Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras

ROBERTO CLAUDIO BENTO DA SILVA

A REFERENCIAÇÃO EM CRÔNICAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PAU DOS FERROS
2019

ROBERTO CLAUDIO BENTO DA SILVA

A REFERENCIAÇÃO EM CRÔNICAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM), como requisito parcial para o obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Leitura e Produção textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

Orientadora: Profª. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

PAU DOS FERROS
2019

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas e Diretoria de Informatização (DINF) – UERN com os dados fornecidos pelos autor.

S586r Silva, ROBERTO CLAUDIO BENTO DA
A referenciação em crônicas de alunos do nono ano do Ensino Fundamental. / ROBERTO CLAUDIO BENTO DA Silva. - Pau dos Ferros, 2019.
138p.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. I. Barbosa, Maria do Socorro Maia Fernandes. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

ROBERTO CLAUDIO BENTO DA SILVA

A dissertação “A referenciação em crônicas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental” foi submetida à seguinte Banca Examinadora, constituída pelo PROFELETRAS/Pau dos Ferros/UERN, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Dissertação defendida em 21/02/2019

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa (UERN)

_____

Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (UFERSA)
Examinadora

_____

Profa. Dra. Crígina Cibele Pereira (UERN)
Examinadora

_____

Profa. Dra. Rosângela dos Santos Bernardino (UERN)
Suplente

PAU DOS FERROS
2019

DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais, pelo empenho e dedicação a mim dispensados durante os meus anos de estudo e pelos exemplos de simplicidade, honestidade e caráter.

Aos meus filhos: Roberto Júnior e Ana Sophia, pelas alegrias e prazer da convivência.

A minha companheira, Kinha Vasconcelos com quem divido minhas alegrias, angústias e ausências.

Aos meus colegas de curso, em especial, aos colegas Francisco Jean e Rivelino, com quem partilhei as tarefas, dificuldades, alegrias e angústias durante o mestrado.

Aos professores do curso, em especial, às orientadoras Crígina Cibelle e Socorro Maia pela grande contribuição e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e pela coragem em estar constantemente estudando e aperfeiçoando-me, mesmo diante dos desafios que tive que enfrentar no decorrer do curso, Ele não deixou que eles me fizessem desistir.

Agradeço ao meu pai pelo exemplo de vida, de simplicidade, honestidade sinceridade, luta e crenças em dias melhores na vida de seus filhos. Sou grato também pelos seus esforços em garantir a minha escolarização numa época em que estudar era um privilégio de poucos, mas que ele nunca deixou de incentivar-me e de acreditar no meu potencial.

Agradeço a minha mãe (*in memoriam*) pelos seus ensinamentos, pela vocação pela docência que me contaminou e pela firmeza nas suas decisões e persistência nas suas escolhas. Sou muito dela.

Agradeço aos meus filhos Roberto Júnior que convive comigo todos os dias a quem procuro ensinar pelo exemplo; a Ana Sophia que, mesmo o destino tendo nos separado, nossos corações continuam unidos. Eles são a razão das minhas lutas.

Agradeço à minha companheira, Kinha Vasconcelos, com quem divido os meus momentos de alegria, de tristeza, de cansaço, de lazer e de aprendizagem. Sou muito grato a essa pessoa que abrilhanta cotidianamente a minha vida.

Agradeço aos colegas do curso, pelos momentos alegres, tensos, pela partilha de trabalhos e pela construção coletiva de conhecimentos e, em especial, aos meus colegas Jean e Rivelino com quem convivi mais intensamente durante o curso.

Finalmente, aos meus alunos que contribuíram para a realização do trabalho e aos professores do curso de mestrado, em especial a Socorro Maia, pela grande contribuição na orientação deste trabalho.

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 1997, p. 41).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as estratégias de referenciação – anáforas diretas, indiretas e recategorizadoras, dêixis e encapsulamento - utilizadas na escrita de crônicas narrativas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública municipal, localizada no município de Potengi – CE. Para tanto, partimos da observação de que, para produzir um texto adequado a determinada situação comunicativa, os alunos precisam trabalhar bem a construção do seu plano de texto, levando em consideração os elementos da interlocução (emissor, receptor, objetivo do texto, audiência, contexto de comunicação etc.) como estratégia para uma produção escrita que atenda aos objetivos propostos. Assim, para conhecer as estratégias de referenciação, utilizamos como referencial teórico as concepções de Mondada e Dubois (2005), Cavalcante (2013) de que as palavras não representam uma realidade estável. Nesse sentido, baseamo-nos também nas ideias defendidas por Marcuschi (2008), que adota uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais cognitiva e historicamente situadas; Koch, Morato e Bentes (2017), que relacionam as estratégias de referenciação, principalmente o uso de anáforas, à orientação argumentativa do autor; Scheneuwly e Dolz et. al. (2004), que aponta a sequência didática como organização do trabalho docente e defendem um ensino de língua a partir da organização do trabalho em forma de sequência didática, contemplando atividades individuais e em grupo, visando o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos alunos, dentre outros autores que trabalham as estratégias de referenciação nos processos de construção do sentido do texto. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizamos o material da Olimpíada de Língua Portuguesa, promovida pela Fundação Itaú Social em parceria com o CENPEC. Para isso, elaboramos e aplicamos uma sequência didática (SD) com os alunos, de forma que apresentamos o conceito, estrutura, objetivos e características do gênero a ser trabalhado e, em seguida, solicitamos aos alunos uma produção de texto inicial e outra no final da execução da SD. Em seguida, analisamos essas produções, num total de 12 textos, que se constituíram como *corpus* desta pesquisa, utilizando, para isso, a metodologia da pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, descritiva e analítica, em que não há preocupação em quantificação de dados, mas em analisar como os alunos constroem a referência em seus textos. Os resultados apontam que os alunos ativam muitos referentes em seus textos, porém, desfocalizados, sem que sejam explorados de forma a contribuir para o projeto de dizer do aluno e, consequentemente, dificultando a leitura. A anáfora direta é a estratégia mais utilizada pelos alunos, seguida da anáfora indireta, especialmente das baseadas em esquemas cognitivos do mundo textual e as baseadas em inferências ancoradas no modelo de mundo textual como estratégia de ativação de referentes no texto. O uso de dêixis e encapsulamentos e recategorizações tem menor ocorrência nos textos. Concluímos que os alunos precisam ser orientados na construção dos seus planos de textos e nos processos de escrita, visando o desenvolvimento das habilidades de produção de uma manifestação linguística situada e coerente com o projeto de dizer do autor.

PALAVRAS-CHAVE: Texto. Escrita. Gênero discursivo/textual. Referenciação. Crônica.

ABSTRACT

This work aims to analyze the direct, indirect and recategorizing anafores, dexis and encapsulation strategies used in chronic narrative writing by students of the 9th grade of Elementary School, in a municipal public school, located in the municipality of Potengi - CE. In order to produce a text that is appropriate to a particular communicative situation, students need to work well on the construction of their text plan, taking into account the elements of interlocution (sender, receiver, purpose of the text, audience, communication context, etc.) as a strategy for a written production that meets the proposed objectives. Thus, to know the strategies of reference, we use as a theoretical reference the conceptions of Mondada and Dubois (2005), Cavalcante (2013) that words do not represent a stable reality. In this sense, we also base ourselves on the ideas defended by Marcuschi (2008), who adopts a vision of language as a set of cognitive and historically situated social practices; Koch, Morato and Bentes (2017), that relate the strategies of reference, mainly the use of anaphora, to the argumentative orientation of the author; Scheneuwly and Dolz et. al. (2004), which points out the didactic sequence as an organization of the teaching work and defend a language teaching from the organization of the work in the form of a didactic sequence, contemplating individual and group activities, aiming the development of the linguistic-discursive abilities of the students, among other authors who work on the strategies of reference in the processes of construction of the meaning of the text. For the development of the work, we use the materials of the Portuguese Language Olympics, promoted by Fundação Itaú Social in partnership with CENPEC. To do this, we elaborated and applied a didactic sequence (SD) with the students, so that we presented the concept, structure, objectives and characteristics of the genre to be worked on, and then asked the students to produce an initial text and another at the end implementation of SD. Then, we analyze these productions, in a total of 12 texts, which were constituted as corpus of this research, using, for this, the methodology of the qualitative research, of applied, descriptive and analytical nature, in which there is no concern in quantification of data, but in analyzing how students construct the reference in their texts. The results show that students activate many referents in their texts, but they are unfocused, without being explored in a way that contributes to the student's project of reading and, consequently, making reading difficult. Direct anaphora is the strategy most used by students, followed by indirect anaphora, especially those based on cognitive schemas of the textual world and those based on inferences anchored in the textual world model as a strategy for the activation of referents in the text. The use of dexis and encapsulations and recategorization has less occurrence in texts. We conclude that students need to be guided in the construction of their text plans and writing processes, aiming the development of the production skills of a linguistic manifestation situated and coherent with the author's design.

KEYWORDS: Text. Writing. Discursive / textual gender. Reference. Chronic.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Processamento da anáfora direta 35
FIGURA 2 – Processamento da anáfora indireta 41
FIGURA 3 – Tipologia das anáforas indiretas 43
FIGURA 4 – Escala de proficiência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino fundamental 72
FIGURA 5 – Resultado de Língua Portuguesa do 9º ano/Spaece 2016 73
FIGURA 6 – Resultado da Matemática do 9º ano/Spaece 2016 74
FIGURA 7 – Sequência didática 79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI – Anáfora Indireta
CAEd – Centro de Avaliação da Educação
CE – Ceará
CN – Crônica narrativa
FECOP – Fundo de Combate à Pobreza
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Valorização do Profissionais do Magistério
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OD – Objeto de Discurso
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras
SD – Sequência Didática
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
URCA – Universidade Regional do Cariri
UVA – Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 LÍNGUA, TEXTO E REFERENCIAÇÃO 18

2.1 A ciência da linguagem 18
2.2 Linguística textual: o texto como objeto de estudo 20
2.3 Referenciação e coerência 21
2.4 Referenciação e progressão textual 24
2.5 Estratégias de referenciação 27
2.5.1 Introdução de referentes no texto 30
2.5.2 Anáfora direta 34
2.5.3 Anáfora Indireta 39
2.5.4 Encapsulamento 47
2.5.5 Recategorização 49
2.5.6 Dêixis 52

3 GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL 57

3.1 Conceito de gênero discursivo/textual 57
3.2 A intergenericidade nos gêneros discursivos/textuais 60
3.3 O gênero discursivo/textual crônica 61
3.4 O uso da crônica na escola 63
3.5 Produção e análise de gêneros discursivos/textuais 65

4 METODOLOGIA DA PESQUISA 69

4.1 Caracterização da pesquisa 69
4.2 O universo da pesquisa e os sujeitos envolvidos 70
4.3 A intervenção 75
4.4 A constituição do *corpus* 78

5 A REFERENCIAÇÃO NA ESCRITA DOS ALUNOS 86

5.1 Ativação de objetos de discurso 86
5.2 A anáfora nos textos dos alunos 90
5.2.1 Anáfora direta 90
5.2.2 Anáfora indireta 95
5.2.3 Anáfora encapsuladora 100
5.2.4 Anáfora recategorizadora 103
5.3 Dêixis 104

CONSIDERAÇÕES FINAIS 110

REFERÊNCIAS 115

ANEXOS 119

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco o estudo das estratégias de referenciação utilizadas por alunos do 9º ano do ensino fundamental na produção de textos pertencentes ao gênero crônica narrativa.

As atividades de produção escrita na sala de aula demandam a capacidade de planejar a produção de texto, idealizando os elementos participantes da interação e definindo os objetivos pretendidos com a escrita. Essa parece ser uma dificuldade constante dos alunos, em cujos textos, a figura do professor parece se constituir a peça principal, contribuindo para as ideias materializadas no cotexto. Essa situação tem sido defendida por Geraldi (1997), pois segundo ele, o aluno não encara as atividades de produção textual, levando em conta o contexto de produção, mas se preocupa muito mais em devolver ao professor a “palavra que lhe foi ensinada”.

Para tanto, o professor de língua portuguesa é desafiado a desenvolver estratégias de orientação para a produção escrita do aluno, levando em conta um conjunto de fatores, tais como: objetivos pretendidos com a sua produção, audiência prevista, contexto comunicativo, relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário e demais elementos que contribuem para a construção do sentido do texto escrito.

Quanto aos alunos, estes precisam conhecer e utilizar estratégias de comunicação que lhes permitam a construção de manifestações linguísticas bem fundamentadas e adequadas aos propósitos comunicativos. Para isso, é fundamental que eles organizem seus textos, articulando as ideias coerentemente, garantindo continuidade, progressão, não contradição e articulação, como defende Koch, (2003).

Uma estratégia para a produção de textos com essas características passa pela realização de atividades que contemplem a pluralidade de gêneros que circulam socialmente, cabendo à escola a tarefa de promover situações de trabalho com a língua que contribuam para o desenvolvimento das capacidades comunicativas do aluno, preparando-o para viver as mais diversas situações de interação linguística. Isso é possível a partir de uma prática de ensino que encare o texto como “a unidade básica do ensino”, conforme defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN. BRASIL, 1998, p. 23). Nesse mesmo sentido, Abaurre e Abaurre (2012), defendem que a escola deve apresentar sugestões que fundamentem e orientem a produção

escrita, a partir de uma proposta de comunicação a ser desenvolvida, considerando os elementos que interferem no ato comunicativo.

Corroborando com essa posição, Marcuschi (2008), defende que a escola deve ensinar usos e formas da língua que não são corriqueiras no cotidiano dos alunos.

De fato, o contato do aluno com a diversidade textual, dentro e fora da escola, como estratégia de preparação desse sujeito para enfrentar e compreender as mais diversas situações comunicativas, é fundamental, tendo em vista que os desafios que se colocam para o aprendizado da língua portuguesa nas escolas brasileiras são enormes. Os resultados das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE) mostram que metade dos alunos que concluem o Ensino Fundamental ainda se encontram nos padrões “Muito Crítico” e “Crítico” da escala de proficiência[1]. Essa situação justifica a necessidade de um planejamento do trabalho com as habilidades de leitura e escrita, no sentido de preparar o aluno para o Ensino Médio, uma vez que boa parte dos que chegam a esta última etapa da educação básica, sem a preparação adequada, desistem antes de concluir o primeiro ano[2].

Diante desse desafio de preparar melhor os alunos para ingresso no Ensino Médio e com o intuito de trabalhar a produção escrita com alunos do 9º ano de uma escola pública municipal, elaboramos e aplicamos uma sequência didática (SD), conforme estrutura proposta por Schenewly e Dolz (2004). Essa SD constitui a primeira etapa de uma pesquisa realizada com a produção de crônicas da referida turma; produções que se constituíram nosso *corpus.*

Acreditamos que o trabalho com a SD contribui para o entendimento do aluno na construção de uma manifestação linguística que considere os elementos do contexto de produção: objetivos da escrita, audiência pretendida, conhecimento do leitor e adequação da linguagem, entre outros. No Ensino Fundamental, em sua maioria, os alunos não costumam considerar esses elementos nas suas produções. Como afirma Marquesi (2017), para a elaboração de um texto, partimos da finalidade para a qual escrevemos.

---

[1] A escala de proficiência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará foi construída nos moldes da escala SAEB, da qual constam quatro intervalos com os seguintes padrões e proficiências: de 0 a 200 pontos corresponde ao padrão muito crítica; de 201 a 250 pontos, corresponde ao padrão crítico; de 251 a 300, corresponde ao padrão intermediário; e acima de 300 pontos corresponde ao padrão adequado.

[2] Pesquisas realizadas na escola de ensino médio mostram que os maiores índices de fracasso escolar estão na primeira série. E destes, as notas mais baixas estão na disciplina de Língua Portuguesa.

Não obstante, em atividades dessa natureza, é sempre muito relevante a figura do professor, pois nem sempre os alunos estão aptos com o planejamento da escrita. Essas competências permitem lidar com situações diversas de comunicação, saber organizar seu pensamento e o nível de linguagem adequado a cada situação comunicativa.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), as atividades de produção de texto escrito devem ter como objetivo, dentre outros, “a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos) que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário”.

Dentro dessa realidade, trabalhamos como professor do Ensino Fundamental e observamos que, nas atividades de escrita em sala de aula, os alunos constroem um grande número de objetos de discurso, e imediatamente os desativam. Logo em seguida, ativam outros ODs que seguem o mesmo caminho dos primeiros, ou seja, são esquecidos, prejudicando a organização do texto no que se refere às estratégias de referenciação.

Muitos estudos já foram realizados sobre essa temática, dentre os quais podemos destacar, como constituintes do estado da arte, Koch (2014), Cavalcante (2013), Matêncio (2003), Ciulla (2014) dentre outros. Além destes, outros autores têm se dedicado ao estudo do texto, como Koch e Penna (2006), que defendem a construção do texto através de *segmentos tópicos* (ST), estrategicamente abordados de forma coerente com o projeto de dizer do enunciador. Esses elementos contribuem para a não descontinuidade do sentido pretendido do texto. Para Koch e Penna (2006), esses tópicos devem girar em torno da ideia principal do texto, contribuindo para a sua explicitação, que são: a centração, que refere o direcionamento dos enunciados para a explicação do tema; a concernência, que se refere à interdependência de sentidos entre os enunciados; a relevância, que se refere à importância dos objetos de discurso (ODs) ativados para a construção do sentido do texto; e a pontualização que remete à localização dos referentes no corpo do texto.

Ao analisar a retextualização, Barbosa (2014), aponta que o texto jornalístico é um gênero escrito por um autor com objetivos determinados. Por isso, esse gênero, como qualquer outro, reproduz discursos ideológicos de seus produtores. Assim, na recategorização de objetos de discurso, o locutor se utiliza de estratégias linguísticas diferenciadas sempre com o objetivo de direcionar o entendimento do leitor para um determinado viés pretendido por ele, de acordo com o seu projeto comunicativo. A

escolha de uma expressão referencial, a partir de uma compreensão do texto fonte, não se dá ao acaso, mas de acordo com o objetivo pretendido pelo autor que retextualiza a notícia, pois para ele o sentido das palavras são maleáveis e se constroem no e pelo discurso.

Cabral e Santos (2016), analisando as estratégias argumentativas na carta testamento de Getúlio Vargas, relacionam os processos referenciais utilizados na referida carta, especialmente as anáforas indiretas, a dêixis pessoal e a utilização de verbos para a construção de objetos de discurso argumentativamente orientados. Para as autoras, o texto requer do leitor um empenho com o objetivo de calcular o sentido pretendido pelo autor. Esse posicionamento corrobora com o de Barbosa (2014) ao defender a plasticidade dos sentidos das palavras. Outros aspectos abordados por Cabral e Santos (2016) se referem à utilização de anáforas diretas, indiretas e associativas, o uso de dêixis de pessoa, de tempo e de lugar e o encapsulamento na construção de objetos de discurso. Esses elementos são estrategicamente organizados, no sentido de envolver o leitor com as ideias apresentadas pelo locutor, tomando-as como verdades.

Sobre a ativação de referentes textuais, Cabral e Santos (2016), afirmam que a construção de objetos de discurso pode se dar através de recursos linguísticos, tais como verbos, e não apenas através de estratégias de referenciação. Afirmam ainda que os verbos e a dêixis de pessoa podem ser utilizados com caráter persuasivo, contribuindo para a construção e defesa de pontos de vista.

Soares e Figueiredo (2012), analisando a construção de referentes textuais em texto do *blog FolhaTeen*, publicado pelo jornal Folha de São Paulo, analisam os processos de referenciação textual utilizados pelos adolescentes na produção escrita. Desse modo, em termos quantitativos, os adolescentes introduzem uma maior quantidade de referentes textuais e retomam cerca de 50% desses referentes. Esses quantitativos contribuem para o equilíbrio entre a construção e retomadas de objetos de discurso, dando ao leitor instrumentos e pistas do sentido pretendido pelo autor.

Para Pinheiro (2012), ao discutir a relação entre objeto de discurso e tópico discursivo, os objetos de discurso são frutos da atividade discursiva que se desenvolve através de um processo de negociação entre os interlocutores. Um determinado objeto de discurso inserido no texto pode ser transformado em tópico discursivo através de estratégias de retomada e recategorização desse OD, assumindo um destaque dentro do texto.

Rocha (2016), ao pesquisar sobre os processos de referenciação em cartas argumentativas produzidas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, mostra que as estratégias de referenciação mais utilizadas por eles são a anáfora direta e o encapsulamento, que lidam com elementos presentes no cotexto. As anáforas indiretas, a dêixis e a recategorização são utilizadas com menos frequência pelos alunos. Essa constatação, segundo o autor, reflete pouco domínio das habilidades de escrita dos alunos nessa etapa da escolaridade. Para ele, a ação de referir é inerente a qualquer prática discursiva e os alunos mostram isso de forma clara no texto.

Considerando os estudos já desenvolvidos sobre este assunto e o fato de estarmos em sala de aula do Ensino Fundamental, nos permite observar, através das atividades de produção escrita desenvolvidas, que o aluno constrói objetos de discurso coerentes com o plano de texto elaborado. No entanto, esses objetos são, muitas vezes, abandonados, causando rupturas no plano das ideias, ou são referenciados de forma equivocada. Outras vezes, objetos menos importantes ganham importância maior do que outros mais coerentes com esse objetivo. Essa situação é recorrente no processo de escrita em sala de aula e tem nos levado a perceber a necessidade de um trabalho mais sistematizado de produção escrita.

Assim, buscando compreender melhor as estratégias de construção do texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, desenvolvemos a presente pesquisa, visando construir respostas para as seguintes questões: Quais estratégias os alunos utilizam para ativar, reativar, desfocalizar e desativar referentes textuais no processo de escrita? Com que frequência os alunos fazem uso de anáforas, dêixis ou expressões nominais para ativar ou reativar referentes textuais? Como essas estratégias textuais contribuem para a progressão do texto?

Visando refletir sobre esses questionamentos, a presente dissertação que tem como Objetivo Geral, analisar as estratégias de referenciação – anáforas diretas, indiretas, recategorizadoras, dêixis e encapsulamentos utilizadas na escrita de crônicas narrativas por alunos do 9º ano do ensino fundamental. Além disso, nosso objetivos específicos buscam: identificar as estratégias de ativação, reativação, desfocalização e desativação de objetos de discurso na escrita dos alunos; discutir as estratégias de referenciação textual por meio do uso de anáforas; analisar as estratégias de referenciação por meio do uso de dêixis; refletir sobre o uso das expressões nominais para ativar, desativar, reativar e desfocalizar objetos de discurso

na escrita dos alunos; averiguar a contribuição das estratégias de referenciação utilizadas pelos alunos para a progressão das ideias no texto.

No tocante ao trabalho, este se caracteriza como uma pesquisa do tipo qualitativa, de natureza aplicada, descritiva e analítica, em que se procederá a análise das produções dos alunos. A escolha do gênero crônica pelo trabalho deste gênero no plano de curso da escola, a ser realizado durante o quarto período letivo, na disciplina de Língua Portuguesa. Outro aspecto que justifica essa escolha, é que a crônica permite uma maior liberdade de temas/situações motivadoras para a atividade de escrita, oportunizando aos estudantes abordarem assuntos do seu cotidiano e sobre os quais têm maior ciência. Reforça ainda a presente escolha, as características da crônica: um texto curto, que narra fatos do cotidiano. Finalmente, essa escolha está contemplada na linha de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Letras – (ProfLetras); Leitura e produção de textos: diversidade textual e práticas docentes.

Desse modo, organizamos o presente trabalho em cinco capítulos. O primeiro se refere à introdução que traz uma visão geral do trabalho; o segundo capítulo traz uma revisão da literatura sobre os processos de referenciação no texto escrito; o terceiro capítulo traz o conceito de gênero discursivo/textual e uma reflexão sobre as atividades de análise de gêneros; o quarto capítulo apresenta a metodologia adotada e o desenvolvimento da sequência didática, através da qual foi construído o *corpus* de análise e, o quinto capítulo traz uma análise do *corpus* produzido pelos alunos.

2 LÍNGUA, TEXTO E REFERENCIAÇÃO

Neste capítulo, refletimos sobre a linguística textual e sobre o conceito de texto e, a partir daí, abordamos o conceito de referenciação textual e sua relação com a coerência e com a progressão das ideias no texto. E, em seguida, abordamos as estratégias de referenciação apontadas por alguns autores, focando nas estratégias de introdução de referentes no modelo textual, no uso de anáforas diretas, indiretas, encapsuladores, recategorizadoras e no uso da dêixis como estratégias para a produção de sentido, através da escrita, conforme o projeto de dizer do autor do texto.

2.1 A ciência da linguagem

A publicação do *Cours de Linguistique Generale,* de Ferdinand de Saussure, em 1916, organizado por seus discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye, representou o marco inicial, a partir do qual, se passou a encarar a linguística como ciência, pois a partir daí ela passou a ter um objeto e um método.

A concepção de língua enquanto estrutura, como defendida por Saussure, implica em encarar a língua como um sistema e seu estudo deve ser voltado para si mesma, ou seja, o estudo da língua deve se dar através do estudo das regras que organizam suas relações internas, excluindo-se as relações da língua com elementos extralinguísticos. Nos anos 1930, o americano Leonard Bloomfield, desenvolve uma teoria que fica conhecida como distribucionalismo. Essa teoria tem como objetivo a elaboração de conceitos que possam ser aplicáveis à análise sincrônica de qualquer sistema linguístico. Ela se apoia nos conhecimentos da psicologia behaviorista, altamente difundida nos Estados Unidos, e defende que a língua se organiza a partir de unidade menores, de maneira linear. Nessa visão, a língua segue normatizações internas do próprio sistema, para chegar às unidades maiores, isto é, a partir da organização de unidades menores (fonemas), passa a unidades maiores (morfemas, palavras, sintagmas) até chegar à frase.

Nessa mesma época, Edward Sapir vem apresentar uma visão de língua que extrapola os limites do estruturalismo relacionando a língua à cultura de seus falantes. No final dos anos 1950, como resposta à rejeição do modelo estruturalista, o americano Noam Chomsky elabora uma teoria que passa a ser conhecida como Gerativismo. Para ele, existe uma Gramática Gerativa, a partir da qual, conhecendo

uma quantidade reduzida de elementos da língua e compreendendo suas regras de organização, o sujeito falante é capaz de produzir uma infinidade de sentenças. Para Chomsky, cada falante possui uma Gramática Universal que regula os usos da língua. Assim, já nos anos de 1960 tivemos o advento da sociolinguística, principalmente nos Estados Unidos, representada por William Labov que, com sua teoria, busca descrever as relações entre língua e sociedade.

De fato, a publicação da obra de Saussure representa o primeiro passo para que os estudos linguísticos ganhem maior visibilidade em nível mundial. A partir daí, os estudos em linguística sempre estiveram na pauta de pesquisadores da área, na tentativa de compreender a influência que os usos da língua exercem sobre o comportamento das pessoas e como contribuem para a vida em sociedade.

Um dos produtos desse movimento mundial de estudos da linguagem é o advento da linguística do texto, durante o século XX, na Europa. Esse ramo da linguística coloca o texto como foco de seus estudos e defende que a comunicação dá-se a partir de um conjunto de elementos que caracterizam a interação verbal. Nesse sentido, o texto é apenas um desses elementos e seu entendimento está relacionado com a compreensão dos demais fatores que interferem na sua configuração.

Durante os anos de 1960, esse ramo da linguística começou a se disseminar no Brasil, ganhando maior visibilidade nos anos finais do século XX, quando do surgimento de vários pesquisadores e estudiosos da linguística do texto em nível nacional como Koch, Marcuschi, Fávero, Traváglia, dentre outros. É na Linguística Textual, principalmente nas ideias de Marcuschi e Koch que o presente trabalho se encaixa. E, atendendo a esta vertente dos estudos linguísticos, neste capítulo buscamos compreender os conceitos de texto, textualidade e construção do sentido do texto. Dentro dessa visão, buscamos compreender as relações ocorridas dentro do texto dos alunos, segundo as quais eles buscam construir as redes referenciais. Essas redes contribuem para a construção das teias do texto e, consequentemente, para a construção do sentido pelos interlocutores. Os processos de referenciação textual constituem o foco de estudo do presente capítulo.

Para a abordagem desses processos na escrita dos alunos, iniciaremos discutindo o conceito de texto para a linguística textual, a partir das visões de Marcuschi (2007/2008) e Koch e Elias (2016), dentre outros, conforme se verá a seguir.

2.2 Linguística textual: o texto como objeto de estudo

O texto é visto como unidade suficiente dentro do processo de comunicação, em que concorrem diversos fatores para a construção da coerência. Segundo Marcuschi (2008, p. 88), “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”. Essa ideia de unidade máxima supõe, para a efetivação da comunicação, a ativação não apenas de conhecimentos linguísticos, mas também conhecimentos sociais, culturais e cognitivos. Essa visão de Marcuschi dialoga com a visão Koch e Elias (2007, p. 34): o texto “não resulta apenas de conhecimento linguísticos ou das intenções de quem o produz ou ainda das interpretações de quem o lê (ouve), mas da complexidade de aspectos envolvidos nas relações intersubjetivas constituídas de forma situada”. Esses fatores nos levam a perceber que o conceito de texto abrange todos os elementos necessários à construção do sentido em uma interação linguística, que contribuem para a constituição da textualidade da manifestação oral ou escrita, no processo de interação.

Nesse processo, quando nos comunicamos com um determinado falante, não o fazemos de forma gratuita, mas motivada por objetivos a serem alcançados na interação verbal. E nesta interação oferecemos as pistas suficientes para que o leitor/ouvinte seja capaz de construir conosco os sentidos pretendidos com o texto. Para tanto, nosso interlocutor precisará ser ativo na tarefa para compreender o contexto em que se deu a produção do texto, o objetivo pretendido, o perfil do emissor e do receptor e a relação entre ambos, as posições assumidas por ambos no momento da enunciação, o conhecimento partilhado por ambos, dentre outros aspectos. Esses aspectos moldam a materialidade textual e servem como elementos para a construção do sentido, uma vez que o texto materializado funciona apenas como uma pista utilizada pelo leitor na construção do sentido. Para Marcuschi (2008), o texto “é fruto de uma atividade de processamento altamente complexo e colaborativo” em que a observação dos sentidos que os usuários constroem, a partir do texto dado, se sobrepõem ao cálculo do sentido pretendido pelo locutor. Isso mostra que os sentido são construídos na interação verbal, durante a qual devem ser observadas três dimensões para a sua constituição: a dimensão sintática, ou seja, as relações que os elementos da língua mantém entre si no interior do texto, estando estes a serviço da construção do sentido pelos seus usuários; a dimensão semântica, que se refere aos sentidos construídos no interior do texto e para os quais concorrem as relações de

coesão, através da construção das teias referenciais no interior da manifestação linguística, e a dimensão pragmática, que refere o funcionamento do discurso, organizado por um sujeito, levando em consideração todo um contexto de produção e situações de interação, e direcionado a uma audiência predeterminada, visando alcançar os objetivos pretendidos.

Conforme essas dimensões, vemos que o texto se constitui enquanto tal no processo interativo das práticas comunicativas, com atuação ativa dos sujeitos da comunicação. O texto, funciona como esse “ponto de encontro” entre enunciador e enunciatário e visa a efetivação da interação comunicativa, momento em que ambos os sujeitos constroem colaborativamente os sentidos do texto. Dentre estes elementos, podemos citar a coerência e a coesão, aspectos da textualidade, estreitamente relacionados com as estratégias de referenciação que contribuem para a tessitura das cadeias textuais através de movimentos de retomada e progressão das ideias em nível textual. Esses aspectos serão explorados no tópico a seguir.

2.3 Referenciação e coerência

Ao constituir um discurso, o sujeito se constitui junto com ele pelo seu posicionamento diante do assunto tratado na sua enunciação. O ato de referir remete à maneira como os objetos de discurso são abordados no texto e o tratamento que os mesmos recebem por parte daqueles que fazem parte do processo de interação. Esses objetos de discursos não correspondem a elementos da realidade concreta, são antes, fruto das nossas percepções culturais e dependem da forma como vemos o mundo. Blikstein (1985, *apud* Koch, 2003) afirma que:

> O que julgamos ser a realidade não passa de um produto de nossa percepção cultural. Ou seja, percebemos os objetos tal como previamente definidos por nossas práticas culturais. A realidade é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais, que condicionam a própria percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem. (BLIKSTEIN, 1985. *apud* KOCH, 2003. p. 51).

Os referentes de um texto não retratam objetos da realidade concreta, mas apenas fazem uma remissão a eles. Daí a substituição do termo referência por referenciação, porque atende melhor aos processos percebidos no ato de referir,

principalmente, devido à instabilidade da realidade. Ou seja, ao construirmos um referente em um texto não estamos remetendo ao objeto concreto, mas à uma ideia de tal objeto mediado pela nossa visão cultural e pelo nosso conhecimento enciclopédico. Do contrário, todos os leitores, diante de um determinado texto, teriam o mesmo entendimento, considerando a materialidade linguística colocada no contexto.

