisam ser seguidas a fim de não se perder o assunto” (CITELLI, 2001, p. 157).

Nesse momento, cabe ressaltar que “um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor” (LEAL, 2008, p. 54). Nessas idas e vindas em busca

da adesão de seu interlocutor, que, na escola, por vezes, é somente professor, o produtor inexperiente faz tentativas nem sempre produtivas em auxílio à tese defendida, mas que devem ser refletidas em conjunto, professor x aluno, para que produzam sentidos e proporcionem o desenvolvimento do aluno.

Desenvolver a prática da produção de textos opinativos na escola pode fazer com que os alunos passem por um processo de ampliação e compreensão de mundo, desde que se entenda que a produção textual não deve ser vista apenas como um *check list* de verificação das competências linguísticas do aluno, mas sim como produto do trabalho discursivo (GERALDI, 1991). Conforme Leal (2008), a escola pode proporcionar ao produtor um espaço interativo, onde ele pode assumir seus discursos e colocá-los no embate com outros discursos circundantes. Por isso, a produção do texto opinativo escolar precisa ser vista como um processo que demanda escritas e reescritas, idas e vindas, leituras e outras leituras, além da avaliação constante do que é produzido.

Na próxima seção, abordamos o tema da referenciação, pontuando sua relevância na construção de sentidos possíveis, o que se configura como um suporte para as análises, que tomam as cadeias referenciais como um movimento que se concretiza na interação social e respondem a propósitos interacionais.

3 REFERENCIAÇÃO, PROGRESSÃO REFERENCIAL E CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO MUNDO

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, uma retomada sobre as discussões clássicas relativas à coesão textual; em seguida, abordamos questões gerais relacionadas à referenciação com reflexões sobre a sua contribuição para a progressão textual; posteriormente, direcionamos nossa lupa à construção das cadeias referenciais; por fim, aprofundamos nossos estudos quanto às expressões nominais referenciais, que constituem nosso foco de análise.

3.1 COESÃO TEXTUAL

Em 1976, por meio da precursora obra *Cohesion in English*, Halliday e Hasan apresentam sua visão sobre coesão. Para eles, a coesão é que define um texto como unidade semântica e representa a condição necessária para que a textualidade se configure. Os autores pontuam que

Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4)¹.

Essas relações de sentido que se apresentam dentro do texto se realizam por meio do sistema léxico-gramatical. Dessa forma, a coesão acontece não só pelo léxico, mas também pela gramática (HALLIDAY; HASAN, 1976).

Assim, Halliday e Hasan (1976) estabelecem cinco tipos de vínculos coesivos: a referência (pessoal, demonstrativa, comparativa), a substituição (nominal, verbal, frasal), a elipse (nominal, verbal, frasal), a conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa) e a coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação). Para os autores, as sentenças se inter e intra-relacionam, de maneira a formar uma rede de ligações (laços coesivos) que se manifestam na superfície textual por meio de tais recursos.

¹ A coesão ocorre onde a INTERPRETAÇÃO de algum elemento do discurso é dependente de outro. Um PRESSUPÕE o outro, no sentido de que não pode ser eficazmente decodificado sem recurso a ele (tradução nossa).

A classificação estabelecida por Halliday e Hasan (1976) não só serviu de base para o desenvolvimento de novos estudos sobre coesão e coerência pela literatura precedente, como também foi questionada por outros pesquisadores, como Brown e Yule (1983), Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (1983), Koch (2018a)², entre outros.

A condição da existência de elementos coesivos para que haja coesão é contestada por Brown e Yule (1983), que utilizam o próprio discurso de Halliday e Hasan (1976) como argumento:

[...] the cohesion is achieved through the conjunctive expression *afterwards*, it is the underlying semantic relation of succession in time that actually has the cohesive power. This explains how it is that we are often prepared to recognize the presence of a relation of this kind even when it is not expressed overtly at all. We are prepared to supply it for ourselves, and thus to assume that there is cohesion even though it has not been explicitly demonstrated (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 229)³.

Brown e Yule (1983) objetam que, mesmo admitindo a existência de coesão sem os elos coesivos, Halliday e Hasan (1976) insistem que são os elementos de coesão que garantem a textura. Para Brown e Yule (1983), textos sem elos coesivos também podem ser considerados textos, pois “[...] texture, in the sense of explicit realisation of semantic relations, is not criterial to the identification and co-interpretation of texts” (BROWN; YULE, 1983, p. 196)⁴. De acordo com os autores, o uso de elementos coesivos não é suficiente para garantir um texto como tal, muito menos a sua coerência.

Beaugrande e Dressler (1981) apontam que a coesão é determinada pela forma como os componentes da superfície textual se organizam e se conectam: “The surface components depend upon each other according to grammatical forms and conventions, such that cohesion rests upon GRAMMATICAL DEPENDENCIES”

² A primeira versão desse texto foi publicada em 1988.

³ “[...] a coesão é alcançada através da expressão conjuntiva posteriormente; é a relação semântica subjacente da sucessão no tempo que realmente tem o poder coesivo. Isso explica como geralmente estamos preparados para reconhecer a presença de uma relação desse tipo, mesmo quando ela não é expressa abertamente. Estamos preparados para fornecê-lo por nós mesmos e, portanto, assumir que existe coesão, mesmo que não tenha sido explicitamente demonstrada.” (tradução nossa)

⁴ “[...] textura, no sentido de realização explícita de relações semânticas, não é um conceito fundamental para a interpretação e co-interpretação de texto”. (tradução nossa)

(BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 3)⁵, contrariando a ideia de Halliday e Hasan (1976) de que a coesão se estabelece nas relações de sentido que existem no interior do texto e que o definem.

Marcuschi (1983) segue a mesma visão de coesão que contesta os postulados de Halliday e Hasan (1976) no que diz respeito à necessidade de laços coesivos, pois, para o autor, a sequência de um texto pode se dar apenas pelo sentido, sem depender das relações entre constituintes linguísticos. Direcionando seu olhar para os laços coesivos sequenciais – que agrupa em *repetidores*, *substituidores*, *sequenciadores* e *moduladores* –, o autor afirma que tais mecanismos são semânticos, além de sintáticos, pois também estabelecem relações de sentido.

Koch (2018a), além de pontuar os problemas existentes na divisão da taxonomia proposta por Halliday e Hasan (1976), entende que a coesão textual deve ser dividida em dois grandes grupos: coesão remissiva/referencial (remissão/referenciação) e a coesão sequencial (sequenciação). Para a autora, “a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto” (KOCH, 2018a, p. 18), porém, ela assinala que o uso dos elementos coesivos agrega legibilidade e explicita os tipos de relações estabelecidas.

Seguindo por esse caminho, Koch (2018a, p. 31) explicita que a coesão referencial ocorre quando “um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. A autora denomina como *forma referencial* ou *remissiva* o primeiro, e o segundo, como *elemento de referência* ou *referente textual*. A remissão pode ser anafórica ou catafórica e extrapola a referência no que diz respeito ao elemento de referência, abarcando o contexto que envolve a ambos.

Koch (2018a) postula que as formas referenciais podem ser de ordem lexical ou gramatical. Quanto às formas gramaticais, a autora cita que tais recursos fornecem instruções de conexão, presas ou livres, não se encarregam das instruções de sentido. As formas remissivas gramaticais presas antecedem e acompanham um nome e o(s) modificador(es), dentro de um sintagma nominal. As formas remissivas gramaticais livres são: pronomes pessoais de 3ª pessoa e pronomes substantivos em geral, assim como advérbios pronominais. Já as formas remissivas lexicais, de acordo

⁵ “Os componentes da superfície dependem um do outro de acordo com formas gramaticais e convenções, de modo que a coesão repousa sobre DEPENDÊNCIAS GRAMATICAIS.” (tradução nossa)

com Koch (2018a), são grupos nominais definidos que fornecem instruções de concordância, de sentido e fazem referência a elementos do mundo extralinguístico.

Quanto à coesão sequencial, Koch (2018a, p. 53) a conceitua como “procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas”. Pode ocorrer a *sequenciação frástica* (sem procedimentos de recorrência estrita) e a *sequenciação parafrástica* (com procedimentos de recorrência).

Koch (2018a, p. 77) alerta para o fato de que tanto a coesão lexical quanto a sequencial não devem ser entendidas como estanques, pois há “formas que apenas efetuam encadeamentos [...] e outras que operam, ao mesmo tempo, remissão (ou referência) e encadeamento”. As formas remissivas, por vezes, servem de suporte para novas predicções a auxiliam na progressão do texto.

Podemos dizer que esse contexto inicial de debate sobre o conceito de coesão e sobre as categorias relacionadas já foram, em grande medida, superados por uma perspectiva mais centrada na ação sociocognitivo-interacionista. No entanto, tais estudos foram fundamentais para fazer progredir a perspectiva a partir da qual o fenômeno é analisado, pois esse resgate de postulados clássicos contribui para entendermos a trajetória que parte da perspectiva da referência para a referenciação, conforme abordamos na próxima subseção, e para compreendermos o fenômeno da referenciação dentro de sua especificidade linguística: a coesão textual.

3.2 REFERENCIAÇÃO E PROGRESSÃO REFERENCIAL

Conforme anunciado na seção anterior, essa pesquisa pauta-se na concepção sociocognitivo-interacionista de texto e linguagem. Essa perspectiva aponta o texto como símbolo inerente da atividade social, construído a partir das necessidades reais de interação do homem. Nessa visão teórica, não cabe a concepção de língua como um sistema de etiquetas, mas sim a ideia de que “os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2017, p. 17).

Não corroboramos o pressuposto de referência como “uma simples representação extensional de referentes do mundo extramental” (KOCH, 2003, p. 79), pois não a vemos como um simples ato de nomear. Mondada e Dubois (2017)

ênfatizam que essa é uma visão cartográfica em que a referência tem por objetivo apenas medir o grau de correspondência entre o discurso e o mundo exterior:

[...] um mundo autônomo já discretizado em objetos ou “entidades” existe independentemente de qualquer sujeito que se refira a ele, e que as representações linguísticas são instruções que devem se ajustar adequadamente a este mundo (MONDADA; DUBOIS, 2017, p. 19).

As autoras acreditam que as análises devam residir nos processos de discretização, não nos questionamentos das relações entre nomes e mundo. A partir disso, elas destacam que, por se tratar de construções cognitivas e linguísticas, deve-se considerar primeiramente a instabilidade nas construções das categorias das entidades para depois se chegar aos processos de estabilização. Assim, sai de foco a busca pelo entendimento sobre como a informação é transmitida ou se os estados do mundo foram transmitidos de modo adequado e passa a ocupar o ponto focal a busca pelo entendimento sobre como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas se estruturam e dão sentido.

Dessa forma, é superada essa concepção de referência que pressupõe uma relação de correspondência entre as palavras e as coisas, correspondência dada e preexistente, como um mapeamento das palavras sobre as coisas e passamos a observar o fenômeno pela perspectiva da referenciação. À vista disso, Koch (2003, p. 79) pontua que a referência passa a ser considerada como “resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade”.

Para Mondada e Dubois (2017), a referenciação é uma atividade discursiva, em que os processos de discretização e estabilização é que passam a ser questionados. Nessa perspectiva, o sujeito passa a ser entendido como sociocognitivo que medeia uma relação indireta entre o discurso e o mundo. Esse sujeito, então, é visto como aquele que constrói o mundo na interação social por meio das categorias que se manifestam no discurso.

Isto posto, de acordo com Koch (2003), em consonância com Mondada e Dubois (2017), a visão do referente passa a se distanciar daquela que o entendia como um reflexo do mundo real, à medida em que é compreendido como um objeto extralinguístico (objeto mental ou unidade cultural), produto de nossa percepção, que

se constrói no e pelo evento comunicativo. Compartilhamos da noção de que nossa percepção cultural interpreta a realidade; portanto, o processo que envolve o conhecimento é regulado pela interação contínua entre a percepção e a linguagem. Nesse sentido, nossa percepção/cognição transforma o *real* em referente.

A partir disso, explicitamos a noção de que as entidades designadas em uma interação discursiva passam a ser tratadas por objetos de discurso (não mais objetos de mundo) que são construídos e categorizados na/pela interação. Os objetos de discurso (ou referentes) são a representação de uma entidade na mente dos interlocutores que se estabelecem no texto de forma dinâmica e podem ser: modificados, desativados, reativados, transformados e recategorizados estrategicamente na progressão textual (KOCH, 2003).

Essa construção e reconstrução do objeto de discurso na progressão textual é feita por meio de expressões referenciais. Conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 28), “a expressão referencial é uma estrutura linguística utilizada para manifestar formalmente, na superfície do texto (ou seja, no cotexto), a representação de um referente”. Logo, a textualização do mundo, por meio de expressões referenciais, envolve a manipulação de uma forma simbólica que acarreta a manipulação da estrutura da realidade, trata-se da reconstrução do próprio real. Escolher entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece para representar o objeto de discurso é visto, então, como um processo estratégico. (MONDADA; DUBOIS, 2017; KOCH, 2003).

Esquema 01 - Conceitos da referenciação



Fonte: Elaborado pela autora com base na teoria que embasa esta pesquisa

A referenciação funda suas bases em três eixos: a instabilidade do real, a negociação dos interlocutores e a natureza sociocognitiva da referência. Por isso, destaca-se a natureza dinâmica desse fenômeno que apresenta processos

sociocognitivos complexos, multifacetados e apresentam funções e realizações múltiplas (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Há mais de uma possibilidade para se categorizar uma entidade mental, um objeto de discurso. Desse modo, as categorias “são mais o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos” (MONDADA; DUBOIS, 2017, p. 28). Essa plasticidade que a língua e o cognitivo oferecem permite que ocorra a adequação contextual do referente; portanto, ele pode ser transformado e reavaliado de acordo com a situação, os atores e os fatos. Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 31), “a realidade não é estável, não está apenas disponível para ser expressa de forma lógica e objetiva pela linguagem. Ao contrário, os objetos de mundo são sempre interpretados”. Por isso, um mesmo referente pode ser categorizado de diferentes formas, a depender do interlocutor, dos conhecimentos que aciona, do momento da interação, entre outros aspectos.

Mondada e Dubois (2017, p. 25) pontuam que “uma modificação do contexto pode levar a mudanças tanto no léxico, como na organização estrutural das categorias cognitivas”, por conseguinte, categorizar um referente é uma ação condicionada ao contexto de denominação, não só ao próprio objeto de discurso. Essa percepção nos mostra o caráter instável da categorização que pode evoluir conforme as mudanças de contexto ou de ponto de vista (MONDADA; DUBOIS, 2017).

Destarte, reafirmamos o caráter instável das categorias que, nas atividades discursivas, nas negociações entre os interlocutores e em todos os níveis de organização linguística estabelecem uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo. Destacamos que as instabilidades não devem ser vistas como simples variações de cunho individual, mas sim como uma construção colaborativa que emerge das práticas interacionais simbólicas e intersubjetivas (MONDADA; DUBOIS, 2017). É na negociação que se considera a categorização adequada ou não ao contexto comunicativo, e isso manifesta seu caráter adaptativo.

O fato de que as descrições do mundo são necessariamente incompletas e de que a categorização evolui de modo flexível torna sua produção indissociável do trabalho de interpretação pelo qual o interlocutor as completa e as ajusta ao contexto (MONDADA; DUBOIS, 2017, p. 40).

As autoras destacam que isso não significa que o processo de categorização seja caótico, mas sim que reside no sujeito a estrutura cognitiva que permite a estabilização de seu mundo e os procedimentos para organizar a co-construção dos objetos de discurso.

Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), na produção do texto, ocorre a participação ativa dos sujeitos que estão sempre a negociar os sentidos a serem construídos. A negociação só evidencia a dinamicidade da referenciação que na interação permite modificações ressaltando seu aspecto intersubjetivo.

A negociação, portanto, é fundamental para a referenciação, seja para confirmar caracterizações e propor reformulações, seja para (em alguns casos) mostrar mais de uma possibilidade (discordante entre si) de elaboração de um referente (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 38).

A referenciação é uma ação social em que o sujeito submete sua versão do mundo à aceitação de seu interlocutor. Por isso, refletimos que a linguagem traz em sua essência a negociação, em qualquer interação. Por mais que falemos em textos escritos, em que o produtor não tem um contato direto com o destinatário, ocorre uma projeção do que seria pertinente e coerente ao interlocutor da situação interativa (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Trata-se da construção de um *projeto de dizer* previsto na mobilização de estratégias no *jogo da linguagem* (KOCH, 2003).

Conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), podemos dizer também que a referência é uma atividade cognitiva. É a natureza sociocognitiva da linguagem que permite que versões da realidade sejam construídas a partir das negociações. É também no trabalho de interpretação que o interlocutor completa e ajusta o texto a partir de seus conhecimentos prévios (originados na mente), conhecimentos esses que são naturalmente construídos em sociedade, nas múltiplas situações de interação de que participa.

Para os autores, a incompletude natural de um texto oportuniza mais uma vez destacar a característica dinâmica da referenciação. O produtor pode usar essa questão de forma estratégica na interação, ao acionar mecanismos que possibilitem a recuperação de informações implícitas provenientes de modelos culturais anteriormente estabelecidos.

Destacamos, então, que o conceito de referenciação deve ser entendido como a “construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processos de negociação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 41).

Na dinâmica textual, as estratégias linguístico-cognitivas e sociointeracionais que constituem a atividade da referenciação compõem as cadeias referenciais, que comportam mecanismos para acessar, instalar, reativar ou desativar os referentes na memória de trabalho. Roncarati (2010) afirma que

As cadeias referenciais estão associadas a processos de referenciação atuantes na organização textual-interativa, responsáveis pela progressão textual, que dependem de complexas estratégias de manipulação da memória e da produção de sentidos (RONCARATI, 2010, p. 23).

Conforme a autora, tais estratégias atuam no desenvolvimento, na autorregulação ou na reflexão do sujeito sobre a linguagem por meio da própria linguagem, controlando intencionalmente a compreensão e produção do texto.

Koch (2018b) observa que o processo formador de cadeias referenciais (ativação, alocação na memória de trabalho ou a remissão a referentes introduzidos, realocando-os ou reativando-os) garante a continuidade, a progressão referencial. A autora propõe três operações básicas de referenciação para a construção de um modelo textual:

- a. Ativação: um referente textual até então não mencionado é introduzido passando a preencher um endereço cognitivo na rede conceptual do modelo de mundo textual fazendo com que o referente fique saliente.
- b. Reativação: um endereço cognitivo já introduzido é novamente ativado, por meio de uma forma referencial, mantendo referente saliente.
- c. De-ativação – ativação de um novo endereço cognitivo, deslocando a atenção para um outro referente textual e desativando-se, assim, o referente que estava em foco anteriormente (KOCH, 2003, p. 83).⁶

Em vista disso, progressivamente os objetos de discurso são mantidos, modificados, ou novos objetos de discurso são construídos na memória operacional

⁶ A autora oscila em relação à nomenclatura utilizada. Em Koch (2002), por exemplo, utiliza os termos ‘construção’, ‘reconstrução’ e ‘desfocagem’. Entendemos que os conceitos não se diferem em sua essência; portanto, trataremos as terminologias como sinônimas.

do interlocutor. Logo, a progressão referencial é garantida pela construção das cadeias referenciais, mostrando a relevância das interpretações feitas dos objetos de discurso quanto à orientação argumentativa e no encadeamento de sentidos do texto.

Para usar os termos empregados por Koch (2018b, p. 138), a progressão textual “necessita garantir a continuidade de sentidos, o constante ir-e-vir entre o que foi dito e o vir-a-ser dito responsável pela entretencimento dos fios do discurso”, e, para garantir tais movimentos, faz-se necessário mobilizar estratégias que garantam a continuidade referencial.

Considerando as orientações apresentadas até aqui, na próxima subseção, apresentamos considerações acerca de cadeias referenciais no que tange à construção de sentidos em produções textuais escritas.

3.3 AS CADEIAS REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O processo referencial demonstra como os produtores interpretam “as coisas do mundo” e constroem o sentido na interação. Marcuschi (2008) sublinha que a referenciação extrapola o caráter linguístico e constrói seu sentido concreto no evento comunicativo, no próprio movimento do discurso.

É importante salientar que as cadeias referenciais não constituem paradigmas prontos e aplicáveis a qualquer gênero discursivo. Conforme Roncarati (2010), elas variam em relação aos gêneros, à amplitude e à diversidade de conhecimentos enciclopédicos, de experiências de vida e de leitura dos sujeitos envolvidos. Segundo a autora, o mais importante é perceber a facilidade de moldar as cadeias referenciais de acordo com as necessidades do produtor, pois elas assumem múltiplas e diversificadas possibilidades configuracionais.

A configuração de uma cadeia referencial pode se dar a partir de três principais categorias de processos referenciais: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis. Os processos referenciais atendem a funções variadas, sempre atuando na construção da coerência/coesão textual e discursiva.

Em conformidade com Koch (2002, 2018b), a introdução de um objeto de discurso na memória dos interlocutores é o primeiro processo na construção textual. Após a sua inserção, ele passa a ter um endereço cognitivo, ficando em foco e disponível para as estratégias de retomadas e remissões.

A introdução do objeto de discurso pode ocorrer de duas formas: não ancorada e ancorada. Koch (2002, 2018b) e Koch e Elias (2017) apontam que a introdução não ancorada do referente ocorre quando ele é totalmente novo no texto e, assim, passa a ganhar um endereço cognitivo. Se a introdução ocorrer por meio de uma expressão nominal, o objeto de discurso passa pela sua primeira categorização, conforme observamos no exemplo abaixo:

Do virtual ao personal

Não é apenas distração e conversa o que se procura: há necessidade de coisa mais profunda

NO COMEÇO, fiquei assustado. Mas talvez não seja especialmente horrível a notícia que li na **Folha** deste domingo, sobre **a mais nova profissão do mundo**. Trata-se do “personal amigo”, e o nome, por si só, já é um poema. Amigos, por definição, sempre serão pessoais; o “personal amigo” inverte o sentido da expressão[...] (KOCH; ELIAS, 2017, p. 135)

A expressão referencial nominal definida que introduz o referente “a mais nova profissão do mundo”, além de fazer a estreia do objeto de discurso no cotexto, apresenta uma informação. Assim como ocorre no exemplo abaixo, retirado de nosso *corpus*, que reforça os pressupostos de Koch (2002; 2018b) e Koch e Elias (2017) em relação à introdução não ancorada do referente:

Um problema mundial

Está claro que o bullying é um dos principais problemas que muitos jovens enfrentam diariamente. A prática deste ato é de alto risco, tanto para as vítimas quanto para os praticantes. Qual é o intuito do Bullying? (Aluno A, Produção 1, Título)

Podemos observar que o Aluno A introduz o objeto de discurso já no título, “Um problema mundial”, o que deixa evidente a construção não ancorada. Assim, constrói a primeira categorização do referente por meio de uma expressão referencial nominal indefinida.

Já a introdução ancorada, conforme Koch (2002, 2018b) e Koch e Elias (2017), acontece quando um novo referente é introduzido, sob o modo do dado, com algum tipo de associação com outros elementos já dados no texto (anáforas associativas/indiretas), conforme o exemplo a seguir:

Tatuados no baile

Após dois meses de reforma, A Mulher do Padre reabriu suas portas na rua Augusta com dez Djs, vodca, saquê, cerveja e 12 dúzias de ovos cozinhados pessoalmente pela dona, Paula Ferrali. **A festa**, cheia de modernos e modernas, contou com o maior número de tatuagens por metro quadrado da região dos jardins (KOCH; ELIAS, 2017, p. 135).

Conforme as autoras, a expressão referencial “a festa” faz remissão a informações contidas no cotexto antecedente; por isso, trata-se de uma introdução ancorada. A introdução ancorada também fica evidente em nosso *corpus*, quando o referente *bullying*, entre outras possibilidades, serve de âncora para a expressão “as vítimas”:

Um problema mundial

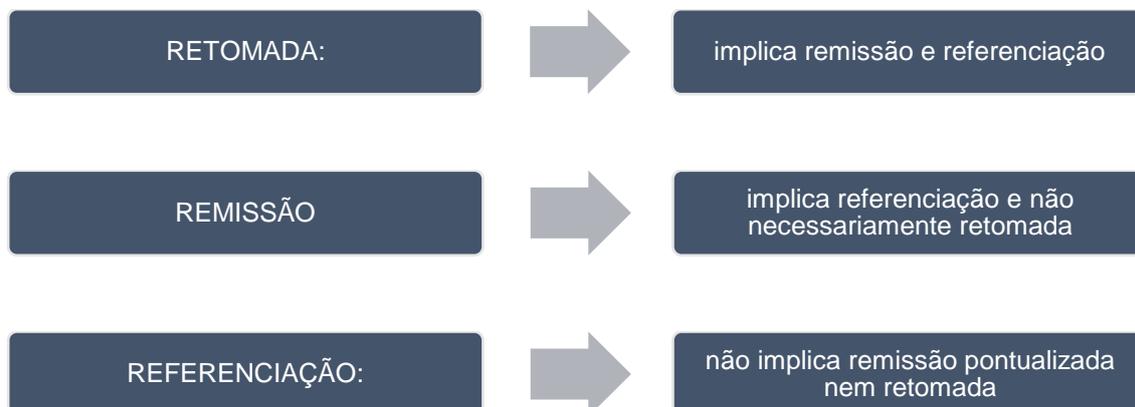
Está claro que o bullying é um dos principais problemas que muitos jovens enfrentam diariamente. A prática deste ato é de alto risco, tanto para **as vítimas** quanto para os praticantes. Qual é o intuito do Bullying? (Aluno A, Produção 1, Linha 2).

De acordo com os preceitos de Koch (2002, 2018b), a partir da introdução de objetos de discurso no modelo textual, busca-se dar seguimento à construção da cadeia referencial por meio da reconstrução desses referentes. A reconstrução é responsável pela progressão textual, pois a operação atua pela manutenção em foco de objetos de discurso já inseridos.

Uma vez que o objeto de discurso já se encontra ativado no modelo textual, recursos de ordem gramatical (pronomes, elipses, numerais etc.) poderão ser utilizados nas reconstruções, assim como recursos de ordem lexical. Conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), damos o nome de *anáfora direta* ou *correferencial* às expressões que retomam um objeto de discurso já inserido no texto.

Roncarati (2010) explica que ocorre correferenciação quando a retomada de um mesmo referente é feita por repetição, sinonímia, designação alternativa ou elipse, no caso, identidade material absoluta. A cossignificação ocorre quando se forma uma relação léxico-semântica por meio de anáforas. Koch (2003) salienta que toda retomada implica em remissão, mas nem toda remissão implica em retomada. Embora em nosso estudo o foco seja apenas a correferenciação, ou seja, analisamos as retomadas, organizamos as informações no esquema abaixo para que os processos referenciais fiquem claros:

Esquema 02 – Mecanismos de retomada e remissão na referenciação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Koch (2003)

Quando um referente é retomado, pode ocorrer sua recategorização. A recategorização diz respeito ao processo de retomada de entidades com alterações ou com o acréscimo, fazendo parte de outra categoria, além daquela inicialmente apresentada. Koch e Elias (2017, p. 157) salientam que “um mesmo referente pode ser recategorizado de diversas maneiras, por meio de propriedades diferentes que lhe vão sendo atribuídas”, retomando informação dada e trazendo informação nova, conforme exemplifica este fragmento:

Um objeto estranho apareceu sobrevoando a cidade. As asas metálicas fulguravam ao sol. Os moradores, assustados e ao mesmo tempo maravilhados comentavam agitados o fato inusitado. Começaram a surgir boatos de que se tratava de **uma espaçonave vinda de outro planeta** (KOCH; ELIAS, 2017, p. 156)

As autoras destacam que “uma espaçonave vinda de outro planeta” retoma “um objeto estranho”, nomeando-o e caracterizando-o, portanto, construindo uma recategorização. A recategorização também fica evidente em nosso *corpus*, como exemplifica o fragmento a seguir:

Um problema mundial
Está claro que o bullying é um dos principais problemas que **muitos jovens** enfrentam diariamente. A prática deste ato é de alto risco, tanto para **as vítimas** quanto para os praticantes. Qual é o intuito do Bullying? (Aluno A, Produção 1, Linhas 1-2).

Podemos observar que “muitos jovens”, referente também ancorado em “o bullying”, é retomado por “as vítimas”. Essa anáfora recategoriza o referente em questão, principalmente, em consideração à sua âncora “o bullying” que constitui um crime, portanto, possui vítimas. Existe, então, esse entrelaçamento de referentes que, além de se interligarem, auxiliam-se mutuamente na construção da progressão referencial.

