

A TESSITURA DE CADEIAS REFERENCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: MAPEANDO A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

THE WEAVING OF REFERENCE CHAINS ON MIDDLE SCHOOL: MAPPING THE TEXT SENSE CONSTRUCTION

Alcione Tereza Corbari¹

Daniele Bertollo²

Resumo: Este trabalho propõe uma análise comparativa do processo de construção e reconstrução dos objetos de discurso de duas produções de uma mesma proposta de artigo de opinião produzidas por um aluno de 9º ano do Ensino Fundamental. Na comparação das cadeias referenciais anafóricas dos dois textos, observaram-se avanços alcançados na segunda produção em relação à primeira, após intervenção da professora regente mediando o debate da temática e propondo exercícios que objetivaram a inserção de novos elementos no acervo linguístico do aluno, o que explicita o trabalho em sala, tanto com a temática quanto com as estratégias linguísticas.

Palavras-chave: Produção textual. Referenciação. Ensino.

Abstract: This work proposes a comparative analysis of the process of construction and reconstruction of discourse objects of two productions of the same proposal of opinion articles produced by a 9th grade elementary school student. In the comparison of the anaphoric referential chains of the two texts, advances were observed in the second production in relation to the first, after intervention of the conducting teacher mediating the debate of the theme and proposing exercises that aimed at the insertion of new elements in the student's linguistic collection. Which makes the classroom work explicit, both with the thematic and with the linguistic strategies.

Keywords: Textual production; Reference; Teaching.

PALAVRAS INICIAIS

Os textos são processos interacionais realizados em eventos sociocomunicativos, portanto, produto conjunto de interlocutores. Nessa dinâmica, o produtor faz planejamentos estratégicos de organização textual com vista a orientar o interlocutor, por meio de sinalizações textuais, conforme os intentos envolvidos na interação (KOCH, 2003).

Tais sinalizações, que Koch (2003) chama de indícios, marcas, pistas, permeiam todo o texto e 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.

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Cascavel, Brasil, alcione_corbari@hotmail.com

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, Brasil, danixbertollo@gmail.com

Neste trabalho, dá-se atenção às escolhas feitas pelo aluno na construção e reconstrução de objetos de discurso (APOTHÉLOZ; REICHER-BÉGUELIN, 1995; KOCH, 2002, 2003). Conforme Mondada e Dubois (2017[2003]), os referentes não são simplesmente cartografados como se fossem etiquetas de entidades “reais”; eles ilustram cognitivamente e socialmente uma representação compartilhada da realidade.

Entende-se, de acordo com Koch (2018a[1999]), que os elementos da língua têm função básica de estabelecer relações textuais, como recursos de coesão textual. Tais elementos comportam em si propósitos comunicativos que se revelam na interação, e as escolhas lexicais que compõem o texto são resultado da ativação dos conhecimentos do produtor sobre os componentes da interação e sobre a forma como ele os articula na construção da tessitura textual.

Considerando a construção de textos, Marcuschi (2008[1946], p. 77) salienta a perspectiva da enunciação, pontuando que trata-se de uma construção complexa que não segue regras fixas: “produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo [...] produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais”. Portanto, a produção textual não é uma ação unilateral, mas um processo coletivo que prevê ações conjuntas, situadas em determinado contexto sócio-histórico.

Tendo em conta tais concepções acerca da escrita e considerando os contextos de ensino, este trabalho propõe uma análise comparativa do processo de construção e reconstrução do objeto de discurso *bullying* na produção de textos opinativos no Ensino Fundamental. Mais especificamente, propõe-se um estudo da cadeia referencial constituída correferencialmente (anáfora direta) para o referente *bullying* em dois textos produzidos por um aluno do 9º ano a partir de uma mesma proposta de produção sobre esse tema.

Os textos que constituem o *corpus* de análise, que são tomados como “artigos de opinião” e têm como autor um aluno que participou de todas as etapas de suas produções, fazem parte de um banco de dados gerado para pesquisa de Mestrado.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo e viés interpretativista, segue orientações teóricas da área da Linguística Textual. Tomam-se como base para as análises estudos apresentados por Apothéloz e Reicher-Béguelin (1995), Koch e Marcuschi (1998); Mondada e Dubois (2017[2003]), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Marcuschi (2008[1946]) e Koch (2002, 2003, 2008, 2011, 2018a[1999], 2018b), entre outros pesquisadores que compõem a cena dos estudos sobre referenciação.

Este artigo está organizado em seis seções, além dessa introdução. A próxima seção se inicia com uma breve contextualização da produção do *corpus*. Na sequência, apresentam-se os pressupostos teóricos que sustentam a análise proposta. A seção seguinte é destinada à apresentação da cadeia

referencial de cada texto em relação ao referente *bullying*. Em seguida, traça-se uma análise comparativa entre as duas produções textuais, considerando a cadeia mapeada. Por fim, apresentam-se as considerações sobre o ensino, tendo em conta a atividade desenvolvida e o trabalho com questões relativas à referenciação no Ensino Fundamental.

A PRODUÇÃO DO TEXTO E O TRABALHO COM O LÉXICO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Faz-se aqui uma breve contextualização sobre os procedimentos adotados para a produção dos textos que formam o *corpus* deste trabalho. O conhecimento do contexto de produção contribui para compreender o perfil do aluno, produtor do texto, e as escolhas linguísticas realizadas, bem como sustentam as reflexões sobre o ensino que tangenciam este estudo.