Essa mesma ideia é defendida por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) ao pontuarem que a substituição da ideia de referente pela de referenciação se ancora em três princípios fundamentais: instabilidade do real, negociação dos interlocutores e natureza sociocognitiva da referenciação. A instabilidade do real se refere às diferentes formas de abordagem de um mesmo referente no texto por mais de um falante, ou seja, as pessoas constroem visões diferentes de um mesmo objeto porque a realidade é instável. O mesmo acontece também nos processos de recepção de textos em que leitores tem compreensões diferentes de um mesmo texto. A negociação dos interlocutores, está ligada à compreensão dos sentidos no processo de interação linguística entre os sujeitos. Os sentidos de um texto, não estão dados a *priori*. Antes, sua construção acontece de forma negociada, através do diálogo, estabelecido entre falante e ouvinte em que pode haver exposição, questionamento, discordâncias, reelaborações.

Nesse sentido, o falante elabora a sua versão da realidade conforme as regularizações da comunicação, submetendo à aceitação dos demais participantes da interação. Estes concordam ou buscam alternativas mais claras para se chegar ao entendimento do texto. As negociações dos sentidos dão-se de forma intersubjetiva e devem partir do princípio de que a compreensão e aceitação das ideias propostas por parte do receptor é o que deve orientar a organização da produção dos enunciados por parte do emissor. Cavalcante *et. al.* (2014, p. 39) relata que: “do ponto de vista do destinatário, a negociação acontece porque qualquer atividade de interpretação demanda ações do sujeito leitor, como coenunciador.” Assim, o receptor assume um papel ativo no cálculo do sentido, em uma ação que marca sua posição diante do emissor, seja esta posição de aceitação do enunciado, de contestação das ideias apresentadas ou de rejeição.

Dessa forma, a construção da referência, sob a natureza sociocognitiva da enunciação, requer que o interlocutor recorra ao conhecimento enciclopédico que possui para adentar ao processo de co-construção dos sentidos do texto pretendidos

pelo autor. O aspecto cognitivo se refere ao processo de compreensão do que foi materializado no texto, isto é, o cotexto; parte da interação com a qual o leitor tem um contato mais imediato e que vai direcioná-lo/orientá-lo em um processo de ativação das referências do mundo externo ao texto. Essa situação nos remete ao posicionamento de Marcuschi (2003): “o texto é uma entidade multifacetada em que o linguístico é condição, mas não suficiente, para o processamento do mesmo, uma vez que o aspecto linguístico não é analisado de *per se*, mas como fonte para que as interações aconteçam.”

Posição semelhante é defendida por Beaugrande (1997. *apud* Koch,2016, p 34) quando lembra a metáfora do *iceberg;* uma ponta da grande montanha de gelo. Na sua parte infra está a maior quantidade de informações que o leitor terá como elementos para o processamento do texto. O elemento visível e material do texto servirá como guia para o leitor adentrar à grande montanha de informações que o texto veicula. Essas características são inerentes à elaboração dos discursos e se devem ao fato de que, na constituição do texto, o enunciador se utiliza de estratégias variadas para realizar as suas escolhas, o modo como são apresentados os objetos de discurso e que posições eles assumem dentro do texto. Essas estratégias não tratam somente de maneiras de organização textual, mas também reveladoras de posicionamentos e preferências dos atores do discurso diante dos temas tratados. Isso mostra que o estabelecimento da coerência no texto passa pelo conhecimento desses aspectos, especialmente, pelo contexto de produção, contribuindo para que o sentido aconteça dentro do previsto pelo autor.

A materialização do texto serve também, conforme já dito, para marcar posições dentro do texto em que se manifestam as relações do autor diante das ideias construídas. Isso se dá, principalmente, através de processos de referenciação, da recategorização, contribuindo para o alcance da coerência textual. Essa articulação das referências contribui para a tessitura textual, através de retomadas de referentes presentes no cotexto ou autorizados pelo contexto, de forma a garantir a coesão - ligação entre os vários objetos de discurso presentes no texto; e a coerência - sentido pretendido pelo autor e construído pelo leitor/ouvinte.

De fato, na construção do sentido do texto, Marquesi *et. al* (2017, p. 94), diz que “a coerência só pode ser efetivamente atingida se os participantes que interagem por meio das linguagens levarem em conta tanto a materialidade quanto o contexto em suas diferentes dimensões.” Para que a construção dos sentidos seja negociada

entre locutor e interlocutor, há de se considerar tanto a utilização dos recursos linguísticos, que dizem respeito à coesão textual, quanto o contexto, os conhecimentos sociocognitivos, cultural, intersubjetivo etc.

Com vistas à construção da coerência. Koch (2014), apresenta as duas modalidades de coesão, a anáfora – que retoma objetos já citados; e a catáfora, que remete a objetos que ainda vão ser citados no texto. Esses processos de coesão são responsáveis pela formação das cadeias coesivas no texto, ao mesmo tempo em que se utilizam de recursos linguísticos veiculadores de significados, os quais vão contribuir para a construção da coerência.

Assim, a referenciação, coesão e coerência são três processos interligados e se mostram indissociáveis para a atividade de negociação dos sentidos do texto, além de contribuírem para a progressão das ideias no texto, conforme se verá no tópico seguinte.

2.4 Referenciação e progressão textual

A referenciação consiste na construção e reconstrução de objetos de discurso que não se referem aos elementos extras, mas a ideias construídas na interação interpessoal ou a partir do contato com o texto, conforme Marcuschi (2008). Para ele, a referência é tratada a partir da postulação de uma “noção de linguagem como atividade sociocognitiva em que a interação, a cultura, a experiência e aspecto situacionais interferem na determinação referencial.” (MARCUSCHI, 2008. p. 39). Essa visão de Marcuschi defende que não há uma relação direta do referente textual com os objetos extras. Importa ainda a maneira como os interlocutores concebem a referência à exterioridade, uma vez que a referência se constrói no discurso. O texto deve estar organizado, de forma a orientar o processamento do sentido, adequado às intenções do locutor. Esse é um papel da materialidade linguística que se manifesta na forma como os elementos da língua são colocados no texto. Para Koch (2009, p. 60):

> a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas num processo de (re)construção do próprio real. Sempre que manipulamos uma forma simbólica, manipulamos a própria percepção da realidade de maneira significativa.

Como vemos, as atividades de textualização do mundo, através da língua, representam uma forma de reconstruir o próprio real, de manipulação da compreensão que temos, ou que o leitor tem do mundo ao seu redor. O mundo passa a ser visto a partir do discurso em que o locutor realiza escolhas linguística para representar o estado das coisas conforme os sentidos pretendidos por ele. É através da interação sociocognitiva com o mundo, mediada pelo entorno físico, social e cultural que os sujeitos o nomeiam e passam a interagir referencialmente com a realidade que os cerca. A organização dos objetos de discurso no texto, deve estar relacionada ao projeto de dizer do locutor. O uso desses referentes no texto conduz o leitor/ouvinte por uma trilha que o leve ao processamento adequado do sentido, através da utilização de estratégias de referenciação que contribuam para a materialização das ideias do autor e possua as informações suficientes e necessárias à construção do sentido pelo receptor do texto.

Essas estratégias dizem respeito à forma como os objetos de discurso são tratados no texto: como são ativados e, a partir daí, que posicionamento e importância eles ganham na tessitura textual; como esses objetos são retomados e que predicações lhes são acrescentadas de forma a garantir que o texto progrida em informações.

Conforme aponta Marcuschi (2008), o aspecto sociocognitivo da referenciação contribui para a relação com a coerência, bem como para a introdução, identificação, continuidade e retomada de referentes textuais e para a formação da cadeia referencial, manifestada pela evolução das ideias dentro do texto. Estes se referem à introdução, descrição, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, garantindo a progressão do texto pelo acréscimo de novas predicações de seus referentes, além de contribuir com a informatividade do discurso.

Outro processo que contribui para a progressão textual e para a coerência diz respeito à progressão tópica que se refere aos assuntos tratados ao longo do texto. Esses elementos devem estar interligados e concorrer para o esclarecimento do tópico central do texto. Isso se dá através de um processo de retomadas de referentes já apontados, sobre os quais se acrescentam novas informações que o produtor julga necessárias para orientar o leitor. A progressão das ideias no texto se dá através dessas retomadas, às quais são acrescentadas informações constituindo assim as estratégias de referenciação para concretizar o projeto de dizer do autor. Ao mesmo tempo buscam orientar o posicionamento do autor diante do tema abordado, bem

como forçar um direcionamento para a construção do sentido pelo leitor/ouvinte. O objetivo é conseguir a adesão do leitor/ouvinte das ideias defendidas por aquele, uma vez que o sucesso do falante está condicionado à compreensão do seu discurso por parte do locutor.

Esse direcionamento do discurso do autor é condicionado por um projeto de dizer bem como pelos aspectos contextuais que permeiam o ato interativo. A escolha dos referentes não é uma atividade individualmente motivada que tem como norte um objetivo comunicativo. É mais do que isso. É fruto de uma colaboração situada que se dá entre os interlocutores em que, as influências que uns exercem sobre os outros, vão direcionando as escolhas que lhes parecem mais produtivas no ato comunicativo. Zamponi (2017), defende que o exercício da referenciação é mediado pelos interlocutores que devem possuir conhecimentos culturais comuns. Esses conhecimentos partilhados contribuem para o estabelecimento da coerência do texto, bem como para sua progressão. Segundo essa autora, a referenciação é uma atividade que se dá na interação colaborativa e situada de negociação de sentidos; uma atividade sociocognitiva, em que falante e ouvinte atuam de forma interativa na constituição dos referentes.

Conforme Koch (2014), os processos de referenciação contribuem para a progressão do texto, especialmente, os que se referem à dêixis, que conduzem o leitor pela superfície do texto, e as anáforas recategorizadoras que são responsáveis pela retomadas de referentes textuais. A esses elementos são acrescidas informações complementares, contribuindo para a organização do texto numa sequência de *tema-rema,* em que elementos diversos, mas concernentes, são ativados e concorrentes para o estabelecimento do sentido pretendido pelo autor. Zamponi (2017, p. 173), ao tratar da construção de referências no discurso, afirma que:

> É necessário ponderar que todo ato de referência não se dá fora do tempo, do espaço de uma relação interlocutiva. Em outras palavras, é necessário ponderar que a referenciação não ocorre no vácuo e não se restringe apenas á atividade do locutor, que não escolhe solitariamente as expressões referenciais. Sempre situado, o ato de referência envolve uma operação colaborativa dos parceiros da interação, que constroem os referentes no e pelo discurso, atividade linguística e sociocognitiva, ligada, acima de tudo, à interação e à intersubjetividade. [...] A atividade referencial implica um processo interativamente controlado, em situações específicas de comunicação, isto é, a referenciação é uma atividade de construção colaborativa situada e não apenas uma operação linguística.

Segundo a visão de Zamponi (2017), as estratégias de referenciação retratam uma atividade negociada entre falante e ouvinte, mediada pelo contexto e demais elementos que interferem na comunicação, além de serem determinantes para a progressão do texto. Essas estratégias servem para ativar, retomar ou desativar objetos de discurso no texto e podem se dar por meio do uso de expressões nominais indefinidas, de anáforas indiretas, de retomadas de referentes por meio de anáforas correferenciais, de processo de encapsulamento ou pelo uso da dêixis, conforme se verá a seguir.

2.5 Estratégias de referenciação

Sempre que falamos ou escrevemos, elencamos em nosso discurso uma série de elementos, situações sobre os quais discorremos. Estes são classificados no âmbito da linguística textual como referentes. Quando nos expressamos, seja por meio da oralidade ou da escrita, faze-mo-lo com objetivos determinados. E para tanto, elencamos uma série de referentes que vão “povoar” o nosso discurso, relacionados no texto conforme o objetivo que pretendemos alcançar. A forma como abordamos determinados referentes, a relação que eles mantém com outros referentes, a decisão nossa de mantê-lo ou não, no discurso, através de atualizações constantes, as estratégias linguísticas utilizadas para mantê-los sempre em destaque dentro do texto, são atitudes que revelam um posicionamento do autor em relação aos objetos referidos no texto e que se organizam em função de um projeto de dizer. Esses referentes não correspondem a objetos que possuem existência no mundo real, (MONDADA, 2001. *apud* Koch, 2014).

A construção dessa concepção de referente é desenvolvida por estudiosos da linguística textual a partir de meados da década de 1990, especialmente, por Mondada e Dubois e Apothéloz e Richler-beguelin (*apud* Lima e Feltes, 2013). Esses autores questionam a noção de referente na sua visão tradicional, a qual se estendia aos objetos de existência do mundo real, em que a língua seria um instrumento para “etiquetar” tais objetos, (LIMA E FELTES, 2013).

Lima e Feltes (2013), por sua vez, fundamentam-se nas concepções de Mondada e Dubois (1995) para afirmar que a referência não se relaciona a uma visão cartográfica do mundo em que os elementos estão dados a *priori*, cabendo à língua

estabelecer com eles uma relação de correspondência. Não é papel da língua manter essa fidelidade estabilizada com os elementos do mundo real, mas recriar, através e pelas práticas discursivas, os referentes, caracterizados como entidades linguísticas subjetivamente construídas (e por isso fluidas em seus limites) nos processos de interação.

Nessa mesma linha, Koch (2014, p. 33), afirma que “a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas num processo de (re)construção do próprio real”. Essa forma de reelaboração da realidade está condicionada a um projeto comunicativo por parte do emissor. Para Cavalcante e Lima (2013), reforçam essa visão afirmando que os objetos de discurso são construídos na interação e não funcionam como um espelhamento da realidade. Eles são entidades ativadas pelos falantes que os organizam na materialidade textual em função de um projeto de comunicação.

Podemos, então, encarar o processo de referenciação “como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas que estruturam e dão um sentido ao mundo” (MONDADA e DUBOIS, 1995. *apud*. LIMA e FELTES, 2013. p. 32). Percebemos que na interação linguística os objetos de discurso emergem e são caracterizados, individualizados e retomados de forma contínua, visando a concretização de um projeto de dizer.

Para tanto, numa interação linguística, construímos um movimento dos objetos de discurso que vão se acomodando dentro do texto conforme o projeto de dizer. Através desse processo referencial construímos os sentidos atribuídos aos referentes, de forma delimitada, visando atender às características da interação, considerando os elementos contextuais que interferem no ato comunicativo, conforme defende Koch (2014) ao afirmar que:

> A referenciação constitui assim uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, procedendo às escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas reconstroem-na no próprio processo de interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ela: interpretamos

> e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural. (KOCH, 2014. p. 33).

O ato de referir é condicionado pelo momento de interação e por todos os demais elementos que compõem o contexto comunicativo, incluindo aí o perfil do leitor/ouvinte idealizado no ato de produção do discurso. A construção e compreensão dos sentidos atribuídos aos referentes exige que os interlocutores recorram constantemente ao conhecimento social, cultural, linguísticos para conseguirem construir os sentidos de forma negociada por ocasião da interação linguística.

Nesse processo de estruturação dos discursos, observamos que os falantes estão constantemente referindo, organizando e relacionando referentes textuais para tornar inteligível a sua fala diante da audiência que o ouve/ler. Para tanto, ele recorre a algumas estratégias básicas, como apontadas por Koch (2014), que são: a) **a construção/ativação**, que consiste na introdução de um objeto de discurso ainda não presente no texto. Ele passa a ocupar um espaço na memória operacional, representando um nódulo com foco no discurso e contribui para a construção do sentido, funcionando como âncora do fio condutor do discurso. Para Costa Val, (2017), quando introduzido pela primeira vez no texto, e isso geralmente acontece por meio de uma expressão referencial indefinida, o referente passa a ocupar lugar de destaque na memória discursiva dos interlocutores; b) **a reconstrução/reativação** é o processo através do qual um referente, já introduzido na memória discursiva, é reintroduzido na memória operacional, através de uma forma referencial, mantendo em foco o objeto de discurso, conforme apontado por Koch, (2014. p. 34). Neste caso, o referente textual fica em foco novamente, o que geralmente é feito através de uma descrição definida ou de um pronome. Quando há a retomada do mesmo referente, constitui-se uma correferencialidade, isto é, a retomada de um referente que já foi ativado no texto em momento anterior. Essa estratégia é importante para compreender o núcleo temático do texto. Isto é, quanto mais vezes reativado for um referente ao longo do texto, mais proximidade e importância ele terá em relação à ideia central do discurso. Por isso, acontecem retomadas constantes de um mesmo referente, distinguindo dos referentes que guardam pouca proximidade em relação à concentração temática; c) a desfocalização/desativação que ocorre quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto passando a ocupar o foco do discurso, e o objeto anterior é

retirado da memória operacional, ficando em *stand by* e podendo ser reativado a qualquer momento e ocupar a posição focal do texto.

Costa Val (2017), divide essa operação em duas outras: a *disjunção referencial* e a *desfocalização*. Para esta autora, a disjunção consiste em introduzir um outro referente textual na memória discursiva, fazendo com que o referente anterior seja desfocalizado. Para Costa Val, esse processo é importante para garantir a progressão referencial do texto. No entanto, a introdução de novos referentes no texto não acontece de forma aleatória, mas condicionada pela configuração que assume o discurso, pela necessidade que o contexto de interação impõe aos interlocutores.

A desativação se dá quando o autor não retoma mais determinado objeto de discurso, provavelmente, porque ele já se mostra dispensável à continuidade das ideias, ou não é necessário à progressão referencial, por ter ocupado uma posição marginal em relação às ideias veiculadas pelo discurso. A autora destaca ainda que esse movimento, realizado através das estratégias de referenciação são importantes para o estabelecimento da coesão e da coerência do texto.

As estratégias de referenciação, conforme Koch (2014) e Costa Val (2017), contribuem para a tessitura do texto, através de retomadas de objetos de discurso ativados e retomados ao longo do processo de escrita. Assim, mantém focalizados os referentes textuais mais relacionados ao núcleo temático do texto e que mais contribuem para o projeto comunicativo do autor. Essa estratégia pode ocorrer através do uso de anáforas diretas, anáforas indiretas, dêixis, encapsulamento ou recategorização conforme se verá a seguir.

2.5.1 Introdução de referentes no texto

Segundo Koch (2008), introdução de objetos de discurso no texto pode se dar através de um nome próprio, de uma expressão nominal, de um pronome catafórico, de anáforas indiretas e associativas, ou de expressões anafóricas. Para Koch (2008), a referenciação é uma atividade cognitivo-interativa, desenvolvida com a participação dos sujeitos do discurso, e os objetos de discurso são estrategicamente construídos e reconstruídos conforme o projeto de dizer do locutor.

As estratégias de construção, categorização e recategorização dos objetos de discurso são, em grande parte, responsáveis pelo desenvolvimento do tópico

discursivo e pela orientação argumentativa do texto e se dão no interior do rema, através da introdução de novas informações a respeito do tema.

Ainda para Koch (2014), os referentes podem ser introduzidos no texto de duas maneiras: não ancoradas; quando se trata de um objeto totalmente novo, introduzido pela primeira vez no discurso, através de uma forma indefinida, constituindo um nódulo retomado mais adiante, através de processos de retomada. Ancoradas; quando o referente é introduzido de forma definida, modelo dado, em virtude de algum tipo de associação pelo contexto. Mesmo que o objeto não tenha ainda sido citado no texto, ele é apresentado pela primeira vez através de uma forma dada, em virtude de algum tipo de associação que pode se dar pelo contexto. A introdução ancorada, para Koch (2014) se dá quando:

> Sempre que um novo objeto de discurso é introduzido, sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de associação com elementos presente no cotexto ou no contexto sociocognitivo passível de ser estabelecido por associação e/ou inferenciação. Estão entre esses casos as chamadas anáfora associativas e as anáforas indiretas de um modo geral. A anáfora associativa explora relações meronímicas, ou seja, todas aquelas em que entra a noção de ingrediência, tal como descrita por Lesniewski (1989). Incluem-se, pois, aqui não somente as associações meronímicas, mas também todas aquelas relações em que um dos elementos pode ser considerado “ingrediente” do outro. (KOCH, 2014. p. 36)

Segundo Koch, os referentes introduzidos no texto de forma ancorada podem se materializar de duas maneiras: primeiro; através de relações meronímicas (hiperônimo/hipônimo), que se caracteriza como anáfora associativa através de uma relação parte – todo, ou todo-parte, através de relações em que um dos elementos é considerado “ingrediente” do outro. Segundo; através de anáforas indiretas em que os referentes são introduzidos pela primeira vez no cotexto como elementos já conhecidos, por serem facilmente inferíveis pelo contexto em que se dá a interação.

Koch (2014), sugere ainda que sejam incluídos como mais um caso de introdução ancorada os casos de nominalizações, isto é, as referenciações realizadas por meio de sintagma nominal. Seriam estas um tipo de rotulação que se realiza de uma determinada expressão, podendo se dar de forma retrospectiva ou prospectiva, conforme aponta esta autora, quando afirma:

> Tenho proposto que se incluam, também, entre os casos de introdução ancorada de objetos de discursos as chamadas nominalizações, tal como definidas por Apothéloz (1995): uma operação discursiva que consiste em referir, por meio de um sintagma nominal, um processo ou estado significado por uma proposição que, anteriormente, não tinha o estatuto de entidade. Assim definida, a nominalização designa um fenômeno geral de transformação de proposições em entidades. Nesse caso, porém, o processo de inferenciação é distinto daquele mobilizado no caso das anáforas associativas e indiretas.
> As nominalizações são consideradas por Francis (1994) como rotulações, resultantes de encapsulamentos operados sobre predicações antecedentes ou subsequentes, ou seja, sobre processos e seus actantes, os quais passam a ser representados como objetos-acontecimentos na memória discursiva dos interlocutores. Isto é, introduz um referente novo, encapsulando a informação difusa no contexto precedente ou subsequente. Do ponto de vista da dinâmica discursiva, apresenta-se, pressupondo sua existência, um processo que foi (ou será) predicativamente significado, que acaba de ser (ou vai ser) posto. (KOCH, 2014. p. 37-8).

Conforme Koch (2014), essa é mais uma estratégia de introdução de referentes no texto, traduzido pelas expressões nominais que rotulam um processo ou estado não materializado no texto. Essa estratégia difere das anáforas encapsuladoras, as quais ocorrem geralmente por meio de pronomes. Esse processo pode ser observado no exemplo abaixo, em que a palavra “jogo” funciona como uma nominalização do verbo “jogar” do período anterior: (1) O Real Madrid **jogou** contra o Viktória Plzen nesta terça-feira (23), em Madri, conquistou a sua segunda vitória na fase de grupos da Liga dos Campeões e se igualou à Roma com seis pontos. **O jogo** foi dominado pela equipe merengue que venceu o time visitante pelo placar de 2 a 1.

Além disso, Cavalcante, Custódio Filho e Paiva Brito (2014) afirmam que a introdução de referentes textuais pode se dar também através do uso de dêixis e de informações visuais nos textos compostos por linguagem verbal e não verbal. Para ilustrar o primeiro caso, os autores mostram um trecho da música do cantor Roberto Carlos “você foi o melhor dos meus casos/ de todos os abraços/ O que eu nunca esqueci”. Os pronomes “você” e “eu” constituem dois exemplos de dêixis de pessoa ao mesmo tempo com a função de introduzir referentes no texto.

O segundo caso se dá através de texto em que figuram imagens e uma frase escrita, com grande destaque do aspecto visual. Os autores afirmam que em textos com essas características, o leitor recorre primeiramente às imagens, para só depois recorrer ao escrito. É como se a “porta de entrada” para o processamento do texto se

desse através da imagem, para depois se buscar a validação das informações por meio do texto escrito. É o que pode ser observado na charge abaixo:

Fonte: Diário do Nordeste

Em resumo, a introdução de referentes no modelo textual pode se dar das seguintes formas: 1) Não ancorada – quando se trata de um objeto totalmente novo; 2) Ancorada – por meio de retomadas mediante o uso de informações presentes no cotexto ou no contexto de interação. Essa forma ancorada pode se dar através de a) anáfora associativa (hiperônimos ou hipônimos), b) anáfora indireta, c) nominalização, d) dêixis, e e) informações visuais.

Dessa forma, após serem introduzidos no modelo textual, os objetos de discurso são organizados, visando a concretização da interação, considerando-se os elementos contextuais que interferem na configuração do discurso, o posicionamento discursivo assumido pelo autor, os objetivos pretendidos com a interação, além de outras estratégias comunicativas que o autor utiliza com a finalidade de que o seu discurso seja recebido e compreendido pelo ouvinte/leitor e, além disso, surta os efeitos pretendidos pelo locutor.

Para que isso aconteça, algumas estratégias de referenciação são adotadas pelo autor, visando fornecer todos os elementos e pistas textuais e contextuais para que o leitor processe adequadamente o texto. Assim, o autor faz uso de estratégias de retomadas de referentes ao longo do texto garantindo a textualidade do seu discurso e o encadeamento dos referentes e, ao mesmo tempo, fazendo suas ideias progredir através do uso de informações novas, sempre que determinados referentes são retomados.

Essas estratégias contribuem para a construção da rede significativa do texto e podem se dar através do uso de anáforas diretas, indiretas ou associativas, dêixis, encapsulamentos, nominalizações ou recategorizações conforme se verá a seguir.

2.5.2 Anáfora direta

A anáfora direta é estabelecida pela relação de correferencialidade entre um termo anafórico e seu antecedente, em que este é denominado como anaforizado e aquele como anaforizante. Neste processo, o termo anaforizante é interpretado a partir do termo anaforizado, estando este presente no cotexto ou somente no contexto, e empresta sua carga semântica para a interpretação do termo que referencia. Para Cavalcante (2016, p. 124), a anáfora direta ou correferencial diz respeito à retomada de um referente presente no texto, de forma a garantir a progressão referencial, contribuindo para a sequência das ideias apresentadas no texto. Esse tipo de retomada pode se dar através de pronomes substantivos, de sintagmas nominais, por repetição de um item lexical etc. Além de se constituir em retomada de referente, a anáfora contribui para a criação de estratégias enunciativas, por meio das quais o autor demonstra suas intenções segundo o seu projeto de dizer. A atitude do autor em retomar um referente de forma constante e através da mesma expressão nominal, por exemplo, tem um significado específico que vai além de uma simples repetição. As expressões referenciais anafóricas são responsáveis pela continuidade referencial, de modo que não limitam apenas a uma retomada de elementos já citados anteriormente, mas contribuem para a construção da tessitura textual, bem como para o estabelecimento da coerência do texto, através da progressão das ideias apresentadas segundo o projeto de dizer do autor.

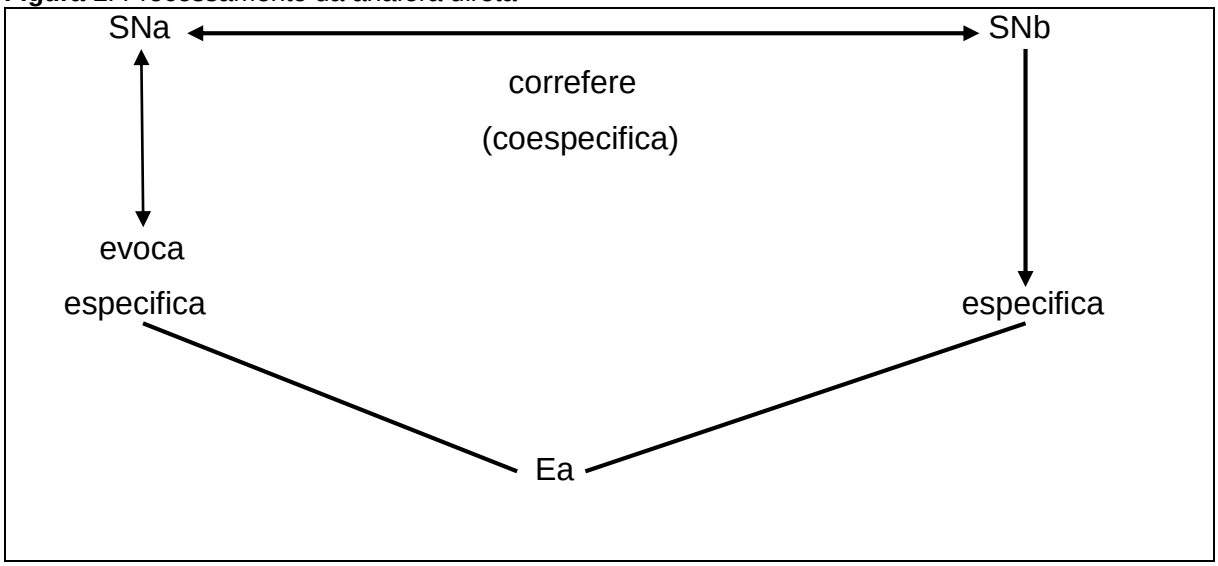
Este tipo de anáfora estabelece uma relação de correferência com seu antecedente, funcionando como uma espécie de substituto do elemento retomado, ao qual são acrescentadas especificações/predicações necessárias à garantia da progressão textual. Ao mesmo tempo, as retomadas correferenciais são responsáveis por manter ativados no modelo textual os referentes já introduzidos anteriormente e que mantém proximidade com o núcleo temático do texto. Neste sentido, Marcuschi (2017, p. 55), nos diz que:

> Em geral, postula-se que as anáforas diretas retomam referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente. Parece haver uma equivalência semântica e, sobretudo, uma identidade referencial entre a anáfora e seu antecedente. Na realidade a anáfora direta seria uma espécie de substituto do elemento por ela retomado. A noção de correferencialidade é nesses casos crucial, embora ne,

> sempre se dê de modo estrito. Seguramente, aspectos gramaticais, como concordâncias de gênero e número, serão decisivos em muitos casos, em especial quando houver mais de um candidato a antecedente referencial. Pode-se dizer que a visão clássica de anáfora direta se dá com base na noção de que a anáfora é um processo de *reativação de referentes prévios*.

Essa é uma visão clássica e linear da anáfora que não considera toda a complexidade da referenciação, pois nem sempre há uma relação semântica perfeita entre o termo anafórico e seu antecedente. A anáfora não se constitui em um simples processo de *clonagem referencial*, mas em uma estruturação da rede semântica do texto em que o termo anafórico guarda relações complexas com o seu antecedente. Para ilustrar melhor essa questão, Marcuschi propõe o seguinte diagrama que reflete o processamento desse tipo de anáfora:

Figura 1: Processamento da anáfora direta



Fonte: Marcuschi, 2017.

No esquema acima, Marcuschi aponta que um sintagma nominal “a” (SNa), que ocupa a função de antecedente, podendo evocar e especificar o referente, ao passo que um sintagma nominal “b” (SNb) pode somente correferir e coespecificar, uma vez que retoma o referente já materializado na superfície textual, especificando o termo retomado sem que um objeto novo seja introduzido. E o símbolo Ea (especifica o antecedente) indica que o SNb tem como função especificar o termo antecedente. O SNa pode apresentar um OD e, junto com este, alguma especificação. Já o SNb, por retomar o OD já citado, tem como função especificar o objeto retomado.

Quanto aos elementos utilizados nas retomadas de antecedentes, as anáforas diretas podem ser classificadas como pronominais ou nominais. São pronominais quando o termo é retomado através de um pronome, e nominais, quando a retomada se dá através de um nome. Neste último caso, geralmente, a anáfora se estrutura com um determinante (artigo definido, artigo indefinido, pronome possessivo, pronome demonstrativo) mais um nome (núcleo de um sintagma nominal). Esses termos retomam total ou parcialmente os antecedentes a que se referem e podem, seguindo Cavalcante (2003), agruparem-se em dois grupos:

a) Anáfora correferencial total – corresponde ao processo em que duas expressões referenciais designam o mesmo referente, podendo se dar retrospectiva ou prospectivamente e, quanto ao significado podem ser: a) Anáfora correferencial cosignificativa – em que o processo de retomada se dá pelo mesmo item lexical, reiteração de termos ou termos sinônimos.

   Ex. **Bruna Marquezine** garantiu "estar ótima e curtindo a vida" após o fim de seu namoro com o jogador Neymar, durante entrevista a jornalistas em um evento realizado em São Paulo, nesta terça-feira (23). **Bruna**, no entanto, evitou se prolongar no assunto.[3]; b) Anáfora correferencial recategorizadora – no dizer de Cavalcante (2003. p. 110), esse processo anafórico "remodula a forma de designação, recategorizando-a, ou pela utilização de um termo superordenado, para que o enunciador se esquive de repetições estilisticamente indesejáveis, ou pela utilização de expressões com alguma carga avaliativa. Esta pode se dar das seguintes formas:

   i) Por hiperônimo – o hiperônimo se refere ao uso de um termo genérico para retomar um referente já citado anteriormente como ocorre entre os termos automóvel – ambulância; atleta – Neymar etc.

      Ex. Bruna confirmou o fim do relacionamento com o **atleta** na semana passada e garantiu que a decisão partiu dele.[4] Neymar tinha certeza que a atriz tiraria licença da Globo em 2019 para que os dois finalmente se casassem.