De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), no uso de anáforas, embora o referente possa permanecer o mesmo, a tendência é a evolução, modificação por meio da recategorização que auxilia na construção do fenômeno anafórico. Koch e Elias (2018) salientam que, em algumas construções, o referente pode ser recategorizado por meio de expressões referenciais que apresentam, além de informação nova, a função predicativa. Numa visão mais ampla, alguns autores entendem que a própria predicação também atue na construção da referenciação. Dito isto, Koch (2008, p. 112) observa que a recategorização pode ocorrer no interior da predicação, representada por uma expressão nominal que atua como predicativo do sujeito ou do objeto, portanto, “no próprio fio do discurso”, conforme exemplifica o fragmento a seguir:

Lampião, o mais famoso cangaceiro do nordeste, é uma **figura altamente controversa**. Para uns é **um santo, pai dos pobres, grande justiceiro**. Já outros o consideram **um verdadeiro demônio, um gênio de maldade, violento e cruel**. De qualquer maneira, ele é **um dos mais importantes vultos da história dessa região de nosso país** (KOCH, 2008, p. 112).

A autora aponta a ocorrência de expressões referenciais, representadas por expressões nominais, que operam a recategorização na predicação, conforme o exemplo em que Lampião é recategorizado mais de uma vez. Esse tipo de construção descritiva também está presente no *corpus*, como exemplificado a seguir:

Um problema mundial
Está claro que o bullying é **um dos principais problemas que muitos jovens enfrentam** diariamente. A prática deste ato é de alto risco, tanto para as vítimas quanto para os praticantes. Qual é o intuito do Bullying? (Aluno A, Produção 1, Linha 1).

O exemplo de nosso *corpus*, além de compor uma expressão referencial nominal indefinida na predicação a qual retoma o referente *bullying*, homologa e reafirma a informação contida no título da produção textual.

Roncarati e Silva (2006) também apontam que a referência é quem constitui o objeto de discurso, e este é construído no interior do texto; portanto, sua construção deve levar em conta também os atributos de predicação que lhe são remetidos. Roncarati (2010) entende que toda forma de predicação deve ser considerada na construção da cadeia referencial (adjetivo, descrição definida, descrição indefinida, pronome pessoal, numeral, sintagma preposicional e aposto):

O senhor está desenganado (RONCARATI, 2010, p. 66).

Roncarati (2010) considera parte da cadeia referencial o predicativo do sujeito constituído por um adjetivo. Além disso, a remissão por recategorização predicativa aduz a novas predicacões atributivas que podem ou não ser validadas na progressão textual.

As autoras mencionadas, em relação à referenciação na predicação, pautam-se em Lyons (1977), que diz que uma predicação pode ter valor referencial, desde que equivalha ao referente. Ou seja, o linguista delimita a noção de referência relativa às predicacões, pois salienta que as duas expressões de referência precisam ser intercambiáveis. O autor apresenta o seguinte exemplo:

Giscard d'Estaing is the President of France (LYONS, 1977, p. 185)⁷

Lyons (1977) considera possível a interpretação da predicação “is the President of France” como uma expressão referencial por ser possível, por meio da cópula, afirmar identidade entre os dois referentes; portanto, são elementos intercambiáveis. Na análise do *corpus*, consideramos essa visão *lato sensu* da referenciação, já que os textos selecionados para a análise apresentam predicacões com tais características semânticas, conforme exemplifica o seguinte excerto:

Bullying é crime (Aluno D, Produção 2, Parágrafo 1, Linha 1)

⁷ “Giscard d'Estaing é o presidente da França” (tradução nossa)

Nesse caso, a predicação, composta por uma expressão nominal definida “crime”, constitui uma expressão referencial, pois é equativa e intercambiável em relação a expressão referencial “o bullying”.

Vale observar, conforme explicita Koch (2003), que, apesar de a referenciação promover a progressão referencial, isso não quer dizer que o texto seja um contínuo progressivo linear; pelo contrário, ele oscila em movimentos projetivos e retrospectivos, movimentos abruptos, fusões, alusões etc. A autora ainda salienta que “a progressão textual se dá com base no *já dito*, no que *será dito* e no que é *sugerido*, que se co-determinam progressivamente” (KOCH, 2003, p. 85).

No Brasil, alguns pesquisadores se preocupam em organizar os processos referenciais: Koch e Marcuschi (1998), Cavalcante (2003), Koch (2003) e Roncarati (2010). Traçamos um panorama geral das sistematizações apresentadas por esses pesquisadores.

Koch e Marcuschi (1998) são responsáveis por estudos precursores no campo da referenciação. Os pesquisadores, no intuito de diferenciar os tipos de referenciação anafórica, apresentam a seguinte proposta de sistematização geral dos processos referenciais:

- a) referenciação explícita: (correferenciação, co-significação= vinculação textual e antecedentes explícitos)
- b) referenciação implícita: (correferenciação e não-co-significação= vinculação textual)
- c) referenciação implícita: (correferenciação e não-co-significação= vinculação contextual)
- d) referenciação implícita: (não correferenciação nem co-significação= vinculação situacional, não textual) (KOCH; MARCUSCHI, 1998, p. 181).

Em seus estudos iniciais, consta que só haverá *referenciação explícita* se ocorrer simétrica ou paralelamente uma relação de correferência e cossignificação. Os demais processos são tratados como *referenciação implícita*, por não apresentarem traços concomitantes de correferenciação e cossignificação, mas não há exemplos no texto estudado para que possamos comparar os processos e entendermos a diferenciação proposta.

De acordo com Koch e Marcuschi (1998), o processo de referenciação ocorre por meio de variadas estratégias, das quais os autores, com base nos preceitos de Apóthélos e Béguelin (1995), elencam três grandes grupos, sintetizados a seguir:

- a) quando o objeto de discurso recebe uma transformação no momento mesmo de sua designação anafórica sem ter seus atributos precedentes alterados ou relacionados com a nova designação.
- b) o objeto de discurso, mesmo modificado anteriormente por atributos na predicação, é designado por uma anáfora que não considera tais transformações.
- c) o objeto de discurso transformado no decorrer do texto e a anáfora homologa as transformações na predicação (referente evolutivo). (KOCH; MARCUSCHI, 1998, p. 182)

As estratégias referenciais estabelecidas por Koch e Marcuschi (1998) tratam, nos três conjuntos selecionados, apenas de construções referenciais com recategorização; portanto, não contemplam o item *a* (referenciação explícita) do esquema de processos referenciais, uma vez que, para ser cossignificativo, não pode haver recategorização. Isso nos faz pensar que, para os autores, apenas processos que envolvem recategorização são relevantes no mecanismo anafórico, perspectiva que não aderimos nesta pesquisa.

Já Cavalcante (2003) apresenta uma proposta de classificação geral de anafóricos e dêiticos, na tentativa de suprir lacunas nos estudos da referenciação. Sintetizamos no quadro abaixo a organização proposta pela pesquisadora.

Quadro 01 – Proposta classificatória (CAVALCANTE, 2003)

PROPOSTA CLASSIFICATÓRIA	
I. Introduções referenciais (sem continuidade)	Expressões não anafóricas e não-dêiticas e os dêiticos (pessoal, temporal, espacial e memorial).
II. Expressões referenciais (com continuidade)	1. Anáforas com retomada (correferencial total ou parcial) 1.1 Correferencial total: cossignificativa, recategorizadora, não-cossignificativa e não-recategorizadora 1.2 Anáfora parcial: cossignificativa 2. Anáforas sem retomada (indireta e encapsuladora) 2.1 Anáfora indireta: com categorização de um novo referente, com recategorização lexical implícita, com recategorização lexical 2.2 Anáfora encapsuladora (incluindo encapsulamento com dêitico)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cavalcante (2003)

Cavalcante (2003) divide em dois grandes grupos as expressões referenciais: as expressões de introdução e as expressões de continuidade. A partir dessa dicotomia, ela desenha dentro das expressões de continuidade todas as formas de anáforas, considerando, inclusive, os dêiticos, não só com seu valor de pessoa,

tempo, espaço e memória, mas também considerando seu valor anafórico (discursivos).

Sua proposta é muito bem delineada e abarca, de forma bastante alargada, os processos referenciais possíveis de serem estabelecidos em uma produção textual (oral ou escrita). Mesmo assim, não consideramos a proposta de Cavalcante (2003) como a opção mais adequada para embasar nossas análises, pois, embora façamos uso de categorias organizacionais das anáforas correferenciais, não objetivamos validar uma proposta ou outra de classificação, pois, se assim fosse, poderíamos nos deter excessivamente em meandros classificatórios, como os propostos pela autora, então, buscamos organizações teóricas mais simplificadas.

Outra pesquisadora encaminhou seus estudos no intuito de propor uma nova proposta classificatória. Roncarati (2010) organizou as análises de cadeias referenciais em treze estratégias, e para cada estratégia trabalhou questões sobre as possíveis propriedades e condições de funcionamento e estatuto informacional. As estratégias contempladas pela autora são apresentadas no Quadro 02:

Quadro 02 – Estratégias de referenciação presentes em cadeias referenciais (RONCARATI, 2010)

Estratégias de referenciação presentes em cadeias referenciais (adaptação)	
{1}	Introdução de referente de menção única sem remissão, sem retomada, sem linearidade continuativa [...]
{2}	Introdução de referente, em 1ª menção, com remissão, retomada e linearidade comunicativa [...]
{3}	Retomada explícita por repetição de itens lexicais
{4}	Retomada explícita por pronominalização correferencial
{5}	Retomada implícita por procedimentos lexicais
{6}	Retomada implícita por elipse
{7}	Retomada implícita por nominalização
{8}	Remissão implícita por forma pronominal neutra com função encapsuladora
{9}	Remissão por (re)categorização predicativa
{10}	Ativação ancorada por pró-formas pronominais
{11}	Ativação ancorada por anáfora indireta e anáfora associativa
{12}	Ativação por processos cognitivos realizados por metáfora, meronímia, mereologia, holonímia, hiponímia e hiperonímia
{13}	Ativação por anáfora esquemática sem linearidade continuativa

Fonte: Elaborado pela autora com base em Roncarati (2010)

Percebemos um grande movimento de Roncarati (2010) na categorização das estratégias, tentando abarcar todas as possibilidades de ocorrências do fenômeno da referenciação na língua. Porém, ao aplicarmos tais estratégias de forma tão delimitada em um *corpus* que apresenta construções bastante fragmentadas, por se tratar de produtores do Ensino Fundamental, percebemos que ela não seria suficiente.

Na prática, não conseguimos diferenciar claramente algumas estratégias, como a {5} retomada implícita por procedimentos lexicais e a {12} ativação por processos cognitivos, pois nos parece que se trata de categorias não excludentes. Houve outras questões que não conseguimos elucidar por meio de pesquisa das produções científicas dessa autora.

Além disso, a ideia de esta Dissertação poder contribuir como fonte de pesquisa para professores do ensino básico nos fez buscar outras categorias que pudessem ser mais facilmente compreendidas por leitor não especializado no assunto. Salientamos que, embora não tenhamos utilizado suas estratégias de progressão referencial nas análises, não deixamos de considerar seus apontamentos teóricos por serem relevantes em nosso estudo.

Assim, considerando todas essas propostas e a evolução dos estudos relativos a referenciação, decidimos embasar nossas análises na proposta estabelecida por Koch (2003) em que a autora elabora as estratégias de progressão referencial de modo simplificado e objetivo, atendendo às nossas expectativas, ao permitir maior liberdade para que percorramos nossos próprios caminhos, ao nos aprofundarmos nos estudos.

Para Koch (2003), as principais estratégias de progressão referencial são: a. uso de pronomes e elipses (pronome nulo); b. uso de expressões nominais definidas; c. uso de expressões nominais indefinidas. A partir disso, a autora desenvolve questões relacionadas a funções textuais, aspectos semânticos e pragmáticos, modificadores, determinantes, entre outros, considerando as análises de cada ocorrência separadamente, como uma ocorrência única que gera sentido dentro do evento comunicativo em questão.

Quadro 03 – Principais estratégias de progressão referencial (KOCH, 2003)

PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL	
Pronomes e elipses (pronome nulo)	-
Expressões nominais definidas	det. + nome det. + modificador(es) + nome + modificador (es) det.: artigo definido / demonstrativo modificador: adjetivo / sintagma preposicional / oração relativa
Expressões nominais indefinidas	-

Fonte: Elaborado pela autora com base em Koch (2003)

Diante das ocorrências observadas no *corpus* sob análise e considerando os objetivos deste estudo, estreitamos o escopo de nossa pesquisa em relação ao mapeamento das cadeias referenciais, tomando para análise as anáforas diretas (correferenciais) constituídas em expressões nominais definidas e indefinidas correspondentes ao objeto de discurso *bullying*. Na subseção seguinte, centramos a atenção na estratégia linguística considerada na análise, ou seja, nas expressões nominais e sua construção na progressão referencial.

3.4 EXPRESSÕES NOMINAIS NA PROGRESSÃO REFERENCIAL

De acordo com Koch (2003), as expressões nominais se dividem em definidas ou indefinidas. A partir disso, cada expressão desempenha funções específicas dentro do discurso e de acordo com a intencionalidade do produtor. Salientamos, novamente, que trabalhamos com as expressões nominais correferenciais de um único referente, *bullying*.

Quanto ao uso de expressões nominais definidas, como apresentado no Quadro 03, elas podem ser compostas minimamente por um determinante (definido ou demonstrativo), seguido de um nome. Entre as expressões nominais definidas anafóricas diretas, falamos da descrição definida. Conforme Koch (2003, p. 87), trata-se de uma expressão referencial, em que o produtor “opera uma seleção, dentre as propriedades atribuíveis a um referente, daquela(s) que, em dada situação discursiva, é (são) relevante(s) para a viabilização de seu projeto de dizer”. Ocorre, então, a ativação entre os conhecimentos partilhados com os interlocutores de características que o produtor deseja enfatizar. Além da expressão referencial nominal definida apontar para seu objeto de discurso, também predica atributos. Trata-se de uma expressão que opera duplamente, mantendo em foco o objeto de discurso ao mesmo tempo em que o recategoriza, fazendo ajustes nos saberes disponíveis sobre ele.

A operação de recategorização pode fazer com que termos não sinônimos estabeleçam relação de correferencialidade, mostrando que o processo de referenciação pode envolver uma flexibilidade semântica no processo de construção de sentidos. Conforme Mondada e Dubois (2017), ocorre então uma recategorização radical do objeto de discurso, que com que termos não sinônimos partilhem de uma significação. Em razão disso, é preciso refletirmos sobre o fato de a escolha de uma

expressão contextualmente adequada poder passar por diversos graus de reformulação daquele significado socialmente reconhecido e estabilizado.

Diante de tais informações, compreendemos que é muito importante, na construção argumentativa do texto, considerar as recategorizações feitas por meio de expressões nominais. Essas escolhas podem trazer informações importantes sobre o objeto de discurso, que, por vezes, são atribuições ou fatos que ainda não são de conhecimento do leitor (KOCH, 2003).

Quanto ao uso das expressões nominais indefinidas, não há claramente em Koch (2003) uma definição de sua estrutura; porém, os exemplos trazidos pela pesquisadora marcam a presença do artigo indefinido. Em relação às expressões nominais, a autora também não menciona a estrutura $\emptyset + nome$, como podemos verificar na predicação do excerto a seguir, retirado do *corpus* da pesquisa. Nesse caso, ocorre a ausência de determinante no sintagma nominal “crime”:

Bullying é crime (Aluno D, Produção 2, Parágrafo 1, Linha 1).

Todavia, Koch (2001, p. 75) diz que “denominam-se formas nominais as formas linguísticas constituídas, minimamente, de um determinante (que pode ser um \emptyset) seguido de um nome (substantivo)”, o que nos ampara para considerar tal estrutura parte das estratégias. O uso de expressões nominais indefinidas é mais característico na introdução de novos objetos de discurso; porém, tais expressões podem ter função anafórica. Em relação a esse uso, não há muita informação na literatura consultada; entretanto, nosso *corpus* apresenta um grau de ocorrência relevante da estrutura, que analisaremos de forma específica em cada situação, em relação a sua função discursiva.

É relevante que pontuemos sobre a disposição do objeto de discurso dentro do sintagma nominal. Azeredo (2018) descreve que a unidade léxica pode ou não ter o referente como núcleo sintático:

Duas pedras rolaram do morro (AZEREDO, 2018, p. 266)

Duas das pedras rolaram do morro (AZEREDO, 2018, p. 266)

Verificamos que, no primeiro excerto, adaptado de Azeredo, o núcleo sintagmal sublinhado coincide com o núcleo referencial. Já no segundo excerto, o núcleo do

sintagma nominal, que está em negrito, não corresponde ao núcleo referencial, que está sublinhado, disposto dentro de um sintagma preposicional. Destacamos, então, que, na cadeia referencial, o objeto de discurso nem sempre ocupará a posição de núcleo do sintagma em análise, podendo atuar como núcleo de um sintagma preposicionado que complementa o núcleo sintático (AZEREDO, 2018).

Diante das considerações feitas sobre as expressões nominais na progressão referencial, salientamos que nosso papel, neste estudo, não se resume a um simples mapeamento da cadeia referencial de *bullying*, mas sim um adentramento no mundo das (re)categorizações promovido em nosso *corpus*, ou seja, interessa-nos compreender os processos referenciais que se estabelecem no texto.

4 PROCEDIMENTOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O propósito desta seção consiste em descrevermos o tipo de pesquisa proposta e os procedimentos metodológicos adotados para a análise do *corpus*. Para tanto, optamos por organizá-la em cinco subseções: primeiramente, abordamos a metodologia adotada; depois, definimos e sistematizamos as formas de tratamento do *corpus* para, em seguida, na próxima subseção, contextualizarmos sua produção; após, apresentamos a subseção responsável pela caracterização das formas com as quais lidamos com as informações geradas; por fim, intentamos clarificar a perspectiva categorial que utilizamos em nossas análises.

4.1 PARÂMETROS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica de nosso estudo é a que se constrói por meio da metodologia qualitativa, por nosso cenário de pesquisa implicar majoritariamente em análises subjetivas, pois nos preocupamos em interpretar, analisar e descrever de forma detalhada a composição do *corpus* gerado. Ademais, o *corpus* tem como fonte direta de dados um ambiente natural, por meio de ações desenvolvidas pelo próprio pesquisador.

O estudo também se pauta na perspectiva interpretativista, que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), prevê um pesquisador ativo cuja capacidade de compreensão se encontra em seus próprios significados, pois se entende que não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significativas vigentes. Temos, em nosso trabalho, compromisso com a interpretação na e pela interação, na atividade social, dentro do contexto educativo.

Na pesquisa, predominam procedimentos descritivo-reflexivos, pautados no referencial teórico consultado. O levantamento de dados é feito de forma indireta, portanto *ex-post-facto*, ou seja, por mais que tenhamos atuado como professora regente na aplicação da geração de dados que compõem o *corpus* sob análise, o foco não é o processo, mas sim a análise dos resultados já postos, tentando explicá-los e entendê-los em consideração ao trabalho feito. Ou seja, este serve de parâmetro para a interpretação dos dados, mas o foco da pesquisa centra-se em elementos linguísticos apresentados nos textos.

O trabalho é construído por meio de documentos de fonte secundária (levantamento da bibliografia já publicada) e de documentos de fonte primária (textos produzidos pelos alunos e informações quanto à contextualização da produção, uma vez que a autora desse texto é a professora regente das turmas que geraram o *corpus*). O entrelaçamento da pesquisa bibliográfica primária e secundária proporciona o campo e os meios para análises descritivas e reflexivas do *corpus*.

Tais análises são feitas por meio do método observacional comparativo. Dessa forma, podemos promover uma ação pedagógica, a fim de observar o que segue em consonância com uma investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles (GIL, 1999).

4.2 DEFINIÇÃO E TRATAMENTO DO *CORPUS*

Os produtores inicialmente envolvidos no processo de geração do *corpus* foram alunos de cinco turmas de 9^{os} anos do Ensino Fundamental, três do período matutino e duas do período vespertino. Nosso objetivo foi trabalhar com o tema *bullying*, com foco no léxico atrelado ao uso do dicionário, na produção de textos opinativos. No entanto, ao observarmos o *corpus* resultante, verificamos que as questões que envolvem a referenciação estavam em evidência nas produções. Assim, considerando o que emergiu do *corpus*, mudamos o foco da pesquisa para os estudos sobre a referenciação.

Após (re)definida a temática do estudo, em nossa primeira tentativa de análise, optamos por trabalhar com seis textos de três alunos: três referentes à Produção 1; três referentes à Produção 2. Buscamos mapear a cadeia correferencial de *bullying*, contemplando todos os processos de retomada, não só as expressões referenciais nominais. A partir desse exercício, acabamos percebendo que nossa perspectiva de análise tinha como foco uma atividade que já fora tantas vezes feita por outros pesquisadores e que corporificava unicamente o exercício do mapeamento. Além disso, ao traçarmos as cadeias, enfrentamos algumas dificuldades relativas ao enquadramento em categorias, pois nosso *corpus* é composto por textos bastante instáveis no que tange às estratégias de referenciação, uma vez que estamos lidando com textos de produtores em formação e com pouca experiência na escrita de textos opinativos.

Então, no exercício de mapear, verificamos que, entre as Produções 1 e 2, as retomadas feitas por expressões referenciais nominais ficaram em evidência. Ademais, de forma geral, as Produções 2 apresentam elementos que refletem as atividades desenvolvidas em sala e promovem a manutenção do objeto de discurso em evidência por mais tempo. Essa observação nos permitiu fazer um recorte em nossas análises, passando a contemplar apenas as expressões referenciais nominais. Reiniciamos, então, o mapeamento da cadeia referencial de *bullying*; porém, dessa vez, contemplando apenas as expressões referenciais nominais que compõem as Produções 1 e 2 de dezenove alunos, totalizando 38 produções. Mantemos a mesma perspectiva de análise observacional comparativa entre as duas produções. Ao colocarmos em prática esse viés de análise, começamos a observar alguns processos recorrentes no que tange às estratégias relativas ao uso de expressões referenciais nominais.

O estudo do *corpus* nos levou a observar que, nas Produções 2, três processos ficam em evidência, os quais são o foco de nossas análises: *a mudança de nome núcleo, a reiteração do nome núcleo com recategorização e a reiteração de nome núcleo sem recategorização*. Observamos que, por mais que já ocorressem nas Produções 1, em alguns textos, tais processos eram mais bem explorados na Produção 2, de modo a aproximar mais a produção do perfil de texto esperado, o que entendemos ser resultado reflexivo do trabalho com a temática e o texto opinativo em sala.

Entendemos que, para chegarmos ao momento presente, fez-se necessário trilharmos todo esse caminho, o qual se constrói com base em nossa experiência como professora do ensino básico. A partir dos recortes metodológicos feitos, principalmente em relação ao afinamento para as expressões nominais referenciais, pudemos observar muitos meandres na referenciação que podem ser explorados e desenvolvidos produtivamente na produção textual escolar. Mas, considerando o perfil da pesquisa e o tempo para sua execução, e mesmo a característica geral de uma pesquisa científica, foi necessário fazer escolhas que nos permitissem uma exploração satisfatória das estratégias linguísticas focalizadas.

Para que a análise não se desse de forma repetitiva, considerando que mais de um texto mostrou-se produtivo no que tange aos processos de retomada anafóricos considerados, selecionamos textos representativos dos processos sobre os quais nos propomos a dissertar. Partimos do seguinte critério para a seleção dos textos

considerados: textos que explicitassem a produtividade das estratégias para a construção da linha argumentativa e que apresentassem uma melhoria quando se compara a Produção 1 com a Produção 2, tendo em conta os processos de retomada anafóricos focalizados.

Aqui, cabem algumas ressalvas. Primeiramente, entendemos ser pertinente observar que tais processos de retomada não devem ser vistos sempre, necessariamente, como produtivos. Por exemplo, é possível que a *reiteração de nome núcleo sem recategorização* se torne um processo viciante na progressão referencial. Em segundo lugar, observamos que, embora as estratégias de referenciação em foco sejam recorrentes em outros textos, não podemos dizer que em todos os casos os alunos foram mais felizes na Produção 2 do que na Produção 1. De todo modo, a análise empreendida, embora possa ser representativa de outros casos, deve ser considerada tendo em conta o *corpus* analisado, pois as estratégias linguísticas precisam ser consideradas dentro do texto em sua completude. Tentar fazer uma análise generalista, sem considerar o texto como um todo, implicaria em considerar o texto como um sistema uniforme, estável e abstrato, como supunham os teóricos da segunda fase da LT, visão que já é superada.

No percurso da análise, fizemos uma divisão em dois momentos. Em um primeiro momento, mapeamos todas as retomadas feitas por expressões referenciais nominais constituintes da cadeia referencial de *bullying* nos textos analisados. Além de mapeá-las, analisamos cada ocorrência. Essa etapa constitui importante fase da pesquisa, pois nos permite não só fazer o mapeamento das estratégias referentes às expressões referenciais nominais como nos permite analisá-las minuciosamente tendo em conta o texto em sua totalidade. A subseção 4.5.1, que aborda as Produções 1 e 2 do texto do Aluno A, é representativa dessa etapa.

Para que o metatexto não ficasse repetitivo e buscando propor uma abordagem a partir dos processos identificados (*mudança de nome núcleo, reiteração de nome núcleo com recategorização e reiteração de nome núcleo sem recategorização*), nas seções 5.1, 5.2 e 5.3, passamos a fazer, além de considerações gerais sobre as retomadas, a análise comparativa focalizando um processo de retomada de cada vez, considerando os dados de outros seis textos, dos Alunos B, C e D (três da Produção 1; três da Produção 2)⁸.

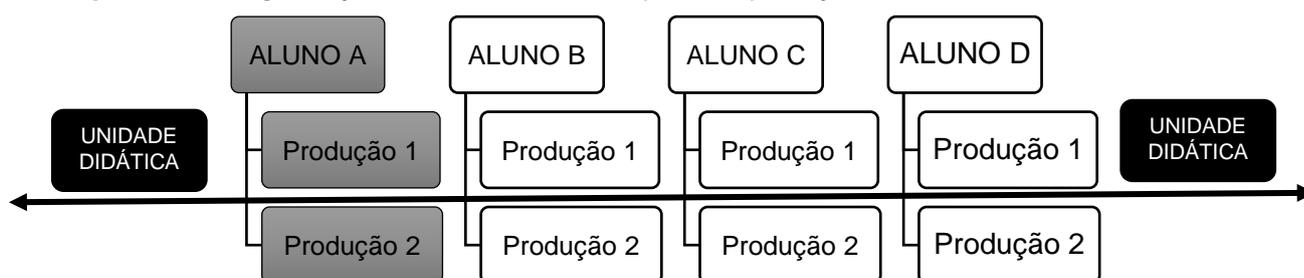
⁸ Preferimos não retomar, nessa fase, a análise dos textos produzidos pelo aluno A, para que a análise não ficasse repetitiva.

Para a análise, apresentamos todas as Produções integradas ao corpo do texto, pois entendemos, a partir da perspectiva sociocognitivo-interacionista, que se faz necessário analisar e interpretar cada expressão referencial dentro do evento comunicativo, portanto, é importante que se tenha um paralelo entre a apresentação dos textos, cadeias referenciais traçadas e análises.

Quanto à disposição dos textos, para manter a confidencialidade dos sujeitos que os produziram, cada aluno recebeu a identificação conforme as letras do alfabeto: Aluno A, Aluno B, Aluno C e Aluno D. Cada produção escrita foi organizada com a denominação de Produção 1, se produzida antes da aplicação da unidade didática, e de Produção 2, se produzida após a aplicação da unidade didática. Destacamos que cada aluno redigiu duas produções escritas de forma independente, mantendo apenas a mesma temática (uma anterior e outra posterior à aplicação da unidade didática). Ou seja, não se trata da revisão e reescrita de um mesmo texto, mas sim de um mesmo aluno que produziu textos independentes sobre a mesma temática e a partir da mesma proposta de produção.