Os dois textos sob análise são parte de um banco de dados formado por produções de alunos de cinco turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio público, gerido pelo Governo Estadual, que oferta Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, e Ensino Médio, situado no município de Cascavel, no Paraná.

No contexto de produção do *corpus*, a pesquisadora assumia a função de professora regente de classe. Antes do exercício inicial de produção, foi proposta uma revisão sobre textos argumentativos e sobre o gênero *artigo de opinião*, contexto em que se abordou suas características sociointeracionais, estruturais e linguísticas. Outras duas aulas foram utilizadas para debater o tema ‘*bullying*’, que se constituiu em um momento de reflexão e participação mediante relatos e debates. A primeira produção foi elaborada em sala, no período de duas aulas.

Nas doze aulas seguintes, atividades variadas foram oportunizadas para motivar reflexões sobre escolhas linguísticas relacionadas ao gênero em questão e para desencadear leituras e debates sobre a temática abordada. De início, os alunos tiveram contato com dicionários aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático – Dicionários/2012, materiais que ficaram disponíveis para consulta nas aulas subsequentes. Por duas aulas, foram explicados alguns conceitos lexicográficos e a estrutura organizacional do dicionário, bem como se debateu sobre a função social do dicionário e sobre a impossibilidade de tal material refletir integralmente a língua em movimento.

Em seguida, propôs-se uma atividade lúdica envolvendo o tema *bullying* relacionada às mídias sociais em que os alunos puderam interagir de forma mais espontânea, expondo suas opiniões por meio do gênero ‘comentário’ em simulações de postagens em redes sociais. Nas semanas seguintes, as interações mais significativas foram transformadas em um mural na escola, 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 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.

Na sequência, abordaram-se questões sobre coesão textual por duas aulas. Os alunos tiveram acesso a discussões teóricas, mediadas pela professora, sobre formas de construir cadeias referenciais no texto e sobre a adequação lexical ao gênero em construção, contexto em que se explorou diferentes possibilidades de expressão a que os usuários da língua podem recorrer, conforme as intenções em jogo na interação. Foi promovida a reflexão sobre o fato de um texto escrito precisar ser estrategicamente planejado e sobre o fato de a escrita não se constituir como uma simples transcrição de pensamentos, mas refletir uma atividade socialmente situada. Por mais duas aulas, foram trabalhadas atividades relacionadas ao léxico e ao aumento do repertório lexical relacionado ao *bullying*, pontuando diferenças semânticas e discursivas entre os vocábulos, considerando determinados contextos de uso.

Posteriormente, durante duas aulas, os textos produzidos na primeira atividade de interação informal (comentários) foram analisados pelos alunos e pela professora. Expressões informais que não seriam bem-vistas em um artigo de opinião, devido ao grau de formalidade exigido nesse gênero, foram discutidas, analisadas, e os próprios alunos fizeram sugestões de ajustes ao gênero. Encerrando as atividades, os alunos tiveram acesso a textos oficiais sobre o *bullying* retirados do *site* do MEC e ao texto da *Lei 13.185*, que instituiu o combate à intimidação sistemática (*bullying*) no Brasil. Finalmente, em posse do material trabalhado e produzido, os alunos escreveram, em duas aulas, uma nova produção textual de um artigo de opinião sobre o tema em debate, mas totalmente independente da anteriormente produzida. Ou seja, a nova versão não se constituiu em uma segunda versão do primeiro texto. Foi incentivada a consulta ao material e ao dicionário.

Vale observar, todavia, que, por se tratar da última quinzena de aula, houve muitas ausências nesta etapa final do projeto. Além disso, já apresentando cansaço, muitos alunos não se envolveram com a atividade conforme a expectativa da professora. Tais reveses prejudicaram consideravelmente a aplicação da unidade temática e notoriamente afetou os resultados gerais, de modo que os objetivos propostos para a atividade não foram alcançados integralmente. Ainda assim, verificou-se que muitos textos produzidos refletiram o trabalho proposto, apresentando consideráveis alterações entre a primeira e a segunda produção, como é o caso do texto selecionado para análise.

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO MUNDO

Este estudo pauta-se na perspectiva de que a linguagem humana é uma atividade social, construída a partir das necessidades de interação do ser humano com seus semelhantes e com seu meio (KOCH, 2011[1984]). Nesse sentido, a língua é vista como lugar de interação, com base em conhecimentos (re)construídos discursivamente e situados historicamente. Para Koch (2008, p. 101), “a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes [...], ou seja, seus modelos de mundo”. Sendo o texto o próprio lugar da interação, os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos, dialogicamente (KOCH, 2003, 2018b).

Segundo Koch (2018b), o texto é entendido como resultado de processos mentais (abordagem procedural). Tal abordagem entende que os parceiros na comunicação ativam os conhecimentos armazenados na memória relativos à atividade social em que estão envolvidos para que haja sucesso. O texto, então, deve ser visto como um ato social, em que a sua produção envolve aspectos de natureza variada, uma vez que o processamento textual é estratégico. Ocorre, então, a mobilização de diversos sistemas de conhecimento que englobam não só aspectos textuais, mas também relativos ao contexto social de interação, o que envolve conhecimentos enciclopédicos e sobre práticas interacionais (KOCH, 2018b).