[3] (https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2018/10/23/estou-otima-curtindo-a-vida-diz-bruna-apos-fim-de-namoro-com-neymar.htm

[4] https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2018/10/23/estou-otima-curtindo-a-vida-diz-bruna-apos-fim-de-namoro-com-neymar.htm?

ii) Por expressão definida – a expressão definida geralmente é composta de um determinante mais um nome e é usado com a finalidade de particularizar o referente retomado ou acrescentar pontos de vista do autor sobre o objeto em discussão, ou as duas coisas ao mesmo tempo:

a) *Neymar* não se destacou na copa. *O melhor jogador* da seleção atual ainda não possui um título mundial.

b) Bolsonaro não possui as qualidades para o cargo que postula. *Esse intolerante* parece não compreender que o cargo de chef de estado requer preparação e diplomacia.

iii) Por nome genérico – o termo genérico se refere ao uso de uma palavra, geralmente de gênero neutro" para referir um objeto de discurso que poderá se dar de forma retrospectiva ou prospectiva. É o que pode se observar no exemplo:

a) Para trabalhar com amor e dedicação à profissão, o professor necessita de três *coisas*: uma mente disposta a aprender continuamente, amor à profissão e um bom reconhecimento financeiro capaz de tornar atrativa a carreira do magistério.

iv) Por pronome – o pronome representa uma forma remissiva gramatical de retomada de referente já posto no cotexto. Como se pode observar, esta é uma estratégia que difere das outras, por ser realizada através de elementos que não possuem autonomia semântica (pronomes demonstrativos), estando por isso, atrelado ao sentido do termo que retoma, como se pode observar no exemplo:

a) O governo federal quer aprovar a reforma da previdência ainda em 2018. *Isso* vai requerer, dele, uma grande habilidade em negociar com os partidos em ano eleitoral e, para os cofres públicos, um custo financeiro muito elevado.

b) Anáfora não-co-significativa e não-recategorizadora – este tipo de anáfora é realizado por meio de pronomes pessoais, utilizados para retomar referentes relacionados a nomes de pessoas, sem guardar com esse referente, uma relação mais estreita de co-significação ou de recategorização, como se observa no exemplo abaixo:

a) O governo federal quer aprovar a reforma da previdência ainda em 2018. Isso vai requerer, d*ele*, uma grande habilidade em negociar com os partidos em ano eleitoral e, para os cofres públicos, um custo financeiro muito elevado.

1. Anáfora parcial – esse tipo de anáfora acontece quando há a retomada do referente através da repetição do mesmo item lexical precedido de um quantificador, ou até mesmo de um determinante, de forma a construir a ideia de parte de um todo que é o referente já citado anteriormente. Esse tipo de anáfora pode ser observado no exemplo abaixo:
   a) Anáfora parcial co-significativa – esse tipo de anáfora acontece quando se retoma parcialmente o referente e pode se dar por meio de um sintagma nominal, de um elemento gramatical (indefinido ou numeral), ou por um adjetivo.
      i) Por um SN – essa estratégia de retomada de referentes acontece por através do uso de um sintagma nominal que retoma o mesmo item lexical citado anteriormente, de forma parcial, como se observa no exemplo abaixo:

         a) Os partidos têm até o dia 5 de agosto para realizar suas convenções e homologar seus candidatos para as eleições de 2018. *Alguns desses partidos* já apresentaram seus postulantes ao planalto para a “corrida” de 2018.

      ii) Por indefinido ou por numeral – a anáfora parcial co-significativa pode se dar também por meio do uso de elementos indefinidos ou por numeral de forma que seja retomado parcialmente o objeto de discurso já referenciado anteriormente. Isso pode ser observado no exemplo abaixo;

         a) Dois candidatos ao planalto em 2018 reúnem mais da metade da preferência do eleitorado brasileiro. No entanto, o cenário ainda é favorável a grandes mudanças uma vez que *um candidato* encontra-se encarcerado, e *o outro* é apontado como o mais despreparado para dirigir os rumos da nação diante de um mundo de incertezas.

      iii) Por adjetivo – Esse tipo anáfora ocorre quando um adjetivo é usado para retomar parte do referente já citado anteriormente como se observa no exemplo abaixo:

> a) Lula e Bolsonaro, candidatos ao planalto em 2018, reúnem mais da metade da preferência do eleitorado brasileiro. No entanto, o cenário ainda é favorável a grandes mudanças uma vez que *o primeiro* se encontra encarcerado, e *o segundo* é apontado como o mais despreparado para dirigir os rumos da nação diante de um mundo de incertezas.

Estes são, portanto, os casos de anáforas diretas que se caracterizam pela retomada dos mesmos referentes já materializados em algum momento anterior do texto. Outro caso de anáfora bastante produtivo na escrita dos alunos, se refere as anáforas indiretas que não retomam referentes citados no texto, mas autorizados por pistas cotextuais ou contextuais, conforme se verá adiante.

2.5.3 Anáfora Indireta

A anáfora indireta remete à retomada de elementos de forma determinada como se fossem dados, e ancorados pelo contexto de interação. Essa estratégia de referenciação se mostra bastante produtiva no uso da língua, corroborando a ideia da metáfora do *iceberg* para explicar o fenômeno textual, conforme utilizado por Marcuschi (2004). Segundo este autor, o cotexto refere apenas a ponta do iceberg, e quem se aventura pela descoberta do texto, terá muito mais a descobrir além do que está ali materializado, tendo em vista que sob o material apresentado há um conjunto de vozes e discursos que fundamentam e dão validade ao que se está buscando apresentar quando se produz uma manifestação linguística.

As anáforas indiretas caracterizam-se por retomarem um referente não presente no cotexto, mas fortemente inferível pelo contexto. Esse tipo de anáfora não introduz referentes novos no texto, nem retoma elementos já citados anteriormente. Elas retomam elementos que são engatilhados pelas âncoras que constituem o contexto de interação e caracterizam-se como uma continuidade referencial. Isso faz com que a âncora se diferencie da anáfora correferencial ou direta. Para Cavalcante *et. al*. (2014. p. 74), “a fronteira que delimita a separação entre uma anáfora correferencial e uma anáfora indireta é simplesmente o fato de esta última não retomar o mesmo referente, recategorizado ou não.”

Essa afirmação de Cavalcante contribui para esclarecer o uso da anáfora indireta, isto é, um processo que não retoma um referente já mencionado

anteriormente, mas um objeto referido pela primeira vez, e que não está presente no contexto, mas é facilmente inferível pelo contexto.

Já para Marcuschi (2017, p. 53) a anáfora indireta:

> Geralmente é constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto. Trata-se de uma estratégia endofórica de ativação de referentes novos e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita.

Marcuschi encara a anáfora indireta como uma estratégia de ativação de referente novo no texto. Para ele, esse tipo de anáfora não retoma, mas ativa novos referentes, que se ancoram no universo textual. A partir da observação dessa definição de anáfora indireta elaborada por Schwarz, Marcuschi amplia tal definição, incluindo as expressões indefinidas e pronominais e o processo catafórico como integrante da anáfora, ao afirmar que:

> No caso de anáfora indiretas, trata-se de expressões definidas, indefinidas e pronominais que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões ou informações constantes da estrutura textual precedente ou subsequente e que tem duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global. (MARCUSCHI, 2017. p. 59).

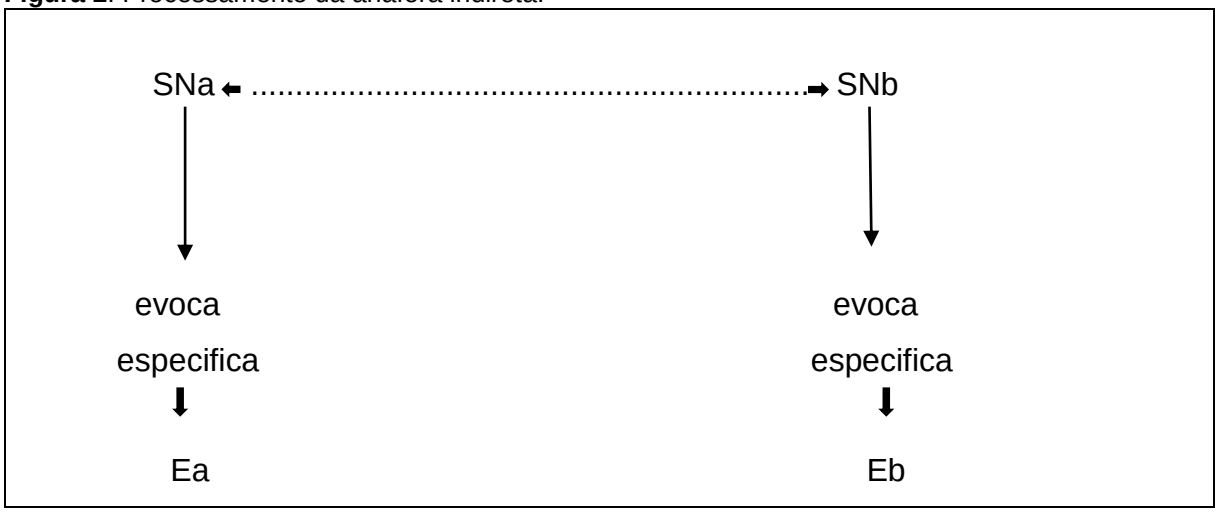
Retomando a visão de Cavalcante, e buscando esclarecer melhor o conceito de anáfora indireta, percebemos que esta aponta este processo não como uma ativação de um referente totalmente novo, mas como uma espécie de retomada de um objeto de discurso que está incluído no contexto de comunicação. Por isso não se trata de objeto novo, mas ancorado por elementos presentes no cotexto. Para Cavalcante, a anáfora indireta não corresponde a um referente novo no texto, uma vez que já se trata de algo autorizado pelo contexto e, dessa forma, de conhecimento do leitor/ouvinte. Por outro lado, Marcuschi refere-se a esse tipo de anáfora como uma expressão nova que surge no texto, como se já fosse conhecida, ancorada cognitivamente em expressões nominais, já referidas anteriormente, aparecendo, portanto, como expressão nominal definida em grande parte dos casos.

Parece que para diferenciar a anáfora correferencial da anáfora indireta, precisamos observar a partir de onde lançamos o olhar da referencialidade: se do

cotexto ou do contexto. Do cotexto, podemos afirmar que a anáfora indireta corresponde à ativação de um referente novo, que ainda não foi introduzido na materialidade textual. Já do ponto de vista do contexto de comunicação, percebemos que a anáfora indireta não cria nenhum referente novo no discurso, mas retoma objetos ancorados por elementos presentes no cotexto.

No processamento da anáfora indireta, percebemos, com Marcuschi (2017), que a relação referencial entre os sintagmas nominais que formam a anáfora indireta não retrata uma escolha aleatória por parte do autor. Ao contrário, esse processo se dá fundamentado, cognitiva e discursivamente, por algum tipo de associação e com objetivos interativos determinados. Este autor sugere o seguinte esquema para ilustrar o processamento da anáfora indireta:

Figura 2: Processamento da anáfora indireta.



Fonte: Marcuschi (2017)

Conforme aponta Marcuschi, no processamento da anáfora tanto o SNa quanto o SNb evocam e especificam referentes próprios. O que se deve observar é a relação entre esses dois referentes que é fundamentada cognitiva e discursivamente. O SNa serve como âncora para a ocorrência do SNb, sem que este retome aquele, mas remeta a algum outro objeto de discurso autorizado pelo contexto, através da criação das condições necessárias de interpretação por parte do receptor.

Conforme Marcuschi, as anáforas indiretas podem se dar através de expressões nominais definidas, indefinidas e de pronomes, inserindo referentes novos na materialidade textual ou reativando objetos ancorados em gatilhos textuais que fornecem as informações necessárias ao processamento do sentido do texto ao

autorizar o leitor a recorrer a determinados elementos que não se fazem presentes no cotexto. Contudo, são autorizados pelo contexto, constituindo uma ação temática e remática ao mesmo tempo, pois ao ativar objetos novos presentes no contexto, os gatilhos funcionam como as informações temáticas, e ambas são atingidas por esse processo referencial. Buscando compreender melhor a definição das anáforas indiretas, Marcuschi apresenta as seguintes características desse tipo de anáforas, que são:

> a) a inexistência de uma expressão antecedente ou subsequente explícita para retomada, e presença de uma âncora, isto é, uma expressão ou contexto semântico base decisivo para a interpretação da anáfora indireta;
> b) a ausência de relação de correferência entre a âncora e a anáfora indireta, dando-se apenas uma estreita relação conceitual;
> c) a interpretação da anáfora indireta se dá como a construção de um novo referente (ou conteúdo conceitual) e não como uma busca ou reativação de referentes prévios por parte do receptor;
> d) a realização da anáfora indireta se dá normalmente por elementos não pronominais, sendo menos comum sua realização pronominal. (MARCUSCHI, 2017. p. 60)

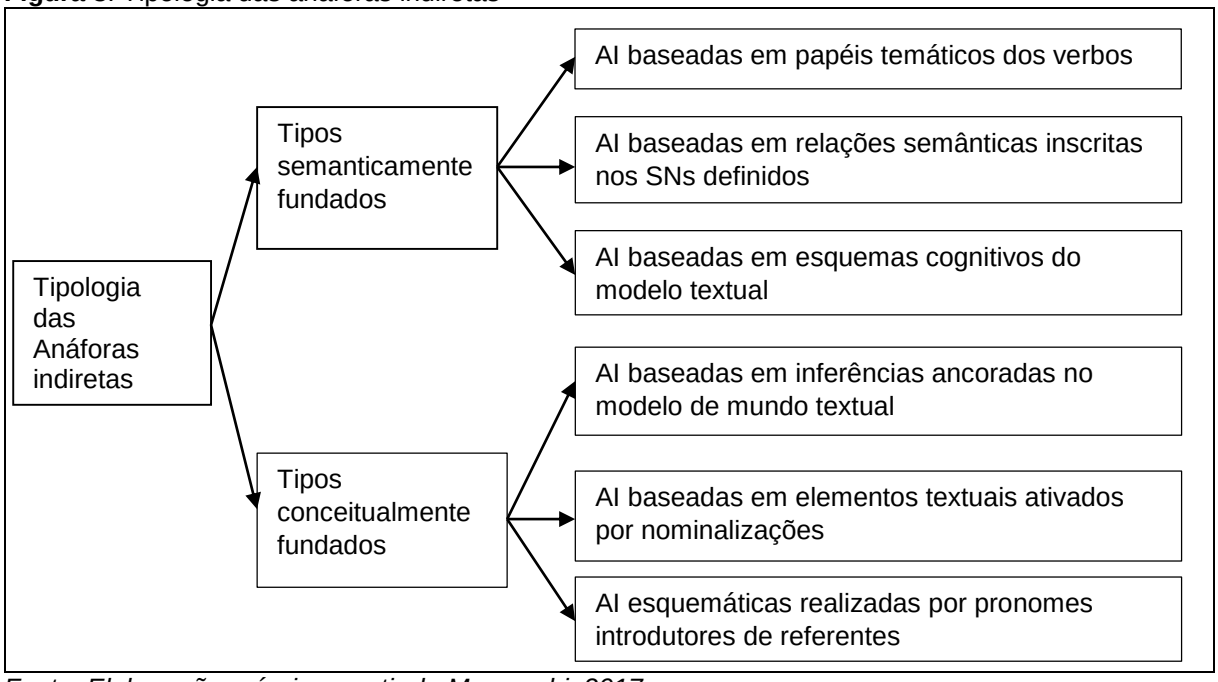
Essas características da anáfora indireta elencadas por Marcuschi nos remetem, à necessidade de levar em conta o contexto de interação e o cotexto verbal, para perceber se ocorre uma reativação de elementos presentes no contexto de comunicação ou engatilhados por alguma âncora já citada no cotexto. Esse fenômeno é bastante produtivo no uso da língua e pode estar fundamentada a partir de vários elementos presentes no contexto de comunicação.

Esse tipo de anáfora possui âncoras no contexto de interação o que demanda da parte do leitor a leitura atenta que lhe oriente na recorrência a tais âncoras como estratégia de reconstrução do sentido pretendido pelo autor do texto. Sem essa atuação atenta do leitor, o processamento do sentido do texto pode não ocorrer como previsto pelo autor.

Diante da diversidade de ocorrências dessa estratégia de referenciação, Marcuschi (2017), com base em Schwarz, elabora uma tipologia das anáforas indiretas dividindo-as em dois grupos: os tipos semanticamente fundados e os tipos conceitualmente fundados. Os primeiros exigem estratégias relacionadas a conhecimentos semânticos, e os segundo exigem estratégias cognitivas fundadas em

conhecimentos de mundo do leitor. A classificação do tipo de anáfora indireta pode ser observada na figura abaixo:

Figura 3: Tipologia das anáforas indiretas



Fonte: Elaboração própria a partir de Marcuschi, 2017.

As anáforas indiretas baseadas em papéis temáticos dos verbos requer do leitor o conhecimento desses papeis e como eles são preenchidos semanticamente a partir dos elementos do cotexto que funcionam como gatilhos para ancorar as inferências. O autor cita o seguinte exemplo para ilustrar esse tipo de anáfora: "(1) Eu queria *fechar a porta* quando Moretti saltou dos arbustos. Com o susto eu deixei cair *as chaves*." (MARCUSCHI, 2017. P. 61). Neste exemplo o autor explora o papel de instrumento sugerido pelo verbo "fechar" que serve para fundar semanticamente o a anáfora indireta "*as chaves*", uma vez que, para fechar uma porta usamos esse tipo de instrumento.

Já as anáforas indiretas baseadas em relações semânticas inscritas nos sintagmas nominais definidos são aquelas em que se estabelece uma relação meronímica (relação parte-todo) conforme defendido por Marcuschi (2017). Neste tipo de anáfora a menção ao "objeto maior" serve como âncora para a referência às suas partes como se se tratasse de algo já conhecido e materializado no cotexto. Um exemplo característico desse tipo por se verificar na frase: "Não comprei ***o carro*** que José me ofereceu. ***O motor*** estava fundindo." Neste exemplo "***o motor***" introduz um

elemento novo no cotexto autorizado pelo referente “*o carro*” que funciona como âncora que semanticamente autoriza esse processo referencial.

O último tipo de anáfora semanticamente fundada trata-se daquelas baseadas em esquemas cognitivos e modelos mentais e se ancoram nas representações conceituais, ou modelos mentais, ou *scripts*, conforme apontado por Marcuschi (2017). Esse tipo de anáfora indireta exige do leitor o uso dos modelos mentais, frutos da sua vivência e da sua compreensão de mundo. É o que se pode observar no seguinte exemplo: “Paulo está internado no *hospital*. *O médico* não lhe deu previsão de alta.” Nesse exemplo, o referente “hospital” nos remete ao elemento “médico” que, segundo nossos modelos mentais, trata-se de referentes muito próximos semanticamente. Quando pensamos em hospital, automaticamente nos vem a figura de um médico, sem o qual o hospital não teria condições de funcionamento.

O segundo grupo de anáforas indiretas proposto por Marcuschi trata-se das anáforas conceitualmente fundadas, e se dividem em três tipos. O primeiro deles trata das anáforas indiretas baseadas em inferências ancoradas no modelo de mundo textual. Para Marcuschi (2017), este tipo de anáfora requer do leitor a mobilização de um conjunto de conhecimentos abrangentes sobre o modelo de mundo textual precedente. O leitor precisa do conhecimento sobre o assunto, além do que se encontra materializado no cotexto, de forma que a ativação dessas informações lhe dará condições para que o leitor processe o sentido do texto corretamente.

Podemos entender melhor este tipo de anáfora a partir da observação do seguinte exemplo: *“Hoje Flamengo e Grêmio repetem mais uma grande exibição, desta vez pelo campeonato brasileiro.* ***A toca da raposa*** *tem trazido um histórico favorável ao time da casa.”* Para processar corretamente esta informação, o leitor precisa saber que “*A toca da raposa*” é o nome pelo qual é conhecido o estádio do time do Cruzeiro, em Belo Horizonte. Sem essa informação fica difícil para o leitor atribuir o sentido correto ao enunciado.

O segundo tipo proposto por Marcuschi trata das anáforas indiretas baseadas em elementos textuais ativados por nominalizações. Para ele, essas nominalizações mantêm uma relação direta com algum verbo, a partir do qual constrói esse processo de nominalização, mas sem retomar diretamente o verbo anteriormente materializado, uma vez que se assim o fosse, tratar-se-ia de uma anáfora direta, e não de uma indireta, como se pode observar no seguinte exemplo: “Precisamos parar com esse negócio de x vitórias sobe, quem tá na frente tem que querer ser campeão. Quando

você tá em primeiro não tem de **jogar** pelo acesso, você tem de **jogar** para manter-se lá. Você precisa ganhar todos **os outros jogos**." (Fala de Rogério Ceni, técnico do Fortaleza. DN 22.08.2018. Caderno Jogada[5])

A nominalização, portanto, não retoma um elemento já presente na superfície textual, antes, ela remete a um objeto ancorado no cotexto, o qual apresenta elementos que autorizam a realização desse processo pelo leitor. Neste sentido, Marcuschi (2017, p. 68) afirma que:

> Uma observação importante sobre anáforas desse tipo é que elas dão conta de um conjunto de anáforas bastante comuns, que tem a estrutura de um SN construído com um determinante e um nome, sendo o determinante um demonstrativo do tipo /esse, este, essa.../ gerando uma descrição definida para referir um fato ou um estado de coisas. Trata-se de um processo de nominalização do tópico inteiro em certas oportunidades.

Tomando como referência o exemplo acima, a palavra jogo não retoma o verbo citado anteriormente, mas traz uma nominalização desse termo, remetendo a um objeto de discurso ainda não materializado no cotexto. Esse processo contribui para a organização e progressão do texto, funcionando como nódulo ao qual se acrescentam mais informações que contribuirão para construir a tessitura textual. Esse processo ocorre pelo acréscimo de elementos que se transformam em tópicos ao qual são acrescentadas novas informações, fazendo o texto progredir. Como defende Marcuschi, a nominalização pode se dar com base em um termo já presente na materialidade textual, ou pode também ocorrer a partir de um tópico inteiro, a partir do qual se constrói esse processo.

O último tipo de anáfora indireta apresentado por Marcuschi trata das anáforas esquemáticas realizadas por pronomes introdutores de referentes. Este tipo de anáfora se dá a partir de elementos já presentes no texto, não se trata de retomadas, mas de introdução de novos referentes autorizados por âncoras já presentes no cotexto. Há elementos prévios colocado no texto que ancoram a introdução de um objeto de discurso novo, mas com a indicação de dado. A ancoragem desse processo não deixa dúvida para o leitor quanto ao sentido do pronome utilizado para atualizar um referente no cotexto, conforme se observa no exemplo seguinte, citado por

[5] http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/jogada/online/nem-de-regra-ele-entende-diz-ceni-sobre-bandeirinha-que-validou-gol-irregular-do-crb-1.1988486

Marcuschi: “Estamos pescando há mais de duas horas e nada, porque eles simplesmente não mordem a isca.”

Como podemos ver, o texto não dá pistas para outra interpretação do pronome eles que não seja a introdução do objeto de discurso “*peixe*” no texto. O verbo pescando serve como âncora para tal interpretação. O uso das anáforas indiretas, representam uma estratégia de referenciação textual, cujos referentes introduzidos tem sua interpretação ancorada em elementos colocados anterior ou posteriormente no texto. Esse processo, apesar de autorizado e orientado pelo cotexto, requer do leitor um esforço no processamento correto da referência, buscando compreender os sentidos dos elementos novos introduzidos no texto: como eles se organizam dentro da materialidade textual e como se relacionam com os demais elementos de forma a criar situações para que o leitor processe o sentido adequado durante o processo de leitura, uma vez esses objetos de discurso não estão dados previamente, mas são construídos na interação linguística, conforme apontado por Mondada e Dubois (2005, p. 17), ao defender que:

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

Conforme apontado por Mondada e Dubois, os objetos de discurso são entidades mentais criadas pelos sujeitos e se constroem na e por meio da interação. Tais objetos não estão dados previamente de forma que os sujeitos falantes se sirvam dos mesmos como uma espécie de cardápio. Eles são construídos no processo comunicativo através das negociações que se dão na interação, de forma que os sentidos dos objetos de discurso são construídos a partir de elementos que os autoriza no processo discursivo.

Há ainda outras estratégias de referenciação que contribuem para a construção do sentido do texto. Dentre estas, podemos citar o encapsulamento que busca retomar, através de estratégias resumitivas, fragmentos anteriores presentes no texto, com o objetivo de fazer com que as ideias progridam na materialidade textual, conforme se verá no tópico seguinte.

2.5.4 Encapsulamento

O encapsulamento é um tipo de anáfora que tem como função resumir parte do texto, tanto informações materializadas no cotexto, quanto conteúdos partilhados entre enunciador e enunciatário. A parte do texto que é encapsulada varia de tamanho, podendo ir de uma sentença a um parágrafo inteiro. Segundo Cavalcante (op cit., p. 80):

> Por retomarem um referente não expresso, mas sim esparsamente difundido no cotexto, e, em seguida, nomearem tal referente implícito, as anáforas encapsuladoras exercem funções argumentativas decisivas para o projeto de dizer de cada enunciador, no momento em que busca o melhor modo de designar, de sintetizar, parafraseando um ponto de vista (e, consequentemente, rebatendo outros ditos ou não). (CAVALCANTE et. al., 2014, p. 80).

Na visão de Cavalcante, o encapsulamento é uma estratégia de referenciação complexa por requerer do autor um conjunto de habilidades que são: resumir adequadamente partes de um texto, construir uma orientação argumentativa, desenvolver um olhar de dupla direção no texto, assumir um posicionamento em relação às ideias materializadas no cotexto etc. Conte (2017) defende o mesmo posicionamento de Cavalcante, ao afirmar que o encapsulamento é um elo coesivo que se manifesta por meio de um sintagma nominal, com núcleo lexical, que tem preferência por determinante demonstrativo, e tem como função resumir uma porção anterior do texto bem como direcionar o discurso do autor que elege como objetivo levar o leitor compreender e concordar com suas ideias.

O encapsulamento refere uma habilidade de retomar uma porção anterior do texto, transformando-o em tópico discursivo sobre o qual se tecem argumentos/informações com vistas à progressão das ideias. Além disso, o encapsulamento reflete as escolhas do autor no que se refere às escolhas de quais elementos/partes do texto vão ser encapsuladas e transformadas nos tópicos sobre os quais se discorrerão na sequência textual. Conte (2017, p. 177) define o encapsulamento de forma bem clara ao afirmar:

> O encapsulamento anafórico é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma parte precedente do texto. O sintagma nominal anafórico é construído

> com um nome geral com um núcleo lexical e tem uma clara preferência pela determinação demonstrativa. Pelo encapsulamento anafórico, um novo referente discursivo é criado sob a base de uma informação velha; ele se torna o argumento de predicações posteriores. Como um recurso de integração semântica, os sintagmas nominais encapsuladores rotulam porções textuais precedentes; aparecem como pontos modais no texto. Quando o núcleo do sintagma nominal anafórico é axiológico, o encapsulamento anafórico pode ser um poderoso meio de manipulação do leitor. Finalmente, o encapsulamento anafórico pode também resultar na categorização e na hipostasiação de atos de fala e de funções argumentativas no discurso.

A visão de Conte (2017) corrobora com a visão de Cavalcante (2014), ao apontar o encapsulamento como uma estratégia de retomada de parte anterior do texto. Para Conte, o encapsulamento refere uma estratégia de retomar um fragmento já atualizado anteriormente, e transformá-lo em um referente sobre o qual são acrescentadas novas predicações, fazendo progredir as ideias e direcionando o texto para um fechamento dos questionamentos apresentados. Essa estratégia cria uma situação favorável à progressão das discussões realizadas no texto. E quando se trata de um encapsulamento que assume caráter axiológico, este pode funcionar como uma forte estratégia de manipulação do leitor, uma vez que cria uma situação em que se pode dar um direcionamento ao discurso, conjugando argumentos favoráveis e fortes na defesa do ponto de vista apresentado. Podemos dizer, então, que o encapsulamento se dá com o uso de um determinante demonstrativo e um sintagma nominal e torna-se um procedimento que insere objetos de discurso novos no texto. A esses objetos novos serão acrescidas predicações, transformando-os em tópicos discursivos, seja com o objetivo de esclarecer melhor um determinado ponto do discurso anterior, seja com o objetivo de construir uma visão valorativa de determinada parte anterior do texto, com o objetivo de direcionar o entendimento do leitor e convencê-lo acerca do posicionamento defendido pelo autor.

Enfim, o encapsulamento refere a retomada de partes do já dito, através de uma expressão, à qual se acrescentam informações, fazendo o texto progredir e direcionando o ponto de vista argumentativo escolhido pelo autor. O uso dessa estratégia de referenciação requer do autor uma capacidade de propor encapsulamentos adequados ao texto em questão, além uma observação cuidadosa, uma vez que esta estratégia remete a um movimento para a frente e para trás, quando

do parafraseamento de fragmentos do texto, de modo a garantir a progressão das ideias de forma coerente com os objetivos a que se propõe o autor.

Além do encapsulamento, temos ainda a recategorização que é usada com o objetivos de orientar argumentativamente o discurso do autor diante dos elementos que compõem o texto, conforme se verá a seguir.

2.5.5 Recategorização

Os objetos de discurso, uma vez introduzidos no texto, são tratados de forma que têm suas propriedades/características construídas pelo autor, que assume, diante de uma variada gama de opções, um viés que contribua para a concretização do seu projeto de dizer. No ato da interação, coloca-se diante de duas situações em que tem a possibilidade de selecionar os elementos que contribuirão para o direcionamento do seu discurso. A primeira corresponde ao conjunto de referentes introduzidos no texto, dentre os quais ele vai escolher os que julga mais adequados para a efetivação do seu querer dizer. A segunda, refere-se a uma variada gama de propriedades/características que podem ser utilizadas para realizar a recategorização dos referentes no processo de interação verbal. Dentre as possibilidades textualmente possíveis, o autor vai escolher aquelas que contribuirão para a construção do sentido pretendido por ele com o seu texto.

Dessa forma, a recategorização é uma estratégia de referenciação, em que os elementos são retomados e ressignificados dentro do texto, de modo a deixar latente a orientação argumentativa defendida pelo autor. Na maioria dos casos, esse processo se realiza mediante o uso de definidos, indefinidos e demonstrativos seguidos por um núcleo nominal que visa qualificar o objeto de discurso referenciado. Para Lima e Cavalcante (2015), com base nos estudos desenvolvidos por Denis Apothéloz e Marie-José Reichler-Béguelin em meados dos anos de 1990, a recategorização lexical é definida como:

> O processo pelo qual os falantes designam os referentes, durante a construção do discurso, selecionando a expressão referencial mais adequada a seus propósitos. Isso significa que o falante dispõe de uma série aberta de expressões para nomear um referente, mas essas expressões podem sofrer constantes reformulações, de acordo com as diferentes condições enunciativas. (LIMA e CAVALCANTE, 2015)

Assim, a recategorização representa uma estratégia a ser adotada pelo autor para construir a sua orientação argumentativa, a qual se realiza através da escolhas atualizadas por ele, não havendo, portanto, um direcionamento prévio, ou alguma espécie de caráter prescritivo, como deixam transparecer as anáforas. Contudo, representa um terreno fértil de material linguístico a ser atualizado pelo autor para concretizar o seu projeto de dizer. As escolhas que marcam a recategorização de referentes, não se dá de forma aleatória ou neutra. Deixam transparecer o posicionamento do autor, pois até mesmo a decisão de se calar ou de manifestar uma certa isenção em relação às ideias materializadas no texto mostra um posicionamento discursivo do autor dentro das condições enunciativas em que se realiza o discurso.

Esse mesmo posicionamento é apontado por Matos (2005), ao defender que o uso da recategorização, enquanto estratégia textual-interativa, está alinhada a uma orientação argumentativa do autor com o objetivo de concretizar o seu projeto comunicativo e, aliado ao processo de recategorização, percebe-se latente a intencionalidade do autor, a qual se manifesta através das expressões utilizadas para ressignificar os referentes já apresentados nos textos.

Koch e Marcuschi (2002), também defendem que a recategorização não está atrelada somente ao aspecto da correferencialidade. Esses autores constroem indícios de que essa estratégia pode se dar em um nível maior de abstração envolvendo casos de anáfora indireta que vão ampliar a visão desse processo, apesar de não terem elaborado alguma sistematização que defenda a interpretação da recategorização pelo viés cognitivo-discursivo.

Os desdobramentos dos estudos no campo da linguística textual, segundo Lima e Cavalcante (2015), passaram por dois momentos que representam uma evolução na maneira de se encarar o processo de recategorização de referentes no processo de construção dos sentidos do texto. Um primeiro momento se refere a uma abordagem textual-discursiva da recategorização no âmbito da linguística do texto, segundo a qual a recategorização refere um processo de retomada e ressignificação de referentes já materializados no cotexto. Essa abordagem é defendida por Apothéloz e Reicler-Béguelin (1995), para quem os objetos de discurso podem ser remodulados no texto conforme as condições enunciativas e o projeto de dizer do autor, apoiando-se no aspecto da plasticidade dos significados que se constroem na interação. Já o segundo momento retrata a abordagem cognitivo-discursiva dessa estratégia de referenciação segundo a qual é possível recategorizar elementos não

atualizados no cotexto, mas presentes no contexto, aos quais chegamos através da recorrência ao conhecimento enciclopédico do qual dispomos.

No que se refere à natureza cognitivo-discursiva do processo de recategorização, Cavalcante defende o seguinte:

> A recategorização é, por definição, uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública de mundo. A menor ou maior desestabilização da categoria em mudança é o próprio traço, explícito ou implícito, que define a recategorização de um referente, quer tenha ele sido já introduzido no discurso para ser transformado, quer não tenha sido e se recategorize apenas mentalmente, no próprio momento em que o anafórico remete indiretamente à sua âncora. (CAVALCANTE, 2005. p. 132)

Conforme defendido por Cavalcante, o processo de recategorização trata de uma ressignificação de um objeto de discurso já materializado no texto, ou, corroborando com a ideia defendida por Lima, de um elemento não atualizado no cotexto. Porém, cuja existência se manifesta apenas mentalmente, à qual chegamos orientados pelo conhecimento enciclopédico de que dispomos e ao qual recorremos sempre orientados pelas âncoras presentes no texto.