Assim, o primeiro par de textos analisados recebeu a identificação de Aluno A – Produção 1 e Produção 2; o seguinte, Aluno B – Produção 1 e Produção 2, e assim sucessivamente, conforme esquema a seguir:

Esquema 03 - Organização dos textos e suas respectivas produções



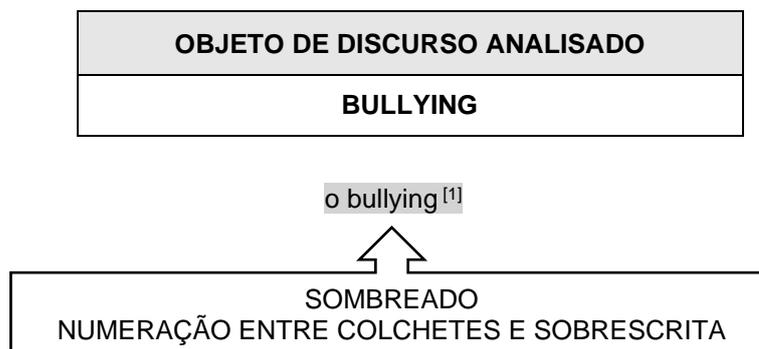
Fonte: Elaborado pela autora

Todos os textos são apresentados em quadros, e cada texto tem suas linhas e parágrafos numerados para facilitar a identificação nas análises. Na segunda etapa, momento direcionado às análises por categoria, além dos quadros com cada texto, apresentamos para cada processo um esquema representativo da cadeia referencial composto pelas expressões referenciais nominais, com destaque do processo em análise em cinza.

Salientamos que, ao traçarmos as cadeias referenciais, consideramos apenas as ocorrências que envolvem expressões referenciais nominais anafóricas referentes aos objetos de discurso *bullying*⁹. Em relação à introdução do referente, notificamos que ela é demarcada nas análises, mas não é numerada por não se tratar de uma retomada, mas sim da inauguração do referente, no texto. Quanto aos excertos selecionados para análise, organizamos os trechos como citação direta, fora do parágrafo, identificando: o Aluno, a Produção, o Parágrafo e Linha correspondentes.

As produções textuais foram transcritas *ipsis litteris*, conforme propostas pelos alunos. Salientamos que o critério utilizado para fazermos o recorte no *corpus* e selecionarmos os textos foi o da representatividade das estratégias dos processos de retomada; então, selecionamos textos em que as estratégias se mostram mais produtivas. Organizamos o seguinte esquema para que se entenda as marcações das cadeias referenciais dentro dos quadros que compõem as análises:

Esquema 04 - Mapeamento do objeto de discurso *bullying*, nos quadros de texto



Fonte: Elaborado pela autora

Na próxima subseção, traçamos os caminhos percorridos na geração do *corpus*. Apresentamos o contexto em que este foi gerado e detalhamos as atividades desenvolvidas.

⁹ Observamos que outros referentes interligados a este, como “aquele que faz bullying” e “aquele que recebe bullying” rendem análises frutíferas; porém, considerando o recorte metodológico feito, não foram considerados na análise.

4.3 CONTEXTO DE GERAÇÃO DO *CORPUS*

Fazemos aqui uma breve contextualização sobre os procedimentos adotados para a produção dos textos que formam o *corpus* deste estudo. Embora o trabalho desenvolvido em sala não seja escopo da análise, o conhecimento do contexto de geração do *corpus* contribui para compreender o perfil do aluno e as escolhas feitas na Produção 1 e na Produção 2.

Os textos sob análise são parte de um banco de dados formado por produções escritas desenvolvidas por alunos de cinco turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio público, gerenciado pelo Governo Estadual, que oferta Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, e Ensino Médio, situado no município de Cascavel, no Paraná. Para que o trabalho fosse desenvolvido, obtivemos autorização do Comitê de Ética, conforme parecer consubstanciado 3.062.264, e do Núcleo de Educação de Cascavel. Orientamos a produção dos textos no papel de professora regente de classe.

Salientamos que o objetivo geral do trabalho realizado em sala, inicialmente, foi de desenvolvimento da temática relativa ao *bullying* por meio de trabalho realizado com o léxico atrelado ao uso do dicionário, com aplicação final na produção de texto opinativo. Porém, após o *corpus* produzido, chamaram-nos a atenção questões relativas à referenciação e, por isso, optamos pela mudança de foco e direcionamos nosso estudo à referenciação, conforme explicado anteriormente.

Iniciamos a geração do *corpus* com o desenvolvimento de duas aulas durante as quais propusemos uma revisão sobre a estrutura de textos opinativos e sobre o gênero discursivo artigo de opinião, com apoio de recursos multimídia e material impresso. Por meio de aulas expositivas, abordamos as características sociocognitivas, estruturais e linguísticas que circundam o gênero e introduzimos o tema *bullying*.

O gênero artigo de opinião foi escolhido por estar adequado ao currículo do 9º ano e por ser amplamente solicitado em situações de seleção, como concursos, vestibulares e se aproximar do texto solicitado no Enem¹⁰, além de se apresentar como um gênero acessível a esse público. No entanto, entendemos que os alunos não são articulistas e que suas produções não resultam de fato em artigos de opinião,

¹⁰ O Enem solicita a produção baseada em tipologia textual (texto dissertativo-argumentativo).

por isso, nas análises, optamos por tratar por *texto opinativo*. A opção por trabalhar com o texto opinativo foi feita, ao considerarmos a necessidade de os alunos exercitarem a argumentação em relação a temas polêmicos, o que contribui para a construção de outros gêneros. Nesse trabalho, pontuamos o papel ativo do interlocutor (BAKHTIN, 2011), e observamos que os alunos começaram a compreender a relevância do papel do interlocutor na construção do texto, relacionando-o às características e à função social do gênero em construção.

Em outras duas aulas, como foco, debatemos o tema *bullying*, com o apoio de tirinhas, poesia e *cartuns*. Essa etapa se constituiu em momento de reflexão e participação mediante relatos e debates. Oportunizamos essas aulas para que os alunos expusessem seus pontos de vista e discutissem oralmente a temática.

A geração inicial encerrou-se com mais duas aulas destinadas à Produção 1. Antes de darmos início à Produção 1, reforçamos, oralmente, algumas orientações gerais sobre o gênero e sobre o tema, conforme demanda dos alunos. Nosso intuito, quanto à geração inicial do *corpus*, foi de trabalhar o texto opinativo e adentrar ao tema. Totalizamos seis aulas nesta primeira etapa de geração de dados. O Quadro 04 sintetiza as atividades realizadas para que ocorresse a geração inicial.

Quadro 04 – Organização das atividades desenvolvidas para a geração inicial

N. DE AULAS	ATIVIDADE	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS
02	Artigo de opinião: relembrando	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisar a estrutura do artigo de opinião; ✓ Introduzir o tema: <i>bullying</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aula expositiva com apoio do equipamento multimídia; ✓ Material impresso sobre o gênero artigo de opinião com exemplo dentro da temática em foco.
02	Tema em foco	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Debater o tema; ✓ Refletir sobre o tema; ✓ Incentivar a exposição de pontos de vista na oralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição de diferentes gêneros discursivos que abordavam a temática, com o auxílio do equipamento multimídia, como: tirinha, charge e poesia. ✓ Abertura para debate, relato e exposição de ponto de vista na oralidade.
02	Artigo de opinião: produzindo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir um texto do gênero artigo de opinião com a temática <i>bullying</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de texto a partir de comanda.

Fonte: Elaborado pela autora

Nas doze aulas seguintes, desenvolvemos uma unidade didática em que atividades variadas foram oportunizadas para que os alunos pudessem trabalhar e

compreender o funcionamento do vocabulário dentro de uma estrutura textual e para que se aprofundassem na temática proposta. Vale observar que a proposta era trabalhar com foco na temática e não na perspectiva da sequência didática. Por isso, gêneros discursivos diversos serviram de base para o debate sobre o tema, bem como gêneros discursivos diversos foram produzidos, como é o caso do dicionário.

Inicialmente, os alunos tiveram o primeiro contato com os dicionários aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático – Dicionários/2012. A partir dessa intervenção, em todas as aulas, os dicionários estiveram presentes como instrumento de auxílio em suas produções. Por duas aulas, não só explicamos alguns conceitos lexicográficos e revisamos a estrutura organizacional das obras, como também refletimos sobre o dicionário, obra de referência que, ainda hoje, representa autoridade e erudição. Nesse movimento, não deixamos de pontuar que, devido à vivacidade da língua, por vezes o dicionário pode ser visto como um limitador, por não conseguir acompanhar as transformações que ocorrem nos usos efetivos que fazemos da língua.

Em seguida, propusemos uma atividade lúdica relacionada às mídias sociais (conforme atividade a do apêndice 2) em que os alunos puderam interagir de forma mais espontânea, ao expor suas opiniões por meio do gênero comentário, em cada postagem, e, ao mesmo tempo, tomando conhecimento das opiniões de seus colegas. De forma mais precisa, foram simuladas oito postagens de mídias sociais. Nelas, oito personagens adolescentes foram criadas para expor situações de *bullying* que de forma fictícia, porém, verossímil, passavam dentro da escola. Aos alunos que estavam presentes ficava a incumbência de postarem opiniões livres e espontâneas sobre cada situação. Nas semanas seguintes, as interações mais significativas desenvolvidas por meio das postagens foram transformadas em um mural na escola (conforme atividade b do apêndice 2), com o auxílio de alguns alunos, para que a discussão ganhasse um contexto de interlocução mais amplo do que a própria sala de aula.

Nesse momento, todos os alunos receberam material semiestruturado (“esqueleto” de um livreto, conforme atividade c do apêndice 2) para que cada um compusesse seu próprio dicionário. Esse esboço de dicionário recebeu o nome de “Seleção de palavras contra o *bullying* – Dicionário sem preconceito”, e nele os alunos puderam fazer o registro das palavras que quisessem, acrescidas daquelas solicitadas nas atividades. Não se trata de um dicionário para registrar somente significados, uma

vez que, a proposta foi registrar opções de enunciados mais formais que poderiam ser utilizados em textos opinativos.

A atividade seguinte focou aspectos linguísticos, especialmente no que tange a questões relacionadas à coesão e à coerência, conteúdos trabalhados de forma mais pontual durante duas aulas (conforme atividade d do apêndice 2). Os alunos tiveram acesso a discussões teóricas sobre o conceito de coesão, com linguagem acessível, e puderam refletir sobre o fato de a língua oferecer inúmeras possibilidades de expressão. Promovemos a reflexão para que considerassem que um texto deve ser planejado e estratégico, e que a escrita não é simplesmente a transcrição dos pensamentos, mas sim reflete uma situação guiada por intenções. Trabalhamos, então, com metalinguagem e exemplos, observando situações em que usamos nominalização, sinonímia, hiperonímia e nomes genéricos. Nesse processo, estimulamos também a reflexão sobre a coesão referencial, visualizando a importância das escolhas feitas ao compor seu texto, considerando as intenções do produtor em relação ao interlocutor.

Por mais duas aulas, trabalhamos atividades relacionadas ao léxico e ao aumento do repertório vocabular relacionado ao *bullying*, pontuando diferenças semânticas entre as palavras a partir das atividades propostas (conforme atividade e do apêndice 2). Os alunos puderam fazer escolhas, refletir sobre os sentidos e as nuances de cada termo, construir pequenos textos e analisar o vocabulário presente em cada atividade.

Posteriormente, durante duas aulas, os textos produzidos na primeira atividade de interação informal (postagens em mídias sociais) foram analisados pelos alunos juntamente com a professora. Expressões informais que não seriam bem vistas em certos textos opinativos, devido ao grau de formalidade que pode ser exigido, foram discutidas, analisadas, e os próprios alunos fizeram sugestões sobre como eles poderiam escrever a mesma ideia, contudo de maneira adequada a contextos formais de escrita.

Os alunos ainda tiveram acesso a trechos de textos sobre o *bullying* retirados do *site* do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Fizeram a leitura e refletiram sobre o posicionamento – ou falta dele – por parte de um órgão que tem a responsabilidade do amplo gerenciamento educacional no Brasil. Em seguida, os alunos receberam cópias da Lei 13.185 – que instituiu o combate contra a intimidação sistemática (*bullying*) no Brasil. Houve profuso debate sobre o tema e sobre a pertinência de sua

discussão no ambiente escolar, pois alguns alunos que se manifestaram contra a prática do *bullying* e se identificaram com as situações que eram apresentadas, enquanto outros suscitavam possibilidades de solução e questionavam sobre quem seria responsável por gerenciar ou solucionar a problemática.

Por fim, em posse do material trabalhado e produzido, os alunos redigiram, em duas aulas, a Produção 2, também artigo de opinião sobre o mesmo tema e seguindo a mesma comanda utilizada na Produção 1. Não só sugerimos como incentivamos consultas ao material produzido e ao dicionário.

O Quadro 05 apresenta, sucintamente, o resumo das atividades desenvolvidas entre os textos feitos pelos alunos, Produções 1 e 2:

Quadro 05 – Organização das atividades desenvolvidas na unidade didática

N. DE AULAS	ATIVIDADE	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS
02	(Re)visitando o dicionário	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oportunizar o contato com os dicionários escolares atinentes à idade/série – PNLD – DICIONÁRIOS 2012; ✓ Refletir sobre o uso do dicionário e sua relevância para a fala e escrita; ✓ Reconhecer a organização macro e microtextual do dicionário; ✓ Refletir sobre a vivacidade da língua; ✓ Compor o próprio dicionário; ✓ Debater o tema: <i>bullying</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividades de reconhecimento das informações básicas sobre o tipo do dicionário e sua proposta lexicográfica. ✓ Aula expositiva no multimídia sobre a organização macro e microestrutural do dicionário. ✓ Atividades de pesquisa de verbetes; ✓ Conversas dirigidas sobre a flexibilidade semântica dos verbetes. ✓ Contextualização de verbetes em atividades estruturadas; ✓ O desenvolvimento de um dicionário próprio com o léxico voltado para o tema ou com verbetes que pudessem ser úteis na produção escrita.
02	Adentramento ao tema: o <i>bullying</i> em contextos informais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refletir sobre o tema em contextos informais; ✓ Compreender as relações estabelecidas pelo contexto; ✓ Desenvolver um comentário relativo ao tema; ✓ Ampliar o contexto de interlocução para além da sala de aula; ✓ Debater o tema: <i>bullying</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura de simulações de postagens em redes sociais retratando casos de <i>bullying</i>; ✓ Interação por meio de comentários nas simulações de postagens; ✓ Leitura e compreensão das interações feitas pelos colegas.
02	Explicitação da teoria	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refletir sobre coesão textual, referencial, considerando a produção escrita; ✓ Desenvolver o pensamento estratégico do uso da língua em produções escritas; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aula expositiva com o uso do multimídia. ✓ Atividades estruturadas com textos explicativos; ✓ Atividades com exercícios; ✓ Uso do dicionário ao realizar as propostas de trabalho.

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover o contato com construções estratégicas de coesão textual / referencial; ✓ Ressaltar a intencionalidade do produtor no evento comunicativo; ✓ Considerar o interlocutor ao produzir textos; ✓ Debater o tema: <i>bullying</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção constante do próprio dicionário.
02	Mundo das palavras: da teoria à prática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aumentar o repertório lexical relacionado ao <i>bullying</i>; ✓ Analisar diferenças semânticas entre vocábulos; ✓ Refletir sobre nuances nas escolhas relacionadas ao léxico; ✓ Desenvolver a prática de escrita de pequenos textos; ✓ Analisar o léxico presente em cada tarefa; ✓ Debater o tema: <i>bullying</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lista de atividades variadas que envolvem a temática e o trabalho com o vocabulário; ✓ Uso do dicionário como instrumento de consulta; ✓ Composição do próprio dicionário; ✓ Debate sobre o tema e sobre como melhor desenvolvê-lo por meio de escolhas vocabulares.
02	O trabalho com o contexto: do informal ao formal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar a adequação da escrita no contexto informal; ✓ Refletir sobre a escrita em contextos formais, com foco no gênero artigo de opinião; ✓ Refletir sobre o grau de informalidade na própria interação e na dos colegas; ✓ Perceber que o uso adequado do léxico ao contexto auxilia nas propostas argumentativas; ✓ Debater o tema: <i>bullying</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura dos comentários feitos nas postagens desenvolvidas por eles; ✓ Seleção de palavras, expressões ou frases informais para serem transcritas em seus dicionários e reescritas avaliando um novo contexto, passando do informal para o formal; ✓ Debate sobre as possibilidades oferecidas pela língua para adequar seus objetivos comunicativos ao contexto; ✓ Uso do dicionário para pesquisar sinônimos que auxiliassem nas paráfrases formais.
02	O discurso de autoridade em contextos formais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (Re)conhecer contextos formais em que o tema é apresentado: documentos e leis; ✓ Diferenciar contextos formais de escrita de contextos informais; ✓ Contrastar as escolhas lexicais em textos formais e informais; ✓ Adquirir vocabulário relacionado ao tema; ✓ Debater o tema: <i>bullying</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aula de leitura de textos formais: documentos e leis; ✓ Seleção de palavras para compor o dicionário; ✓ Utilização do dicionário para sanar dúvidas relacionadas ao léxico; ✓ Debate sobre o tema.

Fonte: Elaborado pela autora

De início, a aplicação da unidade didática descrita gerou envolvimento entre os participantes e, nesse processo, observamos uma mudança na forma de ver o *bullying*, dado que oportunizou que os alunos saíssem do senso comum e tivessem

acesso a novos saberes relacionados ao conhecimento de mundo e linguístico sobre o tema.

No entanto, quando adentramos à parte final do trabalho, que compreendeu a Produção 2, estávamos na última quinzena do ano letivo. Nessa fase, houve muitas ausências e alguns alunos não mostraram interesse em finalizar o projeto. Grande parte dos alunos que veio à escola até o final do ano letivo mostrava-se cansada e desmotivada. Tais reveses prejudicaram consideravelmente a aplicação da unidade didática e notoriamente afetaram os resultados gerais, de modo que os objetivos propostos para a atividade não foram alcançados integralmente. Ainda assim, verificou-se que muitos textos produzidos refletem o trabalho proposto, apresentando consideráveis alterações entre as Produções 1 e 2, como é o caso dos textos selecionados para análise.

4.4 PERCURSO PARA A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS

Nesta subseção, gostaríamos de clarificar nossa perspectiva de análise quanto à teoria elencada para dar base a este estudo e, sobre isso, explicitar as dificuldades encontradas ao fazermos alguns enquadramentos categoriais, ou seja, ao aplicarmos em nosso *corpus* as categorias que dão base às nossas análises. A princípio, reiteramos que nosso estudo toma como base para a análise as estratégias de referenciação estabelecidas por Koch (2003) relativas às expressões referenciais nominais (Quadro 03).

Conforme já explicitado, quando iniciamos o tratamento do *corpus*, traçamos toda a cadeia referencial presente em cada texto, pois intencionávamos investigar, na referenciação, qual estratégia referencial seria relevante para análise entre as duas produções de cada texto. Nosso objetivo, naquele momento, foi de afunilar nosso estudo para verificar mais claramente o grau de influência da aplicação da unidade didática na progressão referencial estabelecida, em cada texto escrito pelos alunos.

Verificamos, então, que, entre as estratégias de progressão referencial previstas por Koch (2003, p. 85): “a. uso de pronomes ou elipses (pronome nulo); b. uso de expressões nominais definidas; c. uso de expressões nominais indefinidas”, todas foram contempladas em nosso *corpus*, em ambas as produções. Pudemos apurar que, mesmo sendo produtores com pouca experiência em compor textos

formais, os alunos utilizam estratégias variadas ao apresentar ou retomar o objeto de discurso.

Observamos que os alunos, ao traçarem as cadeias referenciais, talvez por terem sua escrita ainda muito próxima da oralidade, utilizam largamente elipses como estratégia, economizando termos que possivelmente consideram redundantes na construção do período. Em outros casos, verificamos que os alunos utilizam elipses em construções que acabam gerando dúvidas em relação ao referente, tornando a construção ambígua, o que pode prejudicar a progressão referencial.

A questão da ambiguidade também se faz presente no uso referencial de pronomes, principalmente demonstrativos com função encapsuladora. Na tentativa de evitar repetições, os alunos utilizam largamente pronomes demonstrativos que, por vezes, geram dúvidas se os pronomes se referem ao objeto de discurso ou encapsulam o fragmento anterior. Inclusive, entendemos que, em algumas ocorrências, a função foi dupla, retomando o objeto de discurso e encapsulando um fragmento do texto ao mesmo tempo.

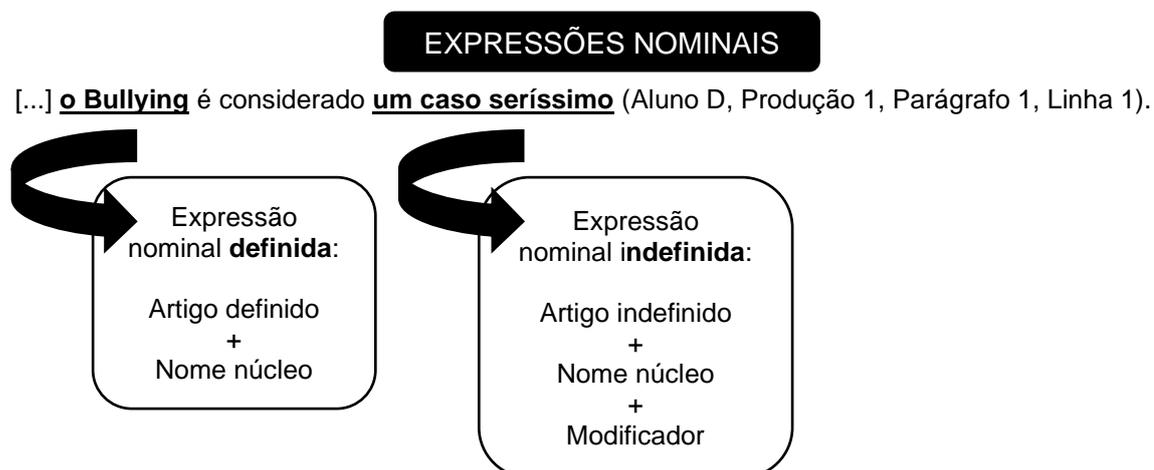
Fazemos essas considerações, que não são exatamente o foco de nosso estudo, para que possamos refletir sobre o *corpus* investigado e o contexto que envolve sua produção. Lidar com a referenciação em textos de alunos do Ensino Fundamental é transitar por um contexto bastante movediço que, por vezes, deixa margem para mais de uma interpretação. Intentamos, também, demonstrar que um escritor inexperiente nem sempre consegue perceber situações de escrita que exigem maior clareza e, na tentativa de ser mais objetivo e menos repetitivo, acaba por fragilizar sua escrita no tocante à construção dos objetos de discurso.

Tendo em conta as questões que envolvem a produção dos textos e o perfil do autores, buscamos olhar o *corpus* a partir da interpretação da não linearidade na construção textual (KOCH, 2003), pois não se trata de uma soma progressiva de partes, mas sim a união de vários movimentos (projetivos e retrospectivos) que oscilam e se transformam conjuntamente, podendo mostrar-se mais instáveis em textos escolares. A partir da visão da autora, as expressões nominais definidas e indefinidas podem ser vistas como estratégias de progressão referencial que fomentam a construção das cadeias referenciais categorizando ou recategorizando os objetos de discurso e gerando transformações relativas ao referente que podem ou não ser homologadas na própria continuidade textual. Trata-se de um ir-e-vir

negociado e gerado pela idealização de um interlocutor que, mesmo sendo virtual, influencia na composição da escrita.

Considerando as dificuldades anteriormente citadas, outras encontradas no processo de análise e, principalmente, o que o *corpus* tinha a nos mostrar, decidimos olhar para as estratégias que revelassem mudanças no que tange à construção do texto que pudessem refletir o trabalho feito em sala. Logo, nosso olhar se deteve nas expressões referenciais nominais (definidas e indefinidas) e nos processos de retomada. Passamos, então, a considerar o enquadramento categorial proposto por Koch (2003) no que se refere às expressões nominais definidas e indefinidas, que exemplificamos com um fragmento do *corpus*:

Esquema 05 - Expressões nominais com base em Koch (2003)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Koch (2003)

Essa estratégia de escrita foi a que mais nos chamou atenção, pois, numa análise geral dos textos, percebemos que ocorreram mudanças relevantes entre as duas produções no que trata da estrutura e seu valor semântico podendo significar na construção argumentativa. Voltamos, então, nosso olhar para o núcleo da expressão nominal. Tendo sido feito esse recorte, passamos a olhar os textos buscando verificar que usos eram recorrentes e que pudessem revelar evolução de um texto para o outro, o que nos levou aos seguintes processos de retomada: *mudança de nome núcleo*, *reiteração de nome núcleo com recategorização* e *reiteração de nome núcleo sem recategorização*. A seguir, apresentamos um quadro que sumariza tais processos:

Quadro 06: Tipos de Retomadas

TIPOS DE RETOMADAS		
Mudança de núcleo	Quando o nome que atua como núcleo do sintagma nominal é substituído por outro.	<p>“Os atos do praticantes dessa atrocidade [...]” (TEXTO C, PRODUÇÃO 1)</p>  <p>OS ATOS ESSA ATROCIDADE</p>
Reiteração de núcleo com recategorização	Quando o nome que atua como núcleo do sintagma nominal é reiterado (repetido); porém, vem acrescido de um ou mais modificadores.	<p>“Onde mais ocorre o “bulling” hoje em dia, são nas escolas, existem vários tipos dessa atrocidade, o “cyberbullying”, o “bulling” psicológico [...]” (TEXTO C, PRODUÇÃO 2)</p>  <p>O “BULLING” O “BULLING” PSICOLÓGICO</p>
Reiteração de núcleo sem recategorização	Quando o nome que atua como núcleo do sintagma nominal é reiterado (repetido), sem acréscimo de modificadores.	<p>“O bulling é gerado pelas diferenças de um ser para outro geralmente os praticantes de bulling [...]” (TEXTO C, PRODUÇÃO 1)</p>  <p>O BULLING BULLING</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base na teoria que embasa esta pesquisa

Consideramos como mudança de núcleo apenas a primeira ocorrência da expressão referencial nominal. Se o núcleo do sintagma nominal se repetir no mesmo texto, fazendo novamente a retomada de *bullying*, passa a ser reiteração. Um nome núcleo reiterado poderá vir acompanhado de modificadores o que resultará em recategorização, como também poderá aparecer sem modificadores, apenas mantendo o objeto de discurso ativo na memória discursiva do leitor.

Tomando por base, em nossas análises, a categorização de Koch (2003), Quadro 03, clarificamos alguns meandres no que tange a este enquadramento categorial. Quanto às expressões nominais definidas, reiteramos que, além da estrutura mínima delimitada por Koch (2003), *artigo definido ou pronome demonstrativo + nome núcleo*, consideramos seus postulados anteriores presentes em Koch (2001) em que a pesquisadora também assinala a ausência de determinante (\emptyset + nome núcleo), como um caso de expressão definida.

Em relação à composição da estrutura das expressões nominais, salientamos que, conforme defendem Koch (2003) e Roncarati (2010), essas expressões comumente podem vir acompanhadas por uma oração relativa. O uso de orações

relativas auxilia na caracterização do objeto de discurso, pois atua como um modificador da expressão nominal.

Salientamos, também, que pode ocorrer a presença de expressões nominais definidas e indefinidas na predicação. Além de tais expressões recategorizarem, elas atuam como predicativo (predicativos do sujeito ou objeto). Então, à medida em que o texto se desenvolve, as expressões nominais também podem operar recategorizações na predicação, no decorrer do discurso. Para Lyons (1977), tal assertiva é possível; porém, o estudioso apresenta como critério uma relação de equatividade: as duas expressões de referência precisam ser intercambiáveis.

A respeito dessa questão, Roncarati (2010, p. 66) amplia o escopo da referenciação incluindo, entre as expressões ou formas referenciais, “as atributivas, que incorporam a predicação nominal”. Contudo, a autora entende que todo complemento predicativo que designa entidades atributivas (adjetivo, descrição definida, descrição indefinida, pronome pessoal, numeral, sintagma preposicional e aposto) entra na configuração da cadeia referencial. Roncarati (2010) extrapola a noção proposta por Lyons (1977) e entende que toda forma de predicação deve ser considerada na construção da cadeia referencial.

Considerando Azeredo (2018), voltamos a destacar que o objeto de discurso nem sempre ocupa a posição de núcleo do sintagma nominal, pois pode atuar como núcleo de um sintagma preposicionado constituinte de um sintagma nominal. Assim, nesses casos, mapeamos, em nossas análises, apenas o sintagma preposicionado relativo ao objeto de discurso *bullying*, ou seja, optamos por não demarcar o sintagma nominal por inteiro.

Diante das dificuldades em chegarmos a um consenso em algumas questões, percebemos que a atividade de compor uma cadeia referencial nunca se dará de forma simples ou se constituirá apenas por fazer enquadramentos dentro de categorias pré-determinadas, pois se trata de uma atividade complexa que precisa ser analisada considerando as construções em cada situação de uso da língua. Refletimos, também, sobre o quão complexa é a atividade de querer criar padrões com base em *corpus* compostos por produções textuais de estudantes. Não há linearidade em todas as construções e nem sempre verificamos um comportamento padrão quando lidamos com textos de produtores que ainda estão desenvolvendo suas competências na escrita. Nesse caso, adotamos a concepção estabelecida por

Lyons (1977), consideramos a predicação parte da cadeia referencial somente se for composta por uma expressão nominal equativa e intercambiável.