Nesta perspectiva teórica, o conceito de ‘referente’ ultrapassa a visão de que se trataria de um reflexo do mundo real, já que é compreendido como um objeto extralinguístico (objeto mental ou unidade cultural), produto da percepção, que se constrói na intersubjetividade das negociações, modificações e ratificações de visões individuais e públicas de mundo (APHOTELÓZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995; MONDADA; DUBOIS, 2017[2003]; KOCH; MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008[1946]). Desta forma, a percepção/cognição transforma o “real” em referente, ou seja, a percepção cultural interpreta a realidade; portanto, o processo que envolve o conhecimento é regulado pela interação contínua entre a percepção e a linguagem. Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 27) “o referente (ou objeto de discurso) é a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto” e que se manifestam formalmente na superfície textual por meio de expressões referenciais.

Cabe ressaltar a natureza sociointerativa dos referentes, uma vez que eles não preexistem à interação, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir de contextos (APHOTELÓZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995; MONDADA; DUBOIS, 2017[2003]; KOCH; MARCUSCHI, 1998; MARCUSCHI, 2008[1946]). Diante disso, compactua-se com a ideia de que as diversas formas de introdução de referentes devem ser tratadas por ‘referenciação’, uma atividade

discursiva que atua na construção sociocognitiva de mundo pelo sujeito. Nessa construção, ocorre o processamento do discurso de modo estratégico, com um sujeito ativo que faz escolhas significativas entre as inúmeras possibilidades que lhe são oferecidas pela língua. Mondada e Dubois (2017[2003]) destacam, também, a instabilidade presente nas categorias utilizadas para descrever o mundo, uma vez que sofrem modificações sincrônicas e diacrônicas, “são múltiplas e inconstantes; são controversas antes de serem fixadas normativa ou historicamente (MONDADA; DUBOIS, 2017[2003], p. 22).

A referenciação é resultado de negociações. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) destacam que, na participação ativa dos sujeitos na interação, estes produzem e compreendem textos a partir das negociações estabelecidas, pois estão sempre negociando os sentidos construídos. Trata-se, então, de um processo dinâmico que permite modificações durante a interação: “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 (discordantes entre si) de elaboração de um referente” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2014, p. 38).

Na dinâmica textual, as estratégias linguístico-cognitivas e sociointerativas 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 (KOCH, 2002). Koch (2018b) observa que são processos formadores de cadeias referenciais a ativação, a alocação na memória de trabalho ou a remissão a referentes introduzidos, realocando-os ou reativando-os, os quais garantem a progressão referencial. Em vista disso, progressivamente, os objetos de discurso são mantidos, modificados, ou novos objetos de discurso são construídos na memória operacional do interlocutor. Logo, a progressão referencial, que, conforme Marcuschi (2008[1946], p. 140), diz respeito à “introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais”, é garantida pela construção das cadeias referenciais, mostrando a relevância das interpretações feitas dos objetos de discurso quanto à orientação argumentativa e ao encadeamento de sentidos do texto.

Em conformidade com Koch (2008), a introdução de um objeto de discurso na memória dos interlocutores é o primeiro movimento 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. Logo, as cadeias referenciais são formadas por mecanismos de retomada ou remissão de expressões referenciais por meio das relações fóricas (anafóricas e catafóricas) e dêiticas.

A ‘anáfora’ diz respeito à remissão para trás; a ‘catáfora’, para frente. As anáforas se estabelecem na retomada/remissão (anáfora direta) ou no apontamento/remissão (anáfora indireta) de elementos presentes no texto ou inferíveis a partir dele. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) entendem que todos os tipos de anáfora objetivam a continuidade da referência e que as relações dêiticas

referem-se à posição de uma entidade quanto ao espaço e tempo. Segundo os autores, tais mecanismos podem operar correferenciação – processo de manutenção do mesmo referente, sempre passível de transformações – e cossignificação – processo de retomada do objeto de discurso mantendo a relação léxico-semântica. Koch (2003) salienta que toda retomada implica em remissão, mas nem toda remissão implica em retomada.

Já a (re)categorização, segundo Koch (2018b), diz respeito ao processo de retomada de entidades de forma que sejam reconstruídas de determinada forma, de acordo com o projeto de dizer do enunciador, assumindo uma forma híbrida que, ao mesmo tempo em que é referenciadora, é também predicativa. A partir de uma visão mais holística, alguns autores entendem que a própria predicção também atue na construção da referenciação. Koch (2008) observa que a (re)categorização pode ocorrer no interior da predicção, representada por uma expressão nominal que atua como predicativo do sujeito ou do objeto, portanto, “no próprio fio do discurso” (KOCH, 2008, p. 112).

Koch (2002, 2018b) cita, na construção de um modelo textual, operações básicas da referenciação que podem ser mobilizadas: construção, reconstrução e desfocagem do objeto de discurso. Para a pesquisadora, a ativação se dá quando um referente textual é mencionado, introduzido pela primeira vez, preenchendo um endereço cognitivo, saliente no modelo. A reconstrução ocorre quando uma entidade já introduzida é reativada, por meio de uma forma referencial, mantendo-a saliente. Já a desfocagem acontece quando um novo referente textual é introduzido, tirando de foco o referente anterior. Destaca-se que todos os objetos de discurso inseridos mantêm seu endereço cognitivo e podem ser reativados a qualquer momento. Essas organizações cíclicas e complexas mantêm o modelo textual e são responsáveis pelo constante acréscimo de novas informações ou avaliações acerca do referente.

