

A (RE)CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE DISCURSO ‘BULLYING’ NO TEXTO OPINATIVO: EM FOCO, AS EXPRESSÕES REFERENCIAIS DIRETAS EM DOIS MOMENTOS DE PRODUÇÃO

*THE (RE) CONSTRUCTION OF THE 'BULLYING' SPEECH OBJECT IN OPINION TEXT:
IN FOCUS, DIRECT REFERENTIAL EXPRESSIONS AT TWO PRODUCTION MOMENTS*

Daniele Bertollo¹

Alcione Tereza Corbari²

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de dissertação de Mestrado que teve por objetivo investigar em textos opinativos de alunos de 9º ano se houve progressão no uso de expressões referenciais diretas, a partir da teoria da referenciação. 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). Promovem-se análises comparativas entre as duas produções do texto de cada aluno para observar se há avanços na construção da cadeia referencial, considerando o contexto de interlocução e os processos de retomada anafóricos (correferenciais). 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 sociocognitiva-interacionista. Tomam-se como base para a análise estudos apresentados por Mondada e Dubois (2017), Koch (2003, 2009, 2018), Koch e Elias (2017), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Roncarati (2010), entre outros que compõem a cena dos estudos da referenciação. Como resultado, observou 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 contribuem para aproximar o texto aos objetivos da interação proposta.

Palavras-chave: produção textual; referenciação; ensino fundamental.

Abstract: This article presents partial results of a master's thesis 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. Eight texts produced by four students are taken for analysis, four texts corresponding to Production 1 (initial generation) and four texts to Production 2 (produced by the same students, after working with the theme in class).

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, Brasil. E-mail: danixbertollo@gmail.com.

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Cascavel, Brasil. E-mail: alcione_corbari@hotmail.com.

Comparative analyzes were promoted between the two productions of each student's text to observe whether there are advances in the construction of the referential chain, considering the context of interlocution and the anaphoric resumption processes. This research has a qualitative nature and follows an interpretive bias. It is based on a bibliographic review and focuses on methods and procedures that aim to describe and interpret the phenomenon established in the texts, following theoretical guidelines in the area of Textual Linguistics, especially with regard to the socio-cognitive-interactionist perspective. The studies presented by Mondada and Dubois (2017), Koch (2003, 2009, 2018), Koch and Elias (2017), Cavalcante, Custódio as our basis for our analysis Filho and Brito (2014) and Roncarati (2010), among others that make up the scene of the studies of referencing. As a result, he observed in the texts under analysis the strategic use of the following recovery processes: change of core name, reiteration of core name with recategorization and reiteration of core name without recategorization. In the comparison between the two texts of each student, there was an increase in points of the referent in focus and more informative or evaluative recategorizations, strategies that contributed to bring the text closer to the objectives of the proposed interaction.

Keywords: textual production; referencing; teaching.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de dissertação intitulada *O uso de expressões referenciais nominais em produções de texto opinativo no Ensino Fundamental*, defendida em 2020, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. A pesquisa é guiada pelo objetivo de investigar em textos opinativos de alunos de 9º ano se houve progressão no uso de expressões referenciais diretas, a partir da teoria da referenciação. Propomo-nos, então, a fazer uma análise comparativa atinente ao processo de construção e reconstrução do objeto de discurso *bullying* em duas produções textuais escritas, intercaladas pela aplicação de uma unidade didática que objetivou o trabalho com o tema.

Apresentamos, mais especificadamente, um estudo acerca da cadeia referencial constituída por anáforas diretas por meio de expressões referenciais nominais relativas ao objeto de discurso em questão, considerando processos de retomada que se destacaram no *corpus*: *mudança de nome núcleo, reiteração de nome núcleo com recategorização e reiteração de nome núcleo sem recategorização*.

O *corpus* de análise é formado por oito textos opinativos divididos em Produção 1 e Produção 2, que têm como autores quatro alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental. Esse trabalho de produção e geração de *corpus* foi realizado por uma das autoras deste artigo, no papel de professora e pesquisadora, em uma escola pública de Cascavel - PR, com a devida

aprovação do Comitê de Ética, conforme parecer consubstanciado 3.062.264, e do Núcleo Regional de Educação/Cascavel.