Dessa forma, o fenômeno da recategorização não se limita a operações lexicais apenas, mas envolve aspectos cognitivos e lexicais de forma indissociável, configurando-se como um processo de natureza cognitivo-discursivo derivado da categorização. Neste sentido, Lima (2009, p. 57) propõe que:

> i) a recategorização nem sempre pode ser reconstruída diretamente no nível textual-discursivo, não se configurando apenas pela remissão ou retomada de itens lexicais; ii) em se admitindo (i), a recategorização deve, em alguns casos, ser (re)construída pela evocação de elementos radicados num nível cognitivo, mas sempre sinalizado por pistas linguísticas, para evitar-se extrapolações interpretativas; iii) em decorrência de (ii), a recategorização pode ter diferentes graus de explicitude e implicar, necessariamente, processos inferenciais.

Essa posição de Lima (2009) mostra que o processo de referenciação, conforme já apontado anteriormente, pode se dar no nível cognitivo, e não somente no nível lexical. E para tanto, contribuem os processos inferenciais representados pelo uso da metáfora e da metonímia para configurar o processo de recategorização de referentes dentro do texto. Ainda conforme Lima (2009), esse processo se dá pela evocação de um frame que vai ancorar os elementos recategorizados, de forma que

o leitor disponha de pistas suficientemente claras para inferir objetos de discurso referidos pelo autor. A recategorização se dá no nível lexical e no nível conceitual. Neste último caso, de forma que o leitor disponha de todos os elementos para a realização dos processos inferenciais que o processo de construção de sentido, a partir da leitura, requer.

Assim, falamos em introdução referencial recategorizadora, uma vez que esse processo pode se valer da linguística cognitiva, buscando explorar os modelos cognitivos e o conhecimento partilhado entre os interlocutores. Desse modo, os referentes são recategorizados sem que sejam lexicalizados no cotexto, mas claramente permitidos pelo contexto e pelo conhecimento enciclopédico do autor e do leitor. O processo de recategorização pode se dar através da correferenciação, em que um elemento é retomado e ressignificado dentro do texto, ou através da ressignificação de elementos não materializados no cotexto. Esse processo contribui também para a constituição da orientação argumentativa adotada pelo autor, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da sequência textual através do acréscimo do ideias novas aos referentes recategorizados.

A atividade de produção escrita conta ainda com mais uma estratégia de referenciação que serve para indicar as pessoas do discurso, situar esse discurso num tempo e num espaço definidos, orientar o leitor no processo de leitura do texto, marcar posições dentro do discurso, ou compartilhar informações comuns entre os interactantes. Essa estratégia se refere a dêixis, conforme abordaremos a seguir.

2.5.6 Dêixis

A palavra dêixis é de origem grega e significa a ação de alguém de “mostrar”, “indicar”. A dêixis refere um recurso linguístico que serve para “apontar” ou “indicar” elementos do contexto a partir da materialidade do texto, através dos quais as línguas codificam ou gramaticalizam traços dos eventos comunicativos ou do contexto de enunciação. Seu papel é ancorar a enunciação para orientar a interpretação do texto, partindo-se de um ponto de referência que se materializa pelo uso dos demonstrativos e pelos pronomes pessoais de primeira e de segunda pessoas, por certos advérbios de tempo e lugar tais como “aqui” e “agora”, por tempos verbais e alguns tipos de verbos tais como “ir”, “vir”, “levar”, “trazer” etc. Além disso, servem para inscrever nos discursos as subjetividades de seus participantes. A dêixis funciona como uma

espécie de elemento, constituindo um vínculo de referenciação entre os sujeitos do discurso, o contexto em que se dá a interação, a materialização das ideias no contexto. Daí, surgem vários tipos de dêixis que se manifestam em um texto. Para Cavalcante (2014, p. 85), “a dêixis se define por sua capacidade de criar um vínculo entre o cotexto e a situação enunciativa em que se encontram os participantes da comunicação”. Esse vínculo proporciona ao leitor o conhecimento sobre quem é o locutor, o locutário, o tempo e espaço onde se passa a interação, que são as informações necessárias para se reconhecer a dêixis, e diferenciá-la da anáfora.

Assim, a dêixis funciona como uma espécie de direcionamento do leitor na atividade de recepção de textos, de modo que ele possa utilizar essas orientações na construção do sentido pretendido pelo autor. Esse recurso pode ser entendido como uma espécie de bússola textual diante da atividade do leitor de construção do sentido durante o processo de leitura. Ainda segundo Cavalcante (2014, p. 86), a dêixis pode estabelecer vínculos entre elementos variados que permeiam o contexto de interação, tais como: pessoa (dêixis pessoal), a posição social que o interlocutor assume em relação ao falante (dêixis social), o espaço e o tempo em que se dá a interação (dêixis espacial e temporal, respectivamente), o direcionamento do leitor para diferentes partes do texto (dêixis textual), e ao conhecimento partilhado dos interlocutores, ou seja, o conhecimento armazenado na memória dos falantes (dêixis de memória). Vejamos a seguir cada um desses tipos:

a) Dêixis pessoal – A dêixis pessoal remete aos participantes do ato comunicativos através do uso de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas em que um “tu” só tem significado a partir de identificação de um “eu” enquanto pessoas do discurso. Dessa forma, qualquer expressão que se refira aos atores participantes da interação é considerada uma ocorrência dêitica. Para Cavalcante (2014), os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas são tipicamente dêiticos porque remetem às pessoas do discurso, de modo que, para ser plenamente compreendido, é necessário o conhecimento do contexto em que se dá a interação: identificação dos turnos de fala, a quem corresponde um “eu” e um “tu” ou “você” etc. O conhecimento desses elementos contribui para que o leitor se situe em relação ao ato comunicativo.

b) Dêixis social – A dêixis social reflete uma particularização da dêixis pessoal, por remeter às pessoas do discurso e refletir os relacionamentos sociais, os quais condicionam as escolhas linguísticas mais ou menos formais no processo de interação. Segundo Cavalcante (2014), o convívio social estabelece normas de

relacionamentos entre as pessoas. Essas normas orientam o modo de ação social dos falantes, os quais buscam um certo nível de polidez na elaboração de seus discursos. Isso se concretiza através do uso de certos pronomes para se referir ao interlocutor, trais como, “tu”, “você”, “o senhor” etc., e servem também para marcar posições do falante em relação ao ouvinte, deixando transparecer graus variados de proximidade entre ambos.

Outra função dos dêiticos sociais apontada por Cavalcante (2014), refere-se ao fato de estes servirem para preservar as faces tanto do falante quanto do ouvinte: do primeiro, pelo grau de polidez do discurso que é elaborado a partir do conhecimento que o falante tem do ouvinte; do segundo, quando o falante utiliza determinados pronomes mais formais, tendo em vista as posições sociais que ambos exercem perante o ato interlocutivo, bem como as relações que se estabelecem entre ambos. Neste caso, o uso de pronomes mais formais para referir-se ao interlocutor retrata uma estratégia do falante de preservar as faces do ouvinte.

c) Dêixis espacial – A dêixis espacial marca noções de distanciamento ou proximidade do falante em relação a um determinado objeto de discurso. Este tipo de relação deve sempre tomar como ponto de referência o posicionamento do falante a partir de onde se aponta para o objeto referido. Nesse tipo de dêixis usa-se normalmente os advérbios de lugar: aqui, ali. lá, acolá, que são termos que apontam para um determinado referente que compõe o contexto comunicativo.

d) Dêixis temporal – os dêiticos temporais apontam para uma fronteira de tempo que marca os acontecimentos referidos no ato de interação, tomando como referência o posicionamento do “eu” falante para situar os fatos temporalmente a partir do posicionamento assumido pelas pessoas do discurso.

e) Dêixis textual – Os dêiticos textuais são materializados no contexto através das mesmas expressões que se usa para se construir os dêiticos de tempo e lugar. No entanto, a dêixis textual não se confunde com esses outros tipos, uma vez que ela serve para direcionar/orientar o leitor dentro do texto. Assim, expressões como “no tópico seguinte”, “a seguir”, “anteriormente”, “acima”, “abaixo” etc. quando utilizados para direcionar orientar o leitor no percurso de leitura do texto, são exemplo de construção da dêixis textual. Esse tipo de dêixis apresenta um caráter de hibridismo, uma vez que ao mesmo tempo em que as expressões dêiticas remetem a uma orientação do leitor no processo de leitura, elas também podem introduzir um referente

na materialidade textual. Esse é o posicionamento de Cavalcante (2014, p. 37-38) quando afirma que:

> O que chamaremos de dêixis textual é sempre um processo híbrido, que mistura uma função anafórica (ou de introdução referencial) com uma função dêitica. É dêitico porque considera o ponto de origem do locutor; é anafórico (ou introdutório) porque sempre vai estabelecer uma cadeia com outro referente do texto. Quando são utilizados dêiticos textuais do tipo “o parágrafo anterior”, por exemplo, dá-se um processo de retomada anafórica do referente que representa esse parágrafo. Especificamente neste caso, estamos diante de uma anáfora encapsuladora que desempenha também a função de dêitico textual, simultaneamente.

Esse tipo de dêixis serve para orientar o leitor dentro do texto ao fazer um jogo de apontamentos para vários espaços da materialidade textual. Essa é uma estratégia importante para manter o leitor orientado no percurso de leitura do texto, contribuindo, inclusive, para remeter o leitor a situações esclarecedoras de pontos de vista dentro do texto, por buscar estabelecer relações com outras partes do texto, direcionando para elas o olhar e atenção do leitor.

f) Dêixis de memória – Este tipo de dêixis explora uma situação de entrosamento entre falante e ouvinte. Neste tipo de dêixis, locutor e locutário partilham de um mesmo conjunto de informações, de modo que o conhecimento partilhado por eles se mostra muito intenso. E ambos têm ciência disso. Fato é que esse nível de partilhamento de informações exerce uma grande influência tanto na escolha das informações a serem atualizadas, quanto na forma de organização da fala no ato de interação. Segundo Cavalcante (2014), a dêixis de memória direciona o coenunciador a buscar o objeto de discurso referido no conhecimento partilhado, uma vez que tal objeto se encontra *in absentia*. E, embora ausente, tal objeto se mostra muito evidente para o coenunciador, a ponto de este ter a impressão de que se trata de algo já mencionado anteriormente no cotexto. Para tanto, esse processo utiliza, na grande maioria dos casos, demonstrativos de terceira pessoa, e se dão, em muitos casos, em conversações ordinárias, além de poderem concorrer com introduções referenciais ou com anáforas.

Esse tipo de dêixis, portanto, explora bastante o conhecimento partilhado entre os sujeitos do discurso. Este conhecimento permite que o autor organize sua fala contemplando somente as informações não partilhadas com o ouvinte/leitor, contribuindo assim para a eficiência e eficácia no processo de interação. Todas essas

estratégias de referenciação podem ser observadas na configuração do gênero discursivo/textual crônica, o qual será estudado no capítulo a seguir.

3. GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL

Neste capítulo refletiremos sobre os gêneros discursivos/textuais no que se refere ao seu conceito e à intergenericidade dos gêneros. Em seguida, focaremos mais especificamente no gênero crônica, seu conceito e uso na escola e, finalmente, refletiremos sobre as atividades de produção e análise de gêneros na escola.

3.1 Conceito de gênero discursivo/textual

Sempre que interagimos, fazemos uso da língua de forma muito característica, conforme a situação requer. Se estamos em uma conversa informal, ministrando uma aula, uma palestra, produzindo uma notícia para veiculação em um meio de comunicação impresso, produzindo um aviso para ser afixado em um local público, entre outras manifestações, cada situação demanda um conjunto de características que norteiam a comunicação, criando condições para que as mensagens produzidas sejam inteligíveis e garantam que a comunicação se efetive.

Essas formas mais ou menos estabilizadas de uso da língua é o que podemos chamar de gênero discursivo/textual. Bakhtin (1992) define como formas relativamente estáveis de organização do discurso, que leva em conta os elementos que permeiam a situação concreta de comunicação, bem como os objetivos pretendidos pelos interactantes. Essa mesma visão é compartilhada por Koch, Elias e Travaglia (2011), ao defenderem que, no processo de interação, a fala/escrita se manifestam em formas padrão relativamente estáveis. E é essa padronização relativa que proporciona aos sujeitos da interação a construção dos sentidos das mensagens que são produzidas e veiculadas, sejam elas orais, escritas ou multimodais.

O conhecimento dos gêneros, não de todos, claro, estão intrínsecos aos nosso conhecimento da língua. Sempre que manifestamos o nosso pensamento através da língua, o fazemos dentro de determinados padrões construídos sócio historicamente e que fazem parte a nossa competência linguística. Essa forma de organizar o discurso é o que chamamos de gênero discursivo/textual. Segundo Bakhtin (1992), temos um grande repertório de gêneros que nos permite interagirmos em diferentes situações de uso da língua, compreendendo nosso interlocutor e fazendo-nos compreender por ele. A essa competência Koch e Traváglia (2011) chamam de

competência metagenérica, que é um conhecimento que adquirimos para nos orientar tanto na produção quanto na recepção de textos, nas práticas comunicativas.

Sempre que falamos, utilizamos o nosso conhecimento metagenérico para moldar a nossa fala, conforme a situação prática de comunicação, atendendo ao gênero requerido e às regularidades que ele requer para proporcionar o entendimento. Ao produzirmos discurso, o fazemos dentro de uma determinada "moldura" plástica e flexível que orienta a nossa comunicação, sem que seja necessário, a toda hora, estar inventando um gênero novo. É essa estabilidade relativa que garante a comunicação entre as pessoas, seja ela através da fala ou da escrita, ou de outro meio qualquer.

Bakhtin (1992) traz uma visão da importância da noção da competência metagenérica, tanto para a produção quanto para a compreensão de textos e, consequentemente, para que a comunicação se efetive. Segundo esse autor:

> Na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, ás vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de cria-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKTHIN, 1992. p. 301-2).

Percebemos, com Bakhtin, que os gêneros discursivos/textuais representam as formas de atuação linguística visando a comunicação, e seu domínio pelos falantes refere uma competência necessária para que a comunicação aconteça. Essa forma de comunicação que o autor chama de gêneros não são estanques, rígidas, mas guardam um certo grau de estabilidade que garantem a atuação comunicativa entre dois ou mais falantes. Segundo esse autor, o gênero se caracteriza: a) pela composição, que retrata a forma como o discurso é organizado conforme o gênero atualizado na interação, retratando forma relativamente estáveis nas trocas linguísticas; b) pelo conteúdo, que está relacionado a cada tipo de gênero, ou seja, a depender do conteúdo, a competência metagenérica do falante já o direciona para a adoção de um determinado gênero através do qual seu discurso será materializado;

c) pelo estilo, que é a característica do gênero através da qual o autor direciona o seu discurso e manifesta o seu posicionamento em relação ao dito, imprimindo suas marcas pessoais no discurso, sem no entanto, extrapolar a estabilidade do gênero através do qual materializa seu discurso.

Desse modo, o autor se utiliza de um determinado gênero para elaborar o seu discurso. E para se fazer entender, ele não é totalmente livre a ponto de infringir as regras do gênero adotado, ou para elaborar o seu próprio gênero, nem totalmente preso a ponto de não poder fazer as suas escolhas que vão nortear o seu texto de forma a atender aos objetivos pretendidos com o seu discurso. Para Marcuschi (2008. p. 149), o gênero existe porque é elemento inerente à comunicação e refere uma categoria específica do discurso. Segundo este autor, "[...] uma análise do gênero engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral."

Os gêneros refletem a nossa forma de atuação na sociedade em que precisamos nos relacionar com os outros e com propósitos diversos. Para tanto, os gêneros perpassam toda essa nossa existência perante os outros e é através do uso desses gêneros que podemos interagir e nos constituir socialmente. Nesse sentido, é importante observarmos o que nos diz Bazerman, (2006, apud Bawarshi e Reiff, 2013. p. 82):

> Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através da quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar.

Conforme aponta Bazerman, os gêneros textuais/discursivos estão intrinsecamente imbricados no nosso modo de agir e de se relacionar social, cognitiva e linguisticamente com o outro e no mundo. Os gêneros perpassam toda a nossa existência enquanto ser social que interage por meio da linguagem, que constrói significados e busca se estabelecer na sociedade. Essa mesma visão é compartilhada por Marcuschi (2008) quando classifica gênero como:

> Textos materializados em situações comunicativas recorrentes, como textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas sociais, institucionais e técnicas. Os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

No dizer de Marcuschi, os gêneros englobam a comunicação multifacetada em termos de formas e objetivos que é característica do nosso cotidiano, ou seja, reflete o uso concreto da linguagem nos vários contextos de interação comunicativa que fazem parte do nosso dia a dia, através das quais nos constituímos enquanto sujeitos. O gênero refere uma forma de comunicação que está intrinsecamente relacionada à maneira como a sociedade se organiza e atribui significação ao mundo, inter-relacionando-se com outros gêneros, caracterizando a plasticidade no uso da linguagem. Nesse sentido, podemos ter, por exemplo, uma receita de bolo escrita em forma de poema, uma propaganda em forma de bula etc, caracterizando o que Koch (2011) denominou de intergenericidade, conforme se verá no tópico seguinte.

3.2 A intergenericidade nos gêneros dicursivos/textuais

Apesar de se constituírem em forma relativamente estáveis de comunicação, os gêneros não são formas rígidas e estanques de produção de discurso. Ao contrário, eles representam formas plásticas de organização do discurso, podendo, inclusive, mesclarem-se uns com os outros, constituindo forma híbridas de gêneros, compondo o que Marcuschi (2008. p. 164) denominou de intertextualidade intergêneros.

Neste sentido, podemos ter uma propaganda organizada em forma de receita, um artigo de opinião organizado em forma de bula etc. Isso não fará com que o gênero seja alterado. O que temos de alteração nesse caso é a forma de organização da materialidade textual, o gênero continua aquele que se define conforme a função do texto escrito. Ou seja, o gênero se define pela função, e não pela forma de organização da materialidade linguística. Nessa questão da definição do gênero é importante verificar o que nos afirma Marcuschi (2008. p. 150) quando diz que:

> [...]há na definição dos gêneros ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos. Por

> exemplo, uma monografia é produzida para obter uma nota, uma publicidade serve para promover a venda de um produto, uma receita culinária orienta na confecção de uma comida etc., pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros tem uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Daí falharem os estudos estritamente formais e estruturais do gênero.

Hoje, portanto, principalmente devido aos avanços da tecnologia, os gêneros são perpassados uns pelos outros, provocando uma invasão nas formas de organização desses instrumentos e produzindo um hibridismo nas formas de organização dos textos. Isso se dá, principalmente, pelo que Koch (2011) observou em relação aos gêneros, ao afirmar que como formas cognitivas e culturais de ação social, seus limites e demarcações são fluidos o que permite essa invasão, mas que não é suficiente para alterá-lo a ponto de transformá-lo em outro gênero.

Os gêneros, portanto, limitam nossa forma de escrever, uma vez que precisamos organizar nosso discurso dentro dessa forma que é relativamente delimitada pelo gênero adotado. Um exemplo disso é o gênero textual crônica que se caracteriza por uma certa liberdade temática, e tem sido objeto da ação docente de professores, principalmente na etapa final do ensino fundamental. Esse gênero foi objeto da intervenção realizada com a turma do 9º ano “A” do Ensino Fundamental da Escola Antonio de Figueiredo Taveira, e será abordado no tópico seguinte.

3.3 O gênero discursivo/textual crônica

A palavra crônica vem do termo grego “krónos” que na mitologia grega representa o deus do tempo. Dessa forma, o sentido semelhante foi mantido à palavra crônica com o intuito de referir um gênero discursivo/textual que relata fatos contemporâneos, da vida em sociedade, e com um caráter de efemeridade muito forte. A crônica tem um tempo de vida muito curto. Ela nasce hoje para morrer num prazo de vinte e quatro horas. Ela possui essa característica porque busca retratar, na visão criativa de seu autor, os fatos corriqueiros da vida cotidiana, através de um tom costumeiramente irônico, lírico, humorístico, reflexivo, informativo etc. Por sua característica de relatar, literariamente, fatos da vida cotidiana, estudiosos defendem que uma primeira manifestação desse gênero no Brasil foi a carta de Pero Vaz de

Camina a D. Manoel, Rei de Portugal, nos anos de 1580, descrevendo as terras e a gente brasileira e narrando os acontecimentos nas terras recém descobertas.

Assim, a crônica passou por modificações na sua caracterização, passando a ser identificada como pequenas produções de natureza livre, com linguagem coloquial que se aproxima da oralidade, por buscar retratar situações da vida diária, as quais são marcadas por um forte caráter de espontaneidade e informalidade no trato com a língua. Segundo Ferreira (2008), a crônica teve sua origem na imprensa inglesa e foi transportada para a imprensa brasileira como uma estratégia desta para promover uma certa leveza na linguagem jornalística, que começava a ser rejeitada, por veicular notícias tristes com tanta intensidade. Com esse feito, a crônica não só salvou o prestígio da nossa imprensa, mas proporcionou também ao leitor diversão, entretenimento, e uma linguagem mais amena no relato dos acontecimentos veiculados pelos jornais impressos.

Para Moisés (1982), originalmente a crônica era utilizada para relatar acontecimento numa sequência temporal, caracterizando-se por um perfil historiográfico muito forte. Segundo este autor:

> Colocada assim, entre os simples anais e a história propriamente dita, a crônica se limitava a registrar os eventos, sem aprofundar-lhes as causas ou dar-lhes qualquer interpretação. Em tal acepção a crônica atingiu o auge na Idade Média, ou seja, após o século XII. (MOISÉS, 1982. p. 110).

A crônica sempre esteve voltada para a narração de acontecimentos, em seus primórdios, abordando basicamente fatos históricos. Essa característica do gênero crônica evoluiu e contemplou outros acontecimentos que representam fatos da vida cotidiana, e transita entre o literário e o jornalístico. Aqui no Brasil esse gênero serviu-se dos folhetins publicados em jornais como estratégia para adentrar as opções de leitura da sociedade. Tal fato se deu ainda no século XIX, principalmente com as produções de São João do Rio, pseudônimo de Paulo Barreto, que é apontado como o responsável pela nova roupagem que a crônica adotou e que guarda como características até hoje, e Machado de Assis. Além desses dois, outros cronistas ganharam destaque nacional pela vasta produção apresentada. Alguns desses cronistas são: Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Nelson Rodrigues,

Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Fernando Sabino, Luís Fernando Veríssimo, dentre outros.

Para Cândido (1992), a crônica traz assuntos do cotidiano tratados de forma leve e com o objetivo de descontrair e ao mesmo tempo refletir sobre os acontecimentos que permeiam a vida em sociedade. Este gênero proporciona uma maior liberdade aos autores que podem imprimir nos textos produzidos a sua maneira de perceber os acontecimentos ao seu redor. Segundo Cândido, a crônica não foi pensada para durar. Por isso seus autores não pensavam ou tinham como objetivo permanecer na lembrança dos seus leitores. No entanto, ao ser contemplada nos livros, esse gênero passou a contar com o aspecto da durabilidade, assemelhando-se a outros gêneros no que se refere aos aspectos da durabilidade, de modo que, hoje, podemos ter acesso a crônicas produzidas há muito tempo atrás.

Desse modo, o gênero crônica apresenta algumas características tais como: a) é um texto leve e curto que tem como objetivo refletir sobre a vida; b) apresenta um número reduzido de personagens; c) apresenta tempo e espaço limitados; d) o narrador pode ser observador ou personagem; e) linguagem formal ou informal conforme os fatos retratados e os objetivos pretendidos pelo autor; f) relata acontecimentos do dia a dia, que sejam familiares ou de interesse público.

Historicamente, a crônica esteve associada ao domínio jornalístico, mas acabou por adentrar o domínio literário, caracterizando-se como pertencente mais à literatura do que ao jornal. Além disso, esse gênero tem adentrado os livros didáticos e tem sido objeto de estudo adotado por professores de todo o país, inclusive sendo contemplado em concursos de produção escrita e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A crônica cresceu em importância dentro do meio acadêmico, e tem contribuído bastante para o processo de formação de leitores, através do trabalho desenvolvido pelos professores, como objeto de estudo, conforme será visto no tópico abaixo.

3.4 O uso da crônica na escola

O ambiente escolar mostra-se ainda carente de práticas eficazes de leitura e escrita, seja no que concerne às metodologias adotadas para o trabalho com a leitura e escrita, seja no que se refere aos objetos de estudo eleitos pelos docentes para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, através de atividades com a leitura e

com a escrita. Há um certo consenso dos professores sobre a afirmação de que os alunos não leem e que não demonstram o interesse necessário à apropriação das habilidades que o tornarão competentes no uso da língua. No entanto, o que percebemos é que a escola precisa se repensar no que tange ao ensino da leitura e da escrita.

É necessário que a escola se reinvente no sentido de contemplar nas suas práticas os tipos de leitura com os quais os alunos mais se identificam, como estratégia de preparação desses aprendizes para lidar com um uso produtivo da língua, e manifestar-se proativamente diante das mais diversas situações sociais.

Nesse sentido, o gênero discursivo/textual crônica representa uma poderosa ferramenta para o envolvimento dos alunos nas atividades de construção de discursos. Tal característica do gênero se dá em virtude de a crônica ser um gênero mais conhecido que muitos outros e estar mais próximo da realidade cotidiana dos alunos, além de possuir uma linguagem mais simples e mais acessível aos alunos. É importante, dessa forma, que o professor busque contemplar o gênero discursivo/textual crônica nas suas práticas de ensino, uma vez que as características dela contribuirão para a formação de leitores que leem por prazer, que escrevem por prazer, e, consequentemente, tenham suas habilidades de leitura e escrita desenvolvidas, habilitando-os a atuarem positiva e proativamente na sociedade.

Dessa forma, a crônica proporciona maior liberdade na elaboração de uma manifestação escrita, uma vez que os alunos têm maior domínio sobre os fatos que lhe acontecem no dia a dia. E abordar tais fatos em uma atividade de uso da língua escrita representa uma boa oportunidade de os alunos adotarem as atividades de leitura e escrita como prática social da sua vida. E, assim, construírem a capacidade de elaborar e defender pontos de vista que estejam alinhados com a garantia e preservação dos direitos humanos. Muitos autores defendem a realização do trabalho docente com o gênero discursivo/textual crônica, através da organização de uma prática que contemple as estratégias das sequências didáticas, com o objetivo de que o professor organize o seu planejamento de forma a contemplar as competências que os alunos já possuem.

Para tanto, o trabalho com o gênero discursivo/textual crônica, organizado através da metodologia das sequências didáticas, contribui para que os alunos percebam a funcionalidade do trabalho com a língua escrita e falada, tenham maior liberdade na escolha de temas/assuntos sobre os quais escrevem, compreendam que

o nível de linguagem que normalmente se utiliza na crônica está bem próximo da sua fala cotidiana, ao mesmo tempo em que a leitura e escrita desse gênero discursivo/textual contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita.

Diante da grande e diversificada quantidade de gêneros que permeiam os materiais didáticos, especialmente os livros didáticos, uma proposta de análise dos gêneros discursivos/textuais escritos pelos alunos se mostra, uma atividade bastante complexa, por estar voltada à observação dessa pluralidade de manifestações e objetivos comunicativos com o uso da linguagem. É isso que discutiremos no tópico seguinte.

3.5 Produção e análise de gêneros discursivos/textuais

O trabalho com a produção de textos na escola ainda representa um desafio para professor e alunos. Aprender a escrever não tem sido fácil, a julgar pelos indicadores de desempenho[6] dos estudantes, tanto nas avaliações internas quanto nas externas. Talvez uma explicação para tal fato se deva a alguns fatores que se observam no cotidiano da escola, tais como: a prioridade no trabalho com a leitura demanda menor quantidade de trabalho para o docente; parece haver uma cultura de supervalorização da leitura, tanto na vida quanto na escola, em detrimento das práticas de escrita.

Desse modo, trabalhar a escrita requer, primeiramente, uma preparação do professor, através de ações de formação continuada em que ele esteja imerso em processos de escrita, como estratégia para desenvolver as suas próprias habilidades. Aliada a essa formação, é necessário que ele adote uma atitude de valorização do trabalho com a escrita em sua prática, visando o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos para essas produções.

De fato, os avanços científicos no estudo do texto são consideráveis e esses avanços precisam ser reverberados nas práticas docentes, tendo em vista o desempenho linguístico dos alunos, tanto nas atividades de produção quanto de recepção de textos. E apropriar-se desses avanços e traduzi-los para situações didáticas para a sala de aula deve ser o foco do processo de formação docente. Não

[6] Na Avaliação Externa realizada pelo Centro de Avaliação da Educação, órgão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, os alunos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio de Figueiredo Taveira obtiveram a proficiência média de 255,6 pontos em Língua Portuguesa e 251,8 pontos em Matmática.

obstante, a atividade de produção textual precisa ganhar um sentido nas práticas docentes. É preciso superar a visão do professor como único interlocutor da escrita dos alunos. Quando escrevemos, o fazemos em um contexto em que devemos considerar os elementos que exercerão influência na configuração da nossa escrita, bem como o objetivo do texto, que posição o interlocutor pretendido assume perante o autor, o nível de linguagem adequado, a distância entre autor e leitor, conforme defendem Geraldi (1997) e Koch (2014).

Nesse caso, o professor precisa desenvolver um trabalho com o aluno, fazendo-o perceber que a atividade de escrita se destina a um determinado objetivo, interioriza o compromisso com a defesa de uma ideia, bem como de serem capazes de se posicionarem diante de determinados fatos abordados no texto. Como diz Geraldi (1997, p. 72), “ao final do ensino fundamental, o aluno deverá expressar, num texto, também a sua posição quanto ao problema (e essa posição poderá ser contrária à do professor)”. Assim, o professor deverá ser capaz de se colocar diante dessa situação como um leitor que negocia os sentidos do texto com esses alunos, ou seja, e por que não dizer, como sujeito que aprende na interação com os discentes.

Importa, ainda, que a escola pense em estratégias voltadas para dar publicidade aos textos produzidos em sala de aula, seja em âmbito interno ou externo, uma vez que essa ação contribui para a construção do sentido do texto. Esse sentido se dá com a mediação dos interlocutores, que ativam os seus conhecimentos de mundo para interagirem e atuarem ativamente na negociação do sentido pretendido pelo locutor no ato da produção escrita, conforme defende Antunes (2017).

O trabalho com a produção escrita realizado pelo professor em sala deve estar voltado para a preparação do aluno para tecer o seu pensamento diante de determinadas situações que permeiam o seu cotidiano. É claro que ele precisa pensar em uma audiência para o seu texto. Como sugere Geraldi (1997, p. 119): “a presença de um interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida, está sempre interferindo no discurso do locutor.”

Visão semelhante é apresentada por Osakabe (1979), quando defende a importância da figura do receptor para a produção do discurso do autor. Segundo essa autora, a figura do locutor, por si só, não é suficiente para determinar a ação a ser empreendida com o discurso. É necessário ter clara a relação que se estabelece entre ambos, ou, que imagem aquele tem deste, para que o discurso seja coerentemente construído e para que a interação se efetive. É clara a importância que a imagem do

interlocutor assume para a configuração textual e para o projeto de dizer do locutor, inclusive para a modalização do discurso o qual buscará se ajustar ao perfil deste leitor. E até mesmo a forma como os objetos de discurso são colocados no texto está relacionada com essa imagem e com a influência que o leitor imprime ao locutor no ato da escrita. Isso implica dizer que o processo de escrita não é anônimo ou isento de interferências contextuais.

Ao contrário, o sentido do texto é negociado pelos interactantes e mediados pelo contexto em que se deu a produção escrita. Koch (2014), com base em Leont'ev (1971), reafirma essa ideia quando diz que a linguagem é uma forma de atividade humana que parte de uma motivação e se estrutura através de operações próprias do sistema linguístico com propósitos definidos. Para tanto, a interação verbal se estrutura em duas fases; a primeira refere a estruturação da ação individual realizada pelo emissor, e a segunda se refere à materialização dessa ação, cuja realização deve considerar os fatores não linguísticos que compõem o contexto de interação.

Como vemos, o trabalho docente caminha no sentido de mostrar para o aluno que a atividade linguística é uma atividade humana, pessoalmente motivada, socialmente determinada, e com objetivos definidos, os quais devem estar claros para o locutor. Este, deve ter claros os motivos e as finalidades da sua atividade de escrita, bem como ser capaz de perceber que existem aspectos que interferem nesse processo e determinam suas escolhas diante da sua audiência. Esse conjunto de elementos que interferem na configuração do texto constituem-se nos elementos da interlocução no processo de escrita, e devem ser considerados pelo autor planejamento do seu texto.