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, pois 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).

Para proceder à análise apresentada neste trabalho, recorreu-se à proposta categorial estabelecida por Koch (2003). Para a autora, 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 observa estratégias linguísticas considerando aspectos formais, semânticos, pragmáticos e textuais, tendo em conta que cada ocorrência é única e gera sentido dentro do evento comunicativo em que se projeta.

Tendo em conta a perspectiva teórica aqui apresentada, na próxima seção, abordam-se as formas de construção da cadeia referencial, conforme orientação de Koch (2003), considerando a situação social de onde emerge o texto sob análise.

AS CADEIAS REFERENCIAIS TECIDAS NAS DUAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Para analisar a construção das cadeias referenciais, será apresentada, inicialmente, a primeira produção do texto, elaborada anteriormente à aplicação da unidade didática e, na sequência, a segunda produção, elaborada após as atividades desenvolvidas, conforme explicitado anteriormente. Ambas foram transcritas *ipsis litteris*, conforme proposta pelo aluno.

Quadro 1 – Produção 1.

PRODUÇÃO 1	
Um problema Mundial[1]	
1	1 Está claro, que <u>o bullying[2] é um dos principais problemas que muitos jovens</u>
	2 <u>enfrentam diariamente[3]</u> . A prática deste ato[4] é de alto risco, tanto para as vítimas quanto
	3 para os praticantes. Qual é o intuito do <u>Bullying[5]</u> ?
2	4 Crianças e jovens sofrem com seus “agressores”, que os fazem sentir-se deprimido.
	5 O objetivo <u>desse tipo de tratamento[6]</u> é fazer com que suas vítimas se sintam humilhadas,
	6 e “respeitem” seu agressor. <u>O bullying psicológico[7]</u> faz com que a vítima tenha
	7 autoestima baixa, pense que não é uma pessoa de “valor”, entre outros. Já <u>o Bullying</u>
3	8 <u>Físico[8]</u> , trata-se da vítima ser golpeada por seus agressores sem qualquer esperança de
	9 poder [de]fender-se.
	10 A prática <u>deste ato[9]</u> , durante a infância ou adolescência, pode trazer a uma enorme
4	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.
	14 Por fim concluímos que a prática <u>do Bullying[10]</u> 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.

Fonte: transcrição das autoras

O título do texto “Um problema mundial[1]”, apresenta ao leitor a 1ª 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. Trata-se, portanto, de um movimento catafórico. Ao fazer essa categorização, o aluno apresenta seu ponto de vista sobre o referente, fazendo com que a função da expressão referencial já encaminhe a posicionamentos em relação à temática abordada. A opção do aluno pelo nome genérico “problema” enquadra o referente dentro de um grupo bastante amplo, que é depois especificado no texto. Koch (2003) salienta que a escolha do nome núcleo vai ser responsável pela orientação argumentativa e, nesse caso, mesmo sendo um nome genérico, apresenta carga avaliativa.

Na primeira aparição, no corpo do texto, o referente é explicitado por meio de uma expressão referencial que o denomina e o especifica [2], seguida de uma predicação atributiva [3]:

Está claro, que o bullying[2] é um dos principais problemas que muitos jovens enfrentam diariamente[3]. (Parágrafo 1, linhas 1 e 2, produção 1)

Em [2], “o *bullying*”, ocorre uma retomada por expressão nominal definida. 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 codificada por uma expressão nominal indefinido: “[é] um dos principais problemas que muitos jovens enfrentam diariamente[3]”. Verifica-se, também, que ocorre uma expansão do sintagma nominal com a atualização de uma oração relativa restritiva que fornece descrições de propriedades relativas ao referente. Por vezes, essas informações podem ser desconhecidas pelo interlocutor, desta 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 objeto de discurso ativo:

A prática deste ato[4] é de alto risco, tanto para as vítimas quanto para os praticantes. Qual é o intuito do Bullying[5]? (Parágrafo 1, linhas 2 e 3, produção 1)

No fragmento acima, ocorrem os sintagma nominais “este ato[4]” e “o Bullying[5]”. Ambas são expressões nominais definidas anafóricas; porém, a primeira é correferencial e recategoriza o referente com um nome genérico, enquanto a segunda faz retomada [2] por repetição, sem atribuir novas predicções; trata-se de uma expressão nominal definida correferencial e cossignificativa de [2].

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

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

Nesse caso, a manutenção temática é garantida pela expressão nominal definida hiperonímica “esse tipo de tratamento[6]”. Para Koch (2003), o uso do demonstrativo na expressão referencial, dentre

outras possibilidades, introduz o hiperônimo, evitando uma referência genérica. Nesse caso, o *bullying* é compreendido como uma categoria hiponímica de uma classe mais extensiva, nesta situação, o hiperônimo “tratamento”.