O estudo em tela é motivado pela observação, como professoras da escola básica, de dificuldades recorrentes no que tange à referenciação em produções textuais no Ensino Fundamental. 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 e que pouco auxiliam na construção de seu ponto de vista. Entendemos que a compreensão de fenômenos linguísticos e sua importância para a construção do texto pode municiar o produtor de um conhecimento dinâmico e atinente às práticas de escrita, proporcionando, por conseguinte, o desenvolvimento da capacidade de mobilizar estratégias para a produção e compreensão de textos.

Para que o aluno desenvolva a capacidade de mobilizar a língua de forma planejada, entendemos que é necessário que o professor esteja ciente das diversas estratégias que são mobilizadas em função dos objetivos da interação. Dessa forma, a pesquisa proposta também busca contribuir para o olhar mais especializado dos professores de Língua Portuguesa em relação à produção de texto, de forma geral, e ao fenômeno da referenciação, de forma específica.

Quanto à 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 as orientações teóricas da área da Linguística Textual e, de forma mais específica, da Linguística Sociocognitivo-interacionista. Tomamos como base de nossas análises estudos apresentados por Mondada e Dubois (2017), Koch (2003, 2009, 2018), Koch e Elias (2017), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Roncarati (2010), entre outros que compõem a cena dos estudos da referenciação.

O presente artigo apresenta inicialmente uma breve explanação sobre linguagem e escrita, conforme a perspectiva sociocognitivo-interacionista. Em seguida, a concepção de referenciação que embasa as análises é explicitada, assim como, uma reflexão sobre a constituição das cadeias referenciais. Posteriormente, apresentamos nossas escolhas metodológicas seguidas das análises realizadas. Por último, as considerações finais.

2 Panorama teórico: a linguagem como ação social

A perspectiva sociocognitivo-interacionista toma a linguagem como uma atividade social, pois considera que o ser humano, ao relacionar-se com seus semelhantes e com o meio, interage de variadas formas via linguagem. Desse modo, Koch e Cunha-Lima (2005, p. 255), com base nos estudos de Clark (1996), apontam que “compreender a linguagem é entender como os falantes se coordenam para fazer alguma coisa juntos, utilizando simultaneamente recursos internos, individuais, cognitivos e recursos sociais”.

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 subjetivas de mundo para o mundo publicamente negociado, do intraindividual para o sociocultural. Reafirmando as concepções abordadas pela linha sociocognitivo-interacionista, a autora aponta a língua como um instrumento simbólico convergente das práticas culturais e cognitivas, visão que ultrapassa a ideia de língua como um mero 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).

Conforme Koch (2009), a mente é entendida como um fenômeno corporificado, e todos os aspectos relacionados ao corpo e à 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, então, é uma ação conjunta em que ela própria é o lugar da interação. As ações mobilizadas via linguagem não são ações autônomas; são ações com finalidades e papéis sociais dentro de um contexto, conforme analisa 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 escrita deve ser entendida a partir 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 um ato social; portanto, carrega em si uma mescla de questões sociais e cognitivas que apontam para a formação do sujeito. Dijk (2018) expõe que há uma interação entre as dimensões sociais e cognitivas no indivíduo; por conseguinte, o discurso e sua compreensão são tomados como um processo funcional dentro do contexto social.