A partir das definições acima referenciadas, exploramos aspectos cognitivo-discursivos, semântico-pragmáticos, argumentativos e textuais que se apresentam nas produções escritas, mediante cada ocorrência das estratégias previamente selecionadas realizada na cadeia referencial dos textos analisados.

Passaremos, assim, na subseção seguinte, à primeira parte das análises, que corresponde ao mapeamento da cadeia referencial de *bullying* nos textos do Aluno A, em que buscamos explicitar a análise que empreendemos em cada texto que constitui o *corpus*.

4.5 O MAPEAMENTO DAS EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS

A produção escrita selecionada para essa etapa mostrou-se representativa das estratégias previstas por Koch (2003), conforme Quadro 03. Partindo de um panorama macro, em que analisamos todos os processos de retomada conjuntamente, intentamos apresentar de que forma as retomadas acontecem e analisar as nuances que se apresentam no *corpus* no que tange às retomadas feitas por expressões referenciais nominais. Esse caminho proposto foi o mesmo percorrido por nós, ao analisarmos o *corpus*, por isso salientamos sua importância. Para chegarmos ao estudo em questão: *mudança de nome núcleo, reiteração de nome núcleo com recategorização e reiteração de nome núcleo sem recategorização*, partimos de análises amplas até que pudéssemos observar os três processos evidentes na construção da cadeia referencial.

No intento de explicitar os caminhos percorridos, iniciamos, então, com o mapeamento do texto do Aluno A, Produções 1 e 2, mantendo em foco todas as expressões referenciais nominais seguidas de suas análises, para, na seção 6, adentrarmos aos três distintos processos de retomada que comumente permeiam o *corpus*.

4.5.1 Expressões referenciais nominais no texto do aluno A: Produções 1 e 2

Nessa etapa, apresentamos os textos do Aluno A, Produções 1 e 2, que se mostram representativos das categorias previstas por Koch (2003). Primeiramente,

verificamos, na Produção 1, todas as retomadas feitas por expressões referenciais nominais. Depois, fazemos o mesmo exercício analítico na Produção 2, do mesmo aluno. Ao finalizarmos o mapeamento referente a cada produção, traçamos uma comparação entre elas, no que se refere a construção referencial por expressões nominais.

Inicialmente, apresentamos a Produção 1 do texto do Aluno A, que foi desenvolvido antes da aplicação da unidade didática. Em tela, a cadeia referencial do referente *bullying* composto por expressões referenciais nominais.

Quadro 07 – Aluno A, Produção 1

Aluno A – Produção 1	
Um problema Mundial	
1	1 Está claro que o bullying ^[1] é um dos principais problemas que muitos jovens enfrentam ^[2] diariamente. A prática deste ato ^[3] é de alto risco, tanto para as vítimas quanto para os praticantes. Qual é o intuito do Bullying ^[4] ?
2	4 Crianças e jovens sofrem com seus “agressores”, que os fazem sentir-se deprimido. O objetivo desse tipo de tratamento ^[5] é fazer com que suas vítimas se sintam humilhadas, e “respeitem” seu agressor. O bullying psicológico ^[6] faz com que a vítima tenha autoestima baixa, pense que não é uma pessoa de “valor”, entre outros. Já o Bullying físico ^[7] , trata-se da vítima ser golpeada por seus agressores sem qualquer esperança de poder defender-se.
3	10 A prática deste ato ^[8] , durante a infância ou adolescência, pode trazer a uma enorme “sede de vingança”, na fase adulta da vítima. Sem dúvida essa vingança não será apenas xingar e dar alguns petelecos em seu ex-agressor, mas sim tortura psicológica, física, uma morte rápida ou lenta e dolorosa em uma medida mais drástica.
4	14 Por fim concluímos que a prática do Bullying ^[9] é desnecessária e traz a vítima pensamentos ruins, como o suicídio e a vingança, que trará ao agressor e a vítima péssimas consequências.
16	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no *corpus*

O título do texto “Um problema mundial” apresenta ao leitor a primeira ativação do referente. Essa ativação foi feita por meio de uma expressão nominal indefinida que apresenta uma categorização preambular do referente *bullying*, dado na primeira linha do texto. Ao fazer essa categorização, o produtor apresenta seu ponto de vista sobre o referente, fazendo com que a função da expressão referencial já encaminhe para posicionamentos do produtor em relação à temática abordada. A opção do produtor pelo nome genérico “problema” enquadra o referente em um grupo bastante amplo, que é depois especificado no texto. O ponto de vista do produtor em relação ao objeto de discurso fica explicitado já no título que demanda não só uma visão negativa do referente, mas também orienta o leitor para uma tomada de posicionamento, uma vez que todo problema demanda uma solução.

Na primeira aparição, no corpo do texto, o referente é explicitado por meio de uma expressão referencial que o denomina e o especifica [1], seguida de uma predicação atributiva [2]:

Está claro, que o bullying^[1] é um dos principais problemas que muitos jovens enfrentam^[2] (Aluno A, Produção 1, Parágrafo 1, Linhas 1-2).

Em [1], “o bullying” apresenta a denominação do objeto de discurso e o introduz na memória textual. Com esse processo, passa-se à definição do referente a partir de sua terminologia usual. É só nesse momento do texto que o leitor consegue preencher a lacuna possibilitada pela expressão indefinida dada no título, que poderia ser preenchida por uma infinidade de sintagmas nominais, haja vista sua generalidade.

Na sequência, ocorre uma predicação atributiva formada por um sintagma nominal indefinido que homologa o título da produção textual, ao reafirmar o referente *bullying* como parte da categoria genérica *problema*: “[é] um dos principais problemas que muitos jovens enfrentam^[2]”. Essa construção apresenta ainda uma oração relativa que contribui com a caracterização do objeto de discurso. Aplicando o critério de Lyons (1977), vemos que os sintagmas nominais que estão à direita e à esquerda da cópula podem ser intercambiáveis equativamente, conforme a paráfrase simulada abaixo:

Está claro, que um dos principais problemas que muitos jovens enfrentam^[2] diariamente é o bullying^[1] (Aluno A, Produção 1, Parágrafo 1, Linhas 1-2).

Verificamos, também, que ocorre a expansão do sintagma nominal *um dos principais problemas* com a atualização de uma oração relativa restritiva que fornece descrições de propriedades relativas ao referente *que muitos jovens enfrentam*. Por vezes, essas informações podem ser desconhecidas pelo interlocutor, dessa forma, a oração relativa suplementa com informatividade, contribuindo para dar corpo ao projeto de dizer do aluno. Com essa estratégia linguística, define-se e, ao mesmo tempo, delimita-se a expressão genérica dada no título, uma vez que o referente é relativizado como um dos problemas sociais enfrentado por determinado contingente da população mundial: os jovens.

Ainda no primeiro parágrafo, atualizam-se mais duas ocorrências mantenedoras do tópico textual:

A prática deste ato^[3] é de alto risco, tanto para as vítimas quanto para os praticantes. Qual é o intuito do Bullying^[4]? (Aluno A, Produção 1, Parágrafo 1, Linhas 2-3).

No fragmento acima, temos as expressões “este ato^[3]” e “o Bullying^[4]”. Ambas são expressões referenciais nominais definidas; porém, na primeira, ocorreu uma mudança de núcleo que recategoriza o referente por meio de um nome genérico, enquanto, na segunda, apenas retoma [1] por reiteração do nome núcleo. Koch (2003) e Roncarati (2010) tratam da retomada por repetição de itens lexicais como uma informação já dada textualmente que apenas gera a manutenção de tópico e a sua reativação na consciência.

No segundo parágrafo, mais uma expressão definida é posta em cena na construção da cadeia referencial:

Crianças e jovens sofrem com seus “agressores”, que os fazem sentir-se deprimido. O objetivo desse tipo de tratamento^[5] é fazer com que suas vítimas se sintam humilhadas, e “respeitem” seu agressor (Aluno A, Produção 1, Parágrafo 2, Linhas 4-6).

Nesse caso, a manutenção temática é garantida pela expressão nominal definida hiperonímica “esse tipo de tratamento^[5]”. Para Koch (2003), o uso do demonstrativo na expressão referencial, dentre outras possibilidades, introduz o hiperônimo, evitando uma referência genérica. O *bullying* é, então, compreendido como uma categoria hiponímica de uma classe mais extensiva, nesta situação, o hiperônimo *tratamento*.

Ainda no segundo parágrafo, verificamos ocorrências de duas expressões referenciais nominais definidas com a reiteração do núcleo, já citado no parágrafo anterior, mas com recategorização a partir de uso de modificadores:

O bullying psicológico^[6] faz com que a vítima tenha autoestima baixa, pense que não é uma pessoa de “valor”, entre outros. Já o Bullying Físico^[7], trata-se da vítima ser golpeada por seus agressores sem qualquer esperança de poder [de]fender-se (Aluno A, Produção 1, Parágrafo 2, Linhas 6-9).

As duas expressões nominais definidas recategorizadoras demonstram atributos distintos do mesmo referente. Ambas reiteram o núcleo sintagmático e auxiliam no propósito argumentativo ao apresentar propriedades do referente que

agregam ao núcleo modificadores especificadores. Quando esse tipo de estratégia é articulada, espera-se que o produtor apresente diferenças pontuais entre uma e outra definição; porém, em “o bullying psicológico^[6]”, o produtor apresentou suas consequências; já em “o Bullying Físico^[7]”, é apresentado um conceito, não corroborando as expectativas criadas. A forma como o aluno organiza informações dadas e novas pode indicar que, no primeiro caso, está apresentando um conhecimento partilhado com o interlocutor que idealiza, o que o eximiria da necessidade de definição; no segundo caso, um dado novo, que precisa ser explicitado para o interlocutor.

O referente é mantido em foco até o início do terceiro parágrafo, mas acaba desfocado por um novo referente ativado, *vingança*. Nesse caso, conforme Koch (2002, p. 102), o objeto de discurso/referente “permanece em estado *stand by*, disponível, portanto, para voltar ao foco sempre que necessário”:

A prática deste ato^[8], durante a infância ou adolescência, pode trazer a uma enorme “sede de vingança”, na fase adulta da vítima. Sem dúvida essa vingança não será apenas xingar e dar alguns petelecos em seu ex-agressor, mas sim tortura psicológica, física, uma morte rápida ou lenta e dolorosa em uma medida mais drástica (Aluno A, Produção 1, Parágrafo 3, Linhas 10-13).

Aqui, há a retomada do referente por meio da expressão referencial nominal definida “este ato^[8]”, com mudança do núcleo, que o recategoriza por meio de um nome genérico. Na sequência, o foco volta-se à ideia de *vingança*, que não será considerada aqui como parte da cadeia anafórica referente ao objeto de discurso *bullying*, uma vez que temos o entendimento de que não se trata de *bullying*, mas uma espécie de retaliação de ocorrência única e punitiva como resposta ao *bullying*; portanto, tratamos como um novo objeto de discurso que se ancora associativamente em *bullying*.

Na conclusão do texto, o referente *bullying* é reativado por meio de uma expressão nominal reiterada:

Por fim concluímos que a prática do Bullying^[9] é desnecessária e traz a vítima pensamentos ruins, como o suicídio e a vingança, que trará ao agressor e a vítima péssimas consequências (Aluno A, Produção 1, Parágrafo 4, Linhas 14-16).

Em “o Bullying^[9]”, não ocorre recategorização, mas a repetição é pertinente, pois se trata do fechamento de ideias, e de reativar o objeto de discurso na memória do interlocutor o que torna mais clara a asserção final.

Tendo percorrido toda a cadeia referencial nominal anafórica direta de *bullying*, na Produção 1, passamos, na sequência, à análise da Produção 2 do texto, feita pelo mesmo aluno, após a aplicação da unidade didática.

Quadro 08 – Aluno A, Produção 2

Aluno A – Produção 2	
Sem título	
1	1 Em tempos atuais, o ambiente escolar obtêm vários problemas, os quais são
2	2 resolvidos gradativamente, uma das principais causas ^[1] que as escolas enfrentam é o
3	3 “bullying”, um conjunto de agressões e ofensas ^[2] , o mesmo está presente em todo o mundo.
2	4 Seja na escola, ambiente de trabalho ou em redes sociais, a intimidação
5	5 sistemática ^[3] consiste em deixar suas vítimas com um sentimento de tristeza e mágoa.
6	6 Pensamos que uma parte de seus praticantes desejam ter toda a atenção de todos ao seu
7	7 redor. Os agressores apreciam a ideia de se sentirem superiores as pessoas que são
8	8 discriminadas pelos mesmos. As vítimas são humilhadas, ofendidas e é tratada por apelidos
9	9 pejorativos, assim fazendo o ser agredido se entristecer.
3	10 Porém a prática do anglicismo ^[4] não apenas fará com que a vítima fique magoada
11	11 por um curto período de tempo, alguns casos, o ser que na infância ou adolescência sofreu
12	12 com o “bullying” ^[5] , pode querer se vingar, seja de seu agressor ou de pessoas inocentes.
13	13 Também a prática desta intimidação ^[6] pode contribuir para o suicídio da vítima.
4	14 Em resumo o anglicismo ^[7] traz consequências graves para a sociedade, por isso a
15	15 Presidenta da república brasileira criou a lei Nº 13.185, que combate à Intimidação
16	16 Sistemática ^[8] , tentando assim exterminar o “bullying” ^[9] no Brasil. No entanto, mesmo sendo
17	17 crime ^[10] , o “bullying” ^[11] ainda está presente em muitas escolas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no *corpus*

Ao analisarmos a cadeia referencial de *bullying*, na Produção 2, percebemos, como já era esperado, que muitos processos se repetem. Ainda assim, cada expressão referencial nominal anafórica direta de *bullying* será analisada para que possamos compreender o engendramento articulado na composição da cadeia referencial também nessa produção.

Observamos, inicialmente, que a Produção 2 não foi intitulada. Portanto, a análise se inicia no trecho correspondente à introdução:

Em tempos atuais, o ambiente escolar obtêm vários problemas, os quais são resolvidos gradativamente, uma das principais causas^[1] que as escolas enfrentam é o “bullying”, um conjunto de agressões e ofensas^[2], o mesmo está presente em todo o mundo (Aluno A, Produção 2, Parágrafo 1, Linhas 1-4).

O referente *bullying* se mantém ativado durante todo o excerto. A primeira ativação ocorreu por meio de uma expressão referencial nominal indefinida seguida

de oração relativa: “vários problemas, os quais são resolvidos”. A expressão *vários problemas* é generalista e situa o referente entre uma gama de situações problemáticas vividas no cotidiano escolar. Quando o aluno a complementa com uma oração relativa explicativa, acaba por enfatizar que, assim como outros problemas sociais, o *bullying* é um problema que persiste e que sua solução não é repentina, mas gradativa. Tal assertiva demonstra o posicionamento do aluno em relação ao referente e contribui para a linha argumentativa do texto.

Ainda no primeiro parágrafo, o referente é reativado por outra expressão nominal indefinida, “uma das principais causas^[1]”. Percebe-se que houve um equívoco do aluno, ao selecionar o núcleo do sintagma nominal *causas*, o que acaba prejudicando a coerência do texto. Todavia, o cotexto e o contexto de produção, do qual tomamos parte, leva-nos a perceber que a intenção era a não repetição do termo genérico *problemas*, anteriormente utilizado, o que demonstra o desenvolvimento da metaconsciência textual, mesmo que a tentativa tenha ocasionado um equívoco semântico por conta da construção referencial equivocada.

Na sequência, temos uma predicação atributiva: “o “bullying”, um conjunto de agressões e ofensas^[2]” com reiteração do núcleo, seguido de um aposto definicional. A construção dos sintagmas nominais antes e depois da cópula, indefinido e definido, respectivamente, mostra que o produtor lida adequadamente com o gênero e com as características de sua parte introdutória, quando o objeto de discurso *bullying* passa a ser ativado na memória do interlocutor. O aluno vai de um objeto de discurso generalizado, *vários problemas*, o retoma por uma forma pronominal que atua de forma mais neutra: *os quais*, encadeia um afunilamento, *uma das principais causas*, até chegar à apresentação da expressão nominal “o bullying”, seguida do que Koch (2018b) chama de anáfora definicional.

Este tipo de processo faz uma retomada definidora do referente que pode ocorrer por meio de uma expressão nominal indefinida atuando na função de aposto, promovendo um esclarecimento ou amplificação de informações sobre o referente, como acontece no caso em tela. Ou seja, encontramos-nos frente a um aluno que reflete sobre as possibilidades de construção e reconstrução de objetos de discurso e faz escolhas adequadas ao gênero e aos seus intentos, ainda que construção de uma expressão referencial nominal não tenha sido acertada, conforme já explicitado.

Na linha 3, consta na introdução a expressão *o mesmo*, que assume, nesse contexto discursivo, uma função referencial e retoma o objeto de discurso “o

‘bullying’^[2]’. Como, de acordo com a norma-padrão, tal expressão está assumindo o papel de um pronome do caso reto, entenderemos aqui que ela se comporta como tal; portanto, não o consideramos como parte das expressões nominais.

No segundo parágrafo, é tecido mais um ponto da cadeia referencial:

Seja na escola, ambiente de trabalho ou em redes sociais, a intimidação sistemática^[3] consiste em deixar suas vítimas com um sentimento de tristeza e mágoa. Pensamos que uma parte de seus praticantes desejam ter toda a atenção de todos ao seu redor (Aluno A, Produção 2, Parágrafo 2, Linhas 4-9).

A expressão referencial definida “a intimidação sistemática^[3]” retoma o referente *bullying*, promovendo sua recategorização e definição. A escolha de determinada descrição definida auxilia na construção de sentido, promovendo a evolução do referente e colaborando para a compreensão de que o *bullying* é um tipo de agressão demarcada socialmente. Essa reconstrução do objeto de discurso tem valor essencialmente argumentativo, visto que ativa conhecimentos supostamente partilhados, dando a conhecer ao interlocutor uma determinada visão que auxilia em seu propósito persuasivo.

No terceiro parágrafo, ocorre, de forma perceptível, uma escolha lexical equivocada e, ao mesmo tempo, a explicitação da metacoscincia textual:

Porém a prática do anglicismo^[4] não apenas fará com que a vítima fique magoada por um curto período de tempo, alguns casos, o ser que na infância ou adolescência sofreu com o “bullying”^[5], pode querer se vingar, seja de seu agressor ou de pessoas inocentes. Também a prática desta intimidação^[6] pode contribuir para o suicídio da vítima (Aluno A, Produção 2, Parágrafo 3, Linhas 10-13).

A ocorrência “o anglicismo^[4]” leva-nos à interpretação de uma tentativa de ativação do referente por processo cognitivo realizado por metáfora. De acordo com Roncarati (2010), a interpretação metafórica ocorre com base em estruturas cognitivas inferenciais, com extensão de sentido, sem correferência e cossignificação. Embora a correlação feita pelo produtor seja problemática, pois ‘anglicismo’ é uma característica inerente da palavra e não do referente, vemos que o objetivo foi evitar a repetição por meios metafóricos, processo bastante complexo para a idade e ano escolar do produtor. A estratégia em tela explicita que o aluno reflete, no momento da produção, sobre as possibilidades múltiplas da língua e recorre ao material a ele disponibilizado

como forma de ampliação das possibilidades textuais na construção e reconstrução de objetos de discurso.

Sequencialmente, a cadeia referencial é composta por duas expressões nominais definidas: “o ‘bullying’^[5]” e “esta intimidação^[6]”. Nos dois casos, trata-se de expressões nominais definidas reiteradas, sendo que a primeira expressão retoma parcialmente [2], enquanto a segunda retoma parcialmente [3]. Tais expressões não promovem recategorização, porém, são válidas na manutenção em foco do referente.

No último parágrafo do texto, mais cinco pontos da cadeia referencial são tecidos:

Em resumo o anglicismo^[7] traz consequências graves para a sociedade, por isso a Presidenta da república brasileira criou a lei Nº 13.185, que combate à Intimidação Sistemática^[8], tentando assim exterminar o “bullying”^[9] no Brasil. No entanto, mesmo sendo crime^[10], o “bullying”^[11] ainda está presente em muitas escolas (Aluno A, Produção 2, Parágrafo 4, Linhas 14-17).

Nesse excerto, ocorrem cinco expressões nominais referenciais, sendo que quatro correspondem a expressões nominais definidas que não recategorizam, visto que são reiterações de pontos já tecidos na cadeia referencial. As expressões: “o anglicismo^[7]” retoma [4], por repetição total; “a intimidação sistemática^[8]” retoma [3], por repetição total; “o ‘bullying’^[9]” e “o ‘bullying’^[11]” retomam o referente por repetição total. Todas as expressões mantêm o referente ativado constituindo a progressão referencial, mas sem agregar novas informações, pois se trata da conclusão do texto, parte em que, comumente, são feitas apenas considerações finais, sem intenção de levantar novos argumentos.

Em um dos casos, porém, o aluno inseriu uma recategorização bastante relevante nessa parte do texto, com o atributo predicativo “crime^[10]”. Essa inserção promove uma nova categorização do referente, levando ao texto uma voz de autoridade: a lei. Tal recurso, mais do que direcionar o leitor, impõe um único caminho a ser seguido em relação à tese, amparando o produtor em seu propósito enunciativo.

Nesse ponto da análise, apresentamos um quadro com o mapeamento das expressões nominais que compõem as cadeias referenciais construídas nas Produções 1 e 2 do Aluno A, para podermos visualizar melhor os caminhos percorridos por ele.

Quadro 09 – Cadeias referencias de *bullying* nas duas produções do texto

Aluno A (Expressões Referenciais Nominais)		
BULLYING		
	PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
1ª ativação	Um problema mundial	Vários problemas, os quais são resolvidos
[1]	O bullying	Uma das principais causas
[2]	Um dos principais problemas que muitos jovens enfrentam	O “bullying”, um conjunto de agressões e ofensas
[3]	Este ato	A intimidação sistemática
[4]	O Bullying	O anglicismo
[5]	Esse tipo de tratamento	O “bullying”
[6]	O bullying psicológico	Esta intimidação
[7]	O Bullying físico	O anglicismo
[8]	Este ato	À Intimidação Sistemática
[9]	O Bullying	O “bullying”
[10]		Crime
[11]		O “bullying”

Fonte: Elaborado pela autora com base no *corpus*

Quanto ao objeto de discurso *bullying*, na Produção 1, além da primeira ativação do referente, observamos mais 9 pontos da teia referencial; na Produção 2, mais 11 pontos.

Além do número de pontos na cadeia referencial, observamos também que alguns processos atualizados na Produção 2 são mais complexos em relação ao que se observa na Produção 1. Tal complexidade se dá tanto em relação à escolha vocabular quanto em relação à estrutura das expressões que preenchem tais pontos, bem como ao grau de argumentação envolvidos. Ou seja, o produtor intenta manipular estrategicamente o referente desenvolvendo-o e optando por construções que acrescem novas categorizações ou avaliações acerca do referente no intuito de atingir seus propósitos comunicativos.

Essas construções ocorrem por expressões referenciais nominais definidas ou indefinidas. Quanto ao uso de expressões nominais definidas, elas são formadas basicamente por um determinante (definido ou demonstrativo) e um nome (núcleo) como em [6], Produção 2 “esta intimidação”, mas também podem vir acompanhadas de modificadores (adjetivo, SP, oração relativa) conforme [8]: “a intimidação sistemática”. Essas propriedades compositivas da expressão referencial fazem parte da orientação argumentativa que o aluno vai construindo, promovendo a

recategorização do referente em cada situação discursiva, haja vista que os processos referenciais buscam cumprir a função argumentativa que lhes é característica.

Na Produção 2, ocorre uma anáfora definicional em “o “bullying”, um conjunto de agressões e ofensas^[2]”. Koch (2018b) explica que o aposto introjeta na memória um léxico novo e permite definir o objeto de discurso, assim como acontece com o termo *bullying*. Azeredo (2018), aponta o caráter eminentemente descritivo do aposto, que apresenta uma função informativa na linguagem. O autor salienta que “a correferência garante a manutenção do valor referencial do enunciado com qualquer dos dois sintagmas no papel de núcleo primário, esteja ou não seguido do núcleo secundário” (AZEREDO, 2018, p. 280). Assim, percebe-se um avanço refinado no trabalho da manutenção da progressão referencial, pois o produtor evoca um conhecimento supostamente compartilhado para direcionar o interlocutor a identificação do referente discursivo.

Os cuidados não ficam restritos à manutenção da coesão textual, pois em cada texto ocorrem escolhas diversas que conduzem a orientação argumentativa, que, ao mesmo tempo, vai sendo delineada pelo produtor. Não há escolhas neutras ao produzirmos um texto, há tentativas de tornar o discurso uma “verdade” socialmente estabelecida amparando a tese do produtor. Essa busca é visível quando percebemos a presença de referentes que extrapolam o óbvio ou o meio social comum do aluno e estabelecem novos horizontes argumentativos, que não podem ser desconsiderados pelo leitor.

Percebe-se, então, na Produção 2, a presença de elementos novos que estavam presentes nas atividades desenvolvidas em sala por meio da unidade didática (nos textos, atividades e debates), como *intimidação sistemática*, já mencionada anteriormente, e a predicação atributiva *crime*, expressões presentes na lei contra o *bullying*; e *anglicismo*, explicação etimológica presente na leitura de fragmentos de textos disponibilizados aos alunos para a discussão da temática. Embora este último tenha sido uma escolha lexical inadequada para o cotexto, conforme já expusemos anteriormente, mostra uma tentativa do aluno em aproximar mais o seu texto da proposta que o motivou, considerando o gênero em construção, a situação comunicativa que o envolve e os interlocutores previstos.

Destaca-se, também, na Produção 2, a escolha pela expressão referencial “crime^[10]”, pois, na Produção 1, não houve essa interpretação da realidade. Esse termo muda o estatuto do objeto de discurso, promove modificações relativas ao

referente. Demonstra não só o posicionamento do aluno, como também o direcionamento argumentativo que ele intenciona transmitir ao interlocutor. Trazer o discurso jurídico ao seu texto, ao incorporar a expressão *crime*, demonstra uma tentativa do aluno de alçar a abordagem do *bullying* do senso comum em direção a uma apresentação mais elaborada do tema, além de apresentar a ideia de que estamos diante de um fato, uma verdade que não pode ser contestada, considerada inclusive no âmbito jurídico, agregando ao seu texto credibilidade e autoridade.

Observamos que, na Produção 1, há poucos indícios de uma construção mais complexa. A ampliação do sintagma nominal bipartindo o *bullying* em *físico* e *psicológico* demonstra uma intenção argumentativa de explorar melhor o tema, mas o produtor acaba não desenvolvendo o que propõe, fragilizando a negociação estabelecida. Além dessa ocorrência, as expressões utilizadas acabam ficando restritas a termos generalizantes e *neutros*, como *ato* e *tratamento*.

Verificamos, assim, que a presença de estruturas mais desenvolvidas e a escolha vocabular mais avaliativa, que expanda os argumentos para esferas que fogem do senso comum, funcionam como estratégias argumentativas que fazem o objeto de discurso progredir em um crescente persuasivo dentro de sua função discursiva, ao mesmo tempo em que promove a progressão referencial, consequentemente textual, de forma coesa e coerente.

Essa análise exemplifica nosso olhar para o *corpus*. Seria uma tarefa exaustiva fazer essa abordagem em relação a todos os textos. Assim, o metatexto vai se concentrar na análise comparativa dos dados já mapeados, que são interpretados nas demais produções selecionadas do *corpus*, conforme os processos de retomada: *mudança de nome núcleo*, *reiteração de nome núcleo com recategorização* e *reiteração de nome núcleo sem recategorização*. Ou seja, o exercício analítico aqui apresentado exemplifica a análise que estamos fazendo de todos os textos, porém, as próximas análises têm foco nos processos de retomada explicitados.

5 EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS – PROCESSOS DE RETOMADA

Nessa segunda etapa, damos ênfase às análises dos processos que ficam explicitados a partir do mapeamento das categorias propostas por Koch (2003), em relação às expressões referenciais nominais.

Ao analisarmos as produções, comparativamente, verificamos que os alunos utilizam três processos de retomada no que tange às expressões referenciais nominais: *a mudança de nome núcleo*, *a reiteração de nome núcleo com recategorização* e *a reiteração de nome núcleo sem recategorização*. Destacamos que, somente a partir da análise ampla das construções relativas às expressões referenciais nominais, conseguimos verificar tais itens como processos comuns na construção de cadeias referenciais e que poderiam ser tratados de forma estratégica.