Ainda no segundo parágrafo, verificam-se ocorrências de duas expressões nominais definidas com a manutenção lexical do núcleo, já citado no parágrafo anterior, mas com recategorização a partir de uso de modificadores:

O bullying psicológico[7] faz com que a vítima tenha autoestima baixa, pense que não é uma pessoa de “valor”, entre outros. Já *o Bullying Físico*[8], trata-se da vítima ser golpeada por seus agressores sem qualquer esperança de poder [de]fender-se. (Parágrafo 2, linhas 7-8, produção 1)

As duas expressões nominais definidas recategorizadoras demonstram características distintas do mesmo referente. Ambas reiteram o núcleo sintagmático; porém, as duas 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 sejam apresentadas diferenças pontuais entre uma e outra definição; porém, em “o bullying psicológico[7]”, o aluno apresentou suas consequências; já em “o Bullying Físico[8]”, apresentou um conceito, não corroborando com as expectativas criadas. A forma como o aluno organiza informações dadas e novas mostra que ele parte do pressuposto de que, no primeiro caso, está pondo em cena um conhecimento partilhado com o interlocutor, o que o eximiria da necessidade de definição; no segundo caso, um dado novo, que precisa ser explicitado.

O referente é mantido em foco até o início do terceiro parágrafo, mas acaba desfocado – ficando, conforme Koch (2008, 2018b), em estado de ativação parcial (*stand by*) – por um novo referente ativado, “vingança”:

A prática *deste ato*[9], 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. (Parágrafo 3, linha10, produção 1)

Aqui, há a retomada do referente por meio de uma expressão nominal definida “este ato[9]”, que já foi empregada em [4]; portanto, o nome genérico apenas cumpre a função de manter o referente em foco, cossignificativamente, sem recategorizá-lo. Na sequência, o foco volta-se à ideia de “vingança”, que não será considerada aqui como parte da cadeia anafórica direta (correferencial) referente ao objeto de discurso *bullying*, uma vez que entende-se que não se trata de *bullying*, mas de uma espécie de retaliação ao *bullying*; portanto, o sintagma é aqui tratado como um novo objeto de discurso (anáfora indireta).

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

Por fim concluímos que a prática do Bullying[10] é desnecessária e traz a vítima pensamentos ruins, como o suicídio e a vingança, que trará ao agressor e a vítima péssimas consequências. (Parágrafo 4, linha 14, produção1)

Em “o Bullying[10]”, não ocorre recategorização, mas uma repetição, estratégia pertinente para essa parte do texto, pois contribui para retomar o objeto de discurso no processo de conclusão, deixando-o em foco.

Tendo percorrido toda a cadeia referencial do primeiro texto em relação ao objeto de discurso em tela, passa-se, na sequência, à análise do segundo texto, produzido pelo mesmo aluno, após a aplicação da unidade didática, conforme já explicitado.

Quadro 2 – Produção 2

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

. Fonte: transcrição das autoras

A cadeia referencial do objeto de discurso *bullying*, no segundo texto, apresenta processos que se repetem em relação à primeira produção. Mesmo assim, cada expressão referencial será analisada para que se possa compreender o engendramento articulado na composição da cadeia referencial também na segunda produção.

Observa-se, inicialmente, que a segunda produção 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[1], uma das principais causas[2] que as escolas enfrentam é o “bullying”[3], um

conjunto de agressões e ofensas[4], o mesmo[5] está presente em todo o mundo. (Parágrafo 1, linhas 1-3, produção 2)

O referente *bullying* se manteve ativado durante todo o excerto. A primeira ativação ocorreu por meio de uma expressão nominal seguida de oração relativa: “vários problemas, os quais são resolvidos gradativamente[1]”. A expressão “vários problemas” é generalista e situa o referente dentre uma gama de situações problemáticas vivenciadas 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 se dará de forma repentina, mas sim gradativa. Tal assertiva demonstra o posicionamento assumido pelo aluno em relação ao referente e orienta argumentativamente o leitor.

Ainda no primeiro parágrafo, o referente é reativado por uma expressão nominal indefinida, “uma das principais causas[2]”. Percebe-se que houve um equívoco do aluno ao selecionar o núcleo do sintagma nominal, “causas”, que acaba prejudicando a coerência do texto. Todavia, o cotexto e o contexto de produção leva a perceber que a intenção era a não repetição do termo genérico anteriormente utilizado, “problemas”, o que demonstra o desenvolvimento da metacoscienza textual, mesmo que a tentativa tenha ocasionado um equívoco semântico por conta da escolha lexical inadequada.

Depois, ocorre uma retomada por meio de expressão nominal definida na predicação: “o ‘bullying’[3]”. A construção dos sintagmas nominais antes e depois da cópula, indefinido e definido, respectivamente, mostra que o aluno lida adequadamente com o gênero e com as características de sua parte introdutório, quando o termo *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 neutra, “os quais”, encadeia um afunilamento, “uma das principais causas”, até chegar à apresentação da expressão nominal “o bullying”, denominando o objeto de discurso que passa a ser retomada no texto. Ou seja, tem-se aí 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 a escolha lexical de um dos termos não tenha sido produtiva, conforme análise posta acima.

A cadeia referencial continua a ser expandida no mesmo período: por meio da expressão nominal indefinida “um conjunto de agressões e ofensas[5]”, ocorre o que Koch (2002, 2018b) chama de paráfrase anafórica definicional. Esse 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.