Considerando essa perspectiva geral, nosso estudo volta-se para produções textuais escritas na escola, contexto que nos leva a um olhar pedagógico de como as escolhas que promovem a textualização do mundo reforçam a ideia de 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 um texto apresente uma organização linguística adequadas aos projetos de dizer (KOCH, 2003) do produtor, o que depende fundamentalmente da interação entre o produtor e o leitor (KOCH, 2003), entre outros aspectos pragmáticos e socioculturais. Koch e Elias (2017) compreendem a escrita para além da apropriação de regras ou como tendo único objetivo a compreensão das intenções do escritor e consideram a interação escritor-leitor como parte constitutiva desse processo. As autoras postulam que a escrita, como produção textual,

[...] 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. Não se trata de uma atividade unilateral; ao contrário, envolve decisões conjuntas. Também 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, sobre 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, lembramos que tratamos aqui do desenvolvimento de produções escritas no processo de ensino-aprendizagem, por isso entendemos que o movimento de releitura e reescrita deva ser constante e essencial para o desenvolvimento de habilidades dos alunos, pois trata-se de produtores em pleno desenvolvimento de suas competências relacionadas à escrita.

3 Referenciação: a construção do mundo na interação social

O campo teórico de onde partimos já superou a ideia de referência como “uma simples representação extensional de referentes do mundo extramental” (KOCH, 2003, p. 79), pois não se trata de um simples ato de nomear. Mondada e Dubois (2017) enfatizam 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 o ponto focal passa a ser ocupado pela busca pelo entendimento sobre como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas se estruturam e constroem sentido.

Dessa forma, supera-se a 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 um ente 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.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) apontam que 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. 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.

4 A plasticidade das cadeias referenciais

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 textual. 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 construção da cadeia referencial de um texto auxilia na manutenção da progressão textual. Para Koch (2018, p. 138), a progressão textual deve “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.

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).

As principais estratégias de progressão referencial apontadas por Koch (2003) 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 01 – 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: Quadro elaborado pelas autoras com base em Koch (2003)

Assim, considerando todas essas propostas e a evolução dos estudos relativos à referenciação, decidimos embasar nossas análises na proposta estabelecida por Koch (2003), que 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. Diante das ocorrências observadas no *corpus* sob análise e considerando nossos objetivos, 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*.

5 Parâmetros metodológicos e contextualização da pesquisa

A abordagem metodológica de nosso estudo é construída meio da metodologia qualitativa, pois implicar majoritariamente em análises subjetivas, já que 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.

Na pesquisa proposta, predominam procedimentos descritivo-reflexivos, pautados no referencial teórico consultado. O levantamento de dados foi feito de forma indireta, portanto, a pesquisa pode ser caracterizada também como *ex-post-facto*. Apesar de uma das pesquisadoras ser também a professora regente das turmas envolvidas na geração de dados, o foco da análise não é o processo, mas sim os resultados já postos. Porém, considerando que se trata de uma pesquisa de base sociocognitivo-interacionista, buscamos interpretar os dados tendo em consideração o trabalho feito em sala. Ou seja, este serve de parâmetro para a interpretação dos dados, mas o foco da pesquisa centra-se em elementos linguísticos apresentados nos textos.

Em relação à seleção dos textos analisados, salientamos que optamos por produções que fossem representativas dos processos pesquisados. Partimos do seguinte critério para a seleção: 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. Assim, em cada Produção selecionada, um processo de retomada foi explorado a fim de que se verificasse a produtividade de seu uso.

Quanto à disposição dos textos para análise, para manter a confidencialidade dos sujeitos que os produziram, cada aluno recebe 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 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, contextualizamos, brevemente, os procedimentos adotados para a produção dos textos que formam o *corpus* deste trabalho. Acreditamos que 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 oito textos sob análise são parte de um banco de dados formado por produções de

alunos de cinco turmas de 9.º 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.




Antes do exercício inicial de produção, foi proposta uma revisão sobre textos opinativos, contexto em que se abordaram suas características sociointeracionais, estruturais e linguísticas. O tema *bullying* foi debatido, o que se constituiu em um momento de reflexão e participação mediante relatos e debates. A partir desse contexto, a Produção 1 foi realizada em sala.