A partir de tais processos de retomada, observamos a construção da cadeia referencial de *bullying*, em relação às expressões nominais, entre as produções (Produção 1 – inicial; e Produção 2 - realizada após as atividades da unidade didática) e analisar como auxiliam na construção da argumentatividade de sua produção textual. Assim, as subseções a seguir apresentam as análises relativas a cada processo.

5.1 MUDANÇA DE NOME NÚCLEO

Conforme Koch (2003), Roncarati (2010) e demais autores que formam a base dessa pesquisa, a mudança de nome núcleo ocorre quando o referente é retomado; porém, o nome núcleo que compõe a expressão referencial de retomada é novo. Esse processo acarreta recategorização e apresenta informações que devem atuar em consonância com objetivo argumentativo do produtor.

Para que melhor se compreenda o processo de mudança de nome núcleo, apresentamos os textos do Aluno B que figuram produções significativas, em relação a esse processo. Assim, primeiramente, analisamos a Produção 1, que foi desenvolvida antes da aplicação da unidade didática; posteriormente, analisamos a Produção 2. Salientamos, mais uma vez, que são duas produções independentes, portanto não se trata de versões de um mesmo texto, mas sim de duas produções feitas pelo mesmo aluno, sobre o mesmo tema. Então, após a apresentação e análise

de cada produção, traçamos novas observações de caráter comparativo, considerando as duas produções.

O Quadro 10 mostra a cadeia referencial de *bullying*, em relação às expressões referenciais nominais anafóricas diretas, no texto do Aluno B, Produção 1:

Quadro 10 – Aluno B, Produção 1

Aluno B – Produção 1	
O que é Bullying	
1	<p>1 O Bullying^[1], o que é isso, como se caracteriza, como é, o que ele faz, por que ele 2 acontece. Esse é um dos grandes problemas^[2] entre os jovens, se não for o maior, todo dia 3 muitas pessoas sofrem ele, muitas pessoas fazem e não sabem, o Bullying^[3] não é algo 4 novo^[4], é algo que a muito tempo acontece^[5].</p>
2	<p>5 O Bullying^[6] é qualquer tipo de intimidação física ou psicológica^[7], com vários 6 motivos diferentes como mostrar poder sobre a pessoa ou simplesmente a intimidação^[8]. 7 Como diferenciar uma brincadeira de mal gosto do Bullying^[9], diferente das brincadeiras de 8 mal gosto, o Bullying^[10] é casual, a pessoa sofre todo dia, todo dia ela sofre uma agressão 9 psicológica ou física^[11], no começo pode parecer insignificante, mas depois de inúmeras 10 vezes e possível falar que a pessoa e seu psicologico já estejam destruídos, as pessoas 11 entram em depressão, e não aguentam o peso da vida, que acabam se suicidando ou 12 resolvem se vingar, e anos depois so vemos nos noticiários, os massacres em escolas, eles 13 não estão certos fazendo isso, mas a dor cegou eles errado e certo não existe pra eles, o 14 sofrimento tirou a razão deles.</p>
3	<p>15 Não tem como acabar com ele, apenas identificar quem faz e sofre, combater ele 16 não é fácil, mas e preciso se não os suicídios continuaram, os massacres só pioraram, e as 17 vitimas só aumentaram.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no *corpus*

No título do texto, ocorre a introdução do objeto de discurso com a expressão referencial “Bullying”. Essa expressão acaba por explicitar o referente, pois o aluno o apresenta, no texto, com o nome pelo qual é amplamente conhecido: *bullying*. A partir disso, o referente ativado passa a servir de âncora para os demais processos referenciais, inclusive, o processo em questão, em que ocorre a mudança de nome núcleo.

A partir da introdução do referente, o aluno inicia uma estratégia de esclarecimento de seu significado, de acordo com sua percepção de mundo; porém, simultaneamente, ele pode ter pressuposto que ocorra a ativação de indícios por parte do interlocutor, para que ele também possa representar a entidade em sua mente. Conforme Roncarati (2010, p. 34), “como proposta de sentido, o texto só se completa com a participação do interlocutor”, assim, o aluno, provavelmente, espera que o interlocutor ative seus conhecimentos enciclopédicos e de mundo para que a introdução referencial ocorra de forma compartilhada.

A pergunta feita pelo aluno, “Oque é Bullying”, além de marcar a introdução do objeto de discurso, delinea o caminho argumentativo que ele pretende percorrer. A partir do título, o aluno passa a conceituar o *bullying* de acordo com suas interpretações da realidade, com o objetivo de informar o interlocutor fazendo com que compactue com suas percepções. Em geral, tais questionamentos encabeçam períodos descritivos generalizantes, que atuam na construção de um conceito do referente; no entanto, por mais que as definições soem como “verdades sociais”, são parte de um processo de interpretação do real feito pelo produtor do texto, que está sócio e historicamente situado. Nesse viés, permeando a suposta neutralidade de seu discurso, ocorre a marcação do ponto de vista do aluno, porém de forma menos explícita.

O parágrafo da introdução é iniciado por uma reiteração de núcleo sem recategorização “o Bullying^[1]” para, na sequência, ocorrer a primeira mudança de núcleo recategorizadora. O aluno, por meio da expressão nominal indefinida “um dos grandes problemas^[2]”, utiliza a predicação para promover a recategorização do objeto de discurso. O núcleo da expressão referencial passa a ser o nome genérico *problemas* que vem acompanhado do modificador *um dos grandes*. Dessa forma, *bullying* passa por sua primeira reconstrução que é avaliativa e informativa. Além de o termo *problemas* ser genérico, ele apresenta conotação negativa que é enfatizada pela expressão partitiva *um dos grandes*. Assim, o aluno constrói a orientação argumentativa de seu texto, pois ele imputa juízo de valor e marca seu posicionamento de produtor (CAVALCANTE, 2004).

A expressão “o Bullying^[3]” configura uma reiteração sem recategorização para, na sequência, novamente apresentar uma expressão nominal recategorizadora, com mudança de nome núcleo, “algo novo^[4]”.

A expressão referencial [4] é elaborada na predicação que, inclusive, nega o significado dela mesma: “[...] não é algo novo^[4]”. Essa estrutura busca levar o interlocutor a inferir que *bullying* já está socialmente estabelecido; portanto, não é novidade. Na sequência, o aluno confirma a existência prévia de *bullying*, por meio da expressão referencial “algo que a muito tempo acontece^[5]”. Trata-se de uma reiteração do nome núcleo *algo* com um novo modificador composto por oração relativa. Trata-se de uma construção redundante, a julgar pelo cotexto, levando a entender que o aluno pode ter objetivado destacar o caráter existencial de *bullying* como um problema já arraigado na sociedade.

No desenvolvimento, compreendido pelo segundo parágrafo, *bullying* é reiterado pela expressão nominal “o Bullying”^[6], sem recategorização, apenas mantendo o referente ativo na memória discursiva. Uma nova recategorização por mudança de nome núcleo acontece em “qualquer tipo de intimidação física ou psicológica^[7]”. Novamente, o aluno opta pela construção da referência, na predicação, o que se mostra coerente com a proposta que inferimos estabelecida no título, a qual se propõe a conceituar *bullying*. A expressão referencial [7] é composta por dois sintagmas nominais. O primeiro sintagma, cujo núcleo é o substantivo genérico *tipo*, é complementado pelo segundo, *intimidação física ou psicológica*, com o núcleo *intimidação*. Segundo a gramática tradicional, o segundo não pode ser tomado por modificador do primeiro, mas, acaba por se comportar dessa forma ao agregar informação e expandir, explicar o sentido do primeiro. Assim, a generalidade do primeiro sintagma é delimitada pelo segundo. A expressão referencial [7] apresenta informações novas sobre o referente; portanto, auxilia em sua definição e corrobora a coerência global do texto.

Ainda no desenvolvimento da produção textual, ocorrem sequencialmente mais três reiterações de nome núcleo, sem recategorização: “a intimidação^[8]”, “o Bullying^[9]” e, novamente, “o Bullying^[10]”. Tais expressões mantêm o referente ativo, mas se tornam repetitivas. A última expressão referencial que apresenta mudança de nome núcleo é “agregção psicológica ou física^[11]”. Diferentemente das demais, essa ocorrência não se dá na predicação. O aluno avalia e chama *bullying* por meio do núcleo *agregção* e, além disso, utiliza os modificadores informativos *psicológica e física* para complementar a expressão. O aluno, ao transmutar de termos genéricos para a expressão valorativa *agregção*, posicionou-se enfaticamente sobre seu ponto de vista, pois o núcleo escolhido para a construção da expressão referencial [11] apresenta um poder retórico mais expressivo, logo, acaba por beneficiar a tese argumentativa defendida pelo aluno.

Na sequência, traçamos a cadeia referencial de *bullying*, em relação às expressões referenciais nominais anafóricas diretas, no texto do Aluno B, Produção 2:

Quadro 11 – Aluno B, Produção 2

Aluno B – Produção 2	
O crime dos jovens	
1	1
	2
	3
	4
	5
2	6
	7
	8
	9
	10
	11
	12
	13
3	14
	15
	16
	17

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no *corpus*

Na Produção 2, o objeto de discurso é introduzido já no título do texto; por meio da expressão nominal definida “o crime dos jovens”. Dessa forma, o aluno faz uma introdução que, além de apresentar o referente, resume o conteúdo do texto, e acaba por orientar o interlocutor sobre seu ponto de vista, pois sua orientação argumentativa fica demarcada. Assim, o aluno leva para o discurso a expressão nominal referencial *crime* que transporta o referente, em sua ativação inicial, para outro domínio discursivo: a esfera jurídica. Ao fazer isso, o produtor acentua a necessidade de o interlocutor ressignificar o *bullying*, considerando seu princípio instável em relação ao real, pois somente a partir de 2016, conforme a Lei 13.185, a prática passa a ser categorizada como crime, exigindo uma negociação dos conhecimentos compartilhados entre os interlocutores.

Ao iniciar a introdução de seu texto, o aluno esclarece para o leitor o crime ao qual se refere, ao retomar o referente com a expressão referencial “o bullying^[1]”. Em seguida, o produtor não conceitua o referente e, por meio da expressão referencial “o bullying^[1]”, ocorre a primeira recategorização por mudança do nome núcleo. A expressão referencial é composta pelo nome núcleo *bullying* acompanhado de determinante. Tal construção acaba por denominar e especificar o objeto de discurso. Logo após, na predicação, o referente é retomado por meio da reiteração da expressão “crime^[2]”, reafirmando a informação já dada no título.

O aluno torna, na sequência, a recategorizar o objeto de discurso mudando o nome núcleo para *casos*. A expressão “casos^[3]”, composta unicamente por um nome núcleo, carrega em si um sentido genérico que colabora na manutenção do referente em foco. Além disso, embora o núcleo *casos* tenha um significado comum genérico, comumente tem como significado uma realidade capaz de ser comprovada e é muito utilizado como termo próprio de situações dispostas ao julgo da lei. Percebemos, então, que o aluno começa a construir uma cadeia referencial, em que os termos escolhidos, por mais que apresentem, por vezes, aspectos generalistas, estão longe de ser considerados neutros, pois atuam em consonância dentro do mesmo campo semântico, na construção da argumentatividade.

Ainda na introdução da produção textual, o aluno promove a mudança do nome núcleo por meio da expressão referencial “intimidação sistemática^[4]”. A expressão [4] é composta pelo nome núcleo *intimidação* acompanhado pelo modificador *sistemática*. Em sala, essa expressão foi recorrente quando tratamos da letra da lei, durante a aplicação da unidade didática, por isso percebemos que o aluno se apropriou da terminologia ao ponto de fazer uso dela em sua escrita.

Assim, a expressão [4] promove a recategorização e, por meio do modificador *sistemática*, informa ao interlocutor a definição do objeto de discurso como um tipo de agressão repetitiva já demarcada socialmente. Dessa forma, observamos que a escolha de determinada descrição definida pode auxiliar na construção de sentido, promovendo a evolução do referente e colaborando para a sua compreensão. Logo, o aluno fortalece, junto ao interlocutor, seus propósitos interacionais na escrita fazendo uso de uma reconstrução do objeto de discurso, que tem valor essencialmente argumentativo, pois ativa conhecimentos supostamente partilhados.

No mesmo parágrafo, o aluno promove a mudança de nome núcleo utilizando o termo genérico “a prática^[5]”. Trata-se de determinante seguido de nome núcleo. Por mais que *prática* ecoe generalidade, semanticamente, o aluno acaba por reforçar a informação dada em [4], por meio do modificador, mas agora alterando o nome núcleo. Assim o referente é reafirmado como uma prática, portanto, é algo recorrente. Além de manter o objeto de discurso em foco, a mudança de nome núcleo em [5] corrobora a tese defendida no texto e homologa informações já dadas, ou seja, de que a situação se mantém recorrente.

O desenvolvimento da produção textual é iniciada por meio de reiteração de nome núcleo sem recategorização “a intimidação sistemática^[6]”. Na sequência, ocorre

a mudança de nome núcleo por meio da expressão “qualquer ato de violência física e psicológica, intencional e repetitiva^[7]”. O nome núcleo *ato* vem acompanhado de modificadores que incorporam a definição do referente. Trata-se de uma construção bastante significativa, pois conceitua o objeto de discurso de acordo com as percepções do aluno, e este busca informar o interlocutor com a intenção de que seu apontamento seja confirmado como partilhado e aceito.

O aluno também busca novos experimentos linguísticos, e, em suas tentativas de explorar a linguagem, em recurso à referenciação, faz uma releitura de alguns termos trabalhados em sala. Ao tentar evitar a repetição, ele usa a expressão nominal “a cyber intimidação sistemática^[8]” (redução de *cybernetics* + intimidação sistemática), que é uma espécie de releitura de *cyberbullying*, anglicismo comumente utilizado para nomear a intimidação sistemática que acontece por meio da rede mundial de computadores. Esse experimento clarifica a essência da referenciação, dado que “a prática de elaborar cadeias referenciais é essencialmente empírica, criativa e crítica” (RONCARATI, 2010, p. 20). A atitude proativa do aluno, ao se apropriar de novos termos e experimentá-los em novas construções, revela o desenvolvimento de sua competência linguística, pois demonstra estar seguro para não apenas reproduzir o que aprendeu nas atividades em sala, mas também para criar, observando relações de coesão e coerência.

O aluno, então, torna a reiterar núcleo para manter o referente em foco, por meio da expressão referencial “a tal prática^[9]”. Polifonicamente, o aluno recategoriza o referente com a expressão referencial “uma brincadeira^[10]”. Assim, destacamos que o aluno traz um discurso social que apresenta uma percepção com que ele não concorda e, na continuidade, faz a contestação. Trata-se de uma estratégia argumentativa prevista nas atividades discursivas, principalmente em produções em que o produtor busca a aceitação do interlocutor. O produtor, contudo, precisa estar ciente de que, se levantar um estereótipo cultural que não corrobora sua argumentação, precisa contestá-lo, para que não prejudique a coerência do texto. Nesse caso, o aluno, seguindo sua linha argumentativa, objeta a expressão referencial *uma brincadeira* com contra-argumentos que contribuem para solidificar o direcionamento que pretende dar ao leitor.

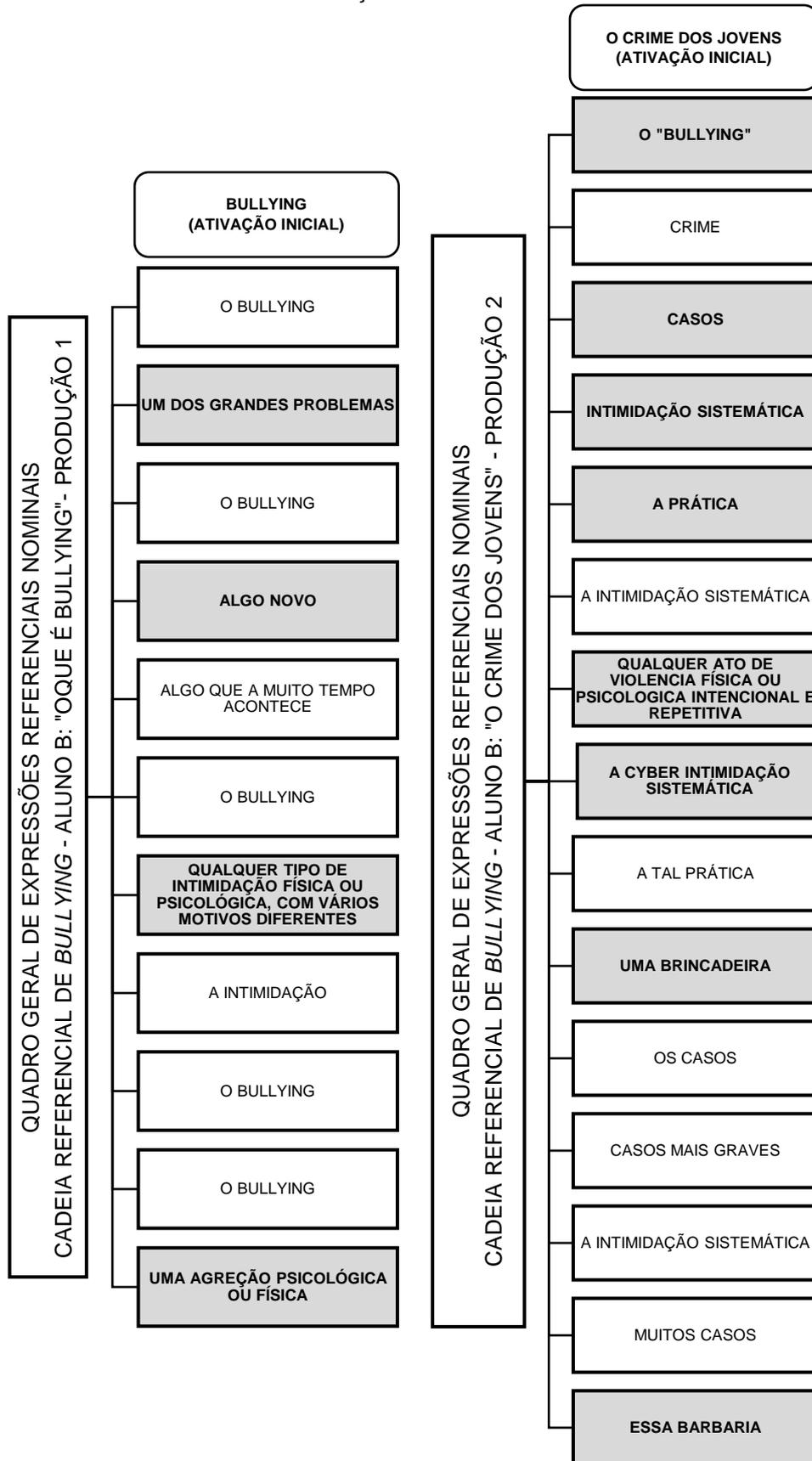
Ainda no desenvolvimento, o referente é retomado quatro vezes sem mudança de nome núcleo. As quatro ocorrências constituem retomadas de nomes núcleos já dados textualmente. Em “os casos^[11]”, “a intimidação sistemática^[13]” e “muitos

casos^[14]” ocorre apenas a manutenção do referente em foco, já em “casos mais graves^[12]” ocorre recategorização por meio de um modificador.

Por fim, o aluno recategoriza utilizando a expressão referencial “barbaria^[15]”. O uso desse termo demonstra sua percepção de que o referente é visto socialmente (ou deve ser) como uma atrocidade ou crueldade. Essa escolha é bastante avaliativa e compara a atitude de quem faz *bullying* com a de um bárbaro, chamando a atenção do leitor indiretamente para a reflexão de que vivemos em uma sociedade civilizada e de que as atitudes do ser humano devem evoluir da mesma forma, reforçando, mais uma vez, o princípio da instabilidade previsto na atividade de referenciar. A escolha dessa expressão se mostra bastante significativa, uma vez que o aluno consegue extrapolar a noção de criminalidade debatida em sala. Ele demonstra autonomia ao recategorizar o objeto de discurso de acordo com novas noções construídas a partir da união de conhecimentos já constituídos culturalmente em sua mente e as novas informações trabalhadas nas atividades. Para Koch (2018b, p. 47), “sempre que usamos uma forma simbólica manipulamos a própria percepção da realidade de maneira significativa”, e a construção da expressão referencial com o nome núcleo *barbaria* demonstra a forma como o produtor passa a construir a realidade social que o circunda.

Ao compararmos as Produções 1 e 2 do texto do Aluno B, em relação ao processo de mudança de nome núcleo, temos o seguinte esquema, em que destacamos o processo em análise, na cor cinza:

Esquema 06 – Esquema geral comparativo de expressões referenciais nominais com mudança de nome núcleo em relevo – Aluno B – Produções 1 e 2



Fonte: Elaborado pela autora com base no texto do Aluno B – Produções 1 e 2

Observamos, no Esquema 06, que, além da ativação inicial, o quadro geral da Produção 1 apresenta onze pontos na cadeia referencial; já o quadro geral da Produção 2 apresenta quinze pontos. Houve aumento de quatro pontos entre a Produção 1 e 2. Quando analisamos o mesmo esquema com foco na mudança de nome núcleo, verificamos que, além da ativação inicial, temos a seguinte configuração: Produção 1 – quatro pontos na cadeia referencial; Produção 2 – oito pontos.

Concernente à quantidade de pontos, considerando todo o quadro de expressões referenciais nominais, não houve grande diferença. Todavia, ao focarmos apenas nas mudanças de nome núcleo, verificamos um aumento significativo de pontos. Além das mudanças de nome núcleo operadas na Produção 2 configurarem-se como uma estratégia constante, elas também são mais produtivas na construção da argumentação se comparadas à Produção 1.

Enquanto na Produção 1 o aluno faz uso excessivo de nomes genéricos, na Produção 2, a marcação valorativa ganha maior evidência por meio dos núcleos sintagmiais. Assim, na Produção 2, ele passa a optar por recategorizações mais pontuais e avaliativas ao afirmar textualmente, a cada recategorização, seu ponto de vista e coloca em cena a multiplicidade de julgamentos que faz do referente, retrabalhando as formas sociais concebidas por sua percepção a cada reconstrução na cadeia referencial. Inclusive, observamos que a mudança de tom na construção do referente já se inicia no título das produções, pois a Produção 1 apresenta o título com um direcionamento mais descritivista, o que prevê um conceito mais genérico. Já a Produção 2, inicia no título a ênfase em sua tese principal, que demarca o *bullying* como um delito, uma violação aos direitos do outro.

De modo geral, entre as Produções 1 e 2 – do Aluno B, percebemos uma guinada argumentativa que demonstra que as percepções do produtor foram ampliadas após a aplicação da unidade didática. O aluno transporta seu discurso de generalista e “neutro” para um discurso mais comprometido com sua tese, firmado em fatos, leis e consequências. A cada expressão referencial, o aluno considera as mudanças histórico-sociais e reafirma seu ponto de vista construído sobre o referente. Ele não só organiza o fluxo de informação, como também trabalha pela argumentatividade e coloca em prática seu projeto de dizer.

5.2 REITERAÇÃO DE NOME NÚCLEO COM RECATEGORIZAÇÃO

Koch (2003), Roncarati (2010) e outros autores que constituem a base teórica desse estudo apontam que a reiteração de nome núcleo com recategorização acontece quando, ao retomar o objeto de discurso, o produtor repete o termo que é núcleo do sintagma nominal, colocando-o ainda como núcleo da nova expressão referencial, com o acréscimo de algum modificador.

Para deixar a explanação do processo de reiteração de nome núcleo com recategorização mais clara e objetiva, apresentamos os textos do Aluno C, que se mostraram produções significativas em relação a esse processo. Assim, primeiramente, analisamos a Produção 1, que foi desenvolvida antes da aplicação da unidade didática; depois, analisamos a Produção 2, desenvolvida após a aplicação da unidade didática.

Ao observarmos o quadro a seguir, com o texto em tela, verificamos a seguinte configuração, no que tange às expressões referenciais nominais anafóricas diretas correspondentes ao referente *bullying*:

Quadro 12 – Aluno C, Produção 1

Aluno C – Produção 1		
O bullying e suas faces		
1	1	O bullying ^[1] sempre existiu so que as vezes menos ou mais notavel pelas pessoas
	2	ao seu redor, que de uma maneira ou outra também eram prejudicados.
2	3	Os atos ^[2] do praticantes dessa atrocidade ^[3] eram super comuns para os estudantes
	4	que tinham uma característica diferenciada, como ser magro, gordo, alto, baixo, negro,
	5	muito branco, etc. Os atos ^[4] são mais psicológicos do que físicos, e não adianta mais aquela
	6	história de “ir para a diretoria” ou “ligar para os pais”.
3	7	As vítimas em sua maioria não reagem ou contam para os pais ou algum
	8	responsável pela sala, apenas acompanhão o riso de seus “colegas” debochando de
	9	algumas característica sua que para eles parece extraordinária, como se eles fossem
	10	perfeitos, coisa que ninguém é.
4	11	O bullying ^[5] é gerado pelas diferenças de um ser para outro geralmente os
	12	praticantes de bullying ^[6] parecem ser felizes, mas em casa são muito diferentes.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no *corpus*

O aluno inicia a Produção 1, desenvolvida antes da aplicação da unidade didática, com um título que apresenta ao interlocutor o tópico textual: “o bullying e suas faces”. Logo, no título, já ocorre a introdução do referente por meio de determinante + núcleo *bullying*, que, além de cumprir sua função intrínseca de introduzir, denomina o objeto de discurso. O título não é homologado na sequência textual, pois o aluno não

constrói “as faces” do *bullying*, apenas o define, de acordo com suas percepções da realidade.

Ao iniciar a introdução do texto, o aluno reitera a expressão nominal referencial que consta no título, composta por determinante + nome núcleo: “o bullying^[1]”. Dessa forma, a expressão marca o início da apresentação de sua tese, em que, por ser um texto opinativo, deveria buscar elementos textuais para posicionar-se. Todavia, o parágrafo pouco denotou seu ponto de vista, e a expressão referencial marcou apenas o início do parágrafo e manteve o objeto de discurso em foco.

O início do desenvolvimento é marcado por duas recategorizações com mudança de nome núcleo em relação ao referente *bullying*: “os atos^[2]” e “essa atrocidade^[3]”. Ambas apresentam uma estrutura simples de determinante + nome núcleo. A primeira apresenta um núcleo genérico, e a segunda, um núcleo avaliativo. Neste caso, embora o aluno tenha construído duas expressões mais colaborativas com a tese argumentativa de seu texto, na sequência, ele passa a apenas reiterar. Sua única preocupação aparenta ser a manutenção do referente em foco.

No mesmo parágrafo, ocorre a reiteração total de “os atos^[4]” e, na conclusão de sua produção textual, ele reitera o núcleo *bullying* por duas vezes: “o bullying^[5]” e “bullying^[6]”. Esse ciclo de reiterações pouco colaborara para a manutenção da coerência textual e, na conclusão, prejudica a construção do parágrafo deixando-o redundante.

Não há, na Produção 1, nenhuma ocorrência de reiteração de nome núcleo com recategorização. O aluno opta pela reiteração, porém não tenta desenvolver o núcleo do sintagma por meio de qualquer tipo de modificador. O aluno pouco se preocupa em recategorizar, parece não se preocupar em marcar seu ponto de vista por meio da referenciação.

No Quadro 13, podemos observar a configuração da Produção 2, no que tange às expressões referenciais nominais anafóricas diretas referentes ao objeto de discurso *bullying*:

Quadro 13 – Aluno C, Produção 2

Aluno C – Produção 2	
Os vários tipos de bullying	
1	1 O “bullying” ^[1] nas escolas vem crescendo gradativamente de alguns anos para cá.
	2 há alguns casos em que a vítima ¹ já não aguenta mais e desabafa na internet. E muitas
	3 vezes isso acaba viralizando.
2	4 Onde mais ocorre o “bullying” ^[2] hoje em dia, são nas escolas, existem vários tipos
	5 dessa atrocidade ^[3] , o “cyberbullying” ^[4] , o “bullying” psicológico ^[5] , e o físico ^[6] .
3	6 O “bullying” virtual ^[7] ocorre por meio geralmente de redes sociais onde às vítimas ²
	7 em sua maioria são adolescentes ³ , começa postando uma foto sensual e assim vai,
4	8 podendo levar até a morte.
	9 O “bullying” psicológico ^[8] ocorre mais nos colégios do que na internet, o agressor ¹
	10 busca na vítima ⁴ os defeitos dela por que isso de certa forma deve dar um prazer a ela, e
5	11 a faz sentir superior e mais “descolada” que a vítima ⁵ que é humilhada.
	12 O “bullying” físico ^[9] começa dando socos, chutes como se fosse só uma
	13 brincadeira ^[10] e acaba tomando forma com brigas, intimidações, apelidos etc. As vezes a
6	14 vítima reage contra o agressor, os riscos de alguma lesão grave acontecer são altíssimos.
	15 Esta intimidação sistemática ^[11] é contra a lei nº13.185. Temos que promover nossa
	capacidade empática e parar de discriminar os outros ⁷ , isso não é legal, isso é bullying ^[12] .