A última ocorrência contida na introdução, “o mesmo[6]”, é uma expressão nominal definida que assume, nesse contexto discursivo, uma função referencial e retoma o objeto de discurso “o

‘bullying’[3]”. Como tal expressão está assumindo o papel de um pronome reto, entende-se aqui que ela se comporta como tal. Por conseguinte, há a retomada correferencial de “o ‘bullying’[3]”, contribuindo para a ativação continuada do referente.

No segundo parágrafo, são tecidos mais três pontos da cadeia referencial:

Seja na escola, ambiente de trabalho ou em redes sociais, a intimidação sistemática[6] consiste em deixar suas[7] vítimas com um sentimento de tristeza e mágoa. Pensamos que uma parte de seus[8] praticantes desejam ter toda a atenção de todos ao seu redor. (Parágrafo 2, linhas 5-7, produção 2)

A expressão nominal definida “a intimidação sistemática[6]” 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, pois ativa conhecimentos supostamente partilhados, dando a conhecer ao interlocutor uma determinada visão que auxilie em seu propósito persuasivo.

Sequencialmente, dois pronomes atuam na construção da cadeia referencial: “suas[7]” e “seus[8]”. Conforme Koch (2003), a referenciação pode acontecer por meio de formas gramaticais (pronomes, numerais e advérbios pronominais), ou seja, nesse caso, por meio de pronomes. As pronominalizações fazem remissão ao antecedente explícito “intimidação sistemática[6]”, promovendo uma anáfora direta que gera manutenção de tópico e reativação do foco na consciência.

Ainda no segundo parágrafo, observa-se a ocorrência de uma elipse:

Os agressores apreciam a ideia de se sentirem superiores as pessoas que são discriminadas pelos mesmos. As vítimas \emptyset [9] são humilhadas, ofendidas e é tratada por apelidos pejorativos, assim fazendo o ser agredido se entristecer. (Parágrafo 2, linhas 9, produção 2)

A elipse é uma forma de retomada bastante frequente, embora tal recurso não tenha sido usado de forma recorrente no texto sob análise. Na situação do fragmento acima, a elipse ocorreu devido à omissão de sintagma já explicitado no contexto. Portanto, atua em sua função correferencial mantendo a continuidade referencial e a manutenção do tópico na consciência. Vale observar que essa ocorrência da elipse pode ser tomada como um ponto ambíguo da cadeia referencial, pois pode estar fazendo remissão ao referente “intimidação sistemática” ou ao referente “agressores”, ambos já dados no mesmo parágrafo. Entende-se aqui que é elemento remissivo ao primeiro item, haja vista a construção da cadeia referencial no contexto imediato ativar o objeto de discurso ‘as vítimas da intimidação sistemática’. De toda maneira, uma interpretação ou outra não chega a gerar problemas de coerência, uma vez que os objetos de discurso nesse caso não são estanques, mas construídos intersubjetivamente.

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

Porém a prática do anglicismo[10] 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”[11], pode querer se vingar, seja de seu agressor ou de pessoas inocentes. Também a prática desta intimidação[12] pode contribuir para o suicídio da vítima. (Parágrafo 3, linhas 11-14, produção 2)

A ocorrência “o anglicismo [10]” leva à interpretação de uma tentativa de ativação do referente por processo cognitivo realizado por metáfora. Para Koch (2003), o uso da metáfora é importante ao se realizar uma avaliação acerca do referente, pois estabelece uma determinada orientação argumentativa do texto. Embora a correlação feita pelo aluno seja problemática, pois ‘anglicismo’ é uma característica da palavra, e não do referente, vê-se que o objetivo foi evitar a repetição por meios metafóricos. 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’[11]” e “esta intimidação[12]”. Nos dois casos, trata-se de expressões nominais definidas reiteradas, sendo que a primeira expressão retoma totalmente [4], enquanto a segunda retoma parcialmente [7]. 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[13] traz consequências graves para a sociedade, por isso a Presidenta da república brasileira criou a lei Nº 13.185, que combate à Intimidação Sistemática[14], tentando assim exterminar o “bullying”[15] no Brasil. No entanto, mesmo sendo crime[16], o “bullying”[17] ainda está presente em muitas escolas. (Parágrafo 4, linhas 15-18, produção 2)

Das cinco expressões referenciais, quatro correspondem a expressões nominais definidas que não recategorizam, pois caracterizam-se como reiterações de pontos já tecidos na cadeia referencial. As expressões: “o anglicismo[13]” retoma[10], por repetição total; “a intimidação sistemática[14]” retoma [7], por repetição total; “o ‘bullying’[15]” e “o ‘bullying’[17]” 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.

Com a expressão nominal definida “crime[16]”, estabelecida na predicação, o aluno recategorizou o referente de forma bastante relevante, nessa parte do texto, levando ao texto uma voz de autoridade: a lei. Tal recurso, mais do que direciona o leitor, impõe um único caminho a ser seguido em relação à tese, amparando o aluno em seu propósito enunciativo.

Considerando a cadeia referencial desse texto e pondo-a a par daquela apresentada no primeiro texto analisado, na seção seguinte, promove-se uma análise comparativa entre as duas produções, visando a deprender se houve progressos em relação ao uso de elementos referenciais.