Nas aulas seguintes, houve a aplicação de uma unidade didática composta por atividades variadas que foi oportunizada para motivar reflexões sobre as escolhas linguísticas relacionadas à produção de textos opinativos e para desencadear leituras e debates sobre a temática abordada, como: conversas dirigidas e debates com base em textos formais e informais sobre o tema, atividades com apoio de dicionários e atividades lúdicas. Também produziu-se um mural para ampliar o debate na escola, onde foram afixados textos sobre a temática abordada. Propôs-se ainda a composição um dicionário sobre o tema, bem como aulas dialogadas sobre a construção do texto opinativo e sobre a coesão referencial. Após o desenvolvimento das atividades, encaminhou-se a Produção 2, também realizada em sala. Na seção seguinte, fazemos uma análise comparativa dos resultados apresentados nas Produções 1 e 2 de cada aluno, considerando os elementos de referenciação que interessam à nossa pesquisa.

6 De um texto a outro: em análise, as expressões referenciais mobilizadas

Após o exercício do mapeamento, percebemos que ocorreram mudanças relevantes entre as duas Produções no que se refere à estrutura e ao valor semântico das expressões referenciais, podendo significar na construção argumentativa. Voltamos, então, nosso olhar ao núcleo da expressão nominal. Passamos a olhar os textos buscando verificar quais usos eram recorrentes e que poderiam revelar evolução de um texto para o outro, o que nos levou a observar os seguintes processos de retomada, pautadas em Koch (2003) e Roncarati (2010): *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, exemplificando-os:

Quadro 02 - Tipos de retomadas com base em Koch (2003) e Roncarati (2010)

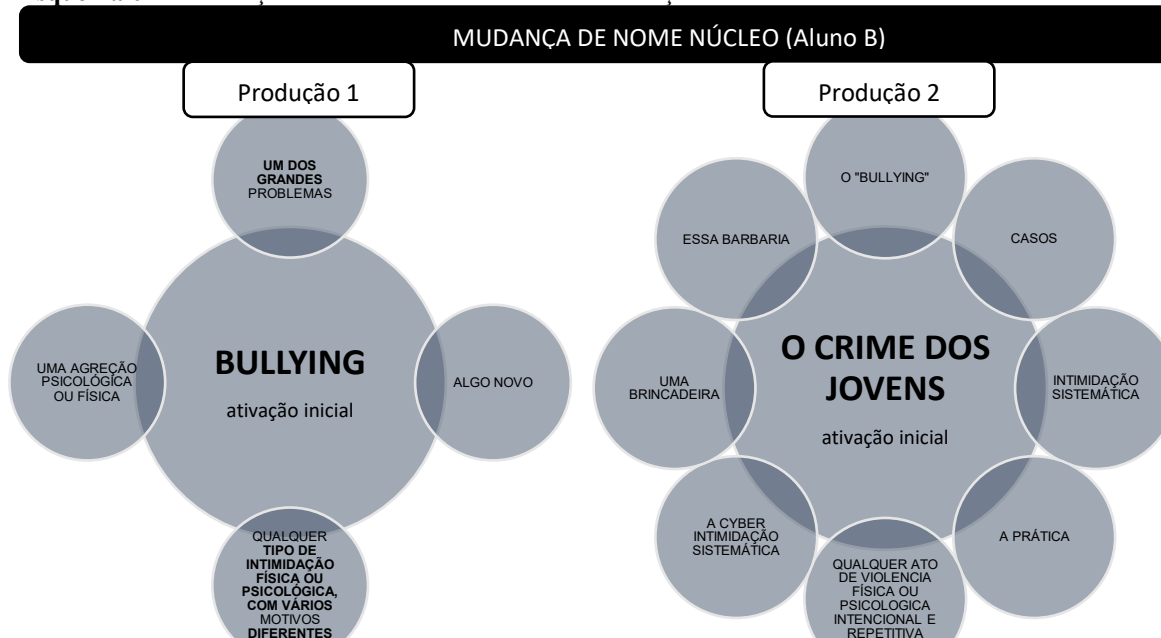
TIPOS DE RETOMADAS		
Mudança de núcleo	Quando o nome que atua como núcleo do sintagma nominal é substituído por outro.	“Os atos do praticantes dessa atrocidade [...]” (TEXTO C, PRODUÇÃO 1) 
Reiteração de núcleo com recategorização	Quando o nome que atua como núcleo do sintagma nominal é reiterado (repetido); porém, vem acrescido de um ou mais modificadores.	“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) 
Reiteração de núcleo sem recategorização	Quando o nome que atua como núcleo do sintagma nominal é reiterado (repetido), sem acréscimo de modificadores.	“O bulling é gerado pelas diferenças de um ser para outro geralmente os praticantes de bulling [...]” (TEXTO C, PRODUÇÃO 1) 