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no *corpus*

O referente estreia no título da produção textual “os vários tipos de bullying”. O núcleo do sintagma nominal é o termo genérico, *tipos*, que vem acompanhado por expressão nominal que orienta o interlocutor para a temática que será desenvolvida na sequência. O aluno se propõe, novamente, a mostrar as formas como o *bullying* pode ocorrer e, dessa vez, cumpre o que foi sugerido ao sinalizar a indicação de mais de uma forma de *bullying*.

Na introdução do texto, ocorre mudança de nome núcleo: “o bullying^[1]” – determinante + nome núcleo. Essa expressão marca o início do parágrafo e da apresentação do tema acompanhado de seu ponto de vista. Nessa ocorrência, o termo *bullying* atua como núcleo. Já na ocorrência anterior, ou seja, na introdução referencial, o termo atua como uma espécie de modificador, pois define o termo “tipos”. Diante disso, não se trata de reiteração, pois o núcleo do sintagma passa a ser outro.

No segundo parágrafo, o primeiro do desenvolvimento, ocorre a reiteração de nome núcleo sem recategorização, “o ‘bullying’^[2]”, expressão nominal que apenas auxilia mantendo o referente em foco. Na sequência, no mesmo parágrafo, o aluno faz sua primeira experiência ao reiterar o núcleo recategorizando: “vários tipos dessa atrocidade^[3]”. Ele repete o nome núcleo *tipos*, que já apareceu no título, porém, junto dele acrescenta o termo *atrocidade*, que atua recategorizando o núcleo. Essa construção nos mostra que o aluno pode estar se sentindo mais confortável com a

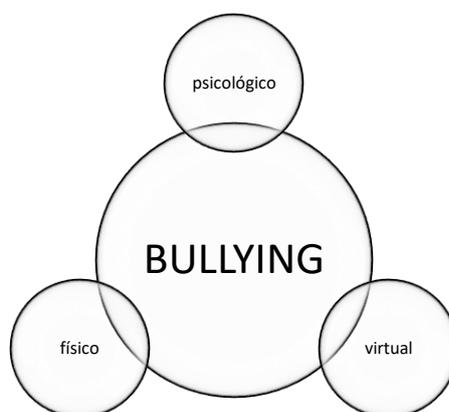
temática do que na Produção 1 e que está disposto a discorrer mais sobre o objeto de discurso e marcar de forma mais explícita sua opinião.

Ainda no parágrafo dois, o aluno recategoriza mudando o nome núcleo para “cyberbullying^[4]” e, na sequência, torna a reiterar recategorizando. Ele reitera o nome núcleo *bullying* acrescido do modificador *psicológico*. Essa informação, que o aluno constrói por meio de um modificador é informativa e cumpre sua função na homologação do título. Em seguida, temos a seguinte construção “o Ø físico”. Consideramos uma elipse do núcleo, trata-se de uma estratégia que auxilia ao tentar evitar a repetição do nome núcleo, por isso, embora saibamos que a palavra *bullying* está subentendida, não consideramos como reiteração, pois não está textualmente explícita.

Embora, no quarto parágrafo, em [8], o aluno reitere totalmente a expressão nominal “o ‘bullying’ psicológico”, observamos avanço em relação à construção da cadeia referencial, quando, nos parágrafos três e cinco, ele novamente faz uso da reiteração com modificadores ocasionando a recategorização: “o ‘bullying’ virtual^[7]” e “o ‘bullying’ físico^[9]”. Novamente, com o amparo de modificadores, na reiteração do nome núcleo, o aluno encontra auxílio para preservar a coerência global de sua produção escrita. Inclusive, em [9], temos o núcleo textualmente exposto, portanto, fazendo parte da análise em questão. Por fim, o aluno recategoriza mais duas vezes, mas sem reiterar o núcleo em [10] e [11], e reitera sem recategorizar em [12], estratégias que não são foco de análise, neste momento.

Para que possamos tornar a estratégia de reiteração de nome núcleo com recategorização operada pelo aluno mais visível, organizamos o Esquema 07:

Esquema 07 – Reiteração de nome núcleo *bullying* com recategorização – Aluno C – Produção 2



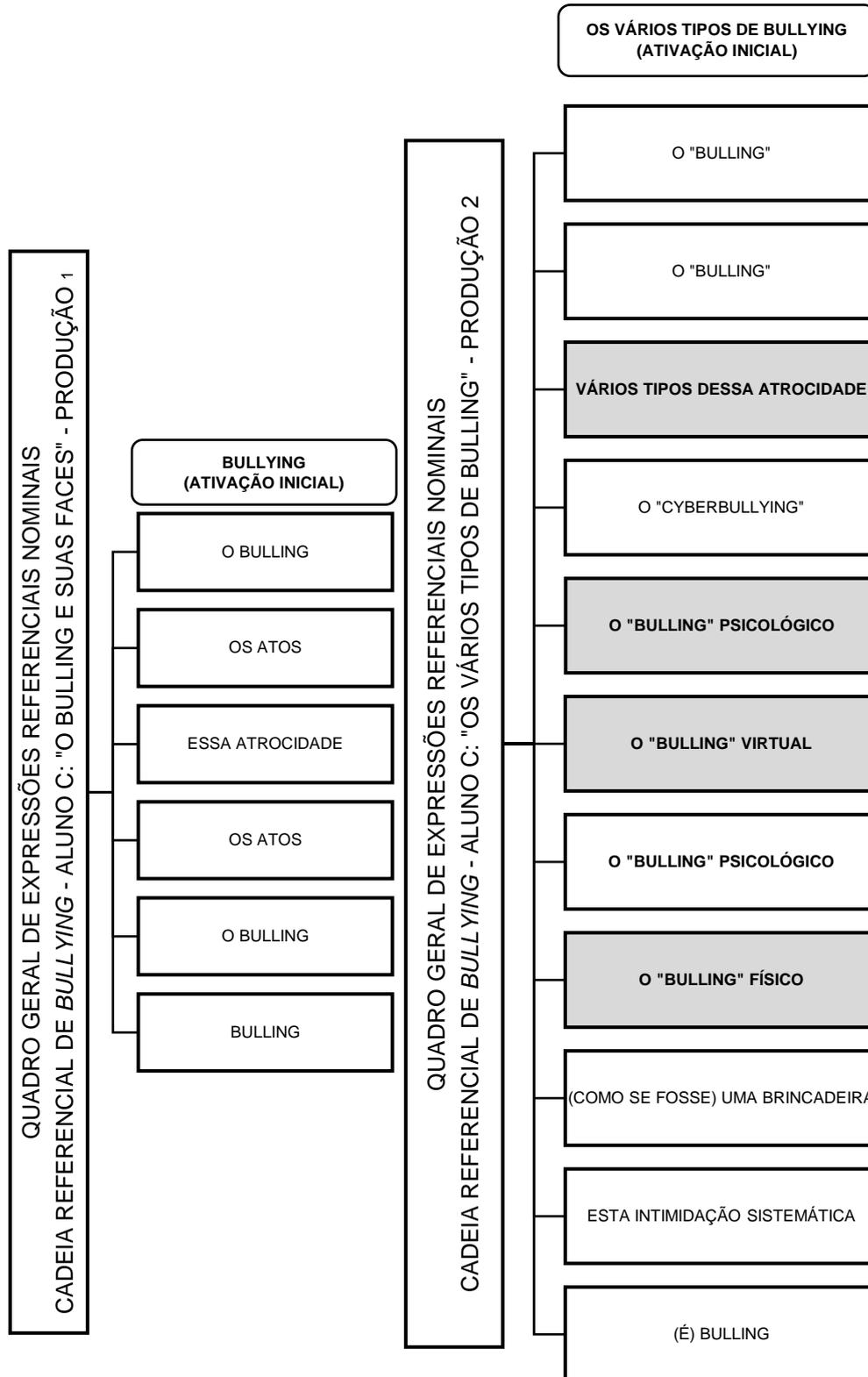
Fonte: Elaborado pela autora com base no texto do Aluno C – Produção 2

O aluno procura ressaltar traços específicos do referente, com o auxílio dos modificadores, o que é bastante relevante no processo argumentativo, pois podemos compreender a organização das informações sobre a entidade que é gradualmente construída na memória discursiva do interlocutor, o que contribui para a continuidade textual. Essa construção gradativa do referente atende às necessidades do produtor e do texto opinativo, que possui uma natureza persuasiva, conforme pontuam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Os autores esclarecem que os objetos de mundo “sempre são construídos de acordo com as especificidades de cada situação de interação (o que implica, entre outras coisas, as características dos interlocutores e as suas intenções)” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 29).

Os autores postulam que os modificadores “conferem um novo viés argumentativo ao texto, fazendo progredirem os objetos de discurso e, conseqüentemente, o tema, ou tópico discursivo” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 117). Nesse caso, os modificadores utilizados na situação de reiteração do núcleo *bullying* não apresentam valoração axiológica, mas atuam trazendo informatividade ao texto, uma vez que o referente pode ser explorado e compreendido por vieses diferentes. Essa função textual-discursiva auxilia na manutenção de construções coesas em busca de um texto coerente. Já o modificado do nome núcleo *atos* é avaliativo, pois avalia a prática como uma atrocidade.

Apresentamos, a seguir, no Esquema 08, a configuração de ambas as produções dos textos do Aluno C, para que possamos observar comparativamente. Em relevo, a configuração que se refere à reiteração de nome núcleo com recategorização. Destacamos em cinza o processo em questão:

Esquema 08 – Esquema geral comparativo de expressões referenciais nominais com reiteração de nome núcleo em relevo – Aluno C – Produções 1 e 2



Fonte: Elaborado pela autora com base nos textos do Aluno C – Produções 1 e 2

No quadro geral dos textos do Aluno C, presente no Esquema 08, além da ativação inicial, a Produção 1 apresenta seis pontos na cadeia referencial, enquanto o quadro geral da Produção 2 apresenta onze pontos. Houve aumento de cinco pontos entre a Produção 1 e 2, na dinâmica textual, dando continuidade do tópico textual e atribuindo propriedades e relações distintas.

Quando consideramos apenas a reiteração de núcleo, percebemos que houve um aumento significativo entre as Produções. Na Produção 1, o produtor reiterou o objeto de discurso quatro vezes. Na Produção 2, o produtor reiterou mais sete vezes. Porém, na Produção 1, ocorre a reiteração do núcleo *bullying* e *atos* sem recategorização, portanto, o produtor não faz uso da estratégia em questão. Já na Produção 2, a reiteração do núcleo *bullying* recebe um modificador em três ocorrências e o nome núcleo *tipos* recebe modificador em uma ocorrência, o que ocasiona a recategorização do referente e reduz a repetição viciosa.

Além do que foi explanado, devemos mencionar a função organizacional das formas remissivas nominais reiteradas: “o ‘bullying’ virtual”, “o ‘bulling’ psicológico” e “o ‘bulling’ físico”. As expressões referenciais podem efetuar marcação de parágrafos, contribuindo com a estrutura do texto. As expressões mencionadas encabeçam os parágrafos, que introduzem informações novas sobre o referente fazendo-o evoluir textualmente. A compreensão das mudanças sofridas pelos referentes é essencial, pois ajuda o interlocutor a compreender a progressão temática e o ponto de vista do produtor.

A manipulação do nome núcleo acrescentando modificadores, possivelmente, na tentativa de evitar a repetição, demonstra maturidade na escrita. O aluno tem a compreensão de que o texto não é um amontoado de frases e que ele, sujeito ativo, ciente do gênero discursivo pelo qual está se comunicando, pode fazer um planejamento e operar sobre o material linguístico intensificando-o ou enfraquecendo-o para que trabalhe em uníssono consigo.

A recategorização por meio de modificadores que ocorre na Produção 2 auxilia expandindo e modificando o referente, apresenta avaliações, “saberes, opiniões e juízos compartilhados no momento da interação entre o autor da matéria e o público com que dialoga e do qual espera concordância” (KOCH, 2018b, p. 35), embora o produtor precise estar ciente de que pode obter uma resposta consensual ou dissensual do leitor. Um texto opinativo requer argumentos factuais e persuasivos que

se homologuem no contexto sociocognitivo mobilizado no texto, em busca de consenso, caso contrário, a expressão referencial construída poderá ser rechaçada.

5.3 REITERAÇÃO DE NOME NÚCLEO SEM RECATEGORIZAÇÃO

A reiteração de nome núcleo sem recategorização ocorre quando o referente é retomado com a repetição do nome núcleo e sem acréscimo de modificadores, conforme Koch (2003), Roncarati (2010) e demais autores compõem a base teórica dessa pesquisa. Quando isso acontece com grande incidência, em uma produção escrita, pode ser considerado um processo vicioso, que não auxilia na coesão textual e pode causar certo desconforto para o leitor.

No intuito de deixarmos a análise das reiterações de nome núcleo sem recategorização organizadas e claras, apresentamos os textos do Aluno D, que se configuram produções representativas em relação a esse processo. Primeiramente, analisamos a Produção 1, que foi desenvolvida antes da aplicação da unidade didática; posteriormente, analisamos a Produção 2, desenvolvida após a aplicação da unidade didática.

Vejamos o quadro 14, com a Produção 1, texto do Aluno D, integralmente reproduzida. Em destaque, a cadeia referencial composta por expressões referenciais nominais anafóricas diretas concernentes ao objeto de discurso *bullying*:

Quadro 14 – Aluno D, Produção 1

Aluno D – Produção 1	
Sem título	
1	1 Em modo geral, o Bullying é considerado um caso seríssimo ^[1] . Ele se trata sobre o
	2 modo das pessoas falarem das outras.
2	3 Sem dúvidas o bullying ^[2] não é brincadeira ^[3] , portanto, as pessoas que sofrem a
	4 maioria das vezes se matam para que aquela dor acabe de uma vez.
3	5 O Bullying ^[4] com certeza é muito sério, pois as pessoas que o praticam podem sim
	6 terem sido vítimas no passado, e por essa razão eles ficam agressivas, voltam para se
	7 “vingar”.
4	8 Nos casos que o bullying ^[5] aparece é nas escolas, nas ruas. Nas escolas é os
	9 “nerds” ou os que sentam na frente que sofrem mais.
5	10 Pensamos que o governo tem que tomar providências, pois isso, não pode
	11 continuar. As pessoas tem que se conscientizar do quão isso é grave e pode levar até a
	12 morte.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no *corpus*

Observamos, inicialmente, que a Produção 1 não foi intitulada, por isso a análise se inicia na introdução do texto, primeiro parágrafo. A inauguração do

referente ocorre por meio da expressão referencial “o Bullying”, composta por determinante + nome núcleo. A introdução do objeto de discurso se dá de forma objetiva, denominando o tópico textual.

No mesmo parágrafo, o referente é retomado na predicação: “um caso seríssimo^[1]”, por uma expressão que o recategoriza por meio da mudança do nome núcleo para *caso* + *modificadores*. Nessa ocorrência, o termo *caso* tem seu aspecto genérico reforçado. Isso acontece porque essa expressão referencial não está em um contexto que a auxilie argumentativamente, ou melhor, por não haver um contexto que trabalhe em prol de um direcionamento discursivo. A falta de uma cadeia referencial que auxilie na argumentação pretendida acaba por reduzir a potencialidade de sua escolha, tanto que o termo tem de ser auxiliado por modificador *seríssimo* para que ganhe certa força argumentativa.

A primeira ocorrência de reiteração sem recategorização está no segundo parágrafo, quando o aluno reitera “o bullying^[2]”. Essa expressão referencial atua na marcação do início do parágrafo e coopera com a manutenção do referente em foco.

Em seguida, ocorre uma construção que recategoriza *bullying* com mudança do nome núcleo para “brincadeira^[3]”, em uma tentativa de expansão argumentativa, porém, o aluno acaba situando o referente nas searas do senso comum.

A partir disso, o aluno constrói apenas mais dois pontos na cadeia referencial e, nas duas ocorrências, reitera totalmente sem recategorização: “o Bullying^[4]” e “o bullying^[5]”. Tais escolhas podem refletir não só a falta de conhecimento prévio em relação ao referente, como também em relação aos conhecimentos linguísticos necessários para que se expresse pela escrita com mais eficiência.

Tendo percorrido a cadeia referencial composta por expressões referenciais nominais anafóricas diretas da Produção 1, em relação ao objeto de discurso *bullying*, passamos, na sequência, à análise da Produção 2, texto do Aluno D:

Quadro 15 – Aluno D, Produção 2

Aluno D – Produção 2	
As consequências do “bullying”	
1	1 O que é “bullying” ^[1] ? “Bullying” ^[2] é crime ^[3] , e tem uma lei que o pune. As pessoas
	2 que sofrem este tipo de violência física, psicológica ^[4] geralmente são pessoas frágeis,
	3 tímidas.
2	4 O “Bullying” ^[5] tem várias consequências e uma delas é a morte. As pessoas que
	5 sofrem esses atos abusivos ^[6] são tímidas que não tem coragem de enfrentar os agressores,
	6 essas pessoas geralmente também são aquelas excluídas do grupo, aquelas que ninguém
	7 que ser amigo, aquelas menos “famosinha”. E à partir daí que “bullying” ^[7] e o
	8 “cyberbullying” ^[8] começa. Os agressores ² não se contentam em apenas xingar, batem,
	9 agride psicologicamente quanto fisicamente. O “bullying” ^[9] não é engraçado e nunca vai ser,
	10 para a pessoa que sofre isso é humilhante, discriminação ^[10] .
3	11 A lei nº13.185 de combate ao “bullying” ^[11] serve para punir os praticantes desses
	12 atos ^[12] , isto é, talvez no futuro podera ser uma solução. Enquanto isso, mais pessoas ¹⁰ são
	13 atingidas por estes atos abusivos ^[13] .

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no *corpus*

Na Produção 2, o aluno introduziu o referente já no título, por meio da expressão “o ‘bullying’”, determinante + nome núcleo. Trata-se de uma expressão designadora da entidade, construída de forma explícita. A partir de sua inauguração, novas introduções e anáforas nela se ancoram.

Na introdução da produção textual, sequencialmente, temos duas situações de reiteração sem recategorização: “bullying”^[1] e “bullying”^[2]. A ocorrência [1] faz parte de um questionamento e o aluno encabeça sua resposta com a ocorrência [2]. Ambas são compostas apenas por nome núcleo que denomina a entidade. No mesmo parágrafo, o aluno recategoriza duas vezes por meio das expressões [3] e [4]: “crime” e “este tipo de violência física, psicológica”. Na introdução, temos, então, duas reiterações sem recategorização e duas ocorrências recategorizadoras.

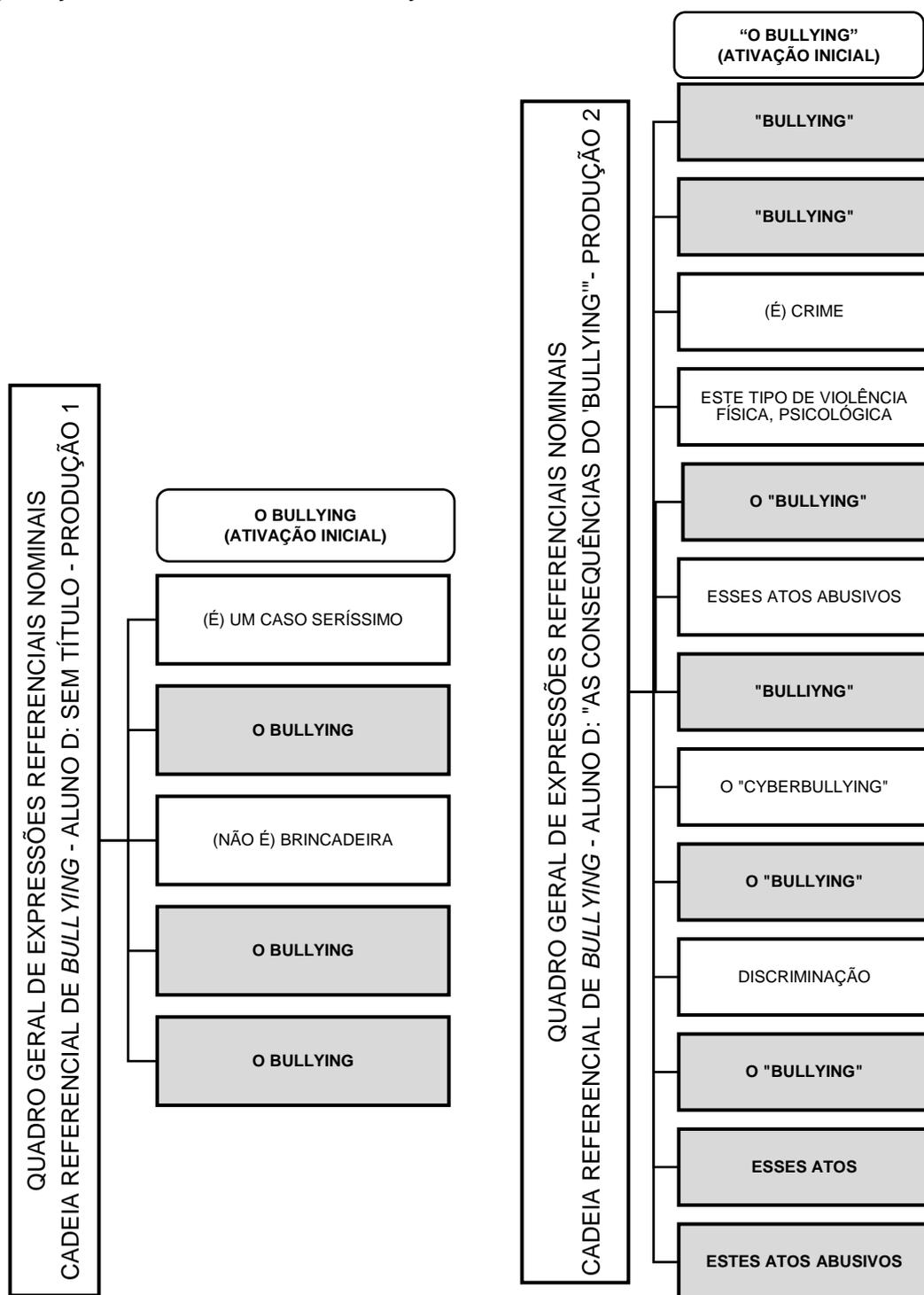
Ao marcar o início do desenvolvimento, o aluno opta por evidenciar mais uma vez o referente em questão por meio de reiteração sem recategorização “o ‘Bullying’^[5]”. A opção feita topicaliza o parágrafo e, embora não auxilie significativamente na argumentação, acaba por cooperar na organização do texto.

Ainda no desenvolvimento, o aluno recategoriza três vezes com mudança de nome núcleo, em [5], [7] e [9], respectivamente: “esses atos abusivos”, “o ‘cyberbullying’” e “discriminação”, construindo seu direcionamento argumentativo em equilíbrio com as reiterações que não recategorizam. Assim, o aluno torna a reiterar em [6] e [8], sem recategorização: “bullying” e “o ‘bullying’”, sem acarretar uma cadeia referencial repetitiva.

Por fim, na conclusão, o aluno reitera o núcleo por três vezes sem recategorização, em “o’bullying^[10]”, “esses atos^[11]” e “estes atos abusivos^[12]”. As três ocorrências cooperam para manter o referente em foco, ademais, reforçam informações e avaliações, anteriormente já explicitadas.

Vejamos o esquema geral das expressões referenciais nominais anafóricas diretas representativo dos textos do Aluno D, Produção 1 e 2, em relevo as reiterações sem recategorização:

Esquema 09 – Esquema geral de expressões nominais referenciais com as reiterações sem recategorização em relevo – Aluno D – Produções 1 e 2



Fonte: Elaborado pela autora com base nos textos do Aluno D – Produções 1 e 2

No Esquema 09, além da ativação inicial, a Produção 1 apresenta cinco pontos na cadeia referencial, já o quadro geral da Produção 2 apresenta treze pontos. Houve aumento de oito pontos entre a Produção 1 e 2, o que contribuiu para “discriminar, sequencializar e entrelaçar estágios evolutivos do objeto de discurso na progressão

temática” (RONCARATI, 2010, p. 91). Quando consideramos apenas a reiteração de núcleo sem recategorização, percebemos que, na Produção 1, além da primeira ativação, o produtor reiterou o termo mais três vezes. Na Produção 2, além da ativação inicial, o produtor reiterou mais seis vezes. Nas duas produções, as reiterações não são recategorizantes, pois não sofrem o acréscimo de modificadores ou, como em “atos abusivos^[13]”, reitera uma expressão já utilizada no texto.

No texto do Aluno D, Produção 2, observamos um aumento significativo na reiteração de nome núcleo, mas não compreendemos o fenômeno como um “problema”, nessa produção escrita. Conforme já mencionado, para que se compreenda a organização das reiterações, precisamos observar em tela o esquema geral das expressões referenciais nominais presentes nas duas produções do texto, conforme Esquema 09. É significativo o aumento de pontos na cadeia referencial entre a Produção 1 e 2. O produtor se preocupou em manter o referente ativo nas duas produções, mais ainda na Produção 2. Ao considerarmos apenas as reiterações de *bullying*, de acordo com o Esquema 09, percebemos que houve aumento nas reiterações, porém, houve aumento no tamanho do texto e no quadro geral de pontos na cadeia referencial.

A reiteração do nome núcleo sem recategorização, embora constante, não acarretou prejuízo coesivo à produção escrita. Conforme Quadro 15, além das expressões reiteradas estarem bem distribuídas no texto, houve a construção de outras expressões recategorizadoras que contribuíram com a harmonia textual. Dessa forma, o aluno manteve o referente em foco de forma coesa, desmistificando a ideia de que a repetição necessariamente seja um “problema”.

O uso articulado das reiterações sem recategorização mostra o desenvolvimento do produtor quanto à visão macro que tem de seu texto, ao perceber a plasticidade do funcionamento da cadeia referencial e todas as possibilidades de configuração (RONCARATI, 2010). Por meio das atividades realizadas em sala, pode refletir como a progressão referencial contribuiria para a fluidez, argumentação e reafirmação de seu ponto de vista na escrita.

Dessa forma, mesmo fazendo uso de reiterações, o aluno desenvolveu o tópico discursivo. O objeto de discurso foi construído de modo progressivo, conectando informações e acrescentando ao referente “uma rede dinâmica e variável de inter-relações semânticas, tornando mais visível o processamento discursivo-textual” (RONCARATI, 2010, p. 22).

Mesmo assim, é importante salientar que um produtor experiente evita tais repetições e busca agregar modificadores ao nome núcleo ou procura mudar o nome núcleo em busca de auxílio na argumentação. De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 113), “evitar a repetição tem sido considerado um recurso de elegância, de efeito estético, por isso costuma ser recomendado aos escritores não proficientes”, porém, demonstramos que a repetição não significa, necessariamente, um “defeito” na produção escrita. Conforme Roncarati (2010, p. 90), as retomadas por reiteração “contribuem para manter as expressões referenciais no foco de consciência dos interlocutores”, por isso ressaltamos que a repetição comporta em si a função de manter o objeto de discurso ativo e que, por vezes, pode carregar intenções relacionadas a reafirmação (ênfase) da expressão referencial em questão no intuito de fazer a manutenção temática ao deixá-la sempre saliente.

5.4 RESULTADOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO

Nosso olhar em relação aos resultados trata-se de uma visão geral que, inclusive, não garante que as mudanças ocorridas significaram avanços em todos os casos. Lembramos que trabalhamos com um recorte do *corpus*, em que selecionamos os textos a serem analisados.

Ao considerarmos os textos analisados, A, B, C e D, e suas respectivas produções, observamos que os alunos, ao construírem a cadeia referencial da Produção 1, demonstraram a forma como percebiam e interagiam com a realidade, antes da aplicação da unidade didática. Após a mediação do professor, com base na análise da cadeia referencial, verificamos que suas percepções sobre a realidade e suas competências linguísticas foram ampliadas, pois houve avanços na construção da argumentação do texto.