DE UM TEXTO A OUTRO: COMPARANDO A TESSITURA DAS DUAS CADEIAS REFERENCIAIS

Neste ponto da análise, apresenta-se, inicialmente, um quadro com o mapeamento das cadeias referenciais construídas nos dois textos, conforme análise posta na seção anterior, para que se possa visualizar melhor os caminhos percorridos pelo aluno.

Quadro 3 – Cadeias referenciais das duas produções do texto.

CADEIA REFERENCIAL DO REFERENTE “BULLYING”		
	PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
[1]	um problema mundial	vários problemas, os quais são resolvidos gradativamente
[2]	o bullying	uma das principais causas
[3]	um dos principais problemas que muitos jovens enfrentam diariamente	o bullying
[4]	este ato	um conjunto de agressões e ofensas
[5]	o bullying	o mesmo
[6]	esse tipo de tratamento	a intimidação sistemática
[7]	o bullying psicológico	suas
[8]	o Bullying Físico	seus
[9]	este ato	∅
[10]	o Bullying	o anglicismo
[11]		o bullying
[12]		esta intimidação
[13]		o anglicismo
[14]		a intimidação sistemática
[15]		o bullying
[16]		crime
[17]		o bullying

Fonte: elaboração das autoras

É notório que houve um aumento significativo de objetos de discurso que trabalham na manutenção do tópico textual na segunda produção em relação à primeira. Na produção 1, além da primeira ativação do referente, observam-se mais 9 pontos da teia referencial; na produção 2, mais 17 pontos. Há de se observar que a segunda produção tem extensão maior do que a primeira, 20 e 16 linhas,

respectivamente, o que quer dizer que abre mais possibilidades para a construção de pontos da teia referencial. No entanto, ainda considerando essa variável, vê-se que, de forma geral, a segunda produção tem espaço mais estreito entre esses pontos, como o Quadro 5 pode demonstrar, considerando o número de ocorrências distribuídas em todo o texto:

Quadro 4 – Número de ocorrências considerando as partes de cada texto.

CADEIA REFERENCIAL DO REFERENTE “BULLYING”		
	PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
Título	1 ocorrência	-
1º parágrafo	4 ocorrências	6 ocorrências
2º parágrafo	3 ocorrências	4 ocorrências
3º parágrafo	1 ocorrência	3 ocorrências
4º parágrafo	1 ocorrência	5 ocorrências

Fonte: elaboração das autoras

Além do número de pontos na cadeia referencial, observa-se também que alguns processos atualizados na produção 2 são mais complexos em relação ao que se observa na primeira produção. Tal complexidade se dá tanto em relação à escolha lexical quanto em relação à estrutura das expressões que preenchem tais pontos e em relação aos movimentos argumentativos instaurados ou sustentados por meio da referenciação.

Na produção 2, no intuito de manipular a percepção da realidade a fim de atingir seus objetivos argumentativos, o aluno reduz as retomadas feitas pela nomenclatura correspondente ao tema da produção, *bullying*, e opta por construções que acrescem novas categorizações ou avaliações acerca do referente.

Essas construções podem ocorrer por expressões nominais definidas ou indefinidas. Quanto ao uso de expressões nominais definidas, elas são formadas basicamente por um nome (núcleo) e um determinante (definido ou demonstrativo), mas também podem vir acompanhadas de modificadores (adjetivo, SP, oração relativa). Essas propriedades da expressão referencial participam da teia argumentativa do texto.

Nas ocorrências [3] e [6] da produção 2, o aluno passa de uma construção simples (determinante + nome núcleo), “o bullying”, para uma construção mais complexa (determinante + nome núcleo + modificador), “a intimidação sistemática”. Esse tipo de construção sintagmática, mais elaborada e avaliativa, em que o nome núcleo vem acompanhado por um modificador, permite que o aluno possa, durante a produção, retomar parcialmente a expressão, como ocorre em [12], sem constituir um processo repetitivo/vicioso. Além disso, mostra que o aluno busca se alinhar à forma como a lei apresenta o fenômeno.

Percebe-se, também, a presença de elementos novos que perpassaram as atividades desenvolvidas em sala, como “intimidação sistemática”, já mencionada no parágrafo anterior, 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, conforme análise posta 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. Tais escolhas, que resultam do trabalho feito em sala, mostram que a adequação referencial sofre mais de restrições socioculturais do que ontológicas (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995).

Nessa linha de análise, destaca-se a escolha pela expressão referencial “crime”, pois, na primeira produção, não houve essa interpretação da realidade. Esse termo muda o estatuto do objeto de discurso ao promover modificações relativas ao referente. Demonstra não só o posicionamento do aluno, como também o direcionamento argumentativo que ele busca apresentar no texto. Incorporar o discurso jurídico 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 se está diante de um fato, uma verdade que não pode ser contestada, considerada inclusive no âmbito jurídico, agregando ao seu texto credibilidade e autoridade.

Observa-se 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 aluno acaba não desenvolvendo o que propõe, fragilizando a negociação estabelecida. Fora essa ocorrência, as expressões utilizadas no primeiro texto acabam ficando restritas a termos generalizantes e neutros, como ato e tratamento, o que revela uma dificuldade de elaboração textual que dê conta do tratamento do tema em tela. Nesse sentido, o trabalho com a temática, além das reflexões linguísticas promovidas em sala, podem ser consideradas estratégias pedagógicas relevantes para criar condições para que o aluno se constitua como um locutor que assume a posição de alguém que tem algo a dizer a alguém (GERALDI, 1997[1991]).