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

Embora os alunos tenham utilizado mais de um processo de retomada, na construção da cadeia referencial de *bullying* em seus textos, procuramos focar, em cada Produção, a retomada anafórica que se destaca: aluno B – *mudança de nome núcleo*, aluno C – *reiteração de nome núcleo com recategorização* e aluno D – *reiteração de nome núcleo sem recategorização*.

Assim, considerando o processo de retomada *mudança de nome núcleo*, verificamos os seguintes resultados, quando comparamos Produção 1 e Produção 2 do aluno B:

Esquema 01 - Mudança de nome núcleo – Aluno B – Produções 1 e 2



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos textos do Aluno B – Produções 1 e 2

na produção 2 do aluno B, a mudança de nome núcleo foi bastante explorada. O aluno representou o objeto de mundo, em seu texto, de variadas formas que auxiliam constantemente em seus objetivos argumentativos. Além de utilizar expressões referenciais variadas, representativas de suas percepções de mundo, trouxe construções polifônicas que serviram como base para que defendesse sua tese, aceitando ou rechaçando o que foi dito.

Ademais, foi notório o uso de expressões vocabulares que perpassaram a unidade didática trabalhada em sala. Uma das ocorrências que evidencia tal assertiva é verificada no movimento de mudança do nome núcleo por meio da expressão referencial *intimidação sistemática*. Em sala, tal expressão foi recorrentemente citada, quando tratamos da letra da lei, durante a aplicação da unidade didática. O texto mostra que o aluno se apropriou da terminologia a ponto de fazer uso dela em sua proposta de escrita.

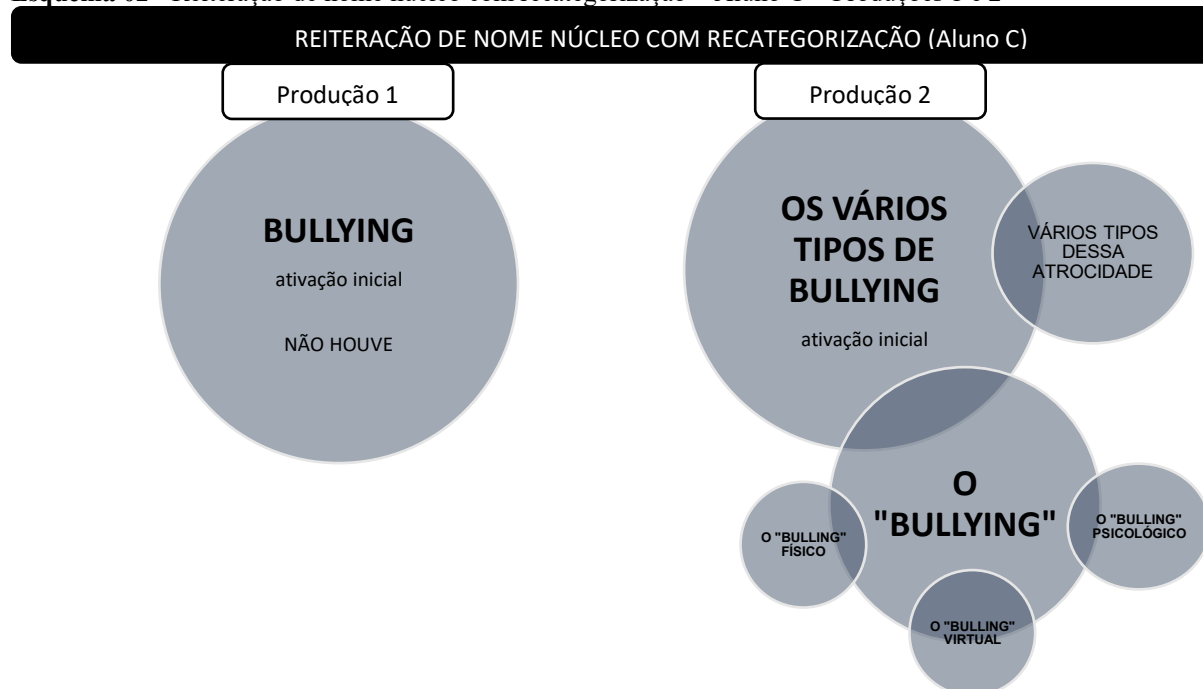
Observamos, também, que a marcação valorativa ganha maior evidência por meio dos núcleos sintagmais na Produção 2. O aluno passa a optar por recategorizações mais pontuais e avaliativas ao afirmar textualmente, a cada recategorização, seu ponto de vista e coloca em cena a multiplicidade de julgamentos que faz do referente, retrabalhando as formas sociais concebidas por sua percepção a cada reconstrução na cadeia referencial.