Considerando o processo dinâmico que é a produção textual, não é possível asseverarmos que as mudanças tenham sido resultado unicamente das atividades realizadas. Na escrita de um segundo texto sobre um mesmo assunto, é comum que escolhas linguísticas divirjam em relação ao primeiro texto proposto. No entanto, a natureza das mudanças observadas no segundo texto é aqui tomada também como evidência do trabalho pontual realizado em sala. É possível observar que as interpretações de mundo dos alunos foram alteradas, suplementadas e fornecem a eles possibilidades de escrita que antes não eram possíveis alavancando suas

produções textuais, deixando-as mais avaliativas e informativas, o que reflete a importância do trabalho com a temática e com o gênero discursivo, em sala de aula.

Entre os processos analisados, verificamos, na Produção 2, que a mudança de nome núcleo foi bastante explorada. Os alunos representaram o objeto de mundo, em seus textos, de variadas formas que auxiliaram constantemente em seus objetivos argumentativos. Além de utilizarem expressões referenciais variadas, representativas de suas percepções, trouxeram construções polifônicas que serviram como base para que defendessem sua tese, aceitando ou rechaçando o que foi dito. Além disso, foi notório o uso de expressões que foram trabalhadas nos textos em sala, durante a aplicação da unidade didática.

De fato, é indispensável que ocorra, antes de qualquer produção escrita, um trabalho com ênfase no tema. O aluno, para desenvolver suas potencialidades, precisa ter um conhecimento mínimo do assunto para que, a partir do uso estratégico desse conhecimento, possa produzir um texto coeso e coerente, e aqui damos atenção especial à construção de cadeias referenciais por meio de expressões nominais anafóricas diretas.

Em relação à reiteração de nome núcleo com recategorização, verificamos que os alunos, durante a produção, passaram a utilizar esse processo como forma de agregar novas informações ou julgamentos de valor ao referente. Assim, pudemos perceber que houve uma reflexão maior sobre as escolhas referenciais visando a corroborar a tese defendida. Esse processo também foi utilizado para evitar repetições viciosas e pouco contribuintes com o projeto discursivo em questão.

Já a reiteração de nome núcleo sem recategorização, embora não seja necessariamente um “problema”, foi estimulada a ser substituída por expressões referenciais recategorizadoras. Observamos que a troca ocorreu com frequência e que, mesmo em uma produção em que a reiteração sem recategorização se faz recorrente, ainda é notório o aumento no número de pontos na cadeia referencial, fazendo com que a reiteração sem recategorização seja diluída, portanto, sem causar danos coesivos, se bem distribuída.

Considerando o *corpus* analisado, na comparação entre as Produções 1 e 2, observamos os seguintes avanços:

- a) manutenção, por mais tempo, do foco no referente;

- b) alterações significativas da percepção da realidade textualmente representadas por meio da construção do referente;
- c) aumento da consciência de contexto de produção: tipo de texto, interlocutor, contexto, conhecimentos compartilhados;
- d) desenvolvimento de estratégias cognitivas e linguísticas;
- e) melhor compreensão dos princípios da referencialidade: instabilidade do real, negociação com os interlocutores e a natureza sociocognitiva da referência;
- f) ampliação de conhecimentos enciclopédicos.

Numa análise geral, vemos que, nas Produções 2, os alunos procuraram manter o referente em foco por mais tempo, sempre a agregar novas informações que auxiliaram na construção de seus pontos de vista, deixando à mostra aquilo que desejavam fazer perceber sobre suas percepções da realidade.

Verificamos uma mudança na percepção dos alunos em relação ao objeto de discurso *bullying*, visto que eles começam a integrar, em suas produções escritas, novas informações que foram trabalhadas em sala. Além disso, eles passam a considerar seu interlocutor, o gênero discursivo que estão desenvolvendo e, por meio do novo repertório linguístico de que se apropriaram, durante as atividades, demonstram que consideram, não só seus posicionamentos individuais, mas também o campo social em que o *bullying* acontece.

Para Cortez e Koch (2013), o locutor é o responsável pelas representações de suas percepções:

[...] pela escolha da denominação, pela seleção das informações, das percepções e das palavras enquanto locutor/enunciador. Para isso, o locutor considera as relações entre suas práxis individual e social, e sua práxis linguística, em função de seu auditório e do gênero do discurso (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 12).

Dessa forma, auxiliar o aluno a desenvolver a noção de que suas escolhas quanto ao locutor de um discurso são importantes e devem ser estratégicas é algo fundamental no desenvolvimento de suas competências linguísticas na escola. Mais do que isso, é produtivo que o professor, constantemente, tente proporcionar a ampliação das percepções que o aluno tem da realidade, fazendo-o perceber que seu discurso individual nada mais é do que um constructo social, por isso é importante compreender a instabilidade do real, a negociação constante entre os interlocutores e

a natureza sociocognitiva impressa em suas escolhas, no momento de referenciar. Assim, a escrita do aluno pode ser alavancada do senso comum, para um discurso em que todas as suas potencialidades linguísticas passam a ser exploradas.

De acordo com Koch (2018b, p. 33), “[...] as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer”, e os alunos, produtores dos textos analisados, ao compreenderem a função persuasiva do texto opinativo e ao terem acesso a informações, debates e atividades relacionadas ao tema, conseguiram traçar a cadeia referencial de *bullying* de forma com que contribuísse em seus projetos de dizer, mostraram-se mais habilidosos em suas estratégias de uso do conhecimento. Salientamos que tais melhorias são consideradas no contexto de ensino, portanto, não se esperam resultados de escrita condizentes com os de um articulista.

Nas produções 2, um grande conjunto de conhecimentos compartilhados auxilia no estabelecimento da coerência. Os produtores marcam, na superfície do texto, suas intenções argumentativas e negociam sentidos com seus interlocutores (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Portanto, pensamos a produção textual como um processo e, por meio desse entendimento, investigamos a forma como uma entidade foi estabelecida e processada em busca da garantia da continuidade textual.

Os alunos foram instigados a representar de diferentes maneiras os objetos do mundo em suas produções escritas e a refletir que a construção de tais percepções deve compor uma somatória na construção de sua tese argumentativa. Nesse sentido, tivemos como propósito levá-los a refletir sobre o poder da linguagem e considerar, eticamente, suas escolhas, considerando o caráter instável da língua. Para tanto, o aluno precisa acionar seus conhecimentos sociocultural e linguístico, os quais foram desenvolvidos e ampliados, em sala, durante as atividades da unidade didática.

Como defende Geraldi (1991), a escola é o lugar onde o aluno é convidado a assumir um comprometimento com a palavra e sua articulação individual, conforme a formação discursiva de que faz parte, mesmo que não tenha consciência de qual seja. O aluno tem o que dizer, mas muitas vezes não encontra razões para que diga o que tem a dizer, ou não tem de forma clara a quem deve dizê-lo.

É importante que o professor proporcione ao aluno o conhecimento de mecanismos linguísticos que possam ser utilizados em suas produções, nesse caso, a referenciação. Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 29), “toda

construção referencial é um trabalho em constante evolução e transformação” que deve ser explorada, pois há inúmeras percepções de uma mesma realidade; portanto, a realidade “não está apenas disponível para ser expressa de forma lógica e objetiva pela linguagem” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 31).

Após as atividades realizadas, entre as Produções 1 e 2, pudemos verificar que os alunos foram instigados a extrapolar a consciência sociocultural estereotipada que culturalmente está estabelecida sobre o referente. O aluno “deve ser estimulado a ‘negociar’ com os textos que lê/escuta, dialogar para, a partir daí, participar, também ele, da construção dos conhecimentos oriundos dos textos” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2014, p. 39). Observamos, nas Produções 2, que os alunos passam a dialogar com discursos formais e legais, como a Lei 13.185 – Lei contra o *Bullying*, amparando sua argumentação sempre em busca da aceitação de seu interlocutor.

Assim, quando o professor compreende a produção textual e a construção das cadeias referenciais como processo, passa a entender quais os caminhos percorridos e que levam seus alunos a determinados resultados em relação a coesão e coerência. Essa visão é confirmada por Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 99) ao postularem que “encarar o texto como um processo é tentar compreender como é produzido, como ganha determinada forma [...] e como, na escola, o professor pode interferir para modificar o resultado final”. O trabalho com a produção textual, na escola, deve ser compreendido dentro de uma visão interacional e de forma reflexiva (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013) para que, ao construir seu objeto de discurso, o aluno também construa seu ponto de vista sobre o tema de forma coesa e coerente (CORTEZ; KOCH, 2013).

Considerando a produção textual uma atividade sociocognitivo-interativa, a escola deve buscar meios para que as produções se tornem significativas para os alunos, desviando da artificialidade das propostas de escrita culturalmente estabelecidas nesse ambiente.

Dessa forma, é importante que a escola trabalhe a produção textual de forma reflexiva e crítica, ou seja, de forma que permita e instigue o aluno a refletir criticamente sobre a realidade, o gênero que está produzindo, o interlocutor e o contexto. A partir disso, possa construir a mentalidade de que suas produções não precisam seguir padrões pré-estabelecidos ou seguir “receitas” que podem tornar a produção textual uma “linha de produção”. Conforme Marcuschi (2008, p. 79), “quando

um falante ou um escritor se põe a usar a língua (produzir textos), ele pode fazer escolhas diversas a partir do sistema virtual da língua, mas tem que se decidir por uma escolha”, para essa escolha deve haver consciência dos aspectos linguísticos, cognitivos e sociais que entremeiam o evento comunicativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professoras atuantes na educação básica e cientes das dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem, nada seria mais coerente do que construir nossa pesquisa no “chão da escola”. Entre tantos obstáculos e percalços que permeiam a mediação de conhecimentos, esperamos poder contribuir com o ensino por meio do desenvolvimento de nossa pesquisa, que é relacionada à produção textual, de forma mais específica, à referenciação. Acreditamos que um dos caminhos que podem levar a uma construção textual coesa e coerente seja por meio do uso estratégico das expressões referenciais, na construção do objeto de discurso. Além disso, são inúmeras as reflexões linguísticas que esse conteúdo proporciona, o que pode oportunizar ao professor e ao aluno o entendimento de que a produção textual deve ser vista como um processo de construção de sentidos, deve ser significativa, ou seja, precisa ser uma interação que tenha sentido para o aluno.

Em nosso estudo, consideramos o pressuposto de que todo uso da linguagem retrata uma atividade sociocognitivo-interacionista, pois entendemos que o aluno, ao interagir, faz uso não só de recursos internos, individuais e cognitivos, mas também de recursos sociais (CUNHA-LIMA; KOCH, 2005a). Sendo assim, a linguagem deve ser vista como símbolo inerente à atividade social, mediadora das relações do ser humano com os seus semelhantes (KOCH, 2011; RONCARATI, 2010).

Destacamos, então, a produção textual como um ato social que pode abarcar inúmeras escolhas que promovem a textualização. Essas escolhas devem ser compreendidas como a forma que o aluno (re)constrói o próprio real, suas percepções permeadas por suas crenças e opiniões; portanto, não se trata de mera organização de informações (KOCH, 2003). À vista disso, o aluno torna-se um produtor estrategista que movimenta os recursos linguísticos que dispõem em busca do estabelecimento de limites quanto às leituras possíveis. Trata-se da marcação de um ponto de vista, em que cada escolha linguística carrega em si um direcionamento argumentativo para a concretização de um projeto de dizer (KOCH, 2003).

Conforme Corbari (2013), na interação proposta por meio da produção textual, o aluno se projeta e projeta o interlocutor no texto, estabelecendo um processo de negociação. Assim, por tratarmos de um *corpus* composto por textos opinativos, a negociação se torna intrínseca à seleção de recursos linguísticos, pois o aluno busca alinhar seu interlocutor à sua perspectiva. Para Citelli (2001), espera-se que uma

produção textual com foco na persuasão demonstre a habilidade do produtor ao lidar com o aparato linguístico. Isto posto, lembramos que tratamos aqui de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, ou seja, produtores com pouca experiência na produção de textos opinativos e que estão em plena fase de desenvolvimento de suas capacidades linguísticas. Logo, os parâmetros que medem sua desenvoltura em relação ao uso de suas competências linguísticas precisam ser ajustados conforme o contexto.

A partir de tais perspectivas quanto à linguagem e seu papel como mediadora das relações, na interação, exploramos a referenciação. Consideramos pesquisadores como Koch (2001, 2002, 2003, 2005a, 2008, 2011), Cortez e Koch (2013), Koch e Elias (2017, 2018) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) entre outros que procuram apontar a referenciação como recurso eficaz na construção da produção textual, destacam seu uso estratégico e os resultados que podem ser alcançados por meio dela.

Assim, optamos por análises, com base nas categorias propostas por Koch (2003), focadas em explorar as construções referenciais nominais anafóricas em relação aos processos que se estabelecem e a função discursiva que desencadeiam, dentro de seu respectivo gênero discursivo e de seu contexto, em prol do objetivo comunicativo posto. Então, após exercícios classificatórios desenvolvidos com base em Koch (2003), observamos, no *corpus*, três processos de retomada anafóricos das expressões referenciais nominais que poderiam ser tomados de forma estratégica: *mudança de nome núcleo, reiteração de nome núcleo sem recategorização e reiteração de nome núcleo com recategorização*, os quais se tornam foco de análise.

Desse modo, nossa pesquisa se propõe a apresentar contribuições aos estudos na área da Linguística por refletir questões relacionadas à coesão, de modo mais específico à referenciação, com base em produções textuais escolares. O 9º ano do Ensino Fundamental é uma fase em que os alunos demonstram dificuldade em organizar estrategicamente os recursos linguísticos que dispõem. Fazê-los refletir sobre o constructo referencial e sobre os significados que suas escolhas geram na construção do objeto de discurso pode contribuir para que entendam a produção textual como um evento sociocognitivo-interacional em que se constroem percepções instáveis do real por meio de negociações entre os sujeitos (CAVALCANTE; CUSTÓDIO-FILHO; BRITO, 2014). Destarte, por meio de tais reflexões, o aluno pode atuar sobre materialidade linguística que dispõe utilizando a referenciação de forma

estratégica para alcançar seus objetivos comunicativos, conforme o contexto enunciativo.

A partir disso, nos questionamos não só sobre como são construídas as cadeias referenciais, no que se refere às expressões nominais anafóricas diretas, na Produção 1 e Produção 2, dos textos selecionados para análise, mas também se podemos observar avanços na construção dessas expressões referenciais, tendo em conta o contexto de interlocução, em uma análise comparativa entre as duas produções de texto.

Constatamos que, em geral, mesmo se tratando de produtores com pouca experiência com textos opinativos, os alunos utilizam estratégias diversas no que tange à referenciação, todavia tais estratégias nem sempre se mostram produtivas. Contudo, quando comparamos as Produções 1 e 2, podemos visualizar uma ampliação das competências linguísticas do aluno que, atreladas a novas percepções sobre a realidade, promovem avanços na construção da progressão referencial/textual e no desenvolvimento da argumentatividade do texto. Lembramos que nosso olhar em relação ao resultado é uma visão geral, pois não podemos garantir tais mudanças em todos os textos. Trabalhamos com um recorte do *corpus*, em que selecionamos os textos analisados.

De forma geral, objetivamos investigar em textos opinativos de alunos de 9.º ano se houve progressão no uso de expressões referenciais diretas a partir da teoria da referenciação. Buscamos analisar comparativamente as Produções considerando o trabalho desenvolvido em sala, por meio da aplicação de uma unidade didática, que promoveu o trabalho com o tema *bullying*. Para chegarmos a algumas reflexões, nos detemos em objetivos específicos:

a) Mapear e analisar as construções e reconstruções do objeto de discurso *bullying* compostos por expressões referenciais nominais anafóricas diretas, nos textos que compõem o *corpus*.

Desenvolvemos o mapeamento das expressões referenciais nas duas produções de texto de cada aluno. Após o mapeamento, verificamos que houve, na Produção 2, de todos os textos selecionados: aumento do número de pontos na cadeia referencial deixando o objeto de discurso em foco por maior tempo, construções que indiciavam as atividades desenvolvidas em sala, a marcação de um direcionamento argumentativo mais explícito; portanto, as Produções 2 se mostram mais avaliativas e informativas. Deixamos, inclusive, essa etapa ilustrada na Dissertação, por meio do

mapeamento contido nos textos do Aluno A, pois acreditamos que seja uma etapa que exemplifica didaticamente as fases pelas quais passamos, nesse estudo.

Assim, por meio dessa etapa, percebemos o uso de processos de retomada do referente de modo estratégico, nas Produções 2. Verificamos que o processo que se destaca na produção de um aluno, não é necessariamente o mesmo na produção textual de outro. Passamos, então, a compreender que os processos de retomada podem ser tomados como um artifício estratégico que configura parte constituinte das escolhas no engendramento da referenciação.

b) Promover uma análise comparativa entre Produção 1 e Produção 2 de cada texto, considerando a tessitura da cadeia referencial em tela e os processos de retomada anafórica que são desenvolvidos.

A partir do mapeamento das produções de texto, explicitamos três processos de retomada que podem ser utilizados estrategicamente: *a mudança de nome núcleo, a reiteração de nome núcleo com recategorização e a reiteração de nome núcleo sem recategorização*. Assim, detemo-nos em verificar e analisar qual processo está em relevo em cada produção, e os efeitos discursivos que tais processos podem gerar no *corpus*. Salientamos, nesse momento, que cada processo não é exclusivo de cada produção, pois os processos de retomada são coexistentes; contudo, as produções textuais selecionadas se mostram representativas cada uma de um processo.

Assim, nas produções do Aluno B, verificamos que suas escolhas mais recorrentes se refletem em mudanças de nome núcleo. Esse aluno opera recategorizações mais avaliativas substituindo o núcleo do sintagma nominal de forma recorrente. Além de recategorizar, faz construções que se auxiliam semanticamente e direcionam argumentativamente o interlocutor, alçando o tema do senso comum.

Já nas produções do Aluno C, percebemos que, na Produção 1, o aluno não contempla o processo de retomada do objeto de discurso por reiteração de nome núcleo com recategorização. O aluno pouco opta por recategorizar, o que pode significar que ele não entende a recategorização como um recurso de auxílio argumentativo. Quando analisamos a Produção 2 do mesmo aluno, percebemos que o processo em questão passa a ser explorado, operando ressignificações para o objeto de discurso, trazendo informatividade ao texto.

As produções do Aluno D apresentam outra faceta da referenciação que, por vezes, é depreciada por alguns estudiosos, a reiteração de nome núcleo sem recategorização. Porém, argumentamos que esse processo de retomada pode

também ser utilizado estrategicamente. Por vezes, na produção textual, a ênfase argumentativa recai sobre expressões referenciais indiretas/associativas, deixando o referente desfocado, em *stand by* (KOCH, 2003), assim o uso da reiteração sem recategorização acaba operando a reativação do objeto discursivo na memória discursiva do interlocutor.

Refletindo a manutenção do referente em foco e considerando a possibilidade do processo se tornar vicioso, observarmos comparativamente as produções do Aluno D e verificamos que houve aumento da extensão do texto, na Produção 2. O aumento do texto, em relação à Produção 1, ocasiona aumento no número de pontos na cadeia referencial anafórica de *bullying*, permitindo que o aluno reitere sem promover um processo vicioso, permeando com outras construções que auxiliam na argumentação.

c) Refletir sobre a relação entre os resultados alcançados e o trabalho com o conteúdo referencial promovido pela professora regente no contexto da produção dos textos que compõem o *corpus* e sobre a relevância do tema como conteúdo de ensino nas aulas de língua portuguesa.

Podemos observar indícios do trabalho desenvolvido em sala. Temos a percepção de que o aluno obteve crescimento em vários aspectos, como em relação às construções linguísticas ao inserir novos vocábulos ou construções mais elaboradas. Por meio da argumentação, ele revela maior conhecimento de mundo, pois as expressões referenciais que passa a construir trazem maior força argumentativa, mais informações, alça o objeto de discurso do senso comum. Há também desenvolvimento em relação à noção do gênero discursivo que está desenvolvendo.

Entendemos, com base em nossos resultados, que o trabalho com a referencialização no ensino pode municiar o aluno com um conhecimento atinente não só à produção textual, mas também à leitura. Trata-se de um conhecimento que também pode ser mobilizado estrategicamente em qualquer gênero discursivo. Para isso, seria mais produtivo se o professor se desviasse da artificialidade da produção textual na escola e buscasse formas para que o processo fosse significativo ao aluno. A partir disso, o professor poderia provocar a reflexão sobre o uso estratégico da referencialização em função da interação prevista.

O aluno deve perceber-se como ator ativo no evento comunicativo que é a produção textual. E o papel do professor, em relação à referencialização, é fazê-lo refletir sobre os três princípios fundamentais que permeiam a construção do objeto de

discurso: a instabilidade do real, a negociação dos interlocutores e a natureza sociocognitiva da referência. Se essa abordagem é usada na escola, o aluno pode perceber a referenciação como recurso para auxiliá-lo na melhora de suas competências linguísticas em relação à produção de textos. O trabalho com coesão e coerência atrelados à referenciação, por meio da linguagem, pode fazer o aluno perceber que ele constrói a realidade de acordo com suas percepções de mundo, por isso deve participar ativamente da interação, negociando os sentidos que vão sendo construídos. Ao professor cabe mostrar ao aluno que uma produção textual não é apenas a manifestação de um conteúdo, mas também a oportunidade de propor sentidos, de marcar seu ponto de vista.

Por meio de nosso estudo, observamos o quanto é importante a implementação de metodologias que proporcionem a interação entre aluno e professor, pois, dessa forma, podemos alcançar alguns resultados significativos que contribuem para a formação linguística do aluno. Entendemos que, no processo de ensino, o professor deve ser o agente principal com o desafio de formar alunos proficientes em produção textual. Sabemos que o professor não pode ser visto como o único responsável pelo desenvolvimento linguístico/escolar do estudante e que o olhar para a referenciação não é a solução para todas as mazelas existentes na escrita; porém, entendemos que o trabalho com a referenciação pode auxiliar sim para que a produção textual escolar seja mais coesa e coerente. Para que ocorram melhorias no ensino-aprendizagem, cabe também a nós, professores, estarmos sempre inovando e aprendendo para que o aluno possa ter acesso a um ensino mais reflexivo, crítico e significativo.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- Brown, Gillian; Yule, George. **Teaching the spoken language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. **Cadernos de estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637068/4790>. Acesso em 19 abril 2019.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. O processo de recategorização sob diferentes parâmetros. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, M. A. P. (org.). **Gêneros textuais e referenciação**. Fortaleza: Prottexto, 2004. p. 1-21.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CORBARI, Alcione Tereza. **Elementos Modalizadores como Estratégia de Negociação em Textos Opinitivos Produzidos por Alunos de Ensino Médio**. 2013. 200 f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/27871/1/TESE%20%20-ALCIONE%20TEREZA%20CORBARI.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.
- CORTEZ, Suzana Leite; KOCH, Grunfeld Villaça. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de (org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 9-29.

DIJK, Teun Adrianus Van. **Cognição, discurso e interação**. Org. e apresent. de Ingedore V. Koch. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Rugaya. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

KOCH, Ingedore Villaça. Principais mecanismos de coesão textual em português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: SP, v. 15, p. 73-80, 1988.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. **ALFA**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997. v. 41, p. 67-78. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4012/3682>. Acesso em: 20 maio 2019.

KOCH, Ingedore Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: SP, n. 41, p. 75-90, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. **Veredas: revista de estudos linguísticos**. Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap022.pdf>. Acesso em: 19 janeiro 2020.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendado os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Revista investigações – Linguística e Teoria Literária**. Pernambuco, v. 8, n. 2, 2005a. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1478/1151>. Acesso em 15 agosto 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A Construção Sociocognitiva da Referência. *In*: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, Maria Cristina (org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: UFJF, 2005b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018a.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018b.

KOCH, Ingedore Grunfel Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luíza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 251-300.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A.**, v.14, n. especial, p.169-190. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 julho 2019.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivo e os processos de ensino. *In*: VAL, Maria da Graça Costa. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 53-67.

LYONS, Jhon. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.

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

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Referenciação. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (org.). **Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação**. São Paulo: Editora Contexto, 2017. p. 17-52.

RONCARATI, Cláudia Nívia. **Cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RONCARATI, Cláudia Nívia; SILVA, Sílvia Regina Neves da. A construção da referência e do sentido: uma atividade sociocognitiva e interativa. **Gragoatá**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 319-337, 2. sem. 2006.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Valnecy Oliveira Corrêa. Cognição, referenciação e leitura: reconstruindo a argumentação no gênero capa de revista. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 26-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/download/657/392>. Acesso em: 20 fevereiro 2020.

APÊNDICE 1

Aluno A – Produção 1	
Um problema Mundial	
1	1 Está claro que o bullying ^[1] é um dos principais problemas que muitos jovens
	2 enfrentam ^[2] diariamente. A prática deste ato ^[3] é de alto risco, tanto para as vítimas quanto
	3 para os praticantes. Qual é o intuito do Bullying ^[4] ?
2	4 Crianças e jovens sofrem com seus “agressores”, que os fazem sentir-se deprimido.
	5 O objetivo desse tipo de tratamento ^[5] é fazer com que suas vítimas se sintam humilhadas,
	6 e “respeitem” seu agressor. O bullying psicológico ^[6] faz com que a vítima tenha autoestima
	7 baixa, pense que não é uma pessoa de “valor”, entre outros. Já o Bullying físico ^[7] , trata-se
	8 da vítima ser golpeada por seus agressores sem qualquer esperança de poder defender-
	9 se.
3	10 A prática deste ato ^[8] , durante a infância ou adolescência, pode trazer a uma enorme
	11 “sede de vingança”, na fase adulta da vítima. Sem dúvida essa vingança não será apenas
	12 xingar e dar alguns petelecos em seu ex-agressor, mas sim tortura psicológica, física, uma
	13 morte rápida ou lenta e dolorosa em uma medida mais drástica.
4	14 Por fim concluímos que a prática do Bullying ^[9] é desnecessária e traz a vítima
	15 pensamentos ruins, como o suicídio e a vingança, que trará ao agressor e a vítima péssimas
	16 consequências.

Aluno A – Produção 2	
Sem título	
1	1 Em tempos atuais, o ambiente escolar obtêm vários problemas, os quais são
	2 resolvidos gradativamente, uma das principais causas ^[1] que as escolas enfrentam é o
	3 “bullying”, um conjunto de agressões e ofensas ^[2] , o mesmo está presente em todo o mundo.
2	4 Seja na escola, ambiente de trabalho ou em redes sociais, a intimidação
	5 sistemática ^[3] consiste em deixar suas vítimas com um sentimento de tristeza e mágoa.
	6 Pensamos que uma parte de seus praticantes desejam ter toda a atenção de todos ao seu
	7 redor. Os agressores apreciam a ideia de se sentirem superiores as pessoas que são
	8 discriminadas pelos mesmos. As vítimas são humilhadas, ofendidas e é tratada por apelidos
	9 pejorativos, assim fazendo o ser agredido se entristecer.
3	10 Porém a prática do anglicismo ^[4] não apenas fará com que a vítima fique magoada
	11 por um curto período de tempo, alguns casos, o ser que na infância ou adolescência sofreu
	12 com o “bullying” ^[5] , pode querer se vingar, seja de seu agressor ou de pessoas inocentes.
	13 Também a prática desta intimidação ^[6] pode contribuir para o suicídio da vítima.
4	14 Em resumo o anglicismo ^[7] traz consequências graves para a sociedade, por isso a
	15 Presidenta da república brasileira criou a lei Nº 13.185, que combate à Intimidação
	16 Sistemática ^[8] , tentando assim exterminar o “bullying” ^[9] no Brasil. No entanto, mesmo sendo
	17 crime ^[10] , o “bullying” ^[11] ainda está presente em muitas escolas.