NA TESSITURA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS, UM OLHAR PARA O ENSINO

A análise apresentada encaminha à conclusão de que o trabalho realizado nas turmas de 9º ano de Ensino Fundamental, com proposição de atividades relacionadas à organização global de suas produções e à aquisição de material linguístico, foi relevante para uma melhoria no texto em direção ao “texto esperado”. Vale observar que os textos analisados foram produzidos por um produtor de texto em

formação, a partir de uma atividade pontual, e é sob essa perspectiva que são analisados. Portanto, não se esperava alcançar o padrão esperado em artigos de opinião produzidos por articulistas.

Quando as reflexões e análises se voltam a ambientes formais de ensino, percebe-se que é recorrente, em produções textuais, dificuldades relacionadas à referenciação. Ao tentar guarnecer suas produções com expressões referenciais, em busca da manutenção textual, muitas vezes o sujeito acaba por fazer escolhas menos significativas que pouco auxiliam na construção e manutenção do objeto de discurso. Nesses ambientes,

[...] o aluno deve reconhecer que as atividades atinentes à organização de um texto estão diretamente atreladas aos gêneros do discurso, não apenas como a manifestação de um conteúdo e de um formato “relativamente estáveis”, mas como uma oportunidade de propor sentido(s) por meio de mecanismos linguísticos recrutados para estabelecer a coerência condizente com o seu projeto de dizer (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 34).

É preciso desenvolver a consciência do aluno de que um texto é naturalmente incompleto, e isso deve ser articulado para que auxilie em seu propósito comunicativo. Para isso, precisa sempre refletir sobre as escolhas lexicais pertinentes ao contexto enunciativo, ao gênero escolhido, sem perder de vista o interlocutor.

Acredita-se que, se atividades similares fossem incorporadas nas práticas habituais de escrita escolares, os alunos apresentariam um desenvolvimento gradativo ascendente. Promover, em sala de aula, o entendimento de que os processos que permeiam a construção textual envolvem dinamicidade e instabilidade, devido ao fato de a linguagem ter um caráter sociointeracional, pode ser um caminho produtivo para que os alunos desenvolvam estratégias mais elaboradas do uso da língua na negociação com seus interlocutores.

Trabalhar no Ensino Fundamental com as possibilidades de estratégias de referenciação e explicitar ao aluno a implicação sócio-histórica envolvidas em suas escolhas é um caminho necessário para a formação de um produtor e leitor de texto competentes, capazes de adequar a língua a seus intentos comunicativos e de perceber o exercício de produção de texto como uma atividade social que não se limita aos muros da escola.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 34) ressaltam que “o papel da linguagem na construção da realidade, por meio da criação de objetos de discurso, deve ser, portanto, um ‘conteúdo’ trabalhado em sala de aula”. Trabalhos nessa direção contribuem para tornar o aluno consciente do fato de que fenômenos discursivos não são necessariamente fenômenos do mundo (KOCH; MARCUSCHI, 1998), mas que é por meio da linguagem que se constrói uma versão do mundo, a partir de determinada perspectiva. Devido a seu valor argumentativo, as expressões que compõem as cadeias referenciais

permite “flagrar posições enunciativas de avaliação mobilizadas na construção e modificação de objetos de discurso” (MESQUITA; LEITE, 2013, p. 234).

Não há garantias de que atividades direcionadas em sala de aula fomentem construções escritas mais elaboradas, coesas e coerentes, mas há a possibilidade de que tais ações possam beneficiar e aumentar o repertório lexical do sujeito, fazendo com que ele tenha opções e, a partir disso, possa fazer construções estratégicas que atendam a seus objetivos comunicativos. Vale ressaltar que não se trata apenas de um conhecimento de novas palavras, mas, para além disso, de seu sentido historicamente situado. Daí a importância de propor condição de debate do tema em sala, pois, conforme pontuam Apothéloz e Reicher-Béguelin (1995), a seleção de determinado elemento de referenciação é uma operação necessariamente contextualizada.

REFERÊNCIAS

- APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BEGUELIN, Marie-José. Construction de la référnce et strategies de designation. *Tranel - Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, Institut des sciences du langage et de la communication, n. 23, Neuchâtel, Suisse, 1995, p. 227-271.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1991].
- 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.
- _____. *Desvendado os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Como se constroem e reconstroem os objetos do discurso. *Investigações*, Recife, v. 21, p. 99-114, 2008.
- _____. *Argumentação e Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011[1984].
- _____. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018a[1999].
- _____. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018b.
- _____; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.*, v. 14, n. especial, p. 169-190, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1946].
- MESQUITA, Livia de Lima Mesquita; LEITE, Ricardo Lopes. Referenciação: teoria e prática. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães Cavalcante; LIMA, Silvana Maria Calixto de (org.). *Por uma*

análise argumentativa dos processos referenciais: aplicação da teoria dos blocos semânticos. São Paulo: Editora Cortez, 2013. p. 233-250.

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[2003]. p. 17-52.

Artigo recebido em: 20/06/2019

Artigo aceito em: 20/07/2019