Muito embora tais elementos sejam mais característicos da argumentação, eles são considerados também em textos materializados em outros gêneros, uma vez que, a linguagem é uma atividade humana e seus sentidos são frutos das negociações entre autor e leitor. Esses mesmos elementos contextuais devem ser observados na produção de textos pertencentes ao gênero crônica, objeto de estudo do presente trabalho. Marcuschi (2008), afirma que o estudo dos gêneros se mostra ainda um campo muito fértil, uma vez que estes referem a forma de interação humana. Tudo está em constante mudança, seja pelo avanço das tecnologias seja pela criação de novas formas de interação linguística como os *blogs*, *chats* e demais ferramentas digitais que proliferam a cada dia. Para este autor, "o estudo dos gêneros não é novo,

e remonta à época de Platão, Aristóteles, Horácio, Quintiliano, passando pela idade média, idade moderna até chegar aos nossos dias.” (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

A atividade de análise de gêneros sempre será encarada como um campo amplo de estudos, uma vez que as formas de interação estão em constante evolução. Os gêneros buscam contemplar o uso da linguagem realizados pelos seus usuários, subjacentes a ligação do seu discurso com os discursos de outras pessoas, com suas crenças e valores, caracterizando o que Bakhtin chamou de dialogicidade[7].

Por isso, quando nos propormos analisar gêneros textuais, estamos nos propondo também transitar pelo pensamento alheio, procurando conhecer as nuances dos discursos alheios, as ligações que constituem os interdiscursos e a conhecer como as pessoas interagem uns com os outros nos vários contextos de comunicação que permeiam sua existência. Seria uma forma de nos conhecer enquanto sujeitos que se fazem por meio das interações com os demais, na busca de construir o nosso espaço enquanto ser pertencente a uma sociedade que busca e luta por seus direitos.

[7] A dialogicidade refere o fato de que, mesmo antes da concretização de um determinado enunciado, há outros enunciado anteriores e posteriores com os quais aquele determinado enunciado mantém, de alguma forma, uma relação.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, buscamos caracterizar a pesquisa, descrevendo seu universo e sujeitos envolvidos. Mostramos também como se deu a realização da intervenção e como foi estruturada e aplicada a sequência didática, a partir da qual constituímos o *corpus* de análise para a realização do presente trabalho.

4.1 Caracterização da pesquisa

O presente trabalho se enquadra em uma pesquisa de abordagem qualitativa e de base interpretativa em que se busca conhecer as estratégias de referenciação presentes nos textos escritos pelos alunos de uma turma de nono ano do ensino fundamental, através da aplicação de uma sequência didática que abordou o estudo e produção de textos pertencentes ao gênero crônica narrativa.

Segundo Oliveira (2011), pesquisas com abordagem qualitativa não têm preocupação em quantificar dados para descrever um determinado fenômeno, mas proporcionar um maior contato do investigador com a situação que está sendo investigada, privilegiando o processo em detrimento do produto, e buscando verificar como o problema que está sendo investigado se manifesta nas atividades e interações cotidianas. Essa abordagem tem buscado compreender como acontecem os fenômenos dentro das suas ocorrências naturais.

Para Gil (1999), esse tipo de pesquisa valoriza o contato do pesquisador com a situação estudada, e por isso proporciona uma investigação mais profunda do fenômeno, buscando conhecer suas relações com outras situações.

Quanto ao procedimento, a presente pesquisa se enquadra como uma pesquisa descritiva e analítica, em que buscamos conhecer e caracterizar as estratégias de referenciação utilizadas pelos alunos na produção escrita.

Conforme Selltiz *et al. (*1965. p. 87), esse tipo de pesquisa “busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo*,* permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos”. Gil (1999. p. 41), por sua vez, afirma que “as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”

Entendemos que a pesquisa descritiva visa expor as características do objeto de pesquisa, conhecer as características presentes nos textos dos alunos que contribuem para compreender melhor suas competências para a produção de textos escritos. Assim, utilizamos o método dedutivo, estabelecendo relações entre variáveis e não tem o compromisso de explicar os fenômenos observados na pesquisa Gil (1999. p. 43).

Quanto à natureza, esta pesquisa se enquadra como aplicada, uma vez que visa a produção de conhecimentos para serem utilizados nas práticas de sala de aula, buscando melhorar o desempenho dos alunos da última etapa do ensino fundamental, nas atividades de produção de textos escritos, conforme caracterizado por Gil (1998). Esse desafio é constante na escola nos dias atuais. Essa instituição apresenta uma série de desafios a serem enfrentados pelos sujeitos que a compõem, conforme se observa na identificação e descrição desta no tópico abaixo.

4.2 O universo da pesquisa e os sujeitos envolvidos

A escola de ensino fundamental, universo de pesquisa do presente trabalho, foi criada no ano de 1990 como parte de um projeto do então prefeito da cidade para atender a necessidade de oferta de educação infantil para a população da sede do município. No ano de sua fundação, a escola contava com apenas duas salas de aula, uma secretaria, banheiros e almoxarifado. A partir do ano de 1996, quando entra em vigor a Lei nº 9.424/96 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a escola recebe ampliação para ofertar todo o ensino fundamental, na época, de oito anos.

Paralelamente a essa ampliação foi criado o programa de transporte escolar no município, o que se deu no ano de 1996. Nesse ano, a educação municipal passou por um processo de nucleação, através do qual escolas rurais foram fechadas e seus alunos trazidos para escolas urbanas, para continuarem seus estudos. Por conta desse processo, a escola aumentou significativamente o número de alunos e, por isso, teve que passar por reformas e ampliações. Hoje, conta com dezenove salas de aula, laboratório de informática, banheiros, almoxarifado, cozinha, biblioteca, sala de professores, sala de coordenação, sala de direção e secretaria, e atende a 676 alunos somente no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), nos turnos manhã e tarde.

O corpo docente da escola é formado por 36 professores, todos graduados, sendo que aproximadamente 40% destes ministram disciplinas diferentes da sua formação. A grande maioria desses docentes cursou o nível superior em universidades estaduais, através da criação de um programa de formação para docentes efetivos; um dos ramos do Programa Fundo de Combate à Pobreza (FECOP), criado pelo então governo do estado do Ceará, que instituiu convênio com as Universidades Públicas Estaduais (UECE, URCA e UVA) e financiado, no âmbito das ações educacionais, com recursos do FUNDEF.

O núcleo gestor da escola é formado por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e uma secretária, todas indicadas pela administração municipal.

Por ser docente da referida escola, ministrando aulas da Língua Portuguesa no ensino fundamental II, realizamos o presente trabalho através da aplicação de uma sequência didática (SD) na turma do 9º ano “A” do turno matutino, a qual conta com um total de 18 alunos matriculados e frequentando, e todos participaram da pesquisa. O objetivo da SD foi realizar atividades de leitura e escrita, visando a produção do *corpus* de análise para realização desta pesquisa.

No que se refere ao trabalho docente, um grande desafio que se coloca para a escola se refere à oferta de formação continuada para professores, para que eles possam estar constantemente melhorando o seu trabalho em sala, e consequentemente, elevando o desempenho dos alunos. Esta demanda deveria ser reclamada pelos profissionais da escola com o objetivo de fazer incluir programas de formações nas políticas públicas municipais voltadas para o aprimoramento constante das práticas docentes.

No que se refere à comunidade escolar, esta é formada por alunos oriundos de famílias de baixa renda, residente, em sua grande maioria, na zona rural, e a maioria das famílias são beneficiárias de programas sociais, como o Bolsa Família gerenciado pelo município em parceria com o Governo Federal.

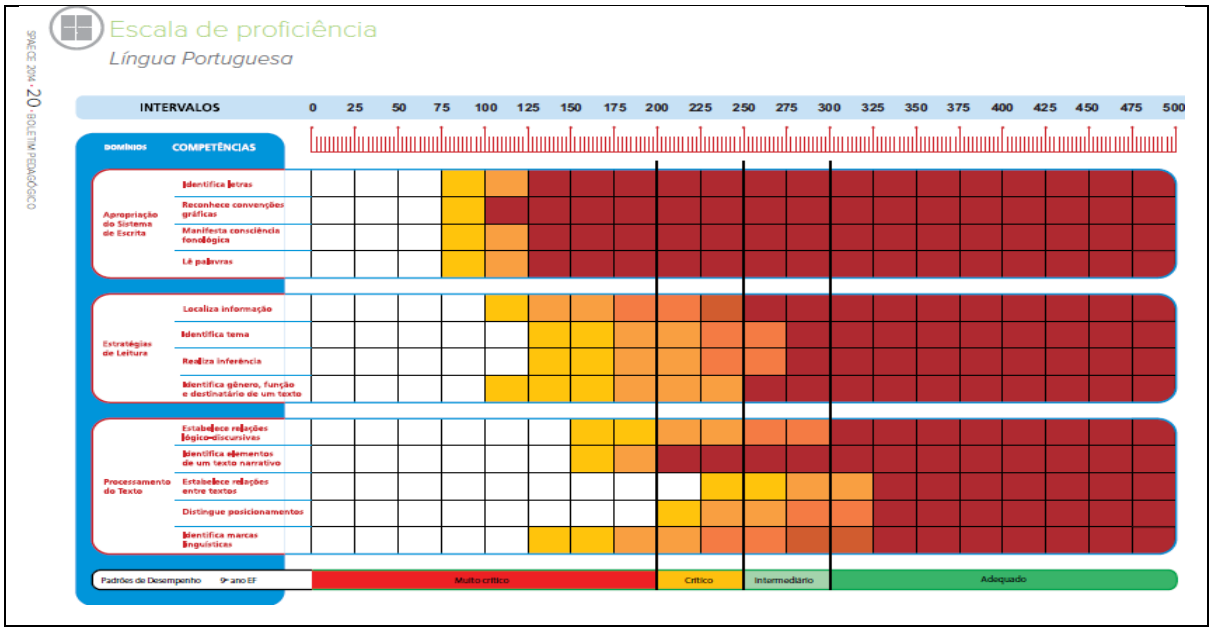
Bimestralmente, são realizadas reuniões de pais na escola, oportunidade em que as famílias manifestam crença no trabalho da escola e reconhecem a importância da educação para a vida dos adolescentes, apesar de, na prática, não conseguirem traduzir essa crença através de ações de acompanhamento da vida escolar de seus filhos. A aproximação entre as instituições escola e a família acontece basicamente através dessas reuniões bimestrais que já fazem parte da rotina escolar, ou através de chamados à escola.

A escola conta ainda com organismos colegiados, grêmio escolar e conselho escolar que atuam como apoio à gestão, buscando solução para os problemas que são inerentes ao cotidiano da escola.

No tocante aos dados do fluxo, percebemos que a escola apresenta uma taxa de aprovação de 81%, reprovação de 13% e abandono de 6%. O desempenho dos alunos é medido anualmente através das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE), que foi criado em 1992, e tem como função acompanhar a evolução dos indicadores educacionais da rede pública de educação, tanto no nível municipal quanto no nível estadual, nos anos 2º, 5º e 9º do ensino fundamental e de todo o ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As avaliações do SPAECE são elaboradas e aplicadas pelo Centro de Avaliação da Educação (CAEd), órgão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Estas mensuram o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática através de testes envolvendo leitura, escrita e cálculo, nas quais se aplica a Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Conforme o desempenho alcançado pelos alunos, estes são distribuídos em uma escala de proficiência que é dividida em quatro níveis: muito crítico – até 200 pontos, crítico – de 200 a 250 pontos, intermediário – de 250 a 300 pontos, e adequado – acima de 300 pontos. A figura 1 abaixo mostra como está organizada a escala de proficiência da disciplina de Língua Portuguesa:

Figura 4. Escala de proficiência em Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental

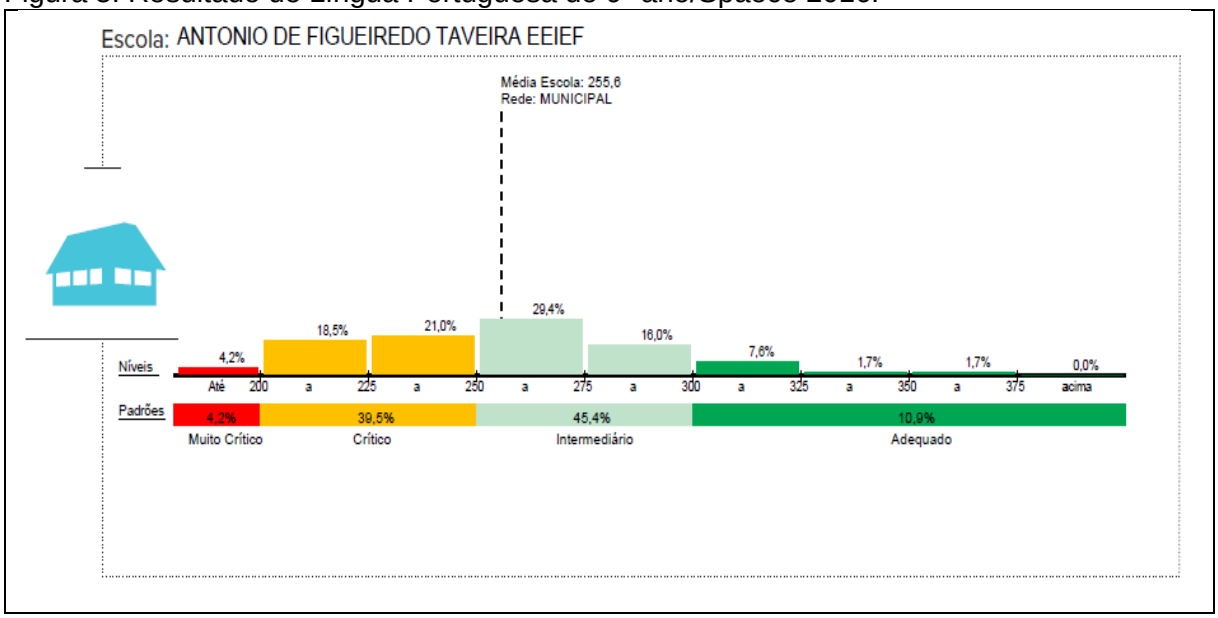


Fonte: CAEd/UFJF (2017)

Os dados referentes ao ano de 2016, os últimos disponíveis para consulta, mostram que os alunos do 9º ano da escola, objeto desta pesquisa, alcançaram uma proficiência de 255,6 pontos em Língua Portuguesa, estando, por isso, no padrão de desempenho intermediário. E estar neste padrão significa que os alunos possuem as habilidades básicas e essenciais para a etapa escolar na qual ele foi avaliado, de forma que eles atendem às condições mínimas no processo de escolarização. Diante dessa constatação, é importante que o professor estimule os estudantes propondo-lhes atividades de aprofundamento de conteúdos para que eles continuem avançando no seu processo de aprendizagem, passando, assim, a dominar outras competências mais avançadas no percurso de desenvolvimento da habilidades prevista para o seu processo de formação.

Para ilustrar este padrão de desempenho na escala de proficiência, apresentamos a figura 5 com os dados da avaliação de Língua Portuguesa da citada escola, conforme mostrado abaixo:

Figura 5. Resultado de Língua Portuguesa do 9º ano/Spaece 2016.

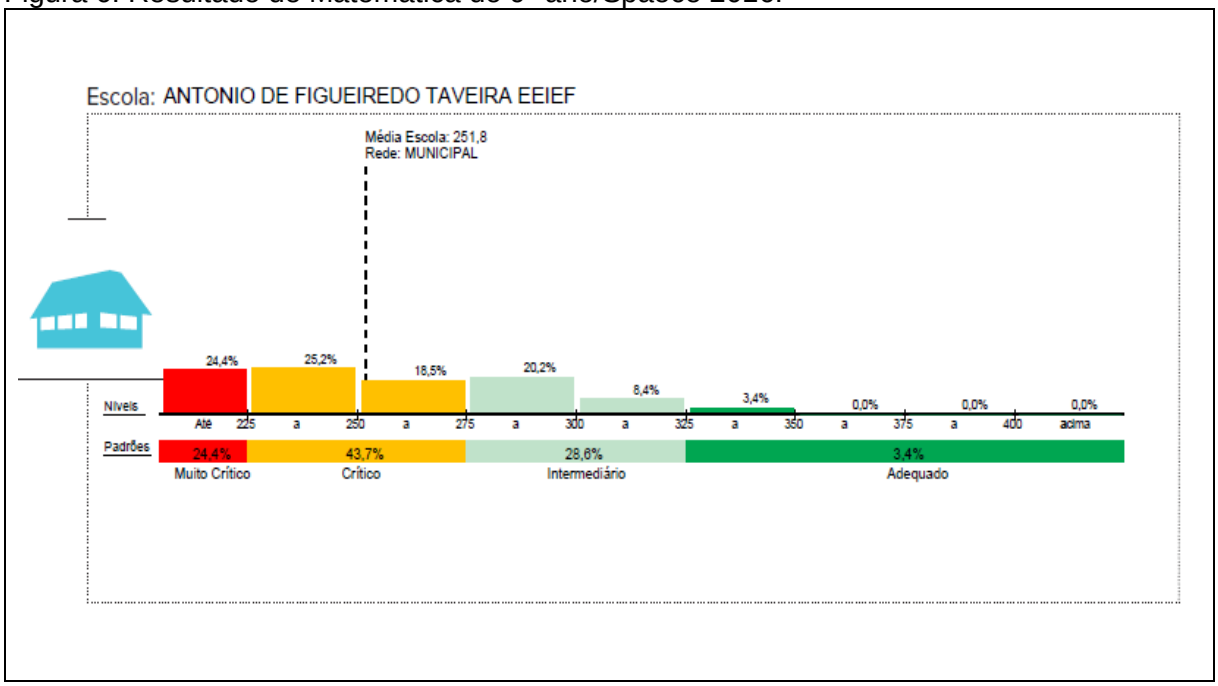


Fonte: CAEd/UFJF (2017)

Ao observamos os percentuais de distribuição desses alunos por nível na escala, percebemos que 4,2% se encontram no nível muito crítico, 39,5% estão no nível crítico, 45,4% estão no nível intermediário e apenas 10,9% estão no nível adequado. Esta situação demanda da escola um trabalho focado nos níveis crítico e intermediário da escala de proficiência, uma vez que esses dois níveis contemplam

84,9% dos alunos. Já em relação à disciplina de matemática, os dados mostram que os alunos alcançaram, na avaliação referente ao ano de 2016, uma proficiência de 251,8 pontos, o que os coloca no nível crítico da escala de proficiência, como mostra a figura abaixo:

Figura 6. Resultado de Matemática do 9º ano/Spaece 2016.



Fonte: CAEd/UFJF (2017)

Os percentuais de distribuição dos alunos, por intervalo, na escala de proficiência, mostram que 24,4% estão no nível muito crítico, 43,7%, no nível crítico, 28,6% no nível intermediário e apenas 3,4% no nível adequado, um desempenho inferior se comparado ao de Língua Portuguesa. Os dados mostram que os dois níveis mais críticos da escala contemplam 68% dos alunos do 9º ano, o que demanda da escola uma organização pedagógica que deve ter como foco as habilidades a serem desenvolvidas nesses dois níveis de proficiência, observando o que os alunos já sabem e o que estão preparados para aprender, para, a partir daí, organizar o seu trabalho.

Percebemos que os desafios que a escola possui para o 9º ano com a produção de textos demandam o empenho dos professores, objetivando a preparação dos alunos para o exercício da cidadania e para prosseguir com os seus estudos ao longo da etapa seguinte da educação, que é o ensino em nível médio.

Nesse sentido, a escola tem priorizado o trabalho com a leitura, colocando as atividades de escrita como ações mais pontuais, ou seja, menos frequentes nas

práticas de sala de aula. Isso tem contribuído para que os alunos, ao chegarem no 9º ano, ainda não tenham as habilidades básicas para a produção de texto. Essa situação requer do professor, organização de um trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades de produção escrita pelos alunos levando em conta as condições de produção, circulação e recepção de textos escritos na sociedade, e que tais atividades estejam coerentes com as necessidades e possibilidades de aprendizagem da turma.

Pesquisas realizadas por estudiosos como Scheneuwly, Dolz e Noverraz (2004) e de outros autores como Koch (2011 e 2014), Marcuschi (2008), Cavalcante (2013 e 2016) dentre outros, bem como as experiências vivenciadas em sala com as atividades relacionadas à Olimpíada de Língua Portuguesa, podem contribuir para a elevação da competência dos alunos nas atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula.

Assim, um trabalho dessa natureza não se limita a apresentar para os alunos textos produzidos por autores renomados para que eles os imitem, mas, antes, desenvolver um trabalho sequenciado de usos da língua, apresentados nos textos desses autores. É preciso observar como eles organizam sua escrita, que recursos linguísticos são atualizados por eles nesse processo, o direcionamento do plano de texto, o projeto comunicativo do autor, sua capacidade perceptiva e de abstração etc. Tudo isso reflete conhecimentos que os alunos devem construir para que possam ter condições de pensar o seu plano de texto, considerando todos os elementos necessários à sua inteligibilidade, e serem capazes de materializar suas ideias de forma organizada e coerente com o contexto de produção.

Por isso, verificamos ser importante a aplicação de um plano de intervenção através de uma sequência didática (SD) baseada na proposta de Scheneuwly, Dolz e Noverraz (2004) com o objetivo de trabalhar esses conhecimentos com os alunos, desenvolver as habilidades de comunicação através da escrita e refletir sobre os processos de referenciação que eles utilizam em seus textos, conforme se apresentará a seguir.

4.3 A intervenção

Para a realização da proposta de intervenção, elegemos o gênero crônica narrativa por cujo estudo já fazer parte do plano de ensino do 9º ano do Ensino

Fundamental da escola contemplada com a pesquisa, bem como pelo fato de a escola desenvolver ações de incentivo à participação dos alunos nas edições da Olimpíada de Língua Portuguesa, promovidas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (Cenpec), em parceria com a Fundação Itaú Social e com o Ministério da Educação.

O gênero crônica contempla textos curtos que narram fatos do cotidiano e tem como objetivo refletir sobre os acontecimentos que fazem parte do dia a dia das pessoas de forma divertida, o que caracteriza o aspecto literário desse gênero. “A crônica pode ser descritiva, narrativa, dissertativa, narrativo-descritiva, e circula em várias esferas como no meio didático, jornalístico, social etc.” (LAGINESTRA e PEREIRA, 2014, p. 18).

O material disponibilizado pela Olimpíada de Língua Portuguesa apresenta uma sequência de atividades organizadas em modos de oficinas para serem trabalhadas com os alunos, explorando um total de 16 textos. Esse material prevê momentos de realização de atividades de leitura, de escrita e reescrita de texto.

Vale ressaltar que o material da Olimpíada foi utilizado apenas como apoio. O passo a passo previsto nesse material não foi seguido para a realização do trabalho com o estudo do gênero em sala de aula. Optamos por adaptar o material às reais condições dos alunos, sujeitos da pesquisa, uma vez que, se fosse realizada conforme a orientação do Cenpec, precisaríamos de muito tempo para a aplicação da SD. Por isso, optamos por realizar o estudo do gênero contemplando os aspectos referentes às características da crônica, tipos de linguagem, personagem, enredo, foco narrativo, uso de algumas figuras de linguagem etc, conforme detalhado na descrição dos módulos.

Nessas condições, a pesquisa se desenvolveu na turma na qual lecionamos, o que nos coloca como sujeitos envolvidos no processo de escrita dos alunos, através de orientações características do processo didático.

Essa vivência como docente de sala de aula contribui para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, através de um trabalho que contemple fatos do cotidiano. Esperamos que esses alunos possam observar os acontecimentos ao seu redor, refletir sobre eles, organizar seu pensamento, articular as suas ideias através de um plano de texto e transpor para a escrita a sua observação atrelada às suas fantasias e imaginações de forma criativa.

Nisso, vemos que a crônica refere um gênero que pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de observação e abstração do aluno, para a

organização do seu pensamento e desenvolvimento de um raciocínio lógico, o qual será transposto para a escrita, considerando-se os elementos que interferirão no seu projeto de texto.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do município de Potengi/CE definiu, através do seu setor pedagógico, os planos de curso para cada série do Ensino Fundamental, contemplando, dentre outros aspectos, ações voltadas à participação dos alunos nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, desenvolvidas anualmente pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Fundação Itaú Social (FIS) e com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (Cenpec), conforme já relatado anteriormente.

A Olimpíada desenvolve ações de formação para educadores, através de materiais estruturados, tanto no formato presencial quanto à distância, além de oferecer recursos didáticos para que os professores utilizem como estratégias de melhoria da prática docente. A turma do 9º ano trabalha com a produção de crônicas a partir da temática “O lugar onde vivo” que aborda os conteúdos de Língua Portuguesa, previstos no currículo escolar, no sentido de desenvolver as competências e habilidades dos alunos na produção e recepção de textos escritos.

Dentro dessa organização curricular, o trabalho com o gênero discursivo/textual crônica está previsto para o quarto período do ano letivo. Por isso, planejamos uma sequência didática para trabalhar esse gênero com os alunos, visando o desenvolvimento das suas habilidades em leitura e escrita.

Foi desenvolvida uma sequência didática com os 18 alunos do 9º, sendo solicitada uma produção inicial e outra como atividade final da SD, totalizando 36 textos. A partir das produções realizadas pelos alunos, selecionamos um total de doze textos que constituirão o *corpus* no qual vamos analisar as estratégias de referenciação utilizados pelos alunos.

De posse desse material, primeiramente apresentamos a proposta de intervenção para os alunos, esclarecendo a intervenção a ser realizada com a turma, abordando o gênero discursivo/textual crônica e que haveria momentos de estudo do gênero e momentos de produção escrita. Essas produções foram utilizadas para análise e produção deste trabalho de dissertação.

Iniciada a aplicação da SD, introduzimos a proposta de intervenção explorando o gênero: composição, características, linguagem, foco narrativo etc. Em seguida os

alunos realizaram uma produção inicial que foi analisada para orientar a condução da intervenção.

Essas produções foram analisadas e sistematizadas dentro das estratégias de referenciação utilizadas, de modo a orientar uma reflexão do professor e dos alunos sobre os textos escritos. Precisávamos compreender e superar as dificuldades apresentadas por eles, e ao mesmo tempo, propor atividades que contribuíssem para elevar as habilidades de produção escrita situada que atenda a um propósito comunicativo determinado.

A aplicação da SD foi organizada num total de seis módulos, cuja organização será detalhada mais adiante, além de um momento inicial de duas horas-aula em que foi apresentada a situação de trabalho com o gênero crônica. A partir daí, tiveram início os módulos, com carga horária de duas horas-aula cada, e um momento final em que os alunos realizaram a produção; tomada, juntamente com a produção inicial, como *corpus* para a realização da presente pesquisa. A cada semana eram desenvolvidos dois módulos, de modo que da apresentação da proposta até a produção final, as atividades foram desenvolvidas num período de seis semanas.

Além disso, intercalado a cada módulo, eram atribuídas aos alunos atividades a serem realizadas pelos tais como, pesquisas biográficas de autores cronistas, leitura de crônicas selecionadas pelo professor, trabalho de análise e reflexão sobre os elementos que constituem a crônica, conforme já elencados anteriormente. Percebemos um envolvimento muito bom dos alunos na realização das atividades, apesar de se tratar de um primeiro contato deles com esse gênero discursivo/textual e de os mesmos apresentarem fortes limitações diante das atividades de escrita.

No tópico seguinte, mostraremos como foram realizadas as atividades que contribuíram para a construção desse *corpus* que foi constituído em objeto de estudo da presente pesquisa.

4.4 A constituição do *corpus*

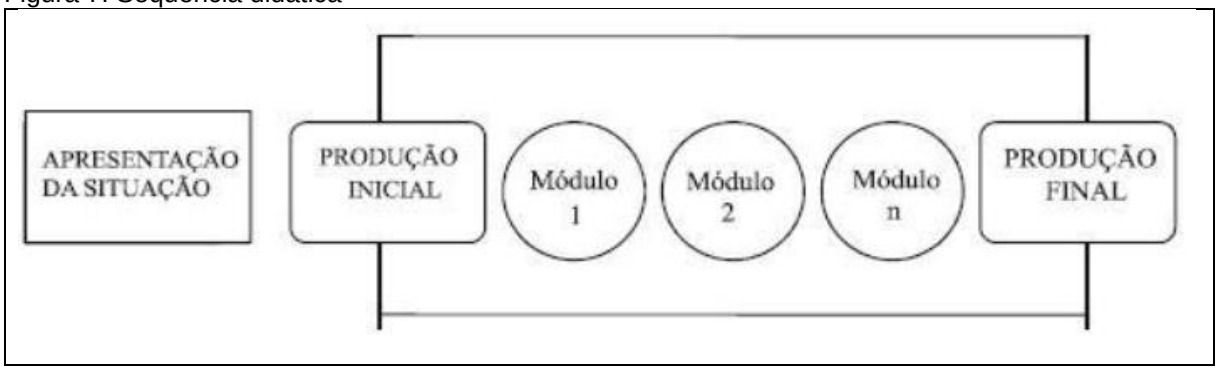
A turma do 9º ano é formada na sua totalidade por alunos residentes na zona urbana. Por isso não usam o transporte escolar e seu índice de absenteísmo é muito baixo.

Para a introdução da sequência didática, foi realizada uma exposição do conteúdo de Língua Portuguesa a ser estudado no quarto bimestre, e foi também

informado aos alunos que suas produções escritas seriam utilizadas para a realização da presente pesquisa, parte da dissertação de mestrado, a ser apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN, Unidade de Pau dos Ferros/RN.

A proposta de intervenção constou do desenvolvimento de uma SD e teve como base uma adaptação das orientações do material da Olimpíada de Língua Portuguesa, visando adaptar as orientações ao nível de desempenho dos alunos da turma e ideias apresentadas por Dolz, Noverraz e Scheneuly (2004). Para esses autores, a SD se estrutura em módulos, conforme se observam abaixo:

Figura 7. Sequência didática



Fonte: Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004)

Segundo Schenewly, Dolz et. al. (2004), a sequência didática se estrutura com um momento de apresentação da situação, em que o professor vai expor uma visão geral de como será estruturado todo o trabalho e as ações que serão executadas durante a realização da SD. Em um segundo momento, acontece uma produção inicial, a qual vai ser analisada pelo professor para que ele planeje a SD conforme as necessidades e possibilidades dos alunos.

A partir dessa análise, o professor vai organizar os conteúdo a serem trabalhados com os alunos, organizando-os em módulos, que serão tantos quantos forem necessários, a depender das características dos conteúdos e da turma com a qual o professor trabalhará.

Após a realização dos módulos, é solicitada uma produção final que será comparada à produção final, com o objetivo de verificar a eficácia do trabalho desenvolvido a partir do aprendizado alcançado pelos alunos, e consequentemente redirecionar ou reforçar a ação docente, conforme esses indicadores.

Inicialmente, apresentamos aos alunos a sequência didática, em que foram trabalhados o conceito de crônica, o surgimento desse gênero, sua finalidade, tipos e cronistas modernos, a estrutura da crônica, linguagem, personagens e temas abordados. Após essa introdução do gênero, foi solicitada pesquisa em um *blog* para leitura de crônicas e produção de um primeiro texto que se configurou como produção inicial. Esta atividade de produção foi realizada em segundo momento, em sala, após os alunos terem realizado as pesquisas e leitura solicitadas.

A partir da análise da primeira produção dos alunos, planejamos os assuntos a serem abordados nos módulos seguintes, os quais foram estruturados em mais seis encontros de duas horas aula cada. Os quatro seguintes dedicamos ao estudo dos problemas apresentados pelos alunos na produção inicial, e os dois últimos foram dedicados à organização da produção final, a partir da qual se constituirá o *corpus* para análise do objeto de estudo do presente trabalho de dissertação.

Durante o módulo I, foram trabalhados os elementos estruturantes da crônica, a partir da leitura da produção inicial dos alunos, utilizada para o planejamento das atividades seguintes, com base nos problemas de escrita apresentados nos textos.

A partir das crônicas “Sobre a Crônica” de Ivan Ângelo e “A velha contrabandista” de Stanislaw Ponte Preta, exploramos as diferenças e semelhanças entre a crônica e o texto jornalístico, no que se refere à linguagem (objetiva/subjetiva), os aspectos que mexem com a emoção do leitor e a importância do da observação do detalhe no texto.

No módulo II, a partir da leitura da crônica “Peladas” de Armando Nogueira, e “A última crônica” de Fernando Sabino, trabalhamos os elementos da crônica: autor, título, características da linguagem, finalidades da crônica, título, cenário, foco narrativo, personagens, tom da linguagem. Enquanto no módulo III, a partir da crônica, “O homem nu”, de Fernando Sabino, trabalhamos as características da escrita e da oralidade, foco narrativo, posicionamento do autor perante o personagem, marcas de tempo e de lugar, tipos de discursos, clímax, enredo, elemento surpresa e desfecho da narrativa.

Assim, o módulo IV foi dedicado à observação dos elementos que estruturam uma crônica, a partir dos assuntos estudados nos módulos anteriores: título, definição de personagens, tema abordado, tom da linguagem, enredo, cenário, elemento surpresa, desfecho do texto etc. como elementos necessários à produção de uma crônica.

No módulo V, foi realizado o planejamento da escrita de uma crônica. Assim, a partir dos conteúdos estudados nos módulos anteriores, foram trabalhados com os alunos, os elementos da crônica, além da necessidade de o autor planejar a finalidade da crônica, o tom da linguagem e o foco narrativo.