Para ilustrar, destacamos, na Produção 2, a escolha pela expressão referencial *crime*, pois, na Produção 1, não houve essa interpretação da realidade. Esse termo muda o estatuto do objeto de discurso e promove modificações relativas ao referente. Esta expressão 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.

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.

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, verificamos os seguintes resultados, quando comparamos Produção 1 e Produção 2 do aluno C:

Esquema 02 - Reiteração de nome núcleo com recategorização – Aluno C – Produções 1 e 2



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos textos do Aluno C – Produções 1 e 2

Pudemos observar que houve maior reflexão 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. Assim, 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,

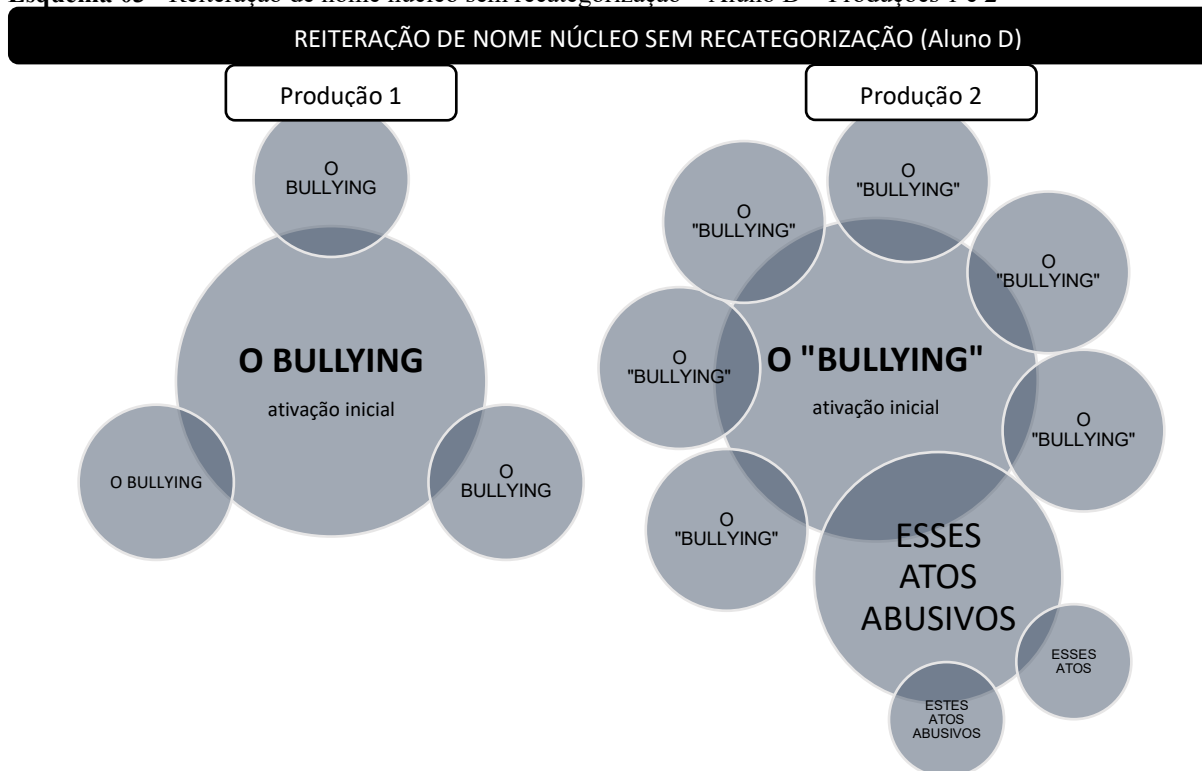
as características dos interlocutores e as suas intenções)” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 29). Assim, os modificadores conferem um novo viés argumentativo ao texto, fazendo progredirem os objetos de discurso e, como consequência, o tema, ou tópico discursivo, conforme analisam os autores.