Aluno B – Produção 1

O que é Bullying

1	1	<p>O Bullying^[1], oque é isso, como se caracteriza, como é, oque ele faz, por que ele acontece. Esse é um dos grandes problemas^[2] entre os jovens, se não for o maior, todo dia muitas pessoas sofrem ele, muitas pessoas fazem e não sabem, o Bullying^[3] não é algo novo^[4], é algo que a muito tempo acontece^[5].</p>
	2	
	3	
	4	
2	5	<p>O Bullying^[6] é qualquer tipo de intimidação física ou psicológica^[7], com vários motivos diferentes como mostrar poder sobre a pessoa ou simplesmente a intimidação^[8]. Como diferenciar uma brincadeira de mal gosto do Bullying^[9], diferente das brincadeiras de mal gosto, o Bullying^[10] é casual, a pessoa sofre todo dia, todo dia ela sofre uma agressão psicológica ou física^[11], no começo pode parecer insignificante, mas depois de inúmeras vezes e possível falar que a pessoa e seu psicologico já estejam destruídos, as pessoas entram em depressão, e não aguentam o peso da vida, que acabam se suicidando ou resolvem se vingar, e anos depois so vemos nos noticiários, os massacres em escolas, eles não estão certos fazendo isso, mas a dor cegou eles errado e certo não existe pra eles, o sofrimento tirou a razão deles.</p>
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
3	15	<p>Não tem como acabar com ele, apenas identificar quem faz e sofre, combater ele não é fácil, mas e preciso se não os suicídios continuaram, os massacres só pioraram, e as vitimas só alimentaram.</p>
	16	
	17	

Aluno B – Produção 2

O crime dos jovens

1	1	<p>O “bullying”^[1] já e considerado crime^[2] a 3 anos, entre tanto não podemos afirmar que o número de casos^[3] diminuiu, pois vários dos praticantes não tem conhecimento da lei nº13.185, que nos apresenta o termo intimidação sistemática^[4], sendo praticado geralmente por adolescentes e crianças, jovens no geral, o combate a pratica^[5] se intensifica a cada dia, com o intuito de conscientizar tanto os praticantes, quanto as vítimas e os responsáveis de ambas as partes.</p>
	2	
	3	
	4	
	5	
2	6	<p>A intimidação sistemática^[6] é o termo usado para qualquer ato de violencia física ou psicológica intencional e repetitiva^[7], a também a cyber intimidação sistemática^[8], que e feito pela internet, por via das redes sociais, criaram medidas e ferramentas para combater a tal pratica^[9], a pessoas que falam que e apenas uma brincadeira^[10] mas não sabem o tamanho do sofrimento que elas proporcionam as vitimas, os casos^[11] estão espalhados pelo mundo em geral, muitas das vitimas entraram em depressão, ou em casos mais graves^[12] elas chegam a tirar a própria vida em um ato desesperado para fugir do sofrimento.</p>
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
3	14	<p>Não temos uma maneira especifica de combater a intimidação sistemática^[13], mas a conscientização já ajuda a identificar e combater muitos casos^[14], onde a vitima omite o fato de estar sofrendo. E pelo mundo todo leis são criadas, medidas são tomadas para tentar acabar com essa barbaria^[15].</p>
	15	
	16	
	17	

Aluno C – Produção 1

O bullying e suas faces

1	1	O bullying ^[1] sempre existiu so que as vezes menos ou mais notavel pelas pessoas
	2	ao seu redor, que de uma maneira ou outra também eram prejudicados.
2	3	Os atos ^[2] do praticantes dessa atrocidade ^[3] eram super comuns para os estudantes
	4	que tinham uma característica diferenciada, como ser magro, gordo, alto, baixo, negro,
	5	muito branco, etc. Os atos ^[4] são mais psicológicos do que físicos, e não adianta mais aquela
	6	história de “ir para a diretoria” ou “ligar para os pais”.
3	7	As vítimas em sua maioria não reagem ou contam para os pais ou algum
	8	responsável pela sala, apenas acompanham o riso de seus “colegas” debochando de
	9	algumas característica sua que para eles parece extraordinária, como se eles fossem
	10	perfeitos, coisa que ninguém é.
4	11	O bullying ^[5] é gerado pelas diferenças de um ser para outro geralmente os
	12	praticantes de bullying ^[6] parecem ser felizes, mas em casa são muito diferentes.

Aluno C – Produção 2

Os vários tipos de bullying

1	1	O “bullying” ^[1] nas escolas vem crescendo gradativamente de alguns anos para cá.
	2	há alguns casos em que a vítima ¹ já não aguenta mais e desabafa na internet. E muitas
	3	vezes isso acaba viralizando.
2	4	Onde mais ocorre o “bullying” ^[2] hoje em dia, são nas escolas, existem vários tipos
	5	dessa atrocidade ^[3] , o “cyberbullying” ^[4] , o “bullying” psicológico ^[5] , e o físico ^[6] .
3	6	O “bullying” virtual ^[7] ocorre por meio geralmente de redes sociais onde ás vítimas ²
	7	em sua maioria são adolescentes ³ , começa postando uma foto sensual e assim vai,
4	8	podendo levar até a morte.
	9	O “bullying” psicológico ^[8] ocorre mais nos colégios do que na internet, o agressor ¹
	10	busca na vítima ⁴ os defeitos dela por que isso de certa forma deve dar um prazer a ela, e
5	11	a faz sentir superior e mais “descolada” que a vitima ⁵ que é humilhada.
	12	O “bullying” físico ^[9] começa dando socos, chutes como se fosse só uma
	13	brincadeira ^[10] e acaba tomando forma com brigas, intimidações, apelidos etc. As vezes a
6	14	vítima reage contra o agressor, os riscos de alguma lesão grave acontecer são altíssimos.
	15	Esta intimidação sistemática ^[11] é contra a lei nº13.185. Temos que promover nossa
		capacidade empática e parar de discriminar os outros ⁷ , isso não é legal, isso é bullying ^[12] .

Aluno D – Produção 1

Sem título

1	1	Em modo geral, o Bullying é considerado um caso seríssimo ^[1] . Ele se trata sobre o
	2	modo das pessoas falarem das outras.
2	3	Sem dúvidas o bullying ^[2] não é brincadeira ^[3] , portanto, as pessoas que sofrem a
	4	maioria das vezes se matam para que aquela dor acabe de uma vez.
3	5	O Bullying ^[4] com certeza é muito sério, pois as pessoas que o praticam podem sim
	6	terem sido vítimas no passado, e por essa razão eles ficam agressivos, voltam para se
	7	“vingar”.
4	8	Nos casos que o bullying ^[5] aparece é nas escolas, nas ruas. Nas escolas é os
	9	“nerds” ou os que sentam na frente que sofrem mais.
5	10	Pensamos que o governo tem que tomar providências, pois isso, não pode
	11	continuar. As pessoas tem que se conscientizar do quão isso é grave e pode levar até a
	12	morte.

Aluno D – Produção 2

As consequências do “bullying”

1	1	O que é “bullying” ^[1] ? “Bullying” ^[2] é crime ^[3] , e tem uma lei que o pune. As pessoas
	2	que sofrem este tipo de violência física, psicológica ^[4] geralmente são pessoas frágeis,
	3	tímidas.
2	4	O “Bullying” ^[5] tem várias consequências e uma delas é a morte. As pessoas que
	5	sofrem esses atos abusivos ^[6] são tímidas que não tem coragem de enfrentar os agressores,
	6	essas pessoas geralmente também são aquelas excluídas do grupo, aquelas que ninguém
	7	que ser amigo, aquelas menos “famosinha”. E à partir daí que “bullying” ^[7] e o
	8	“cyberbullying” ^[8] começa. Os agressores ² não se contentam em apenas xingar, batem,
	9	agride psicologicamente quanto fisicamente. O “bullying” ^[9] não é engraçado e nunca vai ser,
	10	para a pessoa que sofre isso é humilhante, discriminação ^[10] .
3	11	A lei nº13.185 de combate ao “bullying” ^[11] serve para punir os praticantes desses
	12	atos ^[12] , isto é, talvez no futuro podera ser uma solução. Enquanto isso, mais pessoas ¹⁰ são
	13	atingidas por estes atos abusivos ^[13] .

APÊNDICE 2

Apresentamos algumas atividades desenvolvidas na unidade didática proposta:

a. Atividade lúdica relacionada às mídias sociais

The image shows a social media post by a user named Jackson, posted 1 hour ago. The post contains a poem with four lines: "Chorei a tarde toda! Não sou uma vareta! Não vou voar se bater um ventinho! Não sou anorexo! Sou apenas magro! É o meu biotipo!". Below the text are icons for reactions (like, love, sad face) with a count of 5, and statistics for 0 comments, 0 shares, and 5 views. At the bottom of the post are three buttons: "Curtir", "Comentar", and "Compartilhar". Below the post, there are four comment slots, each with a profile picture icon and a "Curtir - Responder" link. A vertical watermark on the right side of the image reads "Mestranda Daniele Bertollo - Orientada pela Prof. Dr. Sanimar Busse - Unioeste Universidade Estadual do Oeste do Paraná - 2018".

Jackson
1 h

Chorei a tarde toda! Não sou uma vareta!
Não vou voar se bater um ventinho!
Não sou anorexo! Sou apenas magro!
É o meu biotipo!

5 0 comentários 0 compartilhamentos 5 visualizações

Curtir Comentar Compartilhar

Curtir - Responder -

Curtir - Responder -

Curtir - Responder -

Curtir - Responder -

Mestranda Daniele Bertollo - Orientada pela Prof. Dr. Sanimar Busse - Unioeste Universidade Estadual do Oeste do Paraná - 2018



Marco

1 h



A escola está cada dia mais cruel!
Meus óculos são motivo de piada todo dia.
Não tem graça!
Me chamo Marco e não “quatro-olhos”!



5

0 comentários 0 compartilhamentos 5 visualizações

Curtir

Comentar

Compartilhar



Curtir · Responder ·



Curtir · Responder ·



Curtir · Responder ·



Curtir · Responder ·

 **Michael** 1 h

NÃO SOU DUMBO!
Minhas orelhas não são de abano!
Estou cansado de ser motivo de zoeira na escola!
Eles precisam parar!

    5

0 comentários 0 compartilhamentos 5 visualizações

 Curtir  Comentar  Compartilhar

 
Curtir · Responder ·

 
Curtir · Responder ·

 
Curtir · Responder ·

 
Curtir · Responder ·

Mestranda Daniele Bertollo - Orientada pela Profª. Drª. Sannar Busse - Unioeste Universidade Estadual do Oeste do Paraná - 2018



Mônica 1 h

Eu sou tímida! E daí? Tenho vergonha de falar alto ou sair pulando como os adolescentes "normais". Eu mereço não ter amigos por isso? Mereço ser desprezada por não ser escandalosa? As pessoas não lembram nem do meu nome. Todos falam "a menina ali..." ou "aquela que está perto de fulano...". EU EXISTO! Seu silêncio me machuca!

5 0 comentários 0 compartilhamentos 5 visualizações

[Curtir](#) [Comentar](#) [Compartilhar](#)

 
[Curtir](#) · [Responder](#) ·

 
[Curtir](#) · [Responder](#) ·

 
[Curtir](#) · [Responder](#) ·

 
[Curtir](#) · [Responder](#) ·

Mestranda Daniele Bertollo - Orientada pela Profa. Dra. Samimar Busse - Unioeste Universidade Estadual do Oeste do Paraná - 2018

Mary 1 h

Estou muito triste. Hoje, na escola, passei pelo menino de que gosto e ele olhou para mim. Meu coração quase parou! Mas aí, o amigo dele cochichou em seu ouvido "a baleia está olhando!"...Eu ouvi, ele falou de forma que eu ouvisse.... Todos que estavam perto riram. Nada diferente no meu dia! Cansada de escutar coisas parecidas!

5 0 comentários 0 compartilhamentos 5 visualizações

[Curtir](#) [Comentar](#) [Compartilhar](#)

Curtir · Responder ·

Curtir · Responder ·

Curtir · Responder ·

Curtir · Responder ·

Mestranda Daniele Bertollo - Orientada pela Prof.ª Dr.ª Sanimar Busse - Unioeste Universidade Estadual do Oeste do Paraná - 2018

**Oswaldo**

1 h

Hoje resolvi desabafar aqui. Sim, sou pobre. Não tenho celular caro, não tenho roupas de marca, vou a pé para a escola, não levo dinheiro para o lanche todos os dias. Por que ninguém fica comigo no recreio? Por que não são meus amigos? Ficam me olhando, nunca fazem trabalho em dupla comigo, só dão "oi" se eu falar e bem alto. Minha vida é uma droga!



5

0 comentários 0 compartilhamentos 5 visualizações



Curtir



Comentar



Compartilhar



Curtir · Responder ·



Curtir · Responder ·



Curtir · Responder ·



Curtir · Responder ·

**Samira**

1 h

Eu estudo pra caramba porque eu gosto! Todo dia por querer prestar atenção à aula, sofro bullying. Eles vaim quando faço uma pergunta, reclamam quando eu dou uma resposta, não me chamam para nada, **SÓ QUANDO QUEREM FAZER TRABALHO COMIGO OU PROVA EM DUPLA!** Eu sofro! Choro todo dia por não ter ninguém que goste de mim na escola!



5

0 comentários 0 compartilhamentos 5 visualizações



Curtir



Comentar



Compartilhar

[Curtir](#) - [Responder](#) -[Curtir](#) - [Responder](#) -[Curtir](#) - [Responder](#) -[Curtir](#) - [Responder](#) -

**Vanderlei**

1 h



Quando meus colegas vão cansar de me empurrar no recreio e gritar coisas desagradáveis, como "bicha!" ou "viadinho"?!?! Se eu sou diferente no jeito de falar ou me movimentar, se sou bastante sensível isso não tem nada a ver com minha opção sexual. Sou assim e não faço mal a ninguém! Quero ser respeitado! **NÃO AGUENTO MAIS! SOFRO MUITO!**



5

0 comentários 0 compartilhamentos 5 visualizações

Curtir

Comentar

Compartilhar



Curtir · Responder ·



Curtir · Responder ·

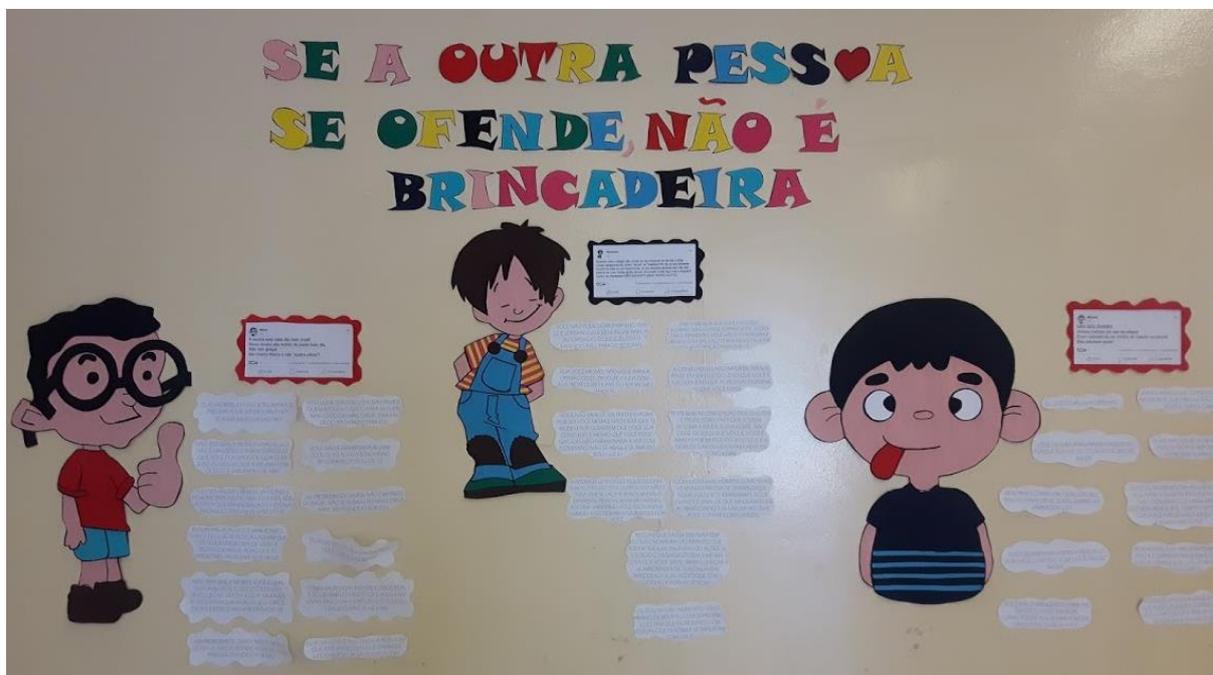


Curtir · Responder ·



Curtir · Responder ·

b. Atividade de produção de mural na escola



d. Discussões teóricas sobre coesão

COESÃO TEXTUAL

“Um texto não é apenas uma soma de sequência de frases isoladas” (KOCH,2018, p. 14). Pois bem, todo texto deve formar uma unidade de sentido e o que nos ajuda a fazer com que nosso texto funcione em conjunto é a **coesão**. Há um grupo de elementos na escrita que auxiliam na manutenção do sentido que quer se passar entre um enunciado e outro. De acordo com Koch (2018) deve-se considerar dois mecanismos de coesão: **coesão referencial** (referenciação, remissão) e **coesão sequencial** (sequenciação).

A **coesão referencial**, segundo Koch (2018), é aquela em que um elemento faz remissão a outro ou outros elementos do texto, presentes ou inferidos. **Este será nosso foco de estudo.**

OBSERVE:

Os alunos da professora Daniele decidiram fazer a famosa brincadeira chamada amigo-secreto, mas eles precisavam pedir permissão a ela. Sra. Daniele orientou seus queridos pupilos de que deveriam pedir o assentimento da coordenação do colégio, logo que, para ela, não haveria impedimento. Depois de muitas explicações referentes ao pretense evento, os responsáveis pelos discentes autorizaram, desde que a educadora ficasse responsável pela organização da recreação.

Os alunos da professora Daniele → eles → queridos pupilos → discentes.

- Procure no dicionário o significado dos verbetes PUPILOS e DISCENTES. Em seguida, registre no seu “Dicionário sem preconceito”.

Faça você:

Professora Daniele -> _____

Famosa brincadeira -> _____

Permissão -> _____

A escolha de determinados verbos, locuções verbais e substantivos, como: **precisavam pedir; deveriam pedir; autorizaram; permissão; assentimento; impedimento; responsáveis; ficassem responsáveis** – unem-se para a criação de uma unidade de sentido que fica subentendida ao se ler o texto. Qual? _____

Se trocássemos “seus queridos pupilos” (linha 3) por “seus desagradáveis pupilos”, mudaria, de alguma forma, o sentido no texto? _____

Todas essas escolhas lexicais influenciam diretamente no sentido que a pessoa que escreve deseja transmitir, portanto deve ser pensada e aprimorada para que não gere incoerências ou rebaixe a qualidade da escrita. Todas essas remissões constroem a **coesão referencial**.

Muito bem! Entendemos facilmente que a **referenciação** ocorre quando retomamos elementos do texto de forma inteligente e criativa. Mas para que possamos colocar em prática essas questões, precisamos, sempre, **refletir o contexto de escrita, o gênero textual utilizado e entender que toda escrita exige determinado grau de planejamento**. Utilizarmos um bom **dicionário** e, habitualmente, fazermos leituras de qualidade fortalecerão nosso vocabulário para que tenhamos um vasto repertório coesivo.

A seguir, veremos alguns exemplos de estratégias coesivas em que a substituição de um termo lexical poderá deixar seu texto mais objetivo e, ao mesmo tempo, expressivo. A coesão referencial, segundo Koch (2018), pode ser colocada em prática por meio das seguintes formas remissivas lexicais: **expressões ou grupos nominais definidos, nominalizações, expressões sinônimas ou quase sinônimas, nomes genéricos, hiperônimos ou indicadores de classe**.

EXPRESSÕES SINÔNIMAS OU QUASE SINÔNIMAS

"A verdade é que grande parte da plateia ainda não sabe o que fazer ou não desenvolveu valores para se colocar no lugar do outro. A escola precisa trabalhar para construir um programa antibullying que discuta essas características e transforme a necessidade de se destacar diante dos pares em uma função positiva. Isso requer formar alunos para ajudar na resolução de conflitos. Entre as ações está a organização de sistemas de apoio entre os estudantes, como as equipes de ajuda. São grupos que recebem acompanhamento de professores para acolher e se colocar a serviço de colegas que sofrem com o bullying. Esses alunos são formados com base em valores morais, como o de não aceitar a violência, ser tolerantes e justos. Também aprendem a identificar atos abusivos, o que fazer diante deles e a quem pedir apoio."

Aluno -> _____

Verifique no dicionário se todas as expressões possuem o mesmo significado. Caso haja diferença, registre.

Refleta: há diferença dentro do contexto?

HIPERÔNIMOS

HIPERÔNIMOS: palavras de sentido genérico, com significado mais abrangente do que os hipônimos (significado específico. Ex. Hiperônimo: fruta / Hipônimo: morango.

"Outro momento importante em que você precisa ter muito cuidado é na relação com os pais. É comum uma mãe entregar o filho para a professora e logo implorar: "Vê se dá um jeito nele. É incontrolável." Em vez de incorporar os rótulos dados pelas próprias famílias, a escola tem de combatê-los."

Identifique, no trecho acima, o hiperônimo com seus respectivos hipônimos e registre abaixo:

Refleta: o uso do hiperônimo, no final, ajudou de que forma, na expressividade e coesão do texto?

EXPRESSÕES OU GRUPOS NOMINAIS DEFINIDOS

"A terceira principal marca do cyberbullying é a possibilidade de o **agressor** agir na sombra. Ele pode criar um perfil falso no Orkut ou uma conta fictícia de e-mail (ou ainda roubar a senha de outra pessoa) para mandar seus recados maldosos e desafortunados. Paulo, 19 anos, teve sua foto publicada sem autorização na internet durante três anos (a imagem era uma montagem com seu rosto, uma boca enorme e uma gozação com um movimento que fazia com a língua). Ele nunca conseguiu descobrir quem eram **seus algozes**. "Eu não confiava mais em nenhum dos meus colegas", lembra. Seu desempenho escolar caiu e ele foi reprovado. Pediu transferência, mas, mesmo longe dos agressores, ainda sente os feitos da situação."

O termo **agressor** foi retomado por **seus algozes**. Pesquise o significado das duas palavras no dicionário e registre no seu "Dicionário sem Preconceito".

Perceba que substituir **agressor** por **seus algozes** foi possível por causa do contexto e; a segunda palavra, além de evitar a repetição, traz em si valor argumentativo, pois amplia o significado inicial. Explique de que forma o valor argumentativo foi aumentado. _____

NOMES GENÉRICOS

"Todo mundo que convive com crianças e jovens sabe como eles são capazes de praticar pequenas e grandes perversões. Debocham uns dos outros, criam os apelidos mais estranhos, reparam nas mínimas "imperfeições" - e não perdoam nada. Na escola, isso é bastante comum. **Implicância, discriminação e agressões verbais e físicas** são muito mais frequentes do que o desejado. Esse comportamento não é novo, mas a maneira como pesquisadores, médicos e professores o encaram vem mudando."

As palavras em destaque foram substituídas, logo a frente, por um **nome genérico**, qual? _____

NOMINALIZAÇÃO

"É preciso incluir as famílias no processo. Grande parte da solução pode estar nessa inclusão."

"Alguns jovens agredem sem justificativa aparente. Esses agressores precisam ser ouvidos."

São formas nominalizadas que se remetem ao verbo ou à oração anterior. Indique pintando o verbo e sua nominalização.

e. Atividades relacionadas ao léxico e ao aumento do repertório vocabular relacionado ao *bullying*.

ATIVIDADES:

1) Que verbos poderiam substituir a palavra EXPULSAR? Faça uma lista de 5 verbos.

2) Pesquisa o que cyber no dicionário.

3) Por que a palavra JUNTXS está escrita desta forma?

https://www.unicid.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/noticia_bullying.jpg

BULLYING

FRANCISCARLOS CARDOSO SILVA
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

VERBOS QUE CARACTERIZAM AÇÕES DO BULLYING

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	VIOLÊNCIA FÍSICA
APELIDAR OFENDER ZOAR GOZAR ENCARNAR PROVOCAR SACANEAR HUMILHAR FAZER SOFRER DISCRIMINAR EXCLUIR ISOLAR IGNORAR INTIMIDAR PERSEGUIR ASSEDIA ATERRORIZAR AMEDROENTAR TIRANIZAR DOMINAR RIDICULARIZAR	AGREDIR APERTAR BATER BELISCAR CHUTAR CUSPIR MORDER EMPURRAR FERIR ROUBAR QUEBRAR PERTENCES

REFERÊNCIA:
BOTELO, Rafael Guimarães; SOUZA, José Maurício Capistrano de. ARTIGO DE REVISÃO - BULLYING E EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CARACTERÍSTICAS, CASOS, CONSEQUÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO. *Revista de Educação Física* 2007, 1:95-98-70.

4) Coloque os verbos que caracterizam violência psicológica em ordem alfabética. Na sequência, selecione 3 que você não conhece e pesquise no dicionário. Depois, registre em seu "Dicionário sem preconceito".

<https://encryptedbri0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSxj9ZNDYarTDrddWTAqUVlp1MvIakzqVY5STQENKChc02>

BULLYING É A PRÁTICA DE AÇÃO DE VIOLÊNCIA FÍSICA OU PSICOLÓGICA EM ATOS DE INTIMIDAÇÃO, HUMILHAÇÃO OU DISCRIMINAÇÃO.

#DIRETOFACUL TJDFE

BULLYING VIRTUAL

Humilhar os colegas pela internet, enviar mensagens que invadem a intimidade, falsificar fotos e dados pessoais provocando constrangimento.

<http://www.tjdfc.jus.br/msttucional/imprensa/noticias/imagens-2016/9bullying.jpg/@images/4b4aa3a2-f30b-4280-a54d-a20e1f085f67.jpeg>

5) Pesquise no dicionário a diferença de significado entre INTIMIDAÇÃO, HUMILHAÇÃO e DISCRIMINAÇÃO e registre no seu "Dicionário sem preconceito".

6) O que faz com que você sinta sua intimidade invadida na vida real e virtual?

() que alguém me toque quando fala comigo.

() que pessoas estranhas me deem abraços.

() que mexam em meus pertences sem permissão.

() que mexam no meu cabelo sem permissão.

() que me marquem em fotos na rede social sem combinar antes.

() que postem fotos minhas sem permissão.

() outros: _____

BULLYING É CRIME!

A LEI Nº 13.185, DE COMBATE AO BULLYING, ESTÁ EM VIGOR NO BRASIL DESDE 2016.

https://encryptedbri0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTYniJ5ZakeYX25RDC2ITcl_yI3Sk_H5f_4d9sr5y9GM4

7) Pesquise no dicionário os verbetes CRIME e LEI e registre em seu "Dicionário sem Preconceito".

8) Crie um pequeno texto sobre o bullying utilizando os dois verbetes.

BULLYING MATERIAL

Roubar, furtar ou destruir as coisas de alguém.



8) Qual a diferença entre roubar e furtar? Pesquise no dicionário.

<http://www.santacruz.rs.gov.br/bullying/index.php/principal/>

9) Complete os balões de fala: -->

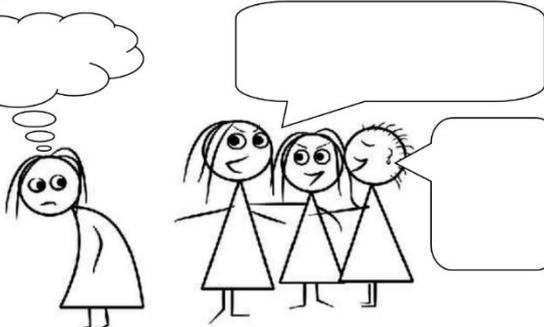
Valente mesmo é quem não briga.



FAZER AMIGOS É MUITO MELHOR DO QUE FAZER BULLYING.

LEI 13.185/2015

Se você é alvo de bullying ou conhece alguém que está passando por isso, busque ajuda no SOE.



<http://comunidadesantosanjos.org.br/portugues/bullying-as-faces-de-uma-violencia-oculta/>

<https://www.leonardoonline.com.br/uploads/1467111395326.jpg>

10) Adjetivos também são importantes para fazer a composição de textos. Pesquise o significado de **valente** no dicionário e registre no "Dicionário sem Preconceito". Reescreva duas vezes o texto principal trocando o adjetivo por outro que passe uma mensagem parecida.

ISOLAR UM COLEGA NA SALA DE AULA NÃO É BRINCADEIRA...
É BULLYING, SIM!

iStart
Ética Digital

mantenedor master: **SISTEMA DE ENGINHO POSITIVO**

mantenedor: **COCCA**

<http://147810001.s3-sa-east-1.amazonaws.com/colégiocastroalves/wp-content/uploads/2018/03/campanha2.jpg>



<https://i.pinimg.com/originals/6a/20/57/6a2057bfff9e979f519914bf3607e52d.jpg>

11) Na Língua Portuguesa existe O MORAL e A MORAL. Pesquise a diferença que há entre os dois verbetes e registre abaixo:

12) A palavra ISOLAR pode ter mais de um sentido dependendo do contexto. Pesquise os possíveis significados desse verbete. Em seguida, registre abaixo:

Trabalho realizado pela mestranda Daniele Bertollo orientada pela Prof.ª Dra.ª Sanimar Busse Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – 2018.