No módulo VI, fizemos o atendimento individualizado com os alunos, no sentido de orientá-los na produção do texto. Para tanto, deu-se sequência ao assunto trabalhado no módulo V, em que buscamos definir os elementos que comporão a escrita dos textos dos alunos. E o último momento da aplicação da SD constou de uma produção final.

Desse modo, os problemas apresentados pelos alunos no processo de escrita referente à produção inicial, foram objeto de planejamento e estudo dos módulos I a VI, que tiveram como objetivo, compreender como se estrutura o gênero estudado e ajudar o aluno a superar as dificuldades apresentadas por eles, especialmente no que se refere à linguagem utilizada nesse gênero, aos recursos de linguagem, o enredo, personagens, foco narrativo e o elemento surpresa do texto.

A produção final dos alunos constou de 18 textos, no total, dos quais foram escolhidos 12 para comporem o corpus da presente pesquisa. Essa escolha se deu pela seleção dos melhores textos, considerando-se como tal aqueles que apresentaram os elementos que compõem o gênero crônica, tais como: personagens, ação, enredo, espaço, tempo etc.

O desenvolvimento de cada módulo da SD com seus respectivos objetivos, metodologias e atividades realizadas aconteceram conforme descritos no quadro a seguir:

Apresentação da situação	Objetivo: Apresentar a proposta de desenvolvimento de uma sequência didática aos alunos, abordando os seguintes aspectos: gênero discursivo/textual a ser estudado, elementos da crônica a serem estudados, quantidade e organização dos módulo, produção inicial, produção final, conceito, surgimento, estrutura e finalidade da crônica, linguagem, personagens, temas abordados em crônicas escritas por autores, e finalmente a leitura de uma crônica com projeção em data show.

Módulo I – 2 h/a

Objetivo:	Conhecer a estrutura de uma crônica, linguagem, e demais elementos que compõem esse gênero discursivo/textual.
Metodologia:	Explanação sobre o conceito de crônica e tipos de crônica: estrutura, objetivos, linguagem, personagens, temas abordados etc.; Levantamento dos hábitos de leitura dos alunos verificando até que ponto contemplam a leitura do gênero crônica; Leitura do texto: "Sobre a crônica" de Ivan Ângelo; Comentário sobre o texto explorando as diferenças e aproximações entre crônica e texto jornalístico. Leitura do texto "A velha contrabandista" de Stanislaw Ponte Preta. Exploração da temática abordada no texto, a linguagem subjetiva, os aspectos que mexem com a emoção do leitor ou despertam o interesse pela leitura, a importância do detalhe na observação do autor etc. Atividade para casa: visita ao *blog*: *http://phaleixo.blogspot.com.br/* para leitura de crônicas disponíveis e produção de uma crônica.

Módulo II – 2 h/a

Objetivo:	Conhecer os elementos que estruturam uma crônica.
Metodologia:	Leitura pelos alunos das seguintes crônicas: "Peladas" de Armando Nogueira; e "A última crônica" de Fernando Sabino. Providenciamos cópias dos textos e as distribuímos aos alunos para realizarem a leitura individualmente. Após a leitura pelos alunos, solicitamos a eles que, em grupo, identificassem: autor, título, palavras características de épocas distantes, temas abordados, personagens, nível da linguagem e finalidade da crônica. A segunda atividade realizada foi identificar os elementos que devem estar presentes em uma crônica tais como: título (que deve ser chamativo/sugestivo), cenário (que deve ser curioso a ponto de despertar o interesse no leitor), foco narrativo (o autor deve escolher o foco narrativo a ser adotado no texto – se primeira ou terceira pessoa), personagem individual ou em número reduzido, real ou fictícias, o enredo do texto que deve ser o guia para a produção escrita pelo autor, o tom (reflexivo,

	humorístico, poético, irônico etc) da linguagem que deve estar intimamente relacionado com a finalidade do texto, o nível da linguagem que pode ser coloquial ou mais formal, e o desfecho do texto que deve refletir o objetivo e o posicionamento do autor diante do fato abordado, e as figuras de linguagem.

Módulo III – 2 h/a

Objetivo:	Conhecer os recursos estilísticos e de linguagem presentes em crônicas escritas por autores experientes.
Metodologia:	Leitura da crônica "O homem nu" de Fernando Sabino. Exploração de recursos tais como: características da escrita, da oralidade, foco narrativo, posicionamento do autor perante o personagem, as marcas de tempo e lugar na tessitura do texto, o uso dos tipos de discurso no texto – direto, indireto e indireto livre, apresentação da situação a ser abordada, enredo construído pelo autor sobre o acontecimento, clímax do enredo, elemento surpresa e desfecho da narrativa através de um discurso que reflete a realidade social.

Módulo IV – 2 h/a

Objetivos:	Refletir sobre como o autor estrutura a crônica através da observação do seu trabalho com os elementos e recursos presentes no texto. Observar como os elementos estudados nos módulos anteriores se organizam no texto escrito por Armando Nogueira
Metodologia:	Leitura da crônica "peladas" de Armando Nogueira. Estudo dos elementos que compõem a crônica como: personagens, recursos utilizados pelo autor para realçar a figura do personagem principal, o tom da linguagem, o foco narrativo, recursos utilizados pelo autor para despertar o interesse do leitor, cenário da história, local, tempo, recursos utilizados pelo autor para transformar o local onde se passa o fato narrado, recursos literários como metáfora e prosopopeia, conflito construído pelo autor no texto, nível de linguagem utilizada pelo autor, o elemento surpresa, o desfecho do texto e posicionamento do autor diante do fato narrado. Todos esses elementos foram explorados no texto com o objetivo de levar os alunos a se familiarizarem com a estrutura do gênero estudado, ao mesmo tempo em que se buscará contribuir para que eles desenvolvam as habilidades para a produção de textos escritos.

Módulo V – 2 h/a

Objetivo:	Planejar a escrita de uma crônica
Metodologia:	Definir juntamente com os alunos os elementos necessários à produção de uma crônica que é a atividade final. A partir dos conteúdos estudados nos módulo anteriores, trabalhar com os alunos o título do texto a ser escrito, o tema abordado, o assunto, o cenário, as personagens, a situação do cotidiano a ser retratada, o tom da linguagem, o foco narrativo, o enredo do texto, o elemento surpresa do texto, como será o desfecho do texto, a descrição do ambiente para situar o leitor.

Módulo VI – 2 h/a

Objetivo:	Planejamento da produção final, a qual deve constar da escrita do gênero crônica narrativa.
Metodologia:	A partir da definição dos elementos que estruturarão o texto e que foram estudados nos módulos anteriores, cada aluno planejará a escrita do seu texto final com a orientação do professor. Atendimento individualizado aos alunos para orientá-los na produção do texto. Para tanto, dar-se-á sequência ao assunto trabalhado no módulo V, em que se buscará definir os elementos que comporão a escrita dos textos dos alunos.

Produção final	Objetivo: Produzir um texto pertencente ao gênero crônica narrativa atendendo às orientações trabalhadas em sala de aula pelo professor, durante o desenvolvimento dos módulos da sequência didática.

Nesse sentido, as produções realizadas neste módulo, se configuram como *corpus* para a análise das estratégias de referenciação utilizadas pelos alunos na produção dos textos escritos. Essas estratégias de referenciação serão analisadas, conforme se verá no capítulo seguinte. Para a análise das produções dos alunos, foram feitos recortes de excertos dos textos. Os textos serão apresentados e numerados da seguinte forma: Crônica Narrativa 1 (CN 1), Crônica Narrativa 2 (CN 2) e assim por diante. Já os excertos serão numerados em ordem sequencial (1, 2, 3, 4...) e identificado de qual texto foi extraído, por exemplo: CN 1 – excerto 3 significa

que este foi retirado da crônica narrativa 1; CN 2 – excerto 6, significa que este excerto 6 foi retirado da crônica narrativa 2 e assim por diante.

5. REFERENCIAÇÃO NA ESCRITA DOS ALUNOS

Neste capítulo, à luz da teoria estudada nos capítulos 2 e 3, analisamos como os alunos trabalham a referenciação em seus textos. Para tanto, apresentaremos recortes dos textos dos alunos que exemplificam os usos de anáforas diretas, indiretas, encapsuladoras, recategorizadoras e dêixis.

Serão analisadas cinco estratégias de referenciação nesta ordem: anáforas diretas (nominal, pronominal – total e parcial), anáforas indiretas (tipos semanticamente fundados: baseada em papéis temáticos dos verbos, em relações semânticas inscritas nos SNs definidos, em esquemas cognitivos do modelo textual; e tipos conceitualmente fundados: baseadas em inferências ancoradas no modelo de mundo textual, em elementos textuais ativados por nominalizações e esquemáticas realizadas por pronomes introdutores de referentes), anáfora encapsuladora, anáfora recategorizadora e dêixis (pessoal, social, espacial, temporal, textual e de memória) a partir de excertos retirados dos textos dos alunos.

5.1 Ativação de objetos de discurso

Um objeto de discurso é uma entidade mental criada por meio da interação linguística, relacionada ao contexto de comunicação e que envolvem os elementos contextuais, interacionais e exploram o conhecimento partilhado entre falante e ouvinte.

Ao produzir um texto, os alunos precisam construir referentes sobre os quais irão organizar o seu pensamento, numa sequência de tema-rema, (KOCH, 2011), ativando, retomando, desfocalizando ou desativando objetos de discurso (OD). Segundo Koch (2014), a introdução de referentes no modelo textual acontece basicamente de duas formas: ancorada e não ancorada.

A forma ancorada possui um endereço “remissivo” dentro do texto ou do contexto ao qual se associa, de forma a conseguir uma espécie de “autorização” para aparecer materializado o cotexto. Já as formas não ancoradas remetem à introdução de objetos totalmente novos na superfície textual, os quais passam a ter um endereço cognitivo na mente dos interlocutores.

A análise das estratégias utilizadas para estruturar os processos de referenciação em textos escritos será feita por categorias, a partir da exploração de

excertos das produções dos alunos que serão transcritos para mostrar como eles organizam referencialmente seus textos.

Como observamos nos textos dos alunos, o fenômeno da referenciação não segue a mesma lógica apresentada pelos autores, que é a ativação de ODs através do uso de expressões nominais indefinidas. Os alunos ativam bastantes objetos de discurso para situar o leitor no contexto em que se fundamenta o texto. A partir daí, há um número repetitivo de retomadas, de poucos desses referentes, através de pronomes ou de expressões nominais, sem o desenvolvimento de novos predicados para os ODs, de forma que eles são apenas retomados, mas não lhes são acrescentadas novas predicações, a ponto de recategorizá-los.

Ao observar os textos escritos pelos alunos, percebemos que essa atividade de negociação dos sentidos dá-se de forma automática, ou meio que inconsciente, em que o texto exige grande esforço por parte do leitor, na atividade de compreensão dos referentes ativados na escrita. Isso fica claro quando os alunos ativam os objetos de discurso através de formas nominais definidas, como se os mesmos já tivessem sido apresentados anteriormente. Vejamos no excerto abaixo, retirado de uma crônica narrativa, escrito por um aluno do 9º ano, quais estratégias ele utiliza para ativar objetos de discurso.

Para mostrar como esse processo ocorre, fizemos recortes dos textos dos alunos, identificando o número do texto (os quais foram numerados de 1 a 12) e o número do excertos recortados, conforme já explicitado anteriormente. Os recortes dos excertos aconteceram de forma a contemplar a ocorrência da estratégia de referenciação abordada, considerando-se também a semântica, de modo que o leitor possa reconstruir o sentido pretendido pelo autor.

O excerto abaixo mostra os objetos de discurso construídos pelo aluno na produção escrita. Esses ODs estão em negrito para destacar a análise que fizemos.

*O **casal** da **mesa** ao lado*

***O restaurante de Dona Neci** era o mais frequentado da cidade. Ponto de encontro, de meninas bonitas, de rapazes elegantes e palco de muitas **conversas**, algumas até confidenciais, as quais a **proprietária** não dispensava sempre que as podia ouvir. Era uma **estratégia** dela para conhecer sobre a vida de seus **clientes** e poder conversar com eles assuntos que estavam na moda para eles*

> *É **sexta feira**, final de tarde, depois de mais um dia pesado na **escola**. Buscando um espaço melhor para colocar os **trabalhos escolares** em dia, chego ao restaurante, entro e me dirijo a uma mesa vazia ao lado da vidraça que dá direto para a **rua**, abro meu **notebook** e começo a pesquisar os assuntos do trabalho a ser entregue na segunda feira da semana seguinte ao **professor.** Afinal, a minha **nota** bimestral dependia desse trabalho, que era uma chance que o professor havia me dado para melhorar o meu **desempenho** no boletim escolar.* (CN – 1; Excerto – 1)

Observamos que o título do texto traz dois referentes, “casal” e “mesa”, que vão servir para orientar o leitor na construção dos sentidos durante a atividade de leitura. Logo no primeiro parágrafo, o aluno ativa o OD, “O restaurante de Dona Neci”, buscando descrevê-lo, predicativamente. Mas, logo no segundo período do primeiro parágrafo este OD é desativado, dando lugar a um novo, “conversas”, que assume o foco do texto. E o primeiro parágrafo fecha tendo como foco o OD “estratégia” que, assim como os demais, é introduzido, porém, logo desfocalizados. O aluno deixa escapar oportunidades de situar o leitor, interagindo melhor com este no processo de recepção do texto.

No segundo parágrafo, são introduzidos os ODs “sexta feira” e “escola”. O primeiro é logo desfocalizado, enquanto que o segundo vai ancorar o uso de anáforas indiretas que introduzem vários ODs, que poderiam ser transformados em *temas*, sobre os quais o aluno discorreria para a construção da progressão do texto, mas que não passam de *remas*, sendo desativados desativados de imediato.

Além desses ODs, que são ativados no texto através de expressões nominais definidas, temos também outros introduzidos por anáforas indiretas, como: “proprietária”, “clientes”, “trabalhos escolares”, “rua”, “notebook”, “pesquisa”, “professor”, “nota” e “desempenho”. Todos esses ODs são ativados, mas pouco predicados, o que requer do leitor um maior esforço no processamento da leitura.

A crônica narrativa “2” possui características muito parecidas com o anterior, no que se refere à ativação de ODs, sem que seja realizada uma exploração dos mesmos, o que contribuiria para deixar mais claro o sentido pretendido pelo autor, conforme se pode verificar no excerto abaixo:

> *A coisa*
>
> *Havia chovido naquela manhã como há dias não acontecia e já podia se escutar o canto dos pássaros e ver que as plantas murchas tomavam cores vivas. A estrada da minha casa estava molhada, mas, mesmo com toda a chuva, o sol não deixava de brilhar forte.*

> *Então, como se minha mente iluminasse, tive a idéia de ir a pequena mata fechada, para ver se encontrava alguma orquídea desabrochada naquele começo de primavera.*
> *Já caminhava a bastante tempo, quando ouvi uma respiração cansada e fraca, e um mexer de folhas rente ao chão, Não conseguia distinguir sua posição, quando um ser estava fazendo do chão teu leito com os olhos esbugalhados e marejados, possuía uma flecha na altura do quadril, o que não a deixava andar, então mais que depressa a tirei, a coisa levantou o pescoço rapidamente e se ergueu, andando com dificuldade, e sumiu mata a dentro [...]* (CN – 2; Excerto 2)

Neste excerto, percebemos vários ODs ativados: “o animal”, “aquela manhã”, “o canto dos pássaros”, “as plantas murchas”, “cores”, “a estrada”, “a minha casa”, “o sol”, “a ideia”, “mata fechada”, “primavera”, “uma respiração”, “folhas”, “som”, “olhos”, “flecha” e “ajuda”. Menos da metade, (oito), são ativados através de expressões nominais definidas, que são características de retomadas anafóricas.

Essa forma de introduzir ODs remete a uma concepção genérica dos referentes textuais em que os alunos não exploram “o detalhe”, com o objetivo de particularizar o referente ativado por ele na crônica. O uso de expressões nominais definidas para introduzir referentes no texto reflete a necessidade de considerar o perfil da audiência pretendida pelos alunos, uma vez que, ao ativar esses ODs no texto, inconscientemente, eles acham que os mesmos já são de conhecimento do leitor.

Outro comportamento que parece ser adotado pelos alunos a partir da forma como os ODs são ativados, refere-se ao fato de eles elegerem a si próprios como audiência dos seus textos. Esses alunos parecem não conseguir organizar a escrita de forma a articular informações dadas para orientar a compreensão de informações novas, facilitando o trânsito do leitor pelo texto. Podemos observar que o excerto acima, está organizado em cinco parágrafo de modo que, em quatro, ele traz ODs diferentes, mas estabelecendo uma sequência das ações apresentadas no cotexto. Observamos que há progressão no texto com uma retomada mínima de referentes.

É importante salientar que a crônica, por ser um gênero de curta extensão e que retrata uma situação/fato da vida cotidiana, tem a característica de exigir do leitor uma boa dose de esforço na realização de inferências. Mas para isso, o texto deve deixar pistas, ou seja, no dizer de Marcuschi (2017), deve possuir âncoras para orientar a atividade de construção do sentido durante o processo de leitura.

Observamos, com a análise do excerto acima, que a ativação de objetos de discurso nos textos dos alunos dá-se, na maioria dos casos, através de expressões nominais definidas. Isso difere do que se observa em textos escritos por pessoas mais experientes em que, ao introduzir um referente pela primeira vez em um texto,

geralmente utilizam expressões nominais indefinidas, seguidas de elementos que individualizam/particularizam esses ODs, e somente a partir das retomadas é que se usam expressões definidas.

As ocorrências de ativação de ODs por expressões nominais indefinidas aparecem nos texto, no entanto, em menor quantidade em relação ao uso de expressões nominais definidas para esse fim, conforme pode ser observado no excerto a seguir:

> *Em **um fim de semana** qualquer, estava eu andando na rua, quando do nada me vi diante de **uma discusão**. Era **um casal de namorados**, ela com **um vestido** preto curto rasgado dos lados e nos ombros, talvez aquele seria o novo estilo da jovem mas descontente com o que se discutiam.* (CN – 5; Excerto 3)

Neste excerto, observa-se que o aluno utiliza formas indefinidas para introduzir objetos de discurso na materialidade textual. A partir daí, espera-se que as retomadas no decorrer do texto aconteçam por meio de formas definidas. Tais retomadas se caracterizam por meio de anáforas, cujas ocorrências são muitas, conforme se observará a seguir.

5.2 A anáfora nos textos dos alunos

A anáfora se refere à retomada de um referente dentro do texto com o objetivo de dar continuidade à tessitura do mesmo, seja acrescentando-lhe mais predicações, ou recategorizando-o de modo a garantir a sequência textual. Para Cavalcante (2014), há mais de um tipo de anáfora, e independente do tipo que se use, todas têm a função de realizar a retomada de um referente de forma direta ou indireta, conforme se verá a seguir.

5.2.1 Anáfora direta

Quando a anáfora retoma um OD já citado no texto, dizemos que se trata de uma anáfora direta ou correferencial. Geralmente, este tipo de retomada acrescenta, aos referentes retomados predicações que os recategorizam, visando a garantia da progressão textual e, ao mesmo tempo, podem estar direcionando argumentativamente o discurso do autor. Esses recursos linguísticos, apontados por

Cavalcante (2014), funcionam como estratégias de reativação dos objetos de discurso no cotexto de forma direta, retomando/reativando ODs já presentes no texto para receber novas predicações, que contribuirão para orientar o leitor na construção do sentido pretendido pelo autor.

A anáfora direta caracteriza-se pela retomada do mesmo referente presente no contexto, o que se dá por meio de um pronome substantivo, de um sintagma nominal ou pela repetição de um item lexical. Dessa forma, conforme o recurso linguístico utilizado para retomar anaforicamente um referente no texto, podemos classificar as anáforas como nominais – quando as retomadas acontecem por meio de um determinante mais um nome -, ou pronominal, quando esse processo se dá pelo uso de um pronome. Esse caso de retomada pode ser observado na escrita dos alunos, conforme se vê no exemplo abaixo:

I - Anáfora nominal:

Estava conversado quando fui na ***avenida*** *, era bem cedo não avia ninguém andando nas calçadas. Da Porta da minha casa que era a segunda da rua até* ***a avenida*** *eu caminnava cerca de 900 Passos , uma vez me dei o trabalho de contar rua 101 nº 492 este e o meu endereço .* (CN – 3; Excerto 4)

O exemplo acima mostra uma retomada por meio do mesmo sintagma, caracterizando a anáfora como nominal. Essa é uma característica muito presente nos textos dos alunos que ainda se encontram em processo de desenvolvimento da competência em produzir textos básicos, além de refletir ainda uma influência da oralidade durante o processo de produção de textos escritos.

A repetição por meio do mesmo item lexical, neste caso de textos escritos por alunos da etapa final do ensino fundamental, não tem como objetivo enfatizar uma ideia. Parece-nos, na maioria das vezes, que é fruto do limitado repertório linguístico que o aluno possui, o qual ainda se encontra em processo de ampliação, o que precisa ser percebido pelo professor como um aspecto a ser trabalhado no convívio e orientação ocorridos em sala de aula.

Além da retomada por repetição do mesmo item lexical, ela pode ocorrer também através do uso de pronomes substantivos, caracterizando a anáfora como pronominal, conforme se observa no excerto seguinte:

II - Anáfora pronominal:

*Chegando na pracinha, **Diego** encontra dois amigos e começam a conversar, ate que **ele** percebe que a coleira estava muito leve.* (CN – 4; Excerto 5)

Observamos que neste exemplo, a retomada se dá por meio de um pronome (“ele” retoma “Diego”), o que caracteriza a anáfora como pronominal. No que se refere ao processo de retomada, o termo anaforizado pode ser retomado total ou parcialmente, o que vai determinar que classifiquemos as anáforas como a) anáfora correferencial total, ou b) anáfora correferencial parcial:

a) Anáfora correferencial total - quanto ao significado do referente retomado, pode se dar através do uso do mesmo item lexical, pela reiteração de termos ou de termos sinônimos, o que caracteriza a anáfora como anáfora correferencial co-significativa, cujo exemplo observamos nos excertos abaixo:

i) Anáfora correferencial co-significativa

*Entendo a o olhar **minha mãe** na quela rua , vejo ela de cabelos brancos Parada no Portão , ela dá um tchau e eu também **minha mãe** contou muitas amizades de infância , e hoje todos estão mas velhos. (retomada pelo mesmo item lexical).* (CN – 3; Excerto – 6)
*Era bem notável o assunto, quando se percebia a ensistencia da mulher em se explicar e **o homem** em não querer ouvir. Ele suspeitava de uma dita traição. E a mulher insistia com a voz roca e tremula.* *- **Flávio** não é o que você diz ter visto , eu não estava com ninguém! eu ne sei de onde veio aquele homem. (retomada por termo sinônimo).* (CN – 5; Excerto – 7)

Observamos que o excerto “6” traz uma retomada por meio da repetição do mesmo item lexical, enquanto que o exemplo “7” usa um termo sinônimo “Flávio” para retomar o referente “o homem”. Há ainda processos que não somente retomam referentes no texto, mas também os recategorizam, caracterizando as anáforas como co-significativas recategorizadoras. Estas, por sua vez, podem se dar através do uso de hiperônimos, por expressão nominal definida, por nome genérico ou por meio do uso de um pronome, como se pode observar nos excertos abaixo:

ii) Anáfora co-significativa recategorizadora

*Fiquei comovido com a realidade daquele homem, quis ajudar, porém não houve como, **o ônibus** logo tinha parado á minha frente. Entrei n**o transporte**, sem tirar os olhos do homem, que perto da lixeira devorava o pedaço de pão e descansava o corpo sobre a pilha de papelões. (retomada com uso de hiperônimo).* (CN – 6; Excerto – 8)

*Durante o caminho para casa fique pensando: como **aquele homem** conseguiu ainda esta vivo em meio a tanta miséria? [...]* *Me recordo que quando eu entrei no ônibus, que sentei e fiquei a olhar pela janela, vi um homem magro, branco e com estilo de gente rica. E vinha trazendo debaixo do braço um cobertor e na mão esquerda uma garrafa, com líquido amarelado.* *Falei comigo mesmo:* *- O cobertor era, talvez, para proteger **o mendigo** do frio. Mas e aquele líquido para que seria? (retomada com uso de expressão nominal definida).* (CN – 6; Excerto – 9)
*Já caminha a bastante tempo, quando ouvi uma respiração cansada e fraca, e um mexer de folhas rente ao chão, não estava destinguindo sua posição quando um **ser estava fazendo do chão teu leito com os olhos esbugalhados e marejados, possuía uma flecha na altura do quadril, o que não a deixava andar,** então mais que depressa a tirei, **a coisa** levantou o pescoço rapidamente e se ergueu, andando com dificuldade, e sumiu mata a dentro, e eu? Bom, voltei para casa. (retomada com uso de nome genérico)*. (CN – 2; Excerto – 10)
*Em um fim de semana qualquer, estava eu andando na rua , quando do nada me vi diante de uma discusão. Era um casal de namorados , ela com **um vestido preto, curto rasgado dos lados e nos ombros**, talvez **aquele** seria o novo estilo da jovem, mas descontente com o que se discutiam. (retomada com uso de pronome).* (CN – 5; Excerto – 11)

Observamos que o excerto “8” traz uma retomada por uso de hiperônimo (“transporte” retoma “ônibus”). O excerto “9” mostra o uso da expressão nominal definida “o mendigo” para retomar o referente “aquele homem”. O excerto “10” apresenta uma retomada por meio de um nome genérico, “a coisa”, que retoma o referente descrito anteriormente. Pelas descrições, trata-se de um animal. E finalmente, o excerto “11” que traz uma retomada por meio do uso de pronome (“aquele” retoma “o vestido da mulher” descrito anteriormente).

Percebemos, com esses exemplos, que os alunos realizam operações complexas na escrita dos seus textos, as quais precisam ser amadurecidas objetivando o desenvolvimento da capacidade desses alunos para utilizarem a língua escrita com proficiência a assim desenvolvam a capacidade de ler e produzir textos adequados ao contexto de interação.

Há ainda outro tipo de anáfora correferencial total, que é a não-co-significativa e não-recategorizadora.

iii) Anáfora não-co-significativa e não-recategorizadora

Este tipo de anáfora correferencial total refere-se à anáfora não co-significativa e não-recategorizadora, caracterizada pelo uso de pronomes pessoais que retomam

nomes de pessoas. Esse subtipo de anáfora direta não foi encontrado nos textos produzidos pelos alunos. A anáfora direta pode se dá ainda através de retomada parcial do referente. Esse processo caracteriza a anáfora parcial e se realiza por meio de retomadas, em que o termo anaforizante é precedido de um quantificador, indicando parte do referente retomado. Esse tipo de anáfora realiza-se pelo uso de um sintagma nominal, de um pronome indefinido ou numeral, ou de um adjetivo, conforme podemos verificar nos excertos abaixo.

b) Anáfora correferencial parcial

As anáforas correferenciais parciais se caracterizam pela retomada de parte do referente, conforme podemos observar nos excertos abaixo:

*Ponto de encontro, de meninas bonitas, de rapazes elegantes e palco de **muitas conversas**, **algumas** até confidenciais, as quais a proprietária não dispensava sempre que as podia ouvir. (anáfora parcial com uso de indefinido).* (CN – 1; Excerto – 12)
*Um **casal de namorados**, que namorava já há 5 anos, eram muito apaixonados um pelo outro.* ***Alan** pensou em convidar sua namorada [...] (anáfora parcial com uso de sintagma nominal).* (CN – 7; Excerto – 13)

O excerto “12” traz o indefinido “algumas” que não retoma integralmente o referente “muitas conversas”, mas o faz parcialmente. Essa é uma estratégia de referenciação utilizada quando se quer retomar somente parte do referente citado anteriormente, sem uma identificação clara de qual ou quais partes se retoma.

No excerto “13” observamos que o sintagma nominal “Alan” retoma um dos elementos do “casal”, caracterizando uma retomada parcial do referente materializado anteriormente. Não foi encontrado nos textos dos alunos exemplos de anáforas parciais com retomadas por adjetivos.

Percebemos, assim, que o uso de anáforas diretas correferenciais é um recurso abundante nos textos dos alunos, especialmente, no que se refere à retomadas correferenciais, em que se repete o mesmo item lexical para retomar o referente e assim garantir a progressão do texto. Essa estratégia refere uma capacidade, ainda em desenvolvimento, dos alunos, em construir uma rede referencial dentro do texto,

de forma a evitar ao máximo as repetições, para que a leitura se torne mais fluida, porque as ideias progridem dentro do texto.

Outra estratégia frecorrente nos textos escritos dos alunos se refere à presença de anáforas indiretas, conforme se verá no tópico seguinte. Esse tipo de anáfora pode também retomar elemento não presentes no cotexto, mas inferíveis pelo contexto. Neste caso, trata-se de anáfora indiretas ou associativas, conforme se verá a seguir.

5.2.2 Anáfora indireta

Segundo Marcuschi (2017), as anáforas indiretas são classificadas em dois grupos: as semanticamente e as conceitualmente fundadas. O primeiro grupo apresenta três tipos de anáforas indiretas, que são: 1) anáforas indiretas baseadas em papéis temáticos dos verbos; 2) anáforas indiretas baseadas em relações semânticas inscritas nos sintagmas nominais definidos; e 3) anáforas indiretas baseadas em esquemas cognitivos do modelo textual. O segundo grupo também apresenta três tipos de anáforas: 4) anáforas indiretas baseadas em inferência ancoradas no modelo de mundo textual; 5) anáforas indiretas baseadas em elementos textuais ativados por nominalizações; e 6) anáforas indiretas esquemáticas realizadas por pronomes introdutores de referentes. São esses seis tipos de anáforas que serão analisados nas escritas dos alunos do nono ano do ensino fundamental, a partir do *corpus* da presente pesquisa, conforme se verá a seguir:

I) Anáforas baseadas em papéis temáticos dos verbos: esse tipo de anáfora indireta parte da semântica do verbo que ancora anáforas indiretas que introduzem instrumentos com os quais se pratica a ação expressa pelo verbo, como por exemplo “abrir” que ancora a introdução do referente “chaves”. Esse tipo de anáfora raramente aparece nos textos dos alunos, de forma que foi encontrado somente um exemplo, conforme mostrado abaixo.

> *Nesta manhã eu resolvi ir dar uma volta, me arrumei e fui ao chegar na rua me lembrei que tinha uma conta para* ***pagar*** *más não estava com* ***o boleto*** *no bolso [...].* (CN – 8; Excerto – 14)

Neste excerto, “o boleto” aparece de forma definida porque possui como âncora o verbo “pagar” que autoriza a presença do referente como se se tratasse de algo já

conhecido no texto. Esse tipo de anáfora é apresentado por Marcuschi (2017) e remete à necessidade de o leitor recorrer ao seu conhecimento linguístico e cultural para reconstruir o sentido pretendido pelo autor.

II) Anáforas baseadas em relações semânticas inscritas nos sintagmas nominais definidos: esse tipo de anáfora ocorre através do uso de relações meronímicas, em que se estabelece uma relação de todo-parte ou parte-todo, como se verifica nos excertos abaixo:

Fiquei comovido com a realidade daquele homem, quis ajudar, porém não houve como, ***o ônibus*** *logo tinha parado á minha frente. Entrei n****o transporte****, sem tirar os olhos do homem, que perto da lixeira devorava o pedaço de pão e descansava o corpo sobre a pilha de papelões.* (CN – 6; excerto – 15)
Em um fim de semana qualquer, estava eu andando na rua, quando do nada me vi diante de uma discusão. Era um ***casal de namorados****,* ***ela*** *com um vestido preto , curto rasgado dos lados e nos ombros, talvez aquele seria o novo estilo da jovem , mas descontente com o que se discutiam.* ***Ele*** *, que aparentava ser mais velho do que ela uns dois anos, estava bêbado , olhos vermelhos de ódio e com uma forte mancha avermelhada no rosto.* (CN – 5; excerto 16)

No excerto “15”, temos uma relação parte-todo, expressa pelos referentes “ônibus” e “transporte”. No excerto “16” temos uma relação todo-parte em que o referente “casal” ancora a introdução dos referentes “ele” e “ela”, de forma que estes aparecem como elementos dados no texto. As relações semânticas que se estabelecem entre os referentes textuais orientam a construção do sentido do texto durante o processo de leitura.

Processo semelhante acontece em relação aos referentes “ônibus” e “transporte”, em que a proximidade semântica entre eles permite que o leitor interprete “transporte” como sendo uma retomada do referente “ônibus”, de forma indireta. Este tipo de anáfora, a exemplo do primeiro tipo apresentado, também não se mostra produtivo nas escritas dos alunos, talvez por exigir uma operação cognitiva mais complexa. Já as anáforas do tipo três mostram-se mais produtivas.

III) Anáforas indiretas baseadas em esquemas cognitivos do modelo textual: este tipo de anáfora, juntamente com o tipo 4, as que se ancoram no modelo de mundo

textual, apresentam maior ocorrência nas escritas dos alunos, conforme se observa nos excertos abaixo:

*Minha mãe levanta e vai pegar **o celular** e coloca n**o carregador** e fica conversando com as pessoas n**o whatsapp** no grupo da família.* (CN – 9; Excerto – 17)
*Em uma data comemorativa resolvi sair com minhas amigas para se distrair um pouco, resolvemos ir em uma **lanchonete**. Ao chegarmos lá sentamos em uma mesa e chamamos **o garçon** ele veio fizemos **o pedido** [...]* (CN – 10; Excerto – 18)

No excerto “17”, o referente “celular” ancora a introdução de “o carregador” e “o *WhatsApp*”, de forma que não é difícil para o leitor perceber que precisa se apoiar no referente “celular” para poder compreender facilmente a presença dos outros dois referentes.