A manipulação do núcleo sintagmal como o acréscimo de modificadores, possivelmente na tentativa de evitar a repetição, pode demonstrar maturidade na escrita. O aluno pode desenvolver a metaconsciência 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 em relação a seu projeto de dizer.

Verificamos que 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* (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 não apenas para reproduzir o que aprendeu nas atividades em sala, mas também para criar, observando relações de coesão e coerência.

A recategorização por meio de modificadores que ocorre na Produção 2 auxilia a construção da linha argumentativa. Ao expandir e modificar o referente, apresentam-se 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). 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.

Em relação à *reiteração de nome núcleo sem recategorização*, observamos os seguintes resultados, quando comparamos Produção 1 e Produção 2 do aluno D:

Esquema 03 - Reiteração de nome núcleo sem recategorização – Aluno D – Produções 1 e 2

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos textos do Aluno D – Produções 1 e 2

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.

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).

Conforme Roncarati (2010), 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 à reafirmação (ênfase) da expressão referencial em questão no intuito de fazer a manutenção temática ao mantê-la sempre saliente.

Ao refletirmos as análises dispostas como um todo, observamos que, nas Produções 2, os alunos procuraram manter o referente em foco por mais tempo, sempre a agregar novas informações que auxiliam na construção de seus pontos de vista, deixando à mostra aquilo que desejam fazer perceber sobre suas percepções da realidade. Verificamos, também, mudanças 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 locutor de um discurso são importantes e que podem 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.

É importante destacar que 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. Mesmo assim, ao considerarmos os textos analisados e suas respectivas produções, observamos que os alunos, ao construírem a cadeia referencial da Produção 1, demonstraram a forma como percebiam e interagem com a realidade, antes da aplicação da unidade didática. Após a mediação da professora, verificamos que suas percepções sobre a realidade e suas competências linguísticas foram ampliadas, pois houve avanços na construção da argumentação do texto.

Refletindo 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 diverjam em relação ao primeiro texto proposto. No entanto, a natureza das mudanças observadas na segunda produção 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.

7 Considerações Finais

Como professoras atuantes na educação básica e cientes das dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem em seus mais diversos aspectos, 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 é um processo de construção de sentidos, ou seja, o aluno pode ser mais produtivo se a interação for significativa.

Constatamos que, em geral, mesmo se tratando de produtores com pouca experiência de escrita de gêneros opinativos, os alunos utilizam estratégias diversas no que tange à referenciação, embora tais estratégias nem sempre se mostrem produtivas na negociação mediada pelo texto. Assim mesmo, 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.

O aluno deve perceber-se como ator ativo no evento comunicativo que é a produção textual. E o papel do professor, em relação à referenciação, 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. A partir dessa abordagem, 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 e de constituir-se no mundo.

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. Compreender a base da construção referencial e como ela se constitui, na interação, pode fazer com que a cadeia referencial seja mais coerente e contributiva com suas intenções argumentativas do texto produzido.

Referências

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

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.

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

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

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

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.

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.