No excerto “18”, o referente “lanchonete” ancora “garçom” e “pedido” como elementos já conhecidos pelo leitor devido à proximidade lexical entre essas palavras. Percebemos que “garçom” e “pedido” fazem parte do campo lexical de “lanchonete”. Isso é o que proporciona ao leitor a compreensão dos dois últimos referentes como elementos já conhecidos do texto, muito embora seja a primeira vez que eles aparecem.

IV) Anáforas indiretas baseadas em inferências ancoradas no modelo de mundo textual: este tipo de anáfora força o leitor a ativar o seu conhecimento de mundo para compreender os elementos como dados no texto. Ou seja, exige-se do leitor um conhecimento de mundo relacionado ao assunto tratado no texto como condição para que seja facilitado o processo de compreensão das ideias apresentadas pelo autor. Esse tipo de anáfora guarda estreita relação com a imagem que o autor constrói do seu possível leitor, isto é, qual o perfil da audiência que o autor imagina ou pretende destinar o seu texto. Esse tipo de anáfora, juntamente com o tipo anterior, mostraram-se os mais produtivos na escrita dos alunos. Eles podem ser observados nos excertos abaixo:

***Ele** coloca a coleira no cachorro, chega na sua mãe e pergunta:* *- Mãe posso levar o Lorax para passear?* *- Claro Diego , mas não demora muito tá?* (CN – 4; Excerto – 19)

Sai da loterica ligeiro para ir procurar (minha carteira) fui em casa para ver se estava la procurei por toda parte e não a encontrei ai resolvi ir ***a delegacia*** *fazer um* ***boletim de ocorrencia****...* (CN – 8; Excerto – 20)
*Derepente chega uma mensagem no celular da minha mãe , uma mensagem de um primo meu falando para o meu tio um áudio n****o grupo da família*** *, então mãe coloca o meu tio para falar , e a partir dai que ele começa a fazer piadas no grupo da família e todos nós ficamos rindo do que ele falou! "Boa noite galerinha da família", "vamos animar esse grupo carais". Então todos começam a rir dele.* (CN – 9; Excerto 21)

No excerto "19", a ação de colocar a coleira no cachorro e chegar para sua mãe e fazer uma pergunta, dá para perceber que se trata de uma pessoa, uma vez que se tratam de ações características de seres humanos. Essas informações contribuem para que o leitor não tenha dificuldade em compreender "Ele" como uma pessoa, provavelmente adolescente, do sexo masculino.

O excerto "20" traz uma situação que direciona o leitor para a ativação do conhecimento de mundo, necessário ao entendimento do texto. Para compreender os referentes, "a delegacia" e "boletim de ocorrência", é necessário o leitor recorrer aos conhecimentos de mundo e perceber que isso acontece quando perdemos documentos pessoais, e que se trata de uma atitude necessária e importante, para que a pessoa que tem seus documentos perdidos não seja prejudicada pela possível ação de quem, porventura, tenha encontrado tais documentos e resolva utilizá-los para a prática de ilícitos.

Finalmente, no excerto "21", o conhecimento de mundo que o leitor possui sobre as funcionalidades dos celulares mais modernos, bem como do aplicativo "*WhatsApp*", faz com que ele compreenda a fala do autor quando ao tratar de "grupo da família" de forma definida, como algo já conhecido dentro do texto. Esse tipo de anáfora requer, portanto, que o leitor ative seu conhecimento de mundo para processar coerentemente os sentidos pretendidos pelos autor, num processo de leitura descendente.

V) Anáforas indiretas baseadas em elementos textuais ativados por nominalizações: esse tipo de anáfora ocorre quando há uma retomada não da mesma ação expressa anteriormente, mas por um nome que insere um referente ancorado em uma ação expressa por um verbo. É isso que percebemos no excerto abaixo

*Havia **chovido** aquela manhã, como há dias não acontecia, e já podia se escutar o canto dos pássaros e ver que as plantas murchas tomavam cores vivas, a estrada de minha casa estava molhada, mas, mesmo com toda **a chuva**, o sol não deixava de brilhar forte.* (CN – 2; Excerto – 22)

Neste excerto, retirado da crônica de número dois, o sintagma nominal "chuva" não funciona como uma retomada do verbo "chover", mas insere um novo referente no texto de forma definida, uma vez que tem como âncora o verbo citado. Esse tipo de anáfora é defendido por Koch (2017) como anáfora baseadas em papéis temáticos dos verbos. Esse mesmo processo pode ser observado no excerto abaixo retirado da crônica narrativa 1:

*Ela entende que a atitude dele é de desprezo. Os dois começam a **discutir** em voz baixa. Não dá para ouvir o que eles conversam. [...] Ao ler o bilhete, entendi o motivo d**a briga**: minha colega estava grávida.* (CN – 1; Excerto 23)

Assim como no excerto "22", este introduz "briga" como referente já conhecido do leitor por se ancorar no verbo "discutir", que aparece anteriormente, de modo que não se torna difícil para o leitor calcular o sentido do referente "briga", como se se tratasse de um objeto de discurso já introduzido anteriormente no texto.

VI) Anáforas indiretas esquemáticas realizadas por pronomes introdutores de referentes: este tipo de anáfora indireta ocorre quando se utiliza um pronome pessoal para atualizar um referente no texto, sem que o referente anterior seja retomado. O objeto de discurso atualizado primeiro funciona como uma âncora para a correta interpretação do sentido referido pelo pronome. Este tipo de anáfora pode ser observado no seguinte exemplo:

*a) O **Congresso** passará por uma mudança de comando no início de 2019. **Eles** já começam as articulações pelos mais altos postos do legislativo brasileiro.*

Neste exemplo, o referente "Congresso" não é retomado mais adiante pelo pronome "eles". Ao contrário, "congresso" funciona como um elemento que vai orientar a correta interpretação do pronomes pessoal "eles", uma vez que este não retoma um referente já materializado no contexto, mas introduz um novo elemento cuja interpretação requer que o leitor recorra ao referente "Congresso", que, neste caso, é

composto por deputados e senadores, de forma que o pronome “eles” retoma esses dois grupos de políticos. O que caracteriza a anáfora indireta ou associativa é a apresentação de um objeto de discurso como se o mesmo já fosse de conhecimento do locutário. Este OD não está materializado no cotexto, mas este possui âncoras que engatilham a referenciação, ou seja, a relação do termo referente com um termo referido que pode ser extraído a partir do cotexto ou do contexto porque se encontra expresso nele.

Nos textos dos alunos, percebemos uma grande quantidade de retomadas anafóricas. A maioria delas dá-se de forma direta, ou seja, retoma objetos presentes no cotexto, e se dão através de pronomes substantivos. O tipo de anáfora indireta mencionado no item “6” foi teve ocorrência nos textos produzidos pelos alunos, provavelmente por exigir um nível de raciocínio e de habilidade no uso da língua mais bem elaborado, e que está além da capacidade demonstrada pelos discentes do nono ano do ensino fundamental. Outra estratégia de referenciação que contribui para o cálculo do sentido por parte do leitor se refere ao encapsulamento, que será visto a seguir.

5.2.3 Anáfora encapsuladora

O encapsulamento funciona como um termo resumitivo de uma porção anterior do texto, sendo ao mesmo tempo objetificado, isto é, transformado em objeto de discurso ao qual são acrescidas predicações, fazendo com que o texto progrida, geralmente com a presença de um determinante demonstrativo.

Essa estratégia de referenciação é muito pouco utilizada pelos alunos nas atividades de escrita, se comparada às ocorrências de anáforas diretas, por exemplo. Não obstante, a estrutura preferencial dos encapsulamentos construídos pelos alunos difere da estrutura apresentada como preferencial na manifestação desse tipo de anáfora, conforme apresentados por Cavalcante e Conte (2014).

As ocorrências desse tipo de anáfora nos textos dos alunos podem ser observadas nos excertos a seguir:

[...]
– Não to , nem ai pra você , por mim você pode morrer.
Dona Maria naquela noite fica pensando nas palavras que seu filho disse pensa e diz:

- Sempre fiz com que meu filho nunca passasse fome, sempre dei tudo que ele quis. Nunca deixei ele sem aparo eu acho que eu não merecia ***isso*** *não.* CN – 11; Excerto – 24)
[...] *- Que calma que nada, e não me chama de amor por que eu não sou mais nada sua. E você, sua bicha safada, como é que fica tomando macho dos outro em?* *- eu não sabia que ele tinha ninguém ele não me falou nada* ***disso****. Fala Valentina muito nervosa.* CN – 12; Excerto 25)
E assim continuavam a discutir. Quando de repente esculto e vejo um estralo. Foi um tapa! O covarde deu um tapa no rosto da mulher e sem um pingo de piedade, deu-lhe uma sequência de chutes no estômago da mesma. Eu não pude nem me mexer, ao ver ***aquilo****, fiquei em choque.* (CN – 5; Excerto 26)

Ao analisar os textos dos alunos, percebemos que os casos de encapsulamentos ocorrem, geralmente, com o uso somente do demonstrativo. Isso ocorre, por uma tendência de os alunos manterem, na escrita, as marcas da oralidade em que eles apresentam forte tendência a generalizações. Tal uso pode ser verificado nos excertos “24” e “25” retirados Das CNs “11” e “12”, respectivamente, em que o demonstrativo “isso” é utilizado para resumir fragmentos anteriores do texto.

O mesmo ocorre com o excerto “26” em que o demonstrativo “aquilo” é utilizado para resumir o ocorrido anteriormente, em que o homem referido no texto agride fisicamente sua companheira. Neste excerto, a diferença na escolha dos tipos de demonstrativo parece estar relacionada ao nível de reprovação da violência observado no ato praticado pelos personagens. O demonstrativo “aquilo” remete a um fato fortemente violento e reprovado pelo autor do texto, situação da qual ele prefere manter distância, conforme se observa pelo uso do demonstrativo citado. Por outro lado o demonstrativo “isso” parece estar relacionado também a situações graves, mas não tão violentas e fortemente reprovadas pelo autor.

Outras estruturas de anáfora encapsuladora ocorrem por meio do uso de determinante definido, seguido de sintagma nominal; ou através do uso de determinante seguido de numeral, como se observa nos excertos “27” e “28” a seguir, retirados das crônicas narrativas os textos 9 e 11, respectivamente, em que se observa uma preferência do aluno pelo uso de expressões nominais, em que as duas formas encapsuladoras imprimem ao texto um caráter de linearidade, contribuindo para que as ideias fruam, conforme se pode observar abaixo:

De certo aquela roupa rasgada, que lhe cobria o corpo, não fazia parte do estilo da moça, mas sim agressões que ela tivera sofrido enquanto se explicava, antes de nos dar de cara. Além de mim tinham mais duas senhora que vinham da igreja, que quando presenciaram aquela violência do homem com a mulher. E assim como eu ficaram indignadas, comovidas, mas que mesmo com as mãos trêmulas conseguiram reagir. Ligaram para a polícia e relataram ***o ocorrido****, em poucos estantes a viatura chegou ao local, a com a mulher sangrando, com hematomas e caída no chão, levaram o homem no camburão.* (CN – 5; Excerto – 27)
Chegando a noite ele toma um banho se penteia e vai a casa de Beatriz, ***os dois*** *senta na varanda da casa e conversa. Alan pergunta se ela aceita ir na noite de natal para o restaurante, ela aceita o convite.* (CN – 7; Excerto 28)

No excerto “27” a expressão “o ocorrido” encapsula os acontecimentos imediatamente anteriores elencados no texto, enquanto que no excerto “28”, a expressão “os dois” encapsula o pronome “ele”, que por sua vez funciona como uma retomada correferencial de “Alan”, e o substantivo “Beatriz”.

Percebemos que os padrões de encapsulamento utilizados pelos alunos da última etapa do ensino fundamental diferem um pouco dos normalmente utilizados por pessoas mais experientes no uso da escrita. Isso reflete, como já afirmado anteriormente, um nível de experiência ainda incipiente dos alunos com a língua escrita.

Essa estratégia de referenciação requer do usuário da escrita um cuidado com a determinação de quais partes do texto serão encapsuladas. Tal exigência, talvez seja a razão que leva os alunos a fazerem pouco uso dos encapsulamentos em seus textos.

O trabalho com a produção escrita deve proporcionar ao professor o conhecimento de que os alunos apresentam essa dificuldade para, a partir daí, serem planejadas situações didáticas em que o docente possa trabalhar esse conhecimento em sala de aula. Afinal, é essa a finalidade das atividades com a produção escrita com alunos: identificar as dificuldades que os mesmos possuem para orientar o planejamento da intervenção docente a ser realizada em sala. Para tanto é necessário que o aluno desenvolva, dentre outras capacidades, a de abstração e de planejamento da escrita levando em conta a finalidade do seu texto.

Um outro tipo de anáfora observado nos textos dos alunos trata-se da anáfora recategorizadora, em que um referente anteriormente atualizado no texto é recategorizado, ou seja, analisado sob um determinado ponto de vista do autor. Essa anáfora será analisada no item a seguir.

5.2.4 Anáfora recategorizadora

A recategorização aparece nos textos dos alunos do nono ano do ensino fundamental, muito embora não se mostre tão produtiva. Isto é, são poucos os casos de ocorrência da recategorização. Vejamos abaixo alguns exemplos:

*Então ele sai até a pracinha como **seu cachorro**, andando e falando com **o pequeno bichinho**, como se fossem melhores amigos.* (CN – 4; Excerto – 29)
*Fiquei comovido com a realidade **daquele homem**, quis ajudar, porém não houve como, o ônibus logo tinha parado á minha frente. Entrei no transporte, sem tirar os olhos do homem, que perto da lixeira devorava o pedaço de pão e descansava o corpo sobre a pilha de papelões. [...]Me recordo que quando eu entrei no ônibus, que sentei e fiquei a olhar pela janela, vi um homem magro, branco e com estilo de gente rica. E vinha trazendo debaixo do braço um cobertor e na mão esquerda uma garrafa, com líquido amarelado. [...]* *- O cobertor era, talvez, para proteger **o mendigo** do frio. Mas e aquele líquido para que seria?* (CN – 6; Excerto 30)
*Em um fim de semana qualquer, estava eu andando na rua, quando do nada me vi diante de uma discussão. Era um casal de namorados, ela com um vestido preto, curto rasgado dos lados e nos ombros, talvez aquele seria o novo estilo da jovem, mas descontente com o que se discutiam. [...] **O covarde** deu um tapa no rosto da mulher e sem um pingo de piedade, deu-lhe uma sequência de chutes no estômago da mesma.* (CN – 5; Excerto – 31)

Podemos observar que no excerto “29”, a expressão “o pequeno bichinho” recategoriza “seu cachorro” que aparece anteriormente, ao mesmo tempo em que marca um posicionamento de aprovação e carinho do autor em relação ao animal. No excerto “30”, o autor utiliza a expressão “o mendigo” para recategorizar a primeira ocorrência de “o homem”, que é aquele que vive em situação de vulnerabilidade social.

A opção pelo uso desse termo contribui para mostrar a realidade cruel em que está inserido “o homem”, ao mesmo tempo em que marca um posicionamento de neutralidade do autor no que se refere à aprovação ou desaprovação da situação em que “o homem” vive. O excerto “31”, por sua vez apresenta a expressão “o covarde” que recategoriza o homem que é integrante do “casal” mencionado anteriormente no texto. A opção por este termo para recategorizar o integrante masculino do casal mostra uma reprovação do autor em relação ao comportamento demonstrado por ele.

Assim, a recategorização não se dá de forma aleatória, mas está a serviço de um projeto de dizer do autor, que usa este recurso para marcar o seu posicionamento em relação aos assuntos tratados no texto. Seja este posicionamento de aprovação, reprovação ou de neutralidade sua em relação ao que é dito anteriormente.

Segundo Lima (2009), esse processo se dá no nível lexical, mas também pode ocorrer no nível cognitivo e o leitor deve sempre se basear em pistas linguísticas para evitar interpretações equivocadas das colocações do autor. No processo de escrita, o autor pode se valer também de recategorizações construídas por outros autores, mostrando que concorda com o discurso deles, da forma como manifestam suas ideias através das escolhas dos termos para proceder a recategorização de referentes.

Além do encapsulamento, há outra estratégia de referenciação que os alunos também não usam com muita frequência em seus textos. Trata-se da utilização dos pronomes dêiticos que tem como função chamar a atenção do interlocutor, situando-o num tempo e num espaço determinados dentro do texto, conforme se verá abaixo.

5.3 Dêixis

Todo ato comunicativo acontece em um determinado tempo, em um determinado lugar, envolvendo determinados sujeitos. E para que os interlocutores cumpram com os seus propósitos na interação, é necessário que eles se constituam como sujeitos localizados num tempo e num espaço, ao mesmo tempo em que sejam capazes de reconhecer a presença e importância um do outro quando buscam se constituírem na interação. Isso contribui para a construção da situacionalidade em que se dá a produção do discurso, contribuindo para que o texto cumpra com sua função pragmática enquanto instrumento de comunicação.

Nesse sentido, a língua dispõe de elementos que podem ser utilizados para construir essas individualidades de local, de tempo, de pessoa etc. Esses elementos são os dêiticos, e servem para se referir às pessoas do ato comunicativo, localizando-as espaço-temporalmente dentro do texto.

Na visão da Lyons, os dêiticos têm essa característica de funcionar como orientadores e direcionadores do “olhar” do leitor para os elementos que contribuirão para a sua orientação no percurso pelo texto, buscando a construção do sentido através do processo de leitura. Para Cavalcante (2014), os dêiticos têm a função de referir as pessoas do discurso, o tempo e o lugar em que se passa a interação, além de marcar as posições desses elementos no texto, e se classificam como dêixis de pessoa, dêixis social, espacial, temporal, textual e de memória. Quase todos esses

tipos de dêixis aparecem na escrita dos alunos, com predominância dos tipos espacial e temporal. Vejamos, a seguir, exemplos de dêixis nos textos dos alunos:

1. Dêixis pessoal: a dêixis pessoal refere o uso das pessoas do discurso “eu”, “tu”.

*- Não estou nem aí. Por **mim, você** pode morrer.* (CN – 11; Excerto 32)
*- Muito obrigado, senhor por ter devolvido **minha** carteira - . E só sorriu e **eu** muito alegre lhe dei uma boa recompensa e não precisou fazer ou boletim de ocorrência. E ao sai da delegacia, fui pagar o boleto.* (CN – 8; Excerto 33)

O excerto “32” apresenta os pronomes “mim” e “você” para se referir às pessoas do discurso. Esses pronomes têm como função atribuir os atos textuais às pessoas do discurso, quem faz/fala o quê, de forma a orientar o leitor na construção do sentido pretendido pelo autor. Ao mesmo tempo, esses elementos marcam posições discursivas no texto em que um “eu” se estabelece a partir de um “tu” ou um “você”, conforme defende Cavalcante et. al. (2013).

O excerto “33”, retirado da CN “8”, também apresenta os pronomes “eu” / ”minha” para se referir às pessoas do discurso, no caso o eu-autor. Esse tipo de dêixis se materializa no texto através de pronomes substantivos (eu/tu) que denotam as pessoas do discurso, e de possessivos correspondentes a estas pessoas. Esses casos de dêixis não se mostram tão produtivos quanto outros tipos na escrita dos alunos.

Outro caso de dêixis, observado nos textos dos alunos, refere-se à dêixis social que marca o tipo de tratamento dispensado às pessoas do discurso. E esse discurso se manifesta por meio do uso de pronomes de tratamento que denotam o tipo de relação que existe entre as pessoas, a qual decorre das posições sociais ocupadas pelos interactantes, como se observa no excerto abaixo:

2. Dêixis social: este tipo de dêixis traduz o tratamento que se observa entre as pessoas do discurso, motivado pelas posições sociais ocupadas por elas.

*– Só um momento estou atendendo **este senhor** que acabou de encontrar uma carteira.* (CN – 8; Excerto 34)
*O garçom, o filho de **Dona Neci**, que sempre tem a preocupação de atender bem aos seus clientes, acompanha o casal até a terceira mesa perto da entrada. Os dois sentam e começam a conversar.* (CN – 1; Excerto 35)

Os excertos “34” e “35”, retirados das CNs “8” e “1”, respectivamente, apresentam as formas de tratamento “senhor” e “Dona Neci”. Em ambos os casos, essas expressões traduzem um posicionamento de tratamento respeitoso por parte do falante e, isso se deve, muitas vezes, à posição social que o ouvinte assume em relação ao falante.

As formas de tratamento são usadas para denotar esse posicionamento/distanciamento/aproximação entre os sujeitos do discurso. Tal situação é notável nas práticas sociais de uso da língua, seja na sua modalidade escrita ou falada, os interactantes sempre manifestam a opção pelos tratamentos adequados aos posicionamentos sociais que ambos exercem na interação, considerando-se, também, o contexto de interação e o objetivo pretendido com o texto. Essa situação de discussão, de agressão verbal, pode haver a opção por desconsiderar as posições sociais que os interactantes ocupam, e a comunicação ser norteada pelo momento contextual que envolve falante e ouvinte.

Vejamos a seguir casos de dêixis espacial presentes nos textos dos alunos:

3. Dêixis espacial: a dêixis espacial marca o distanciamento ou proximidade do falante em relação a um determinado objeto de discurso, e realiza-se no texto por meio de expressões que dão ideia de lugar pelo uso dos locativos “lá”, “aqui”, “ali” etc., conforme se observa nos excertos abaixo.

*Por um minuto pensei que se tratasse de um bilhete de alguma namorada dele. Poderia também ser uma cobrança, uma ameaça de alguém com quem ele tivesse alguma enrasca. Cheguei até mesmo a pensar que se tratasse de tráfico de drogas. Fiquei tão curiosa e deu vontade de ir **lá** saber de que se tratava, apesar de não conhecer o cara.* (CN – 1; Excerto 36)
*- Ô moça, você perdeu alguma coisa **aqui**?* (CN – 7; Excerto 37)
*O garoto pede um pastel e senta em uma mesa do nosso lado, esperando seu pedido. Logo depois, chega uma garçonete e fala para o garoto sair **dali** porque ele estava ocupando a cadeira de um cliente.* (CN – 10; Excerto 38)

No excerto “36” temos o locativo “lá” que denota o posicionamento do autor-personagem em relação ao casal que estava a discutir. Em “37”, “aqui” marca a proximidade da personagem em relação ao referente, no caso, ao seu namorado. E em “38”, a expressão “do nosso lado” e “dali” também marcam a localização dos

referentes em relação aos personagens do texto. Esses recursos linguísticos que marcam a posição do falante em relação aos objetos de discurso são fundamentais para orientar o leitor na construção do sentido pretendido com o texto. Para tanto, assume posição de importância o contexto de comunicação.

Nesse sentido, a dêixis espacial é uma estratégia de referenciação que se mostra como a mais produtiva, dentre todos os tipos, na escrita dos alunos. Fato semelhante se observa em relação à dêixis temporal, que é a que mostra a segunda maior ocorrência nos textos dos alunos, conforme se observa abaixo.

4. **Dêixis temporal**: os dêiticos temporais são recursos que marcam as fronteiras temporais dos fatos relatados dentro do texto em relação ao "eu" textual. Esse tipo de dêixis se mostra bastante produtivo na escrita dos alunos, aparecendo como o segundo tipo mais recorrente. Vejamos nos excertos abaixo como os alunos fazem uso dessa estratégia de referenciação:

Entendo ao olhar minha mãe naquela rua. Vejo ela de cabelos brancos parada no Portão. Ela dá um "tchau" e eu também. Minha mãe contou muitas amizades de infância. E ***hoje*** *todos estão mais velhos.* (CN – 3; Excerto - 39)
Nesta manhã *eu resolvi ir dar uma volta, me arrumei e fui ao chegar na rua me lembrei que tinha uma conta para pagar más não estava com o boleto no bolso, apesar de estar longe de casa voltei para pegar o boleto ao chegar em casa peguei o boleto e fui pagar.* (CN – 8; Excerto - 40)
É ***sexta feira****,* ***final de tarde****, depois de mais um dia pesado na escola. Buscando um espaço melhor para colocar os trabalhos escolares em dia, chego ao restaurante, entro e me dirijo a uma mesa vazia ao lado da vidraça que dá direto para a rua, abro meu notebook e começo a pesquisar os assuntos do trabalho a ser entregue n****a segunda feira*** *da* ***semana seguinte*** *ao professor. Afinal, a minha nota bimestral dependia desse trabalho, que era uma chance que o professor havia me dado para melhorar o meu desempenho no boletim escolar.* (CN – 1; Excerto - 41)

Os excertos "39", "40" e "41" trazem expressões que marcam a posição temporal do autor em relação à temporalidade dos fatos narrados no texto. Estas são expressões que só fazem sentido dentro do contexto em que se dá a interação linguística. No excerto "39", retirado da CN "3", a expressão "hoje" só faz sentido quando o leitor tem acesso ao texto completo do aluno para situar-se no contexto imaginado por ele na produção escrita.

Situação idêntica é observada no excerto “40” em que a expressão “nesta manhã”, ao tempo em que marca a posição temporal do autor em relação ao fato narrado, só terá sentido para o leitor a partir da compreensão do contexto em que se dá a interação. Do contrário, essas expressões, consideradas de forma isolada, não serão suficientes para que o leitor atribua a elas o significado pretendido pelo autor do texto. O excerto “41”, por sua vez, traz as expressões “sexta feira” e “final de tarde” que vão fundamentar o sentido a ser atribuído às expressões “segunda feira” e “semana seguinte” que aparecem mais à frente.

Os casos de dêixis temporal aparecem com frequência na escrita dos alunos tendo em vista que o texto narrativo vai sempre requerer do produtor a definição do espaço em que se dão as ações. Ao mesmo tempo, essas expressões que são usadas para referir espaços dentro do texto servem também para marcar o distanciamento/proximidade do autor em relação aos fatos narrados.

Há ainda outros dois tipos de dêixis que são recorrentes nos textos escritos:

5. **Dêixis textual**: que tem como função orientar o percurso do leitor no processamento do texto, e geralmente ocorre por meio de expressões que antecipam os temas que vão ser abordados na sequência do texto. Este tipo de dêixis não apresentou nenhuma ocorrência no *corpus* analisado.

6. **Dêixis de memória**: este tipo de dêixis refere o nível de entrosamento entre falante e ouvinte no que se refere aos conhecimentos partilhados. Ele serve para orientar o autor na escolha das informações que serão materializadas no texto e as que ficarão no nível do conhecimento partilhado entre os interactantes. Esta é uma estratégia que se mostra bastante recorrente na escrita dos alunos, conforme se observam nos excertos seguintes:

Sai da lotérica ligeiro para ir procurar (a carteira) fui em casa para ver se estava lá. Procurei por toda parte e não a encontrei. ***Aí resolvi ir à delegacia fazer um boletim de ocorrência.*** (CN – 8; Excerto – 42)
Minha mãe levanta e vai pegar o celular e ***coloca no carregador*** *e fica conversando com as pessoas* ***no whatsapp no grupo da família****.* (CN – 9; Excerto 43)

Os excertos acima trazem informações que o autor julga serem de conhecimento do leitor e por isso não as descreve de forma mais detalhada. O excerto

“42” traz a informação de que o personagem foi à delegacia fazer um boletim de ocorrência sem que se comente sobre a necessidade de realizar esse procedimento. Sempre que se extraviam documentos, como garantia de problemas futuros, normalmente faz-se isso numa delegacia de polícia. O autor não esmiúça essas informações porque julga que elas já são de conhecimento do leitor.

Já o excerto “43” também traz informações que o autor julga serem de conhecimento do leitor e, por isso, não as descreve de forma mais detalhada, semelhantemente ao caso anterior. Essas informações são “colocar o celular no carregador” e “conversar com pessoas em um grupo de *WhatsApp*”, informações estas que não é necessário que sejam materializadas no cotexto, porque o leitor já as detém, e o autor sabe disso, fato é, que não as atualiza no texto.

Os alunos utilizam essa estratégia referencial com bastante frequência, tomando a si próprio como referência de audiência. Tal situação, muitas vezes, tem feito com que os alunos omitam informações que são importantes para o leitor no processo de reconstrução dos sentidos pretendidos com o texto. Nesse sentido, é importante que o professor eleja, juntamente com o aluno, a audiência pretendida com o seu texto para evitar que informações necessárias sejam omitidas da materialidade textual.

Os usos das dêixis nos textos escritos pelos alunos corrobora com o posicionamento de Cavalcante (2014), para quem a dêixis pode ser: social, espacial, temporal, textual e de memória, já explicados neste trabalho. A estratégia muito frequente dos alunos de ativarem objetos de discurso no texto através de expressões nominais definidas, pode ser considerada como um exemplo de dêixis de memória, uma vez que essa forma de introduzir referentes supõe que eles já sejam conhecidos pelo leitor, ficando a cargo deste toda a tarefa de calcular o sentido pretendido pelo aluno com o seu texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado na introdução, esta pesquisa buscou analisar as estratégias de referenciação – anáforas diretas, indiretas, recategorizadoras, dêixis e encapsulamentos utilizadas na escrita de crônicas narrativas por alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Com o objetivo de conhecer como os alunos utilizam esses recursos linguísticos e como eles contribuem para a construção de uma manifestação linguística bem elaborada e adequada aos propósito discursivo dos alunos, aplicamos uma sequência didática, seguindo a proposta de Schenewly, Dolz et. al. (2004), contemplando o gênero discursivo/textual crônica narrativa, com uma turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada em Potengi – CE.

Em princípio, discutimos com os alunos o gênero crônica, e sequencialmente, realizamos a leitura de várias crônicas, analisando os recursos linguístico e pragmáticos desse gênero e propusemos aos alunos a produção de outras crônicas a partir do entendimento que eles construíram com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

A partir das propostas de produção dos alunos, defendemos que as atividades desenvolvidas em sala de aula com o estudo da língua materna devem refletir os usos que fazemos da língua na nossa vida real, de forma que possamos trabalhar com uma língua que se encontra no uso cotidiano do próprio aluno.

Como observamos nos textos dos alunos, o fenômeno da referenciação não segue a mesma lógica apresentada por estudiosos, que é a ativação de ODs através do uso de expressões nominais indefinidas. Os alunos ativam bastantes objetos de discurso para situar o leitor no contexto em que se fundamenta o texto. A partir daí, há um número repetitivo de retomadas, de poucos desses referentes, através de pronomes ou de expressões nominais, sem o desenvolvimento de novos predicados para os ODs, de forma que eles são apenas retomados, mas não lhes são acrescentadas novas predicações, a ponto de recategorizá-los.

Ao observar os textos escritos pelos alunos, percebemos que essa atividade de negociação dos sentidos dá-se de forma automática, ou meio que inconsciente, em que o texto exige grande esforço por parte do leitor, na atividade de compreensão dos referentes ativados na escrita. Isso fica claro quando os alunos ativam os objetos

de discurso através de formas nominais definidas, como se os mesmos já tivessem sido apresentados anteriormente. Vejamos no excerto abaixo, retirado de uma crônica narrativa, escrito por um aluno do 9º ano, quais estratégias ele utiliza para ativar objetos de discurso.

A partir dessa realidade, buscamos desenvolver com os alunos a compreensão do que seja uma atividade de produção escrita na escola. Assim, trabalhamos com esses estudantes a questão de que a produção escrita é uma forma de interação entre sujeitos e que a tarefa de construir os sentidos nesse processo não cabe somente ao produtor ou ao receptor, mas a ambos, e que as condições em que se dá a interação são determinantes para a construção dos sentidos do texto, corroborando com a ideia de Geraldi (1984), ao defender que a produção escrita deve considerar as condições de produção, circulação e de audiência previstas como condição para a construção do sentido.

Por tudo que foi discutido, percebemos que os alunos apresentam dificuldades no uso das estratégias e referenciação nos textos escritos e que tais dificuldades, muitas vezes, levam os alunos a produzir uma manifestação escrita que não realiza adequadamente as retomadas de referentes dentro do texto, ou produzem trechos que apresentam incompatibilidade léxico semântica, dificultando o processo de construção do sentido por parte do leitor.

Constatamos também que a sequência didática representa uma estratégia eficaz para conhecer e trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos, no que se refere às atividades de produção escrita. Assim, pudemos, dentro de um projeto maior, focar em pontos específicos que mais necessitam ser trabalhados com os alunos em situações de ensino e aprendizagem com a língua escrita em sala de aula.

Ao analisar a referenciação nos textos dos alunos, percebemos que eles parecem não trabalhar bem o plano do texto de forma a reunir os referentes a serem abordados na materialidade textual; demonstram uma capacidade ainda incipiente na forma como os objetos de discurso são abordados no texto e como se relacionam uns com os outros, contribuindo para o projeto de dizer do autor. As dificuldades se relacionam também à definição de uma audiência para as produções realizadas pelos alunos, mostrando um grau elevado de narcisismo textual, em que eles imaginam uma audiência voltada para si próprios. Essa característica se manifesta claramente pela introdução de referentes no modelo textual, orientando-se somente o contexto em que

se desenvolvem as ações no enredo do texto, exigindo, por isso, um grande esforço do leitor em atribuir sentido a esses elementos dentro do texto.

No que se refere às estratégias de referenciação utilizadas pelos alunos, percebemos o seguinte:

a) A ativação de objetos de discurso no modelo textual ocorre pelo uso de expressões nominais indefinidas e definidas. Esta estratégia se mostra mais produtiva do que aquela na escrita dos alunos;

b) Quanto ao uso de anáforas diretas, essa é uma estratégia bastante utilizada pelos alunos na escrita e se manifesta por meio de anáfora nominal, em que o mesmo referente é retomado por meio de sintagma nominal; anáfora pronominal, em que o uso de pronomes retomam referentes no texto, seja de forma total (anáfora correferencial co-significativa, anáfora co-significativa recategorizadora e anáfora não co-significativa e não-recatergorizadora), sendo que este último subtipo não foi encontrado nos textos dos alunos; ou parcial, em que o aluno utiliza uma estrutura com indefinido para retomar parte do referente;

c) As anáforas indiretas são bastante recorrentes nos textos dos alunos e se manifestam em dois grupos: os semanticamente fundados (AIs baseadas em papeis temáticos, AIs baseadas em relações semânticas inscritas nos sintagmas nominais definidos e AIs baseadas em esquemas cognitivos do modelo textual); e os conceitualmente fundados (AIs baseadas em inferências ancoradas no modelo de mundo textual, AIs baseadas em elementos textuais ativados por nominalizações e AIs esquemáticas realizadas por pronomes introdutores de referentes).Desses tipos de anáforas indiretas, com exceção das AIs esquemáticas, realizadas por pronomes introdutores de referentes, todos os demais foram encontrados nos textos dos alunos, sendo que os mais produtivos são as AIs baseadas em esquemas cognitivos do modelo textual e as AIs baseadas em inferências ancoradas no modelo de mundo textual.As anáforas indiretas são recorrentes nos textos dos alunos, mostrando-se como uma estratégia de referenciação bastante produtiva;

d) O encapsulamento nos textos ocorre mais através de pronomes demonstrativos não seguidos por sintagma nominal. Observam-se poucas ocorrências desta

estratégia nos textos dos alunos e remete uma dificuldade deles em retomar trechos anteriores para direcionar os seus discursos no trato com a produção de textos escritos;

e) A recategorização é outra estratégia que se observa nos textos dos alunos. Esta é pouco recorrente. Remete a um projeto de dizer, a um posicionamento do autor diante do fato narrado, ao mesmo tempo em que marca também um distanciamento ou aproximação do aluno em relação ao referente recategorizado, conforme este seja ou não de aprovação daquele. E esta aproximação/distanciamento do aluno em relação ao fato narrado passa também pela concordância ou não com posições apresentadas por personagens dentro do texto;

f) A dêixis é observada como uma estratégia também bastante produtiva nos textos dos alunos. Foram encontrados exemplos de dêixis de pessoa, social, espacial, temporal e de memória. E dentre estes, os mais recorrentes nos textos dos alunos são as dêixis pessoal e temporal, respectivamente. Os alunos usam essa estratégia com a função situar a interação num tempo e num espaço e ao mesmo tempo orientar o percurso do leitor pela materialidade textual.

Por meio do presente trabalho, observamos que os textos produzidos pelos alunos apresentam muitos desafios para eles no que se refere ao uso da escrita. Mas que têm muito a ensinar ao professor. Há uma riqueza de detalhes a serem observados e que podem servir para orientar a prática docente de forma que esta venha ao encontro das necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos nas atividades de escrita textual.

De fato, isso só pode ser observado quando o professor passa a encarar as atividades de produção escrita em sala como uma oportunidade de interagir com o aluno e refletir sobre o que ele tem trabalhado enquanto professor. É preciso observar os desafios que se colocam para os alunos, em termos de produção escrita, nos dias atuais e como o professor tem atuado e pode contribuir de forma mais eficaz para a habilidade de produção de textos. Para tanto, é fundamental o uso de estratégias de trabalho com a produção de texto que contribuam para que os alunos amadureçam as suas competências, enquanto usuário da língua escrita e oral.

Finalmente, percebemos que os objetivos previstos no presente trabalho foram alcançados, uma vez que buscavam identificar as estratégias de referenciação

utilizadas pelos alunos no processo de escrita, discutir essas estratégias e verificar a contribuição das mesmas para a progressão do texto.

As constatações mostram que os alunos têm dificuldades na construção de uma manifestação linguística que atenda aos objetivos planejados por eles diante de tal tarefa.

Além disso, outra questão que percebemos com o presente trabalho se refere ao fato de que há necessidade de o professor trabalhar a produção escrita a partir da criação de um contexto de interação, trabalhando com os alunos os elementos que vão interferir na configuração do seu discurso. Acrescentamos a essa sugestão outra questão que deve ser contemplada no trabalho do professor que se refere à necessidade de trabalhar com o aluno a construção do plano do texto com o objetivo de proporcionar um contexto em que o aluno perceba que não estará diante da simples tarefa de preencher uma lauda com um amontoado de frases, mas que sua produção tem um propósito, prevê uma audiência e tem um direcionamento discursivo, seja na defesa de um ponto de vista, na manifestação de um pensamento, na descrição de uma ambiente, na narração de fatos etc.

Apesar de a aplicação da sequência didática ter contribuído muito para o desenvolvimento das habilidades de produção escrita, os alunos ainda apresentam dificuldades básicas na construção de uma manifestação mediante o uso da escrita.

A observação das estratégias de referenciação nos textos dos alunos representam uma oportunidade de o professor conhecer amiúde os aspectos que os alunos estão precisando melhorar na escrita de textos e, a partir daí, planejar atividades para a sala de aula que tenham como foco o trabalho com essas dificuldades apresentadas por eles.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. **A linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. Tradutores: Maria da Graças Soares Rodrigues et. al. Revisão técnica João Gomes da Silva Neto. 2. ed. Revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar para produções escritas:** analisar, avaliar, comentar. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

APOTHELÓS, D. *Rôleetfonctionment de l'anaphore dans la dynamique textuelle* Tese (Doutorado) – Université de Neuchâtel, 1995. P.18 – 43. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante; revisão de AlenaCiulla. In: **Referenciação**. CAVALCANTE. M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, Alena. 1. ed. 1ª reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2011.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 276p.

BARBOSA, M. L. V. A recategorização na retextualização de texto-fonte para a construção de notícia. In: **Revista Escrita**, 2014. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23771/23771.PDF. Acessado em: 01 fev. 2018.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. **Gênero:** história, teoria, pesquisa, ensino. Trad. Benedito Gomes Bezerra et. al. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

CABRAL, A. L. T.; SANTOS, L W. Dêixis pessoal e verbos na construção de um objeto de discurso argumentativamente orientado. **Revista Conexão Letras**, v. 11, n. 15, 2016, p.25-37. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/65800. Acessado em: 03 fev. 2018.

CANDIDO, Antonio. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. (Orgs). **Coerência, referenciação e ensino.** São Paulo, Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, S. M. C. (Orgs.). **Referencialção:** teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

CIULLA, A. Categorização e referência: uma abordagem discursiva. **Cadernos de Estudos linguísticos** (5b2). Campinas- SP, Jul/Dez. 2014

CONTE, M. E. Anaphoric encapsulation. Belgian jornaloflinguistics, 10, 1996. p. 1-10. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante; revisão de AlenaCiulla. In: **Referenciação**. CAVALCANTE. M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, Alena. 1. ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2017.

FERREIRA, S. C. S. Afinal, o que é a crônica? In: TRAVALLIA, Luiz Carlos[et al.]. **Gênero de texto:** Caracterização e Ensino. Uberlândia, EDUFU, 2008. p. 347-394.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
http://www.taperuabanoticias.com.br/2012/01/charge-do-sinfronio-jornal-diario-do.html. Acessado em 04.05.18.

JUBRAN. C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas 48(1): 33-41, 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/ 8637253. Acessado em: 10 fev. 2018.

KARWOSSKI. A. M. et. al. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 1999.
_____ . **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ . **Introdução à Linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____ . Como se constroem e reconstroem objetos de discurso. In: **Revista de periódicos UFPE**, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1446. Acessado em: 05 fev. 2018.

_____ **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH. I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

_____ . **Ler e escrever:** Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 1999.

KOCH, I. G. V.; PENNA, M. A. O. Construção/reconstrução de objetos de discurso: manutenção tópica e progressão textual. In: **Cad. Est. Ling. Campinas**, 2006.

Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637252. Acessado em: 13 fev. 2018.

KOCH. I. G. V.; ELIAS, V. M. TRAVAGLIA. L. C. **Texto e Coerência.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAGINESTRA, M. A; PEREIRA, M. I. *A ocasião faz o escritor*: Caderno do professor: orientação para produção de textos. Coleção da olimpíada. São Paulo: Cenpec, 2014.

LIMA, S. M. C. de. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia:** um estudo dos processos de recategorização**.** 2009. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LIMA, S. M. C de.; CAVALCANTE, M. M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. **ReVEL**, vol 13, n. 25, 2015. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/357d083dd43195695b2541a9bde1b43d. pdf. Acessado em: 01. set. 2018.

LIMA, S. M. C de; FELTES, H. P. de M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. M. LIMA, S. M. C. de. (Orgs). **Referenciação:** Teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, Análise de Gênero e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____ Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. 2. ed. 1ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2017.

MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L., ELIAS, V. M. **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: **III Congresso Internacional da Abralin**. Anais. 2003. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/referenciacao_e_retext alizacao_MariaMatencio.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. et al (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-52.

MOISÉS, M. **A criação literária:** Prosa. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

OLIVEIRA, M. F, de. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em administração - Catalão: UFG, 2011.

OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. Rio de Janeiro: Kairos, 1979.

PINHEIRO, C. L. Objeto de discurso e tópico discursivo: sistematizando relações. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 793-812, set./dez. 2012.

Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n3/a07v12n3. pdf. Acessado em: 04 fev. 2018.

ROCHA, F. J. **A referenciação nos textos dos alunos do 9º ano:** um olhar sobre a progressão do texto. Dissertação de Mestrado. Pau dos Ferros – RN, 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.et al, **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SOARES, F. A.; FIGUEIREDO, M. F. A construção de referentes textuais em textos do Blog Folhateen. **Diálogos Pertinentes** – Revista Científica de Letras • Franca (SP) • v. 8 • n. 1 • p. 70-91 • jul./dez. 2012. Disponível em: http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/640. Acessado em: 10 fev. 2018.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

ZAMPONI, G. Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. In: KOCH I. V., MORATO, E. M., BENTES, A. C. (Orgs.) **Referenciação e discurso**. 2. ed. 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2017.

ANEXOS

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Crônica narrativa 1

04 12 2017

O casal da mesa ao lado

O restaurante de Dona Neci era o mais frequentado da cidade. Ponto de encontro, de meninas bonitas, de rapazes elegantes e palco de muitas conversas, algumas até confidenciais, as quais a proprietária não dispensava sempre que as podia ouvir. Era uma estratégia dela para conhecer sobre a vida de seus clientes e poder conversar com eles assuntos que estavam na moda para eles.

É sexta feira, final de tarde, depois de mais um dia passado na escola. Buscando um espaço melhor para colocar os trabalhos escolares em dia, chego ao restaurante, entro e me dirijo a uma mesa vazia ao lado da vidraça que dá direto para a rua, abro meu notebook e começo a pesquisar os assuntos do trabalho a ser entregue na segunda feira da semana seguinte ao professor. Afinal, a minha nota bimestral dependia desse trabalho, que era uma chance que o professor havia me dado para melhorar o meu desempenho no boletim escolar.

De repente chega um casal. Uma mulher alta, ruiva e com olhar meio de ansiedade. Era Marta, minha colega que tinha faltado aula hoje. O homem é moreno, forte, musculoso com feito desses play boy que buscam na academia a cultura do corpo perfeito.

O garçom, o filho de Dona Neci, que sempre tem a preocupação de atender bem aos seus clientes acompanha o casal até a terceira mesa perto da entrada. Os dois sentam e começam a conversar.

Eu desvio o olhar por um segundo para me concentrar em minha pesquisa. Fingindo não olhar, percebo que a mulher tira da bolsa um pequeno objeto e o entrega ao homem. Ela começa a ficar nervosa. Começa a balançar os pés como se esti-

Crônica narrativa 1 (continuação)

Vinha esperando uma resposta do seu companheiro, enquanto olha intensamente para ele,

Por um minuto pensei que se tratasse de um bilhete de alguma namorada dele. Poderia também ser uma cobrança, uma ameaça de alguém com quem ele tivesse alguma enrascada. Cheguei até mesmo a pensar que se tratasse de tráfico de drogas. Fiquei toda curiosa e deu vontade de ir lá saber de que se tratava, apesar de não conhecer o cara.

Ele lê o escrito do papel. Ela parece aguardar uma reação dele, mas ele apenas olha para ela, levanta um pouco as sobrancelhas e dá um sorriso de desprezo para ela.

Ela entende que a atitude dele é de desprezo. Os dois começam a discutir em voz baixa. Não dá para ouvir o que eles conversam.

Com muita raiva, ela levanta, ajeita a blusa e sai. Percebo que ela vai escondendo um choro para não chamar a atenção dos poucos clientes que estavam gastando o tempo que lhe estava de uma semana de trabalho.

O homem fica sem jeito, lançando um olhar pelo espaço a fim de verificar se alguém estava incomodado com o acontecimento. Em seguida, ele chama o garçom, paga conta dos pedidos que eles nem chegaram a tocar e sai atrás da mulher, deixando cair ao pé da mesa o objeto que parecia ter sido a causa de toda aquela discussão.

Fiquei curiosa e me dirijo ao balcão para pagar um suco que tinha tomado e falar com Dona Neci. Ao passar pela mesa, deixei cair de propósito minha caneta fundo do papel que o homem tinha derrubado. Peguei os dois juntos. Paguei o suco, comprimentei Dona Neci rapidamente e fui matar minha curiosidade de lá fora.

Ao ler o bilhete, entendi o motivo da briga: minha colega estava grávida.

Crônica narrativa 2

A Coruja

Jessika Emanuely

Havia chovido aquela manhã, como há dias não acontecia, e já podia se escutar o canto dos passáros e ver que as plantas murchas tomavam cores vivas, a estrada de minha casa estava molhada, mas, mesmo com toda a chuva, o sol não deixava de brilhar forte.

Então como se minha mente iluminasse, tive a idéia de ir a pequena mata fechada, para ver se encontrava alguma orquídea desabrochada naquele começo de primavera.

Já caminhava a bastante tempo, quando ouvi uma respiração cansada e fraca, e um mexer de folhas perto ao chão, não estava destinguindo sua posição, quando um vento estava fazendo do chão seu leito com os olhos arregalhados e marejados, possuía uma flecha na altura do quadril, o que não a deixava andar, então mais que depressa a tirei, a coruja levantou o pescoço rapidamente e se enguiu, andando com dificuldade, e sumiu mata a dentro, e eu? Bom, voltei para casa.

Algum tempo mais tarde, ouvi uma grande agitação por parte dos cachorros e galinhas, corri para a janela, e foi surreal, a coruja a qual eu havia ajudado, estava ali, e fitava com seus olhos, um pequeno filhote, de cor marrom escura, ela me olhava fixamente, nunca irei esquecer, ela me olhou mais uma vez, e desapareceu como na última vez.

Crônica narrativa 3

x)

Rua 101°

9° "A" 13.12.18

Estava chovendo quando fui na avenida, era bem cedo não avia ninguém andando nas calçadas. Da porta da minha casa que era a segunda da rua até a avenida eu caminhava cerca de 400 passos, uma vez me deu o trabalho de contar Rua 101 n°49 este é o meu endereço.

Minha rua não é muito grande tem calçadas grandes e largas porque cada vizinho na altura como diz o carro, as arvores foram plantadas por ali, quando a gente sa desviando daquela parte do cimento mais alto e das arvores que enfeita a rua 101. É uma rua simpática com ares de uma cidade do tipo antigo onde todas pessoas conhece todo mundo, com lampadas amarelas postes baixos etc... Ela começava na avenida pra falar mesmo a verdade ela começava em um beco sem saida, quando um carro entra pode-se ouvir as pedras soltas do calçamento que ali mesmo não presta. Lembro de quando era criança quando cheguei lá, ao chegar da escola deixava as coisas em cima do armario e corria logo para soltar pipa minha mãe ficava na calçada observando aquilo e lembrando quando era criança conversando com os amigos lembrando daquele tempo que não volta mais, enquanto eu me divertia com a minha pipa que era muito bonita e

www.cadersil.com.br
CADERSIL

Crônica narrativas 3 (continuação)

Grande, sempre vinha um vendedor de doces na quela esquina, e eu louco por aqueles doces largava a pipa e ia quase chorando pedir a minha mãe até ela liberar aqueles benditos doces.

Entendo a o olhar minha mãe na quela rua, vejo ela de cabelos brancos parada no portão, ela dá um tchau e eu também minha mãe contou muitas amizades de infância, e hoje todos estão mais velhos.

E toda vida penso em tudo quando lhe dou um simples abraço.

CADERSIL
www.cadersil.com.br

Crônica narrativa 4

04 / 12 / 2018

Lorax 9º "A"

Ele coloca a coleira no cachorro e chega na sua mãe, e pergunta.

– Mãe posso levar o Lorax para passear?

– Claro Diego, mas não demora muito tá?

– Sim, volto antes de escurecer!

Então ele vai até a praçinha com seu cachorro, andando e falando com o pequeno bixinho, como se fossem melhores amigos.

Chegando na praçinha, Diego encontra dois amigos e começam a conversar, até que ele percebe que a coleira estava muito livre.

Ele olha, e não ver o seu cachorro, então ele sai a procura dele, atordoado ele começa a gritar, "Lorax", e não o encontra.

Então ele avista um cachorro correndo em direção a rua.

Do lado esquerdo vem um senhorzinho numa moto, e do outro, um carro com um homem e uma mulher que parece não calar a boca.

O menino fecha os olhos para não ver o tombo, e quando ele sente aquela pessoa no seu ombro, "Diego" ele olha para traz.

– Aqui está seu cachorro, ele me seguiu até o campinho!

– Obrigado! Mas...?

Maria Scamilla

Crônica narrativa 5

04 · 12 · 17

Um acontecimento que não se esquece!

Quando me recordo desse acontecimento, o que mais me deixa indignado é lembrar daquelas lágrimas que escorriam na face daquela mulher.

Em um fim de semana qualquer, estava eu andando na rua, quando do nada me vi diante à uma discussão. Era um casal de namorados, ela com um vestido preto, curto rasgado dos lados e nos ombros talvez aquele seria o novo estilo da jovem, mas descontente com o que se discutiam. Ele, que aparentava ser mais velho do que ela uns dois anos, estava bebado, olhos vermelhos de ódio e com uma forte mancha avermelhada no rosto.

Discutiam desde quando saíram de um bar que se localizava a poucos metros de lá. Andava eu devagar, para poder escutar o que eles discutiam. Era bem notável o assunto, quando se percebia a insistência da mulher em se explicar e o homem em não querer ouvir. Ele suspeitava de uma dita traição. E a mulher insistia com a voz rouca e trêmula.

- Flávio não é o que você diz ter visto, eu não estava com ninguém! Eu nem sei de onde veio aquele homem.

O seu parceiro não queria entender.

- Flávio como não Danielle, eu vi como ele olhava para você, e pior eu mesmo vi você passando o lenço de papel na camisa dele, não adianta negar ... você me traiu.

- Sobre o papel, eu explico, foi que eu ia passando e a bebida derramou sobre o rapaz.

E assim continuavam a discutir. Quando deste-

Crônica narrativa 5 (continuação)

04 • 12 • 2017

perto escuto e vejo um estardalho. Foi um tapa! O covarde deu um tapa no rosto da mulher e sem um pingo de piedade, deu-lhe uma sequencia de chutes no estômago da mesma. Eu não pude nem me mexer, ao ver aquilo, fiquei em choque. Como um homem pode ser tão violento, a ponto de fazer aquilo com a própria companheira.

De certo aquela roupa rasgada, que lhe cobria o corpo, não fazia parte do estilo da moça, mas as agressões que ela tivera sofrido enquanto se explicava, antes de nós dar de cara. Além de mim, tinha mais duas senhoras que vinham da igreja, que quando presenciaram aquela violência do homem com a mulher. E assim como eu ficaram indignadas, comovidas, mas que mesmo com as mãos tremulas conseguiram reagir. Ligaram para a polícia e relataram o ocorrido, em poucos instantes a viatura chegou ao local, e com a mulher sangrando, com ematomas e caída no chão, levaram o homem no camburão. As duas senhoras saíram em direção a moça que com fortes dores pedia por ajuda.

E eu ainda pensei, consegui perceber diante do que aconteceu, que não era a primeira vez que ela passava por aquilo; dava pra se perceber na aparência desgastada e nos movimentos bruscos que o homem dava. Ela via em um relacionamento abusivo.

Antonio Robson Ribeiro Pereira
9º ano "A" Manhã

www.cadersil.com.br

Crônica narrativa 6

13 / 12 / 2017

D | S | T | Q | Q | S | S

Jogado ao mundo, vítima de tudo

Era noite, e eu esperava o ônibus das doze horas depois de mais um dia comestiva de trabalho. Era uma rua vazia, com o final escuro, a luz do poste de onde estava sentado piscava, o que se ouvia era apenas o latir dos cachorros e a buzina de uma ambulancia.

Vez ou outra, via uma coisa se mexer entre os papelões. A luz acende, e há um camarada de chinelos, olho novamente, e vejo aquele ser: sujo, barbudo, roupas velhas e rasgadas, com olhos de medo, desgastado pelo sofrimento, esquelético e aparentemente faminto. Parecia um bicho, revirando a lata de lixo, com esperança de achar algo para comer.

Encontra um pedaço de pão, insignificante para muitos, mas para ele era a sua única refeição daquele dia. Agradecido por ter encontrado algum alimento, pôs a comelo e, pensava de certo, ao que iria comer no outro dia.

Para a maioria das pessoas ele era invisível, não fazia diferença para ninguém, há não ser para aqueles que tinham medo e maior ao passar por ele.

Mas para mim, ele era um homem que mojava a realidade de tantos outros, em que a rua é a sua moradia. Não era um vagabundo como tantas pessoas achavam ser, era apenas mais um cidadão que não teve tantas oportunidades na vida como alguns tiveram. É que aos olhos dos grandes governantes são pessoas que não devem ser lembradas ou prestigiadas, porque sem futuro tem.

Fiquei comovido com a realidade daquele homem

kajoma

Crônica narrativa 6 (continuação)

13 / 12 / 2017

D	S	T	Q	Q	S	S

quis ajudar, porém não houve como, o ônibus logo tinha parado à minha frente. Entrei no transporte, nem tirava os olhos do homem que perto da lixeira devorava o pedaço de pão e descansava o corpo sobre a pilha de papelões.

Durante o caminho para casa fiquei pensando: Como ele conseguiu ainda estar vivo em meio a tanta miséria? Será que ele tem família? Será que ele come todos os dias? E a noite será que ele sofria com o frio? Nenhuma delas tinha uma resposta.

Me recordo que quando eu entrei no ônibus, que sentei e fiquei a olhar pela janela, vi um homem magro, branco e com estilo de gente rica. E vinha trazendo debaixo do braço um cobertor e na mão esquerda uma garrafa, com líquido amarelado.

Falei comigo mesmo:

— O cobertor era, talvez, para proteger o mendigo do frio. Mas e aquele líquido para que seria?

Chego em casa e corro para o quarto, pego roupas e fico a procurar algumas roupas que já não uso mais. E coloco dentro de uma mochila com alguns alimentos.

Deito na cama para descansar o corpo cansado e durmo com a consciência tranquila, para no dia seguinte poderia ajudar o morador de rua.

O dia amanhece e ao merendar ligo a TV.

Fiquei abalado e triste quando ouvi o apresentador do jornal dizer:

— Nessa manhã foi encontrado morto queimado, um mendigo que dormia próximo a um ponto de ônibus. Uma informação é que ninguém viu quem fez essa crueldade com o morador de rua.

kajoma

Crônica narrativa 6 (continuação)

13 / 12 / 2017

D | S | T | Q | Q | S | S

Não sei o porque, mas minha alma parecia ter saído do meu corpo e o mundo, ficado de cabeça para baixo. E o engraçado quem teria sido?

De certo, tenho quase certeza, que tinha sido o cara, que me aproximava do mendigo, quando entrei no ônibus. E hoje está morto, com o corpo limpo mas com certeza a sua mente estava suja.

É triste, me dói certo. Que aquele seria o primeiro que eu ajudaria.

Antonio Robson Ribeiro Pereira 9° "A" Manhã

kajoma

Crônica narrativa 7

data 15/12/17
S T Q Q S S D

Noite especial

Aluna: Patrícia Alves de Araújo

Um casal de namorados, que namora já há 5 anos, eram muito apaixonados um pelo outro.

Alan pensou em convidar sua namorada que se chamava Beatriz para ir a um restaurante na noite de natal. Beatriz morava do outro lado da rua, próximo a casa dele.

Chegando a noite ele toma um banho se penteia e vai a casa de Beatriz, os dois senta na varanda da casa e conversa. Alan pergunta se ela aceita ir na noite de natal para o restaurante, ela aceita o convite. Alan volta para a casa. Chega o dia 25 de dezembro dia natalino, chegando a noite, Alan manda uma mensagem para Beatriz:

- Amor, tô terminando de me arrumar, chego já, tá?

- Tá.

Alan sai de casa para se encontrar com Beatriz. Os dois entram no restaurante e são servidos com um jantar especial.

Passando algum tempo, chega duas moças e sentam na mesa que ficou deles, uma das moças fica olhando pro casal e principalmente para Alan. Beatriz não fica gostando dos encaradas e começa

Crônica narrativa 7 (continuação)

data / /
S T Q Q S S D

uma pequena discussão, Beatriz fala:
– Ô moça, você perdeu alguma coisa aqui?
– Vai moça, calma.
– Desculpa.
Alan já estava querendo fazer um pedido para sua namorada, e com uma prova disso ele percebeu que o amor de sua amada por ele era muito grande. Alan faz o pedido na frente de todos que está no restaurante:
– Beatriz, quer casar comigo?
Beatriz fica sem reação...
– Claro que eu quero.
Todos levantam e aplaudiram o casal.

Crônica narrativa 8

Perdi minha carteira

NOME: Juan Pabla Felix Ferreira. série: 9° "A"

Nesta manhã eu resolvi ir da uma volta, me arrumei e fui na chegar na rua me lembrei que tinha uma conta para pagar mas não estava com o boleto na bolsa, apesar de estar longe de casa voltei para pegar o boleto ao chegar em casa peguei o boleto e fui pagar.

As chegar a loterica tinha uma fila enorme entrei na fila, e já estava cansada de esperar até que chegou a minha vez e na hora que eu coloquei a mão na bolsa para pegar a carteira, a carteira não estava na meu bolsa ai eu comesei a me aguônier e pensei meu Deus e agora dentro da carteira tinha todos os meus documentos e o dinheiro de pagar o boleto.

Sai da loterica ligeira para procurar fui em casa para ver se estava la procurei por toda parte e não a encontrei ai resolvi ir a delegacia fazer um boletim de ocorrência. ao chegar la na delegacia tinha um Senhor de cabelos brancos e a aparencia um pouco rapida, vi o delegado e perguntei se podia fazer um boletim ele fala: Se um momento estou atendendo este Senhor que acabou de encontra uma carteira, eu olhei para o delegado e falei: delegado eu perdi uma carteira, ai o delegado fala: Senhor deixe-me ver essa carteira e ao abrir a carteira era a minha carteira eu

Crônica narrativa 8 (continuação)

fiquei muito alegre e disse: muito obrigada
senhor por ter devolvido a carteira e ele
se sorriu e eu muito alegre lhe dei
uma boa recompensa e não preciso fazer
o boletim de ocorrencia e os sai da
delegacia fui pagar o boleto.

Crônica narrativa 9

data / /
S T Q Q S S D

O melhor tio do mundo

Humor

Estava em casa sem fazer nada, então resolvi assistir TV. Era exatamente 8:00 horas da noite. Estava com minha mãe assistindo TV, de repente chega a minha vó e senta com nós para assistir também. Passado alguns minutos chega o meu pai e o meu tio, então eles começam a conversar.

Minha mãe levanta e vai pegar o celular e coloca no carregador e fica conversando com as pessoas no Whatsapp no grupo da família.

Estávamos na sala, cada um sentados nas cadeiras, minha mãe com o celular na mão, eu e a minha vó assistindo e o meu pai e o meu tio falando piadas, com brincadeiras para descontrair o momento, de repente mãe abre a janela pois estava fazendo muito calor.

Meu tio sempre brincalhão o meu pai também, já no cantinho minha vó séria sem falar nada só assistindo tv e a minha mãe no ouvindo do que o meu tio tava falando.

De repente chega uma mensagem no celular da minha mãe, uma mensagem de um primo meu falando para o meu tio falar um audio no grupo da família, então mãe coloca o meu tio para falar, e a partir daí que ele começa a fazer piadas no grupo da família e todos nós ficamos ouvindo do que ele falou! "Boa noite galerinha da família", "Vamos animar esse grupo caraio". Então todos começam a rir dele.

Ficamos ouvindo bastante, então acabou a novela as 10:00 horas, então eu, mãe, papai e vó fomos dormir e o meu tio foi para casa.

Crônica narrativa 10]

data / /
S T Q Q S S D

Desprezo Patrícia Alves de Araújo

Em uma data comemorativa resolvi sair com minhas amigas para se distrair um pouco resolvemos ir em uma lanchonete. Ao chegarmos lá sitamos em uma mesa e chamamos a garçon ele veio fizemos o pedido, logo depois avistamos um garoto de rua na porta, após alguns minutos veio até nossa mesa e pediu dinheiro, meu amigo pergunta se ele quer no lugar do dinheiro algo pra comer e ele responde que sim, então chamamos novamente o garçon. O garoto pede um pastel e senta em uma mesa do nosso lado esperando seu pedido. Logo depois chega uma garçonete e fala para o garoto sair dali porque ele tava ocupando a cadeira de um cliente então meu amigo levanta e fala:

— É ele é um cliente, ele está esperando seu lanche já sentado.

— Ah, desculpa. Pode ficar sentado aí garotinho.

Minutos depois chega o pastel do garoto e ele fica muito satisfeito.

Isso é o que devemos fazer pelas pessoas que precisam de nossa ajuda.

Crônica narrativa 11

data 13/12/18
S T Q Q S S D

Valorize enquanto tem

Eram exatamente 9: Horas da manha daquele sabado quando o Jovem pedro resolve sair de casa para ir comprar bebidas para o almoço pois ele tinha convidado seus amigos para ir beber com ele na sua casa. Sua mãe dona maria não aceitava muito seu filho beber pois seu marido tinha morrido de bebida e seu filho estava indo no mesmo caminho. Certo dia a mãe de pedro pediu para ele não ir para a festa com os amigos pois ela estava com uma forte dor no peito mais pedro nem ligou e foi para a festa ele disse:

— Não tô nem aí pra você, por mim você pode morrer.

Dona maria naquela noite fica pensando nas palavras que seu filho disse e pensa e diz:

— Sempre fiz com que meu filho nunca passasse fome, sempre dei tudo que ele quis nunca deixei ele sem amor eu acho que não merecia isso não.

E dona maria começa a chorar vindo em seguida uma forte dor no seu peito levando-a a morte. Quando seu filho chega ele ver que estar tudo quieto e resolve ver o que se passa. chegando no quarto onde ver sua mãe deitada ele se depara com ela branca, seus labios roxos e então ele começa a chorar de arrependido mas era tarde demais pra pedir perdão a sua mãe.

Fim.

Aluno: Oséias malaquias Amorim
Serie: 9º "A"

Crônica narrativa 12

14 - 12 - 17

O primeiro beijo

Em um aniversário de 15 anos que a maioria dos convidados eram jovens e adolescentes, um menino viu uma moça linda muito bem arrumada, e logo se encantou, começou a encarar ela e não demorou para que ela retribuísse esse olhar. Eles ficaram se olhando e logo começaram a se conhecer.

— oi, qual o seu nome? Disse ele encantado

— oi, meu nome é valentina e o seu?

— Eu me chamo Roberto. Sera que a gente poderia se conhecer melhor?

— Sim, com certeza.

Depois dessa conversa eles saíram para atrás de alguns carros que tinha la na frente da casa, chegando lá, se abraçaram e não custou muito para que o primeiro beijo dos dois acontecesse. Ficaram la por bastante tempo. Ao voltarem para a festa o inesperado por valentina aconteceu, Roberto tinha namorada e a mesma estava a procura dele a tempos, tempo esse que eles ficaram atrás daqueles carros. Muito furiosa a namorada dele gritou:

— Mas o que está acontecendo? Eu não acredito que você teve a coragem de fazer isso comigo não, Roberto.

— Calma amor, calma?

— Que calma que nada, e não me chama de amor por que eu não sou mais nada sua. E você sua bicha safada, como é que fica tomando macho dos outro em?

— Eu não sabia que ele tinha ninguem ele não

Crônica narrativa 12 (continuação)

me falou nada disse. Fala Valentina muito nervosa.
— É realmente você não sabia ne? Mas tudo bem Roberto você ainda me paga por isso que fez comigo.

Jane Silva